

Ida Ledang Husøy Wisløff

## Skrivediskurser i Fagfornyelsen

En analyse av skrivediskurser i læreplanen i norsk sammenlignet med læreverket *Fabel*

Masteroppgave i Norskdidaktikk

Veileder: Trygve Kvithyld

Mai 2022



Ida Ledang Husøy Wisløff

## **Skrivediskurser i Fagfornyelsen**

En analyse av skrive­diskurser i læreplanen i norsk sammenlignet med læreverket *Fabel*

Masteroppgave i Norskdidaktikk  
Veileder: Trygve Kvithyld  
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvilke skriveoppgaver elever på 1.-7. trinn inviteres til å skrive innenfor, ut fra læreplanen i norsk og skriveoppgaver som er utarbeidet til denne læreplanen i læreverket *Fabel*. Oppgaven bygger på Ivanič (2004) sitt forsøk på å differensiere mellom seks ulike skriveoppgaver, som vil ha påvirkning på hvordan vi jobber med skriveoppgaver i klasserommet. Hovedformålet med oppgaven er med andre ord å kunne si noe om hvilke skriveoppgaver elever på 1.-7. trinn skal jobbe med i norskfaget ifølge Fagfornyelsen, hvordan disse skriveoppgavene blir tolket i et mye brukt læreverk, og i hvilken grad det er samsvar mellom skriveoppgavene i læreplanen og i dette læreverket. På bakgrunn av formålet med oppgaven har jeg utarbeidet et forskningsdesign hvor jeg benytter kvalitativ metode. Jeg har valgt å benytte diskursanalyse som utgangspunkt for å analysere de ulike tekstene som utgjør primærmaterialet i oppgaven. For å kunne svare på problemstillingen har jeg foretatt en diskursanalyse av overordnede tekster om skriveoppgaver i læreplanen og av kompetansemål for 1.-7. trinn i norskfaget. I tillegg har jeg gjort en diskursanalyse av skriveoppgaver i læreverket *Fabel* for 1., 2., 3., og 5. trinn. (Oppgavebøker for 4., 6. og 7. trinn var ikke utgitt da oppgaven ble skrevet). I dette materialet har jeg kun sett på tekstdeler i læreplanen som omhandler skriveoppgaver. I arbeidsbøkene har jeg differensiert mellom det jeg definerer som en skriveoppgave og mer instrumentelle *utfyllingsoppgaver*.

Jeg fant at alle de seks skriveoppgavene som Ivanič beskriver var representerte i de overordnede tekstdelene i læreplanen. Imidlertid var det kun fire av oppgavene som viste seg å være representerte i kompetansemål for 1.-7. trinn. Jeg fant at både sjangeroppgaven, kreativitetsoppgaven og ferdighetsoppgaven var likt representert i kompetansemål for henholdsvis 2. trinn, 4. trinn og 7. trinn. Når elevene starter på mellomtrinnet, blir de også introdusert for prosessoppgaven i kompetansemål tilhørende norskfaget. I skriveoppgavene i læreverket *Fabel* viste det seg å være en hovedvekt av oppgaver innenfor sjangeroppgaven og kreativitetsoppgaven for 1. og 2. trinn. For 3.-5. trinn var sjangeroppgaven fortsatt godt representert, mens antall oppgaver innen kreativitetsoppgaven gikk drastisk ned. Skriveoppgaver innenfor ferdighetsoppgaven, sosial praksis-oppgave og den sosiopolitiske oppgaven var lite representert i skriveoppgavene, mens prosessoppgaven viste seg å være representert i oppgavebøkene for mellomtrinnet.

## Abstract

This master's thesis researches which discourses of writing students in grades 1st-7th are invited to write within, based on the Norwegian curriculum and written tasks made for this curriculum by the workbook *Fabel*. The thesis is based on Ivanič (2004) attempt at differentiating between six different discourses of writing, which will have influence on how we work with writing in the classroom. In other words, the main purpose of this thesis is to be able to say something about which discourses of writing students in grades 1st-7th should work with in their Norwegian subject according to "Fagfornyelsen", how these discourses of writing are interpreted in a frequently used workbook, and to which degree there is concordance between discourses of writing in the curriculum and this workbook. Based on the purpose of this thesis, I have created a research design where I use a qualitative method. I have chosen to use discourse analysis as a starting point for analyzing the various texts which make up the primary material for the thesis. To be able to answer the thesis question, I have done a discourse analysis of core texts about writing in the curriculum and of the competence aims in the Norwegian subject for grades 1st-7th. In addition, I have done a discourse analysis of written tasks in the coursebook *Fabel* for grades 1st, 2nd, 3rd, and 5th (Workbooks for grades 4th, 6th, and 7th were not yet published when this thesis was written). In this material I have exclusively examined parts of text in the curriculum which pertain to writing. In the workbooks, I have differentiated between what I define as a written task and instrumental gap-filling tasks.

I found that all the six discourses of writing described by Ivanič (2004) were represented in the core text parts in the curriculum. However, only four of the discourses were shown to be represented in competence aims for grades 1st-7th. I found that both the genre discourse, the creativity discourse, and the skills discourse were equally represented in competence aims for grades 2nd, 4th, and 7th, respectively. When students start their intermediate stage (grades 5th-7th), they are introduced to the process discourse in competence aims which are part of the Norwegian subject. In the written tasks in the *Fabel* workbook, tasks within the genre discourse and creativity discourse were shown to be the main emphasis for grades 1st and 2nd. For grades 3rd-5th, the genre discourse was still well represented, while the number of tasks within the creativity discourse was cut drastically. Written tasks within the skills discourse, social practices discourse, and the sociopolitical discourse were represented far less in the written tasks, while the process discourse appeared to be represented in workbooks for the intermediate stage.

## Forord

Etter mange år i arbeidslivet ønsket jeg en forandring og ville utdanne meg til et yrke som kunne gi meg nye utfordringer og som jeg kunne trives i. Det førte til at jeg søkte på lærerutdanningen på NTNU. Det falt også sammen med at lærerutdanningen ble et masterstudium, noe som har ført til hardt arbeid gjennom hele studieløpet. Studiet har gitt meg mulighet til å utvikle kunnskap i de fagene jeg har studert. Dette vil jeg ta med meg videre inn i yrket. Jeg har i løpet av disse fem årene opplevd spennende og lærerike praksisperioder på ulike grunnskoler. Jeg ser derfor fram til å ta fatt på lærergjerningen.

Jeg vil rette en stor takk til min svært dyktige veileder Trygve Kvithyld, som har bidratt til at masterarbeidet har vært en spennende reise. Takk for konstruktive tilbakemeldinger og gode innspill. Ikke minst takk for alle gode samtaler som har inspirert meg i arbeidet med masterskrivingen. Det er også på sin plass å takke familien som har støttet meg gjennom hele studieløpet. En stor takk til mine to barn som har vært tålmodige når mamma har vært svært opptatt med studier gjennom disse årene. Ikke minst takk til min datter som har blitt utsatt for en rekke samtaler om norskfaget i skolen. Det har naturligvis blitt ekstra mye ansvar på pappaen i familien; Takk Reidar! Til slutt vil jeg rette en stor takk til mine foreldre som har stilt opp i travle tider. Takk til dere alle for at dere har hatt tro på meg gjennom hele studietiden, og for mange gode samtaler.

# Innhold

1. Innledning.....	6
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	6
2. Teoridel.....	8
2.1 Skriveutvikling .....	8
2.2 Skriveoppgaver .....	9
2.3 Diskursbegrepet .....	9
2.3.1 Den primære og sekundære diskursen .....	10
2.4 Introduksjon av skriveforskeren Roz Ivanič.....	11
2.5 De seks skivediskursene .....	12
2.5.1 Ferdighetsdiskursen .....	12
2.5.2 Kreativitetsdiskursen .....	12
2.5.3 Prosessdiskursen .....	13
2.5.4 Sjangerdiskursen .....	14
2.5.5 Sosial praksis-diskursen.....	15
2.5.6 Den sosiopolitiske diskursen .....	15
3. Litteraturgjennomgang.....	17
3.1 Skivediskurser i skriveoppgaver i tidligere læreverk.....	17
3.2 Skivediskurser i praksisfeltet.....	19
3.3 Skrivepedagogikk som har preget norsk skole .....	20
3.4 SKRIV-prosjektet.....	21
4. Metode .....	22
4.1 Forskningsdesign .....	22
4.2 Analytiske grep .....	23
4.3 Analyseprosess .....	25
4.4 Validitet og reliabilitet.....	32
5.0 Funn.....	34
5.1 Funn fra analyse av tekstdeler i læreplanen .....	34
5.2 Funn fra analyse av læreplanmål for norskfaget.....	35
5.3 Funn fra analyse av læreverket <i>Fabel</i> .....	36
6.0 Drøfting.....	39
6.1 Skivediskurser elever møter fra 1.-7. trinn .....	39
6.2 Progresjon i kompetansemålene.....	42
6.3 Hovedfunn og konklusjon.....	44
6.4 Videre forskning .....	45



6.5 Implikasjoner som framtidig norsklærer .....	45
Litteraturliste .....	46
Figuroversikt .....	49
Tabelloversikt .....	49

# 1. Innledning

Som lektorstudent og vikarlærer i norsk har jeg fått øynene opp for hvor avansert og krevende det kan være å gi elevene god skriveundervisning. For å kunne gi mine framtidige elever et godt grunnlag og en formålstjenlig skriveundervisning i skolen, har jeg derfor ønsket å se nærmere på skrivefeltet i min masteroppgave. Å kunne skrive er sentralt i vårt samfunn, og har vært én av fem grunnleggende ferdigheter i skolen i snart 20 år. Kunsten å skrive krever en rekke delferdigheter, som elevene vil opparbeide seg i løpet av skolegangen. Gjennom egen skolegang har jeg opplevd å få ulike skriveoppgaver, hvor noen motiverte til skriving i motsetning til andre. Min motivasjon for å se nærmere på skriveoppgaver og de ulike diskursene innenfor skriving er derfor å undersøke og forstå hva disse innebærer for meg som fremtidig skriveunderviser. Skriving er et redskap for å lære, for å kunne uttrykke seg, for å videreutvikle tanker og idéer og for å ta del i samfunnslivet. Gjennom dette mastergradsarbeidet opparbeider jeg meg også en dypere forståelse av ulike måter å tenke og snakke om skriving på, noe som vil komme mine framtidige elever til gode. Med kunnskap om hvor viktig det er at hver enkelt elev opparbeider seg skriveferdigheter for å lykkes videre i livet, mener jeg at en dypere forståelse for skriving er både motiverende og en yrkesrettet kompetanse å ta med meg inn i yrkeslivet.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Å kunne uttrykke seg skriftlig gir oss et større mulighetsrom både til å delta i læringsprosesser, i arbeidsliv og i samfunnet. Varierte skriveferdigheter er derfor en kompetanse som vi i vårt samfunn er avhengige av. Med dette som utgangspunkt, ville jeg undersøke hvilke syn på skriving elevene på barneskolen skal møte i sin skolehverdag, hvis vi legger styringsdokumenter som læreplan og læreverk til grunn. Jeg har derfor valgt følgende doble problemstilling for oppgaven: Hvilke skrivediskurser legger Fagfornyelsen opp til at elever på 1.-7. trinn skal jobbe med i norskfaget, og hvordan blir skrivediskursene tolket i skriveoppgavene i læreverket *Fabel*?<sup>1</sup> I hvilken grad er det samsvar mellom skrivediskursene i læreplanen og skrivediskursene i læreverket *Fabel*?

For å undersøke dette har jeg valgt å formulere to forskningsspørsmål som jeg vil benytte i oppgaven.

1. Hvilke skrivediskurser er representert i overordnede tekster som omhandler skriving i norskfaget og i kompetansemål fra 1.-7. trinn?
2. Hvilke skrivediskurser legger skriveoppgavene i arbeidsbøkene til *Fabel* opp til at elevene skal jobbe med fra 1.-7. trinn?

