



Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Brita Sveen Kjærnes

En læremiddelanalyse om kjerneelementet skriftlig tekstskaping

An analytic assessment of teaching aids related
to the core element written text creation

Masteroppgave i norsk

2022

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på studietiden ved Høgskolen Innlandet. Sammen med mine medstudenter er vi de første lærerstudentene som fullfører den nye femårige lærerutdanningen. Det har vært fem fine år som student, med utfordringer som korona og nedstengt høyskole underveis, men nå er jeg endelig i mål og gleder meg til den nye hverdagen som lærer.

Masterskriving har vært både gøy og krevende, og det er mange som fortjener en takk for å ha bidratt til at jeg har kommet i mål. Den første er mamma. Utrettelig, med nøyaktighet og kritisk blikk, har hun stått på for å hjelpe til med lesing og diskusjoner. Pappa har også bidratt med viktig kunnskap og gode innspill underveis. Uten dere to vet jeg ikke hvordan det hadde gått. Tusen takk for at dere alltid stiller opp! Svein Arne fortjener også en stor takk for bidraget med korrekturlesing, og spesielt veileder Marte Monsen for konstruktive råd og tilbakemeldinger. Og til slutt, men ikke minst, Jørgen og Oskar for å ha heiet på meg og holdt ut med en som til tider har vært ganske opptatt.

Brita Sveen Kjærnes

Gran, 8. mai 2022

Sammendrag

Kjerneelementet *skriftlig tekstskaping* kom inn i læreplanen LK20 og sier noe om hvilke elementer som er de viktigste innenfor skriveopplæring i norsk. Utgangspunktet for studien var at det gis ut en rekke læremidler i etterkant av en ny læreplan. Det er viktig at det forskes på hvordan nye elementer i læreplanen realiseres i læremidlene. Formålet med studien har vært å utforske begrepet tekstskaping, hvorfor det har blitt en del av læreplanen og hvordan dette operasjonaliseres i læremidler. Jeg har ikke hatt til hensikt å utvikle nye teorier, men at forskningsfunnene kan benyttes i profesjonsfellesskap. Gjennom å bruke både kvantitative og kvalitative metoder har jeg forsket på hvordan oppgaver, som ber elevene om å produsere tekster, er utformet i fire læremidler for 6. trinn, hvorav to er analoge og to er digitale.

Jeg har sett på hvilke skriveteoretiske retninger som ligger til grunn for utformingen av kjerneelementet. Her har kognitiv, og spesielt sosiokulturell skriveforskning vært viktige faktorer samtidig som det funksjonelle synet på skriving har fått en sentral plass i dagens læreplan. I tillegg har jeg sett på hva utdanningspolitiske dokumenter sier om skriveopplæring og hvilken posisjon læremidlene har i skolen.

Skriftlig tekstskaping omhandler sjangre, formål, meningsfull skriveopplæring, sidemål, sammensatte tekster, vurdering og bearbeiding. Min studie viser at delene operasjonaliseres ulikt i læremidlene og at noen deler av kjerneelementet ikke er realisert i særlig grad. Dette gjelder spesielt skriving på sidemål. Vurdering og bearbeiding er heller ikke like godt integrert i oppgavetekstene. Derimot er skriving i ulike sjangre og for ulike formål realisert i stor grad.

Abstract

The core element *written text creation* came into the curriculum LK20 and talk about which elements are the most important in teaching of the written Norwegian language. The base for the study was the fact that after a new curriculum is released several teaching aids are issued following a new curriculum. It is important that research is done on how new elements in the curriculum are realized in the new teaching aids. The purpose of the study has been to investigate the core element, why it has been a part of the curriculum and how teaching aids in Norwegian operationalize the core element of written text creation. I have not intended to develop new theories, but that the research findings can be used in professional communities. Using both quantitative and qualitative methods, I have researched how tasks, which ask students to produce texts, are designed in four teaching aids for 6th grade, two of which are analog and two are digital.

I have looked at the writing theoretical directions that form the basis for the design of the core element. Here, cognitive, and especially socio-cultural writing research have been important factors at the same time as the functional view of writing has been given a central place in today's curriculum. In addition, I have looked at what educational policy documents say about writing education and what position the teaching aids have in the school.

Written text creation deals with genres, purposes, meaningful writing training, second choice language, compound texts, assessments, and processing. My study shows that the parts are operationalized differently in the teaching aids and that some parts of the core element have only been realized to a limited extent. This especially applies to writing in second choice language. Assessment and processing are also not as well integrated in the assignment texts. On the other hand, writing in different genres and for different purposes is realized to a large extent.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	I
Sammendrag.....	II
Abstract	III
1 Innledning	1
1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Avgrensning.....	2
1.3 Aktualitet og bakgrunn for valg av oppgave	3
1.4 Oppgavens struktur.....	5
2 Læremidler.....	6
2.1 Hva er læremidler?	6
2.2 Tidligere forskning på læremidler og deres betydning i skolen	8
3 Skriveforskning, teori og utdanningspolitiske dokumenter	10
3.1 Skriveforskning og skrivesyn	10
3.2 Skrivesyn og skriveopplæring i norskfagets læreplaner.....	13
3.2.1 Kjerneelementet skriftlig tekstskaping.....	15
3.3 Teori og forskning om skriving og skriveopplæring.....	17
3.3.1 Skriveoppgaver.....	18
3.3.2 Meningsfull skriving	20
3.3.3 Skriving på hovedmål og sidemål	21
3.3.4 Tekstsjangre	22
3.3.5 Skrive til ulike formål	23
3.3.6 Skrift kombinert med andre uttrykksformer.....	25
3.3.7 Vurdere hverandres tekster og bearbeide tekster ut fra tilbakemelding.....	26
3.4 Oppsummering av kapitlet.....	27
4 Vitenskapsteoretisk ståsted og metode	28
4.1 Hermeneutikk	28
4.2 Epistemologisk utgangspunkt.....	29
4.3 Valg av metode.....	30
4.4 Analysemetoder	31
4.4.1 Koding og kategorisering	32
4.4.2 Analyse av analogt versus digitalt datamateriale	33
4.5 Analyse kategorier.....	33

4.5.1	Tekstskapingsoppgaver	34
4.5.2	Oppgavekategorier	34
4.5.3	Skrivestrategier.....	35
4.5.4	Meningsfulle tekstskapingsoppgaver	35
4.5.5	Skrive på hovedmål/sidemål	35
4.5.6	Sjangre, skriveformål og skrivehandlinger	35
4.5.7	Kombinere skrift med andre uttrykksformer.....	36
4.5.8	Vurdere andres tekster og bearbeide tekster etter tilbakemelding	36
4.6	Kvalitet i forskningsprosjektet.....	37
4.6.1	Forskningens validitet	37
4.6.2	Forskningens reliabilitet.....	38
5	Materiale	39
5.1	<i>Norsk 6</i> grunnbok fra Cappelen Damm	39
5.2	<i>Skolen</i> fra Cappelen Damm	39
5.3	<i>Salto</i> fra Gyldendal	40
5.4	<i>Skolestudio</i> fra Gyldendal.....	40
6	Analyse og drøfting av læremidlene	42
6.1	Analyse og drøfting av <i>Norsk 6</i>	42
6.1.1	Tekstskapingsoppgaver og skrivestrategier.....	42
6.1.2	Meningsfulle tekstskapingsoppgaver	44
6.1.3	Skriving på sidemål.....	44
6.1.4	Sjangre, skriveformål og skrivehandlinger	44
6.1.5	Skrift kombinert med andre uttrykksformer.....	47
6.1.6	Vurdering av andres tekster og bearbeiding etter tilbakemelding.....	48
6.1.7	Oppsummering og drøfting av funn i <i>Norsk 6</i>	48
6.2	Analyse og drøfting av <i>Skolen</i>	52
6.2.1	Tekstskapingsoppgaver og skrivestrategier.....	52
6.2.2	Meningsfulle tekstskapingsoppgaver	53
6.2.3	Skriving på sidemål.....	54
6.2.4	Sjangre, skriveformål og skrivehandlinger	54
6.2.5	Tekst kombinert med andre uttrykksformer.....	56
6.2.6	Vurdere andres tekster og bearbeide tekster etter tilbakemelding	57
6.2.7	Oppsummering og drøfting av funn i <i>Skolen</i>	57
6.3	Analyse og drøfting av <i>Salto</i>	61

6.3.1	Tekstskapingsoppgaver og skrivestrategier.....	61
6.3.2	Meningsfulle tekstskapingsoppgaver	64
6.3.3	Skriving på sidemål.....	64
6.3.4	Sjangre, skriveformål og skrivehandlinger	65
6.3.5	Tekst kombinert med andre skriveoppgaver	67
6.3.6	Vurdere andres tekster og bearbeide tekst etter tilbakemelding	68
6.3.7	Oppsummering og drøfting av funn i <i>Salto</i>	68
6.4	Analyse og drøfting av <i>Skolestudio</i>	71
6.4.1	Tekstskapingsoppgaver og skrivestrategier.....	71
6.4.2	Meningsfulle tekstskapingsoppgaver	73
6.4.3	Skriving på sidemål.....	73
6.4.4	Sjangre, skriveformål og skrivehandlinger	73
6.4.5	Tekst kombinert med andre skriveoppgaver	76
6.4.6	Vurdere andres tekster og bearbeide tekst etter tilbakemelding	77
6.4.7	Oppsummering og drøfting av funn i <i>Skolestudio</i>	77
7	Diskusjon av funn og tendenser.....	80
7.1	Tekstskapingsoppgaver og skrivestrategier.....	80
7.2	Meningsfulle tekstskapingsoppgaver	81
7.3	Hovedmål og sidemål	83
7.4	Sjangre og ulike formål	84
7.5	Skrift kombinert med andre uttrykksformer.....	86
7.6	Vurdere andres tekster og bearbeide tekster etter tilbakemelding.....	86
8	Avslutning.....	88
8.1	Konklusjon.....	88
8.2	Didaktiske implikasjoner.....	90
8.3	Videre forskning	91
	Kilder.....	92
	Diagrammer.....	99
	Vedlegg	100

1 Innledning

Med et samfunn i rask endring er det nødvendig at elevene får opplæring som gjør dem skodd for deltakelse i framtidig yrkes- og samfunnsliv. Læreplanene skal være styrende for innholdet i all opplæring og med ulike intervaller blir disse revidert og fornyet.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, kalt Kunnskapsløftet 2020 eller bare LK20, ble fornyet for grunnskolen fra og med skoleåret 2020-21 (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Som en del av fornyelsen ble det innført såkalte kjerneelementer i læreplanen.

Kjerneelementene beskriver det viktigste innholdet i faget som eksempelvis *temaer, begreper, metoder og tenkemåter*. De handler overordnet om det elevene må lære for å mestre og anvende fagene. Kjerneelementene henger nøye sammen med kompetansemålene som utdyper hva elevene skal kunne ved slutten av ulike trinn i opplæringen. Kjerneelementene er like for alle trinn, mens for kompetansemålene er det lagt opp til en progresjon i måloppnåelsen (Utdanningsdirektoratet, 2022).

I læreplanen for norsk beskrives seks kjerneelementer: *tekst i kontekst, kritisk tilnærming til tekst, muntlig kommunikasjon, skriftlig tekstsaking, språket som system og mulighet og språklig mangfold* (Kunnskapsdepartementet, 2019 s. 2-3). *Skriftlig tekstsaking* er valgt som utgangspunkt for denne oppgaven. Kjerneelementet er beskrevet slik i læreplanen:

Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull. De skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål, og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer. Videre skal de kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger (Kunnskapsdepartementet 2019 s. 3).

Kjerneelementet handler om hvordan skolen skal bidra til at elevene blir kompetente skrivere slik at de gjennom å mestre skriftspråket og skrivekunsten kan få mulighet til å ytre seg i ulike situasjoner i dagens samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Med nye læreplaner publiseres også nye læremidler som utgiverne hevder er i tråd med LK20. Læremiddelforfatternes tolkning av læreplanen vil prege deres utforming av læremidler. Hvorvidt nye læremidler er i tråd med LK20 vil forskning på disse læremidlene kunne gi svar på. Nettopp dette fanget min oppmerksomhet, kunne min masteroppgave bidra i denne

forskningen? Med bakgrunn i min interesse for skriving i norskfaget falt valget på å gjøre en læremiddelanalyse med utgangspunkt i kjerneelementet *skriftlig tekstskapning*.

1.1 Problemstilling

Mitt utgangspunkt ble å utforske om læremidlene har tatt utgangspunkt kjerneelementet når de har utformet skriveoppgaver med følgende problemstilling:

Hvordan operasjonaliseres kjerneelementet *skriftlig tekstskapning* i læremidler i norsk for 6. trinn?

Med utgangspunkt i Kunnskapsdepartementets utforming av kjerneelementet kom jeg fram til følgende forskningsspørsmål jeg ønsket å analysere:

- Hvordan utformes tekstskapingsoppgaver, og legges det opp til bruk av skrivestrategier?
- Hvordan kan tekstskapingsoppgavene oppleves som meningsfulle?
- I hvilken grad legges det til rette for at elevene skal skrive på hovedmål og sidemål?
- Hvordan er skriving i ulike sjangre og til ulike formål representert?
- Hvordan legges det opp til at elevene skal kombinere skrift med andre uttrykksformer?
- Legges det opp til at elevene skal vurdere andres tekster og bearbeide sine tekster etter tilbakemelding?

1.2 Avgrensning

Kjerneelementet *skriftlig tekstskapning* inngår i læreplanen i norsk for alle trinn, for å begrense oppgavens omfang har jeg valgt å se på læremidler for 6.trinn. Begrunnelsen for dette valget er min interesse for skriveopplæring spesielt knyttet til mellomtrinnet. 6. trinn er det midterste årstrinnet på mellomtrinnet og ble et naturlig valg, spesielt ettersom læremidlene for 7. trinn ikke var utgitt da arbeidet med masteroppgaven startet.

Flere forlag tilbyr lærebøker i norsk, både i analog og digital utgave. I tillegg er det utviklet ulike digitale plattformer som en del av forlagenes læremidler. Jeg har valgt å analysere ett digitalt og ett analogt læremiddel fra forlagene Cappelen Damm og Gyldendal siden de er de ledende og største forlagene i 2020 (Medienorge, 2022). Læremidlene er analysert på lik linje, jeg har ikke vurdert de digitale løsningene opp mot de analoge. Læremidlene er på bokmål, hvor sidemålet er nynorsk, ettersom mitt hovedmål er bokmål. Tilhørende lærerveiledninger og digitale ressurser til de analoge bøkene er ikke analysert ettersom studiens hensikt er å se

hvordan kjerneelementet er operasjonalisert i læremidlene slik de fremstår for elevene. Studien har ikke hatt som formål å rangere læremidlene. Likevel har jeg avslutningsvis gjort en sammenstilling for å gi et tydeligere bilde av hvordan læremidlene velger å operasjonalisere kjerneelementet. Jeg har analysert læremidlenes oppgavetekster, ettersom det er de som sier noe om hvordan det skal skrives. Jeg har kun tatt for meg oppgavene som handler om å skape egen tekst, fra korte og ufullstendige til lengre og sammenhengende tekster. Dette vil bli videre forklart i kapittel 4.5.

1.3 Aktualitet og bakgrunn for valg av oppgave

I Stortingsmelding 28 (2015-2016) *Fag–Fordypning–Forståelse–En fornyelse av Kunnskapsløftet*, kom det fram at tilbudet av læremidler, og hva som kjennetegner disse, hadde endret seg betydelig de siste 20 årene (Meld.st. 28 (2015-2016) s. 75). Internett og digitalisering har bidratt til et bredere mangfold av læremidler og utfordret den tradisjonelle læreboka. Lærebøkene og læremidlenes rolle i undervisningen har vært et aktuelt og omdiskutert tema i arbeidet med fagfornyelsen. Liebich (2012) tok opp dette temaet i sin kronikk *Læreboka er under press*. Han trakk fram lærebokas sterke posisjon i den norske skolen og hevdet at læreplanen og læreboka er de viktigste ressursene når lærere skal planlegge undervisning. Mye av grunnen til lærebokas solide posisjon, mente Liebich, er at den dekker kompetansemålene i læreplanen. Den presenterer stoffet på en kronologisk og planmessig måte og den tilbyr lærere et læringsprogram tilpasset skoleåret. Det er likevel slik, som Liebich påpekte, at ingen lærebok er perfekt, men den kan være en viktig ressurs som kan suppleres og utdypes av læreren. Alternativt kan det å jobbe uten lærebok med egenproduksjon av læremidler, kopier fra bøker og nettressurser bli svært tidkrevende og begrenses av opphavsrettslige forhold (Liebich, 2012). Blikstad-Balas (2014) stilte i en artikkel spørsmålet om lærebokas hegemoni var et avsluttet kapittel. Selv om læreboka har blitt utfordret av ulike digitale læremidler, viste også hun til at læreboka fortsatt hadde en svært sentral plass fordi lærere forventet at den oppfylte kravene fra læreplanen. Debatten rundt læremidlenes plass i skolen har pågått fram til i dag. I Utdanningsdirektoratets spøringer fra 2021, hvor 412 grunnskoler deltok, viste svarene at tilnærmet alle brukte både digitale og analoge læremidler i undervisningen (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2021, s. 112).

Det finnes en overveldende stor tilgang på både læremidler og læringsressurser. Alt fra digitaliserte lærebøker og andre digitale læremiddelpakker fra de store forlagene, til læremidler laget av lærere, delt i ulike grupper på sosiale medier, til alle de andre læringsressursene som er tilgjengelig til enhver tid på internett, mange med henvisning til at de tar utgangspunkt i den nye læreplanen. Men siden det ikke finnes en godkjenningsordning for læremidler er det ingen garanti for at læremidlene oppfyller kvalitetskrav og myndighetenes intensjoner og mål med læreplanen. For å hjelpe lærerne, skolene, skoleeierne og læremiddelprodusentene med kunnskap om hva som kjennetegner god kvalitet på læremidler, har Utdanningsdirektoratet fått utarbeidet støttemateriell. «Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk» (Utdanningsdirektoratet, 2021, kap. 1.1) og «Veileder for vurdering av læremidler i norsk (for lærere)» (Utdanningsdirektoratet, u.å.) er to eksempler på dette. NIFUs tidligere omtalte undersøkelse fra høsten 2021 viser imidlertid at disse verktøyene er forholdsvis lite kjent og lite brukt. Rundt 35 % av skoleledere og skoleeiere i grunnskolen svarte at de hadde brukt dem i kvalitetsvurdering ved valg av innkjøp av nye læremidler (NIFU, 2021, s. 120). I samme undersøkelse svarer et flertall av skoleledere at de involverer lærere i utvelgelsen av læremidler, men det er ikke undersøkt hvorvidt lærer kjenner til og bruker verktøyene (NIFU 2021 s. 114).

Læremidler er kostbare å anskaffe, og det å unnlate å kjøpe læremidler kan være fristende for en skoleleder fordi det finnes så mange kostnadsfrie ressurser som kan benyttes. I NIFUs rapport er økonomi den største grunnen til at det ikke anskaffes nye læremidler (NIFU 2021, s. 123). En utfordring, slik et styremedlem i Utdanningsforbundet peker på, er utviklingen mot store heldigitale læringsplattformer utgitt av læremiddelprodusenter som gir kommunene rabatter for å kjøpe flere lisenser og binde seg for flere år. Dette kan føre til at valg av læremidler ikke blir tatt av pedagoger, men av skoleadministrasjonen i kommunen (Jambak, 2021). Diskusjonen rundt innkjøp av læremidler var svært synlig i ulike utdanningsforum og i media høsten 2021. En generell tendens er frustrasjon over begrensede økonomiske rammer til å gjøre innkjøp av læremidler. Dette kan føre til ulovlig kopiering, slik Kvinge påpeker i artikkelen «Uvitenhet og usaklighet i læremiddeldebatten». Han er både lærer og lærebokforfatter og problematiserer at mange lærere må finne gratis, oppdatert læremateriell på internett, som ikke er laget for bruk i skolen. Et resultat av manglende økonomiske ressurser til å kjøpe læremidler kan, ifølge Kvinge, bli at det ikke blir lønnsomt å produsere disse og at kvaliteten blir dårligere (Kvinge, 2021).

På bakgrunn av betraktningene rundt fornyelse av læreplaner, det store utvalget av og pågående debatter om læremidler, synes det viktig for en lærer å ha en kunnskapsbasert og kritisk kompetanse for å kunne velge blant mangfoldet av læremidler. Denne kunnskapen kan bidra til å gi skoleledere faglige råd og begrunnelser for valg og innkjøp av læremidler, og det å få fram slik kunnskap er en viktig begrunnelse for å forske på læremidler.

En annen begrunnelse for valg av tema til masteroppgaven er min interesse for skriving. Kunnskap om skriving er en forutsetning for å kunne vurdere læremidlene og en viktig kompetanse å inneha som lærer. Skriving, og hvilket syn skolen har på skriving, har vært i utvikling og er stadig like aktuelt i dagens tekstbaserte samfunn.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i åtte hovedkapitler, med tilhørende underkapitler. Første kapittel består av innledning med problemstilling, avgrensning og oppgavens aktualitet. Andre kapittel tar for seg læremidler og forskning på læremidlenes plass i skolen. I kapittel tre beskriver jeg tidligere skriveforskning og skrivesyn som ligger til grunn for kjerneelementet. Her beskriver jeg også utviklingen av norskfagets læreplaner før jeg ser på tekstskapning og de ulike delene av kjerneelementer i lys av både teori, forskning og styringsdokumenter. I kapittel fire redegjør jeg for vitenskapsteoretisk ståsted, beskriver de metodene jeg har anvendt, i tillegg til å gi en beskrivelse av analysekategoriene og kvalitet i forskningsprosjektet. I kapittel fem presenterer jeg tekstmaterialet som er grunnlaget for analysen. Kapittel seks inneholder analysen av alle læremidlene hvor jeg drøfter de hver for seg. I kapittel sju diskuterer jeg funn og tendenser for alle forskningsspørsmålene og presenterer en enkel sammenstilling av læremidlene. Kapittel åtte inneholder avslutningen med konklusjon, didaktiske implikasjoner og forslag til videre forskning.

2 Læremidler

Læremidler utgjør empirien i min studie, det er derfor relevant å omtale dette i et eget kapittel. Tradisjonelt har læremidler, uansett form, vært å anse som et fundament for undervisning og læring, noe jeg vil belyse i dette kapitlet. Jeg vil starte med å definere læremidler og viser deretter til forskning på bruk av læremidler.

2.1 Hva er læremidler?

Opplæringsloven definerer læremidler på følgende måte:

[...] alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltstående eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetanssmål i læreplanverket (Opplæringslova, 1999, § 9-4).

I det pågående arbeidet med å revidere opplæringsloven foreslår Kunnskapsdepartementet å definere noe som et læremiddel når det dekker vesentlige deler av fagets læreplan, at det brukes jevnlig i opplæringen og er utviklet til bruk i opplæringen, enten som trykt eller digital utgave (Kunnskapsdepartementet, 2021 s. 100). GEPP-prosjektet (Gode eksempler på praksis) skiller mellom læremidler, læringsressurser og læringsverktøy (Gilje et al., 2020). Læreboka, enten den kommer i papir eller digital form er et eksempel på et læremiddel. Den er spesifikt utviklet for å brukes i undervisning. De to andre kategoriene, læringsressurser og læringsverktøy, som for eksempel digitale leksikon og ordbøker, er ikke utviklet spesielt for undervisning og læring, men blir allikevel brukt til læring. Lærere kombinerer og bruker ulike sammensetninger av læremidler, læringsressurser og læringsverktøy (Gilje et al. 2020 s. 40).

Lenge var den analoge læreboka enerådende som læremiddel i skolen. Det har alltid vært private forlag som utgir lærebøker i Norge, men de konkurrerte tidligere på et marked som var mer eller mindre styrt av kirken og staten. Det har i perioder vært diskutert om staten burde stå bak utgivelser, men dette har aldri fått politisk oppslutning. Likevel var det lenge en statlig godkjenningsordning for lærebøker. De skulle godkjennes ut ifra både språk, faglig innhold og pedagogisk metode (Aamotsbakken et al., 2017, s. 18). Etter hvert som læreplanene ble mer detaljerte, og i tillegg fikk forskriftstatus, ble innholdet og utformingen i lærebøkene styrt av disse. Dermed mente det daværende Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet at det ikke lenger var behov for godkjenningsordningen og den ble opphevet i 2000. Departementet begrunnet dette med at ikke lærebøkene, men læreplanene, skulle styre undervisningen. Det å

velge ut, og vurdere læremidler, skulle være en del av lærerens profesjonalitet (Aamotsbakken et al., 2017, s. 19).

På starten av 2000-tallet ble digitale læremidler stadig mer benyttet i skolen. I dag er markedet for digitale læremidler stort og variert. Noen læremiddelprodusenter tilbyr såkalte digitale læringsplattformer eller læringsarenaer, for alle fag og nivåer i grunnskolen og videregående opplæring, mens andre tilbyr digitale ressurser knyttet til utgitte læreverker. De digitale læremidlene skal fylle tekstlige, faglige, pedagogiske og didaktiske krav og de må vurderes på lik linje med andre læremidler (Utdanningsdirektoratet, 2021. kap. 3.4). I GEPP-prosjektet undersøkte forskerne variasjon mellom bruken av analoge og digitale læremidler i klasser der digitale læremidler var brukt i minst ett år. Selv om det var en overvekt av digitale læremidler i bruk i disse klasserommene, påpeker rapporten at analoge læremidler fortsatt brukes i undervisningen, gjerne i en kombinasjon med digitale læringsressurser (Gilje et al., 2020). Den samme tendensen vises i Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse (NIFU, 2021).

Utdanningsdirektoratet beskriver flere fordeler med digitale læremidler i skolen. De peker på at både for eleven, læreren og skolen åpner digitale læremidler for mange muligheter, blant annet varierte arbeidsmetoder og at tilpasset opplæring blir enklere. Læremidlene kan også, ved å benytte teknologien, gi andre estetiske opplevelser og utnytte flere sanser hos elevene. I tillegg kan de tilby et stort omfang av multimodale tekster. Mulighetene for samarbeid er også trukket fram som en fordel (Utdanningsdirektoratet, 2021 kap. 3). Jambak deler derimot flere bekymringer rundt læremidler, i sitt debattinnlegg fra mars 2021, der han mener mange av de digitale læremidlene framstår som uferdige og lite gjennomarbeidede (Jambak, 2021).

Kunnskapsdepartementet påpeker at læremidler har vesentlig betydning for undervisningen og læringsutbyttet til elevene. Det framheves at det er spesielt viktig at læremidlene er av god kvalitet ettersom de er styrende for lærerens undervisning. En annen viktig vurdering fra Kunnskapsdepartementet var «at på grunn av det stadig økende tilfanget av læremidler, er det grunn til å anta at det vil være variasjoner i kvaliteten på læremidlene. Dette gjelder kanskje spesielt for digitale læremidler» (Meld. St. 28, 2015-2016).

2.2 Tidligere forskning på læremidler og deres betydning i skolen

Lærebokforskning har blitt mer og mer viktig etter at godkjenningsordningen for lærebøker bortfalt, for nå kan i prinsippet alle produsere og publisere læremidler. Det finnes mye forskning på lærebøker, forskning på digitale læremidler finnes det mindre av, men til sammen er det et stort område. Forskningsfunn blir gjerne presentert i rapporter, artikler, masteroppgaver og doktoravhandlinger. En av de som tidligere har gitt et stort bidrag til lærebokforskning i Norge er Skrunes (2010) gjennom boka *Lærebokforskning*. Her beskrives lærebokforskning og lærebokas posisjon i skolen, i tillegg til læreboka som et pedagogisk verktøy, primært tilknyttet KRLE-faget. Av nyere bidrag til forskningsfeltet finnes boka *Skolens tekster* (Skjelbred, 2019). Der tar Skjelbred blant annet for seg endringer i læremiddelfeltet og hva som kjennetegner skolens tekster. Når det gjelder forskning på digitale læremidler er det blant annet den tidligere omtalte GEPP-rapporten (Gilje et al., 2020) som omfatter et større forskningsmateriale. Denne studien ble gjort gjennom klasseromsobservasjon og intervjuer av elever og lærere. Den tar for seg flere deler av undervisning enn bare bruk av læremidler, men viser at både elever og lærere bruker en kombinasjon av ulike læremidler og ressurser. Endring i læremiddelkulturen blir og belyst i artikkelen «På nye veier: læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen» (Gilje, 2021). Også her er observasjon av klasserom benyttet som metode og viser at papirbaserte læremidler blir lite brukt som tekstkilde når elevene skriver med digitale verktøy. Når det gjelder studier av skriveoppgaver er det største norske forskningsmateriale på dette feltet fra NORM-prosjektet (Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning) utført fra 2012 til 2016. Denne studien tok ikke for seg skriveoppgaver fra læremidler, men lærergenererte oppgaver og beskrives ytterligere i neste kapittel. Derimot har Veum (2015) gjort en studie av skriveoppgaver i lærebøker for ungdomskolen. Her beskrives hvordan ulike diskurser om skriving kommer til uttrykk og hvordan dette har endret seg i perioden 1973-2008. Resultatene fra denne studien vil bli mer omtalt i kapittel 3.3.5.

Jeg har lett etter forskning på læremidler i norsk som omhandler kjerneelementer og skriftlig tekstsaking i tråd med den nye læreplanen. Etter mange søk i litteratur og på internett har jeg ikke funnet forskning om akkurat dette temaet. Dette har trolig sammenheng med at læremidlene ble utgitt i så sent som 2021 og det kan forventes at forskning som ser på sammenhengen mellom ny læreplan og læremidler vil bli aktuelt i tiden framover. Rogne

(2009) har forsket på om lærebøker i norsk for videregående skole samsvarer med LK06. Konklusjonen fra denne studien var at det varierte ganske mye hvordan lærebøkene samsvarte med læreplanen, men at spesielt sammensatte, digitale tekster var et lite prioritert område i læremidlene.

Dersom læremiddelanalyser og studier av læremidler skal ha en hensikt fordrer det at læremidlene har en sentral plass i undervisningen. Derfor er det relevant å se på forskning om lærebokas posisjon i skolen. Etter at godkjenningsordningen for læremidler forsvant ble det uttrykt uro over at kvaliteten på læremidlene skulle bli dårligere. Prosjektet «Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler» (Skjelbred, 2003) søkte kunnskap om hva som styrer utvikling og valg av læremidler, og om læremidlene bidro til å realisere nasjonale utdanningsmål. Et av funnene som ble omtalt var at lærebøkene i altfor stor grad styrte innholdet i undervisningen, noe som ble sett på som en ulempe for den ønskede utviklingen. Skjelbred konkluderte med at lærebokas posisjon var meget sterk i den norske skolen. Hun mente også at bevisstheten rundt valg av læremidler var mangelfull og at det burde rettes mer oppmerksomhet mot vurdering av læremidler for å sikre bedre valgprosesser (Skjelbred, 2003, s. 64–68). Videre studier utover på 2000-tallet viste at læreboka fortsatte å være det mest brukte verktøyet for læreres planlegging og undervisning. Bachmann (2005) fant i sitt doktorgradsarbeid ut at et stort flertall av lærerne mente at læreplanens mål var ivaretatt i lærebøkene. De mente også at så lenge de fulgte læreboka ville undervisningen være i tråd med læreplanen. I sluttrapporten fra studien om læreres praksis og deres tenkning etter Kunnskapsløftet 06, viste Nordlandsforskning (Hodgson et al., 2012) til at læreboka fortsatt hadde en sterk stilling og styrte mye av undervisningen. På det tidspunktet ble digitale verktøy helst brukt til å skrive presentasjoner eller for søk på internett etter informasjon slik de tidligere hadde gjort i faktabøker. Tommelstad (2017, s. 17–18) fant at lærere forventer at lærebøker er forfattet ut fra læreplanen. I en kartlegging av norskfagets digitale og analoge tekster på 8. trinn vises det til at læreboka fortsatt er det mest benyttede læremidlet (Blikstad-Balas & Klette, 2021). Det beskrives at læreboka er mye benyttet til planlegging av undervisning. Lærerne sier at årsaken er at de vil oppfylle intensjonene i læreplanen. Det vil ofte resultere i at undervisningen blir slik som læreboka legger opp til. Samtidig er det viktig å bemerke, slik Blikstad-Balas gjør, at både lærere og elever bruker lærebøker ulikt. Læreboka alene er ikke noen garanti for læring. Den forutsetter at læreren, sammen med elevene, går gjennom tekster og oppgaver på en kritisk og hensiktsmessig måte (Blikstad-Balas, 2014, s. 5).

3 Skriveforskning, teori og utdanningspolitiske dokumenter

Et godt teoretisk grunnlag hjelper forskere til å få innsikt i det som skal studeres. Samtidig vil forståelsen av datamateriale bli påvirket av forskeres teoretiske ståsted (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 143). Jeg har valgt å belyse både skriveteori, relevant forskning og styringsdokumenter i det samme kapitlet. Valget om å kombinere det på denne måten er at de til sammen er styrende for hvordan jeg kan forstå kjerneelementet og igjen danne grunnlaget for min analyse og tolkning. Kapitlet starter med en kort historisk oversikt over skrivesyn med utgangspunkt i både nasjonal og internasjonal forskning for å forstå hvordan kjerneelementet har oppstått. Deretter beskriver jeg utviklingen av læreplanene og hvordan de har blitt påvirket av skrivesyn gjennom tidens løp. Jeg har også beskrevet hvorfor de ulike delene, heretter kalt indikatorer, i kjerneelementet er valgt ut som det viktigste innenfor skriveopplæring. Videre i kapitlet tar jeg for meg teori og forskning rundt tekstskaping, skriveoppgaver og de ulike indikatorene i kjerneelementet.

3.1 Skriveforskning og skrivesyn

Skriveforskning er et bredt forskningsfelt med ulike teoretiske tilnærminger til hva skriving er. Jeg har ikke gitt et fullstendig bilde av skriveforskningen eller alle de ulike skrivesynene som eksisterer. Jeg har valgt å beskrive noen tilnærminger til skriving som ligger til grunn for kjerneelementet skriftlig tekstskaping. Det vektlegger at undervisningen skal hjelpe elevene til å utvikle seg som skrivere, mestre skriftspråket i stadig nye situasjoner og til ulike formål (Utdanningsdirektoratet, 2021, kap. 7.4).

Den tidlige amerikanske skriveforskningen kan deles i tre ulike teoretiske tilnærminger: *lingvistisk*, *psykologisk* og *sosiokulturell* (Beard et al., 2009). Den lingvistiske tilnærmingen til skriving var ledende fram til slutten av 70-tallet. Da dreide skriveforskning seg i hovedsak om tekstforskning hvor forskerne var opptatt av å analysere, og studere ferdige tekster, og skriving ble sett på som en mer eller mindre lineær prosess. På 70- og 80-tallet vokste den psykologiske, også kalt kognitive, forskningen fram som en motvekt til den lingvistiske retningen. Psykologisk forskning søker å forstå de kognitive prosessene som skjer når man skriver, og vektlegger skriveren som mestrer komplekse kognitive ferdigheter (Beard et al.,

2009, s.18). John R. Hayes og Linda S. Flower har gitt en rekke bidrag til den kognitive skriveforskningen. De utviklet en teoretisk modell om skriving som en prosess bestående av flere komplekse elementer: *utforske, videreutvikle, skrive og revidere*, som igjen består av flere underprosesser som integreres med hverandre (Hayes & Flower, 1980, s. 12). Hayes har også gjort flere studier om hvordan overføring fra ide til tekst skjer. Han viser til hvordan skriverens langtids- og korttidshukommelse, samt kunnskap om ordforråd, grammatikk og selve emnet det skal skrives om, er avgjørende for tekstskaapingen (Hayes, 2009, s. 68).

