

Masteroppgave

En innholdsanalyse av funksjonell skriving i norsklærebøkene
oppgaver på mellomtrinnet

Martin Ludvig Lund

LMUNOR40517 | Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10

Fakultet for lærerutdanninger og pedagogiske fag



Sammendrag

Denne masteroppgaven ser på hvordan det legges opp til funksjonell skriving i norsklærebøkens oppgaver på mellomtrinnet, ved å undersøke hvilke skrivehandlinger fra skrivehjulet oppgavene inviterer til, samt hvordan skrivetrekanten blir ivaretatt i oppgaveformuleringene. Formålet med studien baserer på seg teori om funksjonell skriving, hvor det blant annet nevnes at elevene må øves i å skrive autentiske tekster som er relevant til livet utenfor skolen, og at formål med skrivingen er sentralt. Funn fra analysen viste en overvekt av oppgaver som inviterte eleven til skrivehandlingen *å utforske*, etterfulgt av *å beskrive*. Når det gjelder hvordan oppgaveformuleringene ivaretok skrivetrekantens synspunkter, viste funnene fra analysen at det var et lite fokus rundt formål med oppgavene. Dette førte til en konklusjon om at norsklærebøkene burde ha et større fokus på formål og hensikt med skrivingen i oppgavene som gis, dersom de ønsker å legge opp et funksjonelt syn på skriving.

Abstract

This master's thesis looks at how functional writing is maintained in the Norwegian textbooks' assignments at the intermediate level, by examining which writing actions from the wheel of writing the assignments invite to, and how the triangle of writing is considered in the assignment formulations. The purpose of the study is based on existing theory of functional writing, where it is mentioned, among other things, that students must be trained in writing authentic texts that are relevant to life outside school, and that the purpose of writing is central. Findings from the analysis showed a predominance of tasks that invited the student to the act of writing *to explore*, followed by *to describe*. Regarding how the assignment formulations took care of the triangle of writing's views, the findings from the analysis showed that there was little focus on the purpose of the assignments given in the textbooks. This led to a conclusion that the Norwegian textbooks in question should have a greater focus on the purpose and intention of writing in the assignments given if they want to maintain a functional view of writing.

Forord

... og med dette var fem år som student ved Høgskolen i Østfold over, og jeg står forhåpentligvis klar som ferdig utdannet grunnskolelærer til høsten. Det har vært fem svært interessante år, preget av blant annet en fantastisk praksisopplevelse i Malawi, og en noe mindre fantastisk pandemi. Jeg trodde jeg skulle klare å holde meg unna viruset, men det tok meg visst igjen rett før påsken. I løpet av dette studiet har jeg tatt med meg masse erfaring fra både praksis- og teorifeltet, noe som vil være med meg lang tid fremover. Dette studiet har også bidratt til å utvikle meg karrieremessig, og motivasjonen til å bli lærer har vært rådende i løpet av de fem årene jeg har vært her. Disse fem årene har faktisk gått alt for fort, og det er både spennende og skummelt å tenke på at jeg i prinsippet er klar til å begynne som lærer i grunnskolen.

Jeg ønsker i all hovedsak å rette en stor takk til min veileder, Marion Elisenberg, som har vært en fantastisk ressurs i løpet av dette halvåret. Uten din hjelp hadde nok ikke denne oppgaven vært klar til innleveringsfristen, og jeg har satt stor pris på dine råd, tips og triks i løpet av våren. Det har også vært veldig spennende å diskutere forskjellige teoretiske perspektiver rundt funksjonell skriving med deg, og jeg har tatt mye lærdom fra det vi har snakket om. Jeg ønsker også å rette en takk til mastergruppa, bestående av Emma Back Jensen, Katrine Vestby, Helene Berg Jaavall og Pia Østli Simensen, som har bidratt til gode refleksjonssamtaler rundt masteroppgaven.

Det er ikke til å legge skjul på at min kjæreste, samboer og fremtidig kone, Guro Mong Larsen, også har vært til enorm hjelp dette halvåret, både som en god støttespiller og diskusjonspartner, og hun fortjener også en stor takk. Bolivar, vår barnslige, siklete unggutt av en newfoundlandshund, fortjener også en klapp på skuldra for å ha vært tilgjengelig for gåturer når det trengtes mest.

Til slutt ønsker jeg også å takke venner, familie og bekjente som har bidratt med kaffe, mat, gode samtaler og ikke minst sympati når ting har vært litt tøft i løpet av våren. Dere har vært til god hjelp, og jeg setter utrolig stor pris på alle sammen.

Takk for meg!

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Oppgavens problemstilling	2
1.3 Oppgavens struktur	3
2 Teoretiske perspektiver	4
2.1 Tidligere forskning	4
2.2 Et funksjonelt syn på skriving	6
2.2.1 Skrivehjulet	7
2.2.2 Skrivetrekanten	11
2.2.3 Funksjonell skriving som en sosialiseringsprosess	15
2.2.4 Elevenes forestillingsevne	16
2.3 Skriveoppgaver	17
2.4 Oppsummering av kapittelet	18
3 Metode	19
3.1 Forskningsdesign- og metode	19
3.1.1 Kvalitativ innholdsanalyse som forskningsmetode	19
3.2 Fremgangsmåte	21
3.3 Analysefasene	23
3.3.1 Fase 1	24
3.3.2 Fase 2	24
3.3.3 Fase 3	26
3.4 Studiens troverdighet	27
3.4.1 Validitet	27
3.4.2 Reliabilitet	28
3.4.3 Etske betraktninger	29

4 Analyse og kategorisering	30
4.1 Skrivetrekanten	31
4.1.1 Innhold	32
4.1.2 Form	33
4.1.3 Formål	34
4.2 Skrivehandlingene	36
4.2.1 Å beskrive	40
4.2.2 Å utforske	42
4.2.3 Å overbevise	43
4.2.4 Å reflektere	44
4.2.5 Å forestille seg	45
4.2.6 Å samhandle	46
4.3 Oppsummering av kapittelet	47
5 Diskusjon	49
5.1 Hvilke skrivehandlinger inviteres elevene til i oppgavene i norsklærebøkene <i>Fabel 6</i> og <i>Norsk 6</i> ?	49
5.2 Hvordan blir skrivetrekanten ivaretatt rundt oppgavedesignet i norsklærebøkene <i>Fabel 6</i> og <i>Norsk 6</i> ?	52
5.3 Avsluttende refleksjoner	56
6 Avslutning	58
6.1 Konklusjon	58
6.2 Studiens implikasjoner	59
6.3 Videre forskning	60
7 Litteraturliste	61

Tabelloversikt

Tabell 3.1 – Oversikt over skrivehandlingene brukt i analysen	26
Tabell 3.2 – Oversikt over skjema fra fase 3 i analysen	27
Tabell 4.1 – Oversikt over antall oppgaver i hver norsklærebok	30
Tabell 4.2 – Oversikt over antall ETU-oppgaver	31
Tabell 4.3 – Eksempel på en oppgave som ble analysert	31
Tabell 4.4 – Oversikt over antall forekomster av skrivehandlingene i skrivehjulet	37
Tabell 4.5 – Oversikt over skrivehandlinger i ETU- og ETA-oppgaver	37
Tabell 4.6 – Oversikt over forekomst av skrivehandlinger i ETU-oppgavene	38
Tabell 4.7 – Oversikt over forekomst av skrivehandlinger i ETA-oppgavene	39
Tabell 4.8 – Oversikt over kombinasjoner av skrivehandlinger i oppgavene	40
Tabell 4.9 – Oversikt over antall forekomster av skrivehandlingen <i>å overbevise</i> i hvert kapittel	44

Figuroversikt

Figur 2.1 – Skrivehjulet	9
--------------------------	---

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Skriving er en kompleks aktivitet, og noe som er vanskelig for læreren å vurdere på en god og tilstrekkelig måte (Otnes et al., 2021). Dette var noe Berge et al. (2016) opplevde da nasjonale prøver i skrijving ble gjennomført, og samtidig avviklet, på midten av 2000-tallet. Dette, samtidig med implementeringen av LK06, førte til at begrepet funksjonell skrijving ble mer sentralt i grunnskolen, og skrivesituasjonene skulle fremover være mer tilpasset forskjellige formål, situasjoner og mottakere. Funksjonell skrijving handler blant annet om at de skriveprosessene elevene tar del i gjennom skolegangen skal forberede dem, og samtidig sosialisere dem, inn i det samfunnet de skal ta del i (Smidt, 2008). Det finnes ikke noe fasitsvar eller noen oppskrift på hvordan dette gjøres, men man kan se til forskjellige ressurser som norsklæreren benytter seg av i skolehverdagen. En av disse ressursene er læreboka.

Læreboka spiller en sentral rolle i skriveopplæringen (Otnes et al., 2021), og norskfaget har lenge hatt tradisjon innenfor skrijving. I en studie gjennomført av Agnete Bueie i 2001 spurte hun norsklærere om hvorvidt og hvordan de brukte lærebøker i norskundervisningen, og da svarte 75% at de alltid brukte læreverk i undervisningen, mens 22% brukte den ofte (Skjelbred, 2003). Denne studien omhandlet 400 norsklærere, og Bueie fikk en svarprosent på 62,4. Videre, i Skjelbreds sluttrapport om *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*, nevner hun at læreboka i hovedsak benyttes innenfor tre områder: kunnskapsformidling, elevarbeid og kontroll (Skjelbred, 2003). Med kunnskapsformidling mener Skjelbred at norsklærerne bruker læreboka for å tilby elevene fagstoff eller relevante tekster som elevene kan arbeide med. Innenfor området elevarbeid mener Skjelbred at læreboka også benyttes som en ressurs for oppgaver eller prosjekter som elevene kan gjøre for å tilegne seg mer kunnskap om et tema, mens innenfor området kontroll mener Skjelbred at læreboka brukes av norsklærerne som et utgangspunkt for kontrollsamtaler eller prøver (Skjelbred, 2003).

Ifølge Bakken og Andersson-Bakken (2016) forskes det lite på lærebøker i dag, med tanke på innhold. Det kunne derfor vært hensiktsmessig å forske på hvordan den funksjonelle skrijvingen foregår i en av de sentrale læringsressursene i norskfaget. For å spesifisere denne

studien, kommer jeg til å sikte meg inn på norsklærebøker man finner på mellomtrinnet, og har valgt å gå for norsklærebøkene *Fabel 6* og *Norsk 6*. Ved å analysere disse norsklærebøkene, vil man forhåpentligvis få et dypere innblikk i hvordan den funksjonelle skrivingen foregår i et utvalg norsklærebøker i dag.

1.2 Oppgavens problemstilling

I denne studien skal det undersøkes hvordan funksjonell skriving foregår i norsklærebøkene på mellomtrinnet ved å se på hva slags skriving de blir invitert til, og om elevene blir gitt de rammene rundt oppgaven som inviterer til skriving. For å finne ut av dette, ønsker jeg først å se på hvilke skrivehandlinger elevene møter på i norsklærebøkene, og jeg vil benytte meg av skrivehjulets seks skrivehandlinger for å undersøke hvilke skrivehandlinger elevene blir invitert til i oppgavene i norsklærebøkene. Jeg ønsker også å se på hvordan oppgaveformuleringene ivaretar funksjonell skriving ved å ta utgangspunkt i skrivetrekantens tre aspekter – *innhold*, *form* og *formål*. I den sammenheng ligger følgende problemstilling til grunn:

Hvordan legges det opp til funksjonell skriving i norsklærebøkernes oppgaver på mellomtrinnet?

For å kunne besvare denne problemstillingen kan det være fordelaktig å utarbeide enkelte forskningsspørsmål underlagt problemstillingen. Forskningsspørsmål kan være en nyttig måte å bidra til å gi et svar på problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018), og hjelper samtidig til med å bryte problemstillingen ned til mindre, mer håndterbare deler. Dette ses på som nødvendig for å vise til hvordan problemstillingen kan belyses fra flere sider. Da problemstillingen består av to deler, er det derfor hensiktsmessig å ha to underliggende forskningsspørsmål som skal hjelpe til med å besvare problemstillingen. Jeg har derfor utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilke skrivehandlinger inviteres elevene til i oppgavene i norsklærebøkene Fabel 6 og Norsk 6?*
2. *Hvordan blir skrivetrekanten ivaretatt rundt oppgavedesignet i norsklærebøkene Fabel 6 og Norsk 6?*

1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven kommer til å bestå av totalt seks kapitler. I neste kapittel vil den teorien som ligger til grunn for analysen av norsklærebøkene bli presentert, der det blir presentert et dypere innblikk i hvordan funksjonell skriving kan foregå. Her vil blant annet modeller som skrivehjulet og skrivetrekanten være sentrale, i tillegg til hvordan funksjonell skriving kan bidra til å skape autentiske skrivesituasjoner for elevene. I kapittel 3 vil den metodiske fremgangsmåten bli presentert, hvor det gjøres rede for valg av forskningsmetode for både innsamling og analyse av datamaterialet, etterfulgt av analysekapittelet hvor resultatene blir presentert og analysert. I Kapittel 5 vil resultatene og analysen bli fremlagt som et diskusjonskapittel, før det til slutt blir gjort en konklusjon rundt problemstillingen, samt hvordan denne studien kan bidra til videre forskning rundt funksjonell skriving i norskfaget.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet vil teorien som er relevant i forbindelse med denne studien bli presentert. I første omgang vil tidligere forskning på skriving og skriveoppgaver bli gjennomgått, hva slags funn som har blitt gjort og hvordan tidligere forskning har påvirket skriveforskningen i etterkant. Etter dette skal begrepet funksjonell skriving gjennomgås, med tanke på hva teorien legger i dette begrepet, hvor skrivetrekanten og skrivehjulets skrivehandlinger vil ha en sentral rolle. Videre skal det presenteres hva teorien legger i begrepet skriveoppgave, og hvordan gode skriveoppgaver kan bidra til å ivareta et funksjonelt syn på skriving.

Avslutningsvis vil det være en oppsummering av teorikapittelet.

2.1 Tidligere forskning

Når det gjelder tidligere forskning på skriveoppgaver, er det ikke blitt gjort særlig mye etter innføringen av LK06 (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; Otnes, 2015a). Det er allikevel verdt å nevne noen prosjekter knyttet til skriveopplæring generelt, da spesielt Normprosjektet. Dette prosjektet anses som relevant i forbindelse med denne studien, da skrivehandlinger spilte en sentral rolle under den andre delen av prosjektet, og det kan være nyttig å se hvilke paralleller man kan overføre fra dette forskningsarbeidet til denne studien. Dette prosjektet ble gjennomført av Hildegunn Otnes, Kjell Lars Berge, Synnøve Matre, Randi Solheim, Lars Sigfred Evensen, Gustaf Skar og Ragnar Thygesen, og er nok ett av de større prosjektene innenfor skriveopplæring etter innføringen av LK06. Normprosjektet hadde som mål «å bidra til å styrke den forskningsbaserte kunnskapen om skriveopplæring og vurdering av skriving i grunnskulen.» (Otnes et al., 2021; Skrivesenteret), og i løpet av dette prosjektet gjennomførte de blant annet en intervensjonsstudie på 20 prosjektskoler rundt i Norge for å styrke elevenes skriveopplæring ved hjelp av blant annet modellen skrivehjulet (se 2.2.1). Forskergruppen etablerte også et sett med forventningsnormer til bruk for læreren i vurderingsarbeidet med elevtekster. Noen av de funnene de gjorde knyttet til skrivingen var at elevenes skrivekompetanse økte etter møtet med skrivehjulet, og mange elever så spesielt skrivehandlingene som særlig relevant. Men samtidig var det områder knyttet til skrivehjulet de skulle ønske de fikk mer kunnskap om, noe som legger grunnlag for videre forskning der Normprosjektet ikke strakk til. Normprosjektet var også tverrfaglig rettet, og vektla skriving i alle fag, men samtidig oppdaget Otnes et al. at skrivehandlingene ikke ble

fordelt på lik linje i alle fagene. Det kan derfor være av interesse å overføre disse aspektene over til denne studien, som er rettet mot norskfaget.

Veum (2015) sitt bidrag til forskning innenfor skriving og skriveoppgaver er også noe som er verdt å trekke frem innenfor tidligere forskning på skriveoppgaver. Hennes studie handlet om skriveoppgavenes utvikling i et historisk perspektiv, og hun tok utgangspunkt i Ivaničs skrivediskurser (Ivanič, 2004) med den hensikt å finne ut om utviklingen rundt skriveoppgaver har endret seg siden 1970-tallet. Ivaničs skrivediskurser var også noe Blikstad-Balas (2018) tok utgangspunkt i da hun analyserte hvilke diskurser elevene møtte på i skriveoppgavene på åttende trinn, hvor hun fant at skrivingen ofte knyttes til sjanger- og prosessdiskursen. Ett av Veums funn var at skriving innenfor sosial praksis-diskursen ble stadig mer fremhevet i skriveoppgavene gjennom årene, og denne skrivediskursen forstår skriving som å kunne tilpasse formål og de sosiale rammene rundt, altså et funksjonelt syn på skriving (Blikstad-Balas, 2018; Ivanič, 2004; Veum, 2015). Ved å undersøke hvilke skrivehandlinger elevene møter på i form av skriveoppgavene i norsklærebøkene, vil denne studien forhåpentligvis bidra til å vise hvilken bredde i ulike aspekt ved skriving – noe Veum (2015) eksplisitt ønsker – som vises i norsklærebøkene.

Noe Veum (2015) oppdaget i sitt arbeid med skriveoppgavene i norsklærebøkene, var at kreativitetsdiskursen har fått en mindre plass gjennom tidene. Dette mente hun hadde en tilknytning til ett av de funnene KAL-prosjektet gjorde, at elevene under avsluttende eksamen i norsk helst unngikk skriveoppgaver som hadde med argumenterende skriving å gjøre til fordel for fortellende eller forestillende oppgaver. I løpet av denne studien vil det være mulig å presentere i hvilken grad skrivehandlingen *å overbevise* dukker opp i norsklærebøkene, og på den måten bidra til videre forskning rundt skrivehandlinger i lærebøker.

Bøe (2020) sitt arbeid med å identifisere hvilke skriveroller elevene blir tildelt av skriveoppgavene i norsklærebøker, og hvordan disse skriverollene bidrar til elevens sosialisering inn i tekstkulturen, er også verdt å nevne når det gjelder tidligere forskning rundt funksjonell skriving. I denne studien fant han blant annet at en del av skriveoppgavene ser ut til å posisjonere eleven på å øve seg på å skrive i ulike sjangre, og samtidig at skrivingens formål i liten grad blir ivare tatt i oppgaveformuleringene. Ut ifra dette konkluderte han med at norsklærebøkens oppgavekultur er forskjellige, og at

norsklærebøkene har ulik oppfatning om hva de mener er god skriveopplæring hvis man tar utgangspunkt i den funksjonelle skrivingen. Bøes studie om skriveroller i norsklærebøkene ses på som relevant i forbindelse med denne studien, da skrivehandlinger kan invitere eleven til å innta forskjellige skriveroller. Et eksempel på dette er om eleven skal skrive en beskrivende tekst om fotosyntesen, noe som inviterer han eller hun til å innta rollen som en ekspert.

2.2 Et funksjonelt syn på skriving

I denne delen av teorikapittelet kommer begrepet funksjonell skriving til å bli gjennomgått, og hvordan man kan legge til rette for dette i grunnskolen. I første omgang vil begrepet skrivehandling bli presentert, og hva teorien legger i dette, før vi tar steget mot modellene skrivetrekanten og skrivehjulet. Til slutt i denne delen vil diskusjonen rundt funksjonell skriving, og hvordan dette påvirker elevene, bli trukket frem, i form av den sosialiseringprosessen som foregår når elevene skriver.