Begrepet skrivediskurs er et sentralt begrep i masteroppgaven. Jeg bygger min forståelse av begrepet på Ivanič (2004), i tillegg til flere norske studier som har tematisert begrepet i en norsk skolekontekst (Smidt 2009; Veum 2015; Blikstad-Balas 2018). Jeg

---

<sup>1</sup> Jeg har benyttet åtte arbeidsbøker til læreverket *Fabel*. Arbeidsbøkene fra 1-3 trinn har samme forfattersteam (Bjørøy et al., 2020, 2021) og arbeidsbøkene for 5. trinn er utarbeidet av en forfatter (Fongen, 2021). Når jeg viser til læreverket som helhet, oppgir jeg ikke referanse, men hvis jeg viser til en bestemt arbeidsbok bruker jeg vanlig kildeføring.

vil nedenfor redegjøre for hvordan skrive­diskurs blir operasjonalisert som et analyseverktøy i masteroppgaven.

Gjennom det første forskningsspørsmålet ønsker jeg å undersøke hvilke skrive­diskurser som kan sies å være representert i læreplanen i norsk. Det innebærer at jeg undersøker konkrete kompetansemål for 2. trinn, 4. trinn og 7. trinn som omhandler skriving, i tillegg til mer overordnede tekster som omhandler skriving i læreplanen for norskfaget. Disse tekst­delene kan leses i læreplanen, hvor det står om faget i forkant av presentasjonen av kompetansemålene. Jeg vil i denne oppgaven referere til disse tekstene som *overordnede tekster om skriving* (heretter omtalt som OTOS-tekster) som også er styrende for hvordan elevene får skriveundervisning og hvordan de skriver i norskfaget.

Gjennom det andre forskningsspørsmålet undersøker jeg hvilke skrive­diskurser elever på 1.-7. trinn blir invitert til å skrive i via skriveoppgavene som er utformet til et gitt læreverk. Til sammen vil svarene på disse to forskningsspørsmålene gi meg et grunnlag for å diskutere den overordnede doble problemstillingen i oppgaven. Både hvilke skrive­diskurser LK20 legger opp til, hvordan disse er tolket i læreverket *Fabel* – og i hvilken grad det kan sies å være et samsvar mellom skrive­diskursene i læreplanen og skrive­diskursene i læreverket.

## 2. Teoridel

### 2.1 Skriveutvikling

Det overordnede målet med studien min er å undersøke hvilke skriveprosesser elever på 1.-7. trinn møter i læreplanen (LK20), og i skriveoppgaver som er utformet i ett gitt læreverk. For å undersøke dette sakskomplekset er det nødvendig med kjennskap til teorier som omhandler hvordan elever utvikler seg som skrivere. Tilegnelse av skriveferdigheter skjer i sammenheng med barns tilegnelse av leseferdighet (Fitzgerald & Shanahan, 2010, s. 40). Dette er noe som skjer parallelt og hvor det ene påvirker det andre i læringsprosessen. På tross av dette, vil jeg her presentere noen hovedtrekk ved skriveutviklingen uten å gå nærmere inn på de ulike utviklingsstadiene elever gjennomgår i sin leseutvikling. Det er store variasjoner med tanke på når elever knekker den alfabetiske koden. Samtidig vet vi at barnas første utviklingssteg innen skriveutvikling starter når de er ganske små (Traavik & Alver, 2008, s. 63-64).

Det er en gjengs oppfatning innen dette feltet å beskrive barns skriveutvikling gjennom ulike stadier (Traavik & Alver, 2008; Lorentzen, 2009; Traavik, 2013). Det første steget Traavik & Alver (2008) beskriver er *skribling*. I denne fasen vil skrivingen vise seg som bokstavliggende figurer eller bølgeformer på arket. De barna som opplever at foreldre eller eldre søsken bruker både lesing og skriving jevnlig i hverdagen, begynner ofte med dette tidligere enn de som lever i et hjem hvor skriftspråket ikke er like synlig for dem (Barton, 2007, s. 154-157). Neste steg i prosessen ved å tilegne seg skriving er stadiet som har fått navnet *bokstavutforskning*. I denne perioden vil barnet stadig få en økende interesse for både bokstaver og alfabetet. Ofte er deres eget navn en viktig inspirasjon for å lære bokstaver og for å øke interessen for alfabetet. Når de har blitt kjent med enkelte bokstaver, beveger de seg over i fasen *helordsskriving*. I denne perioden har barnet lært seg noen ordbilder som de skriver. Det kan variere hvilke ord dette er, men det er gjerne ord barnet har hatt rikelig med tilgang til. Eksempler på ord som for mange er kjent kan være "til, fra, mamma eller pappa" (Traavik & Alver, 2008, s. 64-68).

Det fjerde leddet i tilegnelsen av skriftspråket er det som omtales som *fonologisk skriving*. Når barnet har kommet til denne fasen, bruker barnet flere sanser for å skrive. Både hørsel og tale brukes aktivt for å skrive ord og setninger. På dette stadiet prøver barnet seg fram og skriver lydrett det de hører i talespråket ned som tekst på papiret. Mange elever vil i denne fasen lydere når de skriver, og de kobler fonem til grafem. Dette innebærer at de lytter ut hver enkelt lyd (fonem) og finner bokstaven (grafem) som representerer denne lyden. Slik velger de ut hvilke bokstaver som skal skrives ned som en representasjon for det muntlige språket. Når barnet er kommet til denne fasen i sin skriveutvikling, kan vi tydelig se at de drar nytte av koblingen mellom skriving og lesing, som jeg skrev innledningsvis. Den siste fasen Traavik og Alver (2008) beskriver er *ortografisk skriving*. Når barnet når denne fasen, har de knekt den alfabetiske koden og de vil etter en god del trening være i stand til å skrive etter regler og normer som skriftspråket består av. Overgangen til dette stadiet vil bestå av at barnet prøver ut en del hypoteser, som igjen kan føre til en del stavefeil. De viser med dette at de har forstått at ord skrives annerledes enn de høres ut, noe som er et tegn på at de beveger seg inn i dette stadiet av skrivingen. Det vil variere når barn når de ulike nivåene i sin skriveutvikling. Mange elever vil bevege seg inn i ortografisk skriving i løpet av de første skoleårene (Traavik & Alver, 2008, s. 68-76).

## 2.2 Skriveoppgaver

Å kunne gi en entydig beskrivelse eller definisjon av hva en skriveoppgave er, kan vise seg å være en krevende øvelse. Otnes (2015) hevder at på tross av at det ikke kan gis en klar definisjon, vil faglitteraturen gi noen svar på hva en skriveoppgave innebærer. En skriveoppgave innebærer at det skal foregå en skrivehandling. Hvilken skrivehandling som skal skje vil imidlertid være avhengig av hva slags oppgave som gis. Oppgavens form, innhold og intensjon vil være avgjørende for hvilke skrivehandlinger som vil skje. Ordet oppgave gir sterke indikasjoner og assosiasjoner mot at det er en form for bestilling. Det er en skrivebestilling gitt av noen, noe som vil bety at en annen er tiltenkt å utføre den. Teksten som skrives skal svare til skriveoppgaven som er gitt (Otnes, 2015, s. 11-13).

Som Otnes (2015) påpeker, er det i utdanningssammenheng at skriveoppgaver gis (Otnes, 2015, s. 11). I et didaktisk perspektiv kan vi med det si at skriveoppgaver gis til elevene, slik at de skal kunne opparbeide seg skriveferdigheter og kunnskaper som er nødvendig for å utvikle seg som skrivere. Samtidig vil det å utforme skriveoppgaver handle om at lærere og sensorer skal kunne se hvilke skriveferdigheter elevene utvikler gjennom skoleløpet (Otnes, 2015, s. 11). Med et slikt blikk på skriveoppgaver, kan vi også forstå dem som et verktøy for å kartlegge og vurdere elevene.

Jeg mener det hviler et stort ansvar på dem som utarbeider skriveoppgaver til elever. Det er i stor grad de som utarbeider oppgavene som sitter med makten over hvilken skrivehandling som skal skje. I mange tilfeller er dette læreren, lærebokforfattere eller andre som jobber innenfor opplæringssektoren. Den som mottar skriveoppgaven derimot er ofte i en opplærings situasjon, og vil derfor i mange situasjoner være pålagt å gjennomføre oppgavene (Otnes, 2015, s. 11-12). I dette perspektivet mener jeg studier av skriveoppgaver er viktige, fordi det styrer hvordan eleven skriver og tilegner seg skrivekompetanse gjennom å svare på skriveoppgaver de får gjennom skolegangen sin.

Det er imidlertid ikke slik at skriveoppgaver gir noen absolutte og uoverstigelige grenser for hvordan elevene kan uttrykke seg. Skriveoppgaver kan forstås slik at de innebærer at elevene tar del i en språkhandling, noe som igjen innebærer en rekke handlinger. Oppgavene som gis vil ha et gitt mulighetsrom, hvor den som skal besvare skriveoppgaven må holde seg til noen rammer som er gitt (Smidt, 1994, s. 8-9).

## 2.3 Diskursbegrepet

Ordet diskurs brukes for å beskrive hvordan vi oppfatter og forstår ulike deler av verden. Hvilke praksiser, hvilket språk og tekster som inngår i ulike fellesskap, vil på den måten også representere ulike diskurser i samfunnet (Bjørhusdal, 2020, s. 160). For å både forstå og oppdage ulike diskurser, vil derfor spørsmål som inneholder hva og hvorfor være av interesse å finne svar på. Det betyr at det vil være interessant å undersøke hva slags språk og tekster som benyttes innad i en diskurs, og hvorfor det er slik. I en diskurs er det en rekke normer og uskrevne regler som er førende for hvordan de som er en del av diskursen uttrykker seg. De som er en del av dette fellesskapet har dermed en felles forståelsesramme for diskursen de er en del av (Bjørhusdal, 2020, s. 160-161).

Slik Gee (2015) beskriver begrepet diskurs, gjør han det tydelig at det kan forstås som

diskurs med liten eller stor "D". En "diskurs" med liten "d" handler om "language in use" (Gee, 2015, s. 171). Denne forståelsen av begrepet er knyttet opp mot de elementene som omhandler språket. Samtidig påpeker Gee (2015) at diskurs også kan romme en større sammenheng. Dette beskriver han som Diskurs med stor "D", en forståelse som innebærer at en diskurs er mye mer enn kun språk. Slik forklarer han dette selv:

A Discourse with a capital "D" is composed of distinctive ways of speaking/listening and often, too, writing/reading *coupled* with distinctive ways of acting, interacting, valuing, feeling, dressing, thinking, believing with other people and with various object, tools and technologies, so as to enact specific socially recognizable activities (Gee, 2015, s. 171).

Her peker Gee på at hvordan vi deltar i samtaler gjennom muntlighet som innebærer både tale og lytteferdigheter, samt lesing og skriving, er av betydning. Det vil også påvirke hvordan vi samhandler, kler oss, hvordan vi tenker og hvordan vi tar i bruk ulike redskap i situasjonen. Alle disse ulike elementene er med på å forme diskursen. Slik jeg leser dette, virker det som at det er mange flere aspekter som er medregnet i denne forståelsen av begrepet enn kun språket. Gee sier videre at å ta del i en diskurs handler om å ta del i det han beskriver som "en dans", med det som inngår i den aktuelle diskursen. For slik å kunne være den "rette typen person" som gjør de "rette typene aktiviteter" (Gee, 2015, s. 171-172). Å ta del i en diskurs handler i så måte ikke kun om det språklige, men om helheten man tar del i.