Som en reaksjon på den individrettede og kognitive skriveforskningen vokser den sosiokulturelle skriveforskningen fram i USA utover 80- og 90-tallet. Sosiokulturell skriveforskning er opptatt av skriving som en sosial situasjon, som kommunikasjon og som en meningsdannende aktivitet. I tillegg ser den på hvordan den som skriver former, og selv formes, av samfunnet den lever i (Beard et al., 2009, s. 18). Den sosiokulturelle skriveforskningen baserer seg på teorier om at sosiale, kulturelle og historiske faktorer spiller inn på kognitive prosesser som tenkning og skriving. Mye av dette baserer seg på Vygotskys teorier om at kunnskap konstrueres i en kontekst gjennom samhandling, og at samhandlingen er grunnleggende for læringen. Lærerens rolle skal være en stillasbygger som gir støtte og veiledning. Etter hvert skal lærerens støtte kunne minskes og eleven skal greie mer på egenhånd. Målet er at det gradvis utvikles varig kunnskap hos eleven (Vygotsky, 1986).

Professor og skriveforsker Hoel gir et sammendrag av hva skriveforskningen har bidratt med, og hvordan den synes å ha hatt påvirkning på utviklingen av skriveoppgaver i norsk skole. Han forklarer at skriving ikke bare kan forstås som en lineær prosess, men kan forstås ut fra kognitive teorier, hvor de indre, gjentakende og kompliserte prosessene som foregår i skriverens tanker styrer skrivingen. Det finnes mange ulike skriveprosesser og forskjellige skrivere benytter ulike strategier (Hoel, 1997, s. 14). Å forstå skriving ut fra sosiokulturelle teorier viser til et samspill mellom skriveren, teksten og den sosiale settingen skriveren befinner seg i. Det er viktig å forstå at disse skrivesynene ikke trenger å stå i motsetning til hverandre, men at de vektlegger ulike sider ved skriving (Hoel, 1997, s. 40).

Professorene Green og Ackermans gjennomgang av amerikanske studier på 90-tallet viste at alt for mye av skrivepraksisen i skolen gikk ut på at elevene skulle gjengi allerede konstruert kunnskap fra læreboktekster, eller at skrivingen ble brukt av læreren kun som et verktøy for å vurdere elevenes kunnskap. Dermed ble ikke skriving som redskap for læring realisert i stor

nok grad. Dette førte til en endring i den amerikanske skrivepedagogikken og ga grunnlag for forskjellige skrivepedagogiske praksiser blant annet *Writing Across the Curriculum* og *Writing-to-learn* som setter søkelys på lære å skrive i alle fag og bruke skriving som et redskap for læring (Greene & Ackerman, 1995, s. 402). Denne forskningen hadde betydning for at skriving som grunnleggende ferdighet ble innført i læreplanen LK06, noe som vil bli mer omtalt i kapittel 3.2. Til tross for dette viste forskning at formålet med skrivingen ble lite framhevet. Dette kom fram blant annet i SKRIV-prosjektet, (Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring) ledet fra Høgskolen i Sør-Trøndelag, i 2007-2010. Prosjektet fant at mye av skrivingen i skolen handlet om å reprodusere fagkunnskap og at formålet med skrivingen ikke ble godt nok kommunisert. Dermed forsto ikke elevene meningen med skrivesituasjonen, og de ble heller ikke stimulert til god skriveutvikling. En konklusjon i SKRIV-prosjektet var at elevene må skjønne hvorfor de skal skrive, vite hvem de skal skrive til og hva teksten skal brukes til (Kringstad & Kvithyld 2014, s. 7). Elevene må forstå at en skriveoppgave ikke bare handler om en enkeltstående oppgave, men er en del av den store helheten som handler om å utvikle skriving som en grunnleggende ferdighet (Kringstad & Kvithyld, 2014, s. 8).

Skriveforskning har de senere årene i stor grad vært rettet mot skriving som en grunnleggende ferdighet og hvilken funksjon skriving har. Ett av forskningsprosjektene som har hatt stor betydning for utvikling av det funksjonelle skrivesynet er NORM-prosjektet. Dette var, i likhet med SKRIV-prosjektet rettet inn mot skriving og skriveoppgaver utformet av lærerne samt hvilken funksjon skriveoppgavene hadde i ulike skriveaktiviteter (Matre et al., 2021). I det funksjonelle skrivesynet står formålet med skrivingen sentralt, altså hva man kan oppnå med skriving, for eksempel kommunisere, dokumentere eller at skriving kan brukes til å lære. Elevene skal lære å bruke ulike skrivehandlinger til ulike formål (Matre et al., 2021, s. 14). Dette vil bli nærmere omtalt senere i kapitlet når jeg presenterer den skriveteoretiske modellen Skrivehjulet. Den var sentral i prosjektet og var utgangspunkt for de skriveoppgavene det ble forsket på.

Det funksjonelle skrivesynet kan også knyttes til skolens mandat om å bidra til at elevene blir aktive deltagere i samfunnet. Dette knyttes ofte til begrepet *literacy* (Matre et al., 2021, s. 333). Literacy kan forklares som tilgang til språk og tekst for å kunne delta i samfunnet, men i et bredere perspektiv enn bare å kunne lese og skrive. Begrepet har vært forsøkt oversatt til norsk, men har fått beholde sitt engelske navn ettersom det favner et stort område som er

vanskelig å oversette med ett norsk ord (Skaftun, 2015 s. 11, Blikstad-Balas, 2016, s. 20). Blikstad-Balas bruker begrepet literacy i betydningen «tilgangskompetanse» og mener en bred literacykompetanse er avgjørende for deltakelse i samfunnet. I motsatt tilfelle kan manglende literacykompetanse føre til ekskludering eller marginalisering (Blikstad-Balas, 2016, s. 20). Literacy favner både et kognitivt syn, som omhandler hvordan vi skaper mening gjennom språk og tekst, og et sosiokulturelt syn som handler om hvordan språk og tekst er en del av sosiale praksiser (Blikstad-Balas, 2016, s. 17).

3.2 Skrivesyn og skriveopplæring i norskfagets læreplaner

For å forstå hvorfor skriftlig tekstskapning har blitt et kjerneelement i læreplanen i norsk er det relevant å se på læreplanens utvikling. Læreplanen styrer innholdet i opplæringen, og har vært gjennom en rekke reformer og endringer gjennom tidene i takt med skriveforskning, ulike skrivesyn og samfunnets utvikling. I dette kapitlet søker jeg å få en forståelse for utviklingen av læreplanen og hvilke skrivesyn som fremmes. I tillegg har jeg i ett delkapittel sett på hvorfor de ulike indikatorene i kjerneelementet har blitt valgt ut som det viktigste innenfor skriveopplæringen.

Historisk sett har skriveopplæringen i Norge vært oppdelt i disipliner som skriftforming, rettskrivingsopplæring og tekstskapning. Vektleggingen av disse har variert, men fremdeles kan vi si at skriveopplæringen kan deles opp i disse disiplinene. Boka *Fra fadervår til Facebook* (Skjelbred, 2010) tar for seg utviklingen av skriving i læreplanene. Her beskrives det hvordan skriving lenge var et eget fag i skolen, adskilt fra faget lesing. I undervisningsplanen fra 1877 var formålet at elevene skulle kunne skrive avskrift, deretter diktat, utenat lærte fortellinger og andre lesestykker for så å kunne utforme egne brev med pen håndskrift. I normalplanen fra 1922 ble begrepet *stil* for første gang benyttet om elevenes skriftlige framstillinger og det var et mål for skriveopplæringen at elevene skulle framstille tankene sine. Dette gjentas i normalplanen fra 1939. På alle trinn skulle elevene skrive tekster utfra egne interesser og erfaringer, dette ble kalt fristil. På de eldste årstrinnene ble det også lagt mer vekt på å lære elevene å beherske den tekstkulturen de trengte i voksenlivet som for eksempel referat- og brevskrivning. Det ble likevel lagt mest vekt på den formelle siden ved skriveopplæringen, som rettskriving og grammatikk (Skjelbred, 2010, s. 120). Skriftforming og grammatikk fortsatte å ha en framtrædende plass i skriveopplæringen gjennom 50-, 60-, og 70-tallet. Men mot slutten av 80-tallet ble sjangerarbeid og skriving som kommunikasjon mer

framhevet. Fra og med læreplanen M87 skulle skriving brukes i meningsfulle sammenhenger og elevene skulle skrive for en mottaker (Skjelbred, 2010, s. 123).

Den amerikanske skriveforskningen fra 70-tallet og fram mot 90-tallet har som tidligere nevnt hatt påvirkning på utvikling av norske læreplaner og skriveopplæring i Norge (Aske, 2018, s. 45). Spesielt har det som ble kalt prosessorientert skriving, hvor skriving skulle deles opp i flere faser, hatt innflytelse. Både den kognitive skriveforskningen, som beskriver mentale prosesser som skjer under skriving, og den sosiokulturelle, som omhandler skriving som sosial situasjon, har hatt betydning for utvikling av prosessorientert skrivepedagogikk (Smidt, 2009, s. 314). Dette kan en tydelig se i læreplanen fra 1997, hvor det blir formulert at tekster skal bli til i prosess og samspill. Læreren skulle ikke lenger påpeke feil når teksten var ferdig skrevet, men gi veiledning og råd underveis i skriveprosessen. Læreren fikk dermed mer en rolle som tilrettelegger og veileder. Kreativ og personlig skriving skulle vektlegges, med en overvekt av skjønnlitterær tekstkultur (Skjelbred, 2010, s. 142).

I 2006 ble læreplanen Kunnskapsløftet (LK06) innført. En av de viktigste endringene var innføringen av kompetansemål for hvert fag, samtidig som læreren skulle stå friere enn før i valg av metoder og fagstoff. En annen stor endring var innføringen av de fem grunnleggende ferdighetene: *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne bruke digitale verktøy*. De er alle nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse og det understrekes at de hører hjemme i alle fag for å bidra til elevenes personlige og sosiale utvikling i et moderne samfunn (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). Da skriving, som en av fem grunnleggende ferdigheter, ble innlemmet i alle fag ble det funksjonelle synet på skriving mer synlig i læreplanen (Iversen & Otnes, 2016, s. 18). Begrepet literacy kom også inn for første gang i LK06.

De grunnleggende ferdighetene er videreført i LK20, samtidig som det presiseres at faget norsk fremdeles har et særlig ansvar i skriveopplæringen. I tillegg har fagenes kjerneelementer blitt utarbeidet og skal ta for seg de viktigste elementene innenfor hvert fag (Kunnskapsdepartementet, 2019 s. 3-4). Under omtalen av norskfagets relevans og sentrale verdier heter det at «faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære» (Kunnskapsdepartementet, 2019 s. 2). Dette viser, sammen med kjerneelementet, at det funksjonelle skrivesynet og det sosiokulturelle literacy-synet, som handler om at tekst og

språk alltid er en del av en sosial kontekst (Blikstad-Balas, 2016, s. 18) har fått en enda viktigere rolle i læreplanen. Et annet begrep som har blitt framtrødende i LK20 er dybdeløring. Antallet kompetansemål er redusert i den nye læreplanen og Utdanningsdirektoratet framhever dybdeløring som en motsatt til overflateløring. Dybdeløring er ikke bare faglig fordypning og arbeid med færre emner over lengre tid. Det handler like mye om «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

3.2.1 Kjerneelementet skriftlig tekstskaping

Kjerneelementet skriftlig tekstskaping, med seks indikatorer, er læreplanenes tydelige føringer for hva som er det viktigste innenfor skriveoppløring i norskfaget. Elevene skal oppleve skriveoppløringen som meningsfull, de skal kunne skrive tekster på både hovedmål og sidemål, de skal beherske å skrive i ulike tekstsjangre og vise at de kan skrive til ulike formål, også kombinert med andre uttrykksformer. Til slutt skal elevene gi, og få, vurdering på tekster og deretter bearbeide teksten sin på bakgrunn av tilbakemeldingene (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det at elevene skal oppleve skriveoppløringen som meningsfull henger sammen med det funksjonelle synet på skriving og at det å beherske skriving er en viktig kompetanse i dagens samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2021). Når det gjelder kjerneelementets presisering om at elevene skal kunne skrive på hovedmål og sidemål henger dette sammen med den politiske beslutningen om ha to målformer i Norge. Det er dermed en lovpålagt plikt til å ha oppløring i begge to for alle. I oppløringslovens § 2-5, 6. ledd er det fastsatt at elevene skal ha oppløring også i sidemålet de to siste årene i grunnskolen (Oppløringslova, 1999). LK20 går lengre enn det og slår fast at oppløring i skriftlig sidemål skal starte tidligere enn før. Både etter 4. og 7. trinn er det kompetansemål som omhandler sidemål. Elevene skal etter 4. trinn «utforske forskjeller og likheter mellom skriving på hovedmål og sidemål». Etter 7. trinn skal elevene «prøve ut skriving av tekster på sidemål» (Kunnskapsdepartementet 2019, s. 7-8). Det at elevene får øve seg på å skrive på sidemål allerede fra 5. trinn, skal bidra til at de får en bedre progresjon i skriveutviklingen på sidemål. Hvilken forskning og teorier som ligger bak beslutningen om to målformer velger jeg å ikke gå inn i, fordi det ikke er relevant for min studie. Likevel vil jeg kort vise til at i stortingsmeldingen *Språk bygger broer* (St.meld. 23, (2007-2008) legger Kunnskapsdepartementet vekt på at en bred språkkompetanse har en verdi

i seg selv samtidig som det å legge til rette for opplæring i nynorsk skal bidra til at barn og unge får mulighet til å utvikle en språklig og kulturell identitet. Det er all grunn til å tenke at disse prinsippene står fast også i dag, men de blir hele tiden utfordret i norsk språkdebatt og skolepolitikk.

Presiseringen av sjangre og bruken av verbet *skal* i kjerneelementet gir et tydelig signal om at sjangerkunnskap ses på som et viktig element for å oppnå funksjonell skrivekompetanse. At begrepet sjanger også blir presisert i kjerneelementene *Tekst i kontekst* og *Språket som system og mulighet*, understøtter vektleggingen av sjangeropplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Spørsmålet om sjangeropplæring, og om det skal benyttes spesifikke sjangeroppgaver eller mer formålsrettede skriveoppgaver i skolen har vært gjenstand for diskusjon. Skjelbred beskriver sjangrenes plassering i læreplanene i boka *Elevenes tekst* (2014). Hun forklarer at læreplanen M87 var den første som inneholdt spesifikke sjangerkunnskap knyttet til skriveoppgaver. Dette ble videreført i læreplanene M97 og delvis i LK06, men i sistnevnte ble et mer funksjonelt syn på tekst framhevet. Tekstene skulle ha en funksjon og et formål og brukes til å kommunisere i ulike situasjoner (Skjelbred, 2014 s. 34). Da revisjonen av LK06 ble gjort i 2013, ble ordningen for eksamen i norskfaget endret. Oppgavene skulle ikke lenger inneholde spesifikke sjangre, tekster skulle heller kategoriseres etter sin funksjon, for eksempel fortellende, reflekterende, informative eller en blanding av flere funksjoner. Det betød at formålet med skriveoppgaven og skrivehandlingen skulle ha mer oppmerksomhet uten at det å beherske ulike sjangre skulle falle bort (Kringstad & Kvithyld, 2013b). Dette synet på skriveopplæringen er videreført i LK20 ettersom det både heter at elevene skal skrive i ulike sjangre og for ulike formål.

Begrepet sammensatte tekster ble introdusert med Kunnskapsløftet 2006. Bakgrunnen var den stadige økningen av sammensatte tekster i både media og andre kommunikasjonsformer. Det sammensatte tekstbegrepet krevde at elevene måtte få opplæring i og prøve ut ulike tekstformer (Aasen, 2009, s. 391). I Kunnskapsløftet 2020 er formålet at elevene skal oppleve og skape tekst i kombinasjon med andre uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet 2019). Mye av dagens kommunikasjon foregår over digitale plattformer, og måten vi skriver på har blitt endret gjennom digital teknologi. For at elever skal kunne delta i dagens tekstkulturer trenger de opplæring om sammensatte tekster og her framheves digital kompetanse som en viktig faktor (Doublet, 2018, s. 121).

Vurdering er en lovfestet rett i opplæringa (Forskrift til opplæringsloven § 3-10) og er tydelig vektlagt i LK20 kontra tidligere læreplaner. Vurdering er avgjørende for elevenes læring og det gis tydelige føringer om at elevene skal involveres i vurderingsarbeidet gjennom hele grunnskole og videregående skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2019 s. 5-19). Dette har betydning for skriveopplæringen og utarbeidingen av læremidler. Elevene må få opplæring i, og mulighet til, å evaluere skriveprosessen underveis (Utdanningsdirektoratet, 2021, kap. 2.4) og læremidler bør legge opp til skriveoppgaver hvor vurdering er en integrert del (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

3.3 Teori og forskning om skriving og skriveopplæring

Sammen med de tidligere omtalte teoriene om skrivesyn danner dette delkapitlet det teoretiske grunnlaget for min analyse. Jeg starter jeg med noen perspektiver på skriveopplæring før jeg definerer begrepet tekstskapning. Deretter tar jeg for meg teori knyttet til skriveoppgaver og indikatorene i kjerneelementet. Jeg har valgt teori og forskning som kan gi perspektiver på hvordan kjerneelementet kan operasjonaliseres i læremidlene for å bidra til god skriveopplæring.

Skriveopplæring er vesentlig del av læremidlenes innhold. Som beskrevet i de foregående kapitlene har synet på skriving og skriveopplæring endret seg gjennom årene. I boka *Nye grep om skriveopplæringa* (Matre et al., 2021) forstås skriveopplæring som å lære å ta i bruk språket for å skape mening i ulike sammenhenger, både for å formidle et budskap og for å benytte skriving som en vei til læring. Formålet med skriveopplæring er elevens utvikling av skrivekompetanse. Skrivekompetanse er et komplisert, men også svært viktig fenomen, som kan ses i både et kognitivt og et sosiokulturelt perspektiv. Samhandlingen mellom kognitive, mentale og motoriske prosesser er viktig å tilegne seg fordi disse prosessene legger grunnlaget for det å kunne delta på alle viktige områder i samfunnet (Matre et al., 2021 s. 11-12).

Ettersom denne masteroppgaven tar for seg forskning knyttet til kjerneelementet *skriftlig tekstskapning* er det relevant å gå nærmere inn på begrepet *tekstskapning*. Skriving i norskfaget handler om å kunne uttrykke seg, kommunisere og bruke skriving som et redskap for læring, refleksjon og tankevirksomhet (Håland, 2016, s. 21). Skriving leder til muligheten for å skape tekster. Når man ser eller hører begrepet tekst tenker man tradisjonelt på en skriftlig tekst slik man finner for eksempel i en lærebok, men begrepet har også en utvidet definisjon som

kombinerer tekst med andre uttrykksformer. Iversen og Otnes (2016, s. 18) gir følgende kriterier for et utvidet tekstbegrep: «en tekst må ha et innhold og den må være kommunikativ, men kan være både muntlig, skriftlig og sammensatt av for eksempel bilder, video og lyd.»

Kverndokken (2014, s. 48) bruker begrepet *tekstskaping* i boka *101 skrivegrep*. Han har sett på begrepet i en historisk kontekst. Han omtaler Lorentzen som den som først tok begrepet i bruk i lese- og skriveopplæringen, som forklaring på en pedagogisk virksomhet med flere faser som skulle stimulere til barns skriftspråkutvikling. Kverndokken viser også til Løvland som definerer tekstskaping som en strategi for å omforme læringstekster til et eget språk. Han peker også på at begrepet tekstskaping dukker opp flere steder i litteraturen i sammenheng med multimodal tekstskaping. Der viser begrepet til det å ta i bruk ulike modaliteter i produksjon av tekster, noe jeg sier mer om i avsnittet om skrivning kombinert med andre uttrykksformer. Dahl (2011) benytter begrepet som tittel på sin bok *Tekstskaping*. Han bruker begrepet om all form for tekst som skriveren selv produserer. Det kan være alt fra noen setninger til lange tekster. Både kilder og skrivestrategier kan benyttes som hjelpemidler for å hjelpe skriveren i prosessen. Teksten kan ha utspring i gitte kriterier eller en kontekst, men det er skriveren selv som skal utforme og skape teksten. Jeg tolker det slik at Utdanningsdirektoratet har den samme forståelsen når de bruker begrepet tekstskaping i kjerneelementet. De påpeker at tekstene ikke trenger å være helhetlige eller lange, så lenge de er med på å trene opp ulike skriveferdigheter sett i en større sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2021. kap. 7.4). Det er denne forståelsen av begrepet jeg har valgt å ta utgangspunkt i, altså slik selve ordet tilsier – det å skape tekster, både ren verbaltekst og sammensatte tekster hvor skrift er en av modalitetene.

3.3.1 Skriveoppgaver

Skriveoppgaver er utgangspunktet for denne studien og i dette delkapitlet har jeg derfor valgt å beskrive hvordan skriveoppgaver kan forstås og kategoriseres. Jeg har i tillegg belyst skrivestrategier ettersom det henger tett sammen med skriveoppgaver. Til sist kommer en betraktning om lærerens rolle som oppgavegiver.

Formålet med skriveoppgaver er at elevene skal utvikle seg som skrivere og kunne dokumentere hva de har lært. Det er som regel læremiddelforfattere eller lærere som formulerer oppgavene utfra den hensikten de har med elevenes skrivning (Matre et al., 2021, s.

313). En vesentlig del av en skriveoppgave er skriveinstruksen og defineres «som den delen av skriveoppgaven som sier noe om hvordan det skal skrives, som oftest i form av skrivehandling eller sjanger» (Matre et al., 2021, s. 314). Oppgaveformuleringer inneholder ofte verb som sier noe om hvilken skrivehandling eleven skal bruke, men graden av skriveinstruks kan variere. Noen oppgaver kan bestå av bare noen få ord, et spørsmål eller en frase og lar elevene velge ganske fritt i både sjanger og skrivehandling. Andre oppgaver har mer detaljerte oppgaveformuleringer der sjanger og skrivehandling er oppgitt. En tredje type oppgaver har mer omfattende kontekstualisering. De kan også inneholde instruksjoner om skrivestrategier eller andre aktiviteter som skal gjøres i forkant og etterkant (Matre et al., 2021, s. 316).

Skrivestrategier kan være en vesentlig del av skriveoppgaver og prosessen med å skape en tekst. Skrivestrategier er teknikker eller prosedyrer som elevene kan benytte for å gjennomføre en skriveoppgave (Hopfenbeck, 2014, s. 36). Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning ved NTNU Trondheim, kalt Skrivesenteret, forklarer at å sørge for opplæring og bruk av skrivestrategier er viktig for å utvikle skrivekompetanse hos elevene (NTNU Skrivesenteret, 2022a). I boka *Skrivedidaktikk* (Håland, 2016) beskrives ulike skrivestrategier. Der brukes begrepet stillasbygging om skrivestrategier som kan knyttes til Vygotskys teorier. *Skriveramme* er en mal eller et komposisjonsmønster som skal hjelpe eleven med å strukturere teksten. Det er både fordeler og ulemper med skriveramme. Den kan bidra til å få skrivningen i gang og rette oppmerksomhet mot inndeling av teksten. På den andre siden kan den ha begrenset plass, noe som hindrer eleven i å skrive det de ønsker og at tekstene blir for like. Spesielt gjelder dette hvis skriveramma i tillegg har såkalte startsetninger. Håland påpeker at skriveramme ikke bør bli brukt som et mønster, men som et tilbud og at etter hvert kan elevene frigjøre seg fra bruk av skriveramme eller bruke de i planleggingen av en tekst (Håland, 2016, s. 120). Ulland beskriver også ulike skrivestrategier i *Skriveboka* (Breivega & Selås, 2018). *Tankekart* er en mye brukt strategi hvor eleven først skal komme med ideer for å sette i gang skriveprosessen og som hjelp til å skissere innhold og struktur i teksten. *Modelltekst* er annen skrivestrategi der bruk av eksempeltekster benyttes for å vise hvordan både form og innhold kan se ut. Det å modellere, eller bruke modelltekster, kan være spesielt viktig for at elevene skal lykkes med å skrive ulike tekster (Ulland, 2018 s. 132). På samme måte som skriveramme kan modelltekst bli for styrende for tekstskapingen. Det vil være en fordel hvis det tilbys flere modelltekster tilknyttet samme skriveoppgave (Håland, 2018, s. 96).

I NORM-prosjektet prøvde elever ved testskoler ulike skriveoppgaver for at forskerne kunne analysere og se etter ulike kvalitetstrekk ved skriveoppgavene. Studien tok for seg oppgaveformulering, kontekstinformasjon og vurdering av elevtekster skrevet med utgangspunkt i skriveoppgavene (Otnes, 2015, s. 227). Oppgaver med tydelige rammer for å bygge opp teksten og detaljerte krav til innhold førte til de beste elevtekstene. Spesielt de antatt svake skriverne ble høyere vurdert når de fikk denne typen oppgaver. Men på den andre siden så forskerne at de antatt sterke skriverne ikke fikk nok utfordringer for å utvikle seg når de ble gitt for detaljerte oppgaver. Resultatet av denne typen oppgaver kan bli at elevtekstene blir for like fordi alle må følge det samme oppsettet. Derfor konkluderer forskerne med at det er viktig å finne en balanse mellom åpne og detaljstyrte oppgaver (Otnes, 2015, s. 240).

En avsluttende betraktning rundt skriveoppgaver dreier seg om lærerens rolle. Selv om denne studien tar for seg læremidler er noen betraktninger rundt lærerens rolle relevante fordi det er læreren som velger hvilke oppgaver elevene skal utføre, og det er læreren som veileder de i skriveprosessen. I studien *Lærerens rolle når elever skriver faglig* (Bjørkvold, 2020) beskrives en modell med ulike lærerroller i tilknytning til skriving. Noen av rollene framhever et kognitivt syn på skriving, mens andre støtter et mer sosiokulturelt syn. En av hensiktene i Bjørkvolds modell er en tydeligere bevissthet rundt at læreren kan velge ulike roller utfra målet med skrivingen. Bjørkvold beskriver også situasjoner der for mye stillasbygging eller kan virke hemmende for skriveutviklingen, mens det på den andre siden kan være krevende for elever som ikke er trygge på tekstsikaping å skulle skrive oppgaver med lite støtte og veiledning (Bjørkvold, 2020, s. 10-11).

3.3.2 Meningsfull skriving

Kjerneelementets intensjon er at skriveopplæringen skal oppleves som meningsfull. Hva som oppleves meningsfullt for den enkelte vil være subjektivt og kan nødvendigvis ikke la seg defineres helt enkelt eller undersøkes i en lærebokanalyse. Det er mange faktorer i skriveopplæringen som kan bidra til å skape meningsfulle læresituasjoner, måten skriveoppgaver er utformet på er en av dem. I min analyse er meningsfull skriveopplæring avgrenset til hva som kan gjøre at skriveoppgavene oppleves som meningsfulle.

Skriveoppgaver med formål utover bare å skrive, hvor formålet er tydelig uttrykt, kan styrke opplevelse av meningsfullhet og stimulere elevene til å skrive (Smidt, 2009, s. 342). Det kan for eksempel være hvorfor elevene skriver teksten og hva den skal brukes til (NTNU Skrivesenteret, 2022b). Dette viser et formålsdrevet syn på skriving eller en funksjonell forståelse av skriving. Det handler om å se på skriving som meningsskaping og som en formålsrettet aktivitet (Matre et al., 2021, s. 53). Bjørkvold mener det er en fordel å skape skrivesituasjoner som har et formål utover å lære å skrive. Hun forklarer at dette er viktig i en sosiokulturell forståelse av literacy som åpner for deltakelse i samfunnet og det sosiale livet (Bjørkvold, 2018, s. 80). Dersom skriveoppgaver ikke har et definert formål, kan teksten bli det Skrivesenteret kaller *tomgangstekster*. Dette er tekster som ikke har noe annet formål enn å forbedre elevenes skriveferdigheter noe som kan gjøre at skrivingen ikke oppleves som meningsfull (NTNU Skrivesenteret, 2022b).

Skriveoppgaver med oppgitte mottakere kan også bidra til at skrivingen oppleves som mer meningsfull (NTNU Skrivesenteret, 2022b). Oppgaver kan ha konstruerte eller autentiske mottakere (Iversen & Otnes, 2016, s. 44). Bjørkvold omtaler skriving med autentisk mottaker, noe hun kaller *autentisk skriving* eller *autentisk literacy*. Det forklares som en skrivesituasjon med et reelt formål og hvor teksten skal brukes utenfor skolen. Autentiske literacyhendelser kjennetegnes ofte ved at de gir gode elevtekster (Bjørkvold, 2018 s. 24). Iversen og Otnes mener at autentisk skriving like gjerne kan være tilknyttet skolen og klassen, og at de mulighetene og personene som finnes på skolen kan brukes til å skape meningsfulle skriveoppgaver (Iversen & Otnes, 2016, s. 44).

I tillegg til formål og mottaker kan samarbeid ha positiv innvirkning på elevers motivasjon for å skrive. Samarbeid fører til at elevene må forhandle om innholdet i teksten og hjelpe hverandre, noe som kan gjøre skriveprosessen mer meningsfull (Kringstad & Kvithyld, 2013a, s. 76). I dagens skriveopplæring står samarbeid og samhandling sentralt (Aske, 2018, s.50). Samarbeid fremmer det sosiokulturelle synet på skriving som jeg har beskrevet tidligere.

3.3.3 Skriving på hovedmål og sidemål

Indikatoren skriving på hovedmål og sidemåls forankring i språkteoretiske perspektiver har jeg ikke valgt å gå inn på fordi det i denne oppgaven er mer relevant om, og hvordan,

læremidlene realiserer dette målet. Jeg vil vise til artikkelen *Grammatikk og skriveopplæring – ei problematisk kopling eller ein grunn til nytenkning i arbeid med nynorsk som sidemål* der Sjøhelle (2020) tar for seg noen problemstillinger knyttet til nynorskundervisning. Hun bemerker at sidemålsopplæring i nynorsk ofte har blitt oppfattet som gammeldags, både hos elever og lærere. Mange av elevene i hennes studie knyttet nynorsk til grammatikkundervisning, enten som utfyllingsoppgaver eller pugging av regler. Sjøhelle mener at grammatikk heller bør knyttes til tekstarbeid framfor isolerte grammatikkoppgaver slik at nynorsk i stedet får et funksjonelt perspektiv (Sjøhelle, 2020, s. 255). Hvordan framstillingen av nynorsk har endret seg i lærebøker for ungdomstrinnet med utgangspunkt i læreplanen fra 1997 til en med utgangspunkt i Kunnskapsløftet 2020 blir beskrevet i en masteroppgave fra 2021 (Løkken, 2021). Her finner han at andelen av nynorskoppgaver er lav, men at det var færre grammatikkoppgaver i den nyeste læreboka. Dette forklares med at grammatikkperspektivet i sidemålsundervisningen har endret seg i den nye læreplanen hvor det legges mer vekt på et funksjonelt språksyn og at elevene aktivt kan ta del i dagens språkkulturer (Løkken, 2021, s.71).

3.3.4 Tekstsjangre

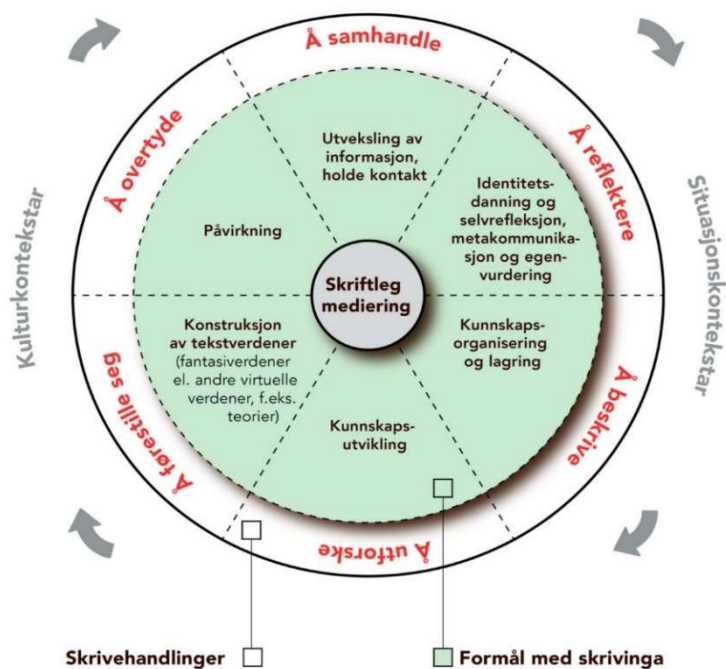
Sjanger kan referere til kategorisering av både tekster og språkbruk på flere områder. Skjelbred sier at en sjanger kan beskrives som normer for hvordan en tekst skal lages og tolkes. Samtidig vektlegger hun at sjangrene endrer seg over tid og alltid må forstås i en kommunikativ sammenheng. De må relateres til kulturelle og sosiale kontekster og er ikke objektive kategorier (Skjelbred 2006, s. 48). En vanlig hovedinndeling av tekster er skjønnlitteratur og sakprosa. Skjønnlitteratur kalles også fiksjon og kjennetegnes ved at teksten er oppdiktet (Breivega, 2018, s. 27). Typiske skjønnlitterære sjangre som går igjen i skolens skriveopplæring er fortelling, dikt, tegneserier, eventyr og noveller. Sakprosa handler om å beskrive faktisk virkelighet som artikler, reportasjer, intervju, biografier og bokanmeldelser (Skjelbred 2006, s. 51).

Skriveoppgaver som ikke legger noen føringer om sjanger kalles for kreative eller formålsrettede oppgaver og det kan være både en fordel og en ulempe at oppgavene gis på denne måten. Formålsrettede oppgaver, hvor sjanger ikke er spesifisert, kan stille elevene friere i tekstsappingsprosessen. En gevinst av slike oppgaver kan være at elevene ikke blir for instrumentelle og opptatt av form som kan hindre kreativiteten. På den andre siden kan

mangelen på rammer gjøre det vanskeligere å skrive (Matre et al., 2021 s. 316). Blikstad-Balas og Hertzberg tar opp nettopp denne problemstillingen i en artikkel fra 2015 hvor de diskuterer konsekvensene av at sjangrene er fjernet fra eksamensoppgavene. De hevder at dersom elevene ikke får sjangeropplæring, eller at søkelyset på formål kombineres med sjanger, kan elevens implisitte sjangerkompetanse i for stor grad få betydning for deres tekstskaping. Denne implisitte sjangerkompetansen er avhengig av elevenes leseerfaringer og sosiale bakgrunn. Skolen må i stedet jobbe for å utjevne disse forskjellene (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015). Vektlegging av sjangeropplæring trekkes også fram i boka *Skriveboka* (Breivega & Selås, 2018). Sjangerkunnskap gjør elevene i stand til å kommunisere på en hensiktsmessig måte slik at de kan delta både som lesere og skrivere i ulike tekstkulturer (Breivega, 2018 s. 27). Samtidig er det viktig at dersom man velger sjangerundervisning, må man ikke miste formålet med skriveundervisningen av syne. Det å skrive etter en bestemt oppskrift er ikke et mål, men derimot er målet å kommunisere best mulig i en gitt situasjon (Smidt, 2009, s. 323).