Halliday et al. (2003) trekker frem tre grunnleggende funksjoner som de mener alltid blir realisert i en tekst eller ytring: den ideasjonelle metafunksjonen (experiential function), den mellompersonlige metafunksjonen (interpersonal function) og den tekstuelle metafunksjonen (textual function) (oversettelse til norsk av Skovholt & Veum, 2014). Den ideasjonelle metafunksjonen handler om at man bruker språket til å fortelle noe om verdenen, og at alle tekster og ytringer har et innhold ved seg. Den mellompersonlige funksjonen handler om at en tekst eller ytring er alltid rettet mot noen andre, og at man bruker språket til å utføre handlinger rettet mot noen andre. Disse to begrepene er ifølge Halliday et al. en del av den menneskelige arkitektur (2003, s. 16). Den siste metafunksjonen, den tekstuelle metafunksjonen, viser til et samspill mellom de forrige metafunksjonene, og sier at man bruker språket til å skape sammenheng i en tekst. I korte trekk kan man si at en tekst forteller om *noe*, samt at en tekst alltid er rettet *mot noen*. Disse to aspektene i samspill fører til at vi er nødt til å bruke språket vårt på en slik måte at tekstens *noe* gir mening ovenfor *noen*.

Av disse tre metafunksjonene er særlig den andre metafunksjonen interessant. Den mellompersonlige metafunksjonen kan knyttes til begrepet *skrivehandling*, som forstås som et funksjonelt syn på skriving i den forstand at man benytter seg av ulike handlinger når man skriver (Berge et al., 2016), og ved å handle via språket viser man til at man forsøker å oppnå

noe, altså at man har et formål med det man ønsker å si. Hvilken skrivehandling som tilhører en tekst er ikke nødvendigvis alltid eksplisitt uttalt, men man kan allikevel skille mellom tre forskjellige dimensjoner innenfor skrivehandlinger: et jeg-orientert perspektiv (ekspressiv funksjon), et du-orientert perspektiv (konativ funksjon) og et det-orientert perspektiv (representerende funksjon) (Claudi, 2013). Disse perspektivene var noe Berge et al. (2016) hadde som utgangspunkt, i sammenheng med hvilke skrivehandlinger som var mest generiske over tid og som var mest realistisk for elevene å møte på i skolen, da de etablerte hvilke skrivehandlinger som skulle ligge til grunn i skrivehjulet. Ut ifra dette valgte de å benytte seg av skrivehandlingene *å beskrive*, *å utforske*, *å overbevise*, *å reflektere*, *å forestille seg* og *å samhandle* (Berge et al., 2016; Iversen & Otnes, 2021; Otnes et al., 2021; Skrivesenteret, 2013). Den skrivehandlingen som tilhørte den ekspressive funksjonen var *å reflektere*, da denne skrivehandlingen ofte hadde et jeg-perspektiv, mens skrivehandlingene *å overbevise* og *å samhandle* tilhørte den konative funksjonen siden de ofte henvendte seg til en mottaker i form av et du-perspektiv. De tre øvrige skrivehandlingene *å beskrive*, *å forestille seg* og *å utforske* tilhørte den representerende funksjonen da de oftest fortalte om et innhold eller et *noe* (Otnes et al., 2021).

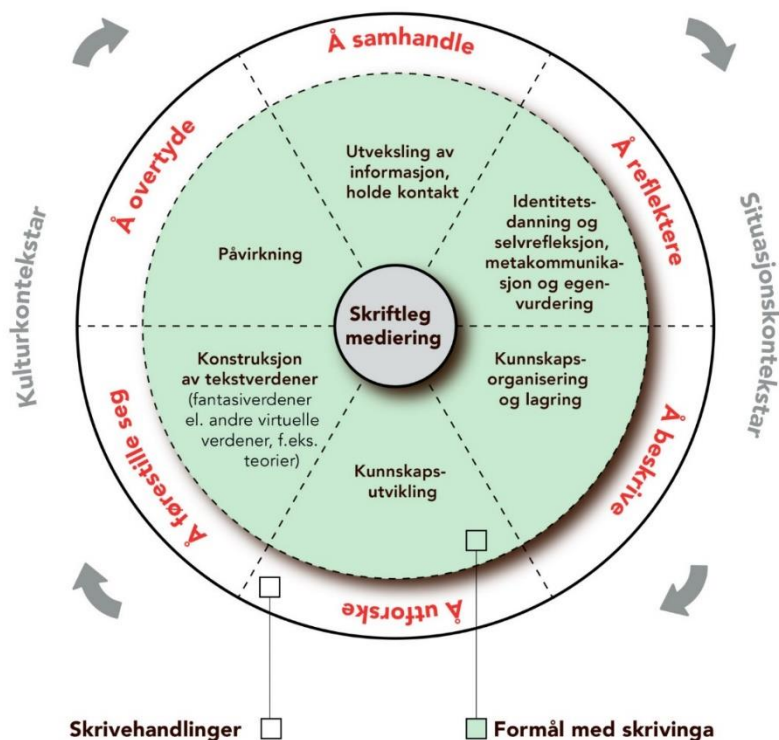
En annen faktor som også kan være hensiktsmessig å ta i betraktning i forbindelse med funksjonell skriving er hvor motivert eleven blir til å skrive dersom skrivesituasjonen oppleves som meningsfull og relevant, noe Solheim (2011) mener har en sammenheng. Dersom elevene skriver mest for å øve på sjangre, noe Bøe (2020) oppdaget at norsklærebøkene gjorde mye i de lærebøkene han undersøkte, vil formålet med skrivingen ikke oppleves som særlig motiverende for elevene. Solheim mener også at mange av de tekstene elevene skriver i skolen ikke har et særlig fokus på formål, og «Mange av tekstene endar imidlertid på botnen av skulesekken eller skivebordsskuffa – utan at dei møter ein lesar i det hele.» (Solheim, 2011, s. 46).

2.2.1 Skrivehjulet

På den tiden da nasjonale prøver i skriving ble gjennomført i 2005, utarbeidet en forskergruppe, bestående av Kjell Lars Berge, Lars Sigfred Evensen og Ragnar Thygesen, i den forbindelse en modell kalt skrivehjulet (Berge et al., 2016; Otnes et al., 2021). Denne modellen skulle fungere som et hjelpemiddel for skriveleereren når han eller hun skulle utforme en skriveoppgave, og var blant annet svært sentral i Normprosjektets

intervensjonsstudie. Skrivehjulet er inspirert av skrivetrekantens triadiske syn på skriving (se 2.2.2) (Otnes et al., 2021, s. 31), noe man kan observere i de ulike aspektene i modellen. Skrivehjulet blir også forstått som en metode for å identifisere hvilke skrivehandlinger som ligger til grunn, hvilket formål teksten har, hvordan teksten er mediert i forhold til mottaker og hvilke kontekster som eksisterer rundt teksten (Berge, 2014). Denne modellen eksemplifiserer disse aspektene ved å illustrere et indre, midtre og ytre hjul som kan dreies uavhengig av hverandre. I tillegg finnes det også situasjons- og kulturkontekster som finnes rundt skrivehjulet. Det ytterste hjulet består av seks forskjellige skrivehandlinger: *å beskrive, å forestille seg, å reflektere, å overbevise, å samhandle og å utforske* (Berge et al., 2016; Iversen & Otnes, 2021; Otnes et al., 2021). Det midtre hjulet i modellen beskriver de ulike formålene med skrivingen, og er ofte underlagt skrivehandlingene. Det indre hjulet, eller navet (Iversen & Otnes, 2021), fungerer som kjernen i skriveoppgaven, og handler om hvordan eleven burde tilpasse teksten slik at budskapet som fremstår i teksten passer overens med for eksempel mottaker av teksten.

Framheving av funksjonelle sider ved skriving



Figur 1 – Skrivehjulet (Iversen & Otnes, 2021)

«Å beskrive innebærer å sette ord på kunnskap, altså å redegjøre for det man kan og vet.» (Otnes et al., 2021). Denne skrivehandlingen innebærer at eleven kan gjennom tekst vise til kunnskap han eller hun sitter inne på, og eleven kan beskrive denne kunnskapen ovenfor tekstmottakeren. Skrivehandlingen kan også ha med å gjøre hvordan eleven instruerer mottakeren, for eksempel ved å lage en beskrivende tekst for hvordan man lager en type matrett. Det er også et kriterium om at eleven skal formidle forklaringen eller beskrivelsen av det oppgaven ber om via en tekst, og dette bør derfor uttrykkes eksplisitt i oppgaveformuleringen.

Skrivehandlingen *å utforske* handler om hvordan eleven gjennom å skape en tekst tilegner seg ny kunnskap om noe eller noen (Otnes et al., 2021, s. 221). Innenfor denne skrivehandlingen er det typisk at eleven gjerne får en oppgave om noe som er foreløpig

ukjent, slik at eleven kan skrive en tekst der han eller hun for eksempel viser hvordan han eller hun tilegnet seg informasjonen som trengtes for å svare på oppgaven. I norskfaget kan utforskende skriveoppgaver for eksempel være oppgaver som ber eleven om å utforske om et nytt tema, dokumentere hva han eller hun fant og hvor eleven fant det.

«Å *overbevise* er en skrivehandling der vi uttrykker meninger om hvordan man bør handle i ulike situasjoner, hvilke standpunkt man bør ta, hvordan man oppfatter at ting forholder seg til hverandre i verden med mer.» (Otnes et al., 2021, s. 237). Overbevisende tekster har ofte som intensjon å påvirke mottakeren i en bestemt retning, og skal drøfte begge sider av en sak. Denne skrivehandlingen har et særlig fokus rettet mot mottakeren av teksten, og kommunikasjonen er derfor viktig å prioritere (Otnes et al., 2021).

Å *reflektere* som skrivehandling handler om et jeg-orientert perspektiv på skrivingen, og skriveoppgaver innenfor denne skrivehandlingen inviterer gjerne til temaer som ikke alltid har et fasitsvar, eller er ute etter et (Otnes et al., 2021, s. 249). Innenfor denne typen skrivehandling kan elevene gjerne bli bedt om å tenke seg frem til et svar, resonnere seg frem til en løsning på et problem, formidle egne tanker og følelser rundt noe de kanskje synes er gøy eller skummelt.

Skrivehandlingen å *forestille seg* har dype røtter i norskfaget (Otnes et al., 2021, s. 329), og handler blant annet om at eleven blir bedt av oppgaven om å forestille seg et scenario. Dette scenarioet skal da ligge til grunn når eleven skal skape en tekst, og kan gjerne vise seg frem dersom han eller hun blir bedt om å innta en annen skriverrolle (Otnes, 2015b). Slike skriveoppgaver ber gjerne eleven om å forestille seg at de for eksempel er en journalist, en ekspert på et fagområde eller lignende, og ut fra denne forutsetningen kan eleven bli bedt om å skrive en tekst der de inntar denne rollen.

Skrivehandlingen å *samhandle* kan være vanskelig å skille ut og identifisere, hvis man tar høyde for Hallidays andre metafunksjon (Halliday et al., 2003; Skovholt & Veum, 2014), som mener at all tekst handler om å samhandle med noen. Allikevel har Berge et al. (2016) valgt å skille ut denne skrivehandlingen for seg selv, og velger å definere slike skrivehandlinger hvor eleven skal opprettholde eller bygge en relasjon med andre. Dette kan for eksempel vise seg i form av en personlig e-post eller et brev, leserinnlegg, julekort eller lignende (Otnes et al.,

2021, s. 254). Da Otnes et al. (2021) analyserte skriveoppgaver innenfor denne skrivehandlingen, oppdaget de at temaene ofte var hverdagslige og personlige.

2.2.2 Skrivetrekanten

Skrivetrekanten er en modell som er utarbeidet med den hensikt om at elevene skal bli mer bevisst rundt hva de skal skrive, hvordan de skal skrive og ikke minst hvorfor de skal skrive (Solheim, 2011). Skrivetrekanten fokuserer derfor på skrijving som en sosial praksis med tanke på at skrijving alltid er rettet mot noen, og at man alltid skriver om noe (Ivanič, 2012). De tre aspektene som er sentrale innenfor skrivetrekanten er *innhold*, *form* og *formål* (Solheim et al., 2011), og hensikten med modellen er at elevene, og ikke minst læreren, skal kunne se sammenhengen mellom disse tre aspektene når elevene skal skape en tekst (Smidt & Solheim, 2013). Solheims forklaring rundt skrivetrekanten er at «Modellen handlar, kort forklart, om at gode skriveoppgåver tilbyr skrivaren eit aktuelt innhald og tenlege former å presentere dette i» (Solheim, 2011, s. 46), og dersom man følger skrivetrekantens prinsipper for en god skriveoppgave vil elevene oppleve en større grad av motivasjon når de opplever skrijvingen som mer relevant og passende. Hensikten med skrivetrekanten blir derfor å skape skriveoppgaver som trener elevene på å skrive virkelige tekster som er aktuelle å treffe på «i det virkelige livet» utenfor skolen. Et annet begrep for dette er autentiske tekster, og autentiske tekster vil ifølge Bjørkvold (2013) bidra til en god skriveopplæring for elevene. I Bjørkvolds studie fant hun blant annet en sammenheng mellom motivasjon og autentiske tekster, og hun skriver blant annet at «Motivasjonen ligger i at dette er tekster som har et reelt formål, utover å bli vurdert av læreren.» (Bjørkvold, 2013, s. 185). Disse tre synspunktene som er tilknyttet skrivetrekanten er også ment å sameksistere, som vil si at man er nødt til å se innhold, form og formål i sammenheng når man skal skrive en tekst (Solheim et al., 2011). Det betyr ikke derimot at aspektene burde likestilles for enhver pris, og man kan også gi skriveoppgaver som fokuserer mer på for eksempel form enn de to andre aspektene. Et eksempel på dette er hvis man skal skrive en tekst med den hensikt om å øve på å bli bedre kjent med de konvensjonene som rår i visse typer sjangre, som for eksempel i sjangeren eventyr, hvor det da kan være hensiktsmessig å fokusere mindre på innhold til fordel for form. Formålet vil da være å øve på å skrive tekster innenfor ulike sjangre, men som Bøe (2020) påpekte i sin studie, er det mange oppgaver som har som formål å øve elevene til å skrive i ulike sjangre. Dette kan føre til ritualistiske og formelle oppgaver, hvor

formålet med skrivingen ikke oppleves som like meningsfullt for elevene (Smemo & Solem, 2015).

Skrivetrekantens har et bruksaspekt ved seg i den forstand at skriving også skal invitere elevene til å ta del i den faglige diskursen, og ikke bare skrive for lagring av kunnskap, noe skolens skriving allerede er mye preget av (Solheim, 2011, s. 49). Dette er også noe Bjørkvold (2013) legger i god skriveopplæring, og elevene vil få en opplevelse av at de tekstene de skriver i skolen faktisk er nyttige og virkelige ved at de henvender seg til for eksempel aviser, politikere eller lignende. Hvis elevene bare skriver for å lære seg ulike sjangre vil ikke de skrivesituasjonene de plasseres i være relevant eller oppleves som motiverende for elevene, og vil derfor ikke bidra til en god skriveopplæring.

Skrivetrekantens består som nevnt tidligere av tre aspekter som bør tas i betraktning rundt en skriveoppgave: innhold, form og formål. Disse tre aspektene er ment til å fungere i sammenheng med hverandre, og på den måten bidra til at eleven er klar over hva det skal skrives om (innhold), hvordan han eller hun skal formulere seg (form) og ikke minst hvorfor eleven skriver, samt hvem eleven skriver til (formål). Ved å ta disse tre aspektene i bruk gjennom et triadisk syn på skriving (Smidt & Solheim, 2013, s. 189) vil eleven oppleve en type skriving som stimulerer til læring ved at han eller hun tar steget fra å lære å skrive til å skrive for å lære (Solheim, 2011, s. 48). Når elevene skriver for å lære, kan det også bidra til at elevenes dannelsesprosess i skolen tilknyttet skrivingen kan utvikles, og de kan for eksempel skrive reflekterende tekster om egen læringsprosess i løpet av ulike temaer i skolen (Aase, 2012).

Når det gjelder tekstens innhold forsøker skrivetrekantens å formidle at elevene må være bevisst på hva de skal ha med i teksten sin, og de er også nødt til å ha en avgrenset oppgave, som gjør at oppgaven ikke oppleves som for omfattende for elevene (Smidt & Solheim, 2013). Hvis elevene for eksempel skal ha i oppgave å skrive en argumenterende tekst om hvorfor man burde forsøple mindre, kan læreren lage et tankekart eller en liste som oppsummerer argumenter elevene kommer opp med i fellesskap. Elevene kan da bruke disse argumentene som hjelpemidler når de skal skape tekstene sine. På denne måten blir elevene mer bevisst på hvilket innhold de skal ha med i teksten sin, og de får hjelp med hvordan de skal bygge opp og strukturere tekstens innhold. I tillegg handler begrepet innhold også om hvordan skriveinstruksen formidler hva eleven skal ha med i teksten sin, slik

at de får de inngangsverdiene de trenger når de skal ta fatt på skrivingen. Når det gjelder innhold i teksten, er det også viktig å se dette i sammenheng med mottakeren, altså at tekstens innhold burde passe med hvilket budskap eleven forsøker å formidle.

Tekstens form har ikke nødvendigvis bare med å gjøre hvordan elevene kan bli mer bevisst rundt de ulike sjangerkravene som finnes rundt de tekstene de skal skrive, men også om hvordan elevene kan benytte seg av hjelpemidler som modelltekster eller skriverammer når de skal skrive en tekst. Noe Bjørkvold (2013) oppdaget i hennes studie var at sjangerbegrepet ble for snevert da hun analyserte de ulike tekstene elevene produserte, og gikk heller for begrepet tekstkategori. Dersom elevene for eksempel skal arbeide med å skrive en argumenterende tekst, kan læreren tilby elevene ulike debattinnlegg fra forskjellige spalter i ulike aviser, som vil hjelpe dem med å se hvordan debattinnleggene kan struktureres. Læreren kan også tilby elevene skriverammer, for eksempel i form av et ark med konkrete tips til hvordan de skal utarbeide teksten sin, som er aktuelle for tekstene de skal skrive. En annen måte å ivareta dette aspektet på, kan være ved å tillegge eksempel- eller hjelpesetninger i oppgaveformuleringen som kan hjelpe elevene med å starte skriveprosessen. Form kan derfor bli ansett som et slags stillas for hvordan elevene skal utforme tekstene sine, og ved å tilby dem forskjellige hjelpemidler som nevnt ovenfor kan dette aspektet bidra til å veilede elevene på riktig vei til hvordan de skal skrive en tekst (Smidt & Solheim, 2013).

Elevene skal også vite hvorfor de skriver, samt hvem de skal skrive til, og dette vises i form av skrivetrekantens formål. Solheim (2011) nevner blant annet at mange skriveoppgaver i dagens skole ofte har læreren som mottaker av teksten, noe som kan by på flere utfordringer. For det første kan dette bidra til at elevene opplever tekstskrivingen som lite meningsfull dersom bare læreren er den tiltenkte mottakeren av de tekstene de skriver. Otnes (2014) sier at det å skape autentiske skrivesituasjoner bidrar til at elevene føler at skrivingen oppleves som meningsfull, og derfor burde også den tiltenkte mottakeren av teksten også variere slik at skrivingen oppleves som meningsfull for elevene, i henhold til følgende kjerneelement fra norsklæreplanen:

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).

Ved å simulere og formidle flere forskjellige tekstmottakere til elevene i de skriveoppgavene de får i grunnskolen vil det kunne bidra til den funksjonelle skrivingen på en god måte (Otnes, 2014). For det andre vil elevene oppleve skrivingen som mer meningsfull og autentisk dersom skriveoppgavene er utformet slik at de oppleves som virkelighetsnære (Otnes, 2014). Elevene kan da for eksempel få i oppgave om å skrive et brev til ordføreren om et tema de engasjerer seg i. Mottakeren av teksten vil derfor være en annen person enn læreren, og temaet vil trolig være engasjerende for elevene. Noe som også er verdt å trekke frem når man snakker om tekstens formål, er at formål bør være tydelig for eleven før man vurderer hvilken skrivehandling som er aktuell. Før man i det hele tatt begynner å skrive, bør man spørre seg hvorfor man skriver (Iversen & Otnes, 2021). En annen måte man kan ivareta dette aspektet på når elevene skal skrive, kan være å plassere elevene i forskjellige skriveroller (Otnes, 2015b). Ved å uttrykke at hensikten med oppgaven er at elevene skal forestille seg at de skriver som en annen person, vil det kunne bidra til å utvikle barns forestillingsevne, noe som også kan føre til utvikling av barns dannelsesprosess i skolen (Nussbaum, 2016; Aase, 2012).