### 2.3.1 Den primære og sekundære diskursen

Mennesket er et sosialt vesen, og helt fra starten av livet vil den første sosialiseringen som vi betegner som primærsosialisering foregå fra vi er nyfødte (Schiefløe, 2019, s. 299). I denne perioden av livet vil også hver og en av oss ta del i familiens liv og bli en del av den. I samme periode erobrer den enkelte både språket og livet innenfor de rammene de har. Det er dette Gee beskriver som primærdiskursen. I løpet av disse første årene formes hvert enkelt individ sin forståelse og identitet, og de formes av de diskursene de er en del av (Gee, 2015, s. 187). Etter hvert begynner den enkelte å utvide sin sosiale arena, og dermed vil sosialiseringen ta en ny retning. Å ta del i denne nye sosialiseringsprosessen, er det vi kaller sekundærsosialisering. Nå vil barnet stadig møte flere mennesker og innta ulike roller i møte med ulike situasjoner. Her er samspill med andre en viktig nøkkel for å både forstå og få mulighet til å utvikle seg videre (Schiefløe, 2019, s. 299). I den sekundære sosialiseringen vil også den enkelte ta del i det Gee (2015) beskriver som sekundærdiskursen. Hver enkelt møter flere arenaer og tar del i fellesskap der. Slik vil alle ta del i ulike diskurser som ikke er en del av deres primærdiskurs. Ved å delta på flere arenaer vil barnet også ta del i en rekke diskurser utover de som barnet allerede er kjent med gjennom sin primærdiskurs (Gee, 2015, s. 188). Det innebærer at man må tilegne seg kunnskapen innenfor en diskurs gjennom utprøving. Denne prosessen er ofte ubevisst og er noe som erfares gjennom deltagelse, noe Gee betegner som "Acquisition". Den andre måten å ta del i ulike diskurser på, er gjennom det Gee omtaler som "Learning". Dette innebærer å lære ved hjelp av bevisste prosesser rundt det som skal læres. I en slik lærings situasjon vil det være formålstjenlig med metabevisthet rundt det som skal læres (Gee, 2015, s. 189). Ved at eleven og læreren sammen kan reflektere rundt det elevene lærer, samt ha et språk for å snakke om språket, vil det virke positivt inn på elevens læringsutbytte. Slik vil det også være i møte med de ulike skivediskursene jeg undersøker, hvor enkelte av skivediskursene

krever en eksplisitt undervisning, mens noen av skrivekursene kan elevene ta del i gjennom mer implisitt undervisning.

## 2.4 Introduksjon av skriveforskeren Roz Ivanič

Roz Ivanič er en skriveforsker som har utarbeidet et rammeverk som kan benyttes for å undersøke hvilke skrivekurs som benyttes i skriveopplæringen. Hennes rammeverk er laget for å kunne se på ulike måter å jobbe med skriveundervisning på. I den forbindelse har hun differensiert mellom seks kurs innen skriveopplæring, som kan tilpasses den enkelte forsker, og som kan brukes for å undersøke tekster der skriveopplæring er tematisert. Hver av de seks kursene representerer ulike måter å tilnærme seg skriveopplæring på. Innen hver av kursene er det også ulike syn på hva som er i fokus når skriveopplæring finner sted. Jeg vil i det videre gjøre rede for disse seks kursene, hvor de ulike synene på skriveopplæring vil bli presentert. Her vil jeg også trekke noen paralleller opp mot skriveforskning som har preget skriveopplæring i norsk skole.

I en artikkel fra 2009 introduserer Smidt disse skrivekursene, samtidig som han perspektiverer hvordan disse kan belyse norsk skriveopplæring. I sin artikkel har han beskrevet de seks kursene og drøftet dem opp mot et norsk skriveopplæring perspektiv. Dette arbeidet har bestått i å tilnærme seg disse kursene slik at de kan passe inn i en norsk kontekst, og en skriveopplæring som er tilpasset det norske samfunnet. Ivanič (2004) skriver at hun ser på kursene som hun har utarbeidet som et rammeverk som kan tilpasses ulike geografiske områder (Ivanič, 2004, s. 222), noe som blir operasjonalisert i Smidt (2009). I det videre vil jeg i hovedsak benytte meg av Ivanič sin beskrivelse av de ulike kursene, men jeg vil også benytte meg av Smidt (2009) sine tolkninger av kursene sett opp mot det norske skriveopplæring. Jeg vil utelukkende benytte de samme norske begrepene for kursene som både Smidt (2009), Blikstad-Balas (2018) og Veum (2015) har benyttet i sine tekster som omhandler dette temaet.

Slik Ivanič (2004) skriver i sin artikkel, har hun bygd videre på noe av Gees forståelse av kursbegrepet inn i sitt arbeid med å utvikle de seks kursene. Denne forståelsen av kursbegrepet rommer mer enn kun språket i seg selv. Slik jeg forstår det, handler det om å bruke både språket og ulike måter å uttrykke seg på i en sosial kontekst, for å identifisere seg innen en kurs og en gruppe. Der tar hver enkelt del i en sosial sammenheng og uttrykker seg innenfor kursen de er en del av.

Ivanič uttrykker sin forståelse av kurs innen skriveopplæring slik:

I am defining 'discourses of writing' as constellations of beliefs about writing, beliefs about learning to write, ways of talking about writing, and the sorts of approaches to teaching and assessment which are likely to be associated with these beliefs (Ivanič, 2004, s. 224).

Dette sitatet er innholdsrikt. Det som skrives før første komma kan knyttes opp mot Gees forståelse av kursbegrepet. Etter komma kan vi derimot få en forståelse for Ivanič sitt syn på begrepet knyttet opp mot et didaktisk perspektiv. Vi retter først oppmerksomheten mot den første delen av sitatet. Slik jeg tolker det Ivanič skriver her, handler det om at det finnes ulike måter å tenke og snakke om skriveopplæring på. Denne

forståelsen for diskursbegrepet er i tråd med Gees syn på begrepet. I tekstdelen etter komma, får vi presentert Ivanič sin definisjon om diskursbegrepet som er knyttet opp mot en skrivepedagogisk forståelse. Slik jeg forstår dette, mener hun at innen hver diskurs er det ulike syn på hvordan man lærer å skrive. Hun skriver videre at det er ulike måter å snakke om skriving på, som her må forstås i en utvidet kontekst hvor både tale og tekst er inkludert. Dette gjelder innen hver av de seks diskursene. Det igjen har en sammenheng med de ulike perspektivene som legges til grunn for skriving innen de ulike diskursene. I tråd med disse forståelsesrammene for skriving som finner sted i de ulike diskursene, vil også både undervisning og vurdering av skriving være knyttet opp mot dette. Det vil bety at innen hver diskurs er det ulike tilnærminger til hvordan skriveundervisningen skal være, og også hvordan tekstene skal vurderes av læreren. Jeg vil i det videre vise til de seks diskursene som Ivanič har utarbeidet i sitt rammeverk.

## 2.5 De seks skrivekursene

### 2.5.1 Ferdighetsdiskursen

Å forstå skriving ved å legge ferdighetsdiskursen til grunn, vil innebære å erkjenne at deler av det å kunne skrive vil handle om å beherske ulike regler og språklige systemer som ligger i skriftspråket. For de som er i begynneropplæringen, vil det handle om å forstå koblingen mellom fonem og grafem, noe jeg har beskrevet og diskutert ovenfor. I et slikt syn på skriving vil ulike ferdigheter måtte trenes opp, noe som innebærer å lære om språkets grammatikk, språkets syntaks, tegnsetting og ikke minst å kunne skrive ortografisk korrekt. Et slikt syn på skriving vil innebære at skriving er styrt av en rekke regler, som vil være førende for den som skriver. Det er de formelle sidene ved skriving som blir gjenstand for undervisning, ofte gjennom eksplisitt gjennomgang i klasserommet (Ivanič, 2004, s. 227). Det innebærer at de jobber med oppgaver som har oppmerksomhet rettet mot både grammatikk, syntaktiske mønstre og stave-øvelser. Noe som igjen vil prege lærerens syn på elevens tekster og ferdigheter innen skriving, dersom de betrakter elevens skriveferdigheter med et syn knyttet tett opp mot denne diskursen. Dette er med forbehold om at denne skrivekursen blir rendyrket av læreren, og hvor dette synet på skriving gjennomsyrrer undervisningen. Med innføring av den nye læreplanen i 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2013), ble det fastsatt at skriving skulle være en av fem grunnleggende ferdigheter i planen. I den forbindelse ble skriving sett på som en ferdighet som skulle oppøves i likhet med de grunnleggende ferdighetene i planen (Smidt, 2009, s. 313).

### 2.5.2 Kreativitetsdiskursen

Ivanič beskriver denne diskursen som et syn på tekst, hvor teksten i seg selv er sentral. Hovedfokuset ligger på den kreative siden av tekstskapingen, med vekt på tekstens innhold. I dette synet på skriving understrekes betydningen av at den som skriver skal få uttrykke seg ved å ta i bruk sine erfaringer, opplevelser og meninger i tekstskapingen. Denne diskursen legger opp til at hver enkelt skrivehandling er av betydning, og at selve skrivehandlingen er verdifull i seg selv. Her gis alle mulighet til å delta i skrivingen, og rammene for hva som er en "god" tekst er ikke definert av et sett med eksplisitt uttalte regler, men kan ses i sammenheng med litteraturens domene (Ivanič, 2004, s. 229-230). Koblingen mellom å lese god litteratur og utvikling av egne skriveferdigheter



henger tett sammen innenfor denne diskursen. Sammenhengen mellom å lese litteratur og å erobre skriftspråket har jeg drøftet ovenfor. En av de som mente at lesing førte til en prosess hvor barnet tilegnet seg skriveferdighet ubevisst gjennom denne aktiviteten, var forskeren Krashen (1984). I Ivanič sin forståelse av diskursen legger hun til grunn at skriveglede og skriving, samt lesing av ulike sjangre og tekster bidrar positivt inn i skriveundervisningen. Hun er ikke like bastant i sin forståelse av at lesing av litteratur alene fører til skriving, men beskriver det som en ressurs inn i skrivingen. For å bygge opp den enkelte eleven til å bli en kompetent skriver, innebærer det å skrive mye, for slik å kunne utvikle seg og lære å skrive. I undervisningssammenheng er tanken at læreren ikke nødvendigvis skal undervise eksplisitt om skriving, men gjennom å vise modelltekster og gi elevene tilbakemeldinger felles og individuelt, vil de kunne utvikle sine skriveferdigheter (Ivanič, 2004, s. 230). Ved at elever får skrive om noe de har et forhold til, hvor teksten ikke nødvendigvis behøver å ha en større funksjon enn å underholde tilhørerne, er dette en diskurs som er noe omstridt (Ivanič, 2004, s. 229).

Å skrive innen kreativitetsdiskursen, slik Ivaničs definerer den, har i perioder preget skriveundervisning i den norske skolen. Dette gjelder særlig på slutten av 1970-tallet hvor det kom inspirasjon både fra England og USA, hvor enkelte sluttet seg til kreativ skriving. Disse strømningene nådde også norske elever (Smidt, 2009, s. 313). I 2001 til 2003 ble det gjennomført et større forskningsprosjekt, *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL)*. Formålet med undersøkelsen var å kartlegge hvilket læringsutbytte elever har i norsk skriftlig når de går ut av grunnskolen (Vagle & Evensens, 2005, s. 11-15). I dette omfattende forskningsprosjektet er det gjort en rekke studier, hvor jeg i hovedsak vil presentere funn fra de studiene som omhandler skriving og skriveoppgaver. I studie 5 har forskerne studert hvilke skriveoppgaver elevene kunne velge mellom når de skulle avlegge avgangseksamen på 10.trinn. De undersøkte også hvilke oppgaver elevene valgte å skrive på eksamensdagen. Materialet de analyserte var fra 1998-2001, og det viste seg å være en variasjon i hvilke skriveoppgaver elevene kunne velge mellom. Mange av oppgavene ga elevene ulike sjangre å velge mellom, eller de ga elevene mulighet til å velge sjanger selv (Vagle & Evensens, 2005, s. 165). Samtidig var det sjangre som gjerne benyttes i den offentlige og den private sfæren som ble representert. Sjangre som gjerne benyttes i arbeidsliv, næringsliv og offentlig forvaltning var ikke representerte (Vagle & Evensens, 2005, s. 168). Studiens resultater viste til at svært få elever valgte å skrive oppgaver hvor de måtte skrive på en resonnerende måte. De aller fleste valgte skriveoppgaver hvor de kunne skrive fortellende tekster (Vagle & Evensens, 2005, s. 176).