3.3.5 Skrive til ulike formål

Å skrive til ulike formål er knyttet til det funksjonelle synet på skriving. Skrivehjulet (se fig. 2-1), som er en skriveteoretisk modell videreutviklet gjennom NORM-prosjektet, kan



Figur 3-1 Skrivehjulet, Matre et al. 2021, s. 54

illustrere hva skriving er og hvilken funksjon den kan ha, og brukes som et didaktisk verktøy for å utarbeide ulike skriveoppgaver elvene kan arbeide med (Matre et al., 2021, s. 58). Slik det vises på figur 3-1 er Skrivehjulet konstruert med seks skrivehandlinger som er forbundet med seks formålskategorier her presentert i såkalt grunnstilling. Skrivehjulet har et dynamiske aspekt, forholdet mellom formål og skrivehandlinger kan varieres ved å dreie på hjulet. Skrivehandlinger har ikke alltid klare grenser og kan overlape og skli over i hverandre. Videre følger en beskrivelse av skriveformålene med de vanligste skrivehandlingene med utgangspunkt i NORM-prosjektets formuleringer (Matre et al., 2021, s. 54-58):

- *Å utvikle egen tenkning/forståelse* handler ofte om å utvikle egen identitet eller å ta stilling til utfordringer. Det kan innebære å presentere subjektive vurderinger, egne tanker og vurderinger. Skrivehandlingen som ofte benyttes til dette formålet er *å reflektere*. Essay og dagbok er eksempler på reflekterende skriving.
- *Å organisere kunnskap* vil i hovedsak si å gjøre rede for kunnskap på en nøytral måte uten egne meninger, enten for en leser eller for skriveren selv. Skrivehandlingen *å beskrive* blir ofte brukt til dette formålet. Når elevene skriver oppskrifter, bruksanvisninger og faktatekster er ofte målet å organisere kunnskap.
- *Å utvikle kunnskap* handler om å få forståelse for ulike fenomener. Det kan også bidra til å utvikle kritiske holdninger til kunnskap og kilder. En skrivehandling som ofte benyttes for å utvikle kunnskap er *å utforske*. Det kan handle om å undersøke, analysere, vurdere og drøfte ulike kunnskapsforståelser i forhold til hverandre. Typiske tekster hvor elever skal utvikle kunnskap er hypoteser, problemstillinger eller tekster hvor elevene må bruke og vurdere ulike kilder.
- *Å konstruere en tekstverden* innebærer å dikte, fortelle og fantasere for å skape en ønsket eller fiktiv virkelighet for å underholde og påvirke tenkemåter. Ofte benyttes skrivehandlingen *å forestille*. Typiske tekster med formålet å konstruere en tekstverden er lyrikk og fortellinger, gjerne innenfor en sjanger som fantasy eller spenning.
- *Å påvirke* handler om å ytre meninger, synspunkter eller argumentere innenfor et bestemt område. *Å overbevise* er en mye brukt skrivehandling til dette formålet. Sjangre som leserbrev, anmeldelser, appeller eller reklametekster har ofte formålet å påvirke.
- *Å utveksle informasjon* handler om kommunikasjon, for eksempel for å opprettholde sosiale relasjoner eller å presentere informasjon for andre. *Å samhandle* er ofte brukt

som skrivehandling for dette formålet. Alle skrivehandlingene i skrivehjulet kan sies å være samhandlende, men denne skrivehandlingen handler ofte om å oppnå eller holde kontakt med mennesker. Eksempler på dette kan være brev, e-post eller andre former for digital kommunikasjon.

I sin doktorgradsavhandling, tilknyttet NORM-prosjektet, viste Dagsland (2018, s. 138) til at de skrivehandlingene det inviteres mest til i norskoppgaver på barnetrinnet var forestillende, overbevisende og samhandlende. En annen studie som tar for seg skrivehandling i norskoppgaver er Veums (2015, s. 83) undersøkelse av skriveoppgaver i norskbøker for ungdomsskolen gjennom 30 år. Veums undersøkelse, til forskjell fra Dagslands, så i tillegg på utviklingen av skriveoppgaver over tid. Hennes funn var at lærebøkene hadde dreid i en retning mot at skriveoppgavene la mer vekt på skriving som det å utføre en sosial handling og at stadig flere oppgaver vektla beskrivende tekster. Hun fant at kreativitetsdiskursen, som sammenfaller med skrivehandlingen å *forestille*, gradvis hadde fått en mindre plass i lærebøkene.

3.3.6 Skrift kombinert med andre uttrykksformer

Å kombinere skrift med andre uttrykksformer handler om å lage sammensatte tekster. Begrepet sammensatt tekst er en fornorsking av begrepet *multimodal tekst* (Aasen, 2009, s. 97). De meningsbærende tegnene som en tekst inneholder, det være seg skrift, lyd, bilder og lignende, kalles en modalitet. Når flere av disse modalitetene er satt sammen kalles teksten multimodal (Breivega, 2018, s. 16). Modaliteter og samspillet mellom dem kan ha ulike funksjoner. Modalitetenes muligheter og begrensninger blir kalt modal affordans (Løvland 2007, s. 24). Løvland bruker begrepet *utvide* dersom den ene modaliteten utvider informasjonen fra den andre modaliteten. For eksempel kan et bilde utvide betydningen i en tekst. En annen måte å bruke modaliteter på er gjennom *kontrastering*. Da motsier modalitetene hverandre, for eksempel ved at det brukes munter musikk, mens verbalteksten uttrykker tristhet. En tredje måte å bruke modaliteter sammen på er gjennom *utdyping*, for eksempel kan et bilde bli utdypet og spesifisert ved hjelp av en bildetekst (Løvland, 2007, s.38). Tegneserier kan være en god inngang til sammensatte tekster fordi det åpner opp for flere måter å uttrykke seg på. Alle de nevnte eksemplene på hvordan modaliteter samspiller kan benyttes i tegneserier og gir elevene mulighet til å utvikle kunnskap om samspill mellom modaliteter (Aasen, 2009, s. 394).

3.3.7 Vurdere hverandres tekster og bearbeide tekster ut fra tilbakemelding

Formativ vurdering, som underveisvurdering er et eksempel på, handler i korte trekk om at elevene får tilbakemeldinger som forteller om kvaliteten på arbeid eller prestasjoner og at de får råd om hvordan de kan forbedre seg underveis i arbeidet (Hodgson et al. 2010).

Veiledningen skal bidra til at eleven utvikler seg og mestrer nye områder og prinsippene i undervegsvurdering knyttes ofte til Vygotskys sosiokulturelle læringsteorier om at eleven utvikler seg med hjelp av andre (Kvithyld & Aasen, 2011). Vurdering og respons kan gis både av lærer og medelever, men ettersom kjerneelementet presiserer at elevene skal kunne vurdere hverandres tekster er det tilrettelegging av elevrespons som vil bli belyst videre. Det finnes flere ulike former for elevrespons, både muntlig og skriftlig. Vurdering kan for eksempel modelleres gjennom bruk av vurderingsskjemaer, men det er viktig å være kritisk til for mye bruk av skjemaer ettersom skjemaene i seg selv ikke fører til bedre skrivere (Johnsrud, 2018 s. 150). I artikkelen *Fem teser om funksjonell respons på elevtekster* tematiseres elevrespons. Her blir det beskrevet at elevrespons kan være like god som respons fra læreren, men at det er en ferdighet som må øves på. En fordel ved å trene elevene i å vurdere hverandre er at de utvikler et metaspråk om tekst. I tillegg vil de bli mer bevisst sin egen skriving og i større grad kunne kritisk reflektere over sine egne tekster (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 12).

Hopfenbeck (2011) viser til at til tross for at elevers involvering i eget vurderingsarbeid er en lovfestet rettighet, viste forskning at elevdeltakelse i vurderingen var vanskelig å gjennomføre i praksis. Dette kan være utfordrende fordi elevene må læres opp til metakognisjon, tenkning rundt egen læring, og å kunne tre ut og inn av læringssituasjoner for å utøve denne tenkningen. I en undersøkelse svarte 54 % av elevene på barneskolen at lærerne lot elevene vurdere hverandres arbeid. En av årsakene til denne forholdsvis lave svarprosenten kan være manglende vurderingskompetanse hos lærerne, en annen kan være at de ikke i tilstrekkelig grad benytter oppgaver eller læremidler hvor elevrespons er en integrert del av oppgavene. (Thronsen et al., 2009) Til tross for at dette er studier fra flere år tilbake er det grunn til å anta at elevdeltakelse i vurderingen fortsatt kan være vanskelig å gjennomføre. Det er også sannsynlig at det vil være en sammenheng mellom vurderingspraksis og integrering av vurdering i skriveoppgaver.

Tidligere studier viser at tidspunktet respons gis på er av betydning for effektiv skriveopplæring (Hoel, 1995, Kvithyld & Aasen, 2011). NORM-prosjektet studerte også

skriveforløp med ulike vurderingspraksiser (Matre et al., 2021, s. 283). Da elevene fikk tilbakemelding fra læreren etter at de hadde kommet langt i arbeidet med teksten, både når det gjaldt sjanger, innhold og struktur viste det seg at de fleste rettet bare markerte feil eller gjorde om på enkle, konkrete forslag. En forklaring på dette kan være at elevene kjente seg ferdig med tekstene og *protesterte* mot å gjøre store endringer fordi de opplevde det som en straff å skrive teksten to ganger (Matre et al., 2021, s. 299). Da elevene skrev enkle førsteutkast med vekt på innhold og struktur som læreren ga tilbakemelding på, med tydelige innspill på videre arbeid, gjerne i form av forslag eller spørsmål viste resultatet at nærmest alle tilbakemeldingene var tatt til følge av elevene. Forskerne mener grunnen til at responsen ble tatt til følge er tidspunktet tilbakemeldingene ble gitt på. I det første tilfellet hadde elevene jobbet lenge og grundig med tekstene sine før de fikk respons, og antageligvis kjente de seg ferdige med tekstene sine. I det andre tilfellet fikk elevene respons mens innhold og struktur fortsatt var under planlegging. Dermed var de mer åpne for endringer som innebar reorganisering. (Matre et al., 2021, s. 286).

3.4 Oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet har jeg redegjort for tidligere forskning, teori og styringsdokumenter som har hatt betydning for utvikling av kjerneelementet skriftlig tekstskaping. Jeg startet med å gjøre rede for kognitive, sosiokulturelle og funksjonelle skrivesyn. Valget om å ta med den historiske utviklingen var begrunnet i forståelsen av at skriving utvikler seg i takt med forskning og samfunnsutvikling. Jeg har funnet spor av både kognitive, sosiokulturelle og funksjonelle skrivesyn i kjerneelementet. Det er samtidig viktig å forstå at ett skrivesyn ikke utelukker et annet og at skriving består av mange både kognitive og sosiale prosesser. I tillegg har jeg i dette kapitlet forsøkt å finne teorier, forskning og styringsdokumenter som er retningsgivende for hvordan skriveoppgaver, som en del av skriveopplæring, kan utformes i læremidler. Dette har igjen vært utgangspunktet for utviklingen av analysekategoriene som blir beskrevet i neste kapittel.

4 Vitenskapsteoretisk ståsted og metode

I dette kapitlet gjør jeg først rede for mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt for å kunne undersøke hvordan kjerneelementets ulike indikatorer blir operasjonalisert i læremidler. Videre gir jeg innsikt i forskningsprosessen gjennom å redegjøre for hvilke metoder jeg har benyttet for å samle inn og analysere data. Kapitlet inneholder deretter beskrivelser av analysekategoriene og avsluttes med betraktninger rundt kvalitet i forskningsprosjektet. Problemstilling, formål og teorigrunnlag har til sammen lagt premissene for de metodiske valgene jeg har gjort, og i dette kapitlet beskriver og begrunner jeg mine metodiske valg.

Hvilken metode som skal benyttes i forskningen er avhengig av forskningens formål, problemstillingens utforming og hvilke datakilder som skal benyttes. Det er forskeren som må bestemme hva som er hensikten med forskningen og tydeliggjøre dette (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 110-111). Forskningen trenger ikke å munne ut i ny teori. Formålet kan like gjerne være å komme med rike og grundige beskrivelser, fremme endringer og hjelpe til med utvikling av begreper og forståelse av disse (Corbin & Strauss, 2008, referert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 144). Mitt formål med forskningen har vært å utforske begrepet tekstskaiping, hvorfor det har blitt en del av læreplanen og hvordan dette operasjonaliseres i læremidler. Jeg har ikke hatt til hensikt å utvikle nye teorier, men at forskningsfunnene kan brukes i skriveopplæring og benyttes i profesjonsfelleskap. Kildene jeg har benyttet i studien er trykte og digitale læremidler, disse kan defineres som tekstdata. En utfordring med tekstdata er tolkning. Kilden må tolkes, men også ses i en større sammenheng og forskeren må forstå konteksten kilden har blitt til i (Fuglseth, 2018, s. 232). Dette er en del av hermeneutikken som blir omtalt i neste delkapittel.

4.1 Hermeneutikk

Hermeneutikken har røtter helt tilbake til antikken og dreide seg i utgangspunktet om å lese og prøve å forstå eldre, vanskelige tekster. Fortsatt står tekstlig tyding og fortolkning sentralt i hermeneutikken med hensikt om å oppnå forståelse (Kvarv, 2014, s. 74). Ettersom jeg i denne studien har tatt for meg skriftlig kildemateriale er det naturlig å se på et viktig element innenfor hermeneutikken: den *hermeneutiske sirkelen* eller *spiralen*. En tekst må ses som en del av en større enhet og må forstås i sammenheng med helheten. Helheten kan ses på som konteksten altså hvilke forhold som har vært med på å bestemme hvordan teksten har blitt til

(Fuglseth, 2018, s. 255). I denne studien har dette vært sentralt ettersom læremidlene har en helt spesiell kontekst og er påvirket av en rekke forhold som for eksempel skriveforskning, læreplaner og styringsdokumenter slik jeg har beskrevet i kapittel 3. Fortolkningen av teksten skjer mellom forståelse av teksten og forståelse av helheten. Dette danner dermed sirkel eller spiralmetaforen (Kvarv, 2014, s. 76). Fuglseth mener at det dreier seg om tre hermeneutiske sirkler. Den første er mellom tekstavsnitt og boka, den andre er mellom boka og samfunnet rundt og den tredje er det vi selv legger inn i teksten, altså mellom oss selv og boka. I vitenskapelige analyser er viktig med refleksjon rundt disse sirklene i tillegg til sammenhengen mellom det objektive og det subjektive (Fuglseth, 2018, s. 255).

4.2 Epistemologisk utgangspunkt

Epistemologi forklares av Kvarv som læren om kunnskap og hvordan kunnskap om virkeligheten kan frambringes. I forskningen finnes det ulike epistemologiske utgangspunkt. Positivismen tar utgangspunkt i at kilden til kunnskap kommer gjennom empiri, altså sanseerfaring, og vitenskap må bygges på grunnlag av dette. Så lenge man har gode måleapparater og forskeren har et nøytralt perspektiv på alt som blir studert kan vi få objektiv kunnskap og et sant bilde av virkeligheten (Kvarv, 2014, s. 57). Det positivistiske utgangspunktet ble mye brukt i naturvitenskapelige studier, men ble kritisert fordi det ikke kunne brukes som epistemologisk utgangspunkt innenfor adferds- og samfunnsvitenskapen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 47). Kritikken kom fra konstruktivistene som mente at sosiale fenomener trengte en annen vitenskapelig tilnærming. Det konstruktivistiske utgangspunktet handler om at kunnskap er en tolkning av virkeligheten. Forskeren kan bare si noe om hvordan noe blir oppfattet eller konstruert og et helt nøytralt syn på det som skal studeres er derfor umulig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Et tredje epistemologisk utgangspunkt er det post-positivistiske. Her hevdes det at sann kunnskap om verden er vanskelig, men ikke umulig å frambringe. Det viktigste innenfor post-positivismen er at synet på at hva som er sant er i endring, og at sannhet og virkelighet vil endres med nye perspektiver. Et annet poeng er at all observasjon er feilbar og at all teori er reviderbar. Samtidig støttes det konstruktivistiske synet på at forskeren aldri kan være helt objektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 53).

Kort oppsummert baserer en positivistisk tilnærming seg på at den sanne virkelighet finnes og at den kan frambringes ved empiri i kvantitative studier. En konstruktivistisk tilnærming

mener derimot at virkelighet er konstruert og at kvalitative studier er det beste for å frambringe oppfatninger av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). Kvalitativ og kvantitativ metode blir beskrevet i neste delkapittel. En pragmatisk tilnærming tar utgangspunkt i at både kvalitative og kvantitative metoder blir sett på som like gode i samfunnsvitenskapelige undersøkelser. I den pragmatiske tilnærmingen styres ikke valg av metode ut fra prinsipielle syn på epistemologi, men heller ut fra problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). I denne studien har jeg brukt en pragmatisk tilnærming ettersom det har vært mest hensiktsmessig for å besvare problemstillingen. Dette vil bli belyst nærmere i neste kapittel.

4.3 Valg av metode

Det finnes en rekke ulike metoder for analysering av tekstdata ut fra hva som er hensikten med forskningen. Min forskningsprosess tok utgangspunkt i problemstillingen «hvordan operasjonaliseres kjerneelementet skriftlig tekstsikaping i læremidler i norsk på 6. trinn?». Før jeg går nærmere inn på metodene vil jeg forklare verbet operasjonalisere som er brukt i problemstillingen. Operasjonalisering kan bli brukt i flere sammenhenger, men det handler om å gjøre et begrep, et fenomen, eller i dette tilfellet et kjerneelement observerbart gjennom konkrete indikatorer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 168, Kleven, 2002, s. 62). I denne masterstudien handler det altså om å se hvordan læremidlene har realisert de ulike delene i kjerneelementet *skriftlig tekstsikaping* og hvordan det kommer til syne ut fra teorien og analysekategoriene jeg har lagt til grunn.

I boka *Research Methods in Education* blir kvalitativ forskning beskrevet som et åpent definert begrep som inkluderer et bredt spekter av forskning, med ulike metoder. Felles for dem er at de søker etter forståelse, erfaringer og tolkninger (Cohen et al., 2018, s. 287). Asdal og Reinertsen (2020, s. 99) beskriver et annet poeng innenfor kvalitativ forskning, som var relevant for min studie, at selve forskningsobjektet er kvalitativt. Det vil si at det har noen kvaliteter og egenskaper som er utformet på en spesiell måte med en spesifikk hensikt. Det som har vært sentralt i forskningen min er å få tak i læremidlenes kvaliteter, det vil si hva de består av og hva som gir de kvalitet sett i lys av kjerneelementet og skriveforskning. Kvantitativ forskning innebærer, i motsetning til kvalitativ forskning, mer lukkede former for datainnsamling. Informasjonen som skal samles inn, må defineres på forhånd av forskeren.

Ved hjelp av disse målbare kategoriene blir det mulig å innhente og tolke data som igjen kan presenteres ved tall og statistikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 166).

I denne oppgaven har jeg brukt både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. En forskning som kombinerer ulike elementer av både kvantitative og kvalitative tilnærminger kalles for «mixed research methods» (Cohen et al., 2018). Blandede forskningsmetoder (min oversettelse) er imidlertid ikke begrenset til metoder eller metodikk. Det varierer hva som blandes, hvor og når det blandes, bredden, omfanget og forskningens hensikt. Det er mange legitime tilnærminger til forskning, og en enkel tilnærming er ikke alltid tilstrekkelig for fenomenet som skal undersøkes. For å kunne avgjøre om det skal brukes blandede metoder kan det stilles spørsmål om hva som oppnås og hva som går tapt ved å bruke eller ikke bruke blandede metoder. I tillegg kan man spørre om forskningen blir mer objektiv og pålitelig ved å benytte flere metoder (Cohen et al., 2018, s. 35). Disse spørsmålene vil jeg besvare i neste delkapittel.

4.4 Analysemetoder

Det finnes mange ulike metoder for hvordan kildematerialet kan analyseres, og som beskrevet i det foregående har jeg benyttet meg både av kvantitative og kvalitative metoder. Jeg valgte å starte med en deskriptivanalytisk metode, også kalt datareduksjon. Denne analysemetoden består av å samle inn og strukturere datamateriale i kategorier. Postholm og Jacobsen (2018, s. 139) kaller den deskriptive analysen for selve skjelettet for den videre analysen. Men de påpeker at det ikke er slik at analysen først starter når alt materiale er samlet inn og kategorisert, analysen starter straks forskeren er i gang med å samle inn materiale. Neste steg i analyseprosessen var innholdsanalysen. Her benyttet jeg både kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse.

Ringdal forklarer kvantitativ innholdsanalyse som det å kvantifisere datamaterialet etter forhåndsbestemte kategorier (Ringdal, 2020, s. 259). Kvantitativ innholdsanalyse er en vanlig metode i lærebokforskning som kan benyttes blant annet til å se på omfanget av ulike emner i læremidler (Skrunes, 2010, s. 106). I min studie var det for eksempel viktig å tallfeste hvor mange oppgaver som handlet om tekstskaping eller hvor mange oppgaver som la opp til bruk av skrivestrategier. Kvalitativ innholdsanalyse er en metode for subjektiv tolkning av datamaterialet (Ringdal, 2020, s. 268). Metoden handler om å kategorisere datamaterialet på

grunnlag av teori for å kunne organisere materialet og beskrive funnene i materialet knyttet opp mot teorien. I en deduktiv (styrt), teoridrevet innholdsanalyse er kategoriene bestemt på forhånd (Ringdal, 2020, s. 271). I denne studien er kategoriene bestemt ut fra de ulike elementene innenfor kjerneelementet *skriftlig tekstskaping* og teorien som er beskrevet i kapittel 3.

Etter å ha gått gjennom ulike metoder kan jeg nå se på Cohens spørsmål om hva som oppnås eller går tapt ved å bruke/ikke bruke de ulike metodene og om forskningen blir mer objektiv og pålitelig. Ved å benytte deskriptiv analyse kunne jeg sortere ut de elementene fra læremidlene som var relevante for meg. Jeg oppnådde, slik Postholm og Jacobsen beskrev, å danne en ramme for den videre analysen. Den kvantitative innholdsanalysen hjalp meg å se hvor mange oppgaver som var knyttet til tekstskaping og hvor mange ganger de ulike elementene innenfor kjerneelementet ble representert i læremidlene. Svakheten ved å kun benytte en kvantitativ innholdsanalyse er at den ikke sier noe om kvaliteten eller innholdet. Det var derfor ikke tilstrekkelig å kun bruke denne metoden, jeg valgte dermed å bruke deduktiv, kvalitativ innholdsanalyse i tillegg. En svakhet med denne metoden er den styrte analysen. Den kan ha gjort at andre elementer enn de som ble valgt til analysekategorier har blitt oversett. Objektivitet er en annen svakhet ettersom det er jeg som bestemte hva som skulle være utgangspunktet for analysen. Dette vil bli videre tatt opp i kapitlet om validitet.

4.4.1 Koding og kategorisering

Som beskrevet tidligere startet jeg med en deskriptiv analyse, eller det som kan kalles for datareduksjon. Her benyttet jeg meg av koding. Jeg valgte å bruke det som kalles åpen koding. Cohen beskriver åpen koding som at forskeren setter en merkelapp eller et navn på de delene av teksten som inneholder elementer knyttet til det forskningen handler om. De ulike navnene på kodene kan bli til underveis, være bestemt på forhånd eller en kombinasjon av disse. Etter hvert som datamaterialet blir kodet kan det arkiveres under egne kategorier (Cohen et al., 2018, s. 668). Det første jeg gjorde i den åpne kodingen, var å gå gjennom læremidlene side for side for å bestemme hvilke skriveoppgaver som handlet om tekstskaping. Jeg kodet på grunnlag av latent innhold. Det vil si at jeg kodet tolkninger av datamaterialet eller min forståelse av teksten (Ringdal, 2020, s. 260). Den første kategoriseringen reduserte mengden datamateriale som måtte nærleses og sørget for at alt det videre datamaterialet var i kategorien tekstskaping. Deretter utførte jeg en nærlesing av skriveoppgavene for å kunne

kode de i flere kategorier. Navnene på de ulike kategoriene kom fra forskningsspørsmålene mine knyttet til kjerneelementet *skriftlig tekstskaiping*. Kodingen av dataene gjorde meg i stand til å oppdage frekvenser, altså hvilke koder som forekommer oftest, og hvilke koder som forekommer sammen (Cohen et al., 2018, s. 669). Dette var dermed den kvantitative delen av analysen. Videre dannet også kodingen grunnlaget for den kvalitative innholdsanalysen hvor dataene ble tolket i lys av teoriene.

Asdal og Reinertsen trekker fram to sentrale prinsipper for organisering av analysearbeid, grundighet og presisjon, som jeg har forsøkt å etterstrebe i mitt arbeid. Det å etablere gode rutiner med disse to prinsippene kan være avgjørende for et ryddig analysearbeid. En arbeidslogg eller feltnotat er et godt arbeidsverktøy fordi det er vanskelig å huske alle detaljer. I tillegg er gode arkiveringsmetoder viktig (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 178). Jeg har benyttet meg av regneark i Excel hvor jeg registrerte funnene fra innholdsanalysen. Her la jeg dataene inn med koder for tilhørende kategori samt sidetall og kapittelbeskrivelser for å enkelt kunne gå tilbake og kontrollere dataene. I tillegg skrev jeg løpende notater om funn eller spesielle bemerkelser.

4.4.2 Analyse av analogt versus digitalt datamateriale

Jeg har tidligere omtalt studier rundt bruk av det digitale versus det analoge i skolen. Ettersom studier viser at det fortsatt benyttes både analoge bøker og digitale ressurser, valgte jeg å analysere begge deler. Det var derfor nødvendig å avklare om de digitale læremidlene krevde en annen analysemetode enn de analoge. Asdal og Reinertsen (2020, s. 188) mener det kan være nødvendig med andre metoder for å studere digitale tekster, men at metodene må være tilpasset det objektet som undersøkes og ses i lys av problemstillingen. Jeg måtte dermed vurdere hvilken forskjell det var på det digitale og analoge og om denne forskjellen hadde noe å si for det jeg skulle studere og metodene jeg brukte. Ettersom min studie søkte å se på hvordan *skriftlig tekstskaiping* operasjonaliseres, og ikke hvilke muligheter det digitale gir framfor det analoge trengte ikke metodene for analyse av de analoge og de digitale læringsmidlene være ulike.

4.5 Analysekategorier

I dette kapitlet har jeg beskrevet analysekategoriene benyttet i forskningen. De tar utgangspunkt i kjerneelementet *skriftlig tekstskaiping* og forskningsspørsmålene som ble

beskrevet innledningsvis i oppgaven. Jeg vil videre gi en kort redegjørelse for de ulike kategoriene.

4.5.1 Tekstskapingsoppgaver

Den første deskriptive delen av analysen handlet om å kategorisere oppgavene etter mine kriterier for tekstskapingsoppgaver. Kriteriene er at det kan være alt fra oppgaver som ber om små korte svar, noen ganger bare noen setninger, til store helhetlige skriveoppgaver, men felles er at det må være verbaltekst og at elevene selv må formulere og skape teksten. Oppgaver hvor verbet skrive ikke spesifikt blir brukt, eller hvor det ikke kommer klart fram at eleven skal skrive, ble ikke analysert. Oppgaver som handler om å reprodusere fagkunnskap, som ber om svar direkte knyttet til en tekst og som typisk benytter spørreordene hva, hvilke og hvorfor ble heller ikke analysert. Bakgrunnen for denne avgrensingen handler om at eleven ikke trenger å skape teksten selv, men kan finne svarene i teksten og gjenta dette. Mengden tekst som skal skrives i oppgavene varierer, i de fleste er det ingen anmodninger, men jeg har satt en nedre grense på rundt fem setninger. Ber oppgaven om mindre enn dette, eller det står at eleven kan svare med stikkord, ble oppgaven ikke analysert. I såkalte språksider, som handler om grammatikk, har jeg tatt med oppgavene hvor elevene skal produsere tekst. Typiske grammatikkoppgaver, som å fylle inn ord i setninger eller skrive om eksisterende tekst i riktig form, ble ikke tatt med. Det er viktig å bemerke at jeg ikke har telt opp det totale antallet oppgaver i læremidlene. Det syntes ikke relevant da problemstillingen er hvordan *skriftlig tekstskaping* operasjonaliseres.

4.5.2 Oppgavekategorier

Jeg har valgt å kategorisere tekstskapingsoppgavene på bakgrunn av at det bør det være en balanse mellom åpne og mer detaljstyrte oppgavekategorier. Ulike oppgavekategorier støtter skriveutvikling på forskjellige måter (Otnes, 2015, s. 40). Den første kategorien har jeg kalt *oppgavekategori 1, lav grad av skriveinstruks*. Oppgaver i denne kategorien har lite kontekstinformasjon og inneholder gjerne ett verb om skrivehandling. Den andre kategorien har jeg kalt *oppgavekategori 2, middels grad av skriveinstruks*. Denne kategorien kan ha med både anmodning om sjanger og skrivehandlinger. Det kan i tillegg være oppgitt en mottaker, et formål, en kontekst, som for eksempel et bilde, eller en kombinasjon av disse i større eller mindre grad. I tillegg kan disse oppgavene ha en form for støtte i forkant av skrivingen ved for eksempel bruk av skrivestrategier. Den siste kategorien er kalt *oppgavekategori 3, høy*

grad av skriveinstruks. For at oppgaver skulle bli kategoriserte i denne kategorien måtte de ha anmodning om sjanger eller skrivehandling, formål og en detaljert kontekst rundt oppgaven. I tillegg tydelige føringer for skriving, som en prosess med bruk av flere skrivestrategier i forkant, samt undervisvurdering og bearbeiding.

4.5.3 Skrivestrategier

Som omtalt i teorikapitlet er bruk av skrivestrategier av betydning for å lykkes med skriving og kunne bruke skriving som redskap for læring (NTNU Skrivesenteret, 2022a). Jeg har derfor sett på om, og i så fall hvilke, skrivestrategier det legges opp til i læremidlene.

4.5.4 Meningsfulle tekstskapingsoppgaver

For å kunne si noe om hvorvidt skriveoppgavene kan oppleves som meningsfulle har jeg analysert om formålet med skrivingen er oppgitt i oppgaven, om oppgavene har en mottaker, og om den i så fall er autentisk. Dette valget er tatt på bakgrunn av teorien om at dersom formålet med skrivingen er tydelig, og at teksten som kommunikasjon er framhevet, kan den oppleves som mer meningsfull og stimulere elevene til å skrive (Smidt, 2009, s. 342). Jeg har dessuten sett på om oppgavene legger opp til at elevene skal samarbeide, fordi også det kan bidra til at skrivingen oppleves mer meningsfull (Kringstad & Kvithyld, 2013).

4.5.5 Skrive på hovedmål/sidemål

Ettersom elevene skal skrive på både hovedmål og sidemål er dette en egen analysekategori. For at skriveoppgaven skal bli kategorisert som skriving på sidemål, må det komme klart fram fra oppgaveteksten at elevene skal skrive på sidemål. I tillegg har jeg sett på om oppgavene fremmer et funksjonelt syn på nynorsk (Sjöhelle, 2020).

4.5.6 Sjangre, skriveformål og skrivehandlinger

For å kunne kategorisere hvilke sjangre oppgavene tilhører, har jeg sett på om det gis anmodning om sjanger i oppgaveteksten. Dersom sjangeren ikke er angitt, kan ofte kapitlet oppgaven tilhører, eller en anmodning knyttet til skrivehandling, hjelpe til med å kategorisere oppgavens sjanger. Likevel har en del oppgaver fått kategorien ukategorisert. Dette er enten oppgaver hvor det ikke gis noen anmodninger eller oppgaver som ikke kan knyttes til noen spesiell sjanger. Noen oppgaver har fått kategorien valgfri hvis det kommer fram i

oppgaveteksten at elevene kan velge sjanger. I tillegg har jeg sett på om læremidlene legger opp til eksplisitt sjangeropplæring ettersom dette er en viktig del av skriveopplæringen (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, Breivega & Selås, 2018).

Etttersom jeg har benyttet Skrivehjulet (Matre et al., 2021) som teoretisk grunnlag er både skriveformål og skrivehandling tatt med som analysekategorier. Skrivehandlingen er ikke alltid spesifikt oppgitt, men kommer fram ut ifra oppgavenes formulering og kontekst. Når det gjelder oppgavenes formål, er dette sjelden oppgitt og har vært vanskeligere å kategorisere. Her er det svært viktig å påpeke at alle skriveoppgavene i ett læremiddel har et felles formål: at elevene skal utvikle seg som skrivere og dokumentere hva de har lært (Otnes, 2015). Dette er ikke oppført som et eget formål i analysen, ettersom jeg regner det som underforstått at alle oppgavene har dette formålet. Jeg har i stedet sett på hvilke andre formål som kan ligge til grunn for oppgavene. Det er også viktig å påpeke at en skriveoppgave kan ha flere formål (Matre et al., 2021). For å kunne kategorisere oppgavene er det det formålet som kommer klarest fram av oppgaven som ble vektlagt, selv om en oppgave kan ha flere formål. For eksempel er tekstskapingsoppgaver som er knyttet til språk og grammatikk blitt kategorisert med formålet kunnskapsutvikling.

4.5.7 Kombinere skrift med andre uttrykksformer

Skriveoppgavene er kategoriserte etter om de ber elevene kombinere skrift med andre uttrykksformer, og i tilfelle hvilke modaliteter som skal benyttes. I noen oppgaver kan elevene velge hvilken modalitet de vil benytte, for eksempel å tegne eller ta bilde, og da har oppgaven blitt kategorisert som valgfri modalitet. Det er viktig å bemerke at det kan finnes flere oppgaver i læremidlene som er multimodale enn de jeg har kategorisert, men dersom ikke skriving er spesifikt nevnt i oppgavene, er de ikke tatt med i analysen. I tillegg har jeg analysert om det gis opplæring i skrift kombinert med andre uttrykksformer ettersom dette er en viktig del av elevenes skriveopplæring (Doublet, 2018).

4.5.8 Vurdere andres tekster og bearbeide tekster etter tilbakemelding

Opgavene er analyserte etter om det spesifikt i oppgaveteksten legges opp til vurdering og bearbeiding av hverandres tekster ettersom det er en ferdighet som det bør øves på for at det skal bidra til læring (Kvithyld & Aasen, 2011). Jeg har også sett på hvordan og når i

skriveprosessen det legges opp til vurdering og bearbeiding ettersom dette kan ha betydning for elevers vilje til revidering (Hoel, 1995, Kvithyld & Aasen, 2011, Matre et al., 2021).

4.6 Kvalitet i forskningsprosjektet

Kvalitet i forskning kan ikke bare knyttes til studiens resultat. Postholm og Jacobsen vektlegger at å avdekke fullstendige og universelle sannheter med samfunnsforskning er problematiske fordi samfunnet stadig er i endring. Ut fra et post-positivistisk syn kan det som ses på som nyttig kunnskap i nåtid kan være unyttig i framtiden og omvendt. Ny kunnskap, nye perspektiver og metoder kan gjøre at forskningsresultater som framstår som riktige i dag, kan være ugyldige eller uriktige på et senere tidspunkt. Det er derfor avgjørende at kvaliteten ved forskningen ikke bestemmes ut fra resultatet, men gjennom pålitelige forskningsmetoder (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Forskningens validitet og reliabilitet er faktorer som påvirker kvaliteten. Videre forklares det på hvilken måte jeg har tatt hensyn til disse faktorene i min oppgave.

4.6.1 Forskningens validitet

Validitet handler om studiens gyldighet, altså at forskningen må kunne svare på det som det forskes på. For at et forskningsarbeid skal ha høy grad av validitet, må det være en sammenheng mellom empiri og teori, altså mellom indikatorene som er valgt til datainnsamling og teorigrunnlaget som forskningsspørsmålene er utformet ut fra (Kvarv 2014, s. 134). Det kan skilles mellom indre og ytre validitet. Den indre validiteten handler om at konklusjonene forskeren kommer fram til skal være gyldige for det som er studert. Den ytre validiteten sier noe om resultatene fra studien kan overføres til andre kontekster. Forskeren må ta hensyn til disse faktorene for at forskningen skal framstå troverdig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

I min studie ønsket jeg å undersøke hvordan *skriftlig tekstsaking* operasjonaliseres i læremidler for 6. trinn. Ut fra formuleringene i kjerneelementet valgte jeg ut seks forskningsspørsmål som skulle besvares basert på teoretiske perspektiv. Ved hjelp av indikatorer søkte jeg å få en systematisk analyse av læremidlene. På bakgrunn av dette, og at det er en forbindelse mellom datamaterialet jeg valgte ut og det jeg ønsket å undersøke, mener jeg at studien min har en indre validitet. Når det gjelder ytre validitet, er den begrenset i min

studie, ettersom resultatene fra denne studien kun kan si noe om hvordan kjerneelementet operasjonaliseres i de fire læremidlene jeg har valgt.