I 2.2 ble Hallidays metafunksjoner nevnt, og den mellompersonlige funksjonen er i dette tilfellet relevant, som altså handler om at vi skriver for å meddele et innhold ovenfor en mottaker, altså et noe ovenfor noen (Halliday et al., 2003). Hvordan vi meddeler dette innholdet til noen uttrykker seg i form av formål med skrivingen. Skrivehjulet viser derfor til et sett definerte formål med skrivingen i sitt midtre hjul (se 2.2.1), og disse formålene viser en kobling til hvilken skrivehandling som kan passe når man skal skrive en tekst (Berge et al., 2016). Når formål bak en skriveoppgave er uttrykt for eleven i oppgaveformuleringen, blir det også mer oversiktlig å avdekke hvordan teksten kan utformes i lys av hvilken skrivehandling som er aktuell. Dette gjør at formål med skrivingen er en essensiell del når man snakker om funksjonell skriving, og er spesielt viktig hvis man skal opprettholde et funksjonelt syn på skriveopplæringen (Smidt, 2008).

2.2.3 Funksjonell skriving som en sosialiseringsprosess

The Wheel of Writing is developed as a tool for conceptualising the complexity of writing in different cultural and situational contexts that constitute the arenas for writing in a society, including writing in different school subjects. (Berge et al., 2016, s. 1)

Skrivehjulet ble altså etablert som et verktøy for å fremme en type skriving som skulle sosialisere eleven inn i samfunnet, ved å plassere han eller hun inn i ulike kulturelle og situasjonsbestemte kontekster. Et slikt funksjonelt syn på skriving ble i større grad tatt i bruk rundt tiden da LK06 ble innført, og kompetansemålene uttrykte at man skulle gå mer vekk fra å skille skriftspråket inn i forskjellige sjangre, og heller definere skriften ut fra hvilken skrivehandling det forsøkte å uttrykke. Otnes et al. (2021, s. 52) omtaler også en funksjonell forståelse av skriving, og i deres arbeid med skrivehjulet nevner de blant annet at «Skriving er en handling der vi skaper mening» (Otnes et al., 2021, s. 53). Hvis man knytter dette til Hallidays andre metafunksjon, vil det si at mening i denne forstand er rettet mot noe eller noen. En skrivehandling burde derfor være passende ovenfor mottaker, og i den forstand gi mening for mottakeren. I gjeldende læreplan finner vi igjen skrivehandlingene i følgende kompetansemål etter sjuende trinn: «beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål.» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Smidt (2008) stilte seg derimot noe kritisk til skrivehjulet, og påstod at bare skrivehandlingene ikke var nok for at elevene skulle få ta del i det samfunnet de lever i ved tekstskaping. Han mente at dersom eleven skulle oppnå en god nok skriftkompetanse måtte han eller hun også få ta del i de diskursene som rår i samfunnet. Smidt mener med dette at elevene må bli posisjonert i forskjellige diskurser i de skriveoppgavene de får, og på denne måten få ta del i en diskurs ved å innta en passende skriverrolle. Et eksempel på dette er om elevene skal skrive en reflekterende tekst om bruk av hjemmelekser. Elevene må da tre inn i skriverrollen som «ekspert» på dette området, og får ta del i diskursen om hjemmelekser. Ved å være bevisst på dette mener Smidt (2008) at elevenes sosialisering inn i samfunnet de skal leve i blir ivarettatt på en god måte. Dette var også noe Smemo og Solem (2015) merket, og de la vekt på at ved å tillegge diskurs og sjanger til skrivehandlingen vil skriveinstruksen være mer klart for eleven. De fokuserte også i stor grad på at skrivesituasjonene elevene plasseres i når de skal skrive må være meningsfulle og autentiske, slik at elevene vet hva de

skal skrive, hvordan de skal skrive og hvorfor de skriver. Bjørkvold (2013) definerer slike tekster som *autentiske tekster*, altså tekster som har en plass også utenfor skolen, og ikke bare henvender seg til for eksempel læreren eller foreldrene. Dersom formålet med skriveoppgaven gjør at skriveoppdraget er klart og tydelig, vil det ifølge Otnes (2015a) også være lettere å vurdere teksten i etterkant. Ivanič (2012) stiller seg også bak dette, og fremhever at skriving er en sosial praksis. Derfor er det viktig at skrivehandlingene i seg selv ikke har et altfor stort fokus, og man må inkludere formål og form når man skal invitere elever til skriving. På den måten skaper man skriftkyndige elever som skriver funksjonelle tekster som er tilpasset det samfunnet de skal delta i etter skolegangen. Smidt nevner i den sammenheng at: «Skriftlig kompetanse er en vesentlig forutsetning for deltakelse i det samfunnet de lever i, og en forutsetning for utvikling av kunnskap og innsikt i de fleste fag og yrker» (Smidt, 2008, s. 22).

I skolesammenheng kan det være lurt å ta i betraktning at barns tilgang til skriving i samfunnet er noe begrenset (Berge et al., 2016), noe som plasserer ansvaret på skriveleereren. Da skriving i 2006 ble innført som en grunnleggende ferdighet i alle fag, ble ansvaret for skriveopplæringen fordelt til alle lærere – ikke bare norsklæreren. Berge et al. (2016) forsøker derfor å si at skriving ved hjelp av skrivehjulet må bli forstått som en tverrfaglig prosess, og at lærerne som har ansvar for skrivingen er nødt til å konstruere skrivesituasjoner som skal hjelpe med å sosialisere eleven inn i samfunnet. Her kommer begrepet skriveroller inn, hvor Otnes (2015b) trekker frem at elevene blir i skriveoppgaver tildelt forskjellige roller de trer inn i når de skal skrive. Dette er for å simulere ulike skrivesituasjoner, slik at elevene «skal få trening i å skrive ulike tekster, med varierende formål og ut fra forskjellige perspektiv, både i sakprosa og fiksjon.» (Otnes, 2015b, s. 243). Ved å simulere ulike skrivesituasjoner eleven kan møte på utenfor skolen, samt å øve på å posisjonere seg inn i forskjellige skriveroller, kan læreren legge til rette for at eleven kan bli en del av tekstkulturen.

2.2.4 Elevenes forestillingsevne

Siden elevene har en begrenset tilgang til skriving i samfunnet, kan det føre til at læreren iblant blir nødt til å konstruere fiktive skrivesituasjoner for elevene, slik at de får simulert de forskjellige skrivesituasjonene som bidrar til den sosialiseringprosessen som har blitt nevnt ovenfor. Derfor stiller det visse krav til elevenes forestillingsevne, og at læreren er bevisst på

dette for at skrivesituasjonene skal oppleves som autentiske og meningsfulle for elevene (Bjørkvold, 2013). Barns forestillingsevne er noe Nussbaum (2016) har arbeidet med, og hun trekker frem blant annet at barnas forestillingsevne kan være en måte å trene barna på å bli aktive samfunnsdeltagere. Når læreren da skal konstruere slike fiktive skrivesituasjoner, men også sørge for at de oppleves som autentiske for elevene i henhold til teori om funksjonell skriving, skaper det et balanseforhold mellom elevene og læreren. På den ene siden har man læreren som er ansvarlig for at de skrivesituasjonene elevene møter på oppleves som meningsfulle, mens på den andre siden har man elevene og deres ansvar for at de også tar i bruk forestillingsevnen når de blir stilt ovenfor konstruerte skrivesituasjoner.

2.3 Skriveoppgaver

Veum (2015) nevner at dagens skriveoppgaver ofte knyttes til lærebøkene, men at skriveoppgave som fenomen er relativt nytt slik vi kjenner til den i dag. Hun trekker frem blant annet at den prosessorienterte skrivepedagogikken som oppstod på 1980-tallet (Smidt & Solheim, 2012) bidro til å sette den skrivende eleven i et større fokus, samtidig som at den også ga et større fokus rundt arbeidsprosessen rundt skrivingen. Skriveoppgaver er også, ifølge Veum (2015), bestillinger fra læreboka, noe som indikerer et slags maktforhold der læreboka ved hjelp av imperative verb beordrer eleven til å gjennomføre oppgaven. Dette maktforholdet er også noe Otnes (2015a) ser ved begrepet, og lener seg på det engelske begrepet *taskmaster* fra Ongstad (2009). Dette fremhever Otnes (2015a) som «[...] et skjevt maktforhold mellom den som gir og får skriveoppgaver.». Bakken og Andersson-Bakken (2016) fokuserer ikke så dypt på maktforholdet mellom den som gir og får oppgaver, men går nærmere inn på intensjonen rundt begrepet. De fremhever skriveoppgaver som en språkhandling av klassen *direktiv* henvendt til eleven, noe Otnes (2015a) også stiller seg bak. Dette impliserer at skriveoppgaven henvender seg til skriveren, og ved å vende seg til eleven med hva skriveoppgaven ønsker at han eller hun skal gjøre via en skriveinstruks (Otnes et al., 2021, s. 132), inviterer skriveoppgaven til skriving (Otnes, 2015a). Skriveoppgaven ber også om at eleven skriver en tekst av en viss lengde, med et visst innhold, en struktur og en sammenheng (Otnes, 2015a, s. 12), og på denne måten handler skriveoppgaven også om arbeidsprosessen som kreves i arbeidet med teksten.

Bakken & Andersson-Bakken (2016) forstår også skriveoppgaver som en måte å sosialisere elevene inn i tekstkulturen på, slik som tidligere nevnt i 2.2.3. Deres sosiokulturelle syn er en

viktig del av elevenes steg inn i bestemte samfunn, og skriveoppgavene burde være en inngangsport for denne sosialiseringsprosessen. Elevene blir da satt til å gjennomføre skriveoppgaver ved å skrive tekster med ulik form, formål og innhold (Smidt & Solheim, 2012), samt tekster som plasserer elevene i forskjellige skriveroller og skrivehandlinger, noe som kan bety at skrivesituasjonene også burde være varierte. Skriveoppgaver som en sosialiseringsprosess kan også knyttes til dannelsesbegrepet (Aase, 2012), og Aase nevner blant annet at når man skriver tekster som bidrar til å utvikle elevenes dannelsesprosess vil det også ha en innvirkning på hvordan de utvikler seg som skrivere.

2.4 Oppsummering av kapittelet

I dette kapittelet har begrepet funksjonell skriving blitt gjennomgått, og ved å se på hvordan begrepet visualiseres ved hjelp av skrivehjulet og skrivetrekanten får man et dypere innblikk i hvordan funksjonell skriving foregår. Den funksjonelle skrivingen gjør at elevene får skrive autentiske tekster, samt opplever autentiske skrivesituasjoner, noe som bidrar til en sosialiseringsprosess. Denne prosessen hjelper elevene med å ta del i tekstkulturen eller i bestemte samfunn, og ved å simulere varierte og virkelighetsnære skrivesituasjoner vil elevene oppleve skriveopplæringen som meningsfull. Det som er en forutsetning for disse simuleringene og konstrueringene av forskjellige skrivesituasjoner er at elevenes forestillingsevne tas i bruk, og å kunne forestille seg er derfor viktig for at skrivesituasjonene oppleves som virkelige. Begrepet skriveoppgaver har også blitt gjennomgått, med tanke på hva forskningslitteraturen mener er en god skriveoppgave. Skriveoppgaver som er i henhold til hva forskning legger i funksjonell skriving er altså en bidragsyter til den sosialiseringsprosessen som foregår når elevene skriver.

3 Metode

I metodekapittelet skal det redegjøres for den metodiske fremgangsmåten som har blitt foretatt i forbindelse med denne studien. Her blir det presentert valg av forskningsmetode- og design, før jeg videre vil gå inn på valg av norsklærebøker, samt hvordan jeg gikk frem for å analysere de to norsklærebøkene *Fabel 6* og *Norsk 6*. Til slutt vil det trekkes frem momenter rundt studiens troverdighet, og hvilke grep som har blitt gjort rundt dette.

3.1 Forskningsdesign- og metode

I denne masteroppgaven har jeg valgt å gå for et kvalitativt forskningsdesign, hvor man ofte forsøker å studere årsaker og sammenhenger rundt et fenomen (Postholm & Jacobsen, 2018). Et kvalitativt forskningsdesign er også egnet dersom man ønsker å undersøke det som skjer i skolen, noe som er passende i forbindelse med denne studien (Christoffersen & Johannessen, 2012). Et kvalitativt forskningsdesign kan også hjelpe til med å bidra til å besvare problemstillingen, som er: *Hvordan legges det opp til funksjonell skriving i norsklærebøkernes oppgaver på mellomtrinnet?* Selv om det finnes flere fordeler ved det kvalitative forskningsdesignet, kan man også observere enkelte svakheter. Det er for eksempel svært vanskelig å generalisere det datamaterialet man innhenter (Christoffersen & Johannessen, 2012), men i denne studien er det heller ikke intensjonen. Det er heller ikke særlig vanlig at de funnene man gjør i kvalitative studier anses som generaliserte. Kvalitative studier ses heller på som en fleksibel måte å analysere tolkninger og tendenser rundt et fenomen, og i forbindelse med denne studien vil dette være av interesse. Selv om man i en viss grad kan overføre enkelte momenter, og observere tendenser gjennom arbeidet med flere lærebøker, er det vanskelig å trekke noen generelle konklusjoner ut ifra denne studien, siden lærebokforlagene mulig har forskjellige ideologier eller metodologier for hvordan de mener skriveopplæringen skal foregå. Det denne studien kan forhåpentligvis bidra med er at man kan få et innblikk i hvordan funksjonell skriving foregår i et utvalg norsklærebøker som er i bruk i skolen i dag, og også i norsklærebøker som er oppdatert i henhold til gjeldende læreplan.

3.1.1 Kvalitativ innholdsanalyse som forskningsmetode

Når det gjelder valg av forskningsmetode har jeg valgt å gå for kvalitativ innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014; Hsieh & Shannon, 2005). Denne forskningsmetoden er særlig godt egnet når det skal forskes på for eksempel lærebøker (Bakken & Andersson-Bakken,

2016), og ved hjelp av denne forskningsmetoden vil det være mulig å hente ut informasjonen fra lærebøkene på en strukturert og oversiktlig måte. Innholdsanalyse kan være en god måte å innhente data fra et tekstmateriale slik det faktisk fremstår i sin helhet, og ved å benytte seg av innholdsanalyse som forskningsmetode vil det være mulig å undersøke hvordan den funksjonelle skrivingen foregår i norsklærebøkene. Man har da muligheten til å ta for seg hvordan skrivehandlingene kommer til uttrykk i form av oppgavene som gis i norsklærebøkene, samt hvordan norsklærebøkene har ivaretatt skrivetrekanten i sine oppgaveformuleringer. Innholdsanalyse gir også anledningen til å få et noe objektivt blikk, da forskningsmetoden ikke retter seg mot menneskers meninger eller tanker rundt et tema på lik måte som for eksempel kvalitativt forskningsintervju ville gjort (Edgren et al., 2021). Det er også verdt å nevne at selv om denne forskningsmetoden faller innenfor kvalitative studier, har denne studien også kvantitative innslag. Dette vil vise seg spesielt i fra fase 2 av analysen, hvor det skal presenteres forskjellige tabeller og tall i forbindelse med hvilke skrivehandlinger som forekommer i norsklærebøkene. Dette er ikke uvanlig når man skal benytte seg av innholdsanalyse som forskningsmetode (Edgren et al., 2021), og vil forhåpentligvis kunne bidra til å belyse problemstillingen fra flere vinkler.

Hsieh & Shannon (2005) skiller mellom tre tilnærminger i innholdsanalysen: conventional (konvensjonell), directed (styrt) og summative (oppsummerende), og til bruk i denne analysen har jeg valgt å gå for en *directed approach*, eller styrt tilnærming. Denne slags type tilnærming til innholdsanalysen tolkes som en noe mer deduktiv tilnærming sammenlignet med de andre tilnærmingsmåtene. Ved å ta i bruk allerede eksisterende modeller eller teorier som skrivetrekanten og skrivehjulet, vil den styrte tilnærmingsmåten være avhengig av et sett med kategorier til å begynne med (Hsieh & Shannon, 2005). Det som skiller den styrte tilnærmingen fra de andre tilnærmingene, er at de kategoriene som ligger til grunn i analysen ikke nødvendigvis er satt i stein. Hsieh og Shannon (2005) nevner da to strategier for den styrte tilnærmingen, og i dette tilfellet vil den andre strategien være mest aktuell. Denne strategien går ut på at man etablerer et sett med kategorier før selve analysen, og hvis det dukker opp momenter i materialet som ikke nødvendigvis passer inn i noen av de forhåndsbestemte kategoriene, kan man enten legge dem til side eller etablere en ny kategori dersom det skulle vært aktuelt (Hsieh & Shannon, 2005). Dette var også et grep Bakken & Andersson-Bakken tok i bruk i sin innholdsanalyse av norsklærebøker på

videregående skolen (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Ved å benytte meg av denne strategien vil det være mulig å på forhånd utarbeide et sett med kategorier, men jeg vil ikke være totalt avhengig av at all empirien skal passe inn i de forhånds etablerte kategoriene, og kan derfor utarbeide nye kategorier underveis i løpet av analysen dersom det er behov for det.

«The main strength of a directed approach to content analysis is that existing theory can be supported and extended.» (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1283). Dette betyr at ved å ta i bruk en styrt tilnærming i innholdsanalysen er man i stand til å styrke den teorien som ligger til grunn i analysen, og i denne studien vil kategoriene basere seg på teorier om funksjonell skriving som for eksempel skrivetrekanten og skrivehjulet. Samtidig vil det å ha teori som en forankring i analysekategoriene bidra til at de kategoriene lener seg mot eksisterende teori, noe som også kan være med på å styrke studiens validitet. Dette vises for eksempel i fase 2 (se 3.3.2), hvor alle skrivehandlingene som kommer i uttrykk i oppgavene blir identifisert og kategorisert. Men samtidig er det også verdt å nevne de ulempene som eksisterer ved den styrte tilnærmingen. Det at denne tilnærmingsmåten- og strategien blir tatt i bruk fører med seg en subjektiv holdning i den forstand at jeg allerede har teori som ligger til grunn før analysearbeidet begynner. Hsieh & Shannon (2005) nevner blant annet at den styrte tilnærmingsmåten kan føre til at forskeren forsøker å finne empiri som støtter eller underbygger teorien som ligger til grunn, og velger å utelate den empirien som ikke gjør det. Dette blir noe jeg burde være bevisst på, og påse at den empirien jeg presenterer gir et realistisk bilde av norsklærebøkene, noe jeg vil gå nærmere inn på senere i dette kapittelet.

3.2 Fremgangsmåte

Før arbeidet med analysen kunne begynne, var første oppgave å finne de norsklærebøkene som var mest aktuelle, og ikke minst hvor mange norsklærebøker som var tilstrekkelig. Derfor skulle jeg ta stilling til hvor mange norsklærebøker som ville gi en passende mengde empiri til bruk i analyse- og drøftingsdelen av oppgaven, noe det ikke finnes et fasitsvar på. Hvis jeg kun benyttet meg av én norsklærebok ville det vært mye vanskeligere enn nødvendig å trekke noen konklusjoner, da det ikke finnes noe annet å sammenligne svarene med, og samtidig ønsket jeg å presentere empiri fra flere norsklærebøker. Derfor bestemte jeg meg for at analyse av én norsklærebok ikke ville vært tilstrekkelig. Men samtidig kunne jeg ikke ta utgangspunkt i for mange norsklærebøker i analysen, noe som kunne resultert i at

jeg ble nødt til å ofre dybde til fordel for bredde i analysen. Valget rundt antall norsklærebøker som var aktuell for analysen falt til slutt på to norsklærebøker, noe jeg anser som passende mengde empiri.