### 2.5.3 Prosessdiskursen

Som diskursens tittel indikerer kan vi lese at denne diskursen handler om en prosess. Synet på skriving som kommer til syne i denne diskursen, handler i stor grad om de ulike prosessene som settes ut i livet i arbeidet med å utforme en tekst. I følge Ivanič innebærer denne diskursen både det som skjer med tanke på de mentale prosessene og det som skjer i praksis. I hennes rammeverk er det ikke kun det ene synet på prosess som ligger til grunn (Ivanič, 2004, s. 231). Både den mentale prosessen, samt det som skjer i praksis, vil være av betydning for teksten som skapes. De mentale prosessene som skjer, handler om å kunne planlegge både innhold og struktur på teksten. Det vil også medføre at den som utformer en tekst, tar del i ulike faser i tekstsakingen. Det vil innebære å planlegge, skrive ulike utkast, revidere og til slutt ferdigstille teksten etter å

ha bearbejdet den. For at elever skal få tilgang til denne kunnskapen, kreves det at de får eksplisitt undervisning som igjen gjør dem i stand til å tilegne seg de ulike strategiene som er nødvendige.

Når det gjelder hvordan skrivefeltet i Norge har tatt impulser fra prosessdiskursen, har vi den prosessorienterte skrivepedagogikken. Det er viktig å understreke at prosessorientert skiving bygger på en rekke ulike impulser og syn på skiving, slik blant annet Smidt (2009) har tatt til orde for. Samtidig kan disse prosessorienterte synene på skiving ses i sammenheng med tanker om at det foregår en prosess som har flere ledd i arbeidet med å utforme en tekst. Olga Dysthe (1987) er en skriveforsker som har vært opptatt av prosessorientert skrivepedagogikk i Norge. Hun har en definisjon av prosessorientert skrivepedagogikk som jeg anser som relevant i denne sammenheng. Hun deler inn skriveprosessen i syv deler og benytter en skrivesirkel som redskap for dette. De ulike skrivefasene i skriveprosessen hun legger til grunn er: Førskrivingsfasen, skrivefasen, respons, omskriving, rettskriving, evaluering og til slutt publisering (Dysthe, 1987, s. 19-21). Denne modellen gir skriveren rom for å ta i bruk de ulike skrivefasene i ulik grad, med tanke på tekstens omfang og hva som er hensiktsmessig for den som skriver.

#### 2.5.4 Sjangerdiskursen

Synet på skiving innen sjangerdiskursen handler om å erkjenne at konteksten for skivingen er av betydning. Å velge hvilken sjanger som bør være rammen for en tekst er ikke, og bør heller ikke være, noe som skjer uten at man tar hensyn til tekstens kontekst. Ikke minst er tekstens innhold viktig i arbeidet med å velge hvilken sjanger som bør velges. Her påpeker Ivaničs at det vi kan betrakte som en "god" tekst, ikke nødvendigvis kun handler om å skrive riktig. Det handler også om å velge riktig sjanger med tanke på tekstens innhold (Ivanič, 2004, s. 233). Å ha kunnskaper om sjangertrekk og de ulike sjangrenes bruksområder er sentrale elementer i denne diskursen. Noe som også innebærer å forstå tekstnormer som inngår i ulike sjangre. Gjennom å lese tekster med ulike sjangre, vil man kunne tilegne seg kunnskap om ulike sjangertrekk. Både implisitt og eksplisitt undervisning av sjangerkunnskap har vært i bruk i skriveopplæringen. I dette synet på skriveopplæring er det imidlertid en eksplisitt undervisning av sjangre som har vist seg å fungere best i opplæringen (Ivanič, 2004, s. 233).

Sjanger er også noe som i lengre tid har vært viktig innen skriveundervisning i Norge. I Læreplanen LK06 var sjangerbegrepet eksplisitt benyttet i planen. Noe som innebar at lærere skulle undervise og eksponere elevene for en rekke ulike sjangre i møte med skriveopplæringen. Da læreplanen ble revidert i 2013, skjedde det imidlertid en endring i hvordan læreplanen la opp til skriveundervisning og bruk av sjangre. Nå ble nemlig begrepet sjanger byttet ut med ulike formuleringer som beskrev hvilke typer tekster elevene skulle ta i bruk. Eksempler på teksttyper elevene skulle møte var *kreative tekster*, *argumenterende tekster* og *informative tekster* (Bakken, 2019, s. 33). I sammenheng med at dette skjedde, ble det et ytterligere fokus på hva formålet med skivingen skulle være.

### 2.5.5 Sosial praksis-diskursen

Å skrive innen denne diskursen vil innebære å forstå at de sosiale rammene vi er en del av, samt den sosiale konteksten, vil påvirke teksten som skrives. Når en tekst utformes vil den alltid foregå innenfor en sosial kontekst, og i den forbindelse vil også den som skriver bli påvirket av det (Ivanič, 2004, s. 235). Tekstens innhold vil være et resultat av hvordan de som skriver oppfatter formålet med skrivingen, og igjen konteksten de er en del av. Med en slik forståelse vil det også være naturlig at man prøver å legge til rette for nyttige og meningsfulle skrivesituasjoner for den som skal skrive. Å skrive innen denne diskursen innebærer å få mulighet til å skrive i meningsfulle skrivesituasjoner, og å lære å skrive for ulike formål. Det vil foregå en implisitt læring hos den som skriver gjennom å delta i selve skrivingen (Ivanič, 2004, s. 235).

I Norge er ikke dette en ny tanke. Å legge til rette for meningsfulle skrivesituasjoner har lenge vært en del av skrivefeltet. Som Smidt (2009) redegjør for, var reformpedagogen Olav Storstein svært opptatt av nettopp dette. Han ønsket å skape skrivesituasjoner som opplevdes meningsfulle for elevene i ulike sammenhenger (Smidt, 2009, s. 315). Det funksjonelle synet på skriving som Ivaničs beskriver i denne diskursen, har en sentral rolle i norsk skole i dag. I 2019 gjennomførte forskere ved NTNU i samarbeid med skrivesenteret et forskningsprosjekt som i grove trekk gikk ut på å legge til rette for funksjonell skriving for de yngste elevene i skolen (Skrivesenteret, 2019). Det ble også utgitt en bok med skriveoppgaver som er ment å tas i bruk i praksisfeltet (Hansson et al., 2021), hvor det vises til mange ulike oppgaver som legger til rette for meningsfulle skrivesituasjoner, slik jeg tolker dem.

### 2.5.6 Den sosiopolitiske diskursen

Dette synet på skriving handler om å forstå en mer utvidet kontekst for skriving enn sosial- praksis diskursen. Det handler om å forstå den store helheten teksten skrives innenfor, og hvordan samfunnets politikk og maktforhold er med på å gi føringer for hvilke språklige konvensjoner som brukes i ulike tekster (Ivanič, 2004, s. 237-238). Det å ha kjennskap til disse mekanismene vil være viktig med tanke på å lære å skrive i denne diskursen, særlig med tanke på den historiske og politiske sammenhengen. I møte med å lære å skrive innen denne skrivediskursen, vil det innebære at den som skriver evner å ha et kritisk blikk på tekster og samfunnet de er en del av. Det vil innebære at det foregår eksplisitt undervisning som lar elevene få kjennskap til og kunnskap om de ulike forholdene som påvirker hvordan tekster skrives (Ivanič, 2004, s. 238).

I læreplanen i norsk står det eksplisitt at elevene skal utvikle sine evner så de er rustet til å møte tekster med et kritisk blikk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slik jeg tolker dette, vil det innebære at elevene tar del i læring som gjør dem i stand til å forstå samfunnets ulike tekster og bakgrunnen for hvordan de ulike tekstene skapes. I norsk sammenheng har Blikstad-Balas (2018) undersøkt hvilke skrivediskurser som kommer til syne i norske klasserom, noe jeg redegjør mer om i litteraturgjennomgangen. Hennes funn tyder på at den sosiopolitiske diskursen ikke er særlig framtrædende i norske klasserom. Hun hevder at dersom elevene skal ta del i denne diskursen gjennom skriveoppgaver de får presentert i løpet av skoledagen, må også formålet med oppgaven etterspørre det (Blikstad-Balas, 2018, s. 56). Slike oppgaver forekom ikke i hennes

studie, og det er derfor vanskelig å si noe generelt om dette er en diskurs som preger norske klasserom i særlig grad.

### 3. Litteraturgjennomgang

I denne delen av oppgaven vil jeg vise til forskning som har undersøkt det feltet jeg selv undersøker. Målet med denne litteraturgjennomgangen er å skrive fram hvilken kunnskap vi har om dette feltet fra før. Her viser jeg til forskning som har studert skriveoppgaver både i praksis og gjennom analyse av skriveoppgaver i læreverk. Jeg har også inkludert forskning som sier noe om hvilken skriveopplæring som har preget norsk skole. Disse studiene mener jeg er relevante for å få kjennskap til, og kunnskap om, det feltet jeg selv undersøker. For å planlegge egen undersøkelse har det vært viktig å undersøke hva vi vet om dette feltet fra før av. Slik kan min undersøkelse bygge videre på andres studier. Målet er å redegjøre for hva vi vet om skrivediskurser og skriveoppgaver i skolen.

#### 3.1 Skrivediskurser i skriveoppgaver i tidligere læreverk

Skriveoppgaver slik vi kjenner dem i skolen i dag er av en relativt ny dato, og de kom inn i skolen samtidig som det kom et prinsipp inn i skolen om elevaktivitet. Dette prinsippet kom samtidig med Normalplanen av 1939 (Veum, 2015, s. 84). Når det gjelder hvilke skriveoppgaver som har vært benyttet i skolen, har Veum (2015) gjort en diakron analyse av skriveoppgaver hvor hun analyserer skriveoppgaver som er utgitt i læreverk i løpet av en periode på 30 år. I dette arbeidet har hun valgt å undersøke et utvalg lærebøker som strekker seg fra 1973-2008. Bøkene hun har studert er bøker som er utgitt til bruk på ungdomstrinnet. I dette arbeidet har hun forsøkt å se på hvilke skrivediskurser som preger skriveoppgavene i de ulike periodene. Her har hun benyttet seg av Ivanič sine skrivediskurser som rammeverk for analysen, noe jeg også benytter i min studie. Veum har vært interessert i hvordan skriveoppgavene har endret seg i løpet av denne perioden, og hun har vært særlig interessert i å se på hvordan meningsskaping i elevenes tekster har endret seg i takt med samfunnets utvikling (Veum, 2015, s. 85). Slik jeg forstår dette, handler det om at hun ser på hvilke føringer skriveoppgavene legger opp til at elevene skal skrive innenfor. Det handler også om hvilke erfaringer elevene får med å skape mening i tekstene sine. En undersøkelse av skriveoppgaver kan også gi informasjon om hvilke syn på skrijving, i tillegg til hvilken skriveopplæring, som har vist seg å være fremtredende i de ulike periodene. Dette er noe som kan ses i sammenheng med Ivanič sin forståelse av skrijving.