4.6.2 Forskningens reliabilitet

Postholm og Jacobsen forklarer at tradisjonelt sett ble forskningens reliabilitet vurdert etter om forskningen kunne gjentas av andre forskere og få det samme resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Det epistemologiske utgangspunktet for dette var som beskrevet i kapittel 4.2 et positivistisk syn, altså at med gode måleapparater og et nøytralt perspektiv kunne man få objektiv kunnskap og et sant bilde av virkeligheten (Kvarv, 2014, s. 57). Med et konstruktivistisk utgangspunkt dreier forskningens reliabilitet i stedet seg om refleksjon rundt hvordan resultatet av studien kan ha blitt påvirket av forskeren og gjennomføringen av selve undersøkelsen. Forskeren må både reflektere over egen påvirkning og synliggjøre forskningsprosessen for andre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

For at de resultatene jeg har kommet fram til i min studie skal være reliable sett med et positivistisk utgangspunkt, er det viktig at jeg har vært nøyaktig i kodings- og analysearbeidet. All datainnsamling er systematisk gjennomført og arkivert. Jeg har etterstrebet å forklare analysekategoriene på en tydelig måte, slik at dersom noen skulle gjenta undersøkelsen, kunne resultatet blitt anslagsvis ganske likt. Med et konstruktivistisk utgangspunkt handler studiens reliabilitet om at jeg må være bevisst min egen subjektivitet, forskeren kan aldri være helt objektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). De resultatene jeg har funnet er basert på min tolkning av datamaterialet. Et eksempel på dette er skriveoppgavenes formål. En skriveoppgave kan ha mange formål og i mange av tilfellene er ikke formålene oppgitt i oppgaveteksten. Jeg har valgt å kategorisere oppgavene ut fra hva jeg, gjennom konteksten til oppgaven, tolker er hovedformålet, i tillegg til læringsformålet. Det er ikke sikkert det er det samme som forfatterne av læremidlene eller en annen forsker ville ment er hovedformålet. I tillegg er analysekategoriene basert på det teoretiske grunnlaget jeg har valgt ut. Et eksempel på dette er hvordan jeg kategoriserte tekstsapingsoppgaver, dette ble gjort utfra et funksjonelt skrivesyn. En annen studie med lignende problemstilling kan få et annet resultat ved bruk av et annet teoretisk grunnlag og en annen tolkning av datamaterialet.

5 Materiale

I dette kapitlet vil jeg gi en kort presentasjon av læremidlene som har vært utgangspunktet for empirien i min studie. En forutsetning for utvalget var at de skulle være utgitt etter innføringen av LK20. Mitt valg falt på to digitale læringsplattformer og to lærebøker i norsk for 6. trinn fra de største forlagene i Norge, Gyldendal Norsk forlag og Cappelen Damm forlag (Medienorge, 2022).

5.1 *Norsk 6* grunnbok fra Cappelen Damm

Norsk Grunnbok er Cappelen Damms nye læreverksserie for 1. til 7. trinn. Den er forfattet av Anly og Kvinge og utgitt i 2020. Ifølge forlaget skal Norskserien gi mulighet for både dybdelæring og fleksibilitet, og kjerneelementene i norskfaget skal være ivaretatt (Cappelen Damm Undervisning u.å.). Læreverket er utgitt i både analog og digital utgave. Den digitale utgaven, kalt Unibok, inneholder tekniske løsninger som blant annet lydstøtte, men ellers er innholdet i den digitale og den analoge boka det samme. I tillegg finnes en lærerveiledning og en digital lærerressurs som kan benyttes til hele læreverket. Den består av tavlebok, lydstøtte og årsplaner. I tillegg er det nedlastbare skriverammer og skrivetips (Cappelen Damm, 2021).

Det er den analoge læreboka *Norsk 6 grunnbok*, heretter kalt *Norsk 6*, som har vært gjenstand for min analyse. Cappelen Damm skriver i parateksten på baksiden av boka at det er ei lærebok som er lett å forstå og bruke og at den inneholder tekster som gir leselyst og leseglede og skriveopplæring som gir resultater. Den er ei såkalt alt-i-ett-bok. Det vil si at læreverket ikke er delt i lesebøker og arbeidsbøker (Anly & Kvinge, 2020).

5.2 *Skolen* fra Cappelen Damm

Skolen fra Cappelen Damm er et digitalt læremiddel for 1-10. trinn (skolen.cdu.no, u.å.). Det har innhold for alle fagene i grunnskolen, i tillegg til tverrfaglig innhold. Innenfor hvert fag finnes «læringsstier» med undervisningsopplegg og oppgaver som skal være i tråd med fagfornyelsen. Læreren kan planlegge undervisningen, sende innholdet direkte til elevene og følge arbeidet og den faglige progresjonen i statistikkverktøyet. Læreren har tilgang til alle trinn i hvert fag og kan tildele og tilrettelegge innhold for hver enkelt elev.

Kompetansemålene i norsk for 5.-7. trinn er fordelt mellom trinnene og for norskfaget sier Cappelen at «elevene skal få gode opplevelser med ulike tekster, sjangre, uttrykk og språk.

Vi legger vekt på sammenhengen mellom de ulike språklige emnene og kjerneelementene i faget» (Cappelen Damm Undervisning, u.å.).

I denne oppgaven kalles læremidlet *Skolen*, ettersom dette er navnet Cappelen Damm selv velger å benytte på læremidlet. Analysegrunnlaget fra *Skolen* har i denne studien vært det som lå under norsk for 6. trinn per oktober 2021. Det finnes elleve såkalte mapper med ulike temaer, ofte knyttet opp mot en bestemt sjanger. I tillegg til disse mappene finnes det et «leserom», en side for grammatikk, en side for rettskriving, et bibliotek med digitale bøker, samt to tverrfaglige emner.

5.3 *Salto* fra Gyldendal

Salto er Gyldendals norskverk for 1. til 7. trinn. Det er utgitt i 2021 og er forfattet av Bjørndal, Aars Eide, Elvebakk og Øgreid. Gyldendal skriver på sine nettsider at *Salto* møter fagfornyelsen med flere utforskende oppgaver, satsing på kildebruk og kildekritikk samt tilrettelegging for dybdelæring og samhandling. For mellomtrinnet vektlegger *Salto* skriveopplæring med eksempletekster, skrivestrategier og arbeid med skrivekamerat (Gyldendal, u.å.). *Salto* for 6. trinn består av *Elevbok 6A* og *6B*, *Arbeidsbok 6A* og *6B*, *Lærersens bok 6A* og *6B* og *Bokstøtte*, som er en digital ressurs. Jeg har kun analysert elevbøkene og arbeidsbøkene i denne studien (Gyldendal, 2021).

Salto inneholder en del som i hvert kapittel som kalles *Skriveskolen*. Her veiledes elevene gjennom en strukturert skriveprosess (Bjørndal et al., 2021a). Ifølge Gyldendal er «*Skriveskolen* basert på en eksplisitt tilnærming til skrivning med vekt på formål og skrivehandlinger» og «Oppøving av revisjonskompetanse er også et sentralt mål i skriveprosessen» (Gyldendal, u.å.)

5.4 *Skolestudio* fra Gyldendal

Gyldendals digitale læringsmiljø heter *Skolestudio*. Forlaget sier *Skolestudio* skal dekke innhold til alle fag i tråd med nye læreplaner. I tillegg til faglig innhold, ressursbanker og undervisningsopplegg som både er ferdige og kan tilpasses, finnes læringsanalyse som gir innsikt i elevenes aktivitetsdata. I *Skolestudio* er det et fagrom for hvert fag. Fagrom er en digital versjon av læreverket. Læringsinnholdet i fagrommene baserer seg på samme manus

som bøkene, men er tilpasset det digitale formatet. *Fagrom Salto 6* er gjenstand for min analyse. I teksten videre brukes navnet *Skolestudio* (Gyldendal, u.å.).

Fagrom Salto 6 og de analoge bøkene *Salto* er ganske like med tanke på innhold, ettersom *Fagrom Salto 6* er den digitale utgaven av læremidlet. Men det er likevel forskjeller som gjorde at jeg valgte å vurdere de som to ulike læremidler. De analoge bøkene har blant annet flere tekstsoppgaver tilknyttet språksider, mens i den digitale utgaven er det flere skriftlige egenvurderinger. Det er også noen ulikheter på hvilke tekster og oppgaver som er med. En annen grunn til at jeg valgte å analysere de som to ulike læremidler var at jeg ønsket å se om det digitale formatet medførte forskjeller i utformingen av tekstsoppgaver.

6 Analyse og drøfting av læremidlene

I dette kapitlet har jeg beskrevet funn fra analysene av de fire læremidlene. Funnene blir presentert etter analysekategoriene beskrevet i metodekapitlet. Jeg har tatt for meg ett og ett læremiddel. Først gjør jeg rede for funn med illustrerende diagrammer og eksempler før jeg gjør en oppsummerende drøfting. I det neste kapitlet kommer det en diskusjon av funn og tendenser og sammenstilling av de ulike læremidlene.

6.1 Analyse og drøfting av *Norsk 6*

Norsk 6 inneholder seks kapitler med ulike temaer, sjangre og konkrete mål for hva elevene skal oppnå. Hvert kapittel inneholder tekster og utdrag fra tekster, oppgaver knyttet til tekstene og emnet samt en helhetlig skriveoppgave knyttet til kapitlets emne. Boka inneholder også såkalte språksider. Disse sidene tar for seg rettskriving, grammatikk og andre språklige emner. Noen av språksidene er knyttet til kapitlene, mens andre er samlet bakerst i boka (Anly & Kvinge, 2020).

6.1.1 Tekstskapingsoppgaver og skrivestrategier

I *Norsk 6* har jeg funnet 71 tekstskapingsoppgaver. Jeg kategoriserte 22 (31 %) av oppgavene som kategori 1, lav grad av skriveinstruksjon. 49 (69 %) av oppgavene fikk kategori 2, middels grad av skriveinstruksjon. Ut ifra min kategorisering forekommer det ikke oppgaver med høy grad av skriveinstruksjon. Hvert kapittel har en større helhetlig skriveoppgave, men ettersom det ikke er lagt opp til lengre skriveforløp med skrivestrategier, undervisvurdering og bearbeiding, har de ikke blitt kategorisert med høy grad av skriveinstruksjon, se diagram 6-1.

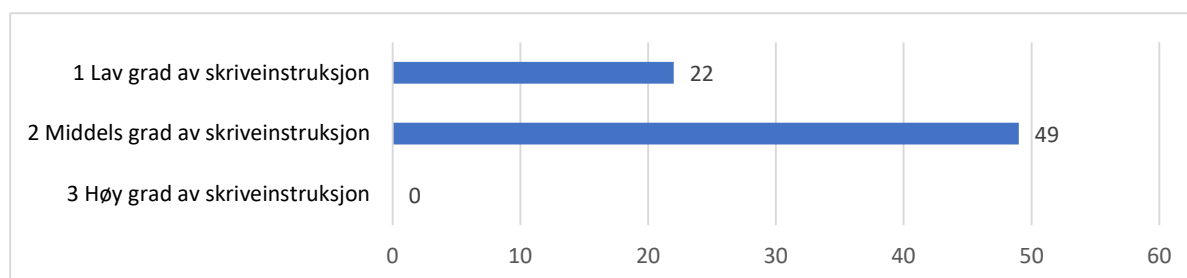
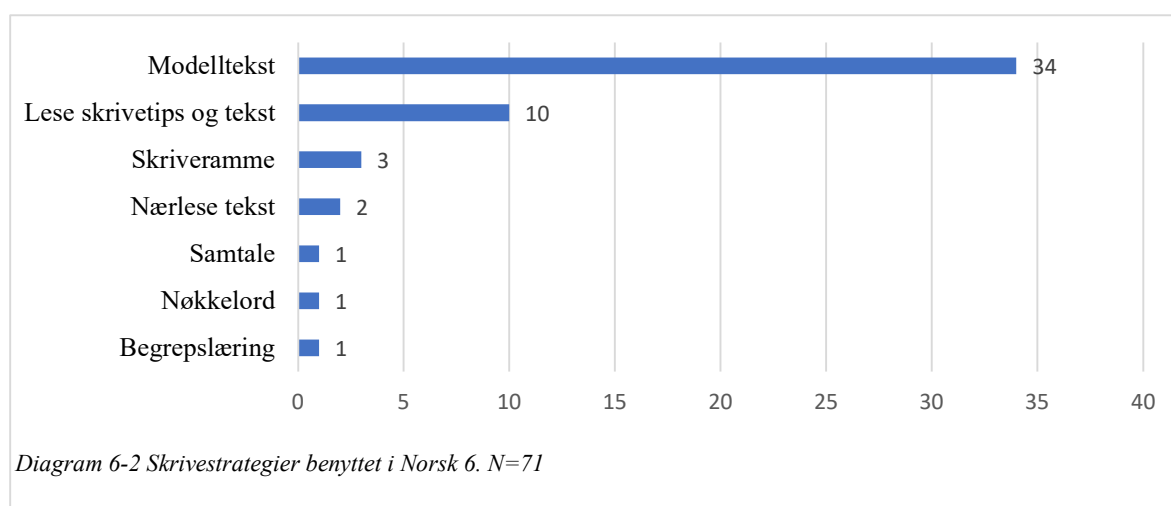


Diagram 6-1 Fordeling av oppgavekategorier i *Norsk 6*. N=71

Et eksempel på oppgavekategori 1 er «Skriv eller fortell om en gang du var redd. Prøv å beskriv følelsen» (Anly & Kvinge, 2020, s. 126). Denne oppgaven har ingen klar instruks om sjanger, men det kommer fram at følelsen skal beskrives. Et eksempel på oppgavekategori 2, er «Skriv en instruksjon om en lek eller et spill du liker godt, for eksempel dødball. Tenk deg at du skal forklare leken eller spillet for barn mellom 6 og 8 år.» (Anly & Kvinge, 2020, s. 113). I dette eksemplet er det oppgitt hvilken sjanger det skal skrives i og hvem som er mottaker.

40 (55 %) av oppgavene har en eller flere skrivestrategier nevnt i oppgaveteksten eller tilknyttet oppgaven. Sju ulike skrivestrategier er anvendt, modelltekster er brukt flest ganger (34). Noen oppgaver har det boka kaller skrivetips (10) som er ment som en støtte i skriveprosessen. Skrivestrategiene er vist i diagram 6-2.



Læreboka har en utstrakt bruk av modelltekster som skrivestrategi. Modelltekstene er direkte tilknyttet skriveoppgavene hvor det spesifikt om å se på modellteksten. I tillegg er det flere tekster tilknyttet hvert tema som kan brukes som modelltekster. Alle de helhetlige tekstsappingsoppgavene i hvert kapittel har såkalte skrivetips eller tekster som kan bidra til støtte i tekstsapingen. Kapitlet «Spørsmål og svar» tar for seg bruk av nøkkelord. Det blir gitt forklaring på hva nøkkelord er og hvordan de kan brukes. Deretter er oppgaven å lete etter nøkkelord i en tekst for så å bruke dem til å skrive en egen tekst. Strategien med å bruke skriverammer er anbefalt tre ganger i oppgaver hvor det skal skrives debattinnlegg. Skriverammene hjelper til med å strukturere teksten og tydeliggjør at det skal brukes tre ulike argumenter. Det finnes oppgaver som handler om å bruke tankekart eller stikkord, men uten at disse skal brukes for å skape en tekst i etterkant.

6.1.2 Meningsfulle tekstskapingsoppgaver

12 (17 %) oppgaver har oppgitt formål i oppgaveteksten. 24 (34 %) oppgaver har en form for mottaker, hvorav 11 har en autentisk mottaker. I 13 (18 %) oppgaver er det oppgitt at elevene skal samarbeide. I de tilfellene der det er autentisk mottaker, er det vanligvis en medelev som er mottakeren. I eksemplet under er både autentisk mottaker og formål oppgitt – i tillegg til at elevene må samarbeide når de skal dele tekstene:

Skriv et intervju med en eldre person. Forbered gode spørsmål som kan få personen til å fortelle om hvordan det var å være ung før i tiden. Ta ett eller flere bilder, og skriv bildetekst til. Lag overskrift og ingress. Ta gjerne med en historie om noe interessant personen har opplevd. Del den ferdige teksten med de andre på gruppa. Tenk at de andre skal lære noe om hvordan det var å vokse opp i en annen tid.
(Anly & Kvinge, 2020, s. 214).

I oppgavene hvor det ikke er autentisk mottaker er det oppgitt i oppgaveteksten en tenkt mottager. Formuleringen «tenk deg at» blir ofte brukt. Det kan handle om å tenke seg at mottakeren for eksempel er en politiker eller leseren av en avisspalte, eller at det er en tenkt kontekst som handler om å innta en rolle og skrive til en mottaker innenfor konteksten. I starten av hvert kapittel er det beskrevet tydelige mål. Disse målene kan knyttes til tekstskapingsoppgavene, men er ikke gjengitt i oppgavetekstene. For eksempel er ett av målene i kapitlet «Din mening teller» å kunne skrive et debattinnlegg for å argumentere for det man mener. I oppgavene som legger opp til samarbeid kan det enten være at teksten skal deles med en annen eller at det skal skrives en tekst sammen. Det er også lagt opp til muntlig diskusjon rundt teksten i noen av oppgavene.

6.1.3 Skrivning på sidemål

Det er ikke funnet tekstskapingsoppgaver som ber om besvarelse på nynorsk i *Norsk 6*. Det finnes flere lesetekster på nynorsk, men de påfølgende oppgavene er utformet på bokmål.

6.1.4 Sjangre, skriveformål og skrivehandlinger

Jeg fant tekstskapingsoppgaver med 13 forskjellige sjangre. Fortelling (18) er den meste brukte, etterfulgt av 9 ukategoriserte oppgaver, disse er ofte knyttet til språkoppgaver. 7 oppgaver er i sjangeren instruksjon, videre følger argumenterende tekster (6), tegneserier (6) og intervju (6). I tillegg forekommer oppgaver i noen flere sjangre, se diagram 6-3.

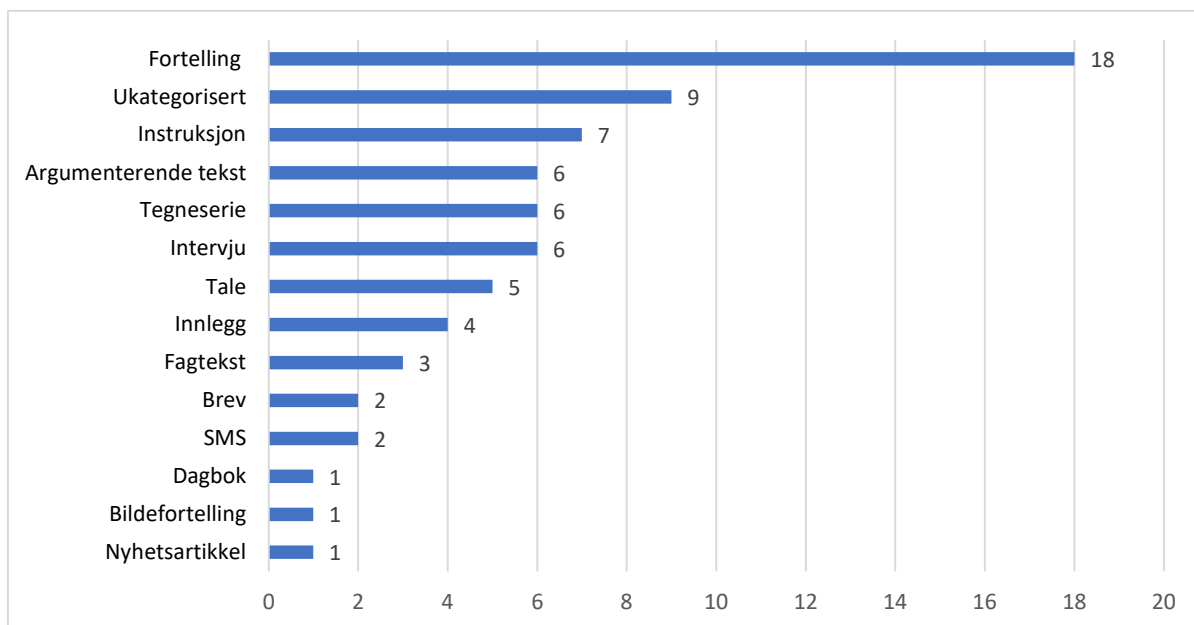


Diagram 6-3 Tekstsjangre benyttet i Norsk 6. N=71

De sjangrene som er mest brukt har alle egne kapitler i boka. Kapitlene har flere tekster i sin sjanger og opplæring i hva som kjennetegner skrivemåter og normer for hver av dem. Oppgavene som er kategorisert som fortelling er i størst grad tilknyttet kapitlet «Krim og spenning». Det finnes tekstsoppgaver som legger opp til å trene delferdigheter innenfor det å skrive en spenningsfortelling og mer helhetlige tekster. Det er fokus på å bygge opp og skape spenning og å lage gode skildringer. I kapitlet «Sånn skal det gjøres», er temaet instruksjon, med skriveoppgaver i sjangre som bruksanvisning og oppskrift. De fleste tekstsoppgavene er tilknyttet kapitlets sjanger, men det finnes også eksempler med muligheter for å velge sjanger:

10. Velg en av skriveoppgavene og skriv en kort tekst.
 - a. Skriv et brev til jenta.
 - b. Jenta holder en bok i hånda. Kanskje det er dagboka hennes? Skriv hva som skjedde denne dagen. Start med «Kjære dagbok».
(Anly & Kvinge, 2020, s. 80).

Oppgavene som er ukategoriserte når det gjelder sjanger er enten tilknyttet språkoppgaver eller det står i oppgaveteksten at det skal skrives en kort tekst eller setninger.

Alle de seks analysekategoriene om skriveformål er registrert. Oversikt over skriveformål og skrivehandlinger vises under i diagram 6-4.

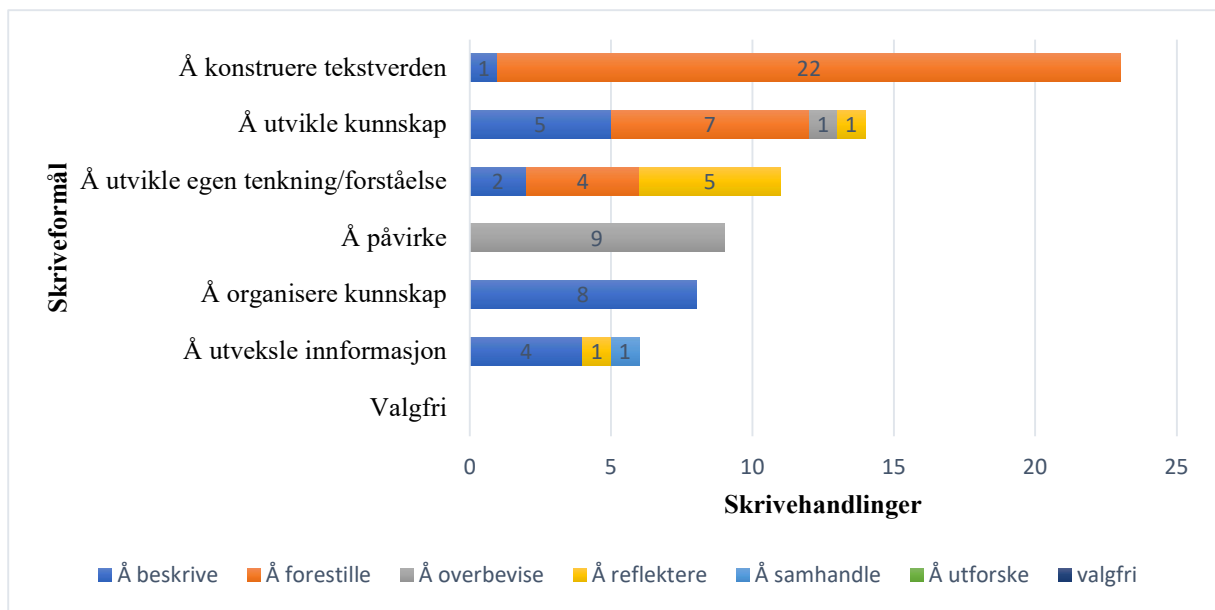


Diagram 6-4 Skriveformål og skrivehandlinger i Norsk 6. N=71

Formålet *å konstruere tekstverden* (23) forekommer klart flest ganger, som regel sammen med skrivehandlingen *å forestille* (22). Deretter følger skriveformålet *å utvikle kunnskap* (14), med flere skrivehandlinger, men *å forestille* (7) og *å beskrive* (5) finnes flest ganger. *Å utvikle egen tenkning/forståelse* (11) er det tredje mest brukte formålet, da med *å reflektere* (5) som flest skrivehandlinger. *Å påvirke* kommer deretter 9 ganger, alle med skrivehandlingen *å overbevise*. *Å organisere kunnskap* (8) forekommer alltid med skrivehandlingen *å beskrive*. *Å utveksle informasjon* (6) er brukt færrest ganger, med tre ulike skrivehandlinger. Ved å se på skrivehandlinger isolert sett er det *å forestille* (33) som er mest brukt etterfulgt av *å beskrive* (20). *Å samhandle* forekommer kun en gang mens jeg ikke har funnet noen oppgaver med skrivehandlingen *å utforske*.

Skrivehandling og formål blir i varierende grad spesifikt nevnt i oppgavetekstene, men i noen oppgaver kommer det tydelig fram. Slik som i eksemplet: «Skriv tre argumenter som du tror kan overbevise de voksne hjemme om at – det er for tidlig å legge seg klokka 21 – at pc-spill kan være lærerikt» (Anly & Kvinge 2020, s. 21). Her kodet jeg skrivehandlingen til *å overbevise* utfra tolking av oppgaveteksten, mens skriveformålet er *å påvirke*. Denne oppgaven har i tillegg oppgitt mottaker. I noen oppgaver har det vært vanskeligere å kode skrivehandlingen eller den er valgfri, men formålet er mer tydelig, som i eksemplet: «Velg ett ord eller uttrykk fra lista og skriv en kort tekst eller dialog der meningen kommer fram» (Anly & Kvinge 2020, s. 73). I denne oppgaven skal det brukes faste uttrykk som «tale for døde

ører» eller «ha det på tunga». Formålet er kodet å utvikle kunnskap gjennom å bruke teksten til å vise forståelse for uttrykkene. Denne oppgaven er i tillegg et eksempel på sjangeren ukategorisert fordi det står «skriv en kort tekst eller dialog».

6.1.5 Skrift kombinert med andre uttrykksformer

Jeg har funnet 15 (17 %) tekstskapingsoppgaver som kombinerer skrift og en annen modalitet. Tegning blir brukt i 6 oppgaver, etterfulgt av 5 oppgaver der eleven skal bruke egne foto. I to oppgaver skal elevene legge til bilder. I de to valgfrie oppgavene, er det tegning eller video som er valgmulighetene. Oversikt over modaliteter er vist i diagram 6-5.

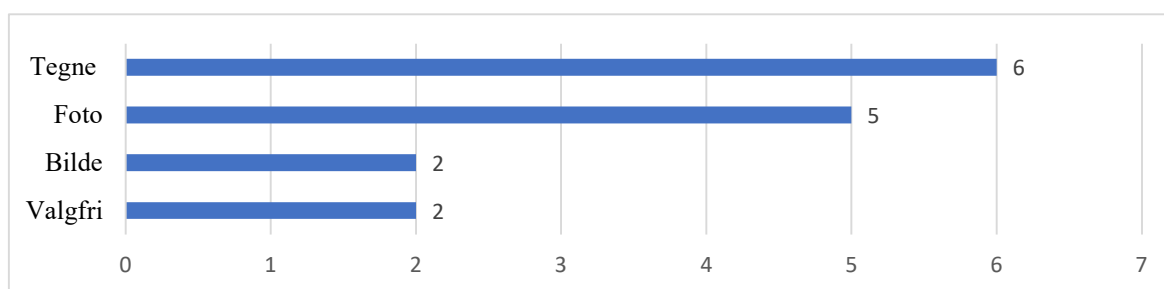


Diagram 6-5 Skrift kombinert med andre uttrykksformer i Norsk 6. N=71

Tegneserier er et eget kapittel og kan forklare hvorfor tegning er den modaliteten som oftest forekommer. I dette kapitlet er ett av målene å utforske samspillet mellom tekst og bilder. Her blir sammenhengen mellom tekst og tegning godt framhevet og det vises til at teksten kan utdype bildet eller bildet utfylle teksten. De fleste tekstskapingsoppgavene i dette kapitlet handler om enten å lage både tegning og tekst eller å sette tekst til eksisterende tegninger. Det forekommer også oppgaver i andre kapitler hvor det skal kombineres tekst med andre uttrykksformer. I eksemplet under, fra kapitlet «Sånn skal det gjøres», er det valgfritt hvilken modalitet som skal benyttes:

Lag en tegneserie, bruksanvisning eller instruksjonsvideo der du forklarer en voksen noe du kan bedre enn ham eller henne. Tenk deg at du skal instruere den voksne steg for steg, med både tekst og bilder
(Anly & Kvinge, 2020, s. 113).

I oppgavene som er kodet med foto skal det tas egne bilder og det står i oppgaveteksten at det skal legges til bildetekst. De fleste av disse oppgavene er i kapitlet «Spørsmål og svar» og bildene skal utfylle teksten i ett intervju.

6.1.6 Vurdering av andres tekster og bearbeiding etter tilbakemelding

I *Norsk 6* fant jeg 6 (8%) oppgaver som ber om vurdering av andres tekster. I 3 (5 %) oppgaver står det at teksten skal bearbeides etter tilbakemelding. I oppgavene hvor det legges opp til vurdering av hverandres tekster skal vurderingen skje gjennom samtale. Det gis noen føringer i oppgaveteksten om hva som skal vurderes, som vist i eksemplet hvor det skal snakkes om ord og setninger. Eksemplet under viser også at teksten kan bearbeides etter tilbakemeldingene:

Del argumentene du skrev i oppgave 2 og 3, med læringspartner, og sammenlign det dere har skrevet [...] Snakk om ord og setninger, og hjelp hverandre med å gjøre argumentene enda bedre. Presenter det beste argumentet dere har (Anly & Kvinge, 2020, s. 21).

I de oppgavene hvor det kommer fram at teksten skal bearbeides, gjelder det utkast til tekst eller deler av tekst. Hvert kapittel i boka har helhetlige skriveoppgaver tilknyttet kapitlets tema. I disse oppgavetekstene er det ikke lagt opp til noen form for vurdering eller bearbeiding.

6.1.7 Oppsummering og drøfting av funn i *Norsk 6*

Funnene i analysen viste at *Norsk 6* operasjonaliserer tekstskaping gjennom oppgaver med lav og middels grad av skriveinstruks. Jeg fant ingen oppgaver med høy grad av skriveinstruks og lengre skriveforløp. NORM-prosjektet viste at det var oppgaver med tydelige rammer for å bygge opp tekstene, direktiver om skrivehandlinger og detaljerte krav til innhold som førte til de beste elevtekstene. Dette var spesielt tydelig blant de antatt svake skriverne. På den andre siden kunne for detaljstyrte oppgaver hemme kreativiteten hos såkalte sterke skrivere. Det var best å finne en balanse mellom oppgavetyperne (Otnes, 2015, s. 240) noe som ikke kan sies å gjelde for *Norsk 6*. Hvis en legger til grunn at tydelige rammer rundt oppgaven og skriveinstrukser er viktig for å utvikle skrivekompetanse, burde det vært flere oppgaver med høy grad av skriveinstruks og lengre skriveforløp. På den annen side er dette faktorer som kan tillegges av læreren, og for mye stillasbygging kan virke hemmende på skriveutviklingen (Bjørkvold, 2018). Til tross for dette mener jeg flere oppgaver kunne vært utformet som lengre skriveforløp med planlegging, ulike skrivestrategier, hverandrevurdering og bearbeiding innlemmet i oppgaveteksten. Dette kunne bidratt til større variasjon i oppgavetyper for å støtte ulike typer skrivere og det ville synliggjort skriving som prosess i større grad.

Jeg fant sju ulike skrivestrategier i tilknytning til tekstskepingsoppgavene med modelltekst som den mest brukte. Bruken av skrivestrategier, slik det er lagt opp til i *Norsk 6*, kan være viktig for at elevene skal kunne lykkes med å skrive ulike tekster (Ulland, 2018). Og det kan betegnes som et positivt trekk at det er flere tekster som kan benyttes som modelltekst for hver oppgave (Håland, 2018). Det kunne likevel med fordel vært lagt opp til mer eksplisitt opplæring i, og bruk av, skrivestrategier. Det samme gjelder større variasjon av type skrivestrategier. På den måten ville skriving som prosess blitt bedre framhevet og det at skriving kan brukes til ulike formål og på flere måter. Siden faget norsk har et hovedansvar for skriveopplæringen og skriving er en del av de grunnleggende ferdighetene, bør skriveopplæringen lære elevene å ta i bruk språket for å skape mening i ulike sammenhenger, både for å formidle et budskap og for å benytte skriving som en vei til læring (Matre et al., 2021).

Meningsfull skriving kommer til uttrykk gjennom de oppgavene som har oppgitte formål, mottakere og samarbeidsmåter. Selv om flere av oppgavene har tenkte formål eller mottakere, er det få autentiske literacyhendelser. På den annen side trenger ikke oppgaver som er knyttet til skolens kontekst nødvendigvis være dårligere, og det å sette seg inn i ulike skriveroller kan være positivt (Matre et al., 2021). Antallet oppgaver med tydelig uttrykt formål kunne med fordel vært høyere ettersom skriveoppgaver med formål ut over bare å skrive, hvor formålet er tydelig uttrykt, kan styrke opplevelsen av meningsfullhet (Smidt, 2009). Et positivt trekk ved oppgavene som legger opp til samarbeid er at det skal samarbeides på ulike måter. Det dreier seg om å skape tekst sammen eller diskutere hverandres tekst. Det er verdt å bemerke at andre oppgaver legger opp til diskusjon og samtale, men ettersom det ikke er snakk om tekstskepning, er ikke oppgavene analysert i min studie.

Jeg fant ingen tekstskepingsoppgaver på nynorsk. Dette var et overraskende funn siden det står spesifisert i både kjerneelementet og i kompetansemålene at elevene skal skrive på sidemål. Hvis elevene skal få tilstrekkelig trening i skriving på nynorsk, burde det vært tekstskepingsoppgaver på nynorsk. Dette mener jeg er en svakhet i *Norsk 6*. Når det ikke er lagt opp til tekstskepning på nynorsk i læreboka, er det sannsynlig at læreren heller ikke ber om besvarelser på nynorsk, siden lærere i stor grad følger læreboka (Blikstad-Balas & Klette, 2021).

Skriving i ulike sjangre og til ulike formål operasjonaliseres gjennom 13 forskjellige sjangre i bokas ulike temaer og kapitler. Det er forholdsvis få kapitler, noe som fører til at sjangerne blir grundig gjennomgått, men variasjonen i sjanger og formål er liten. Sjangerkunnskap, slik den blir framstilt i bokas seks kapitler, er viktig fordi den gjør elevene i stand til å kommunisere på en hensiktsmessig måte slik at de kan delta, både som lesere og skrivere, i ulike tekstkulturer (Breivega, 2018). Men med seks kapitler og temaer i *Norsk 6* blir bredden av sjangre begrenset. I stedet blir det mange oppgaver i samme sjanger. Bruken av ulike sjangre kunne ha vært mer variert selv med få kapitler for å støtte utviklingen av en bred literacykompetanse. Valget om å ha få sjangre kan forstås ut fra forfatterens ønske om dybdelæring, altså det å arbeide lengre med færre temaer i motsetning til kortere med mange temaer. I tillegg er *Norsk 6* en del av *Norsk 5-7* og ulike temaer blir behandlet på hvert årstrinn. Dermed kan læreverket dekke flere sjangre enn det som blir representert i denne læreboka.