Jeg valgte å ta for meg norsklærebøker fra noen av de større forlagene i Norge, som for eksempel Aschehoug, Cappelen Damm eller Gyldendal. Disse forlagene har også lengre tradisjoner for publisering av læreverker, og er kjent for å være gode lærebokforlag (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Valget falt på læreverket *Fabel* fra Aschehoug (Fjeld et al., 2021) og læreverket *Norsk* fra Cappelen Damm (Anly et al., 2020). Det at jeg har valgt læreverker fra forskjellige forlag kan bidra til å gi et innblikk i to norsklærebøker som er satt opp på forskjellige måter, for eksempel om de benytter seg av forskjellige skriveteorier, ideologier eller lignende. Etter valg av norsklærebøker var tatt, fortsatte arbeidet med å velge ut hvilke norsklærebøker fra hvilket trinn jeg skulle fokusere på. Da denne studien er rettet mot mellomtrinnet ligger valget naturlig på å velge ut norsklærebøker på mellomtrinnet. I utgangspunktet vurderte jeg å analysere alle norsklærebøkene på mellomtrinnet for hver type norsklærebok, men dette var ikke mulig, da noen forlag ikke har publisert alle norsklærebøkene på mellomtrinnet enda, noe som ville ført til en ujevn balanse mellom de ulike norsklærebøkene. Derfor valgte jeg å hente ut lærebøker fra det trinnet hvor de fleste forlagene hadde publisert norsklærebøkene sine til, slik at det materialet jeg samlet inn vil belyse problemstillingen fra samme nivå, men på forskjellige måter som jeg nevnte ovenfor. Det trinnet de fleste forlagene hadde publisert norsklærebøker for var sjette trinn, så derfor valgte jeg å ta norsklærebøkene *Fabel 6* og *Norsk 6*.

Det var særlig to grunner til hvorfor disse to norsklærebøkene ble valgt. For det første ønsket jeg å analysere norsklærebøker som er i bruk i skolen i dag, og er oppdatert i henhold til gjeldende læreplan i norsk. Å analysere norsklærebøker som ikke lenger er i bruk ville ikke vært særlig relevant, med mindre denne studien forsøkte å gi et historisk innblikk. For det andre kan man observere en forskjell i antall bøker for de forskjellige norsklærebøkene. *Norsk 6* benytter seg kun av én grunnbok, i tillegg til en tilhørende lærerveiledning. *Fabel 6* har én grunnbok, en arbeidsbok som er rettet mot skriving og en lærerveiledning. *Fabel 6* har i tillegg en arbeidsbok rettet mot lesing, men den benyttes ikke i denne analysen, da fokuset er rettet mot skriving. Det kunne derfor være interessant å se eventuelt hvilke forskjeller jeg observerer i arbeidet med å analysere norsklærebøkene, men siden *Fabel 6*

foreløpig bare har publisert grunnbok og lærerveiledning vil dette ikke være mulig. Allikevel vil det forhåpentligvis være mulig å se om dette viser seg å utgjøre noen forskjell med tanke på den funksjonelle skrivingen.

Når valg av norsklærebøker ble tatt, gikk arbeidet videre med å definere et sett analysekategorier som skulle hjelpe til med å tolke innholdet i dem. Siden jeg skulle ta utgangspunkt i to ulike norsklærebøker, var det viktig at de analysekategoriene som ble brukt var like gjeldende hos begge norsklærebøkene. Det ble derfor utarbeidet ett sett med kategorier som fungerte like godt på tvers av begge norsklærebøkene, slik at de ble analysert på samme måte.

For å unngå eventuelle misforståelser eller lignende, ønsker jeg raskt å gjennomgå hvordan jeg kommer til å referere til oppgavene fremover. Når det snakkes om en oppgave fra en bestemt norsklærebok, vil jeg først nevne hvilken norsklærebok det er snakk om, hvilken side oppgaven er på og hvilket oppgavenummer som er tilfellet. Et eksempel på dette vil da være: *Fabel 6, s. 74, oppg. 8.*

3.3 Analysefasene

Å benytte seg av kvalitativ innholdsanalyse som forskningsmetode innebærer blant annet at man opparbeider seg et sett rutiner som gjør at arbeidsprosessen blir gjort på en strukturert og oversiktlig måte (Grønmo, 2016). For å ivareta dette blir analysen av norsklærebøkene delt inn i tre faser, som forhåpentligvis skal bidra til at arbeidet som har blitt gjort presenteres på en oversiktlig måte. I den første fasen skal alle oppgavene i norsklærebøkene gjennomgås, og de oppgavene som ber om et skriftlig svar (både implisitt og eksplisitt) eller inviterer til en skriveprosess som nevnt i 2.3, blir inkludert videre i analysen. De oppgavene som ikke inviterte til skriving, som for eksempel diskusjonsoppgaver eller lignende, kommer til å bli filtrert vekk fra analysen, og vil ikke bli inkludert videre. I den andre fasen av analysen skal det analyseres hvilke skrivehandlinger som oppgavene inviterer til, og ved å benytte meg av skrivehandlingene fra skrivehjulet, skal jeg kategorisere og få en oversikt over hvilke skrivehandlinger elevene møter på i oppgavene i norsklærebøkene. I den siste fasen av analysen skal de oppgavene som ble tatt med videre fra den første fasen isoleres hver for seg, og jeg skal analysere hvordan oppgaveformuleringene ivaretar skrivetrekantens tre aspekter. Nedenfor følger en mer detaljert gjennomgang over hvordan de tre fasene foregikk.

3.3.1 Fase 1

Alle oppgaver som ba om et skriftlig svar, enten det var implisitt eller eksplisitt uttrykt, ble i den første fasen av analysen identifisert og kategorisert, slik at jeg kunne ta med disse oppgavene videre i analysen. Grunnen til dette er at denne studien skal som nevnt tidligere undersøke hvordan den funksjonelle skrivingen foregår i norsklærebøker på mellomtrinnet, og det er derfor lite hensiktsmessig å analysere oppgaver som for eksempel handler om å diskutere med sidemann eller initiere gruppesamtaler, da de fokuserer på at elevene skal besvare oppgaven muntlig. Ved å filtrere disse type oppgaver vekk, kan jeg fokusere kun på de oppgavene som er relevant for analysen.

Noe som ble oppdaget i løpet av denne fasen, var et skille mellom de oppgavene som ble tatt med videre i de neste to fasene av analysen. Av disse oppgavene viste det seg at det var oppgaver som var avhengig av en tilhørende eksempeltekst, og at elevene ble bedt om å for eksempel lete og finne informasjon fra den tilhørende eksempelteksten, eller tolke eller trekke slutninger fra eksempelteksten for å løse oppgaven. Et eksempel på en slik oppgave finner man i *Norsk 6*, s. 37, oppg. 1: «Hva er budskapet i diktet på forrige side?», hvor man kan se at oppgaven refererer til en konkret tekst i norsklæreboka, og at eleven skal forsøke å tolke et budskap fra eksempelteksten. Denne typen oppgaver så ut til å fokusere på å utvikle elevenes leseferdigheter, noe som førte til at jeg valgte å fordele oppgavene jeg tok med videre inn i to kategorier. Den ene typen oppgaver var overnevnte type oppgaver, som heretter vil bli referert til som eksempeltekstavhengige oppgaver, eller ETA-oppgaver, mens de oppgavene som ikke var avhengig av en tilhørende eksempeltekst vil heretter bli referert til som eksempeltekstuavhengige oppgaver, eller ETU-oppgaver. Grunnen til at jeg valgte å gjøre det på denne måten var i forbindelse med fase 3 av analysen, hvor jeg analyserer hvordan oppgaveformuleringene ivaretar skrivetrekanten.

3.3.2 Fase 2

I fase 2 av analysen ble det undersøkt hvilke skrivehandlinger av oppgavene som ble tatt med videre fra fase 1 inviterte til. For å gjøre dette tok jeg som nevnt tidligere utgangspunkt i de skrivehandlingene Berge et al. (2016) benyttet seg av da de utarbeidet skrivehjulet. Å basere oppgaver ut ifra skrivehandlinger var noe Normprosjektet så en positiv effekt av (Otnes et al., 2021), og ved å identifisere hvilke skrivehandlinger elevene møter på i norsklærebøkene vil jeg kunne få en oversikt over hvilke skrivehandlinger de oftest inviterer

elevne til. På denne måten vil jeg forhåpentligvis kunne avdekke om det finnes eventuelle forskjeller mellom norsklærebøkene med tanke på hvordan de prioriterer de ulike skrivehandlingene i oppgavene sine.

Videre begynte arbeidet med å transkribere alle oppgavene, og jeg tok utgangspunkt i hvilke skrivehandlinger fra skrivehjulet de inviterte til. For å identifisere hvilke skrivehandlinger som lå til grunn i hver oppgave, lente jeg meg på Otnes et al. (2021) sine definisjoner av de seks skrivehandlingene fra skrivehjulet. Ved siden av hver oppgave noterte jeg ned hvilken skrivehandling oppgaven inviterte til, men jeg oppdaget fort at det fantes oppgaver som inviterte til flere enn bare én skrivehandling, som for eksempel i *Norsk 6*, s. 46, oppg. 2:

Tenk deg at en lærer eller elev i klassen din skal slutte. Skriv en kort tale der du sier noe fint til den som skal slutte. Bruk denne eller andre taler du har hørt som inspirasjon, og se på tipsene på side 71-72.

Her ber oppgaven eleven om å se for seg en fiktiv situasjon hvor en lærer eller elev skal slutte i klassen, noe som inviterer han eller hun til skrivehandlingen *å forestille seg*. Eleven blir også bedt om å skrive en tale til læreren eller eleven som skal slutte, noe som inviterer eleven til skrivehandlingen *å samhandle*. Dette førte til utviklingen av en egen kategori, som skulle representere oppgaver som inviterte til flere skrivehandlinger.

Det var også fordelaktig å ha skrivehandlingenes definisjoner lett tilgjengelig, slik at arbeidet med å identifisere de ulike skrivehandlingene som forekom ble lettere å gjennomføre. I den forbindelse utarbeidet jeg tabell 3.1 nedenfor, som forsøker å gi en kort definisjon av skrivehandlingen med en tilhørende, tilfeldig oppgave som eksempel. Å ha en slik tabell lett tilgjengelig gjorde at arbeidet med å identifisere de ulike skrivehandlingene i oppgavene ble gjort på en oversiktlig måte, og at jeg alltid benyttet meg av den teoretiske definisjonen fra 2.2.1 i forbindelse med identifiseringen av skrivehandlingene i oppgavene.

Skrivehandling	Beskrivelse
Å beskrive	Eleven skal skape en tekst hvor intensjonen er å formidle eksisterende kunnskap skriftlig. Eksempel: Beskriv hvordan en hvithai ser ut.
Å utforske	Eleven skal skape en tekst der intensjonen er å tilegne seg ny kunnskap. Eksempel: Søk på nettet etter fakta om haier.
Å overbevise	Eleven skal overbevise/argumentere for et tema eller en sak Eksempel: Skriv et debattinnlegg der du argumenterer mot utrydning av hvithaien.
Å reflektere	Eleven blir bedt om å reflektere rundt et tema, og skal skrive en tekst som formidler for eksempel tanker eller følelser om et tema Eksempel: Hvorfor tror du folk kan være redde for haier?
Å forestille seg	Eleven blir bedt om å forestille seg en situasjon, eller innta en annen skriverrolle og formidle dette via tekst Eksempel: Tenk deg at du er en haijeger, og du er på jakt etter en hvithai. Skriv en tekst om hvordan dette foregikk.
Å samhandle	Eleven blir bedt om å skrive en tekst med fokus på kommunikasjonen mellom skriver og mottaker av teksten. Eksempel: Skriv et brev til en person som jobber med haier.

Tabell 3.1 – Oversikt over skrivehandlingene brukt i analysen

3.3.3 Fase 3

I den siste fasen av analysen tok jeg med ETU-oppgavene videre, hvor jeg skulle ta utgangspunkt i hvordan oppgaveformuleringene til disse oppgavene ivaretok skrivetrekantens *innhold, form og formål*. ETA-oppgavene ble ikke inkludert videre til denne fasen av analysen av den grunn at skrivetrekantens aspekter ikke var compatible med oppgaveformuleringen til disse oppgavene. Alle ETU-oppgavene ble undersøkt, både selve oppgaveteksten, men også konteksten rundt oppgaven, for å se om det fantes hjelpemidler som for eksempel skriverammer, hjelpesetninger eller -spørsmål, skriveinstrukser eller lignende som kunne hjelpe til med elevenes skriveprosess. For å vurdere hvordan oppgaveformuleringen ivaretok de ulike aspektene i skrivetrekanten lente jeg meg på definisjoner fra blant annet Solheim (2011) og Smidt & Solheim (2013).

Jeg utarbeidet et skjema som skulle hjelpe til med å tydeliggjøre de ulike aspektene fra skrivetrekanten, med noen tilhørende hjelpespørsmål. Som tabellen nedenfor viser, ble det notert hvilken norsklærebok oppgaven var fra, samt hvilken side man kunne finne oppgaven i. Videre i skjemaet kunne jeg notere ned hva som var aktuelt i forbindelse med de ulike aspektene, noe som gjorde at denne fasen av analysen ble mer oversiktlig og strukturert. Ved å gjøre det på denne måten var det enkelt å se gjennom hver ETU-oppgave i etterkant, og jeg kunne danne meg et inntrykk av hvordan skrivetrekantens aspekter ble ivaretatt på mer enn oppgavenivå, men også kapittel- og norsklæreboknivå.

Lærebok:		Side:	
Oppgavetekst:			
Hvordan er oppgavens ...:			
... <i>innhold</i> representert? - Avgrenset innhold - Relevant innhold			
... <i>form</i> representert? - Skriveverktøy, f.eks. skriveramme, hjelpeord, stikkordsliste - Sjangerkrav			
... <i>formål</i> representert? - Tekstmottaker - Hensikt/intensjon			

Tabell 3.2 – Oversikt over skjema fra fase 3 i analysen

3.4 Studiens troverdighet

Innenfor kvalitative studier finnes det et sett begreper for å vurdere om det forskeren har gjort kan anses som gyldig (validitet) og om det forskeren presenterer er til å stole på (reliabilitet) (Christoffersen & Johannessen, 2012; Grønmo, 2016; Postholm & Jacobsen, 2018). I denne delen skal jeg trekke frem hva jeg legger i disse begrepene, samt hvilke grep jeg har gjort for å sikre at studien jeg har gjennomført anses som gyldig og reliabel.

3.4.1 Validitet

Validitet, eller gyldighet, handler om hvorvidt forskeren har grunnlag for å konstatere at de funnene han eller hun har gjort er gyldige (Krogtuft & Sjøvoll, 2018). Hvis forskningen skal

kunne konstateres som gyldig, er det viktig at forskningen har blant annet et teoretisk grunnlag, slik at det forskeren konkluderer med har rot fra annen forskningslitteratur (Krogtoft & Sjøvoll, 2018; Postholm & Jacobsen, 2018). I tillegg er det viktig at det datamaterialet man samler inn har en klar sammenheng med det forskeren forsøker å finne svar på, slik at datamaterialet har som hensikt å bygge opp problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette definerer Krogtoft & Sjøvoll som teoretisk validitet (Krogtoft & Sjøvoll, 2018). Det at jeg har valgt å ta utgangspunkt i bare to ulike norsklærebøker betyr at forskningsresultatene i liten grad kan generaliseres, da disse to norsklærebøkene ikke vil gi en generell oversikt over hvordan det legges opp til funksjonell skriving i norsklærebøkens oppgaver. Et vanlig trekk ved kvalitativ forskning er nettopp det at de funnene man gjør er mindre generaliserbare enn ved kvantitativ forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Det som derimot øker denne studiens troverdighet, er det at de analysekategoriene som er tatt i bruk i analysen av norsklærebøkene baserer seg på modeller og teorier som er aktuelle innenfor skriving i skolen. Samtidig tilhører også de to norsklærebøkene som ble valgt ut forlag som har lengre tradisjoner for norsklærebøker (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). De analysekategoriene jeg har valgt å benytte meg av er også knyttet til begrepet funksjonell skriving, slik jeg presenterte det i 2.2, og vil hjelpe til med å besvare problemstillingen.

3.4.2 Reliabilitet

Postholm & Jacobsen definerer reliabilitet som «forskningsresultatenes konsistens og dermed om resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223), noe som betyr at en forsker ville fått samme resultat som en annen forsker ville ha fått med lik fremgangsmåte. Reliabilitet blir også definert av Christoffersen & Johannessen (2012) i hvilken grad man kan stole på den dataen forskeren presenterer, og innenfor kvalitative studier er det flere faktorer som kan påvirke reliabiliteten (Postholm & Jacobsen, 2018). I for eksempel et intervju kan intervjuobjektene snakke usant, og gi feilinformasjon til forskeren, noe som vil påvirke i hvilken grad andre kan stole på at de funnene forskeren har gjort er til å stole på. I dette tilfellet, hvor studien undersøker norsklærebøker, vil ikke slike faktorer ha like mye å si, men det er samtidig verdt å nevne at de norsklærebøkene som finnes i Norge kan være strukturert på forskjellige måter. Hvis en annen forsker skulle gjennomført en test-retest (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23) av denne studiens norsklærebøker på samme måte som har blitt

gjort her, kan det hende de funnene som blir gjort er de samme. Men dersom en annen forsker ville brukt denne fremgangsmåten på noen andre norsklærebøker, ville nok ikke resultatene bli det samme. Dette fører da til at denne studiens reliabilitet ikke er særlig høy, noe som er vanlig innenfor kvalitative studier (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.4.3 Etske betraktninger

Noe som jeg oppdaget tidlig i arbeidet med analysen, var at norsklærebøkene gjorde ting på svært forskjellige måter. Dette utfordret min objektivitet, og det ble viktig for min del å være bevisst på nettopp dette, slik at jeg ikke begynte å sammenligne norsklærebøkene ut ifra enkelte momenter som for eksempel kapittelinndeling. Min rolle som forsker ble derfor noe jeg ble nødt til å ta i betraktning, slik at det ikke gikk på bekostning av studien. Edgren et al. (2021) skriver at forskerens rolle er å anse som en av flere etiske forhold man er nødt til å i betraktning gjennom hele studiens forløp, og det var derfor viktig at de meningene og holdningene som ikke var aktuelle for studien ble holdt utenfor når analysen av norsklærebøkene foregikk. Innenfor forskning er det også kjent at ingen forsker er helt nøytral (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 52), noe som også betyr at de subjektive tankene som oppstår på ingen måte er uakseptabelt i møte med norsklærebøkene som analyseres.

4 Analyse og kategorisering

Dette kapittelet vil bli presentert i to deler. I den første delen av dette kapittelet skal det presenteres hvordan oppgaveformuleringen i oppgavene som ble analysert, ivaretok skrive trekantens aspekter. De tre aspektene kommer derfor til å bli presentert hver for seg. Dette er for å vise til spesielt aspektet *formål*, da det ble tidligere nevnt i teorikapittelet at tekstens formål burde være formidlet for eleven før man kan tenke på hvilken skrivehandling som er aktuell. I den andre delen av dette kapittelet vil det bli presentert de funnene som har blitt gjort tilknyttet de skrivehandlingene som elevene møter på i norsklærebøkene som har blitt analysert. Skrivehandlingene vil da bli presentert hver for seg, hvor det skal trekkes frem eksempler på hvordan skrivehandlingen kommer til uttrykk i oppgaveformuleringen.