Veum har begrunnet valg av tidsperioden 1973-2008 med at skriveoppgaver i denne perioden har blitt en delsjanger i lærebøkene, og at det har skjedd en utvikling på feltet. Dette gjør hun med utgangspunkt i Smidt (2009). Veum har i sin studie valgt ut tre læreverk, hvor hver enkelt er knyttet opp mot én læreplan. Læreplanene som disse læreverkene er skrevet til, er *Mønsterplanen 1974* (L74), *Mønsterplanen 87* (M87) og *Læreplanen Kunnskapsløftet* (LK06). Hun har primært gjort analyse av skriveoppgaver som hun mener kan kategoriseres som skrijving av tekster av en viss lengde. Skriveoppgaver som forstås som kortsvarsoppgaver eller kontroll av elevers leseferdigheter, er ikke med som analyseobjekt i hennes studie. Dette har hatt betydning for hvordan jeg har definert skriveoppgaver i min studie, noe jeg vil redegjøre for i metodekapittelet.

Veum benyttet Ivanič (2004) seks skrivediskurser som utgangspunkt for sin undersøkelse. Analysekategoriene hun benyttet var basert på disse seks skrivediskursene som jeg redegjorde for i teoridelen. Et sentralt funn hos Veum (2015) er at

skriveoppgaver innen sjangerdiskursen synes å endre seg i løpet av denne tidsperioden. I materialet som Veum undersøker fra 1970-årene er det en variasjon av ulike sjangre som er fremtredende i skriveoppgavene. Skolestilen er representert, men også sjangre som har et mer funksjonelt preg er å finne blant skriveoppgavene. Det viser seg å være noe ulikt mellom læreverkene i hvor stor grad de funksjonelle sjangrene er representert i skriveoppgavene. I læreverkene som er knyttet opp mot *Mønsterplanen 87* (M87) finner Veum at skriveoppgavene i større grad er knyttet opp mot sjangre. Skolestilen som har vært benyttet tidligere, må vike for andre sjangre som i større grad preger skriveoppgavene nå. På tross av dette, finner hun også her eksempler på skriveoppgaver hvor sjanger ikke er førende for oppgaven. I skriveoppgavene som var skrevet til *Læreplanen Kunnskapsløftet* (LK06), viste det seg at sjanger var sterkt representert. Innholdet i tekstene elevene skulle skrive så ut til å komme i andre rekke, mens det var sjangeren og de språklige særtrekkene som kjennetegner sjangeren som fikk oppmerksomhet i skriveoppgaven (Veum, 2015, s. 91). I de tilfellene hvor skriveoppgavene ble gitt uten eksplisitt valg av sjanger, oppfordret oppgavene til at elevene skulle velge sjanger selv.

Et annet funn hos Veum (2015) var at skriveoppgaver innen sosial praksis-diskursen viste seg å være til stede i læreverk i alle tre periodene. Også skriveoppgaver innen denne diskursen virker å endre seg noe i løpet av tidsperioden, hvor språkhandlingene viser seg særlig framtrædende i læreverk fra den siste perioden. Når det gjelder skriveoppgaver i den sosiopolitiske diskursen, peker funn fra studien på at også de er representert i hele perioden. I likhet med de andre diskursene, peker Veum på at det skjer en endring i hvordan skriveoppgavene er utformet. Oppgavene fra 1970-tallet er rettet mot samfunnsaktuelle tema og politiske tema på et overordnet nivå. Når det gjelder skriveoppgaver på 1990-tallet og i 2007/2008, viste det seg at de i større grad var rettet mot elevenes hverdag. Dette illustrerer at det skjedde en endring i hvordan skriveoppgavene ble utformet i løpet av denne perioden som Veum (2015) undersøkte.

Den siste diskursen Veum benyttet i sin undersøkelse var kreativitetsdiskursen. I læreverk fra alle tre perioder finner hun flere skriveoppgaver som hun kategoriserer innen denne diskursen. De legger alle vekt på at elevens subjektive betraktninger og elevens opplevelser skal få en plass i teksten som skrives. Også innen denne diskursen finner Veum at det skjer en endring med tanke på hvordan skriveoppgavene utformes. Selv om oppgavene gjennom hele perioden lar elevens subjektivitet komme til uttrykk i tekstene som skrives, blir skjønnlitteratur i større grad brukt som utgangspunkt for skriveoppgaver på 1970-tallet. Mens kunst ble brukt som utgangspunkt for kreativ skriving gjennom hele perioden. I skriveoppgavene Veum undersøkte, ble for eksempel Munchs "Skrik" benyttet som utgangspunkt for en skriveoppgave innen denne diskursen i alle tre periodene. Imidlertid ser Veum en endring i hvordan skriveoppgavene utformes også innen kreativitetsdiskursen. Skriveoppgaver fra den siste perioden gir mindre rom for subjektive meninger, og det viste seg å være oppgaver som i større grad kan kobles mot funksjonell sakprosa. I en studie gjort av Skjelbred (2013), undersøkte hun hva læreplanen LK06 sier om hvilke skrivehandlinger elevene møter og skolens tekstkulturer. Studien viste at elevene stifter bekjentskap med en rekke skrivehandlinger og sjangre i løpet av skolegangen, noe som vi kan se at også Veum (2015) finner i sin analyse av skriveoppgaver.

## 3.2 Skrivediskurser i praksisfeltet

En annen forsker som har benyttet seg av Ivanič (2004) sine skrivediskurser som analyseverktøy, er Marte Blikstad-Balas (2018). I motsetning til Veum (2015) sin forskning som var forbeholdt analyse av læreverk, benytter Blikstad-Balas praksisfeltet som sitt studieobjekt. Hun foretar en diskursiv analyse av læreres muntlige skriveordre til elevene. Læreren presenterer skriveoppgaven muntlig til elevene, samtidig som læreren også uttrykker hva elevene bør legge vekt på, eller ikke bør ha fokus på, når de skal begynne å skrive teksten sin. Gjennom den muntlige presentasjonen av skriveoppgaver, vil også lærerens dialog med elevene være av betydning for hvordan elevene skriver sine tekster. Materialet hun analyserer er en rekke videoopptak fra klasserom som er innhentet gjennom LISA-studien (Blikstad-Balas et al., 2017). Hvordan en skriveoppgave tolkes og dermed løses av elevene, vil ikke kun være basert på skriveoppgaven i seg selv. Hvordan læreren presenterer og formidler skriveoppgaven for elevene kan også ha en innvirkning på hvordan elevene tar fatt på skriveoppgaven (Bakke & Skovholt, 2015, s. 139). I min studie har jeg valgt å kun se på skriveoppgavene slik de står skrevet i læreverket. Jeg har ikke inkludert lærerens muntlige fremstilling av skriveoppgavene, slik Blikstad-Balas (2018) har gjort. Dersom jeg hadde valgt Blikstad-Balas sitt perspektiv, ville min analyse kunne sett noe annerledes ut. Blikstad-Balas ville i denne undersøkelsen se på hvilke syn på skriving som kommer til syne når lærere kommuniserer med elevene om å gå i gang med ulike skriveoppgaver. I dette arbeidet mener hun at Ivanič sine skrivediskurser er hensiktsmessig å bruke, for å foreta analysen av skrivediskurser som viser seg å være gjeldende i skriveoppgaver elevene får.

I materialet som ble undersøkt var det lærerens muntlige formidling av skriveoppgaver som var i fokus. Ved å analysere hva lærere sa muntlig, kom noe av lærerens skrivedidaktikk og syn på skriving fram. Materialet som ble undersøkt, ga ikke informasjon om hvordan lærere underviste elevene i skriving. I arbeidet med å kartlegge hvilke skrivediskurser skriveoppgavene skulle kategoriseres som, ble det basert på den muntlige aktiviteten i formidlingen av skriveoppgaven. I hver skriveoppgave som ble analysert, ble det gjort forsøk på å finne kjennetegn på alle seks diskurser. Det var flere av oppgavene hvor de ulike diskursene viste seg å være representert.

I undersøkelsen finner Blikstad-Balas (2018) at skriveoppgavene som gis er jevnt fordelt mellom skjønnlitterære tekster og sakprosa. Den diskursen som viste seg å være mest fremtredende, var sjangerdiskursen. Det viste seg i form av at læreren enten uttrykte at de ønsket at elevene skulle skrive innen én bestemt sjanger, eller at de fremhevet eksplisitt sjangertrekk elevene skulle benytte i tekstene sine. En annen diskurs som var tydelig representert, var prosessdiskursen. I omtrent halvparten av timene som er med i analysematerialet, var denne diskursen en del av lærerens formidling av skriveoppgaven (Blikstad-Balas, 2018, s. 52). Det varierte mellom å gi beskjed om at de skulle planlegge teksten, lage disposisjon, skrive ulike utkast eller at de skulle vurdere medelevers tekster. Når det gjelder kreativitetsdiskursen, viste analysen at den stort sett ble brukt i kombinasjon med skjønnlitteratur. Lærere snakket gjerne om at elevene skulle være kreative, og at de måtte bruke sansene for å få inn alle inntrykk som inngang til skrivingen. I disse tekstene var det heller ikke noen forventning om at elevene måtte skrive lengre tekster innen diskursen, men tekstene kunne være av en kortere lengde.

Den siste skrivekursen som viste seg å prege skriveoppgavene i studien til Blikstad-Balas (2018), var ferdighetsdiskursen. Den var ikke spesielt framtreddende, men forekom i form av at lærere gjorde elevene oppmerksomme på hvordan elevene skal bruke språket med tanke på skriveregler og bruk av bindeord. Enkelte av lærerne ga også uttrykk for at elevene ikke skulle legge vekt på rettskriving når de skulle skrive tekstene sine, og med det tok de avstand fra elementene som inngår i ferdighetsdiskursen. I studiets materiale er verken sosial praksis-diskursen eller den sosiopolitiske diskursen representert. Dette forklares med at det gjerne er sjanger som blir hovedelementet når lærerne snakker om skriveoppgaven og ikke selve formålet med skrivingen. Hun peker også på at de sosiale rammene er de samme i skolen, og at det derfor kan være krevende å skrive innenfor denne diskursen i skolen (Blikstad-Balas, 2018, s. 55-56). Ingen av skriveoppgavene som ble gitt, ga elevene mulighet til å skrive tekster som belyser maktforhold eller politikk. Skriveoppgavene ga heller ikke elevene mulighet til å uttrykke ønske om sosiale endringer i samfunnet eller belyse ideologiske perspektiver.

### 3.3 Skrivepedagogikk som har preget norsk skole

For å kunne si noe om hvilken skriveopplæring som har vært i skolen de siste 30 årene, vil jeg vise til Roe og Helstad. De har studert hvilke syn på skriving og skrivepedagogikk som har preget norsk skole (Roe & Helstad, 2014, s. 171). Proessorientert skriving, hvor selve skrivingen og prosessen med å utforme tekst sto i fokus, oppsto i USA. Et av formålene med en slik måte å jobbe med skriving på, var et forsøk på å øke skrivelysten og kreativiteten hos skriveren. I samme periode var det også skriveforskning som forsøkte å undersøke skriving som kognitive prosesser (Flower & Hayes, 1981). Dette var noe som la et teoretisk bakteppe for dette synet på skriving. På 80-tallet ble dette også en del av den norske skriveopplæringen, og mange tok det i bruk. Mye av det den proessorienterte skrivepedagogikken representerte, var heller ikke ukjent for lærerne i skolen. Det kan være en av årsakene til at denne tradisjonen fikk et fotfeste i Norge (Roe & Helstad, 2014, s. 173). Roe og Helstad (2014) har i løpet av en periode på 30 år gjort tre studier for å se på hvordan proessorientert skriving har preget norsk skriveundervisning. Den første undersøkelsen ble gjort i 1996, den andre i 2002 og den tredje i 2013. Resultatene er tydelige og viser til at lærernes kunnskap om proessorientert skriving har vært stabil i løpet av disse årene. To av tre lærere svarer at de benytter proessorientert arbeidsmåte i sin skriveundervisning, mens de resterende mener de ikke benytter denne skrivepedagogikken i undervisning. Samtidig peker funn på at også lærere bruker enkelte av elementene som inngår i denne skrivepedagogikken i sin skriveundervisning sammen med elevene. Det er særlig med tanke på det å jobbe med idéfase, respons på tekst og gruppe-respons de fleste oppgir å benytte i undervisning (Roe & Helstad, 2014, s. 177). Etter innføringen av LK06 ble skriveopplæring ikke lenger forbeholdt norsklærere i norsktimer, men skriving ble en av læreplanens grunnleggende ferdigheter, og dermed ble det alle læreres ansvar å drive med skriveopplæring. I samme periode har også skriveundervisningen blitt mer eksplisitt, hvor skriverammer, modellering samt modelltekster har vist seg å være framtreddende i skriveundervisning (Roe & Helstad, 2014, s. 190). Helt siden den proessorienterte skrivepedagogikken kom til Norge har deler av den blitt tatt i bruk i skriveundervisningen. Undersøkelsene viser imidlertid at skriving av logg, mappevurdering og bruk av responsgrupper som kjennetegner proessorientert skriving, har dalt i omfang etter 2002 (Roe & Helstad, 2014, s. 181).