Skriveformålet *å konstruere tekstverden* og skrivehandlingen *å forestille* er ofte knyttet til sjangrene fortelling og tegneserie. Dette henger sammen med at «Krim og spenning» og «Tegneserier» er to store kapitler. Selv om få kapitler og færre temaer kan støtte målet om dybdelæring, mener jeg mange forskjellige skriveformål ikke trenger å være noen motsetning til dette. Mange av oppgavene med skrivehandlingen *å forestille* har ikke andre formål enn å konstruere en tekst, og det er åpenbart at hovedformålet er å forbedre skriveferdigheter. Slik jeg tolker funnene kunne *Norsk 6* hatt større variasjon i skrivehandlinger og skriveformål for å fremme det funksjonelle synet på skiving og trene elevene i flere forskjellige skrivesituasjoner. Ved å tydeliggjøre flere ulike formål kan det også oppleves mer meningsfullt å gjøre oppgavene. Ved å sammenligne funnene mine av skrivehandlingene med funnene i Dagslands studie finner jeg en likhet i at skrivehandlingen *å forestille* er den mest brukte i begge (Dagsland, 2018). Veums undersøkelse viste at skriveoppgavene på ungdomstrinnet la mer og mer vekt på skiving som det å utføre en sosial handling og at skrivehandlingen *å forestille* gradvis hadde fått mindre plass i lærebøkene (Veum, 2015). I *Norsk 6* er *å samhandle*, som tilsvarer Veums beskrivelse av å utføre en sosial handling, funnet bare en gang. Forskjellen mellom Veums resultater og mine funn kan forstås ut fra at hennes forskningsmateriale var lærebøker for ungdomstrinnet. Elevene har dermed kommet lengre i skriveutviklingen enn elever på barnetrinnet. Til tross for dette mener jeg at skrivehandlingen *å samhandle* kunne hatt en større plass i *Norsk 6* ettersom mye i dagens tekstbaserte samfunn dreier seg om å samhandle og kommunisere med andre. Literacy og et

funksjonelt skrivesyn er framhevet i LK20, hvor målet er at elevene skal mestre dagens skriftspråksamfunn. Det tilsier at spesielt å *samhandle* kunne vært mer brukt i læremiddelet. Jeg har ikke kategorisert noen oppgaver med skrivehandlingen å *utforske*, dette vil bli drøftet i kapittel 7.

Skrift kombinert med andre uttrykksformer operasjonaliseres i hovedsak gjennom kapitlet «Tegneserier». Selv om det gis egen opplæring innenfor sammensatte tekster, er antallet oppgaver som kombinerer tekst med andre uttrykksformer lavt. Det er heller ikke stor bredde i typen av modaliteter. Mye av dagens kommunikasjon foregår over digitale plattformer eller gjennom digitale presentasjonsverktøy. Digital kompetanse er framhevet som en viktig kompetanse for å kunne delta i dagens tekstkulturer (Doublet, 2018). Dermed mener jeg det ville være i elevenes interesse om flere sammensatte oppgaver var tilknyttet digital kompetanse. Dette vil bli diskutert videre i kapittel 7.

Analysen viser at vurdering av andres tekster, og bearbeiding av egne tekster etter tilbakemelding, operasjonaliseres i liten grad gjennom oppgavetekstene. Til tross for at det å få vurdering er en rettighet og spesifisert i læreplanen, viser forskning at elevdeltakelse i vurdering kan være vanskelig å gjennomføre (Hopfenbeck 2011). Utdanningsdirektoratets oppfordring om å legge inn vurderingsprosesser i læremidlene ser ikke ut til å være fulgt opp. Jeg synes det var overraskende at ikke vurdering og bearbeiding er realisert i større grad gjennom tekstskapingsoppgavene. Samtidig viste funn i NORM-prosjektet at det var avgjørende at vurdering og bearbeiding ble gjort til riktig tid i skriveprosessen om det skulle fungere best mulig. I motsatt fall kunne det virke demotiverende for elevene å gjøre om på det de hadde skrevet. Når vurdering ikke er lagt inn i skriveoppgaven, slik som i *Norsk 6*, står læreren friere til å legge det inn der det synes mest formålstjenlig. Jeg mener likevel det er problematisk at spesielt de avsluttende kapitteloppgavene ikke i noen særlig grad legger opp til vurdering eller bearbeiding. Det blir opp til lærerens vurderingskompetanse hvordan dette gjøres når læreboka ikke legger opp til dette. Det samme gjelder hvordan vurderingen skal utføres. For at elevrespons skal fungere best mulig er det viktig at elevene får opplæring og øvelse i dette (Kvithyld & Aasen, 2011). Når operasjonalisering av vurdering og bearbeiding er lite synlig i oppgaveteksten mener jeg det svekker det sosiokulturelle literacysynet som jeg tolker ligger til grunn for denne delen av kjerneelementet.

6.2 Analyse og drøfting av *Skolen*

Under norsk for 6. trinn var det elleve ulike mapper som jeg har valgt å kalle for kapitler. Hvert kapittel inneholder flere læringsstier. En læringssti består av en kort video, en tekst eller begge deler, oppgaver eller spørsmål knyttet til videoen eller teksten, og i noen tilfeller en skriveoppgave til slutt. Innhold og antall elementer i læringsstiene varierer, noen stier kan bare ha tre elementer, mens andre kan ha opptil åtte. Læringsstien bør utføres i en bestemt rekkefølge, men læreren kan bestemme om alle elementene skal utføres. I tillegg til det overordnede temaet for kapitlet har mange av kapitlene tilhørende grammatikk som er flettet inn i stiene. Alle skriveoppgavene i *Skolen* kan besvares direkte inn i applikasjonen (Cappelen Damm Undervisning, u.å.).

6.2.1 Tekstskapingsoppgaver og skrivestrategier

I *Skolen* fant jeg 130 tekstskapingsoppgaver. Oppgavekategori 1, med lav grad av skriveinstruksjon, fant jeg 29 (31 %) ganger. Det er en overvekt av skriveoppgaver, 101 (69 %), i kategori 2, middels grad av skriveinstruksjon. Jeg fant ingen oppgaver som tilsvarer oppgavekategori 3, høy grad av skriveinstruks, se diagram 6-6.

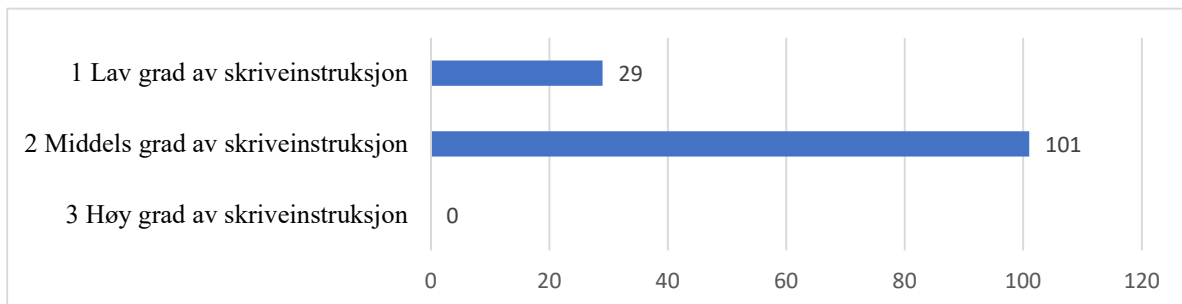


Diagram 6-6 Fordeling av oppgavekategorier i *Skolen*. N=130

Mange av oppgavene med lav skriveinstruks har bare en enkelt setning, for eksempel «Skriv en fortelling.» (skolen.cdu.no, Fortell, Fortelling, u.å.). Oppgavene med middels grad av skriveinstruks inneholder informasjon om skrivehandling eller sjanger, og bilder blir mye brukt som kontekstualisering. Et eksempel er: «Skriv til bildet. Øv på beskrivelser på neste side. Klarer du å beskrive det du ser på bildene?» (skolen.cdu.no, fortell, beskriv steder, u.å.). Ut fra oppgaveteksten kommer det fram at skrivehandlingen er å *beskrive*. Oppgaven har i tillegg en foreslått startsetning som skrivestøtte.

110 (85 %) av skriveoppgavene har en form for skrivestrategi, enten nevnt i oppgaveteksten eller ved at den digitale utformingen tilrettelegger og gir anvisninger. Jeg har funnet fem skrivestrategier, hvorav skriveramme ble brukt i flest oppgaver (63), etterfulgt av modelltekst (40). Den tredje mest brukte skrivestrategien er å lese tekst før skrivingen begynner (15). Henvisning til å bruke sjekklister og kilder er funnet en gang, se diagram 6-7 for oversikt over skrivestrategier.

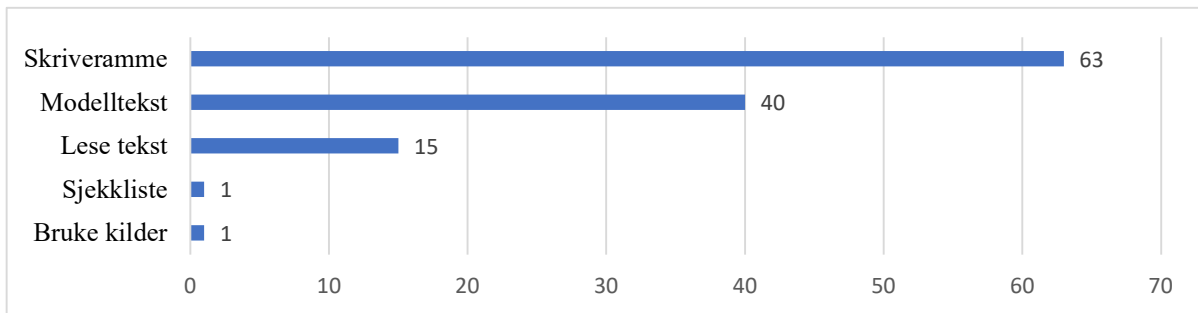


Diagram 6-7 Skrivestrategier benyttet i skolen. N=130

Oppbygningen av læringsstiene gjør at elevene først føres inn i temaet og må lese modelltekster før de begynner på skriveoppgaven. Ingen av tekstskapingsoppgavene legger direkte opp til bruk av for eksempel nøkkelord, stikkord, tankekart eller samtale. Det er få oppgaver som legger opp til noen form for skriftlig arbeid i forkant av selve tekstskapingen. Alle oppgaver skrives direkte inn i en form for ramme, men hvis oppgaven bare har ei enkelt ramme som det skal skrives inn i, er det ikke regnet som en skrivestrategi. Derimot har en stor andel av oppgavene rammer som er delt opp i flere «bokser», som for eksempel kan inneholde underoverskrifter eller setningsstartere. Disse rammene hjelper til med å strukturere teksten og er den mest brukte skrivestrategien. I eksemplet «Beskriv karakteren» skal det beskrives en karakter som vist på et bilde. Skriverammen har startsetningen «Gutt med rød lue. Han ser snill ut. Han holder en fiskestang» (skolen.cdu.no, krim og spenning, beskriv karakteren, u.å.).

6.2.2 Meningsfulle tekstskapingsoppgaver

15 (12 %) av tekstskapingsoppgavene har et formål oppgitt i oppgaveteksten. 7 (5 %) av oppgavene har oppgitt mottaker, hvorav 6 er en autentisk mottaker. 2 (2 %) av tekstskapingsoppgavene har oppgitt at det skal samarbeides. Flere av oppgavene med et oppgitt formål finnes i kapitlet «Agri og Mike» vist i eksemplet under. Her er formålet å vise fram noe man liker:

Vis fram noe du liker. Finn noe du har lyst til å vise fram. Det kan være en venn du er glad i, noen i familien din, et par nye sko eller et kjæledyr. Hvis du tar bilde av noen må du huske å spørre om lov først. Last opp et bilde av det du vil vise fram. Skriv litt om hvorfor du ville vise fram akkurat det (skolen.cdu.no, agri og mike, vis fram noe du liker, u.å.).

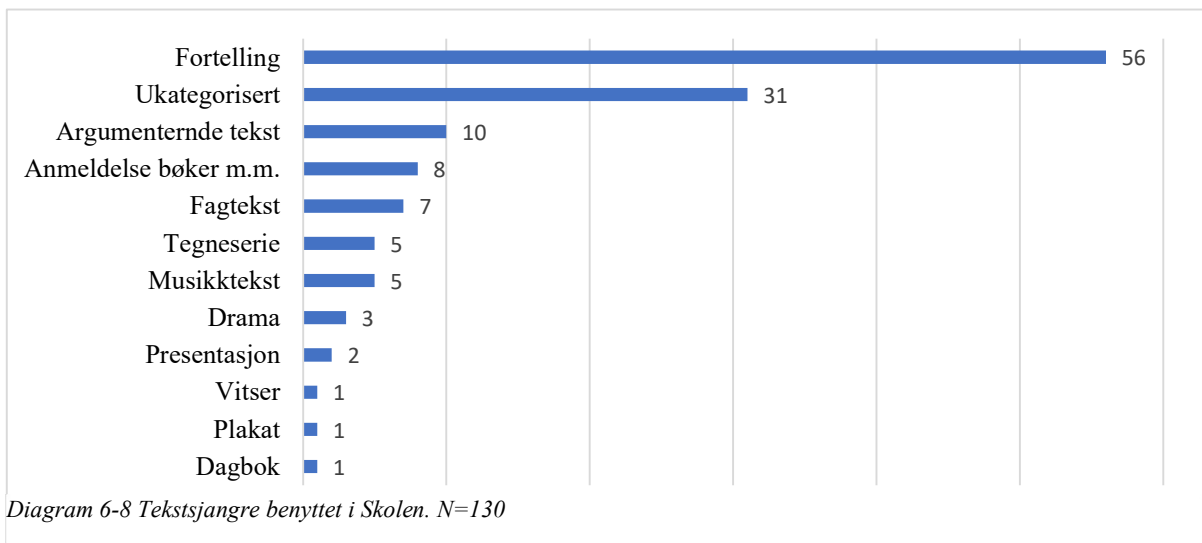
I oppgavene med autentiske mottakere er det i fire tilfeller medelever, i de to andre er det henholdsvis lærer og valgfri mottaker. I oppgavene som er kodet med samarbeid er det i begge tilfellene en skriftlig vurdering av en annens tekst. Det er dermed ingen oppgaver som legger opp til å samarbeide om å skape teksten eller samtale om skrivingen.

6.2.3 Skrivning på sidemål

Det finnes egne grammatikksider for både bokmål og nynorsk, men på disse sidene fant jeg ingen tekstskepingsoppgaver. Blant læringsstiene fant jeg to (2 %) tekstskepingsoppgaver som skal besvares på nynorsk. I den ene oppgaven skal det skrives en fortelling til et bilde på nynorsk (skolen.cdu.no, Språk i Norge, To skriftspråk, Skriv sidemål, u.å.). I den andre oppgaven skal det skrives en fortsettelse på et teaterstykke. Oppgaveteksten sier «prøv å skriv på nynorsk» (skolen.cdu.no., drama, nokon kjem til å komme, u.å.). Ingen av oppgavene har oppgitt formål og mottaker i oppgaveteksten og det er står ingenting om vurdering i oppgaven.

6.2.4 Sjangre, skriveformål og skrivehandlinger

Jeg fant tekstskepingsoppgaver med 11 ulike sjangre. Fortelling (56) er den klart største, mens oppgaver som er ukategoriserte når det gjelder sjanger (31) er nest mest representert. Videre følger argumenterende tekster (10), anmeldelser (8), fagtekster (7), tegneserier (5), musikktekster (5) og drama (3). I tillegg finnes noen sjangre som er representert en eller to ganger, se diagram 6-8.



Sju av de 13 kapitlene er direkte knyttet til en sjanger og sjangeropplæring forekommer i alle disse kapitlene. I tre av kapitlene, «Steffen og Eldris skiveskole», «Krim og spenning» og «Fortell!», kodes de fleste tekstskapingsoppgavene inn under sjangeren fortelling.

Læringstiene inneholder flere tekster som både forklarer og viser eksempler på sjangeren. Oppgavene tar for seg flere elementer innenfor fortelling, som oppbygning og virkemidler. I kapitlet «Krim og spenning» er det ulike sjangre innenfor spenningsfortelling, som detektivhistorie, grøsser og sagn. I noen av oppgavene skal eleven skrive deler av en fortelling, for eksempel avslutningen, på mange ulike måter. Oppgavene som tilhører sjangeren ukategorisert kan for eksempel være deloppgaver som å beskrive en karakter på et bilde eller reflektere rundt et tema. Et eksempel på en slik oppgave er «Skriv under press. Bruk ett minutt der du skriver om deg selv. Skriv om: hvem du er og hvor du er fra, dine erfaringer, din familie, dine venner. Ikke tenk! Bare skriv så mye du kan. Etterpå kan du se om du synes noe ble bra.» (skolen.cdu.no, språket og jeg, skriv med flyt, u.å.). I denne oppgaven er det ingen anmodning om sjanger og det er mulig å velge ulike skrivehandlinger.

Alle de seks skriveformålene er representert, se diagram 6-9. Skriveformålet *å konstruere tekstverden* (73) forekommer i nesten halvparten av tekstskapingsoppgavene og er tilknyttet skrivehandlingene *å beskrive* og *å forestille*. *Å påvirke* (19) er skriveformålet som forekommer nest oftest hvor skrivehandlingen alltid er *å overbevise*. Skriveformålet *å utvikle kunnskap* (5) forekommer færrest ganger. Når det gjelder skrivehandlinger er *å forestille* (64) hyppigst representert, etterfulgt av *å beskrive* (28), mens *å utforske* ikke forekommer.

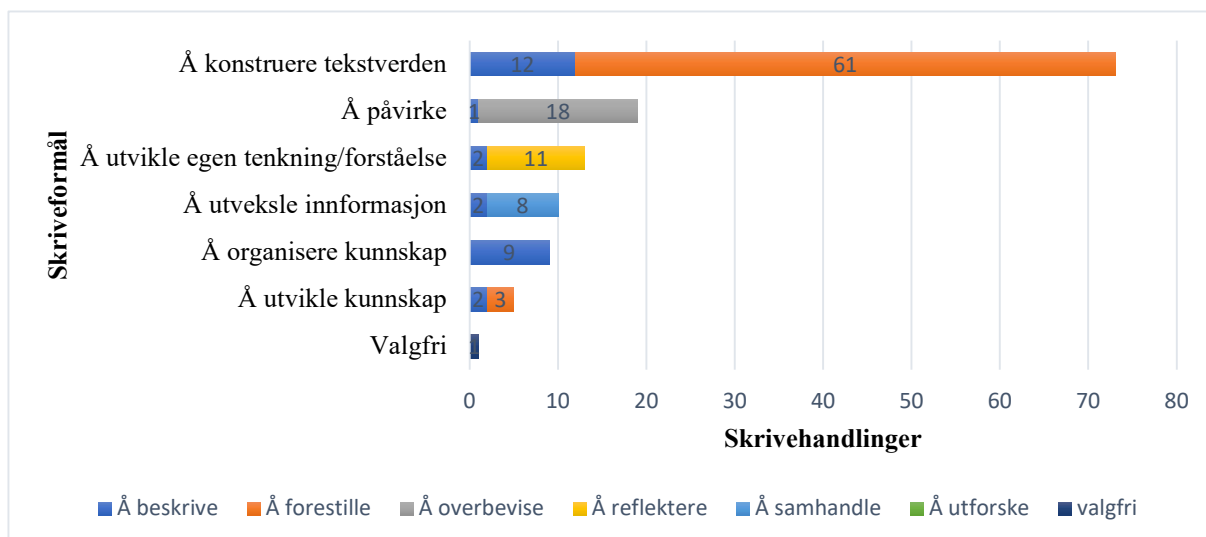


Diagram 6-9 Skriveformål og skrivehandlinger benyttet i Skolen. N=130

Ettersom tre av kapitlene omhandler det å skrive en fortelling, blir mange tekstskapingsoppgaver kodet med skriveformålet *å konstruere tekstverden* og skrivehandlingen *å forestille*. De fleste av disse oppgavene handler om å forbedre skrivekompetansen og det er sjelden oppgitt noen andre formål med disse oppgavene. Det kommer heller ikke fram av oppgaveteksten i særlig grad at formålet er å øve på tekstskaping eller skriving. *Å påvirke* er det nest mest brukte skriveformålet. En del av tekstskapingsoppgavene med dette formålet finnes i kapitlet «Min mening». Der finnes det ulike oppgaver som handler om hvordan tekst kan brukes til å få fram meninger og det skal skrives både debattinnlegg, plakat med appell og sangtekst. I en av oppgavene som heter «Skriv argumenterende tekst» står det for eksempel at «teksten skal få fram meningene dine». (skolen.cdu.no., min mening, argumenterende tekst, u.å.)

6.2.5 Tekst kombinert med andre uttrykksformer

Det er 37 (28 %) oppgaver som ber om skrift kombinert med andre uttrykksformer. Ellers er bruk av bilde den modaliteten som forekommer oftest, i 24 oppgaver. Deretter følger musikk (5), tegne (4), foto (3) og film (1), se diagram 6-10.

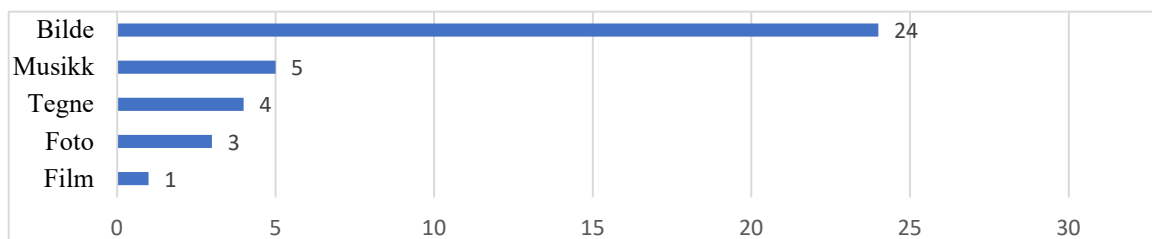


Diagram 6-10 Tekst kombinert med andre uttrykksformer i Skolen. N=130

I kapitlet «Tegneserier» har temaet sammensatte tekster en egen læringssti. Her forklares begrepet og det gis ulike eksempler på sammensatte tekster. Et eksempel på en tekstskepingsoppgave i dette kapitlet er «Lag en sammensatt tekst. Velg bakgrunnsmusikk og et bilde til teksten. Hvordan forandrer musikk og bilder inntrykket?» (skolen.cdu.no., tegneserier, lag en sammensatt tekst, u.å.) Musikk blir brukt som modalitet i et annet kapittel hvor oppgavene handler om å kombinere lyd og rytme sammen med teksten. Det er også et eget kapittel om foto og ulike måter å bruke foto på. Bilde er modaliteten som blir brukt flest ganger, som regel i oppgaver hvor det skal settes inn et bilde sammen med teksten. Det kan være et bilde hentet fra internett eller et eget foto som lastes opp.

6.2.6 Vurdere andres tekster og bearbeide tekster etter tilbakemelding

Jeg fant to oppgaver hvor elevene blir bedt om å vurdere andres tekster. I kapitlet «Steffen og Eldris skriveskole» er det en læringssti som heter «Gjør teksten bedre» Her gis det tips om hvordan en tekst kan forbedres, og ett av tipsene handler om å lese hverandres tekster. I samme læringssti finnes en oppgave som handler om å vurdere en annens tekst. (skolen.cdu.no., Steffen og Eldrids skriveskole, gjør teksten bedre, tilbakemelding, u.å.). Oppgaven er ikke knyttet til noen spesiell tekst, det står bare at det skal skrives to ting som var bra og en ting som kan forbedres. Det står ikke i oppgaveteksten at det skal arbeides videre med teksten etter tilbakemeldingene.

6.2.7 Oppsummering og drøfting av funn i Skolen

Funnene fra analysen viste at *Skolen* realiserer *skriftlig tekstskepning* gjennom oppgaver med lav og middels grad av skriveinstruks. Når ingen oppgaver ble kategorisert med høy grad av skriveinstruks, viser det at læremidlet ikke legger opp til trening i lengre skriveforløp som involverer flere prosesser som planlegging, skrivestrategier, elevvurdering og bearbeiding. Dette funnet var uventet ettersom Utdanningsdirektoratet anbefaler at det bør legges opp til

lengre skriveforløp i læremidler (Utdanningsdirektoratet, 2021). Jeg fant ikke oppgaver i kategori 3 og det er en stor overvekt av oppgaver i kategori 2. Dermed mangler læremiddelet den balansen mellom oppgavetyper som er trukket fram som en fordel for å støtte ulike skrivere (Otnes, 2015).

Jeg fant fem ulike skrivestrategier tilknyttet tekstskapingsoppgavene, med skriverammer som den mest brukte. Det er likevel verdt å bemerke at en del læringsstier har oppgaver som bruker skrijving som redskap for læring eller for å trene elevene til å bruke skrivestrategier. Typiske slike oppgaver er å skrive nøkkelord etter å ha lest en tekst for å huske innholdet i teksten. Men ettersom skrivningen bare skal gjøres i stikkordsform er ikke disse oppgavene kategorisert som tekstskapingsoppgaver i denne analysen. Noen av oppgavene bærer preg av å være utfyllingsoppgaver fordi det skal fylles inn tekst i ei skriveramme og en allerede skrevet startsetning kan benyttes. Til tross for at skrivestrategier er viktig for å forbedre skrivekompetansen (NTNU Skrivesenteret, 2022a) problematiserer jeg den hyppige bruken av skriverammer og startsetninger. Slike skrivestrategier kan hindre utfoldelse og tekstene står i fare for å bli veldig like. Derfor bør det også være oppgaver hvor tekst skal skrives uten at inndelingen eller et mønster er bestemt på forhånd (Håland, 2018).

Analysen viste at få oppgaver har formål oppgitt, de framstår ofte kun med formålet å øve og forbedre skriveferdigheter. Formålet med skrivningen blir ikke godt kommunisert gjennom oppgavetekstene, ettersom det sjelden er oppgitt hvem som er mottaker eller hva teksten skal brukes til. Mange av oppgavene er ganske like og noen likelydende oppgaver dukker opp flere ganger under forskjellige kapitler. Det kan styrke skriveferdighetene at elevene får repetert de samme skrivehandlingene mange ganger. På den annen side kan det virke lite motiverende å måtte gjøre samme type oppgave flere ganger. Selv om det å få elevene til å utvikle seg som skrivere er hensikten med skriveoppgaver (Matre et al., 2021), gjør ikke nødvendigvis denne repetisjonen skrivningen meningsfull for elevene. Med manglende oppgitte formål i oppgaveteksten blir det i stor grad opp til læreren å sørge for at oppgavene blir presentert på en måte som kan gjøre dem meningsfulle. Jeg velger å karakterisere en del av oppgavene som mangler oppgitt formål og eller mottaker med uttrykket *tomgangstekster* (NTNU Skrivesenteret, 2022b). Dette inntrykket forsterkes av at påfallende få oppgaver legger opp til samarbeid. Dersom det å oppleve skrijving som meningsfylt er noe som skal operasjonaliseres gjennom oppgaver med oppgitt mottaker, formål og samarbeid, er mitt funn at tekstskapingsoppgavene i *Skolen* i liten grad bidrar til dette.

Skrijving på sidemål operasjonaliseres i svært liten grad gjennom tekstskaiping. Det kan sies å være et positivt trekk at det finnes noen få oppgaver som legger opp til skrijving av tekst på nynorsk, framfor at det bare brukes i grammatikkoppgaver (Sjøhelle, 2020). Men det er for få oppgaver dersom hensikten er at elevene skal få tilstrekkelig trening i å skrive på nynorsk. Formålet er heller ikke tydeliggjort i disse oppgavene og det krever at læreren gjør elevene bevisste på hva som er hensikten med å skrive tekstene. Dersom det viktigste formålet er å forbedre skriveferdighetene på sidemål, bør læreren legge opp til vurdering og bearbeiding i disse oppgavene.

Operasjonalisering av skrijving i ulike sjangre og for ulike formål gjøres gjennom ellve forskjellige sjangre, med hovedvekt på fortelling. Spesielt i kapitlene som tar for seg fortelling er det en tydelig sjangeropplæring. Dette kan sies å være knyttet opp mot et kognitivt skrivesyn hvor normer for tekstskaiping og bruk av ordforråd og grammatikk vektlegges. Det kan være viktig for at elevene skal lykkes med skrijving (Breivega, 2018). Likevel mener jeg den sosiokulturelle siden ved sjangeropplæring i for liten grad kommer til syne. Den handler om at elevene skal få tilgang til mange ulike tekster, noe som kan utjevne eventuelle forskjeller i leseerfaring og sosial bakgrunn blant elevene (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015). Det kan være at *Skolen* operasjonaliserer skrijving i ulike sjangre med å gå i dybden framfor å legge opp til skrijving i mange sjangre og formål. Forståelsen av begrepet dybdelæring vil bli diskutert ytterligere i kapittel 7. Mange oppgaver er kodet som ukategoriserte når det gjelder sjanger. Det at oppgaver er uten sjangeranvisning trenger ikke å være negativt. Det kan være med på å fremme et mer funksjonelt syn på skrijving, så lenge formålet er klart for elevene.

Jeg fant oppgaver med alle seks skriveformålene kategorisert, klart flest med formålet *å konstruere tekstverden* og skrivehandlingen *å forestille*. Det at skriveformålet *å konstruere tekstverden* er funnet i så mange av oppgavene, har sannsynligvis sammenheng med at tre store kapitler i *Skolen* omhandler fortelling og spenningsfortelling. Ved å studere oppgavene i disse kapitlene fant jeg at mange av dem framstår som ganske like. Noen av oppgavene gjentas i tillegg i flere kapitler, som for eksempel å skrive ulike deler av en fortelling på forskjellige måter. *Å konstruere tekstverden* knyttes ofte spesielt til å forbedre skriveferdigheter, som alltid er et overordnet og viktig mål med skriveoppgaver. Jeg mener likevel det kunne vært større variasjon i skriveformål, for å få fram flere situasjoner som viser hva skrijving kan brukes til, noe som vil fremme det funksjonelle skrivesynet. Det er få

oppgaver som er kategoriserte med skriveformålet *å utvikle kunnskap*. Det kan ha sammenheng med at det er funnet få oppgaver som knytter sammen tekstskaping og språkopplæring. *Å utvikle kunnskap* kan knyttes til språkoppgaver, for eksempel ved å bruke grammatikk- og språkforståelse i tekstskaping. En annen forklaring kan være at ingen av oppgavene er kategoriserte med skrivehandlingen *å utforske* som også kan ha formålet *å utvikle kunnskap*. Å utforske gjennom skriving betyr å undersøke, sammenligne og å sette ulike kunnskapsforståelser opp mot hverandre. Det kan for eksempel gjøres ved å utvikle og svare på problemstillinger og hypoteser (Matre et al., 2021). Mangelen på denne skrivehandlingen vil bli videre diskutert i kapittel 7. Et gjennomgående trekk ved oppgavene er at skriveformålene har relativt liten variasjon i skrivehandlinger. De fleste skriveformålene er funnet sammen med den skrivehandlingen som er beskrevet når Skrivehjulet står i grunnstillingen, slik det er forklart i kapittel 3.3.5. Det medfører at det blir lite variasjon i skrivehandlinger.

Skrift kombinert med andre uttrykksformer er operasjonalisert spesielt gjennom kapitlene om «Tegneserier» og «Agri og Mike». Her er det tekstskapingsoppgaver som omhandler sammensatte tekster og hvordan ulike modaliteter virker sammen. Som vist i eksempelet i 6.2.5 er oppgaven utformet slik at både *utviding* og *kontrastering* blir et tema. Det digitale formatet gir muligheter for å kombinere bilder og tekst enkelt. Multimodale oppgaver forekommer derfor i flere kapitler ved at elevene skal sette inn et bilde til teksten. I disse oppgavene er det som regel slik at bildet skal utvide betydningen av teksten. Det er verdt å bemerke at det finnes flere multimodaloppgaver i *Skolen* knyttet til blant annet film og podkast. Men ettersom jeg har hatt som kriterium at oppgavene skal inneholde verbaltekst av en viss mengde, har slike multimodaloppgaver ikke vært gjenstand for min analyse.

Mine funn viser at *Skolen* i liten grad operasjonaliserer vurdering og bearbeiding av tekster gjennom tekstskapingsoppgavene. Det er påfallende at dette operasjonaliseres så sjelden i oppgavetekstene tatt i betraktning hva styringsdokumentene legger opp til. Vurdering og bearbeiding kan legges til av læreren, men ettersom forskningen viser at lærere forventer at læremidlene er forfattet ut fra læreplanen, og at undervisningen dermed ofte følger læremidlene (Blikstad-Balas & Klette, 2021), kunne læremiddelet med fordel lagt disse elementene inn i oppgavetekstene.

En tilleggsobservasjon om oppgavene i *Skolen* er at for å lagre teksten må eleven trykke på et ikon som sier «ferdig». Det kan bidra til et syn om at teksten er ferdig før den har vært gjenstand for vurdering eller bearbeiding, istedenfor å bidra til å synliggjøre skrivning som en prosess. I kapittel 2.1 omtalte jeg Jambaks bekymring for at digitale læremidler framstår som uferdige og lite gjennomarbeidede. Tatt i betraktning drøftingene overfor om manglende prosessorientert skrivning, vurdering og bearbeiding er dette et syn jeg deler når det gjelder mange av tekstskapingsoppgavene i *Skolen*.

6.3 Analyse og drøfting av *Salto*

Læremidlet *Salto* er som tidligere nevnt delt i fire bøker, *Salto Elevbok 6A* og *6B* og *Arbeidsbok 6A* og *6B*, og blir analysert som ett læremiddel. I *Salto Elevbok 6A* og *6B* er det til sammen 13 kapitler. Hvert kapittel har et eget tema, knyttet opp mot sjangre, med tydelige mål. Felles for alle kapitlene er at de består av delene *Inn i tema*, *Språkverksted*, *Les og forstå*, *Skriveskolen* og *Kapitteloppsummering*. Det finnes skriveoppgaver under i alle disse delene. Skriveoppgavene i *Skriveskolen* er knyttet til temaet for kapitlet. *Språkverksted* tar for seg ulike temaer innenfor rettskriving og grammatikk. I tillegg har *Salto* en egen del bakerst i boka med flere lesetekster og en egen oppslagsdel som omhandler rettskriving. Begge disse delene har egne oppgaver. *Salto Arbeidsbok 6A* og *6B* inneholder flere eksempeltekster, lesetekster og oppgaver knyttet til temaene i elevboka. De fleste oppgavene samt skriverammer og kameratvurderingsskjema er laget for å skrive i arbeidsboka for hånd (Bjøndal et al., 2021a).

6.3.1 Tekstskapingsoppgaver og skrivestrategier

Jeg fant 205 tekstskapingsoppgaver i *Salto*. 48 (24 %) av oppgavene kategoriserte jeg som oppgavekategori 1, lav grad av skriveinstruksjon og 140 (70 %) oppgaver kategoriserte jeg som kategori 2, middels grad av skriveinstruksjon. 15 (7 %) tekstoppgaver fikk plass i kategori 3, høy grad av skriveinstruksjon, se diagram 6-11.