Jeg analyserte alle oppgaver i norsklærebøkene som ba om et skriftlig svar, både ETA- og ETU-oppgavene. De eksempeltekstavhengige oppgavene ble kun analysert med tanke på hvilken skrivehandling de inviterte til, og ble ikke analysert videre med tanke på skrive trekantens aspekter. Grunnen til dette ligger bak intensjonen med disse oppgavene. For det første skiller ETA-oppgavene seg fra ETU-oppgavene ved at de er avhengig av en eksempeltekst for å gi mening. Dette fører til at man for det andre ser at ETA-oppgavene gir uttrykk for å utvikle ferdigheter man kan finne innenfor lesing som grunnleggende ferdighet, som for eksempel finne informasjon i eksempelteksten, eller å tolke eller bearbeide eksempelteksten (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette gjør at det skriftlige aspektet ved ETA-oppgavene heller gir uttrykk for at eleven skriver for å svare på det oppgaven spør om knyttet til den tilhørende eksempelteksten, enn å skape en tekst. De oppgavene som ikke refererte til noen eksempeltekst i norsklæreboka vil heretter bli referert til som ETU-oppgaver, som definert i kapittel 3.

Antall oppgaver	Fabel 6	Norsk 6	Totalt:
Eksempeltekstuavhengige oppgaver	166	164	330
Eksempeltekstavhengige oppgaver	121	198	319
Totalt:	287	362	649

Tabell 4.1 – Oversikt over antall oppgaver i hver norsklærebok

Tabellen ovenfor viser fordelingen av antall oppgaver som ble analysert i norsklærebøkene. *Fabel 6* har en fordeling på 57% ETU-oppgaver og 43% ETA-oppgaver, mens *Norsk 6* består

av 45% ETU-oppgaver og 55% ETA-oppgaver. Tabellen viser til slutt at i denne analysen har det blitt gjennomgått 649 oppgaver.

4.1 Skrivetrekanten

Det ble tatt utgangspunkt i totalt 330 oppgaver som tidligere ble nevnt som ETU-oppgaver. Av disse 330 oppgavene stod *Fabel 6* for 164 av dem, mens *Norsk 6* inneholdt 166 ETU-oppgaver.

	<i>Fabel 6</i>	<i>Norsk 6</i>	Totalt
Antall oppgaver	164	166	330

Tabell 4.2 – Oversikt over antall ETU-oppgaver

Nedenfor kan man se et eksempel fra en tilfeldig oppgave. Eksemplet viser hvordan denne oppgaven ble analysert, og hvordan de ulike aspektene kom til syne i oppgaveformuleringen. Det ble tatt utgangspunkt i hjelpeordene fra det gule feltet for å ta stilling til hvordan aspektene ble ivaretatt i hver oppgave.

Lærebok:	<i>Norsk 6</i>	Side:	53	Oppgave:	15
Hvordan er oppgavens ...:					
... <i>innhold</i> representert?		Innhold er avgrenset og spesifisert for eleven.			
- Avgrenset innhold					
- Relevant innhold					
... <i>form</i> representert?		Form vises i form av sjangerkrav, og at eleven kan benytte seg av oppgaveteksten for å besvare oppgaven			
- Skriveverktøy, f.eks.					
skriveramme,					
hjelpeord, stikkordsliste osv.					
- Sjangerkrav					
... <i>formål</i> representert?		Formål vises ved at eleven blir gitt en spesifikk tekstmottaker, og at eleven får ta del i en diskurs			
- Tekstmottaker					
- Hensikt / Intensjon					

Tabell 4.3 – Eksempel på en oppgave som ble analysert

I løpet av denne analysen kom det frem at skrivetrekantens aspekter ble til en viss grad overholdt i oppgaveformuleringen. Generelt sett var relevant og avgrenset innhold formidlet til eleven, og begge norsklærebøkene benyttet seg av hjelpeinformasjon som skulle bidra til at elevene fikk de verktøyene de trengte for å løse oppgaven, men det var ikke alltid tilfellet at oppgavenes formål var tydelig nok formulert i oppgaven.

4.1.1 Innhold

Skrivetrekantens *innhold* skal bidra til å gi en forståelse av hva elevene skal skrive om, eventuelt hva de ikke trenger å skrive noe om, og skal hjelpe elevene med de avgrensningene og rammene som kreves i forbindelse med tekstens innhold (Smidt & Solheim, 2013). Når det gjelder aspektet innhold, og det totale inntrykket, var de aller fleste oppgavene klare på å uttrykke hvilken type innhold som var relevant for at eleven skulle løse oppgaven. De aller fleste oppgavene hadde et spesifisert og avgrenset innhold, og det var sjeldent tvil om hva eleven skulle skrive om i oppgaveformuleringen. Det var allikevel et par oppgaver som ikke var like tydelig på avgrensningen av innhold, men da supplerte oppgaveformuleringen gjerne med at eleven selv kunne velge innhold. Nedenfor kan man se to eksempler – det ene eksempelet viser hvordan aspektet til en viss grad ble ivaretatt, mens det andre eksempelet viser et spesifisert og avgrenset innhold.

Eksempel 1: Hva engasjerer deg akkurat nå? Skriv et debattinnlegg om noe du er engasjert i - gjerne et av temaene du har lest om i dette kapittelet. Du velger selv hvem du skriver til. (*Norsk 6*, s. 46, oppg. 3)

Eksempel 2: Fantasy kan kalles moderne eventyr. Hvilke av sjangertrekkene i fantasy kan minne deg om eventyrsjangeren? Hvilke eventyr kjenner du til som inneholder noen av disse sjangertrekkene? (*Fabel 6*, s. 159, Vi lærer sammen)

I eksempel 1 kan man se at oppgaveformuleringen presiserer hva som er relevant innhold, altså noe som engasjerer eleven, men den legger ikke videre føringer på spesifisering av innholdet, slik at eleven selv kan velge hva han eller hun ønsker å skrive om. Denne type åpne oppgaver fantes det flere av i begge norsklærebøkene. På den måten blir aspektet om innhold til en viss grad ivaretatt, men oppgaven inviterer også eleven selv til å velge hva slags innhold som er relevant for å løse oppgaven. I eksempel 2 er innholdet som er relevant i oppgaven spesifisert og avgrenset for eleven, og oppgaveformuleringen ber eleven om å ta stilling til et par lukkede spørsmål.

Det var enkelte oppgaver hvor innhold ikke kom like tydelig frem som i eksempel 2. i *Fabel 6*, s. 225. I oppg. 34 finner man følgende ordlyd: «Hva kan gjøres for at et språk ikke skal dø ut?». I denne oppgaveformuleringen blir eleven bedt om å skrive hva man kan gjøre for å unngå at et språk dør ut, og til å begynne med ser innholdsaspektet til en viss grad ut til å være ivaretatt i at tema er gitt. Men samtidig er aspektet lite avgrenset med tanke på hvilke

rammer som eksisterer i oppgaveformuleringen. Denne oppgaven er dermed litt mer åpen i forhold til innhold.

4.1.2 Form

Skrivetrekantens *form* handler altså om hvordan elevene skal utforme den teksten de skal skrive (Smidt & Solheim, 2013), og trenger ikke bare å henvende seg til formelle sjangerkrav tilknyttet teksten. Ut ifra de to norsklærebøkene som ble analysert, var det også varierende hvordan skrivetrekantens *form* ble ivaretatt. De oppgavene hvor det ikke ble gitt noen føringer til dette aspektet, ble det ikke observert noen synlig måte på hvordan eleven kunne starte skriveprosessen, slik som man kan se i eksempel 1 nedenfor. Her kan man se at det er ingen eksplisitt uttrykte sjangerkrav, eksempler, hjelpespørsmål eller -setninger, skriverammer osv. som kan hjelpe eleven med å starte skriveprosessen. Det blir lagt opp til et spørsmål som eleven skal besvare, og hvordan han eller hun skal gå frem for å løse oppgaven, må elevene vurdere selv, eventuelt i fellesskap. I eksempel 2 blir det eksplisitt uttrykt et sjangerkrav i form av at eleven skal skrive en tale, og dette gir eleven føringer på hvordan innholdet skal fremlegges for tekstmottakeren. I tillegg blir det lagt til bakgrunnsinformasjon som eleven skal ta utgangspunkt i, noe som også kan inneholde visse elementer av aspektet *form* med tanke på at eleven blir gitt en situasjonskontekst.

Eksempel 1: Hvorfor tror du denne talen vakte stor begeistring og berørte mange mennesker? (*Norsk 6*, s. 95, oppg. 13)

Eksempel 2: Tenk deg at det kommer en gruppe romvesener til jorda. Skriv en tale der du ønsker dem velkommen og samtidig forteller litt om hva som er typisk for mennesker og lever på jorda. (*Norsk 6*, s. 95, oppg. 15)

Det fantes også enkelte forskjeller med tanke på hvordan norsklærebøkene gav føringer eller lot dette aspektet være mer åpent. *Fabel 6* viste ofte til eksempelsetninger, informasjonsplakater, hjelpespørsmål o.l. i oppgaveformuleringen som skulle bidra med å starte skriveprosessen til eleven. Det var også gjerne angitt hvordan eleven skulle utforme teksten sin for å løse oppgaven, for eksempel ved at eleven bes om å skrive en liste, skrive et brev eller lignende. Hvis det var en type sjanger som var aktuell for å løse oppgaven, var *Fabel 6* tydelig på å uttrykke dette i oppgaveformuleringen. Norsklæreboka valgte også å henvise eleven til tidligere oppgaver i kapittelet, og ba eleven for eksempel om å ta utgangspunkt i tidligere oppgaver for å reflektere over egen læring. Nedenfor kan man se et

eksempel der *Fabel 6* henviser eleven til tidligere deler i boka for å løse oppgaven, en tydelig instruks på både form og innhold.

Eksempel 3: Utforsk språket.

- a) Les om igjen de to første avsnittene på side 168. Finn alle substantivene i teksten og skriv dem under hverandre.
- b) Hva heter de samme substantivene på bokmål? Bak hvert substantiv skriver du hva ordet heter på bokmål. Eksempel: båten – båten
- c) Hva legger dere merke til? (*Fabel 6*, s. 174, oppg. 2)

I *Norsk 6* ble form-aspektet ivaretatt på en annerledes måte enn i *Fabel 6*. I *Norsk 6* var det ikke like ofte at eleven ble henvist til andre steder i boka enn til tilhørende eksempeltekst, og det var oftere eksplisitt uttrykte sjangerkrav i oppgaveformuleringene. Det fantes også oppgaveformuleringer som hadde frasen «begrunn svaret ditt» i slutten av oppgaver hvor det gjerne var formulert en påstand som eleven skulle ta utgangspunkt i, noe som det også fantes tilfeller av i *Fabel 6*. I motsetning til *Fabel 6* benyttet ikke *Norsk 6* seg av for eksempel hjelpeplakater for å hjelpe eleven med å løse oppgavene, men de var heller tydelige på eksempelspørsmål eller -setninger som hjalp eleven med å starte skriveprosessen. De oppgavene som *Norsk 6* selv definerte som skriveoppgaver hadde også hjelpeverktøy som skulle bidra til å starte skriveprosessen, som for eksempel skriverammer eller -instrukser. Et eksempel på slike skriverammer kan man finne i *Norsk 6*, s. 47, hvor det er utformet en rekke føringer rundt tekstens innhold eller form, men også forslag til ulike setningsstartere og hvordan tekstens disposisjon kan se ut.

4.1.3 Formål

Skrivetrekantens *formål* handler altså om hvorfor man skriver en tekst, eller intensjonen bak tekstskrivingen, og fungerer som en forutsetning for hvilken skrivehandling som skal ligge til grunn når man begynner å skrive (Smidt, 2008). Funnene fra analysen viste at *formål* var det aspektet som ble minst ivaretatt hvis man tar utgangspunkt i begge lærebøkene, og det var færre oppgaver som ivaretok dette synspunktet enn oppgaver som ikke ivaretok det. De oppgavene hvor det ikke kom frem et tydelig formål med teksten, var det også vanskelig å ta stilling til hensikt eller intensjon med teksten. Det første eksempelet nedenfor viser en oppgave hvor formålet med oppgaven ikke kommer like tydelig frem.

Eksempel 1: Hvorfor er saktekster ofte sammensatte tekster, tror du? (*Fabel 6*, s. 233, oppg. 46)

Her kan man observere at det ikke foreligger noen mottaker av teksten eleven skal skrive, og det er heller ingen tydelig uttrykt situasjon- eller kulturkontekst. Et annet eksempel der formål ikke er like tydelig kan man se nedenfor.

Eksempel 2: Skriv en spennende fortelling om den mistenksomme damen på Akershus festning. Les Arnes råd til forfatterspirer og tips underveis i intervjuet. Planlegg godt og bruk skriverammen nedenfor. (*Fabel 6*, s. 199, oppg. 9)

Selv om det er et spesifisert og avgrenset innhold, samt tydelige rammer for hvordan eleven kan løse oppgaven, er det vanskelig å identifisere et tydelig formål med teksten han eller hun skal skrive. Det kan man se med tanke på mangel av tekstmottaker, skriverrolle, hensikt eller lignende aspekter som kan identifisere et formål med teksten.

De oppgavene som ivaretok dette aspektet, gjorde dette på flere forskjellige måter. De kunne for eksempel eksplisitt nevne hvem som var tekstmottaker av teksten som elevene skrev (se eksempel 3). Det var også oppgaver som plasserte eleven inn i en situasjons- eller kulturkontekst, for eksempel ved å formidle en fiktiv situasjon for eleven, eller at eleven ble plassert i en eksplisitt uttrykt skriverrolle (se eksempel 4). Oppgavene som ivaretok dette aspektet, kunne også vise det ved å invitere eleven til å ta del av en diskurs, og oppgaveformuleringen var da ofte ute etter elevens syn på ulike temaer i norsklærebøkene (se eksempel 5).

Eksempel 3: Velg en av skriveoppgavene, og skriv en kort tekst.

a) Skriv et brev til jenta. (*Norsk 6*, s. 80, oppg. 10)

Eksempel 4: Ariana oppdager at tre av dem hun er mest sammen med i klassen, har sin egen chat og har avtalt overnatting. Ariana lurte på hvorfor hun ikke er invitert. Skriv hvordan Ariana opplever dette. (*Fabel 6*, s. 243, oppg. 19)

Eksempel 5: I våre dager er skjult reklame blitt så vanlig at reklamer og annonser må merkes med et lite annonsemerke. Har du opplevd skjult reklame? Søk på nettet, og finn et eksempel på innhold som er merket med "reklame" eller "annonse". (*Norsk 6*, s. 157, oppg. 3)

I eksempel 3 kan man se at formål med teksten omhandler at eleven skal skrive teksten rettet mot en spesifikk mottaker, og på den måten blir aspektet ivare tatt ved at han eller hun blir implisitt formidlet at formålet med teksten er tilknyttet det å skrive til en fiktiv tekstmottaker. I eksempel 4 blir eleven bedt om å sette seg inn i hvordan en person ved navn Ariana opplever det å være utenfor, så eleven blir derfor nødt til å gå inn i en annen

skriverrolle. Den teksten som eleven skriver, burde derfor ha et klart uttrykk om at det er Ariana som er den fiktive tekstskaperen. I eksempel 5 får eleven et innblikk i reklame og annonser, og blir bedt om å sette seg inn i denne tematikken. Eleven får derfor i oppgave å ta stilling til om han eller hun har blitt utsatt for skjult reklame, og skal også søke i et annet medium etter eksempler. Eleven får dermed ta del av denne diskursen, og intensjonen bak teksten eleven skriver kommer frem.

Når det fantes en overvekt av ETU-oppgaver uten et tydelig formål, skapte det flere ringvirkninger. For det første førte det til at det var mindre tydelig hvilken skrivehandling som lå til grunn i oppgavene. Dette gjorde at mange av oppgavene manglet et sett med normer for hvordan man skulle skrive teksten, og noen oppgaver forsøkte å gjøre opp for dette ved å stille et sjangerkrav i oppgaveformuleringen. For det andre så det ut til å påvirke maktforholdet mellom den som gir og den som får oppgaven, ved at oppgaveformuleringen virket mer interessert i et svar på det oppgaven ba om enn selve tekstskapingen. Dette gjorde at man fikk et inntrykk av at noen av oppgavene fremsto som utydelige, rituelle og formalistiske.

4.2 Skrivehandlingene

I analysen av norsklærebøkene ble det identifisert 853 forekomster av skrivehandlingene i skrivehjulet. *Fabel 6* hadde 383 forekomster av skrivehandlinger, mens *Norsk 6* hadde 470 forekomster av skrivehandlinger. Når det gjelder representasjon av de ulike skrivehandlingene, var det *å utforske* som var høyest representert i begge norsklærebøkene med en prosentandel på 38%. Skrivehandlingen *å beskrive* utgjorde 19%, noe som viser at disse to skrivehandlingene alene sto for 57% av alle skrivehandlingene oppgavene inviterte til. *Å forestille seg* utgjorde 16%, *å reflektere* utgjorde 12% og skrivehandlingen *å overbevise* utgjorde 9%. Den skrivehandlingen som var minst representert blant alle oppgavene var *å samhandle*, som kun utgjorde 6%. Tabellen nedenfor viser hvor mange forekomster innenfor hver skrivehandling som ble identifisert. Det som er verdt å nevne i forbindelse med denne tabellen er at representasjonene av skrivehandlingene er forskjellig i norsklærebøkene. Skrivehandlingen *å forestille seg* var høyere representert prosentmessig i *Norsk 6* enn i *Fabel 6*, noe som kan indikere at elevene blir oftere stilt ovenfor fiktive situasjoner eller scenarioer de skal skrive ut ifra i *Norsk 6* enn i *Fabel 6*.

Skrivehandling	Fabel 6	Norsk 6	Totalt:
<i>å beskrive</i>	106	57	163
<i>å utforske</i>	122	203	325
<i>å overbevise</i>	27	46	73
<i>å reflektere</i>	69	38	107
<i>å forestille seg</i>	39	98	137
<i>å samhandle</i>	20	28	48
Totalt:	383	470	853

Tabell 4.4 – Oversikt over antall forekomster av skrivehandlingene i skrivehjulet

Tabell 4.3 viser forskjellen i representasjon av skrivehandlingene fra alle oppgavene, og grunnen til dette er for å illustrere blant annet hvor man finner flest forekomster av skrivehandlingen *å utforske*. Som tabellen nedenfor viser, så er det likt for begge norsklærebøkene at skrivehandlingen *å utforske* dukker opp oftere i ETA-oppgavene enn i ETU-oppgavene. Grunnen til dette er blant annet fordi ETA-oppgavene ofte ber om å lete etter informasjon, og at man skal skrive ned den informasjonen man finner for å besvare oppgaven. Et eksempel på en ETA-oppgave kan man se i *Norsk 6*, s. 37, oppg. 1: «Hva er budskapet i dette diktet?». Siden dette mest sannsynlig ikke er informasjon som eleven sitter inne på, er han eller hun avhengig av å lese og forstå diktet som oppgaven refererer til, for deretter å tolke diktet, slik som oppgaven ber om. På denne måten falt ofte ETA-oppgavene innenfor kategorien *å utforske*, siden oppgaven ba om informasjon eleven ikke nødvendigvis hadde fra før. Bortsett fra denne skrivehandlingen kan man se at de andre skrivehandlingene har en høyere representasjon innenfor ETU-oppgavene enn i ETA-oppgavene, noe som kan indikere at utforskende skrivning i norskfaget kan knyttes til eksempeltekstavhengige oppgaver i norsklærebøkene.