### 3.4 SKRIV-prosjektet

Et annet sentralt forskningsprosjekt jeg mener det er relevant å trekke fram når formålet er å si noe om norsk skrivepedagogikk, er SKRIV-prosjektet som omhandler skriving i skolen etter innføringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet i 2006. Etter at skriving ble en grunnleggende ferdighet og et ansvar for lærere i alle fag, var det viktig at alle lærere hadde god forståelse for skriveopplæringen. SKRIV-prosjektet hadde som mål å kartlegge hvilken kunnskap lærere trenger for å støtte elevene i deres skriving i møte med ulike fag og for elever på ulike trinn (Smidt, 2011, s. 10-12). I løpet av prosjektet var en rekke forskere ute i praksisfeltet og gjorde observasjoner av skrivesituasjoner i ulike fag. Dette resulterte i en rekke studier av skriveopplæring i undervisningsfag i skolen. I tillegg ble modellene "skrivehjulet" og «skrivetrekanten» (en triade utviklet av Ongstad 1997,2004) utviklet. Skrivetrekanten er et hjelpemiddel for å planlegge skriving, som peker på innhold, form og formål (Kvithyld et al. 2020, s. 16-17).

Ett hovedfunn i SKRIV-prosjektet var at skriveopplæringen var veldig sjangerfokustert. Elevene fikk ofte instruksjoner om hvilke sjanger de skulle skrive innenfor, og sekundært måtte de jobbe med et innhold tilpasset sjangeren (Smidt, 2011, s. 11-13). Et annet funn fra SKRIV-prosjektet som forskerne kobler sammen med mangelen på motivasjon, var at formålet med skrivingen fikk liten oppmerksomhet i skolen, mens elevene i større grad ble presentert for tekstens innholdside og hvilken sjanger de burde velge. Innhold og form var altså tydelig presentert for elevene, mens formålet med skrivingen ikke nødvendigvis ble kommunisert (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 88). I dette prosjektet har skriving i alle fag vært av interesse, mens jeg i min undersøkelse ser på hvilke skriveopplæringsprosedyrer og syn på skriving som kommer til uttrykk i norskfaget.

## 4. Metode

### 4.1 Forskningsdesign

Hvilken metode som skal benyttes i en undersøkelse, avgjøres av hva man ønsker å undersøke (Blikstad-Balas & Dalland, 2021). I min studie ønsker jeg finne ut hva som står om skriving i læreplanen for norskfaget og hvilke skriveoppgaver elever på 1.-7. trinn møter i læreverket *Fabel*. For å kunne finne svar på dette, har jeg valgt å benytte kvalitativ metode fordi det gir meg mulighet til å gå i dybden på de problemstillingene jeg ønsker å undersøke. I oppgaven har jeg benyttet diskursanalyse som metodisk tilnærming. Dette er en metode som egner seg for å studere ulike typer tekster, men særlig det som beskrives som mektige tekster, noe både en læreplan og lærebok kan karakteriseres som (Bjørhusdal, 2020, s. 161). Å benytte diskursanalyse som metode vil innebære at jeg møter materialet jeg studerer på en fortolkende måte (Bratberg, 2017, s. 52). Hensikten med undersøkelsen er å innhente kunnskap om hvilke skrivediskurser som er representerte i læreplanen for norsk. I tillegg hvordan disse skrivediskursene gjenspeiles i skriveoppgavene som presenteres i læreverket *Fabel* som er utarbeidet til den nye læreplanen.

For å svare på problemstillingen i oppgaven har jeg valgt å analysere relevante tekster fra læreplanen og relevante skriveoppgaver fra læreverket *Fabel*. Jeg undersøker primært kompetansemål som omhandler skriving fra trinnene 1.-7. Jeg har også valgt å undersøke andre tekster i læreplanen som omhandler skriving. Dette gjelder tekster i norskplanen som "fagets relevans og sentrale verdier", "kjerneelementer", "tverrfaglige temaer" og "grunnleggende ferdigheter" (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg har valgt å studere læreplanen fordi dette er et av lærerens viktigste styringsdokumenter, som beskriver hva som skal læres i de ulike fagene. Samtidig som overordnet del av læreplanen gir tydelige føringer på hva elever er forespeilet å lære i løpet av grunnskolen og videregående skole, har hvert fag egne planer hvor ulike tekstdeler og kompetansemål sier noe eksplisitt om hvilke fagspesifikke ferdigheter som skal oppøves innen hvert fag. Disse dokumentene kan gi meg rik innsikt i hvordan skriving omtales, og er derfor valgt som viktige analyseobjekt. Kompetansemålene i planen vil fungere som primærmateriale, mens OTOS-tekstene som jeg analyserer vil fungere som sekundærmateriale.

For å finne svar på hvilke skriveoppgaver elevene jobber med har jeg valgt å analysere arbeidsbøkene til læreverket *Fabel*. Hovedformålet med denne tilnærmingen har vært å få mer innsikt i skriveoppgavene som tilbys elevene. Her vil oppgaver som jeg betrakter som skriveoppgaver fungere som primærmateriale, men oppgaver som jeg har valgt å kalle *utfyllingsoppgaver* vil fungere som sekundærmateriale. Læreverket *Fabel* blir gitt ut av forlaget Aschehoug, som gjennom flere år har vært et stabilt forlag med rik erfaring med utgivelser av ulike læreverk som benyttes i norsk skole (Hagesæther, 2013). I arbeidet med å utvikle et nytt læreverk til den nye læreplanen, har Aschehoug valgt å utvikle læreverket *Fabel*, hvor lærebøkene for 3. trinn vant lærebokprisen BELMA-prisen (BOK365, 2021). Med Aschehougs suksess med læreverket *Zeppelin*, er det derfor interessant å gjøre et dypdykk i deres nyeste satsning innen lærebøker i norsk. Læreverket *Fabel* er derfor valgt ut som mitt andre analyseobjekt i denne studien.

Tabell 1: Oversikt over empirisk materiale som blir benyttet i oppgaven, og kategorisering av primær- og sekundærmateriale.

<b>Tekster og oppgaver</b>	<b>Antall primærmateriale</b>	<b>Antall sekundærmateriale</b>
Overordnede tekstdeler om skriving (OTOS-tekster)	0	4
Kompetansemål 1.-7. trinn	15	0
<i>Fabel</i> 1a og 1b	48	115
<i>Fabel</i> 2a og 2b	35	126
<i>Fabel</i> 3a og 3b	24	77
<i>Fabel</i> 5a og 5b	24	90

## 4.2 Analytiske grep

Som analytisk grep for å kunne foreta en diskursanalyse av LK20 og læreverket *Fabel*, har jeg utarbeidet en tabell som i masteroppgaven vil fungere som analysemodell. Denne modellen er utarbeidet ut fra Ivanič (2004) sin forståelse av skivediskurer. I tabellen har jeg med en del ord tilhørende hver diskurs som jeg betrakter som markører for de ulike diskursene jeg ser etter. Dette har jeg benyttet som et analyseverktøy i analyseprosessen med å kategorisere de ulike tekstdelene og kompetansemålene i læreplanen i norsk og skriveoppgaver i læreverket *Fabel*.

Tabell 2: Oversikt over skrive diskurser, diskursenes syn på skriving og markørord tilknyttet de ulike diskursene, videreutviklet fra Veum (2015).

	Diskurser	Syn på skriving	Markørord
	Ferdighetdiskurs (a skills discourse)	Skriving innebærer å koble fonem til grafem, kunne benytte de formelle sidene ved språket og ha kunnskap om syntaks og grammatikk i språket.	Rettskriving, grammatikk, ferdigheter, tegnsetting.
	Prosessdiskurs (a process discourse)	I skriving av tekster vil det foregå en prosess. Det vil kunne innebære planlegging, skriving, evaluering, revidering og ferdigstilling av tekst.	Bearbeide, utforme, oppbygging, planlegge, skrivestrategier, vurdere
	Sjangerdiskurs (a genre discourse)	Å velge en passende sjanger vil være en del av det å skrive. Det vil innebære å ha kunnskap om ulike sjangre som benyttes til ulike formål.	Sjanger, språklig mangfold, kommunikasjon, fortelle, beskrive.
	Kreativitetsdiskurs (a creativity discourse)	Åpner for at skriveren skal uttrykke sine egne opplevelser, følelser eller meninger. Gjennom erfaringer eller ved å utforske felt som skriveren er genuint interessert i, vil de også kunne forme egen identitet.	Utforske, kreativ, uttrykke seg, danning, skapende, identitet, følelser.
	Sosial praksis-diskurs (a social practices discourse)	Skriving skjer ikke i et vakuum, men formes av omgivelsene tekstene blir skrevet i. Formålet med skrivingen er av betydning.	Mottaker, formål, kommunikasjon.
	Sosiopolitisk diskurs (a sociopolitical discourse)	Gir skriveren rom for å ha en kritisk tilnærming til tekst, og gir skriveren redskap som ruste elevene til å stå på egne ben og våge å diskutere politikk, makt og andre kontroversielle tema i tekstene sine.	Kritisk tenkning, demokrati, retorikk.

I likhet med Veum (2015), har jeg utarbeidet en kolonne (kolonne 2) der jeg skriver om de ulike diskursenes syn på skriving. I min versjon som jeg benytter i analysearbeidet, har jeg valgt å skrive en kort tekst til hver diskurs, basert på min forståelse av de ulike diskursenes syn på skriving. I tillegg har jeg valgt å videreutvikle analyseverktøyet med det jeg har valgt å karakterisere som markørord. Dette er ord som jeg benytter i min undersøkelse ved at jeg kobler dem opp mot de ulike skrive diskursene, og de fungerer dermed som markører for dem.

### 4.3 Analyseprosess

Jeg vil nå gå over til å vise min analyseprosess i møte med læreplanenes overordnede tekstdeler om skriving (det jeg har karakterisert som OTOS-tekster) og kompetansemål for 1.-7. trinn. Første steg i analyseprosessen var å undersøke hvilke skrivediskurser som er representert i norskplanen. Jeg analyserte først læreplanens OTOS-tekster. Ved første gjennomlesning så jeg på innholdet og på helheten i tekstene, og tolket det til at flere av diskursene var representert. Basert på denne gjennomlesningen laget jeg en oversikt over de ulike diskursene. I etterkant av dette benyttet jeg en ordmarkørtest som førte til at jeg måtte justere tabellen. Da jeg foretok ordmarkørtesten, flyttet jeg de tekstdelene jeg ønsket å undersøke i et dokument. Videre skrev jeg inn ordene jeg ønsket å finne ved hjelp av en søkefunksjon. Ordene ble da tydelig markert med farge, slik at jeg enkelt kunne kategorisere dem. Denne kategoriseringen ble særlig tydelig i analysen av ferdighetsdiskursen, hvor det i flere tekstdeler handlet om elevenes utvikling. Noe som førte til at inntrykket etter første gjennomlesning var at ferdighetsdiskursen var tydelig representert, mens ordmarkørtesten viste kun ett treff på de ordene jeg har valg som markørord for den diskursen. Dette er et eksempel på at denne prosessen ikke nødvendigvis har vært enkel, fordi OTOS-tekstene beskrev diskursen uten at markørordene var representert.