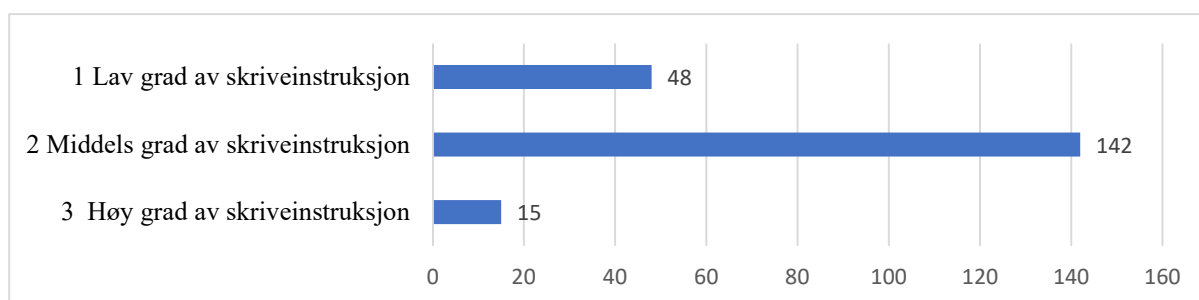


Diagram 6-11 Fordeling av oppgavekategorier i Salto. $N=205$

Funnene viste at alle oppgavekategoriene var representert, men at det var en overvekt av oppgavekategori 2. En oppgave med middels grad av skriveinstruksjon er vist i eksemplet:

6. Skriv en selvbiografi

a. Velg en egenskap ved deg selv som du synes beskriver deg godt, for eksempel:

- jeg er et konkurransemenneske
- jeg er kreativ og musikalsk
- jeg er modig
- jeg er en dyrevenn

b. Fortell om episoder som får fram at dette er en viktig egenskap ved deg.

c. Skriv selvbiografien som en sammenhengende tekst.

(Bjøndal et al., 2021b, s. 115).

I eksemplet gis det tydelig instruks om sjanger og noen føringer om hva teksten skal inneholde, men det gis ingen forslag til skrivestrategier.

Oppgavene med høy grad med av skriveinstruksjon fant jeg i *Skriveskolen*. Eksempelet viser hvordan en oppgave med skriveforløp kan se ut: «Bruk kilder og lag en fagtekst. Nå skal du skrive en fagtekst der du selv bestemmer tema. Du skal hente informasjon fra minst to kilder som du vurderer som pålitelige og relevante». Videre gis en detaljert beskrivelse for hvordan oppgaven skal løses. Oppgaven er inndelt i tre elementer. Det første er «Før skriving» hvor elevene skal få tankene i gang, dele ideer, velge en ide og planlegge teksten ved hjelp av skrivestrategier. I eksemplet overfor skal det brukes kilder, nøkkelord, tankekart og skriveramme. Det andre elementet er «Under skriving» hvor det som er planlagt skal brukes til å skrive teksten. I tillegg er det lagt opp til vurdering av elevtekster og bearbeiding etter tilbakemelding. Det siste elementet er «Etter skriving» hvor det skal gjøres en egenvurdering av hvordan skrivingen gikk. I tillegg gis det også forslag til videre arbeid med oppgaven i en autentisk kontekst (Bjøndal et al., 2021a, s. 118–119).

Bruk av skrivestrategi er oppgitt i 150 (48 %) av tekstskapingsoppgavene. Jeg har funnet 23 skrivestrategier, med modelltekst anvendt flest ganger (31), etterfulgt av å lese tekst (23). Deretter følger samtale (19), skriveramme (17), nøkkelord (15), kildebruk (11) og tankekart (8). I tillegg er det flere skrivestrategier som benyttes fra en til tre ganger, se diagram 6-12.

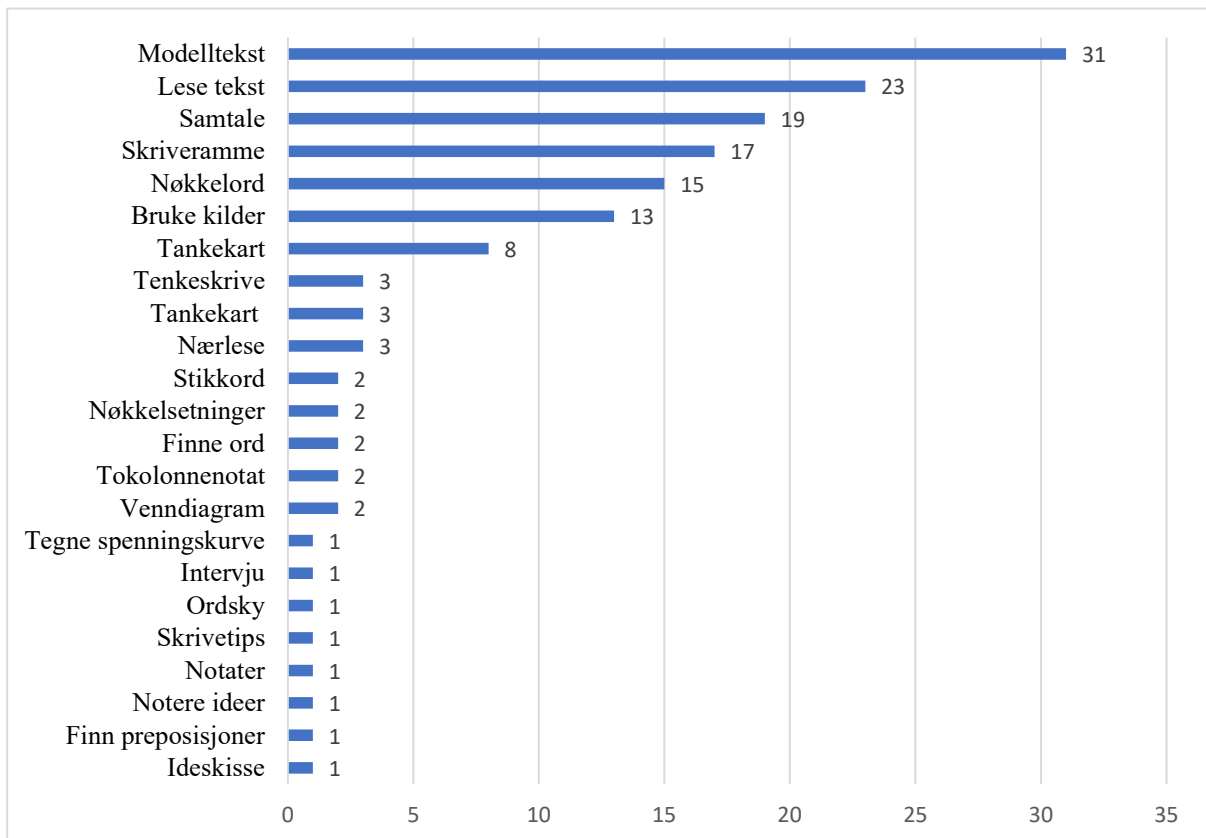


Diagram 6-12 Skrivestrategier benyttet i Salto. N=205

Bruk av mange ulike skrivestrategier er gjennomgående i *Salto* og ofte er det et valg mellom to ulike. Modelltekst og det å lese tekst er de mest brukte skrivestrategiene. Forskjellen mellom disse er at en modelltekst er et eksempel på hvordan teksten kan se ut, mens det å lese tekst kan være å bruke en tekst som utgangspunkt for å forstå oppgaven eller at man skal bygge videre på handlingen i teksten. Nøkkelord og tankekart er også mye brukt, som i eksemplet: «Les teksten om Vlad Tepesj, og strek under nøkkelord. Lag et tankekart med nøkkelordene og andre relevante opplysninger. Bruk notatene til å skrive en kort biografi om Vlad Tepesj.» (Bjøndal et al., 2021d, s. 96). Her legges det opp til læring om at bruk av skrivestrategier kan være nyttige i mange andre skrivesituasjoner, for eksempel skrijving som redskap for læring.

6.3.2 Meningsfulle tekstskapingsoppgaver

40 (20 %) av oppgavene i *Salto* har oppgitt formål. Det er 55 (27 %) oppgaver med en oppgitt mottaker hvor 44 (21 %) er en autentisk mottaker. I 58 (28 %) oppgaver bes elevene om å samarbeide. Oppgavene i *Skriveskolen* skiller seg ut ved at de har tydelige formål. De involverer også samarbeid i ulike deler av skriveprosessen. I tillegg er det, slik det ble beskrevet tidligere, foreslått flere ulike situasjoner hvor tekstene kan publiseres for autentiske mottakere. Et eksempel fra *Skriveskolen* er å skrive en sangtekst:

Nå skal du skrive en sangtekst med enderim til en melodi du kjenner. Før du begynner må du tenke på hvilken anledning du skal skrive sangteksten til. Kanskje det er til 17. mai, en skole avslutning, en bursdag eller konfirmasjon?
(Bjøndal et al., 2021b, s. 76).

Videre i samme oppgave skal det deles ideer. «Fortell hverandre hvilke sangtekster dere har på lista. Kanskje dere får nye ideer av hverandre? Diskuter hvilke av sangene dere tror passer best å dikte ny tekst til og hvorfor.» I denne oppgaven skal det velges en autentisk mottaker sangteksten skal skrives til. I tillegg skal det brukes enderim, som har vært tema i kapitlet, dermed er formålet både å underholde mottakeren og å vise bruk av enderim som er et læringsmål i kapitlet. Det blir tydelig lagt opp til samarbeid både i planleggingen og vurderingsfasen. I tillegg til oppgavene i *Skriveskolen* har flere oppgaver i *Salto* oppgitt formål, mottaker og samarbeidspartnere, som oftest er mottakeren elever i klassen.

6.3.3 Skriving på sidemål

Det er 9 (4,5 %) tekstskapingsoppgaver hvor elevene skal skrive på nynorsk. Boka har både lesetekster og modelltekster på nynorsk i tillegg en egen grammatikkside. På disse sidene skal det svares på spørsmål direkte knyttet til tekst eller oversettes tekst fra bokmål til nynorsk. Disse er ikke i kategorien tekstskapingsoppgaver. Av de 9 tekstskapingsoppgavene på nynorsk er det både språkoppgaver og andre typer skriveoppgaver. Forskjellen på språkoppgavene og de andre oppgavene er at språkoppgavene alltid har som hovedformål å utvikle språk og grammatikkferdigheter, selv om de benytter ulike skrivehandlinger, for eksempel å fortelle. De andre oppgavene kan være knyttet til andre formål, for eksempel å skrive en anmeldelse hvor formålet er å påvirke noen. Et funn er at tekstskapingsoppgaver på nynorsk øker fra en oppgave i *Salto 6A* til tre oppgaver i *Salto 6B*.

6.3.4 Sjangre, skriveformål og skrivehandlinger

Jeg fant tekstskapingsoppgaver i 28 sjangre. Fortelling 40 (20 %) er mest brukt, etterfulgt av lyrikk (28), fagtekst (27), valgfri (16), tegneserie (13) og argumenterende tekst (9). Videre følger oppgaver i sjangre som blir benyttet en eller flere ganger, se diagram 6-13.

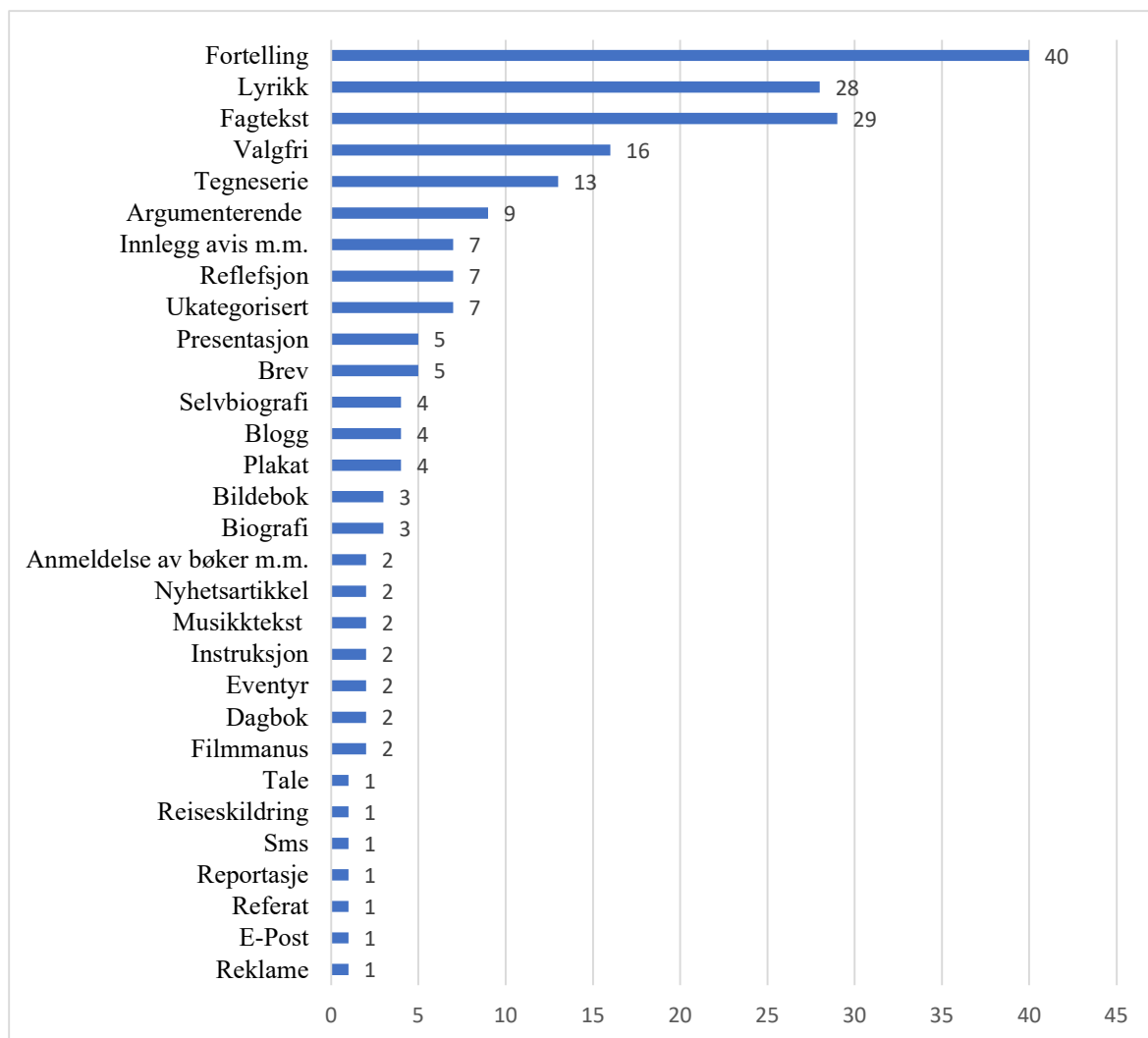


Diagram 6-13 Tekstsjangre benyttet i Salto. N=205

Flere av kapitlene i *Salto* omhandler sjangre direkte. Eksempler på dette er sjangre som fagtekst, innlegg og refleksjon. Andre kapitler legger mer indirekte opp til sjangeropplæring eller tar for seg elementer innenfor tekst som kan være viktige å kjenne til, men som ikke direkte omhandler sjanger. Et eksempel er kapitlet «Språklige bilder». I *Skriveskolen* i dette kapitlet er oppgaven å skrive en reportasje som beskriver en hendelse eller begivenhet. Fokuset er å bruke språklige bilder i teksten og samtidig få med viktige elementer i en

reportasje, som overskrift og ingress. En annen oppgave i samme kapittel er å lage en reklame med språklige bilder. I oppgavene som er kategoriserte som valgfrie, kan eleven velge mellom to angitte sjangre eller velge sjanger helt fritt.

Skriveformålet *å utvikle kunnskap* er det formålet jeg fant i flest oppgaver (72), oftest med skrivehandlingene *å forestille* (36) eller *å beskrive* (25). *Å konstruere tekstverden* er det nest mest brukte formålet (55), her er nesten alltid skrivehandlingen *å forestille* (47). Det tredje mest brukte skriveformålet er *å utvikle egen tenkning/forståelse* (26), oftest med skrivehandlingen *å reflektere* (21). *Å påvirke* er kategorisert 24 ganger, *å organisere kunnskap* 19 ganger, mens *å utveksle informasjon* er funnet 6 ganger. Når det gjelder kategorisering av skrivehandlinger isolert sett er *å forestille* (87) og *å beskrive* (57) i klart flertall. *Å utforske* er brukt åtte ganger mens *å samhandle* er brukt en gang, se diagram 6-14.

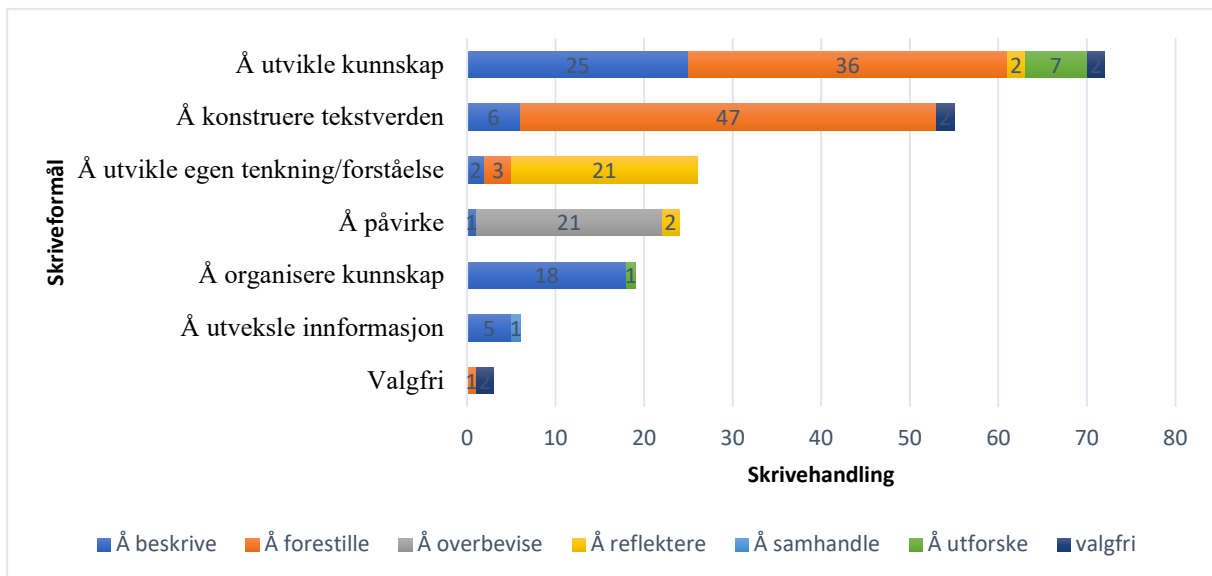


Diagram 6-14 Skriveformål og skrivehandlinger i Salto. N=205

Det mest utbredte skriveformålet er *å utvikle kunnskap*, og til dette formålet benyttes både skrivehandlingen *å beskrive* og *å forestille*. I grunnstillingen til Skrivehjulet er skrivehandlingen *å beskrive* knyttet til formålet *å organisere kunnskap* mens *å forestille* er knyttet til *å konstruere tekstverden*. Skriveoppgaver kan ha andre kombinasjoner av skriveformål og skrivehandling enn i Skrivehjulets grunnstilling. Oppgavene i *Salto* er eksempler på dette, ettersom skrivehandlingene *å beskrive* og *å forestille* vanligvis har som formål å utvikle kunnskap. Forklaringen på dette kan være at mange av oppgavene som er tilknyttet språksidene har som formål å utvikle kunnskap innenfor spesifikke områder. Her

blir både skrivehandlingene *å beskrive* og *å forestille* brukt sammen med en rekke ulike sjangre og formål og viser hvordan grammatikk kan knyttes til tekstskaiping. Dette vises gjentatte ganger i oppgavene med navnet *Vis at du kan* på språksidene. For eksempel «Lag en presentasjon om adverb. Presentasjonen skal passe for 5. trinn.» (Bjøndal et al., 2021b, s. 17) og «Skriv en fortelling til tegningen. Fortellingen skal inneholde minst to interjeksjoner, flest mulig av disse preposisjonene [...]» (Bjøndal et al. 2021a, s. 155).

6.3.5 Tekst kombinert med andre skriveoppgaver

49 (24 %) av tekstskaipingsoppgavene ber om skrift kombinert med andre uttrykksformer. Modalitetene er tegning (18), bruk av bilder (15), valgfri modalitet (7), i tillegg er tre andre modaliteter brukt en gang hver, se diagram 6-15.

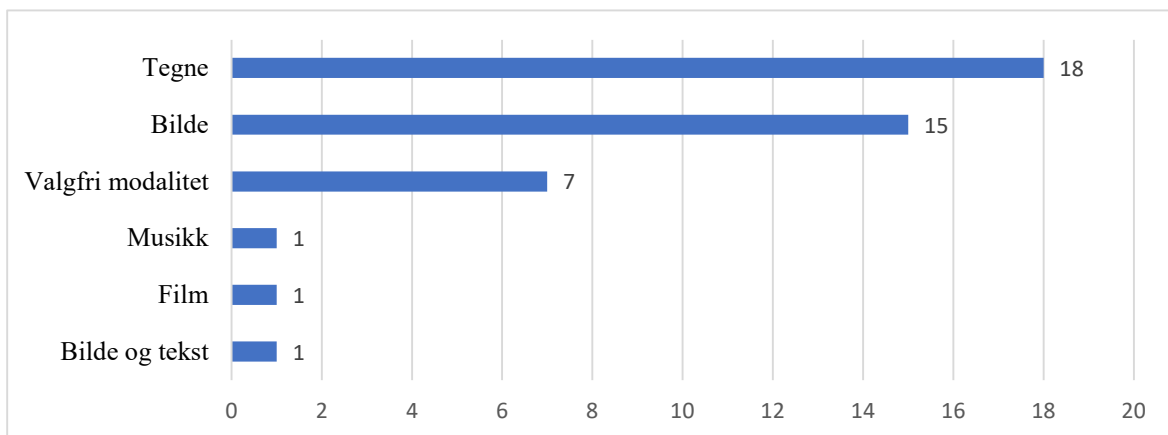


Diagram 6-15 Tekst kombinert med andre uttrykksformer i Salto. N=205

Tegning og bilde er klart mest brukt, i tillegg har oppgavene med valgfri modalitet enten bilde eller tegning som valgmulighet. Dette gjør at det kun er fire ulike modaliteter som skal benyttes sammen med verbaltekst. Skrift kombinert med andre uttrykksformer forekommer oftest i kapitlene «Bildeboka – en sammensatt tekst» og «Tegneserier». I førstnevnte er det opplæring i hva en sammensatt tekst er og i *Skriveskolen* er oppgaven å lage en bildebok. Deler av oppgaveteksten er «Husk at du ikke trenger å fortelle alt med ord. Spar noe til illustrasjonen [...] Lag illustrasjonen. Husk å legge inn detaljer som forteller noe mer enn verbalteksten.» (Bjøndal et al. 2021a, s. 58).

6.3.6 Vurdere andres tekster og bearbeide tekst etter tilbakemelding

Jeg fant 21 (10 %) tekstskapingsoppgaver som legger opp til vurdering av hverandres tekster og 13 (6 %) oppgaver som legger opp til bearbeiding av tekst etter tilbakemelding.

Oppgavene i *Skriveskolen* har vurdering og bearbeiding som deler av oppgaveteksten og de er tydelig markert med overskriftene *Kameratvurdering* og *Bearbeid teksten*. Det er egne skjemaer for hvordan tilbakemeldingen skal gis ut fra ulike kriterier for teksten. Det gis også føringer for hvordan teksten kan bearbeides, som i eksemplet under:

Kameratvurdering

31 a Les hverandres fagtekster.

b Bruks skjemaet på side 101 i arbeidsboka til å gi hverandre tilbakemeldinger og råd. [...]

Bearbeid teksten

32 Bruk rådene du fikk til å gjøre teksten bedre.

33 Bruk «Skrivesjekken» på side 248, og se over rettskriving og tegnsetting.

(Bjøndal et al. 2021a, s. 119).

Det finnes også oppgaver ut over de i *Skriveskolen* som legger opp til hverandrevurdering. Da handler det ofte om å sammenligne hverandres tekster og samtale om tekstene.

6.3.7 Oppsummering og drøfting av funn i *Salto*

Tekstskaping er operasjonalisert gjennom alle de tre oppgavekategoriene. Det er oppgaver som trener opp delferdigheter i skriving og lengre skriveforløp. Oppgavene har et tydelig prosessorientert preg og kan karakteriseres med Bakkes begrep «skriveforløp». I et skriveforløp jobbes det målrettet mot å besvare et skriveoppdrag (Bakke, 2019, s. 7). Slik resultatene fra NORM-prosjektet viste, var det oppgaver med tydelige rammer og detaljerte beskrivelser som førte til de beste elevtekstene. På den annen side, slik NORM-prosjektet også viste, kan for detaljstyrte oppgaver sette begrensninger for elevene. Dermed er det en fordel at oppgaver i kategori 2 kan gjennomføres etter å ha utført oppgavene i *Skriveskolen*. Disse kan ha lignende oppgaveformuleringer, men inneholder ikke like detaljerte skriveinstruksjoner. På denne måten får elevene først gjøre oppgaver i *Skriveskolen* med mye støtte, i samarbeid med andre, for deretter å prøve seg på lignende oppgaver, men med mindre støtte. Da står elevene friere i skriveforløpet og kan ta i bruk de strategiene de har lært og foretrekker. Dette er i tråd med den sosiokulturelle skriveteorien, spesielt læringsteoriene til Vygotsky (1986), hvor elevene gradvis utvider hva de kan klare uten hjelp og støtte.

Jeg fant 23 forskjellige skrivestrategier tilknyttet tekstskepingsoppgavene, med modelltekst som den mest brukte. Det kan ses på som et positivt trekk at det benyttes mange ulike skrivestrategier, fordi det fremmer skrivekompetanse (NTNU Skrivesenteret, 2022a). Ettersom skrivestrategier, som for eksempel skriverammer, kan bli for styrende for skrivningen (Håland, 2018) er det en fordel at elevene kan velge mellom flere skrivestrategier. Gjennom dette aktualiseres den kognitive, individrettede skriveforskningen som viser at elevene kan benytte ulike strategier og at læringen skjer gjennom hele prosessen (Hoel, 1997).

Salto har tekstskepingsoppgaver som kan bidra til at skriving oppleves som meningsfylt fordi oppgavene har oppgitt formål, mottaker og er tilrettelagt for samarbeid. Ofte er mottakerne elever i klassen, det er dermed få autentiske literacyhendelser. Meningsfull skriving operasjonaliseres gjennom bortimot en fjerdedel av oppgavene etter de kriteriene jeg har satt. Det vurderer jeg til å være i tilstrekkelig grad for at intensjonen i kjerneelementet skal realiseres.

Skriving på sidemål operasjonaliseres gjennom tekstskepning i en liten andel av oppgavene. For at skriving på sidemål skal bli realisert i stor nok grad kunne andelen med fordel vært større. Det kan betegnes som fordelaktig at nynorsk blir brukt i tekstarbeid framfor isolerte grammatikkoppgaver og at noen av oppgavene har andre formål enn å bare forbedre skriveferdigheter. Det kan bidra til et mer funksjonelt syn på nynorsk og bidra positivt til nynorskopplæringen (Sjøhelle, 2020).

Jeg fant oppgaver med i alt 28 forskjellige sjangre. Dette kan sies å være en stor sjangerbredde. Tradisjonelle skolesjangre som fortelling, lyrikk og fagtekst utgjør likevel en stor andel av oppgavene. Opplæring i mange forskjellige sjangre fremmer viktigheten av at elevene skal få tilgang til og delta i samfunnet og kulturens tekster (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015). Oppgavene i *Språkverksted* er ofte tilknyttet mange sjangre uavhengig av hvilket kapittel oppgavene hører til, noe som bidrar til ytterligere sjangerbredde. Det at så mange av oppgavene er tilknyttet, eller har anvisning om sjanger, kan svekke det formålsrettede synet på skriving fordi elevene blir for opptatt av form. Oppgaver hvor sjanger ikke er spesifisert kan stille elevene friere i tekstskepingsprosessen (Matre et al., 2021). Det blir dermed viktig at formålet utover å skrive etter faste normer blir tydeliggjort av læreren.

Blant skriveformål fant jeg at *å utvikle kunnskap* er det mest benyttede. Skriveoppgaver som handler om å svare på spørsmål fra en tekst har ofte dette formålet, men den typen oppgaver har ikke vært gjenstand for min analyse. Derfor var det et overraskende, men ikke negativt, funn at *å utvikle kunnskap* ble funnet flest ganger. En mulig forklaring på det er at det finnes mange tekstskepingsoppgaver på språksidene. Språkoppgaver har ofte formålet *å organisere* eller *å utvikle kunnskap*. Dersom ulike skrivehandlinger og sjangre knyttes til språkoppgavene, slik som i *Salto*, vil formålet og elevens forståelse av *hvorfor jeg skal lære dette* bli tydeligere. Det viser et funksjonelt syn på skrivning og hvordan skriveformål og skrivehandling henger sammen med utvikling av skrivekompetanse. Skriveformålet *å utveksle informasjon* og skrivehandlingen *å samhandle* er minst brukt. Dette vil bli videre drøftet i kapittel 7.

Skrift kombinert med andre uttrykksformer operasjonaliseres gjennom flere kapitler hvor sammensatte tekster er et eget tema. Eksemplet vektlegger bevissthet rundt modal affordans og samspill mellom modaliteter. I tillegg omtales modal affordans både i «Fra bok til film» og «Tegneserier». Jeg mener det er fordelaktig at det finnes multimodale oppgaver i flere av kapitlene. På den annen side kunne det vært enda flere oppgaver som kombinerte tekst og bilde ettersom dette ses på som en viktig kompetanse i dagens tekstbaserte samfunn. Det samme gjelder opplæring og bruk av digitale presentasjonsverktøy for å lage sammensatte tekster.

Vurdering av andres tekster og bearbeiding av egne tekster operasjonaliseres spesielt gjennom oppgavene i *Skriveskolen* hvor dette er innarbeidet i oppgavestrukturen. Det at vurdering og bearbeiding går tydelig fram av oppgavetekstene kan føre til at vurdering blir utført i større grad enn hvis læreren selv må legge det til. Bruk av vurderingsskjemaer med kriterier kan bidra til øvelse i vurdering og utvikling av metaspråk om tekstskepning (Kvithyld & Aasen, 2011). På den annen side er ikke tilbakemeldingsskjemaer i seg selv noen garanti for gode vurderingspraksiser, men forutsetter på lik linje med andre oppgaver veiledning og trening (Johnsrud, 2018). En annen ting som kan være utfordrende, knyttet til vurderingsskjemaene, er at de kommer ganske sent i skriveforløpet. Slik skriveforløpet i *Skriveskolen* er lagt opp, har elevene jobbet lenge og grundig med tekstene sine før det blir lagt opp til kameratvurdering. De kan føle seg ferdige med tekstene sine før de får tilbakemeldinger. De kan dermed mangle motivasjon for å skulle endre på, og forbedre teksten. Tilbakemeldinger på elevenes tekster ble tatt oftere til følge og forbedret av eleven hvis responsen var effektiv

og ble gitt tidlig i skriveforløpet (Matre et al., 2021). Så til tross for at *Skriveskolen* har lagt til rette for vurdering av hverandres tekster og bearbeiding, er det ikke en selvfølge at det vil føre til at elevene reviderer og bearbeider tekstene sine.

6.4 Analyse og drøfting av *Skolestudio*

Skolestudio har 13 kapitler. Hvert kapittel er delt inn i flere elementer som følger den samme strukturen for hvert kapittel. Disse elementene er *Kom i gang*, *Inn i tema*, *Språkverksted*, *Les og forstå*, *Skriveskolen*, *Oppsummering* og *Ekstra lesetekster*. I tillegg er det arbeidsark til hvert kapittel som læreren kan laste ned. Elementene er bygget opp trinnvis ved at du først kommer inn i en oversikt og derfra kan trykke deg videre gjennom elementet. Elementene inneholder forklarende tekster og/eller modelltekster og illustrasjoner. I tillegg finnes ulike typer oppgaver. Noen er kontrolloppgaver til tekst eller temaet, mens andre er tekstskepingsoppgaver av ulik størrelse. De fleste oppgavene, utenom oppgavene i *Skriveskolen*, kan skrives direkte inn i applikasjonen (Gyldendal undervisning, u.å.).

6.4.1 Tekstskepingsoppgaver og skrivestrategier

I *Skolestudio* fant jeg 202 tekstskepingsoppgaver. 24 (12 %) av oppgavene fikk kategori 1, lav grad av skriveinstruksjon. 166 (81 %) oppgaver fikk kategori 2, middels grad av skriveinstruksjon og 13 (6 %) fikk kategori 3, høy grad av skriveinstruksjon, se diagram 6-16.

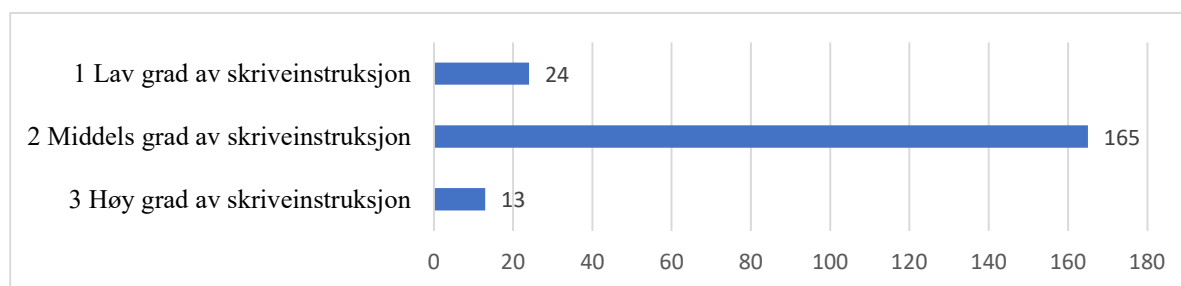


Diagram 6-16 Oppgavekategorier benyttet i *Skolestudio*. N=202

Skolestudio har alle tre oppgavekategoriene representert, selv om oppgavekategori 2 er klart overrepresentert. Et eksempel på en oppgave med middels skriveinstruksjon er fra kapitlet «Fra bok til film»:

Tenk deg at bildene nedenfor er hentet fra to scener i samme film.

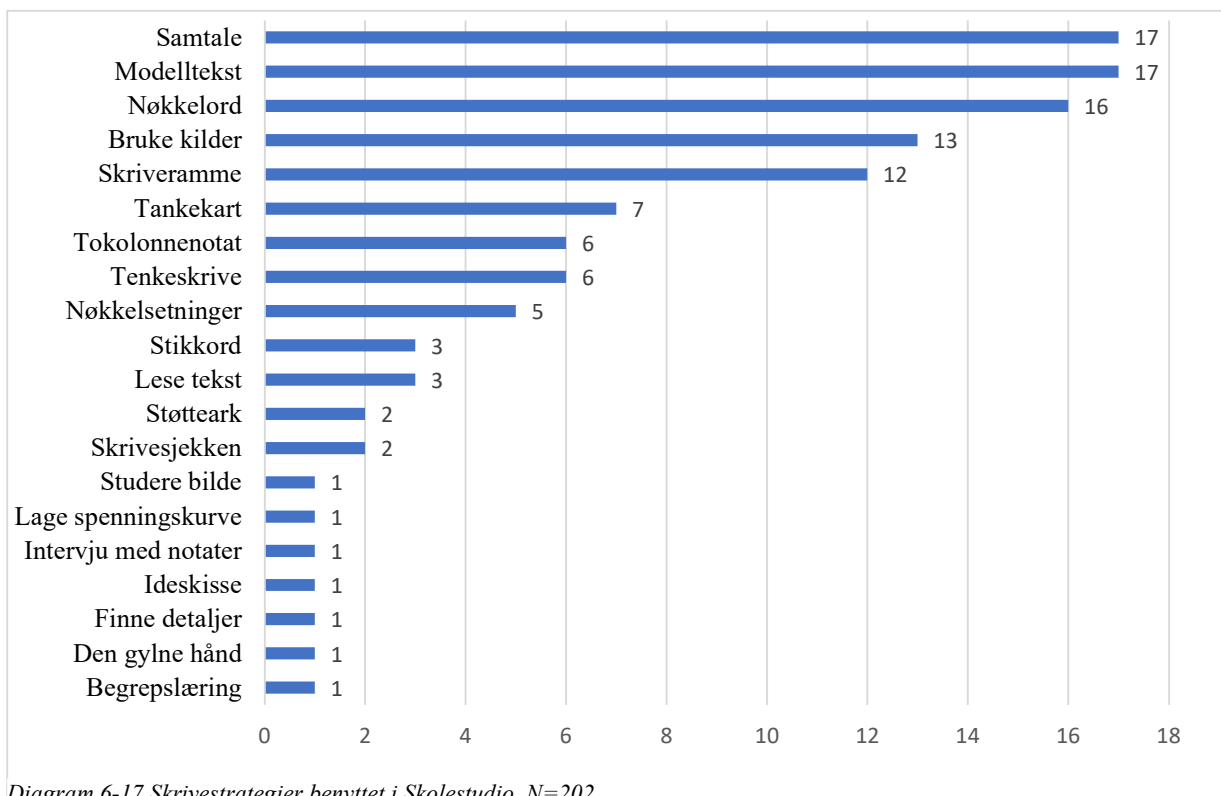
a Beskriv stemningen i hvert bilde.

b Skriv to–fire setninger om hva hver scene kan handle om.