Skrivehandling	Norsk 6		Fabel 6	
	ETU-oppgaver	ETA-oppgaver	ETU-oppgaver	ETA-oppgaver
<i>Å beskrive</i>	45	12	101	7
<i>Å utforske</i>	41	162	18	104
<i>Å overbevise</i>	33	13	17	10
<i>Å reflektere</i>	27	11	63	6
<i>Å forestille seg</i>	76	27	20	19
<i>Å samhandle</i>	28	0	16	4
Totalt:	250	225	235	150

Tabell 4.5 – Oversikt over skrivehandlinger i ETU- og ETA-oppgaver

Hvis man filtrerer vekk ETA-oppgavene, og kun ser på ETU-oppgavene, vil tabellen se ganske annerledes ut. Hvilke skrivehandlinger som nå er representert endrer seg med tanke på hvordan skrivehandlingene blir representert i norsklærebøkene, og det dukker samtidig opp flere markante forskjeller mellom norsklærebøkene. I *Norsk 6* kan man se at skrivehandlingen *å forestille seg* nå er høyest representert blant skrivehandlingene med en prosentandel på 30%, mens de andre skrivehandlingene er nokså likt fordelt mellom seg. I *Fabel 6* går skrivehandlingen *å beskrive* fra å være nest høyest representert til å skille seg ut i toppen med en prosentandel på 42%. De andre skrivehandlingene fra *Fabel 6* blir deretter nokså lavt representert, hvor man blant annet kan se at *å utforske* går fra å være høyest representert til å bli nest minst representert.

Skrivehandling	<i>Norsk 6</i>	<i>Fabel 6</i>	Totalt
<i>Å beskrive</i>	45	101	146
<i>Å utforske</i>	41	18	59
<i>Å overbevise</i>	33	17	50
<i>Å reflektere</i>	27	63	90
<i>Å forestille seg</i>	76	20	96
<i>Å samhandle</i>	28	16	44
Totalt:	250	235	485

Tabell 4.6 – Oversikt over forekomst av skrivehandlinger i ETU-oppgavene

Hvis man snur det andre veien, og kun ser på ETA-oppgavene, vil tabellen også vise andre tall enn man i utgangspunktet så. Det som er felles for begge norsklærebøkene er at skrivehandlingen *å utforske* er høyt representert i forhold til de andre skrivehandlingene, med henholdsvis prosentandel i *Norsk 6* på 72% og i *Fabel 6* på 69%. Noe som også skiller seg ut i denne tabellen er at det er ingen forekomster av skrivehandlingen *å samhandle* i noen av ETA-oppgavene i *Norsk 6*, mens i *Fabel 6* er det 4 forekomster av denne skrivehandlingen. Det er også verdt å nevne at hvis man rangerer skrivehandlingene etter hvor mye de er representert, viser begge norsklærebøkene samme rangering av skrivehandlinger.

Skrivehandling	Norsk 6	Fabel 6
Å beskrive	12	7
Å utforske	162	104
Å overbevise	13	10
Å reflektere	11	6
Å forestille seg	27	19
Å samhandle	0	4
Totalt:	225	150

Tabell 4.7 – Oversikt over forekomst av skrivehandlinger i ETA-oppgavene

Noe som ble oppdaget i analysen av norsklærebøkene, var at det fantes oppgaver som ikke inviterte til bare én skrivehandling, men til flere. Noen oppgaver kunne ha opptil tre ulike skrivehandlinger som kom til uttrykk i oppgaveformuleringen, men det mest vanlige antall kombinasjoner av skrivehandlinger var to. Tabell 4.8 nedenfor viser hvilke kombinasjoner som dukket opp i analysen, og kombinasjonen av *å beskrive* og *å forestille seg* var totalt sett mest representert. Skrivehandlingen *å forestille seg* viste seg også å være den skrivehandlingen som var oftest kombinert med andre skrivehandlinger. Totalt sett fantes det 190 forekomster av flere skrivehandlinger i en oppgaveformulering, og av disse 190 forekomstene inneholdt 98 av dem en eller annen kombinasjon som inneholdt *å forestille seg*. Nedenfor kan man se to eksempler på oppgaver som inviterer til flere skrivehandlinger.

Eksempel 1: Tenk deg at du fikk i oppdrag å finne opp noe som skal redde verden fra et miljøproblem. Hva skulle det vært? Forklar og tegn ideen din. (*Norsk 6*, s. 37, oppg. 9)

Eksempel 2: Se tilbake på setningene du skrev om fantasyfortellinger i starten av kapitlet.

- a) Har du lært noe nytt om det å lese fantasyfortellinger? Hva?
- b) Har du lært noe nytt om det å skrive fantasyfortellinger? Hva? (*Fabel 6*, s. 165, oppg. 18)

I eksempel 1 skal eleven først forestille seg en fiktiv situasjon, som også er en forutsetning for resten av oppgaven. Ved *å forestille seg* hva det er eleven skal finne opp som kan redde verden, blir han eller hun nødt til *å beskrive* hva eleven har funnet opp som skal redde verden. I tillegg blir eleven bedt om å tegne ideen, og er nødt til å utøve et samspill mellom to modaliteter. I eksempel 2 ønsker oppgaveformuleringen først at eleven skal se tilbake på tidligere arbeid i kapitlet. Deretter ber oppgaven eleven om *å reflektere* over hva han eller hun har lært om det å lese og skrive fantasyfortellinger, og blir etter det satt til *å beskrive* hva han eller hun har lært om temaet.

Kombinasjoner	Fabel 6	Norsk 6	Totalt
<i>å beskrive + å utforske</i>	5	2	7
<i>å beskrive + å overbevise</i>	6	2	8
<i>å beskrive + å reflektere</i>	25	3	28
<i>å beskrive + å forestille seg</i>	10	19	29
<i>å beskrive + å samhandle</i>	2	1	3
<i>å utforske + å overbevise</i>	3	8	11
<i>å utforske + å reflektere</i>	4	4	8
<i>å utforske + å forestille seg</i>	14	14	28
<i>å utforske + å samhandle</i>	0	3	3
<i>å overbevise + å reflektere</i>	7	7	14
<i>å overbevise + å forestille seg</i>	0	10	10
<i>å overbevise + å samhandle</i>	1	0	1
<i>å reflektere + å forestille seg</i>	2	3	5
<i>å reflektere + å samhandle</i>	2	1	3
<i>å forestille seg + å samhandle</i>	4	14	18
<i>å beskrive + å utforske + å overbevise</i>	1	0	1
<i>å beskrive + å overbevise + å forestille seg</i>	0	1	1
<i>å beskrive + å reflektere + å samhandle</i>	1	2	3
<i>å beskrive + å forestille seg + å samhandle</i>	2	0	2
<i>å utforske + å overbevise + å reflektere</i>	1	1	2
<i>å utforske + å overbevise + å forestille seg</i>	0	2	2
<i>å utforske + å reflektere + å forestille seg</i>	0	1	1
<i>å overbevise + å forestille seg + å samhandle</i>	0	1	1
<i>å reflektere + å forestille seg + å samhandle</i>	1	0	1

Tabell 4.8 – Oversikt over kombinasjoner av skrivehandlinger i oppgavene

4.2.1 Å beskrive

Skrivehandlingen *å beskrive* forekom totalt 163 ganger, og var den nest største representerte skrivehandlingen etter skrivehandlingen *å utforske*. Hvis man skiller mellom norsklærebøkene kan man se at i *Fabel 6* er denne skrivehandlingen nest mest representert, mens i *Norsk 6* er skrivehandlingen den tredje mest representerte. Totalt sett er denne skrivehandlingen i den øvre halvdel når det gjelder antall forekomster, og oppgaver som inviterte til denne skrivehandlingen var oftest å finne i ETU-oppgavene. Oppgavene som inviterte til denne skrivehandlingen søkte gjerne etter at eleven skulle beskrive noe, fortelle, instruere osv., og en forutsetning for at han eller hun skulle benytte seg av denne

skrivehandlingen var at han eller hun skulle beskrive eksisterende kunnskap som oppgaveformuleringen søkte etter. Nedenfor kan man se to eksempler på slike oppgaver som inviterer eleven til å beskrive som skrivehandling:

Eksempel 1: Lag en turbeskrivelse fra ditt nærområde. Det kan være en tur i friluftsområder i kommunen du bor i, eller i byområder der du velger severdigheter andre bør oppleve (*Fabel 6*, s. 41, oppg. 11)

Eksempel 2: 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. (*Norsk 6*, s. 113, oppg. 2.)

I eksempel 1 kan man se at oppgaven forsøkte å formidle for eleven at han eller hun skal lage en turbeskrivelse. Oppgaveformuleringen nevner også at eleven burde ta utgangspunkt i områder som han eller hun kjenner til fra før, slik at eleven får bidratt til å beskrive eksisterende kunnskap. I eksempel 2 kan man se at oppgaven ber elevene om å skrive en instruksjon om en lek de liker godt, og nevner også et eksempel på en lek. Oppgaveformuleringen søker også etter at eleven burde være bevisst på at denne leken skal kunne forklares til en person som er mellom 6 og 8 år, men hvordan det påvirker elevens måte å skrive på nevnes ikke eksplisitt.

Oppgavene som ble kategorisert innenfor denne skrivehandlingen ønsket ofte å la eleven vise eller fortelle hva de hadde av kunnskap om et tema, og at de skulle skrive ned det de kunne om temaet. Disse oppgavene var også jevnt fordelt utover i norsklærebøkene, og det var ikke noen spesielle tematiske kapitler som prioriterte denne skrivehandlingen særlig mer enn de andre skrivehandlingene. Men allikevel var det enkelte grammatiske oppgaver i *Norsk 6* som så ut til å foretrekke å invitere til denne skrivehandlingen, og nedenfor kan man se to eksempler på denne typen oppgaver.

Eksempel 3: Skriv av setningene, og sett inn tidsadverb som du synes passer:

- a) han kommer ... tilbake.
- B) ... er det nok!
- C) jeg lover å gjøre det ... (*Norsk 6*, s. 177, oppg. 1)

Eksempel 4: Hvilke interjeksjoner passer i disse situasjonene?

- du ser at noen holder på å drukne.
- du faller av sykkel og slår deg.

- du blir sint, glad, redd, nysgjerrig ... (Norsk 6, s. 260, oppg. 2)

I disse grammatikkoppgavene kan man se at oppgaveformuleringen tar utgangspunkt i at dette er informasjon som eleven allerede har, og at denne informasjonen skal formidles via tekst for å besvare oppgaven.

4.2.2 Å utforske

Skrivehandlingen *å utforske* skiller seg ut på flere områder. Hvis man tar utgangspunkt i alle oppgavene som ble analysert, viser det seg at denne skrivehandlingen ikke bare er prosentmessig størst, men er også dobbelt så høyt representert i forhold til den andre mest representerte skrivehandlingen *å beskrive*, men som nevnt tidligere i dette kapittelet er denne skrivehandlingen høyest representert i ETA-oppgavene. Hvis man kun ser på ETU-oppgavene vil man se at denne skrivehandlingen er nokså lavt representert både totalt sett, og i begge norsklærebøkene.

Nedenfor kan man se et par eksempler på oppgaver som inviterte til denne skrivehandlingen, men i to omganger. De to første eksemplene er oppgaver som inviterer til *å utforske* i form av ETA-oppgaver, mens de andre eksemplene viser til hvordan skrivehandlingen *å utforske* dukker opp i ETU-oppgavene.

Eksempel 1: Hvordan kan dere se at teksten er en fortelling? Nevn tre punkter. (Fabel 6, s. 47, oppg. 12)

Eksempel 2: Hva tror du Ingunn mener med «likhetspress»? (Norsk 6, s. 53, oppg. 11)

Eksempel 3: Samarbeid:

- a) Hva betyr stedsnavnet der du bor? Søk på nettet.
- b) Hva kan stedsnavnet fortelle om stedet?
- c) Hvorfor er stedsnavn viktige? (Fabel 6, s. 225, oppg. 31)

Eksempel 4: Det er mange færre insekter i dag enn før. Hva tror du det kan komme av? Lag en hypotese, og søk etter svar for å finne ut hva årsaken kan være. (Norsk 6, s. 121, oppg. 15)

I eksempel 1 og 2 kan man se at oppgaveteksten refererer til tekster som ikke står eksplisitt nevnt i oppgaveformuleringen. Hvis man kun leser oppgaveteksten vil det nok være vanskelig for eleven å løse den på en god måte, så han eller hun blir derfor nødt til å lete i de tilhørende eksempeltekstene etter den informasjonen oppgaven er ute etter at eleven skal finne. Det svaret eleven avgir i skriftlig format kan man derfor anse som utforskende

skriving, da de dokumenterer informasjon som er hittil ukjent for dem. Eksempel 3 og 4 er oppgaver som inviterer til å *utforske* som skrivehandling, og de er ikke tilknyttet en eksempeltekst, slik som i eksempel 1 og 2. Det som allikevel gjør at disse eksemplene inviterer til denne skrivehandlingen, er at de eksplisitt nevner at eleven skal søke etter svar for å løse det oppgaven ber om. Oppgaveformuleringen går derfor ut ifra at eleven ikke innehar den kunnskapen som trengs for å løse oppgaven.

4.2.3 Å overbevise

Skrivehandlingen å *overbevise* var totalt sett den nest minst representerte skrivehandlingen i norsklærebøkene, og forekom 73 ganger. Hvis man skiller mellom ETU- og ETA-oppgaver kan man se at skrivehandlingen å *overbevise* stiller seg nokså likt fordelt mellom de andre skrivehandlingene som forekom i *Norsk 6*, mens i *Fabel 6*, som hadde en mindre jevn fordeling mellom skrivehandlingene, og man kan se at skrivehandlingen forekom ca. på lik linje med de tre andre skrivehandlingene å *utforske*, å *forestille seg* og å *samhandle*. Hvis man observerer forekomsten av denne skrivehandlingen i ETA-oppgavene, kan man også observere en lavere forekomst i forhold til skrivehandlingen å *utforske*, som skiller seg markant ut i ETA-oppgavetabellen. Nedenfor kan man se to eksempler på oppgaver som inviterer eleven til å *overbevise* som skrivehandling.

Eksempel 1: Har alle slags meninger krav på respekt? Begrunn svaret. (*Norsk 6*, s. 13, oppg. 4)

Eksempel 2: Hvorfor er en bildebok en sammensatt tekst? Se på plakaten nedenfor og skriv noen setninger der du begrunner svaret ditt. (*Fabel 6*, s. 31, oppg. 15)

Det som er felles for disse to oppgaveformuleringene, er blant annet at begge oppgavene tar utgangspunkt i en påstand. I tillegg ber begge oppgaveformuleringene om en begrunnelse for det svaret eleven avgir, noe som fører til at han eller hun blir stilt ovenfor en påstand han eller hun skal ta stilling til, samt begrunne for hvorfor han eller hun tar den stillingen til påstanden i oppgaveformuleringen. Begge oppgaveformuleringene stiller også påstanden opp som et innledende spørsmål, og det er her man kan observere en særlig forskjell mellom disse to oppgaveformuleringene. *Norsk 6* velger å stille påstanden i oppgaveformuleringen opp på en annen måte enn det *Fabel 6* velger å gjøre. *Fabel 6* stiller et ledende spørsmål, og i oppgaveformuleringen bes eleven om å ta utgangspunkt i dette ledende spørsmålet. *Norsk 6* stiller et spørsmål som inneholder en påstand, men tar ikke stilling til om alle meninger har krav på respekt slik som *Fabel 6* valgte å gjøre i denne oppgaveformuleringen.

Noe som også er verdt å trekke frem er at skrivehandlingen *å overbevise* så ut til å ha en høyere forekomst i enkelte kapitler. Tabellen nedenfor viser forskjellene mellom hvert kapittel, med tanke på forekomsten av skrivehandlingen *å overbevise* i hvert kapittel. Kapitlene i *Norsk 6* hadde et tematisk aspekt ved seg, og kapittel 1 handlet om argumenterende skriving, muntlige debatter og om hvordan elevene kan strukturere og formidle sine meninger om temaer de interesser seg for. Dette er også noe tabellen nedenfor bekrefter, da forekomsten av denne skrivehandlingen var seks ganger høyere enn i andre kapitler. I *Fabel 6* kan man ikke se en like klar struktur, annet enn at skrivehandlingen så ut til å dukke opp dobbelt så mye i kapittel 2 som i kapittel 1. Kapittel 2 i *Fabel 6* handlet om skjønnlitteratur og fortellende skriving, så det ligger derfor ikke an til å tro at dette har noen direkte sammenheng med forekomsten av skrivehandlingen i dette kapitlet.

	Norsk 6	Fabel 6
Kapittel 1	31	7
Kapittel 2	2	14
Kapittel 3	1	6
Kapittel 4	4	0
Kapittel 5	3	-
Kapittel 6	5	-
Totalt:	46	27

Tabell 4.9 – Oversikt over antall forekomster av skrivehandlingen *å overbevise* i hvert kapittel

4.2.4 Å reflektere

Å reflektere som skrivehandling var totalt sett den fjerde mest representerte skrivehandlingen, men så ut til å være mer sentral i *Fabel 6* enn i *Norsk 6*. En trolig årsak til dette kan være at *Fabel 6* hadde en oppgavetype kalt for «Min læring», som ofte ba elevene om å reflektere rundt kunnskap de hadde tilegnet seg i løpet av kapitlet. Disse oppgavene var ofte plassert på slutten av hvert tema eller kapittel i boka. Denne måten å be elevene om å reflektere rundt kunnskap var ikke noe som *Norsk 6* praktiserte i like stor grad, men de valgte allikevel å strukturere oppgaver som inviterte til denne skrivehandlingen på en annen måte. Eksempelene nedenfor viser to tilfeller av oppgaver hvor eleven inviteres til *å reflektere* som skrivehandling.

Eksempel 1: Hvordan kan du vise at du har respekt for at andre mener noe annet enn deg? (*Norsk 6*, s. 13, oppg. 3)

Eksempel 2: Hvordan kan en litterær samtale få deg til å forstå mer av en tekst? (*Fabel 6*, s. 109, Min læring)

Det som er felles for begge disse eksemplene er at de innleder oppgaveformuleringen med spørreordet *hvordan*. Oppgaveformuleringen henvender seg også direkte til eleven, men måten de velger å gjøre det på er forskjellig. *Fabel 6* stiller et reflekterende, men samtidig lukket spørsmål, som inviterer eleven til å *reflektere* som skrivehandling for å besvare spørsmålet. *Norsk 6* velger å stille et mer åpent spørsmål, noe som også betyr at det ikke nødvendigvis finnes et fasitsvar. Hvis man ser på forekomsten av denne skrivehandlingen i ETU- og ETA-oppgavene, kan man se at skrivehandlingen forekommer oftere i ETU-oppgaver enn i ETA-oppgaver. Forskjellen er større i *Fabel 6* enn i *Norsk 6*, og viser blant annet at i *Fabel 6* forekommer skrivehandlingen ca. ti ganger så ofte i ETU-oppgavene enn i ETA-oppgavene. I *Norsk 6* forekommer skrivehandlingen ca. tre ganger så ofte i ETU-oppgavene enn i ETA-oppgavene.

4.2.5 Å forestille seg

Denne skrivehandlingen var totalt sett den tredje mest representerte skrivehandlingen i norsklærebøkene, men var ulikt representert hvis man ser på norsklærebøkene hver for seg. *Å forestille seg* dukket opp flest ganger i ETU-oppgavene, og gjerne i de oppgavene som norsklærebøkene selv definerte som skriveoppgaver. Oppgaver som uttrykte at denne skrivehandlingen skulle benyttes for å løse det oppgaveformuleringen ba om, satte gjerne eleven inn i fiktive scenarioer, situasjoner eller skriveroller. Ut ifra de gitte parameterne skulle eleven løse oppgaven ved å ta utgangspunkt i dette. Samtidig var det også oppgaver som inviterte til denne skrivehandlingen som ba eleven om å forestille seg et svar som kunne passe til det oppgaveformuleringen ba om. Nedenfor kan man se to eksempler på oppgaver som inviterer eleven til å *forestille seg* som skrivehandling.