I prosessen med å kartlegge de ulike markørordene, valgte jeg å fargekode markørordene for de ulike diskursene. I etterkant skrev jeg en tekst til hver av disse tekstdelene for å tydeliggjøre hvilke skrivediskurser som var representert i OTOS-tekstene. Noe som igjen kan gi informasjon om hvilke overordnede syn på skriving som ligger til grunn i læreplanen i norsk. For å tydeliggjøre denne analyseprosessen og bidra til en transparent forskningsprosess, vil jeg vise til hvordan jeg jobbet med OTOS-tekstene. Jeg vil derfor legge ved et eksempel på hvordan jeg jobbet med en av læreplanens øvrige tekstdeler, hvor jeg først fargekodet markørordene og deretter skrev en tekst tilknyttet læreplanens øvrige tekstdel. Her analyserte jeg første avsnitt i teksten som beskriver «Fagets relevans og sentrale verdier» (Utdanningsdirektoratet, 2020):

«Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, **kommunikasjon**, **danning** og **identitetsutvikling**. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, **sjangre** og **språklige mangfold** og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, **kommunisere** og lære. Faget norsk skal ruste elevene til å delta i **demokratiske** prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon».

Figur 1: Analyse av Overordnet tekstdel om skriving, «Fagets relevans og sentrale verdier» (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Som vi ser av utdraget fra figur 1, er det flere markørord som er markert med farger. Fargene er koordinert med analysetabellen som er visualisert i tabell 2. De fargemarkerte ordene viser til de ulike skrivediskursene som er representert i tekstdelen. Her kan vi se at markørord som *kommunikasjon*, *språklig mangfold* og *sjanger* er benyttet. Det står eksplisitt at elevene skal ha tilgang på kulturens tekster og sjangre. Det vil på barneskolen innebære tilgang på rim og regler, eventyr, grøssere og fortellinger. Samtidig vil det gi elevene tilgang på sjangre innen sakprosa i tillegg til samtidslitteratur for barn og unge. Dette kan forstås som at elevene gjennom skoleløpet skal bli kjent

med ulike sjangre som både benyttes, og som har vært benyttet i vår kultur. Jeg har derfor valgt å knytte denne tekstdelen opp mot sjangerdiskursen. Et annet sentralt aspekt er at elevene gjennom norskfaget skal få utvikle sin egen identitet i tillegg til at det skal foregå en dannelsingsprosess. *Danning* og *identitet*, markert i blått, er begreper jeg har valgt som markører for kreativitetsdiskursen. Av den grunn har jeg også knyttet denne tekstdelen til kreativitetsdiskursen. Ord som *demokrati* er også benyttet som er et markørord for den sosiopolitiske diskursen. Det er brukt i en sammenheng som sier noe om hvordan eleven skal ta del i demokratiske prosesser, men også hvordan skriving er en del av det å ta del i et framtidig arbeidsliv. Det viser til at den sosiopolitiske diskursen er representert. For at elever skal være i stand til å bruke sin skrivekompetanse i både demokratiske prosesser og i senere arbeidsliv, vil den sosiopolitiske diskursen være av betydning. Det vil i stor grad handle om å både kunne reflektere og å kunne se på tekster med et kritisk og åpent blikk. Samtidig handler det om at den som skriver er i stand til å formulere tekster hvor de kan ta opp samfunnsaktuelle tema, politikk og maktforhold. Dette er kunnskap som vi i dagens samfunn er opptatt av, og hvor utviklingen i samfunnet generelt stadig skjer i hurtigere tempo. Slike ferdigheter er av økende interesse for å føre samfunnet videre i ønsket retning.

Som det framkommer i refleksjonen jeg gjorde i analyseprosessen som jeg har beskrevet ovenfor, viste det seg fort at én tekstdel kunne inneholde flere markørord. Dette medførte at det ble uhensiktsmessig, med tanke på problemstillingene i oppgaven, å skulle kategorisere disse OTOS-tekstene til én skrivekurs. Jeg valgte derfor å se på hvilke diskurser som representeres i planen, istedenfor å legge hovedvekt på hvor mange markørord som er benyttet. I noen tekstdeler er flere markørord benyttet, men det betyr ikke nødvendigvis at én eller noen aktuelle diskurser er mer fremtredende enn andre. I analysearbeidet av OTOS-teksten, leste jeg gjennom tekstene med den hensikt å lete etter markørord for de ulike diskursene. For slik å få en oversikt over hvilke skrivekurs som er representerte. I tillegg har jeg sett på hvilken sammenheng markørordene framkommer i, for å få en forståelse av hvilke skrivekurs OTOS-tekstene spiller på.

Jeg har imidlertid valgt å kategorisere kompetansemålene etter hvilket hovedinntrykk kompetansemålet gir. Dette har jeg gjort fordi kompetansemål i hovedsak fremstår som mer spesifikke. Jeg vil videre redegjøre for de ulike stegene i prosessen med å kategorisere kompetansemålene i læreplanen. I andre del av analysen av læreplanen analyserte jeg kompetansemålene for 2. trinn, 4. trinn og 7. trinn. Første ledd i denne prosessen var å lese over kompetansemålene og velge ut målene som handlet om skriving. Dette resulterte i 15 kompetansemål (som vist i tabell 1). I etterkant av denne første fasen, valgte jeg å fargekode kompetansemålene etter samme kriterier som OTOS-tekstene. Da jeg startet dette arbeidet, så jeg at det i mindre grad viste seg å være mange diskurser i ett og samme kompetansemål. Det resulterte i at jeg valgte å kategorisere diskursene jeg fant i kompetansemålene etter hva jeg mente var hovedinntrykket etter å ha lest kompetansemålet. Ved å gjøre det på denne måten, kan jeg også gi et tydeligere bilde av hvilke skrivekurs elevene skal arbeide med på barnetrinnet ifølge læreplanen. Jeg vil nå vise til hvordan analyseprosessen med kompetansemålene har foregått, ved å trekke fram ett eksempel fra 2. trinn og ett fra 7. trinn.

I et av kompetansemålene etter 2. trinn skal elevene "beskrive og fortelle muntlig og skriftlig" (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kompetansemålet handler om at elevene

gjennom skriving skal kunne både fortelle og beskrive. Ordene *beskrive* og *fortelle* er markørord for sjangerdiskursen. Slik jeg forstår dette kompetansemålet, må elevene ta stilling til hvilken sjanger de skal velge når de skal skrive enten en beskrivende eller en fortellende tekst. Av den grunn har jeg valgt å kategorisere kompetansemålet innenfor sjangerdiskursen. Etter 7. trinn har jeg valgt å vise til et kompetansemål jeg har kategorisert innen ferdighetsdiskursen. I kompetansemålet står det at elevene skal "skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøying og tegnsetting" (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kompetansemålet gir tydelige føringer for at elevene skal opparbeide seg kunnskap hva angår de formelle sidene ved skriftspråket. Kompetansemålet inneholder markørord som *rettskriving* og *tegnsetting*. Av den grunn har jeg kategorisert dette kompetansemålet innen ferdighetsdiskursen. Etter en redegjørelse av analyseprosessen av læreplanens OTOS-tekster og kompetansemål, vil jeg nå vise til analyseprosessen med skriveoppgavene i læreverket *Fabel*.

I arbeidet med å gjøre en diskursanalyse av skriveoppgavene i læreverket *Fabel*, startet jeg med å gjøre meg kjent med materialet ved å kartlegge hvordan arbeidsbøkene var strukturert og organisert. Gjennom denne prosessen ble det klart for meg at arbeidsbøkene var av litt ulik oppbygging, samtidig som de la opp til en jevn progresjon gjennom skoleårene. Den første gjennomlesingen av arbeidsbøkene ga meg et inntrykk av at elevene skulle utvikle kunnskap på flere områder enn kun skriving. Jeg har i analysen av skriveoppgavene også benyttet meg av mitt analytiske rammeverk (jf. tabell 2). Imidlertid benyttet jeg i større grad forståelsen av og synet på skriving innen de ulike diskursene, som utgangspunkt for kategorisering av skriveoppgavene innen de seks skriveoppgavene. Det viste seg å være vanskelig å kun ta utgangspunkt i markørordene i kategoriseringsprosessen av skriveoppgavene. I samtlige arbeidsbøker for elever på småtrinn var oppgavene knyttet til ulike tema som fungerte som utgangspunkt for elevene. Et eksempel på et tema fra en 1.trinnsbok er «venner» (Bjørøy et al., 2020, s. 20-25), noe som er høyst relevant for elever som nettopp har startet på skolen. Jeg la også merke til at arbeidsbøkene for elever på mellomtrinnet var delt inn i kapitler, et eksempel på et kapittel i en 5.trinnsbok er «lær å skrive tekster» (Fongen, 2021, s. 26-33). Denne gjennomlesningen førte til at jeg sorterte oppgavene som gjorde at jeg på best mulig måte kunne svare på problemstillingene mine.

Etter at jeg hadde gjort meg kjent med arbeidsbøkene, begynte jeg å kartlegge hvilke oppgaver som innebar at elevene skulle ta i bruk skriving for å løse oppgaven og hvilke oppgaver som inviterte elevene til skriving. For å tydeliggjøre dette vil jeg redegjøre for hvordan jeg har valgt å definere hva en oppgave som jeg mener krever at eleven tar i bruk skriving er, og hva en oppgave som inviterer til skriving kan være. Ved å gjøre et dypdykk i hvilke skriveoppgaver som er designet for elever både fra 1.- 5. trinn i læreverket *Fabel*, mener jeg det er svært nyttig å gjøre det. En skriveoppgave for en elev på 1.trinn vil naturligvis være av en annen karakter enn en skriveoppgave for en elev på mellomtrinnet. Det krever derfor at jeg gir en tydelig redegjørelse av hva jeg i min videre analyse betrakter som en skriveoppgave. For at oppgavene i arbeidsboka skal regnes som en skriveoppgave, og dermed bli en del av undersøkelsen, er det et kriterium at elevene må gjøre en annen skrivehandling enn kun å fylle inn enkeltord eller svare på spørsmål som oppgaven etterspør. Jeg har valgt å forstå skriveoppgaver som skrivehandlinger som innebærer at den som skriver, enten skriver en liten tekst, tekstdeler, en liste eller gir uttrykk for noe ved å *skrive fritt*. For å kunne ha mulighet til

å også betrakte skriveoppgaver for de som er i startfasen av sin skriveopplæring, mener jeg at en slik forståelse av skriving vil være nødvendig.

Det viste seg i løpet av denne fasen av analyseprosessen at flere av oppgavene var av en annen karakter enn de oppgavene jeg ønsket å gjøre en nærmere analyse av. Disse oppgavene har jeg valgt å kalle *utfyllingsoppgaver*. Dette er oppgaver hvor elevene tar i bruk skriving for å svare på oppgaven, men hvor de ikke nødvendigvis utformer en tekst. For å tydeliggjøre hvilke oppgavetyper dette er, skal jeg nå gi noen konkrete eksempler på hva en slik *utfyllingsoppgave* kan være. I arbeidsbøkene for 1. trinn kan vi finne flere oppgaver der elevene bes om å øve på å skrive bokstaver (Bjørøy et al., 2020). I disse oppgavene er bokstavene skrevet inn i et bokstavhus og retningen for utformingen er synliggjort med piler for elevene. Slik kan elevene selv ta i bruk blyant og følge malen som er lagt til rette for dem. Her bruker eleven skrift for å gjennomføre oppgaven, men i dette tilfelle er det ferdighetstrening som forming av bokstaver elevene får trening i. Elevene får ikke mulighet til å uttrykke seg gjennom å skrive en tekst i denne typen oppgaver, selv om det innebærer at eleven tar i bruk skriving.