- c Velg en av scenene og skriv et kort filmmanus.
 d Gå sammen i grupper og lag film av eller dramatiser hverandres manus.
 (skolestudio.no, fra bok til film, inn i tema, dypdykk, u.å.)

I denne oppgaven gis det skriveinstruksjon om skrivehandling og at det skal skrives et kort filmmanus. Teksten skal ta utgangspunkt i to bilder. Motivene på bildene kan tolkes på ulike måter og manuset til filmsjangeren blir valgfri. Mottakerne av teksten er klassekamerater.

Anmodning om bruk av skrivestrategi forekommer i 55 (27 %) tekstskapingsoppgaver. Jeg fant 20 skrivestrategier. Samtale og modelltekst er begge funnet 17 ganger, etterfulgt av nøkkelord (16), bruke kilder (13) og skriveramme (12). I tillegg er flere skrivestrategier funnet som vist i diagram 6-17.



Skolestudio har et rikt antall tekster og modelltekster tilknyttet hvert kapittel. Bruken av modelltekster forekommer ofte sammen med andre skrivestrategier, det samme gjelder mange av de andre skrivestrategiene. For eksempel er alle oppgavene knyttet til *Skriveskolen* lagt opp med samme framgangsmåten hvor flere skrivestrategier skal benyttes i en delvis bestemt prosess. Samtale og nøkkelord er også strategier som blir brukt i utstrakt grad, enten alene eller i kombinasjon med andre. Samtale blir ofte brukt som en strategi i planleggingsfasen og

legger opp til faglige samtaler og argumentering rundt valg, slik som i dette eksemplet fra *Skriveskolen*. «B) Del ideene med en skrivekamerat. C) Gi hverandre tilbakemelding på hvilke ideer som egner seg til ei bildebok. Begrunn synspunktene deres!» (skolestudio.no, bildeboka, skriveskolen, u.å.)

6.4.2 Meningsfulle tekstskapingsoppgaver

I 57 (28 %) oppgaver fant jeg et oppgitt formål. 39 (19%) oppgaver har oppgitt mottaker, hvorav 34 (17%) er autentisk mottaker. 29 (14 %) oppgaver ber elevene om å samarbeide. Når det gjelder kommunisering av formål i oppgavetekstene er dette tydelig i *Skriveskolen*. Oppgaver med oppgitt autentisk mottaker er oftest medelever, men i eksemplet under skal elevene skrive til en autentisk mottaker hvor også formålet, å få mer utetid i skolen, er kommunisert.

Nå skal du skrive en tekst der du argumenterer for meningen din, men aller først må du lese artikkelen nedenfor. Skriv et brev til politikerne i kommunen din der du argumenterer for mer utetid på skolen. Bruk argumenter fra eksempelteksten nederst i tillegg til dine egne meninger, tanker, ideer og kunnskaper (skolestudio.no, når meninger møtes, skriveskolen, u.å.).

6.4.3 Skrivning på sidemål

Jeg har ikke funnet tekstskapingsoppgaver som skal besvares på nynorsk. I kapitlet «Tale og skrift» blir ulikheter mellom bokmål og nynorsk forklart med oppgaver som handler om å sammenligne og skrive om tekster. Flere lesetekster og modelltekster er på nynorsk, men de påfølgende oppgavene ber likevel ikke om besvarelse på nynorsk.

6.4.4 Sjangre, skriveformål og skrivehandlinger

Jeg fant tekstskapingsoppgaver med 28 ulike sjangre. Fortelling finnes i 34 (17%) oppgaver. Deretter følger 28 (14%) ukategoriserte oppgaver, 24 (12 %) fagtekst, 21(10 %) lyrikk og 15 (7 %) tegneserie, se diagram 6-18.

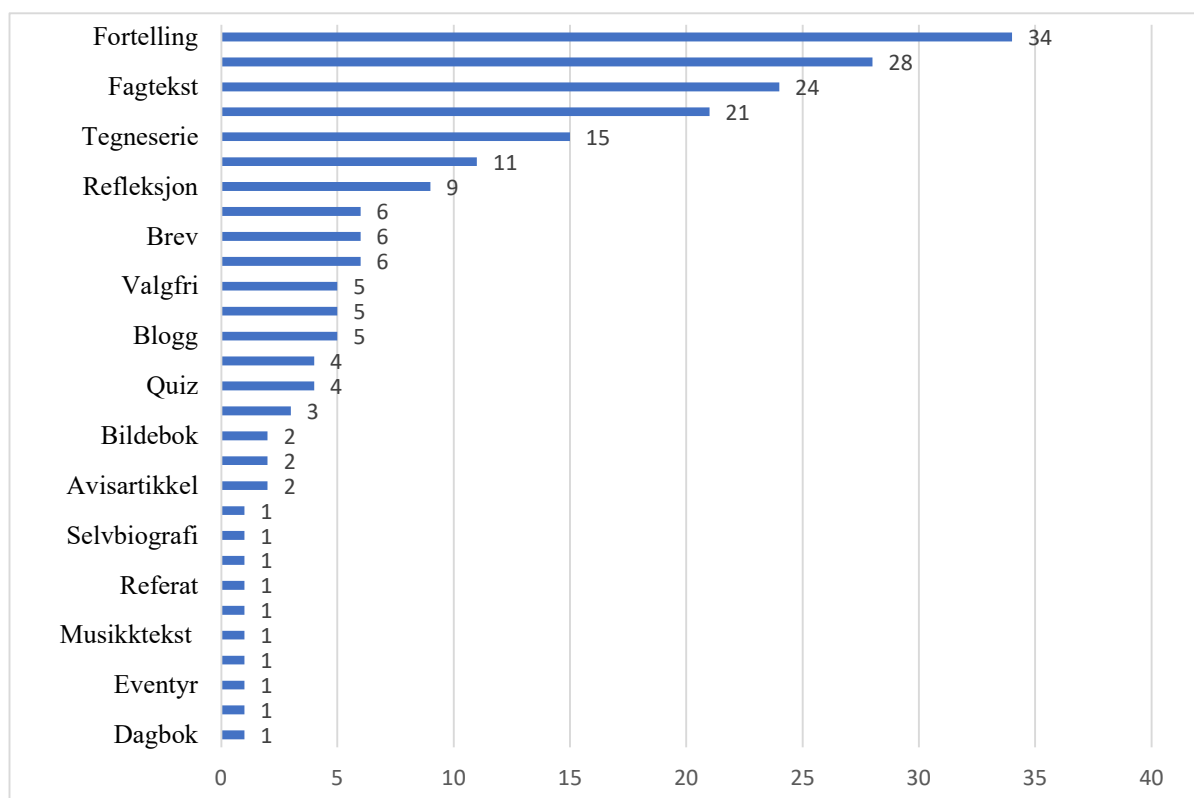


Diagram 6-18 Sjangre brukt i Skolestudio. N=202

Flere av kapitlene i *Skolestudio* gir sjangeropplæring med tilhørende skriveoppgaver, for eksempel i kapitlet «Rim og rytme – dikt og slikt». Læringsmålene i dette kapitlet er å kjenne igjen ulike virkemidler i dikt, som rim, rytme og besjeling. I tillegg til å lese og tolke innholdet i dikt skal det skrives egne dikt og eksperimenteres med ulike virkemidler. På samme måte som i *Salto* har flere oppgaver anvisning om andre sjangre enn det kapitlet de er tilknyttet. Dette kan være sjangre fra andre kapitler eller sjangre det forventes er kjent fra tidligere opplæring. På denne måten legger læremidlet opp til skriving i mange ulike sjangre.

Mange oppgaver er ukategoriserte når det gjelder sjanger, for eksempel når det skal skrives sammendrag eller kort tekst. I tillegg har alle kapitlene i *Skolestudio* en egen del som heter oppsummering, alle disse oppgavene er registrert som ukategorisert sjanger. Et eksempel på denne type oppgaver er hentet fra kapitlet «Buorre beaivvi»: «Nevn minst tre fakta om samisk språk som du har lært. Syns du noe var vanskelig? I så fall hva? Hva likte du best å arbeide med? Hva kunne du tenke deg å lære mer om? (skolestudio.no, buorre beaivvi, oppsummering, egenvurdering, u.å.). I dette eksemplet legges det ingen føringer på hvordan

teksten skal utformes. Det er formålet, å utvikle egen forståelse og reflektere rundt læring, som er det viktigste.

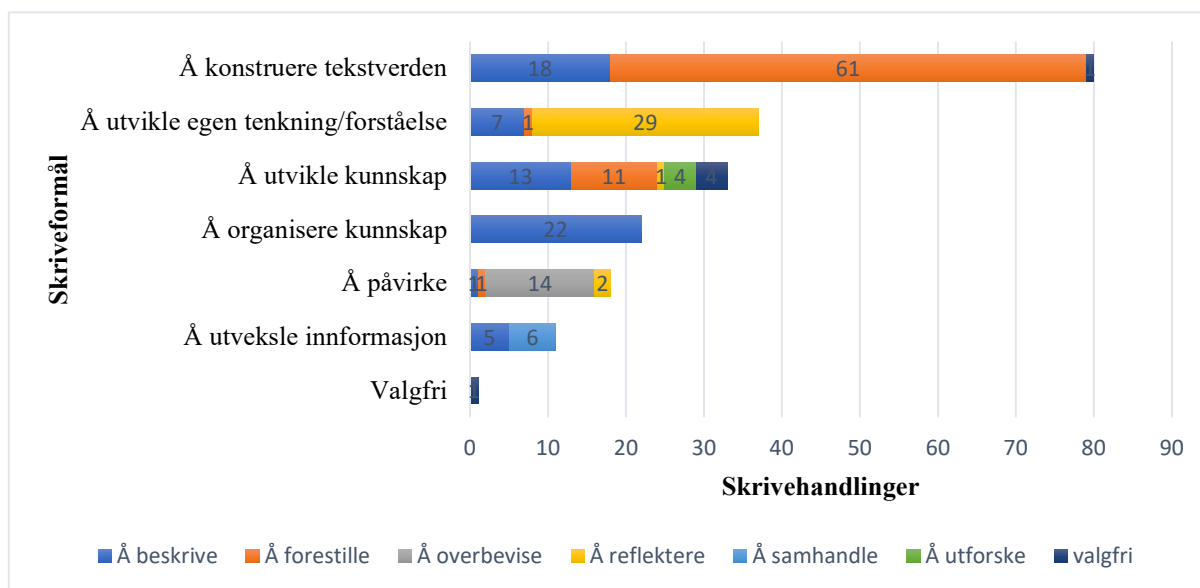


Diagram 6-19 Skriveformål og skrivehandlinger i Skolestudio. N=202

Når det gjelder skriveformål, er *å konstruere tekstverden* kategorisert 79 ganger, oftest med skrivehandlingen *å forestille*. *Å utvikle egen tenkning/forståelse* er registret 37 ganger, med *å reflektere* (29) som den mest brukte skrivehandlingen. *Å utvikle kunnskap* er registrert 33 ganger, etterfulgt av *å organisere kunnskap* (22). De skriveformålene som er funnet færrest ganger er *å påvirke* og *å utveksle informasjon*. Ved å se på skrivehandlinger isolert er *å forestille* (76) funnet flest ganger etterfulgt av *å beskrive* (68), mens *å utforske* er funnet færrest ganger, se diagram 6-19. Alle skriveformålene i Skrivehjulet er representert, men *å konstruere tekstverden* forekommer klart flest ganger. Et trekk ved disse oppgavene er en relativt stor variasjon i sjanger, fra fortelling, lyrikk, tegneserie, filmmanus til blogg. En utfordring med formålet *å konstruere tekstverden*, spesielt i tradisjonelle sjangre som fortelling og dikt, er at dette er typiske skoleoppgaver hvor oppgavens tydeligste formål er å forbedre skriveferdigheter. Slike oppgaver kan oppleves lite meningsfulle hvis det ikke tillegges en mottaker eller andre mål. En mulighet er at oppgaven har en kontekst hvor elevene må ta ulike roller og perspektiv og leve seg inn i andres situasjoner (Otnes, 2015). Et eksempel på en slik oppgave er fra kapitlet «Rim og rytme – dikt og slik»:

1. Tenk deg at du er Merima eller en annen flyktning. Skriv et blogginnlegg om hva du tenker like etter at du er kommet til et fremmed land.

2. Tenk deg at du hører på radio at det har brutt ut krig mellom Norge og Sverige, og at grensen mellom landene er stengt. Skriv ned tankene dine som et femlinjers dikt. (skolestudio.no, rim og rytme, dikt og slik, mer å lese, stans denne natta, u.å.)

Dette eksemplet viser i tillegg hvordan skriveoppgaver i ulike sjangre blir realisert innenfor et kapittel som i hovedsak tar for seg lyrikk. I den første oppgaven skal elevene skrive et blogginnlegg og i den andre skal de skrive et dikt.

6.4.5 Tekst kombinert med andre skriveoppgaver

44 (22 %) oppgaver ber eleven om å kombinere skrift med andre uttrykksformer. Tegning forekommer i halvparten av oppgavene (17), etterfulgt av bilde (7), valgfri (7) og musikk (4), se diagram 6-20.

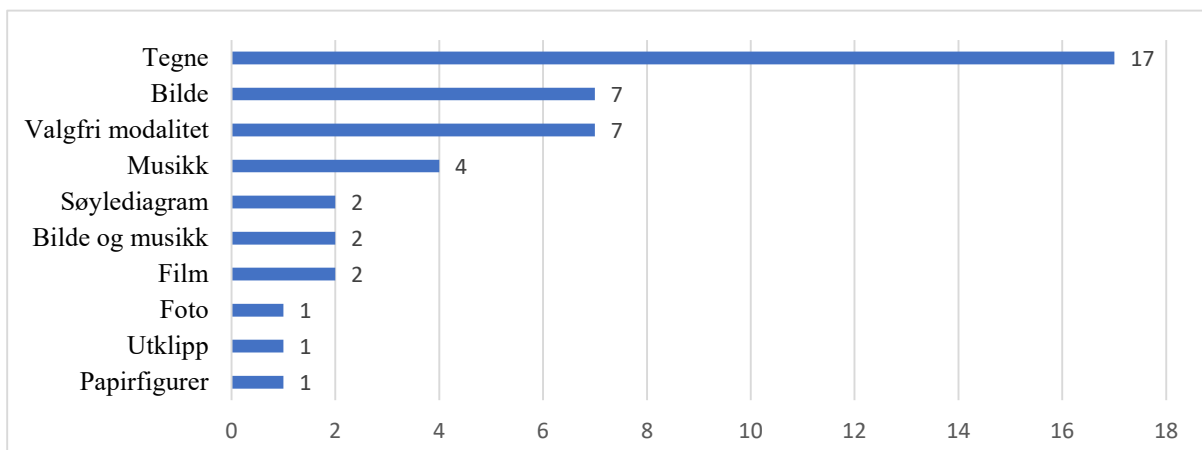


Diagram 6-20 Tekst kombinert med andre uttrykksformer i Skolestudio. N=202

Oppgaver hvor tegning skal brukes som modalitet forekommer oftest, noe som henger sammen med at tegneserier er temaet i et eget kapittel. I dette kapitlet er ett av målene å kunne beskrive hva verbaltekst og tegninger forteller sammen. I tillegg til de tradisjonelle modalitetene som tegning og bilde blir musikk brukt i tre kapitler. I kapitlene «Bildeboka – en sammensatt tekst», «Tegneserier» og «Fra bok til film» er sammensatt tekst og hvordan modaliteter virker sammen viktige bestanddeler. Eksemplet nedenfor viser en oppgave hvor modaliteten er søylediagram og elevene skal lage en avisartikkel:

- Lag en spørreundersøkelse der du spør minst ti personer om hva de liker best av å lese ei bok eller se en film. Noter minst én begrunnelse fra hvert intervjuobjekt.
 - Presenter resultatene i et søylediagram.
 - Lag en avisartikkel som skal inneholde en informerende overskrift, en presentasjon av undersøkelsen, søylediagrammet med bildetekst og en kort oppsummering av begrunnelsene du fikk.
- (skolestudio.no., fra bok til film, oppsummering, flere oppgaver til tema, u.å.).

6.4.6 Vurdere andres tekster og bearbeide tekst etter tilbakemelding

Jeg fant 17 (8%) oppgaver hvor det er det lagt opp til vurdering av hverandres tekster. I 14 (7%) oppgaver fant jeg at teksten skal bearbeides etter tilbakemelding. Operasjonalisering av vurdering av andres tekster og bearbeiding skjer spesielt gjennom oppgavene i *Skriveskolen*. Det er en egen side kalt *Kameratvurdering* hvor vurderingen skal gjøres skriftlig. Det gis tydelige føringer på hva som skal vurderes og at det skal legges til forklaringer og begrunnelser. Et eksempel på dette er fra kapitlet «Tale og skrift»:

Les hverandres fagtekster og gi hverandre tilbakemeldinger og råd.

Hvem vurderer teksten?

1. Hvilken informasjon fikk du gjennom teksten?
 2. Er informasjonen tydelig, eller er noe uklart? Forklar.
 3. Hvilke fagbegreper er brukt i teksten?
 4. Hvem tror du kan ha interesse av å lese teksten? Begrunn svaret ditt.
 5. Gi minst ett råd til hvordan fagteksten kan bli bedre.
- (skolestudio.no, tale og skrift, skriveskolen, u.å.)

I de oppgavene hvor det er lagt opp til vurdering, som ikke er tilknyttet *Skriveskolen*, skal tilbakemeldingene som regel skje muntlig.

6.4.7 Oppsummering og drøfting av funn i *Skolestudio*

Skolestudio operasjonaliserer *skriftlig tekstskaiping* gjennom alle oppgavekategoriene. På samme måte som i *Salto* har oppgavene i *Skriveskolen* fått kategorisering med høy grad av skriveinstruks. *Skolestudio* har dermed lagt opp til lengre skriveforløp hvor planlegging og skrivestrategier er en del av oppgaven. Dette kan være svært avgjørende for å utvikle skrivekompetanse. Funnene om oppgavekategorier i *Skolestudio* viser de samme trekkene som i *Salto*. De samme drøftingene som er gjort rede for i *Salto* vil derfor også gjelde for *Skolestudio*.

Jeg fant 20 ulike skrivestrategier i tilknytning til tekstskaipingsoppgavene med modelltekst og samtale som de mest brukte. Det at spesielt samtale er brukt mye, fremmer et sosiokulturelt syn på skriveopplæring og kan hjelpe elevene i å forstå at læring ikke bare skjer på et kognitivt plan, men i samspill med andre. Bruken av mange ulike skrivestrategier kan bidra med å utvikle gode teknikker som kan bruke i forskjellige oppgaver, både til skrivning og læring (Hopfenbeck, 2014). Som nevnt i kapittel 3.2 er begrepet dybdelæring framhevet i LK20. Dette handler blant annet om å gradvis utvikle metoder som kan brukes i andre fag. Bruken av skrivestrategier, slik det er lagt opp til i både *Salto* og *Skolestudio*, kan sies å ha

preg av dybdeløring fordi oppløring og bruk av skrivestrategier kan overføres til bruk i andre fag. Hvordan læremidlene tolker og realiserer dybdeløring vil bli kort omtalt i kapittel 7.

Flere tekstskapingsoppgaver har både oppgitt formål, mottaker og samarbeid som kan bidra til å skape meningsfull skriveoppløring (Smidt, 2009, Aske, 2018). Samarbeid fremmer det sosiokulturelle literacy-synet, som handler om at tekst og språk alltid er en del av en sosial kontekst (Blikstad-Balas, 2016). Her vil jeg trekke frem oppgavene i *Skriveskolen* som gode eksempler på operasjonalisering av meningsfulle skriveoppgaver, ettersom de alltid har lagt inn samarbeid som en del av skriveprosessen.

Skriving på sidemål er ikke operasjonalisert gjennom tekstskaping i *Skolestudio*. Jeg har observert at det er et eget kapittel som omhandler nynorsk i *Skolestudio* for 5. trinn. Der skal oppgaven i *Skriveskolen* besvares på nynorsk. Ifølge læreplanen skal elevene skrive på sidemål og det er et eget kompetansemål at elevene skal prøve ut skrijving på sidemål. Jeg synes derfor det er overraskende at det ikke finnes tekstskapingsoppgaver på nynorsk for 6. trinn.

Skriving i ulike sjangre er realisert gjennom 28 forskjellige sjangre, som gir elevene tilgang på og kunnskap om mange ulike sjangre. I tillegg finnes det mange oppgaver som er ukategoriserte. Her er ikke sjanger eller normer for selve tekstskapingen viktig. Det at sjanger ikke alltid er bestemt, mener jeg er positivt sett i lys av et funksjonelt skrivesyn hvor kommunikasjon er viktigere enn å følge fastsatte skriftnormer. På bakgrunn av teoriene om sjangeroppløring og tilgangskompetanse synes det å være en fordel å operasjonalisere skrijving i ulike sjangre, slik det er valgt å gjøre i *Skolestudio*. Desto flere sjangre elevene får kjennskap til, desto større tilgangskompetanse vil de kunne tilegne seg, samtidig som det finnes mange formålsrettede oppgaver.

Analysen viste at alle seks skriveformålene i Skrivehjulet er representert, med en hovedvekt på å *konstruere tekstverden*, mens å *beskrive* er den mest brukte skrivehandlingen.

Skrivehandlingene *å forestille* og *å beskrive* er i klart flertall. Det kan ses i sammenheng med at det å skrive fortelling eller fagtekst er mye brukte oppgaver. På 6. trinn vil fortellinger og beskrivelser være viktige for å utvikle skrivekompetanse og mulighet til å produsere lengre tekster. *Å reflektere* er skrivehandlingen som er tredje hyppigst representert. Den kan være mer utfordrende for elever på 6. trinn fordi den handler om å presentere sine egne vurderinger

og tanker, gjerne med formålet å utvikle identitet eller å ta stilling til egne meninger. Et særtrekk er at *Skolestudio* har egenvurdering gitt som tekstskapingsoppgaver etter hvert kapittel, med formålet å utvikle egen tenkning og forståelse. Dette kan gi god trening i refleksjon og bidrar til at denne skrivehandlingen er godt representert i læremiddelet. Fordeling av skrivehandlinger i *Skolestudio* kan knyttes til kapitlenes tematikk, men også til alderstrinnet. Slik Veums studie viste hadde for eksempel skrivehandlingen å forestille fått gradvis mindre plass i lærebøkene for ungdomstrinnet. Å samhandle og å utforske er skrivehandlingene som er minst representert i *Skolestudio*. Dette vil bli videre diskutert i kapittel 7.

Skrift kombinert med andre uttrykksformer operasjonaliseres gjennom flere kapitler, med opplæring og oppgaver som omhandler sammensatte tekster. Det mener jeg fremmer opplæring i samspillet mellom modaliteter. *Skolestudio* er også læremidlet i denne studien med flest ulike modaliteter representert. I eksemplet i kapittel 6.4.5 skal elevene bruke søylediagram som modalitet. Dette mener jeg er et godt eksempel på hvordan en modalitet kan brukes på tvers av hva som er temaet for kapitlet. Oppgaven fremmer også et funksjonelt skrivesyn ettersom både avisartikler og søylediagram er mye brukt i dagens tekstkultur. Det å kunne forklare diagrammer med tekst er en viktig kompetanse innenfor skriving.

Vurdering av andres tekster og bearbeiding av egne tekster er operasjonalisert spesielt gjennom oppgavene i *Skriveskolen*. På samme måte som jeg beskrev i drøftingen av *Salto*, kan en utfordring med kameratvurderingene i *Skriveskolen* være at de kommer sent i skriveforløpet og at elevene kan føle seg ferdig med tekstene. På den annen side er de lagt opp etter kriteriene og læringsmålene for den aktuelle skriveoppgaven. Det skal gjøre det lettere for elevene å gi konstruktive tilbakemeldinger og øve opp evnen til refleksjon rundt egne tekster (Kvithyld & Aasen, 2011).

7 Diskusjon av funn og tendenser

I dette kapitlet har jeg diskutert funn og tendenser i analysen og sett på likheter og ulikheter mellom læremidlene som kan gi svar på problemstillingen:

Hvordan operasjonaliseres kjerneelementet skriftlig tekstskaping i læremidler i norsk for 6. trinn?

Kapitlet er delt inn etter forskningsspørsmålene presentert i kapittel 1.1

7.1 Tekstskapingsoppgaver og skrivestrategier

Det første forskningsspørsmålet var: «Hvordan utformes tekstskapingsoppgaver, og legges det opp til bruk av skrivestrategier?». For å kategorisere tekstskapingsoppgavene laget jeg oppgavekategorier basert på beskrivelser av skriveinstrukser i NORM-prosjektet.

Hovedfunnet er at det er flest oppgaver med middels grad av skriveinstruksjon i alle de analyserte læremidlene. Oppgaver med høy grad av skriveinstruksjon er den minste kategorien i alle læremidlene. Det at disse er i mindretall kan forklares med at dette er omfattende oppgaver som krever lengre tid å besvare. Dersom det skal bli tid til tilstrekkelig trening i ulike skrivehandlinger og skriving til ulike formål, kan det tidsmessig være utfordrende å ha for mange oppgaver med høy grad av skriveinstruksjon. På den andre siden bør noen oppgaver i læremidlene være i denne kategorien hvis elevene skal få prøve ut lengre skriveforløp og oppgaver med mye støtte og struktur.

Selv om alle læremidlene har færrest oppgaver i kategori 3, er det allikevel markante forskjeller. *Norsk 6* og *Skolen* har ingen oppgaver i denne kategorien. Det mener jeg er en svakhet, både i lys av et sosiokulturelt og et kognitivt skrivesyn, ettersom mye læring foregår i prosess og gjennom samarbeid og støtte. I *Salto* og *Skolestudio* kategoriserte jeg henholdsvis 7 og 6 % av oppgavene i kategori 3. Jeg mener det er et fortrinn ved disse læremidlene at de har denne oppgavetypen representert. Her vektlegges den kognitive siden ved skriving, spesielt at skriving består av flere prosesser. Skriveforløpene som er lagt opp i *Salto* og *Skolestudios Skriveskolen* viser alle de komplekse teknikkene som skriving innebærer, både det å utforske, skrive, revidere og videreutvikle (Hayes & Flower, 1980). Temaet i kapitlene, men også i grammatikkdelen, er tett knyttet opp til oppgavene i *Skriveskolen*. Det kan gjøre elevene mer bevisste på at kunnskap om vokabular, grammatikk og selve emnet det skal

skrives om er avgjørende for å lykkes med tekstskaping (Hayes, 2009). Måten oppgavene i *Skriveskolen* er lagt opp på, med samarbeid, vurdering og bearbeiding, fremmer også et sosiokulturelt syn på skriving hvilket vil bli videre diskutert i kapitlet.

Å beherske ulike skrivestrategier er viktig som redskap for læring i alle fag, men spesielt for utvikling av skrivekompetanse. Det kan dermed ses som et positivt trekk at alle læremidlene legger opp til bruk av skrivestrategier. Et generelt funn er at modelltekster er den hyppigst brukte skrivestrategien i alle de fire læremidlene. *Salto* og *Skolestudio* benytter flere forskjellige skrivestrategier og oppgavene i disse læremidlene legger oftere opp til bruk av skrivestrategier enn *Norsk 6* og *Skolen*. Samtidig er det viktig å påpeke at opplæring i bruken av skrivestrategier, for eksempel nøkkelord, forekommer i alle læremidlene, men det er ulikt hvordan disse brukes i sammenheng med å skrive tekster.

Jeg vil komme med en betraktning av hvordan skriveoppgaver skal besvares i de to digitale læremidlene. I *Skolen* kan alle tekstene skrives rett inn i skriverammer. Ofte er en skriveramme gitt som hjelp til strukturering av teksten, men det legges ikke opp til annen type planlegging i oppgaveteksten. I skriveoppgaver bør elevene også få trening i å skrive uten et bestemt mønster når de har kommet så langt som til 6. klasse. Skriveramme kan heller bli brukt i planlegging og som en kladd for hva teksten skal inneholde (Håland, 2016). I *Skolestudio* er det mer variasjon i hvordan dette er løst, ikke alle oppgavene kan skrives i applikasjonen. Planleggingen av skriveoppgavene forgår som regel «utenfor» applikasjonen, enten ved hjelp av tankekart eller ved hjelp av en skriveramme som skal fylles ut for hånd. Deretter må teksten skrives ved hjelp av et tekstbehandlingsprogram. Ingen av oppgavene i *Skriveskolen* kan skrives direkte inn i applikasjonen. Jeg mener dette er positivt med tanke på å bli trent i tekstskaping. Ved å lære å bruke for eksempel Word får elevene nytte av mange funksjoner som finnes i tekstbehandlingsprogrammet. De må også i større grad ta avgjørelser knyttet til struktur og oppsett, ettersom dette ikke skjer automatisk i læremidlet.

7.2 Meningsfulle tekstskapingsoppgaver

Det andre forskningsspørsmålet «Hvordan kan tekstskapingsoppgavene oppleves som meningsfulle?» har vært mest utfordrende å analysere, fordi opplevelsen av hva som er meningsfylt er subjektiv og kan ha mange sider. I kjerneelementet står det at elevene skal oppleve *skriveopplæringen* som meningsfull. Det vil si at det i stor grad er måten læreren

legger opp undervisningen på som bidrar til dette, ikke oppgavene alene i et læremiddel. Men som forskningen viser, følger mange lærere læremidlene og forventer at de er forfattet ut fra læreplanen. Dermed bør læremidlene i stor grad etterstrebe å skape meningsfulle skrivesituasjoner gjennom oppgavetekstene.

For å se hvordan meningsfull skriving ble operasjonalisert valgte jeg, som beskrevet i kapittel 4.5.4, å analysere om oppgavene hadde oppgitt formål, mottaker og samarbeid. Jeg vil føye til at andre faktorer kan legges til grunn for at tekstskapingsoppgaver skal oppleves som meningsfulle. Et generelt funn er at relativt få oppgaver har et tydelig oppgitt formål. Dette gjør at det funksjonelle synet på skriving ikke kommer godt nok fram. En fare ved dette er at elevene ikke forstår hvorfor de skal skrive eller hva som er hensikten med skrivingen. Jeg mener det er potensial i alle læremidlene til å skape skrivesituasjoner med flere formål enn å forbedre skriveferdigheter. Ved å introdusere flere formål kan elevene se at skrivingen åpner for deltakelse i samfunnet og det sosiale livet.

Et annet funn som også gjelder for alle læremidlene, er at i oppgavene med oppgitt mottaker er det som oftest medelever som har denne rollen. De autentiske mottakerne er dermed knyttet til skolekulturen og læringsfellesskapet. Få oppgaver kan dermed betegnes som autentiske literacyhendelser, altså skriveoppgaver som kan knyttes til en kontekst utenfor skolen. Etersom studier viser at autentiske literacyhendelser kan ha positiv innvirkning på følelsen av meningsfull skriving (Bjørkvold, 2018) er det noe overraskende at ikke flere oppgaver har autentiske mottakere utenfor skolen. En årsak til at dette kan være at å formulere slike oppgaver, er utfordrende når læremidlene skal passe inn i ulike skolekontekster. Det vil derfor være enklere å lage oppgaver som benyttes innenfor klassen.

Norsk 6 og *Salto* er læremidlene med flest oppgaver som tilrettelegger for samarbeid, mens *Skolestudio* har nest flest. *Skolen* kommer klart dårligst ut med sine to oppgaver som legger opp til samarbeid. Det betyr at det er de digitale læremidlene som har færrest oppgaver som legger opp til samarbeid. Dette var uventet ettersom Utdanningsdirektoratet trekker fram mulighetene for samarbeid som en av fordelene med digitale læremidler. Oppgavene i *Salto* og *Skolestudios Skriveskolen* er spesielt godt tilrettelagt for samarbeid, både som en del av planleggingen og i vurderingsprosessen. Min vurdering er at ved utforming av disse oppgavene er det tatt utgangspunkt i et sosiokulturelt skrivesyn som sier at sosiale og kulturelle faktorer spiller inn på kognitive prosesser som skriving. Jeg kan se at Vygotskys

(1986) teori om stillasbygging som utviklingsstøtte for skrivekompetansen vises igjen i disse oppgavene ved at kunnskap og læring skal bli til gjennom samarbeid og at samarbeidet er grunnleggende for læringen.

Basert på drøftingene overfor mener jeg operasjonalisering av meningsfull skrivning er gjort med en bedre tilnærming i tekstskapingsoppgavene i *Norsk 6*, *Salto* og *Skolestudio* enn i *Skolen*. Det betyr ikke at oppgavene i *Skolen* ikke kan oppleves som meningsfulle, for både formål, mottaker og samarbeid kan legges til skriveoppgavene av læreren. Som beskrevet i kapittel 3.3.1 kan ulike lærerroller framheve forskjellige syn på skrivning. Noen kan støtte et kognitivt syn, mens andre støtter et sosiokulturelt syn (Bjørkvold, 2020). Lærerens rolle får dermed større betydning for at oppgavene i *Skolen* kan oppleves som meningsfulle enn i de andre læremidlene.

7.3 Hovedmål og sidemål

«I hvilken grad legges det til rette for at elevene skal skrive på hovedmål og sidemål?» var mitt neste forskningsspørsmål. Alle læremidlene har tekster skrevet på nynorsk. Det finnes oppgaver som tar for seg grammatikk eller sammenligning av målformene. Det viser et mer kognitivt syn på språkkompetanse. Til tross for at det finnes tekster og grammatikkoppgaver på nynorsk mener jeg læremidlene operasjonaliserer formålet om skrivning på nynorsk i påfallende liten grad gjennom tekstskapning. I *Norsk 6* og *Skolestudio* er det ingen tekstskapingsoppgaver som skal besvares på nynorsk, i *Skolen* er det 2 %, i *Salto* er det 4,5 %. Til tross for at andelen nynorsk er lav er det positivt at noen av oppgavene har andre formål enn å lære seg grammatikk og ordforråd. Dette fremmer mer et funksjonelt syn og viser at nynorsk kan bli brukt i tekstskapning med andre formål.

Det var et overraskende funn at så få oppgaver legger opp til tekstskapning på sidemål, siden det står klart i både kjerneelementet og i kompetansemålene at dette skal gjøres. En forklaring kan være at læremidlene er en del av læreverkserier for hele mellomtrinnet og at elevene møter mer skrivning på sidemål for eksempel på sjuende trinn. Jeg mener allikevel at dette ikke er tilstrekkelig dersom elevene skal få en gradvis tilnærming og bedre progresjon i skrivning på sidemål.