Eksempel 1: Tenk deg at du er journalist, og skal intervjuer en idrettsstjerne du liker. Skriv ned tre spørsmål til denne personen, og finn på svarene. Bruk riktig tegnsetting. Du velger selv om du vil brukeanførselstegn eller replikkstrek. (*Norsk 6*, s. 219, oppg. 3)

Eksempel 2: Skriv en spennende fortelling om den mistenksomme damen på Akershus festning. Les Arnes råd til forfatterspirer og tips underveis i intervjuet. Planlegg godt og bruk skriverammen nedenfor. (*Fabel 6*, s. 199, oppg. 9)

I det første eksempelet kommer det tydelig frem at eleven bes om å forestille seg at han eller hun skal skrive oppgaven som en annen person, og inntar derfor en annen skriverrolle. Oppgaveformuleringen velger å sette kriterier for hvordan oppgaven skal løses ved at eleven skal intervjuer en selvvalgt idrettsstjerne ved å stille dem tre spørsmål. Videre legger oppgaveformuleringen noen grammatiske aspekter som eleven bør tenke på. I eksempel 2 nevnes det ikke like eksplisitt om eleven skal innta en annen skriverrolle, men oppgaveformuleringen beskriver et scenario som eleven skal ta utgangspunkt i. Det er heller ingen grammatiske føringer, men oppgaveformuleringen refererer til en annen eksempeltekst eleven kan bruke som inspirasjon, samt en skriveramme. Det som er felles for begge eksemplene er at de begge benytter seg av verbet *skriv* i imperativsform, noe som uttrykker eksplisitt at oppgaveformuleringen ber om et skriftlig svar. Dette er ikke alltid tilfellet, noe man kan observere i eksemplene under.

Eksempel 3: Hvordan ville utdraget fra Syden ha vært hvis Vilmer fortalte historien? (*Fabel 6*, s. 109, oppg. 13)

Eksempel 4: Les bokomtalen og se på forsiden på boka. Hva tror du kommer til å skje videre? (*Norsk 6*, s. 133, oppg. 4)

I disse eksemplene kommer det ikke like tydelig frem hva slags type svar oppgaven er ute etter, og det finnes heller ikke klare fasitsvar på hvordan oppgaven kan løses. Dette var noe de aller fleste oppgavene som inviterte til denne skrivehandlingen hadde til felles, og norsklærebøkene benyttet seg ofte av frasen «hva tror du ...» i disse oppgaveformuleringene.

4.2.6 Å samhandle

Totalt sett var denne skrivehandlingen minst representert, og *å samhandle* var også minst representert i begge norsklærebøkene. De oppgavene som inviterte til denne skrivehandlingen var ofte uttrykt i form av enten krav om sjanger, eller at teksten skulle henvendes som et svar eller en henvendelse mot en person. Denne skrivehandlingen var også lavest representert hvis man ser på alle kapitlene hver for seg, men allikevel kom det tydelig frem i oppgaveformuleringen dersom denne skrivehandlingen skulle bli tatt i bruk. Nedenfor kan man se et eksempel fra hver norsklærebok som illustrerer hvor eksplisitt det blir nevnt.

Eksempel 1: Skriv et svar til Ingunn. Du velger om du vil støtte henne i det hun sier, eller om du vil skrive et motinnlegg der du argumenterer for det motsatte av henne. (*Norsk 6*, s. 53, oppg. 15)

Eksempel 2: Tenk at du skal forklare til en som er yngre enn deg, hva ordene nedenfor betyr. Hva ville du sagt? (*Fabel 6*, s. 187, oppg. 18)

Det begge eksemplene har til felles, er at de har en eksplisitt uttrykt tekstmottaker. Det kommer også frem at oppgaveformuleringen ber eleven om å skrive teksten omtrent som et svar, men i *Norsk 6* kommer det klarere frem et uttrykk om sjanger og form enn i *Fabel 6*.

4.3 Oppsummering av kapittelet

Når det gjelder hvordan oppgaveformuleringen ivaretok skrivevaretekstens aspekter, viser funnene fra denne analysen at aspektet *innhold* ble godt ivaretatt. Eleven fikk vite hvilket innhold som var relevant for å starte skriveprosessen, samt at innholdet var avgrenset og spesifisert. På denne måten fikk oppgaveformuleringen formidlet til eleven hva han eller hun skal skrive om, og hvilke rammer som gjelder. Aspektet *form* ble nokså godt ivaretatt, og funnene fra analysen viser at norsklærebøkene ivaretok dette aspektet på forskjellige måter. *Fabel 6* benyttet seg ofte av informasjonsplakater, eksempelsetninger eller -spørsmål, skriverammer o.l. som verktøy for å starte skriveprosessen, mens *Norsk 6* hadde mer eksplisitt uttrykte sjangerkrav, og benyttet seg i mindre grad av de eksemplene som *Fabel 6*. Til slutt viste funnene fra analysen at aspektet *formål* ble lite ivaretatt, og det var flere oppgaver som ikke ivaretok dette aspektet enn det var oppgaver som ivaretok aspektet. De oppgavene hvor dette aspektet ble ivaretatt uttrykte gjerne spesifikke tekstmottakere, situasjon- eller kulturkontekster, hensikt eller intensjon med tekst, plassering av eleven innenfor ulike skriveroller eller at eleven fikk ta del av fagdiskurser som er gjeldende i samfunnet.

Funnene fra denne analysen har vist at det er en nokså ujevn fordeling mellom de skrivehandlingene som forekom, og at det var skrivehandlingen *å utforske* som sto for nærmere halvparten av alle skrivehandlingene eleven møter på i norsklærebøkene. Hvis man skiller mellom ETU- og ETA-oppgaver endres inntrykket, og skrivehandlingen *å beskrive* er høyest representert blant ETU-oppgavene. *Norsk 6* hadde i sine ETU-oppgaver en jevnere fordeling mellom skrivehandlingene enn *Fabel 6*, som hadde en overvekt av forekomster innenfor skrivehandlingen *å beskrive*. Skrivehandlingene så også ut til å forekomme oftere i tildelte deler av kapittelet, for eksempel at skrivehandlingen *å reflektere* var mer sentral i

Fabel 6 sine oppgaver kalt «Min læring». Skrivehandlingen *å overbevise* var også høyere representert i enkelte kapitler, og forekom oftest der norsklærebøkene fokuserte på argumentasjon, meninger og demokrati. Skrivehandlingen *å samhandle* var minst representert, både totalt sett og i begge norsklærebøkene, men kom tydelig frem dersom den skulle benyttes.

5 Diskusjon

I dette kapittelet skal det diskuteres rundt hvordan norsklærebøkene legger opp til et funksjonelt syn rundt skriving på mellomtrinnet. Kapittelet kommer til å bli strukturert rundt forskningsspørsmålene som ligger til grunn i problemstillingen, og kommer derfor til å bestå av to deler. I den første delen av diskusjonskapittelet skal det diskuteres rundt de skrivehandlingene som forekom i analysen, og hvordan dette påvirker det funksjonelle synet på skriving man møter i norsklærebøkene. I den andre delen av diskusjonskapittelet skal det diskuteres rundt hvordan skrivetrekantens aspekter har blitt ivaretatt, og dette skal løftes opp mot det teorien sier om hvordan gode skriveoppgaver kan bidra til funksjonell skriving.

5.1 Hvilke skrivehandlinger inviteres elevene til i oppgavene i norsklærebøkene *Fabel 6* og *Norsk 6*?

I første omgang skal det diskuteres rundt de skrivehandlingene elevene møter på i form av de oppgavene som gis i norsklærebøkene som ble analysert, og hvilke paralleller dette har til teori og tidligere forskning. Som tabell 4.4 viser, var skrivehandlingen *å utforske* ikke bare mest representert, men den var også dobbelt så høyt representert i forhold til den andre mest representerte skrivehandlingen: *å beskrive*. Dette skapte en nokså ujevn balanse mellom de skrivehandlingene elevene møter på i norsklærebøkene, men samtidig vil det ikke være rettferdig å dømme norsklærebøkene ut ifra dette. Noe av grunnen til det er forekomstene av de eksempeltekstavhengige oppgavene, som utgjorde en stor andel av oppgavene i begge norsklærebøkene. ETA-oppgavene viste seg å stå for majoriteten av forekomstene av skrivehandlingen *å utforske*, og i tabell 4.7 kan man se en annerledes fordeling av skrivehandlingene. Dette var også noe som innledningsvis førte til kategoriseringen mellom ETA- og ETU-oppgaver.

Elevene får ofte anledning til å benytte seg av skrivehandlingen *å beskrive* i oppgavene man møter på i norsklærebøkene, noe som kan bety at mange av disse oppgavene er lagt opp slik at eleven allerede innehar den kunnskapen som kreves for å besvare oppgaven. Elevene får for eksempel anledning til å skrive tekster der de må beskrive hvordan verdener, objekter eller personer ser ut. På en måte er det hensiktsmessig for elevene å møte oppgaver som de er i stand til å løse, men samtidig kan for mange oppgaver som legger opp til kunnskap de allerede har bidra til lite varierte skrivesituasjoner. *Å beskrive* var jo den skrivehandlingen

som forekom mest blant ETU-oppgavene i *Fabel 6*, og det viste seg at denne skrivehandlingen forekom nesten dobbelt så mange ganger som den nest mest representerte skrivehandlingen *å reflektere*. Det at det fantes en såpass ujevn fordeling mellom skrivehandlingene i *Fabel 6* kan bety at de oppgavene som gis kan anses som nokså lite varierte, med tanke på den høye forekomsten av skrivehandlingen *å beskrive*. Siden skriving i grunnskolen fungerer som en sosialiseringsprosess inn til tekstkulturen (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; Otnes, 2014), burde elevene også tilbys varierte skrivesituasjoner, og derfor også møte på flere forskjellige skrivehandlinger i løpet av norsklæreboka. Med dette mener jeg at elevene får ikke like stor anledning til å benytte seg av forskjellige skrivehandlinger i *Fabel 6* som de ville fått i *Norsk 6*, som viste til en jevnere fordeling av skrivehandlinger som oppgavene inviterte til. Men samtidig kan det at elevene får muligheten til å benytte seg av såpass mange skrivehandlinger i løpet av norsklæreboka føre til at de ikke får anledning til å jobbe «i dybden» med hvordan man handler via disse skrivehandlingene. Derfor er det både fordeler og ulemper ved begge norsklærebøkene, og hvilke skrivehandlinger de gir uttrykk for.

Skrivehandlingen *å utforske*, som viste seg å være nokså lavt representert i ETU-oppgavene, kan indikere at utforskende skriving i norsklærebøkene ofte knyttes til eksempeltekstavhengige oppgaver. Men det betyr ikke at utforskende skriving kun er knyttet til disse oppgavene, noe norsklærebøkene også bekreftet. Det fantes enkelte ETU-oppgaver som impliserte at den kunnskapen som var relevant for å løse oppgaven var ukjent for eleven, og oppgaveformuleringen formidlet derfor til elevene at de skulle søke etter informasjon andre steder, som for eksempel på internett. Dette gjør at elevene får muligheten til å oppleve skrivesituasjoner der de er nødt til å søke etter informasjon for å finne svar, ganske likt som i de eksempeltekstavhengige oppgavene, og får jobbe med å skrive tekster der hensikten er å utforske og tilegne seg ny kunnskap. Dette kan føre til at elevene blir invitert til å se inn i forskjellige diskurser, noe både Smidt (2008), Smemo & Solem (2015) og Bjørkvold (2013) mener er en god måte å drive skriveopplæring på.

Funn fra analysen viste at skrivehandlingen *å overbevise* var lavt representert totalt sett, og var nokså ujevnt fordelt i løpet av begge norsklærebøkene. Kapittel 1 i *Norsk 6* sto for mesteparten av forekomstene av denne skrivehandlingen, men allikevel kan dette indikere at norsklærebøkene ikke har et like stort fokus på denne skrivehandlingen. Hvis man ser

dette funnet opp mot de funnene KAL-prosjektet viste til, kan det vise en slags sammenheng med tanke på at elevene helst unngikk argumenterende skriving under avsluttende eksamen i tiende trinn (Veum, 2015). Hvis elevene ikke får nok øving i å skrive argumenterende tekster i løpet av grunnskolen, er det heller ikke overraskende at de unngår disse oppgavene under avsluttende eksamen. Det er også verdt å nevne at en andel av oppgavene som inviterte til denne skrivehandlingen ofte avsluttet oppgaveformuleringen med frasen «begrunn svaret ditt» etter en påstand som elevene skulle ta utgangspunkt i. Dette gjorde at formålet bak skrivehandlingen var lite variert, og man fikk et inntrykk av at denne skrivehandlingen var lavt prioritert i begge norsklærebøkene.

Elevene får også anledning til å reflektere over ulike etiske temaer, eller over egen læring i løpet av norsklærebøkene. Dette var noe som viste seg å være forskjellig i norsklærebøkene, da *Fabel 6* ofte benyttet seg av oppgaver kalt «Min læring» for å invitere eleven inn til denne skrivehandlingen. Et eksempel på en slik oppgave kan man se nedenfor:

Eksempel: Se tilbake på setningene du skrev i starten av kapitlet. Hva har du lært til nå som du ikke visste fra før? Skriv noen setninger. (*Fabel 6*, s. 69, «Min læring»)

Ut ifra de funnene som ble gjort viste det seg at de oppgavene i *Norsk 6* som inviterte eleven til skrivehandlingen å *reflektere* var mer knyttet til åpne, reflekterende spørsmål om mange forskjellige temaer. Det at elevene får muligheten til å øve seg på reflekterende skriving i form av oppgavene som gis i norsklærebøkene, kan bidra til at elevene får et metaperspektiv rundt egen læring. Det at *Fabel 6* sine oppgaver kalt «Min læring» gjør at eleven er nødt til å stoppe opp og reflektere over hva han eller hun har lært, skaper nesten et formål ved teksten i seg selv i den forstand at de blir nødt til å være bevisst over sin egen læringsprosess. Slike reflekterende oppgaver kan bidra til å bygge opp under Aases teori om skriving som en dannelsesprosess (Aase, 2012).

Det at skrivehandlingen å *forestille seg* har en såpass høy forekomst i ETU-oppgavene, bidrar til å støtte opp det Smidt (2008) mener er viktig for at elevene skal oppnå en god skriftkompetanse. Når såpass mange ETU-oppgaver inneholder denne skrivehandlingen bidrar det til at elevene blir plassert i forskjellige situasjons- og kulturkontekster, de får innta andre skriveroller og får prøve å skrive autentiske tekster (Bjørkvold, 2013; Otnes, 2014). Det at skrivehandlingen også var oftest kombinert med andre skrivehandlinger viser også varierte skriveoppgaver, hvor eleven får testet forestillingsevnen sammen med andre

skrivehandlinger, og får på den måten muligheten til å sosialiseres inn i tekstkulturen ved å øve seg på ulike skrivesituasjoner (Otnes, 2015b). Det at elevene øver på forskjellige skrivesituasjoner ved å benytte seg av forestillingsevnen bygger også opp under det Bjørkvold (2013) mener; at motivasjonen bak god skriveopplæring ligger i tekster som har et reelt formål. Når elevene også får benytte seg av forestillingsevnen i skrivingen, kan det også bidra til at de utvikles til å bli aktive samfunnsdeltagere (Nussbaum, 2016). Et eksempel der elevene fikk oppleve å både lese og skrive tekster finner man i *Norsk 6*, kapittel 1. Dette kapittelet har norsklæreboka valgt å kalle «Din mening teller», og i løpet av dette kapittelet får elevene både lese og skrive tekster som kan være inspirerende, motiverende og aktuelle for dem. I løpet av de oppgavene som ble gitt i løpet av kapittelet fikk elevene øve seg på hvordan man skriver til forskjellige tekstmottakere, og de skulle også lære å skrive argumenterende tekster. Her ble det også observert en økt forekomst av kombinasjonen av skrivehandlingene *å overbevise* og *å forestille seg*, noe som viser at elevene måtte forestille seg et scenario eller en situasjon, og skrive en argumenterende tekst ut ifra dette.

Skrivehandlingen *å samhandle* var noe forskerne bak Normprosjektet fant ut var lavt representert i sitt prosjekt (Otnes et al., 2021), noe som funnene fra denne analysen også tilsier. Det at skrivehandlingen er minst representert, både totalt sett og i begge norsklærebøkene, kan indikere at skriving som en sosial praksis ikke blir like høyt prioritert i disse norsklærebøkene (Ivanič, 2012). Det ligger derfor an til å tro at den samhandlende delen rundt skriving som blir lite prioritert i norsklærebøkene kan ha en sammenheng med hvordan skrivetrekantens formål ble ivaretatt, som jeg vil gå nærmere inn på i neste del av diskusjonskapittelet.

5.2 Hvordan blir skrivetrekanten ivaretatt rundt oppgavedesignet i norsklærebøkene *Fabel 6* og *Norsk 6*?

I andre omgang skal det diskuteres rundt hvordan norsklærebøkene har ivaretatt skrivetrekanten i sine oppgaveformuleringer. Jeg kommer til å gå gjennom hvert av aspektene, og diskutere hvilke paralleller dette har i forbindelse med teorien jeg har gjennomgått i kapittel 2.

Når det gjelder hvordan norsklærebøkene har ivaretatt aspektet innhold, har de gjort dette i flesteparten av oppgavene på en måte som stemmer overens med Smidt & Solheims (2013)

definisjoner av hvordan innhold skal formidles til elevene i oppgaveformuleringen. Det er sjeldent man møter på en av oppgavene i norsklærebøkene og ikke skjønner hva oppgaveformuleringen vil at man skal skrive om, og innholdet er som oftest avgrenset slik at elevene får de rammene som trengs for å vite hva innholdets begrensninger er. I de tilfellene hvor innhold ikke er like avgrenset, har norsklærebøkene ofte tilbudt eleven å selv velge hva som er relevant innhold for å løse oppgaven. På den ene siden kan det være positivt for elevene å skrive om temaer som de selv anser som aktuelle for å løse oppgaven, noe som mulig gir dem en følelse av at det de skriver er meningsfullt for dem. På den andre siden kan det også være hensiktsmessig at ikke alle oppgavene legger opp til at elevene selv velger innhold, slik at de slipper å risikere at det de skriver om ikke har noen sammenheng med det oppgaveformuleringen ber om. Hvis man legger opp til en jevn fordeling mellom de oppgavene hvor innhold er spesifisert, relevant og avgrenset, og de oppgavene hvor elevene står mer fritt til å tolke hvilket innhold som er relevant, slik norsklærebøkene også så ut til å ha gjort, kan elevene oppleve skrivingen som mer meningsfull med tanke på elevmedvirkning i oppgavene. De får da muligheten til å skrive tekster med innhold som kanskje engasjerer dem mer, som også kan ha en sammenheng med skrivemotivasjonen til elevene (Solheim, 2011).

Skrivetrekantens form ble som tidligere nevnt ivaretatt på forskjellige måter. Mens *Fabel 6* ofte supplerte oppgaveformuleringen med informasjonsplakater, hjelpesetninger eller -spørsmål, eksempelsetninger o.l. valgte *Norsk 6* å ivareta dette aspektet ved å stille flere krav til sjanger. Dette gjorde at disse to norsklærebøkene viste at det finnes flere måter å ivareta dette aspektet på, og at det finnes flere måter å hjelpe elevene med hvordan en tekst kan utformes. Det som derimot utgjør en forskjell mellom hvordan disse to norsklærebøkene har valgt å ivareta dette aspektet på, er at *Fabel 6* har en mer variert måte å formidle hvordan elevene skal utforme tekstene sine på enn *Norsk 6*. Det at norsklærebøkene varierer med tanke på hvor mye føringer de gir for utformingen av teksten i oppgavene kan by på både fordeler og ulemper. Hvis man legger for mye føringer på hvordan teksten skal utformes, kan det bidra til at elevenes kreativitet og utfoldelse svekkes (Skrivesenteret, 2021). Dette kan føre til at elevene kanskje får en følelse av at de ikke har noen påvirkning på hvordan teksten skal utformes. Det å legge mye føringer for hvordan en tekst skal utformes kan også være en fordel for enkelte elever. Det finnes elever som trenger

såpass konkrete rammer for å starte skriveprosessen, noe som kan fungere som en motivasjon i seg selv. Hvis man derimot legger få føringer for hvordan en tekst skal utformes, kan elevene stå friere og føle større eierskap til sine egne tekster. Dette kan føre til at elevenes motivasjon for å skrive økes, slik at de møter skrivesituasjoner der de opplever å kunne bidra til utformingen av teksten selv. Men samtidig kan for lite føringer til hvordan en tekst skal utformes bidra til at de elevene som trenger tydelige, konkrete rammer for dette gjøre at teksten ikke tilfredsstiller de kravene som kommer frem i oppgaveformuleringen.