7.4 Sjangre og ulike formål

Spørsmålet «Hvordan er skriving i ulike sjangre og for ulike formål representert?» er diskutert i dette delkapitlet. *Norsk 6* og *Skolen* har oppgaver i færre sjangre enn *Salto* og *Skolestudio*.

En forklaring på dette kan være at skriveoppgavene ofte henger sammen med kapitlets sjanger, og nettopp *Salto* og *Skolestudio* har flest sjangre i kapitlene. Samtidig er en tendens at *Salto* og *Skolestudio* i større grad legger opp til skriveoppgaver med ulike sjangre innenfor kapitlene, noe som bidrar til større sjangerbredde. Et klart funn er at fortelling er den mest brukte sjangeren i alle læremidlene, samtidig som såkalte ukategoriserte oppgaver med tanke på sjanger også forekommer i stor grad.

Alle læremidlene har sjangeropplæring. Dette funnet mener jeg viser at læremidlene har spor av både kognitiv og funksjonell skriveforskning. Det kognitive vises ved tradisjonell sjangeropplæring som tar hensyn til normer og struktur ved tekstskaping, mens det funksjonelle skrivesynet vises ved oppgaver som ikke tar hensyn til skrivekonvensjoner, men hvor formålet med skrivingen står i fokus. Likevel kan det diskuteres hvor godt det funksjonelle skrivesynet fremmes gjennom oppgavene i læremidlene. Skriveformålet *å konstruere tekstverden* er det mest brukte formålet i tre av læremidlene, her er som regel hensikten at eleven skal forbedre sine skriveferdigheter gjennom å skrive en fortelling. Det funksjonelle skrivesynet handler om å se hva skriving kan brukes til. Dersom man knytter det til literacy, som handler om å beherske dagens tekstkulturer, mener jeg operasjonalisering av sjanger og skriveformål burde vært gjort med større variasjon, spesielt i *Skolen*.

Skriveformålet *å utvikle kunnskap* er det nest mest brukte i tre av læremidlene. Sett i lys av at skriving er en av de fem grunnleggende ferdighetene, hvor skriving som et redskap for læring vektlegges, kan det betraktes som et gunstig trekk ved læremidlene.

Det minst benyttede skriveformålet er *å utveksle informasjon*. Hvis man ser på grunnstillingen i Skrivehjulet, henger dette formålet ofte sammen med skrivehandlingen *å samhandle*, som også er lite benyttet i læremidlene. Om man legger en sosiokulturell forståelse av skriving til grunn for kjerneelementet var det derfor noe overraskende at jeg fant få oppgaver med dette formålet og denne skrivehandlingen. Dagens tekstkultur handler mye om å samhandle og kommunisere, spesielt på digitale plattformer. En forklaring på at skriveformålet *å utveksle informasjon* og skrivehandlingen *å samhandle* opptrer sjelden, kan være hvilken aldersgruppe læremidlene er skrevet for. Digital kommunikasjon blir mer utbredt når elevene blir eldre.

Likevel er min erfaring at dagens 11-12 åringer er aktive skrivere på sosiale og digitale kommunikasjonsplattformer. Slik sett kunne det med fordel vært lagt opp til flere skriveoppgaver med dette skriveformålet og denne skrivehandlingen.

Skrivehandlingen *å utforske* fant jeg generelt lite av min analyse. I *Norsk 6* og *Skolen* kategoriserte jeg ingen oppgaver med denne skrivehandlingen. Det betyr ikke at det ikke finnes skriveoppgaver som har et utforskende preg i læremidlene, men at de ikke har blitt kategorisert som tekstskapingsoppgaver. Jeg kan også ha hatt strengere kriterier for hva som er en utforskende tekstskapingsoppgave enn det læremiddelprodusentene har.

Problemstillinger, hypoteser og verbene *undersøke*, *drøfte*, *vurdere*, *analysere* eller *sammenligne* er eksempler på utgangspunkt for oppgavetekster som inviterer til å utforske. Ett av kriteriene for at oppgaven skulle få skrivehandlingen *å utforske* var at den skulle handle om å være kritisk eller veie flere kilder opp mot hverandre som utgangspunkt for å skrive en egen tekst. Det at skrivehandlingen *å utforske* blir funnet sjelden i min analyse, kan dermed tilskrives både strenge kriterier for kategorien og at utforskende skriving ennå ikke er så utbredt på barnetrinnet. Det kan også tenkes at denne skrivehandlingen er mer utbredt i andre fag som, for eksempel naturfag eller matematikk.

Både når det gjelder utvalg av sjangre, skriveformål og skrivehandlinger er det relevant å trekke inn hermeneutikken. Som beskrevet i metodekapitlet må en tekst ses som en del av en større helhet og forstås i sammenheng med den. Læremidlene for 6. trinn er en del av læreverkserier for hele mellomtrinnet. Jeg har kun analysert deler av denne helheten, noe som kan ha begrenset funnene. Det at jeg for eksempel har funnet få utforskende oppgaver, kan ha sammenheng med min definisjon av tekstskaping. Det kan også skyldes at de elementene jeg ikke har funnet vektlegges på et annet klassetrinn. I tillegg er selve klassetrinnet et aspekt i seg selv. Bøkene skal være tilpasset elevenes alder og det vil derfor være skriveformål og skrivehandlinger som er mer relevante å bruke enn andre. En annen betraktning knyttet til hermeneutikk er konteksten læremidlene har blitt til i. De har tatt utgangspunkt i læreplanen som igjen er utarbeidet på bakgrunn av skriveforskning. Forfatterne kan ha ulike tolkninger av læreplanen og ulik vektlegging av de forskjellige retningene innenfor skriveforskningen. Et eksempel er læremidlenes tilnærming til dybdelæring. I *Norsk 6* og *Skolen* er det få kapitler og (dermed) færre sjangre. Her kan dybdelæringsbegrepet tolkes i retning av det å jobbe grundig og lenge med temaene. I *Salto* og *Skolestudio* er det flere kapitler og temaer, men her brukes mange av de samme metodene gjennom alle kapitlene. Dybdelæring kan dermed

forstås på en annen måte. Elevene lærer metoder og sammenhenger som de kan bruke på tvers av temaer og fag for å tilegne seg kunnskap. En siste betraktning dreier seg om min egen tolkning av oppgavene i læremidlene. Min tolkning når det for eksempel gjelder skriveformål kan være annerledes enn det læremiddelforfatterne har hatt som intensjon.

7.5 Skrift kombinert med andre uttrykksformer

Forskningsspørsmålet «Hvordan legges det opp til at elevene skal kombinere skrift med andre uttrykksformer?» er belyst i dette delkapitlet. Operasjonalisering av skrift kombinert med andre uttrykksformer skjer gjennom tegneserier i alle læremidlene, ettersom alle har dette som et eget kapittel. Tegning er den modaliteten som blir mest brukt og i tegneseriekapitlene er det oppgaver som fremmer hvordan skrift kan fungere sammen med en annen modalitet. I de fleste av oppgavene handler sammensatte tekster om utdyping, altså hvordan et bilde eller tegning blir utdypet og spesifisert ved hjelp av tekst. Skrift kombinert med andre uttrykksformer er også operasjonalisert i andre kapitler. *Skolen* er læremidlet med flest oppgaver kategorisert som multimodale, i de fleste tilfellene skal elevene sette inn et bilde til teksten. Samspillet handler da om *utviding*, at et bilde eller en tegning blir brukt til å utvide informasjon i teksten.

Alle læremidlene realiserer kjerneelementets anmodning om at elevene skal kombinere skrift med andre uttrykksformer. Likevel mener jeg det med fordel kunne vært operasjonalisert gjennom større variasjon i modaliteter og mer søkelys på digitale ferdigheter. Sammensatte tekster er spesielt knyttet opp mot det funksjonelle skrivesynet, og digital kompetanse framheves som en viktig faktor i dagens tekstkultur. Ved å utnytte de mulighetene som ligger i tilgangen til levende bilder og lyd i digitale medier kunne læremidlene i mye større grad realisere skrift kombinert med andre uttrykksformer i tråd med læreplanen. Samtidig er det verdt å minne om at det finnes flere multimodale oppgaver i alle læremidlene, med de innebærer ikke tekst slik jeg har definert begrepet, og er dermed ikke med i analysen.

7.6 Vurdere andres tekster og bearbeide tekster etter tilbakemelding

Det siste forskningsspørsmålet var «Hvordan legges det opp til at elevene skal vurdere andres tekster og bearbeide tekster etter tilbakemelding?» Det er påfallende forskjeller i hvordan vurdering og bearbeiding operasjonaliseres i læremidlene. Andelen oppgaver med vurdering er ganske lik i *Norsk 6*, *Salto* og *Skolestudio*, mens vesentlig færre oppgaver legger opp til

vurdering i *Skolen. Norsk 6* har lagt opp til at vurdering skal skje gjennom samtale, mens de to andre læremidlene har lagt opp til vurdering gjennom skriftlige vurderingsskjemaer, med samtale som et tillegg. *Salto* og *Skolestudio* bruker begrepet *kameratvurdering* i oppgavetekstene i *Skriveskolen* i tillegg til at *bearbeid teksten* er en egen del av oppgaven. Slik jeg drøftet i forrige kapittel kan vurdering og bearbeiding av tekst i *Salto* og *Skolestudio*, komme for sent i skriveprosessen. Ettersom vurderingsskjemaene er lagt opp etter kriterier for teksten, krever de at elevene har skrevet en del på teksten før skjemaene benyttes. Dersom vurdering eller bearbeiding ikke er tillagt i oppgaveteksten står læreren friere til å avgjøre når det skal legges inn. Dette krever som sagt kunnskap om vurdering og bearbeiding fra læreren. Hvis ikke læremidlene legger opp til vurdering og bearbeiding kan det føre til at disse aktivitetene i liten grad blir utført.

8 Avslutning

8.1 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg studert hvordan kjerneelementet *skriftlig tekstskaping* operasjonaliseres. Jeg har forsket på hvordan oppgaver som ber elevene om å produsere tekster er utformet i fire læremidler i norsk for 6. trinn. Jeg har benyttet forskning på læreplaner og læremidler samt teori om skriving for å kunne besvare problemstillingen. Jeg har brukt både kvantitativ og kvalitativ metode basert på seks analysekategorier utarbeidet med utgangspunkt i kjerneelementet. Skriveopplæringen skal hjelpe elevene til å utvikle seg som skrivere og å mestre skriftspråket i stadig nye situasjoner og til ulike formål. For å utforske hvordan læremidlene hjelper elevene til dette har jeg tatt utgangspunkt i at både et kognitivt, et sosiokulturelt og et funksjonelt skrivesyn ligger til grunn for utarbeidelsen av kjerneelementet.

Min konklusjon er at *skriftlig tekstskaping* blir operasjonalisert ulikt i de fire læremidlene, der noen deler av kjerneelementet blir godt ivaretatt, mens andre blir ivaretatt i mindre grad. Tekstskaping operasjonaliseres i tre oppgavekategorier. Alle læremidlene har en overvekt av oppgaver med middels grad av skriveinstruksjoner. Oppgaver med høy grad av skriveinstruksjoner, og som kan betegnes som lengre skriveforløp, forekommer kun i to av læremidlene. Alle læremidlene bruker skrivestrategier som en del av tekstskapingen, med modelltekst som den mest anvendte. Det er stor forskjell på hvor mange forskjellige skrivestrategier som blir brukt. Skriveoppgaver i ulike sjangre og til ulike formål finnes i alle læremidlene. Noen sjangre og skriveformål, som fortelling og forestilling, forekommer ofte, mens andre, som utforskende skriving og samhandling, forekommer i svært liten grad. Alle læremidlene har egen sjangeropplæring, men det er stor variasjon i antallet sjangre som anvendes. Skrift kombinert med andre uttrykksformer operasjonaliseres i alle læremidlene gjennom utstrakt bruk av tegning og bilder, men med liten bruk av andre modaliteter. Det er opplæring i sammensatte tekster i alle læremidlene, men med lite fokus på hvordan det digitale formatet kan utnyttes. Skriving på sidemål er den delen av kjerneelementet jeg finner minst ivaretatt gjennom tekstskapingsoppgaver. Hvorvidt skrivingen oppleves som meningsfull er den delen av kjerneelementet som realiseres mest ulikt utfra indikatorene oppgitt *formål*, *mottaker* og *samarbeid*. Andelen oppgaver med oppgitt formål er mest likt i læremidlene, mens oppgitt mottaker varierer mer. Samarbeid er den indikatoren med størst

ulikhet, med variasjon fra 2 % til 28 % av oppgavene. Vurdering av hverandres tekster og bearbeiding av egne tekster etter tilbakemelding realiseres i 8-10 % av oppgavene i tre av læremidlene, med varierende grad av instruksjon av hvordan det skal gjøres. I det fjerde læremiddelet realiseres det kun i 2 % av oppgavene. Tekstskapingsoppgaver hvor bearbeiding av tekster etter tilbakemelding er en del av oppgaven finnes i 4-7 % av oppgavene, mens i ett av læremidlene finnes det ikke.

På bakgrunn av funnene i min studie vil jeg si at *Salto* og *Skolestudios* operasjonalisering av *skriftlig tekstskaping* i stor grad realiserer intensjonene i kjerneelementet. Bakgrunnen for denne konklusjonen er at det er flere større skriveoppgaver med variasjon innenfor skrivestrategier, sjanger og formål, samt at vurdering og bearbeiding av tekster er godt ivaretatt. Dermed mener jeg måten disse læremidlene har utformet tekstskapingsoppgavene på fremmer et funksjonelt og sosiokulturelt skrivesyn, som jeg mener er de retningene som i størst grad ligger til grunn for utformingen av kjerneelementet. Funnene i studien viste også at det ikke er noen påfallende forskjeller på utformingen av tekstskapingsoppgaver mellom det digitale læremiddelet *Salto fagrom* i *Skolestudio* og det analoge læremiddelet *Salto*.

Tekstskapingsoppgavene i *Norsk 6* framstår som gjennomarbeidede, men det er ikke lagt opp til lengre skriveforløp hvor planlegging, vurdering og bearbeiding er innlemmet i oppgaveteksten. I tillegg mangler tekstskaping på nynorsk helt i dette læremidlet.

Tekstskapingsoppgavene i *Skolen* framstår som ganske like og unyanserte, med minst variasjon i sjanger og skriveformål. I tillegg bærer oppgavene preg av at elevene kan gjøre seg fort ferdig. *Skolen* er i tillegg det læremidlet med klart færrest tekstskapingsoppgaver med oppgitte formål og mottakere og hvor det i liten grad legges opp til samarbeid, vurdering og bearbeiding. Jeg mener derfor å kunne si at *Skolen* i mindre grad har lagt til grunn et funksjonelt og sosiokulturelt skrivesyn ved utforming av tekstskapingsoppgaver. Det kan synes som at de kognitive siden ved skrivning, som tekstenes form og innhold, er mer vektlagt framfor formål.

Selv om dette er en liten studie, som bare tar for seg et utvalg oppgaver i noen få læremidler, har mine konklusjoner likhetstrekk med tidligere forskning. Likhetstrekkene dreier seg blant annet om at andelen oppgaver på sidemål er lav (Løkken, 2021), at skrivehandlingen å forestille er den mest brukte (Dagsland, 2018) og at sammensatte, digitale tekster er lite prioritert (Rogne, 2009). Det kan innvendes at flere sider ved kjerneelementene kan tillegges en skriveoppgave av læreren. Som nevnt i innledningen er ingen læremidler perfekte. Læreren

har stor metodefrihet og kan velge bort eller legge til elementer, slik at opplæringen best mulig oppfylder kravene i læreplanen. Likevel viser forskning at lærebokas posisjon fortsatt er sterk i skolen. Mange lærere planlegger undervisningen ut fra læreboka og forventer at den er utformet i tråd med læreplanens intensjoner.

Da jeg bestemte meg for å gjøre en læremiddelanalyse, ønsket jeg kun å forske på selve læremidlene slik de framstår for elevene, og ikke lærerveiledninger eller andre tilleggsressurser. I etterkant ser jeg at det kan være en begrensning i min studie at lærerveiledningene ikke har vært med i analysen (ettersom de en del av læremidlene). Lærerveiledningene kommer ofte med forslag til måter å legge opp undervisningen på og kan tydeliggjøre elementer i skriveoppgavene som ikke kommer fram i oppgaveteksten. Det kan finnes elementer i veiledningene som kunne gjort at resultatene av studien min hadde blitt litt annerledes. På tross av dette mener jeg å ha funnet hvordan skriftlig tekstskaping operasjonaliseres i læremidlene. Studien viser at det er viktig å for lærere å ha en kunnskapsbasert og kritisk kompetanse for å kunne velge blant mangfoldet av læremidler.

8.2 Didaktiske implikasjoner

Innledningsvis problematiserte jeg dagens situasjon rundt innkjøp av nye læremidler. Innkjøp styres i stor grad av økonomi. Det å anskaffe læremidler kan bli bortprioritert ettersom det finnes så mange andre tilgjengelige læringsressurser. I tillegg blir ikke alltid beslutninger rundt innkjøp basert på grundige faglige vurderinger fra det pedagogiske personalet. Innkjøp kan for eksempel bli styrt av rabattordninger. Ved å ha et forskningsbasert grunnlag kan det pedagogiske personalet i større grad komme med argumenter for innkjøp. Til tross for de ulikhetene som finnes i læremidlene viser studien at innkjøp av læremidler kan forsvares overfor skoleledere fordi de, til tross for ulikheter og mangler, synes å ivareta viktige deler av læreplanen. Motsetningen, det å skulle arbeide uten læremidler, vil være svært tidkrevende og kunne gå ut over kvaliteten på opplæringen. Samtidig har studien vist at det er viktig å være kritisk til læremidlene. Ettersom deler av kjerneelementet realiseres i liten grad, oppfylles ikke alle intensjonene i læreplanen. Det medfører at lærere må sette seg godt inn i læremidlene de skal bruke og sørge for å ivareta de sidene ved skriftlig tekstskaping som ikke realiseres. Det kan være å legge opp til lengre skriveforløp som innebærer elevvurdering og bearbeiding eller skriving av tekster på sidemål.

8.3 Videre forskning

I søk etter og gjennomgang av tidligere forskning, som beskrevet i kapittel 2.2, fant jeg lite som kunne knyttes til læremidler etter innføringen av LK20. I tillegg er det store forskningsmaterialet på skriveoppgaver fra NORM-prosjektet basert på lærergenerte oppgaver. Jeg mener derfor det er behov for forskning på elevtekster utformet spesielt ut fra oppgaver og applikasjoner i digitale læremidler. I denne studien har jeg kun forsket på hvordan læremidler operasjonaliserer ett av mange elementer i læreplanen. En slik studie forteller ikke hvordan læremidlene faktisk fungerer i klasserommet. Ved å forske på elevers tekster basert på oppgaver i læremidler kan læremiddelforskningen gi flere svar på om læremidlene er i tråd med læreplanens mål for opplæringen. Et interessant spørsmål er hvordan de digitale utformingene, for eksempel at det skal skrives direkte inn i applikasjonen, påvirker tekstskaping, spesielt med tanke på skrivestrategier. Funnene fra min studie viser at det er relativt stor forskjell på hvordan det legges opp til skrivestrategier og hvordan tekster skal utformes i de digitale læremidlene. Klasseromsobservasjoner, intervju og analyse av elevtekster kan bidra til mer kunnskap om hvordan skriving påvirkes av applikasjoner i de digitale læremidlene.

En siste betraktning man kan gjøre seg handler om mitt teoretiske og metodiske utgangspunkt. Jeg har i utstrakt grad brukt teorier fra NORM-prosjektet og Skrivesenteret da jeg skulle formulere analysekategorier. Det er også mulig å forske på og belyse tekstskaping med andre innfallsvinkler og metoder.

Kilder

- Anly, I., & Kvinge, S. E. (2020). *Norsk 6 Grunnbok*. Cappelen Damm.
- Asdal, K., & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aske, J. (2018). Skriveopplæringa i norskfaget. I K. M. R. Breivega, & M. Selås, (Red.), *Skriveboka. Innføring i skriveopplæring* (s. 36-50). Samlaget.
- Bachmann, K. (2005). *Læreplanenes differens. Formidling av læreplanen til skolepraksis*. [Doktorgradsavhandling]. Norges Teknisk-naturvitenskaplige universitet, Trondheim. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/265015>
- Bakke, J. O. (2019). *Skriveforløpets dramaturgi. Å iscenesette et skriveoppdrag. En kvalitativ studie av skriveundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. Trinn, gjennomført i Normprosjektet* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sørøst - Norge. https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2582386/2019_25_Bakke_avhandling_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Beard, R., Myhill, D., Riley, J., & Nystrand, M. (Red.). (2009). *The SAGE handbook of Writing Development*. SAGE Publications Ltd.
- Bjøndal, A., Eide, M. A., & Elvebakk, L. (2021a). *Salto 6A Elevbok Norsk for barnetrinnet* (2. utg.). Gyldendal.
- Bjøndal, A., Eide, M. A., Elvebakk, L., & Øgreid, A. K. (2021b). *Salto 6B Elevbok Norsk for barnetrinnet* (2. utg.). Gyldendal.
- Bjøndal, A., Eide, M. A., & Elvebakk, L. (2021c). *Salto 6A Arbeidsbok. Norsk for barnetrinnet* (2. utg.). Gyldendal.
- Bjøndal, A., Eide, M. A., Elvebakk, L., & Øgreid, A. K. (2021d). *Salto 6B Arbeidsbok Norsk for barnetrinnet* (2. utg.). Gyldendal.
- Bjørkvold, T. (2018). *Å skape behov for skriving. Literacypraksiser hos elever som forsker*. [Doktorgradsavhandling]. OsloMet - Storbyuniversitetet. <https://hdl.handle.net/10642/6362>
- Bjørkvold, T. (2020). Lærerens rolle når elever skriver faglig. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Volum 104, (Utg.1), 3-17. https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/npt/2020/01/laererens_rolle_naar_elevskriverfaglig
- Blikstad-Balas, M. (2014). *Lærebokas Hegemoni—Et avsluttet kapittel?* <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-48472>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.

- Blikstad-Balas, M., & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæreren*, 1, 47-51.
https://www.researchgate.net/publication/273002835_Fra_sjangerformalisme_til_sjangeranarki
- Blikstad-Balas, M., & Klette, K. (2021). Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(3), 268-281. https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/npt/2021/03/hvilke_laeremidler_bruker_norsklaererne_paa_aattende_trinn
- Breivega, K. M. R. & Selås, M., (Red.). (2018). *Skriveboka. Innføring i skriveopplæring*. Samlaget.
- Breivega, K. M. R. (2018). Tekstperspektivet i skriveopplæringa. I K. M. R. Breivega, & M. Selås, (Red.), *Skriveboka. Innføring i skriveopplæring* (s. 13-35). Samlaget.
- Cappelen Damm. (2021). *Norsk 5-7*. Cappelen Damm Undervisning.
https://www.cappelendammundervisning.no/_norsk-6-fra-cappelen-damm-grunnbok-ingeborg-anly-stig-erlend-kvinge-9788202561765
- Cappelen Damm. (u.å.). *Skolen fra Cappelen Damm En tjeneste—Alle fag—Alle trinn..* Hentet 26. oktober 2021 <https://skolen.cdu.no/>
- Cappelen Damm Undervisning. (u.å.). *Skolen fra Cappelen Damm*. Skolen fra Cappelen Damm. Cappelen Damm Undervisning.
<https://www.cappelendammundervisning.no/verk/Skolen%20fra%20Cappelen%20Damm-154009>
- Cohen, L., Morrison, K., & Lawrence, M. (2018). *Research methods in Education* (8. utg.). Routledge.
- Dagsland, S. (2018). *Om å jakte på heffalomper. Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skriving i norsk og matematikk* [Doktorgradsavhandling]. Norges Teknisk-naturvitenskaplige universitet, Trondheim.
<http://hdl.handle.net/11250/2494191>
- Dahl, T. E. (2011). *Tekstskaping. Medier og kommunikasjon*. GAN Aschehoug.
- Doublet, M-R. R. (2018). Digital tekstkunne og digitale verktøy. I K. M. R. Breivega, & M. Selås, (Red.), *Skriveboka. Innføring i skriveopplæring* (s. 108-122). Samlaget.
- Fuglseth, K. (2018). Kildegransking. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

- Gilje, Ø. (2021). På nye veier: Læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 105 (02), 227-241.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-10>
- Gilje, Ø., Bjerke, Å., & Thuen, F. (2020). *Gode eksempler på praksis. Undervisning i en-til-en-klassemiljøet*. Universitetet i Oslo. FIKS - Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen. https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/digitalisering-i-skolen/gepp-rapport--undervisning-i-en-til-en-klassemiljoet/gepp-rapport_15.05.20_fiks.pdf
- Greene, S., & Ackerman, J. (1995). *Expanding the Constructivist Metaphor: A Rhetorical Perspective on Literacy Research and Practice*. American Educational Research Association. [https://www.jstor-org.ezproxy.inn.no/stable/pdf/1170702.pdf?refreqid=excelsior%3A50ea454e2172126634e4239db32d5829](https://www.jstor.org.ezproxy.inn.no/stable/pdf/1170702.pdf?refreqid=excelsior%3A50ea454e2172126634e4239db32d5829)
- Gyldendal. (2021). *Salto Norsk 1-7*. Salto Læreverk i norsk for barnetrinnet Gyldendal.no. <https://www.gyldendal.no/grs/salto/c-181753/>
- Gyldendal. (u.å.). *Om Skolestudio, Gyldendals digitale læringsmiljø*. <https://www.gyldendal.no/grunnskole/skolestudio/>
- Gyldendal undervisning. (u.å.). *Skolestudio*. Hentet 30.10.2021 fra <https://www.skolestudio.no/>
- Hayes, J. R. (2009). From Idea to Text. I *The SAGE Handbook of Writing development*. SAGE Publications Ltd.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). *Identifying the organization of writing processes*. Carnegie Mellon University. https://www.researchgate.net/publication/200772468_Identifying_the_organization_of_writing_processes
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S., & Tomlinson, P. (2010). *VURDERING UNDER KUNNSKAPSLØFTET Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis*. (NF-rapport nr. 17/2010). Nordlandsforskning. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/smul_tredje.pdf
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. (NF-rapport nr. 4/2012). Nordlandsforskning. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/smul.pdf>

- Hoel, T. L. (Red.). (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. Skriveteorier og skolepraksis. I *Skriveteorier og skrivepraksiser*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hopfenbeck, T. N. (2011). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre Skole*, 4, https://www.researchgate.net/profile/Therese-Hopfenbeck/publication/272508537_Vurdering_og_selvregulert_laering/links/54ea25be0cf27a6de113877c/Vurdering-og-selvregulert-laering.pdf
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Universitetsforlaget.
- Jambak, T. (2021, 10. mars). Fagfornyelsen og læremidler – et moderne gjennombrudd eller ikke? *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/digitalisering-fagfornyelsen-laeremidler/fagfornyelsen-og-laeremidler--et-moderne-gjennombrudd-eller-ikke/276799>
- Johnsrud, E. B. (2018). Respons og vurdering. I K. M. R. Breivega & M. Selås (Red.), *Skriveboka. Innføring i skriveopplæring* (s. 143-154). Samlaget.
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2013a). Skrivning på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*, 2. https://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/01/bs-2-13_web_kringstad_kvithyld.pdf
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (Red.). (2014). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skrivning på ungdomstrinnet*. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning og Høgskolen i Trøndelag. <https://www.yumpu.com/no/document/view/27451875/bakgrunnsdokument-om-skriving-udirno>
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2013b). Kva er fagskriving i norskfaget? *Norsklæraren*, 4, 31-36. <https://skrivesenteret.no/materiale/kva-er-fagskriving-i-norskfaget/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2021). *Høringsnotat. Forslag til ny opplæringslov og endringer i friskoleloven*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e069262e09fa47d2b8ef4ddb3d971d9e/horingsnotat-forslag-til-ny-opplaringslov-og-endringer-i-friskolelove.pdf>

- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori. Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus Forlag.
- Kverndokken, K. (2014). *101 skrivegrep. Om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskapning*. Fagbokforlaget.
- Kvinge, S. E. (2021). *Uvitenhet og usaklighet i læremiddeldebatten*. Fabelaktig formidling. Hentet 1. mars 2022 fra <https://www.fabelaktigformidling.no/artikkel/uvitenhet-og-usaklighet-i-laeremiddeldebatten>
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om læsning*, 9 (10-16). <https://skrivesenteret.no/materiale/fem-teser-om-funksjonell-respons-pa-elevtekster/>
- Liebich, H. (2012). Læreboka er under press. *Forskning.no*. <https://forskning.no/skole-og-utdanning-kronikk/kronikk-laereboka-er-under-press/1176730>
- Løkken, A. (2021). *Nynorsk i lærebøker før og nå. En kvalitativ innholdsanalyse av nynorsk som sidemål i to lærebøker for ungdomstrinnet skrevet for L97 og LK20* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/89850/1/Alexander-L-kken---Masteroppgave.pdf>
- Løvland, A. (2007). På mange måtar. Samansette tekstar i skolen. Fagbokforlaget.
- Medienorge. (2022). *Største forlagsgrupper*. Hentet 1. mars 2022 <https://medienorge.uib.no/statistikk/medium/boker/148>
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse—En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=7#kap7-5>
- Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). (2021). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere våren 2021*, (2021:25). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2837634/NIFUrapport2021-25.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NTNU Skrivesenteret. (2022a, sist revidert 11.04). *Å arbeide med skrivestrategier*. <https://skrivesenteret.no/ressurs/a-arbeide-med-skrivestrategier/>
- NTNU Skrivesenteret. (2022b, sist revidert 11.04). *Skrivetrekanen. Gi skriving mening*. <http://skrivesenteret.no/ressurs/skrivetrekanen/>

- Opplæringslova. (1999). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Otnes, H. (Red.). (2015). *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Fagbokforlaget.
- Matre, S., Solheim, R. og Otnes, H. (Red.). (2021). *Nye grep om skriveopplæringa. Forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ringdal, K. (2020). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Rogne, M. (2009). Læreboka – ein garantist for læreplannær undervisning? Norsk bokene i møte med eit nytt hovudområde. *Acta Didactica Norge*, 3 (1).
https://pdfs.semanticscholar.org/0110/b9828a0659b9da85380df284a2af3f06465c.pdf?_ga=2.183684644.308995786.1650275856-1332649322.1650275856
- Sjøhelle, K. K. (2020). Grammatikk og skriveopplæring—Ei problematisk kopling eller ein grunn til nytenking i arbeid med norsk som sidemål. I G. K. Juuhl, S. J. Helset og E. Brunstad (Red.). *Vilkår for nynorsk mellom barn og unge*, 235-258. Cappelen Damm Akademisk. https://www.cappelendammundervisning.no/_vilkar-for-nynorsk-mellom-barn-og-unge-9788202687052
- Skaftun, A. (2015). Leseopplæring og fagenes literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 1.
<https://doi.org/10.17585/njlr.v1.170>
- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler* (12). Høgskolen i Vestfold. <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-12/rapport12.pdf>
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster—Et utgangspunkt for læring*.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksploderende presentasjon med særlig fokus på kristendoms kunnskap, KRL og religion og etikk*. Abstragt forlag.
- Smidt, J. (Red.). (2009). *Norskidaktikk—Ei grunnbok* (3. utgave). Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 23 (2007-2008) *Språk bygger broer*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/>

- Tommelstad, K. (2017). *Nasjonale læreplanreformer som styringsverktøy i skolen*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2484391/Kjersti%20Tommelstad_PhD.pdf?sequence=1
- Ulland, G. (2018). Skrivestrategier i skriveopplæringa. I K. M. R. Breivega & M. Selås (Red.), *Skriveboka. Innføring i skriveopplæring*, (s. 123-154). Samlaget
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Kunnskapsløftet -reformen i grunnskole og videregående opplæring*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2022 sist endret 2. mars) Støtte til å ta i bruk nye lærerplaner.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/stotte-til-innforing-av-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/oppdrag-og-bakgrunn/oppdraget-kvalitetskriterium-for-laremiddel-i-norsk-og-engelsk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, sist endret 13. mars). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Veileder for vurdering av læremidler i norsk*.
<https://reflex.udir.no/egenvurdering/egenvurderingstema/Laerer/223/innhold>
- Veum, A. (2015). Skriveoppgåver i utvikling? Skrivediskurser i norsk bøker for ungdomsskolen i 30 år. I H. Otnes, (Red.). *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Fagbokforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. The MIT Press.
- Aamotsbakken, B., Askeland, N., Maagerø, E., & Skjelbred, D. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen—Folkeskolen—Grunnskolen. 1739-2013*. Universitetsforlaget.
- Aasen, A. J. (2009). Visuelle uttrykk i klasserommet. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk—Ei grunnbok* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Diagrammer

Diagram 6-1 Fordeling av oppgavekategorier i Norsk 6. N=71	42
Diagram 6-2 Skrivestrategier benyttet i Norsk 6. N=71	43
Diagram 6-3 Tekstsjangre benyttet i Norsk 6. N=71	45
Diagram 6-4 Skriveformål og skrivehandlinger i Norsk 6. N=71.....	46
Diagram 6-5 Skrift kombinert med andre uttrykksformer i Norsk 6. N=71	47
Diagram 6-6 Fordeling av oppgavekategorier i Skolen. N=130	52
Diagram 6-7 Skrivestrategier benyttet i Skolen. N=130	53
Diagram 6-8 Tekstsjangre benyttet i Skolen. N=130.....	55
Diagram 6-9 Skriveformål og skrivehandlinger benyttet i Skolen. N=130	56
Diagram 6-10 Tekst kombinert med andre uttrykksformer i Skolen. N=130	57
Diagram 6-11 Fordeling av oppgavekategorier i Salto. N=205	62
Diagram 6-12 Skrivestrategier benyttet i Salto. N=205	63
Diagram 6-13 Tekstsjangre benyttet i Salto. N=205.....	65
Diagram 6-14 Skriveformål og skrivehandlinger i Salto. N=205	66
Diagram 6-15 Tekst kombinert med andre uttrykksformer i Salto. N=205	67
Diagram 6-16 Oppgavekategorier benyttet i Skolestudio. N=202	71
Diagram 6-17 Skrivestrategier benyttet i Skolestudio. N=202	72
Diagram 6-18 Sjangre brukt i Skolestudio. N=202.....	74
Diagram 6-19 Skriveformål og skrivehandlinger i Skolestudio. N=202	75
Diagram 6-20 Tekst kombinert med andre uttrykksformer i Skolestudio. N=202	76

Vedlegg

Vedlegg 1: Sammenstilling av analysene.

Sammenstillinger av analysene

Vedlegg 1

Oppgavekategori	Norsk 6		Skolen		Salto		Skolestudio	
3 Høy grad av skriveinstruksjon	0	0 %	0	0 %	15	7 %	13	6 %
2 Middels grad av skriveinstruksjon	49	69 %	101	78 %	142	69 %	165	82 %
1 Lav grad av skriveinstruksjon	22	31 %	29	22 %	48	23 %	24	12 %
Antall kategorisert =N	71		130		205		202	

Oppsummering utvalsindikatorer	Norsk 6 N=71		Skolen N=130		Salto N=205		Skolestudio N=202	
Samarbeid	13	18 %	2	2 %	58	28 %	29	14 %
Hverandrevurdering	6	8 %	2	2 %	21	10 %	17	8 %
Bearbeiding etter tilbakemelding	3	4 %	0	0 %	13	6 %	14	7 %
Formål oppgitt	12	17 %	15	12 %	40	20 %	57	28 %
Mottaker oppgitt	24	34 %	7	5 %	55	27 %	39	19 %
Autentisk mottager	11	15 %	6	5 %	44	21 %	34	17 %
Sidemål	0	0 %	2	2 %	9	4 %	0	0 %