Formål var som tidligere nevnt det aspektet som ble minst ivaretatt i oppgaveformuleringene som ble analysert. Det var et mindretall av tilfeller hvor elevene ble formidlet et slags formål med teksten de skulle skrive, som for eksempel tekstmottaker, skriverrolle, situasjons- eller kulturkontekst, intensjon eller diskurs. I noen av oppgavene hvor formål ikke var ivaretatt i henhold til skrivetrekanten fremsto det som at oppgaven var mer interessert i det svaret elevene ga enn selve tekstskapingen. Mangel på formål i oppgaveformuleringen er noe som kan by på flere utfordringer. For det første kan dette påvirke motivasjonen til elevene når de skriver (Solheim, 2011). Dersom elevene møter på såpass mange oppgaver hvor det ikke finnes et tydelig formål med hvorfor de skal skrive, kan dette påvirke hvor motiverte elevene blir til å skrive fremover ved at de ikke forstår hvorfor de skal skrive. Det fantes enkelte tilfeller hvor det så ut til at formålet med teksten var å øve på forskjellige sjangre, men som Bøe (2020) oppdaget i sin studie burde ikke dette være et formål i seg selv, og gir et preg av formalistiske oppgaver som er lite egnet for en meningsfull skriveopplæring (Smemo & Solem, 2015). Hvis formålet med skrivingen er at elevene skal lære seg forskjellige sjangre, vil ikke de skrivesituasjonene elevene plasseres i oppleves som særlig relevante eller motiverende (Bjørkvold, 2013). For det andre kan en mangel på formål i skriveoppgavene føre til en mangelfull sosialisering inn i tekstkulturen (Bakken & Andersson-Bakken, 2016; Smidt & Solheim, 2012), da elevene ikke forstår hensikten med hvorfor de skal skrive annet enn å svare på en rekke spørsmål oppgavene i norsklæreboka stiller. Selv i enkelte oppgaver norsklærebøkene selv definerte som skriveoppgaver var det en mangel på formål, og litt av poenget med å skrive for å lære blir borte (Solheim, 2011). For det tredje forsvinner litt av poenget med hvorfor vi skriver når man ikke fokuserer på det med at en tekst eller ytring er rettet mot noen, og at vi bruker språket vårt for å handle (Halliday et al., 2013). Hvis elevene blir vant med at tekstene de skriver kun er rettet mot

læreren eller en taskmaster (Ongstad, 2009) får de også kun trening i å skrive til disse tekstmottakerne. De burde oppleve autentiske skrivesituasjoner, samt muligheten til å skrive autentiske tekster (Smidt, 2008; Bjørkvold, 2013). Elevene bør inviteres til ulike fagdiskurser, ved å for eksempel skrive debattinnlegg til lokalavisen, eller å skrive argumenterende tekster om temaer de engasjerer seg i. Elevene burde også få muligheten til å øve seg på å skrive til andre tekstmottakere enn læreren, noe som er mest vanlig i dag (Bjørkvold, 2013). Når de får skrive til andre tekstmottakere stiller det også andre krav til teksten enn de kanskje er vant med fra før, noe som gjør at de muligens opplever mer varierte skrivesituasjoner. Dette bygger opp under det Otnes (2014) mener er en god måte å ivareta den funksjonelle skrivingen i skolen. Dette er noe å ta i betraktning med tanke på hva Solheim (2011) mener om hvordan skriving i skolen har vært lite sentrert rundt formål. For det fjerde vil ikke skriving som en sosial praksis fungere like godt hvis elevene ikke forstår hensikten med hvorfor de skal skrive (Ivanič, 2012). Dette har en sammenheng med funksjonell skriving som en sosialiseringssprosess, og at skrive læreren har et ansvar for nettopp dette (Otnes et al., 2021). Elevene bør få oppleve skrivesituasjoner hvor det sosiale aspektet rundt skrivingen kommer tydelig frem. Tabell 4.4 viser at skrivehandlingen *å samhandle* dukket opp minst i norsklærebøkene, noe som kan bety at elevene får lite trening i å skrive som en sosial praksis.

Norsk 6 hadde også som tidligere nevnt et tydeligere sjangerkrav i sine oppgaver, noe man også så i kombinasjon med oppgaver som ivaretok aspektet formål. Når elevene får tilgang til disse aspektene vil det ifølge Smemo og Solem (2015) bidra til at elevene forstår i større grad hvorfor de skriver. På dette området var ikke *Fabel 6* like tydelige på å formidle verken diskurs eller sjanger ovenfor elevene i oppgaveformuleringene, og norsklæreboka inneholdt merkbart færre oppgaver som ivaretok formål enn *Norsk 6*. Man kan også observere visse holdninger til forholdet mellom sjanger og skrivehandling hvis man studerer forskjellene på hvordan norsklæreplanen prioriterer skrivingen. Etter LK06 ønsket man jo å gå mer vekk fra sjangerbegrepet, og fokusere mer på hvilke skrivehandlinger som skal ligge til grunn i en tekst, men dagens læreplan viser at dette ikke er så høyt prioritert lenger. I LK20 kan man se at sjangerbegrepet er på vei tilbake, for eksempel i følgende kjerneelement:

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)

Her kan man se at læreplanen ønsker et større fokus på både sjanger og formål rundt skrivingen, noe man ikke finner i like stor grad i den forrige læreplanen. I LK06 var det et større fokus på hvilke skrivehandlinger elevene skulle møte på, som for eksempel i følgende kompetansemål etter syvende trinn: «skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder, og tilpasse egne tekster til formål og mottaker» (Kunnskapsdepartementet, 2013). I gjeldende læreplan finner man et liknende kompetansemål etter syvende trinn: «beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål» (Kunnskapsdepartementet, 2019), men det er betraktelig mindre omfattende enn den forrige versjonen. Det som er felles for begge kompetansemålene er at begrepet formål trekkes frem, og hvis man sammenlikner dette med hvilket fokus norsklærebøkene har på sjangerbegrepet, samt hva funnene fra analysen sier om formål, finner man et par utfordringer. For det første kan det tilsi at *Norsk 6* ser ut til å ta mer hensyn til gjeldende læreplan enn det *Fabel 6* gjør, ved at sjangerbegrepet står mer sentralt. For det andre viser det seg at når funnene fra analysen viser en mangel på formål med skrivingen i majoriteten av oppgavene som gis, kan det bety at de er i strid med hva læreplanen sier om formål med skrivingen. Dette er verdt å nevne i forbindelse med at begge forlagene hevder at deres norsklærebok er oppdatert etter gjeldende læreplan, noe som fører videre til neste poeng. Når forlagene hevder dette, men man observerer at dette faktisk ikke stemmer, kan det skape visse tillitsproblemer. Dette kan bety at den plassen norsklæreboka har i undervisningen i dag (Otnes et al., 2021) kanskje svekkes, og at man som skriveleer blir nødt til å ta andre midler i bruk for å trene elevene i funksjonell skriving.

5.3 Avsluttende refleksjoner

En sentral del av funksjonell skriving handler jo om at skrivingen skal oppleves som autentisk, reell og meningsfull (Bjørkvold, 2013; Smidt, 2008), og Bakken og Andersson-Bakken (2016) peker blant annet på at skriving fungerer som en prosess for å sosialisere elevene inn i samfunnet. Hvis man ser dette i sammenheng med de funnene som er blitt

gjort i denne studien, kan det tyde på at de oppgavene elevene møter i norsklærebøkene gir inntrykk av å være formalistiske og rituelle, og er heller interessert i et svar enn selve tekstskapingen. Som jeg pekte på i 5.2 ser det ikke ut til at den funksjonelle skrivingen blir særlig prioritert med tilknytning til hvordan formål med skrivingen blir ivaretatt, noe som kan by på en rekke utfordringer. I tillegg kan det tyde på at de norsklærebøkene som er utgitt etter innføringen av LK20 ikke tilfredsstillende de kravene læreplanen stiller, med tanke på blant annet at sjanger i skrivingen skal få en større plass. Det som er verdt å nevne i den sammenheng er at de oppgavene som blir gitt i disse norsklærebøkene kan være veiledende for læreren, og han eller hun står selv fritt til å tillegge informasjon som kan bidra til å ivareta formål med skrivingen.

6 Avslutning

I denne studien har det blitt undersøkt hvordan norsklærebøkene *Fabel 6* og *Norsk 6* legger opp til funksjonell skriving i oppgavene, og i den anledning har lærebøkene blitt analysert ved hjelp av kvalitativ innholdsanalyse som forskningsmetode. I den sammenheng har jeg belyst problemstillingen fra to vinkler, ved å analysere hvilke skrivehandlinger elevene inviteres til i de oppgavene som gis av norsklærebøkene, for deretter å ta utgangspunkt i hvordan skrivetrekanten blir ivaretatt i oppgaveformuleringen og den tilhørende konteksten. Når det gjelder hvilke skrivehandlinger elevene møter på i norsklærebøkene, viste funnene fra analysen at oppgavene inviterte til alle skrivehandlingene fra skrivehjulet, men at det var enkelte skrivehandlinger som var markant høyere representert enn andre skrivehandlinger. Funnene fra analysen viste også at skrivetrekanten var nokså godt ivaretatt, med unntak av *formål*, som viste seg å være lite ivaretatt i oppgaveformuleringene.

Videre i dette kapittelet skal jeg foreta en konklusjon av studien, samt et svar til problemstillingen, før jeg går videre inn på hvilke implikasjoner studiens funn kan ha. Helt til slutt ønsker jeg å komme med noen forslag til videre forskning rundt funksjonell skriving i norsklærebøker.

6.1 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å besvare følgende problemstilling: *Hvordan legges det opp til funksjonell skriving i norsklærebøkens oppgaver på mellomtrinnet?* Som nevnt i forrige delkapittel, viser funnene fra analysen at elevene møter på alle skrivehandlingene fra skrivehjulet, men at det er enkelte skrivehandlinger som ser ut til å bli mer prioritert enn andre. Funn fra analysen viser også at skrivetrekanten ble nokså godt ivaretatt i oppgaveformuleringene, med unntak av *formål*, som skiller seg ut ved å være lite ivaretatt i forhold til de andre aspektene ved skrivetrekanten.

I løpet av denne studien har det vist seg at det legges opp til funksjonell skriving i norsklærebøkene på forskjellige måter, ved at de prioriterer forskjellige synspunkt rundt skrivingen. Generelt sett kan jeg ut ifra de funnene som er blitt gjort si at disse norsklærebøkene ser ut til å være preget av svært mange ETA-oppgaver, som viser at skrivehandlingen *å utforske* er sentral i disse oppgavene. Dette fører til at den funksjonelle skrivingen får en mindre plass i norsklærebøkene, og når formål med skrivingen blir såpass

lite ivaretatt som det har blitt gjort i disse norsklærebøkene, kan det tilsi at funksjonell skriving i norsklærebøkene ikke har en særlig stor rolle i forbindelse med skriveopplæringen i norsklærebøkene.

Det ser derimot ut som at *Norsk 6* er mer oppdatert i henhold til gjeldende læreplan, hvor det blant annet stilles mer krav til sjanger i oppgavene enn i *Fabel 6*, som virker å lene seg mer mot skrivehandlingsbegrepet. Det at *Norsk 6* også har en jevnere fordeling av skrivehandlingene enn *Fabel 6*, gjør at elevene får omtrent like mye øving i de ulike skrivehandlingene, mens i *Fabel 6* impliserer forekomsten av skrivehandlingen *å beskrive* at eleven som oftest skriver om og formidler eksisterende kunnskap. Når det gjelder hvordan oppgaveformuleringene ivaretar den funksjonelle skrivingen, har begge norsklærebøkene vist at formål med skrivingen har blitt lite ivaretatt. I diskusjonskapittelet gikk jeg gjennom hvilke konsekvenser dette kan føre til, og hvis norsklærebøkene skal ivareta funksjonell skriving på en god måte, er de begge nødt til å inkludere mer formål rundt skrivingen, slik at elevene opplever en meningsfull skriveopplæring som er i henhold til gjeldende læreplan i norsk.

6.2 Studiens implikasjoner

Ut ifra de funnene som er blitt gjort, og hva jeg har konkludert med i løpet av denne oppgaven, er det spesielt to implikasjoner jeg anser som viktige.

Når formål med skrivingen har en såpass stor plass i forbindelse med funksjonell skriving, noe jeg viste til i teorikapittelet, kan det tilsi at disse norsklærebøkene burde ha et større fokus på formål i oppgaveformuleringene for at den funksjonelle skrivingen skal komme klarere frem. De burde også være tydeligere på å invitere elevene til autentiske skrivesituasjoner (Bjørkvold, 2013), ved å blant annet oftere posisjonere dem i ulike skriveroller, eller eksplisitt formidle tekstmottakere for å tydeliggjøre det sosiale aspektet ved skrivingen (Ivanič, 2012). Dette kan løses ved å for eksempel oftere invitere elevene til skrivehandlingen *å forestille seg*, slik at forestillingsevnen til elevene blir tatt i bruk som et hjelpemiddel for skrivemotivasjonen. Hvis norsklærebøkene i fremtiden benytter seg av blant annet disse momentene, vil også skrivingen også oppleves som mer meningsfull, i henhold til ett av kjerneelementene i norsklæreplanen.

Det viser seg også at en mangel på formål med skrivingen gjør at mange av oppgavene i norsklærebøkene opplevdes som ganske rituelle, noe som også støttes av Otnes (2015b, s. 257) sine funn. De oppgavene som gis i norsklærebøkene ga også et innrykk av at svaret elevene avga var viktigere enn selve skriveprosessen, noe som gjorde at oppgavene fremsto som svært formalistiske. Disse oppgavene er også noe Smemo & Solem (2015) trekker frem som lite egnede oppgaver, med tanke på hvordan de bidrar til å utvikle elevenes skriveferdigheter.

6.3 Videre forskning

I løpet av denne studien har det vært flere områder som dukket opp som jeg syntes var interessante, men som jeg samtidig ikke hadde anledning til å gå nærmere inn på. Ett av disse områdene var det sosiale aspektet rundt skrivingen i norsklærebøkene, og det kunne derfor i fremtiden vært interessant å se forskning som fokuserer på å undersøke skriving som sosial praksis i norsklærebøker. I forbindelse med denne oppgavens konklusjon, kunne man også sett dette i sammenheng med hvordan norsklærebøker ivaretar formål med skrivingen i oppgavene. Det kunne også være av interesse å se studier i fremtiden som undersøker hvordan norsklærebøkens oppgaver blir brukt i skolen, ved å for eksempel observere skoletimer der skriveoppgaver fra norsklærebøker tas i bruk. I løpet av denne studien oppdaget jeg at jeg ikke hadde like mye anledning til å gå i dybden på hver av oppgavene, noe som førte til at jeg var nødt til å ofre dybde for bredde i studien. Det hadde derfor vært interessant å se studier i fremtiden som undersøkte nærmere inn på formål med skriving tilknyttet oppgaver i norsklærebøkene, da det viste seg at disse norsklærebøkene ikke ivaretok dette særlig godt.

7 Litteraturliste

- Anly, I., Frønes, T. S. & Kvinge, S. E. (2020). *Norsk 6 fra Cappelen Damm: Lærerveiledning* (Fellesutgave bokmål/nynorsk. utg.). Cappelen Damm.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3).
- Berge, K. L. (2014). Å kunne uttrykke seg skriftlig. I J. H. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 488-502). Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *Curriculum journal (London, England)*, 27(2), 172-189.
- Bjørkvold, T. (2013). Autentisk skriving i og utenfor klasserommet. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 178-187). Cappelen Damm akademisk.
- Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivediskurser i norskfaget - en analyse av hvordan norsklærere snakker om skriving på åttende trinn. *Nordic journal of literacy research*.
- Bøe, K. J. H. (2020). "Du skal skrive et debattinnlegg om fritidsklubb på hjemstedet ditt". En kvalitativ analyse av hvilke skriveroller elevene blir posisjonert i av skriveoppgaver i to læreverker for norsk på ungdomstrinnet [Master, Universitetet i Oslo].
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Claudi, M. B. (2013). *Litteraturteori* (Bd. 192). Fagbokforlaget.
- Edgren, H., Nordberg, K. H., Roos, M. & Edgren, H. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag : en håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127-139.
- Fjeld, T. K., Løkken, B. G., Masdal, N. & Taraldsen, T. L. (2021). *Fabel 6: norsk for barnetrinnet* (Bokmål, 1. utgave. utg.). Aschehoug undervisning.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Fagbokforlaget.
- Halliday, M. A. K., Webster, J. J. & Halliday, M. A. K. (2003). *On Language and Linguistics: Volume 3*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qual Health Res*, 15(9), 1277-1288.

- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and education*, 18(3), 220-245.
- Ivanič, R. (2012). Writing the self : the discorsal construction of identity on intersecting timescales. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 17-32). Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2021). *Å lære å skrive: tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring* (2. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Krogtuft, M. & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk* (NOR01-06).
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne*. Pax.
- Ongstad, S. (2009). Kan skriverutvikling planlegges? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. s. 74-83). Universitetsforlaget.
- Otnes, H. (2014). Å designe skriveoppgaver. I A. Skaftun, P. H. Upstad & P. J. Aasen (Red.), *Skriv! Les! 2: artikler fra den andre nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy* (s. 237-255). Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015a). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning* (s. 11-27). Fagbokforlaget : Landslaget for norskundervisning.
- Otnes, H. (2015b). Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere til skrivning* (s. 243-259). Fagbokforlaget : Landslaget for norskundervisning.
- Otnes, H., Solheim, R., Matre, S., Berge, K. L., Evensen, L. S., Thygesen, R. & Developing National Standards for the Assessment of, W. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler : sluttrapport* (Bd. 12/03). Høgskolen i Vestfold.
- Skovholt, K. & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: ei innføring*. Cappelen Damm akademisk. Skrivesenteret. Normprosjektet. <https://skrivesenteret.no/prosjekt/normprosjektet/>
- Skrivesenteret. (2013). *Skrivehjulet*. <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>
- Smemo, J. & Solem, H. (2015). Skriveoppgaver i skriveprøvene: oppgavedesign, utfordringer og erfaringer. I H. Otnes (Red.), *Å invitere til skriving* (s. 63-82). Fagbokforlaget : Landslaget for norskundervisning.
- Smidt, J. (2008). Skriving og skriveformål - barns og unges veier til ulike fag. I T. Arnesen, R. T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 22-36). Universitetsforlaget.
- Smidt, J. & Solheim, R. (2012). Veier til kunnskap, identitet og kultur. Om formål og bruk i skolens skriveopplæring. *Bedre skole*, 1(2012).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/veier-til-kunnskap-identitet-og-kultur-om-formal-og-bruk-i-skolens-skriveopplaring/>
- Smidt, J. & Solheim, R. (2013). Skriving som vei til kunnskap, identitet og kultur : en lærers arbeid med skriving på mellomtrinnet. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 188-200). Cappelen Damm akademisk.
- Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (s. 43-52). Tapir akademisk forlag.
- Solheim, R., Torvatn, A. C. & Larsen, A. S. (2011). Skrivekulturar på mellomtrinnet - tre døme. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag: innsyn og utspill* (s. 39-65). Tapir akademisk forlag.
- Veum, A. (2015). Skriveoppgåver i utvikling : skrivediskursar i norskbøker for ungdomsskolen gjennom 30 år. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving* (s. s. 83-101). Fagbokforlaget : Landslaget for norskundervisning.
- Aase, L. (2012). Skriveprosesser som danning. I R. Solheim, D. K. Sjøhelle & S. Matre (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 48-58). Universitetsforlaget.