Hvis vi vender blikket mot bøker for 2. trinn (Bjørøy et al., 2020), kan vi se at oppgavene som handler om bokstavforming har beveget seg i en retning hvor elevene er mer selvstendige i sin utforming av bokstaver. I disse bøkene kan vi lese oppgaveformuleringer som "Spor og skriv" eller "Skriv verset selv". Det vil innebære at elevene tar i bruk skriving for å utføre disse oppgavene, men jeg vil heller ikke karakterisere disse som skriveoppgaver etter den definisjonen som jeg har presentert ovenfor. I arbeidsbøker for 3. trinn (Bjørøy et al., 2021) er det noen andre varianter av oppgaver som jeg også har valgt å kategorisere som *utfyllingsoppgaver*. Det kan være oppgaver som ber elevene fylle ut et kryssord eller oppgaver som ber elevene om å skrive ord med sj-lyd. Det omfatter også oppgaver hvor de skal jobbe med å forstå et bestemt ord, hvor de blir bedt om å svare på korte spørsmål om ordet. Disse oppgavene innebærer skriving i form av å skrive enkeltord eller korte setninger som forklaring på ordet eller begrepet. Når elevene starter på mellomtrinn og tar i bruk arbeidsbøker for 5. trinn (Fongen, 2021), er typiske eksempler på *utfyllingsoppgaver*, oppgaver hvor elevene blir bedt om å skrive ned kilder korrekt, eller hvor elevene blir bedt om å fylle ut tankekart. Som Otnes (2015) tar til orde for og som jeg har redegjort for i teoridelen, vil ikke slike oppgaver kunne regnes som fullverdige skriveoppgaver.

Senere i dette kapittelet viser jeg flere eksempler på oppgaver som jeg karakteriserer som skriveoppgaver i min undersøkelse. Imidlertid vil jeg først vise til en oppgave som jeg syntes var krevende å kategorisere. Denne oppgaven er fra arbeidsbok 2B (Bjørøy et al., 2020, s. 17), hvor oppgaveteksten lyder som følger: "Skriv om et dyr". Videre er det laget en tabell hvor det står spørsmål om dyrets utseende, bosted og næring. Elevene skal skrive om disse tre punktene i kolonnen til høyre i tabellen. Ved første øyekast kan denne oppgaven oppfattes som en *utfyllingsoppgave*, men er den egentlig det? Når eleven skal svare på disse spørsmålene, vil det sannsynligvis innebære at de også skriver små tekstdeler. Disse tekstdelene kan samlet sett ses på som en liten faktatekst om dette dyret, noe som kunne vært tolket som en skriveoppgave innen sjangerdiskursen. Oppgavens utforming med tanke på at det er benyttet en tabell med ulike spørsmål, gir assosiasjoner til at det er en form for planlegging av teksten som skjer. Dette er elementer som igjen kan knyttes opp mot prosessdiskursen. Noe oppgaven imidlertid ikke legger opp til, er fri kreativ skriving av tekst. Som jeg har drøftet ovenfor, er det ikke nødvendig at oppgaven legger opp til at det skal skrives en sammenhengende tekst



for at jeg skal vurdere den som en skriveoppgave. Som jeg redegjorde for tidligere i dette kapitlet, anser jeg skriveoppgaver som skrivehandlinger som innebærer at den som skriver, enten skriver en liten tekst, tekstdeler, en liste eller gir uttrykk for noe ved å skrive fritt. Det kan også gjelde oppgaver som oppfordrer til mindre tekstdeler. Når det gjelder dette eksemplet, synes jeg på tross av at jeg ser oppgavens potensial som en skriveoppgave, at den betraktes som en *utfyllingsoppgave*. Årsaken til dette er at tabellen i liten grad gir elevene nok plass til å skrive utfyllende setninger, noe oppgaven heller ikke etterspør eksplisitt. Dersom det skal være mulig for elevene å gjøre det, må de nok ta i bruk en skrivebok eller et eget ark. Enkelte elever kan mestre å skrive setninger, men flere av elevene vil trolig svare på spørsmålene med enkeltord. I så fall vil teksten i ytterste konsekvens bestå av 4 ord, noe som indikerer at det er en *utfyllingsoppgave*.

I prosessen med å kategorisere og registrere hvilke oppgaver som kunne betraktes som *utfyllingsoppgaver* og hvilke som kunne betraktes som skriveoppgaver, valgte jeg å utarbeide en tabell over hver enkelt arbeidsbok med en tydelig oversikt over de ulike oppgavene. Her markerte jeg også *utfyllingsoppgaver*, som jeg kategoriserte innenfor ferdighetsdiskursen med gul farge, fordi det viste seg etter gjennomlesning av arbeidsbøkene at en hovedvekt av *utfyllingsoppgavene* var oppgaver innen ferdighetsdiskursen. Eksemplet under viser en slik prosess i arbeidet med én av arbeidsbøkene for 2. trinn (Bjørøy et al., 2020).

Tabell 3: Oversikt over arbeidsbok 2A med oversikt over totalt antall oppgaver og de ulike oppgavene som innebærer at elevene tar i bruk skriving for å svare på oppgavene.

Tema	Totalt antall oppgaver	Utfyllingsoppgaver	Skriveoppgaver	Skriv mer
1 Venner	14	1,2,5,6,7,8,10,11,12,14	3,4	Skriv et brev til en venn. Fortell hva du liker å gjøre sammen med vennen din? (s. 7)
2 Skolen vår	13	1,4,5,6,7,9,10,11,13	3	Hvordan ser det ut på skolen din? Fortell! (s. 17)
3 Yrker	14	1,2,5,10,11,12,14	4	Tenk at du er supermann. Fortell om en dag på jobben. (s.27)
4 Simsalabim	14	5,6,8,10,11,12,14	4	Skriv om en magisk ting du tryller fram. Skjer det noe rart? (s.37)
5 Vær og klima	13	4,6,7,8,9,10,11,13	3	Tenk at du jobber som værmelder. Skriv en værmelding hvor du forteller om et veldig merkelig vær! (s. 47)
6 Hva mener du?	14	2,5,6,7,8,10,11,12,14	3,4	Lag morsomme forklaringer. Kakene er borte fordi et troll kom på besøk. (s. 57)
7 Jul, jul!	13	1,5,6,7,8,9,10,11,12,13	3,4	Tenk deg at du får være med julenissen på jobb. Fortell hva som skjer! (s. 67)
Totalt 7	95 + 7 Totalt 102	60 ferdighet - 48	10	7

Hovedårsaken til at jeg registrerte oppgavene på denne måten, var at jeg ønsker at undersøkelsen skulle være så transparent som mulig. Ved å gjøre det på denne måten, mener jeg det blir lettere å ettergå mine resultater fra undersøkelsen, samtidig som det gir en god oversikt over valgene jeg har tatt i analyseprosessen.

Etter at jeg hadde foretatt en sortering av det jeg har valgt å kalle utfyllingsoppgaver og skriveoppgaver, gikk jeg over til å gjøre en nærmere analyse av oppgavene som jeg har kategorisert som skriveoppgaver. I dette steget av analysen kategoriserte jeg skriveoppgavene innenfor de ulike diskursene ved hjelp av analyseverktøyet som jeg har visualisert i tabell 2. I dette arbeidet valgte jeg å notere inn oppgavenummeret, slik at sorteringen ble så transparent som mulig for den som leser oppgaven. I denne kategoriseringen baserte jeg det på min vurdering, tolkning og mitt hovedinntrykk som den enkelte skriveoppgaven ga. For å vise dette tydeligere har jeg valgt å vise fram eksempler på hvordan jeg har kategorisert skriveoppgaver fra fem av diskursene til Ivanič (2004), som jeg fant i mitt materiale, samt noen tvilstilfeller. Dette for å vise hvordan prosessen har vært i møte med skriveoppgavene, og for å vise at prosessen med å plassere skriveoppgaver innen de ulike skriveoppgavene er basert på skjønn og tolkning.

Når det kommer til oppgavetyper som jeg har kategorisert innen sjangerdiskursen, henvises eleven i stor grad til å skrive innen én bestemt sjanger. Et eksempel på en slik oppgave finner vi på s. 36 i arbeidsboka 1B (Bjørøy et al., 2020, s. 36). Oppgaveteksten lyder slik: "skriv et kort til mamma og pappa". Her er både sjanger og mottaker valgt for teksten elevene skal skrive. En oppgavetype som jeg har valgt å kategorisere innen kreativitetsdiskursen, er oppgaver som etterspør at eleven skal skrive om noe selvopplevd eller hvor elevene står fritt til å skrive om egne erfaringer. De står også friere til å reflektere og sette sitt personlige preg på teksten. En slik oppgavetekst kan vi lese i arbeidsbok 3B (Bjørøy et al., 2021, s. 17). Under *Skriv mer* kan vi lese følgende oppgavetekst: "hva ville du gjort på sommerleir?". Her legger oppgavens spørremåte opp til at elevene skal skrive om egne interesser og ta egne valg. Når det kommer til spørsmålstypen, vil jeg karakterisere den som et åpent spørsmål, fordi det krever at den som skal besvare spørsmålet må ta stilling til hvilken eller hvilke aktiviteter de ønsker å beskrive. Oppgaven kan også besvares kort med en enkel setning, dersom det er ønskelig fra elevens side. Jeg har likevel valgt å ta med slike oppgaveformuleringer fordi de oppfordrer elevene til å skrive en kort tekst for å besvare oppgaven. Denne oppgaven er hentet fra en arbeidsbok på 3. trinn (Bjørøy et al., 2021) noe som også kan være årsaken til at oppgaven kan løses noe ulikt med tanke på omfang.

Å skrive innen sosial praksis-diskursen vil i mitt analytiske perspektiv kreve at skriveoppgaven er utformet slik at den legger til rette for at den funksjonelle ved skrivingen er til stede. Ved at elevene forstår hvorfor de skal skrive og hva hensikten med teksten er, vil de også trolig ha større mulighet til å tilpasse seg konteksten de skriver innenfor. I arbeidsbok 2A under *Skriv mer* står det "Tenk deg at du jobber som værmelder. Skriv en værmelding hvor du forteller om et veldig merkelig vær!" (Bjørøy et al., 2020, s. 47). Her må elevene gå inn i en rolle og skrive en tekst med et klart formål. Mottaker av teksten er ikke spesifisert, men en slik tekst trenger heller ikke å være adressert til en bestemt mottaker.

For å kunne plassere en skriveoppgave innenfor den sosiopolitiske diskursen, vil det kreve at oppgaven ber eleven om å skrive en tekst som forutsetter at elevene er i stand til å reflektere over innholdet i teksten. Dersom elevene bes om å stille seg kritisk til, drøfte eller vurdere egne eller andres synspunkter, er dette trekk som ifølge analysemodellen jeg presenterte i tabell 2, kjennetegner slike oppgaver. Et eksempel på en slik oppgave kan vi lese i arbeidsbok B for 5. trinn (Fongen, 2021, s.5). Her kan vi lese en oppgaveformulering som etterspør nettopp dette. Konteksten for skriveoppgaven

blir beskrevet på denne måten: "To elever skal lage en presentasjon om vikingtiden i samfunnsfag. De er uenige om hvilken kilde de skal bruke for å finne informasjon". Videre er det skissert to utsagn som er utgangspunktet for elevens tekst. Oppgaveteksten elevene får er: "Hvem kan ha rett? Hvorfor mener du det?". Slik jeg tolker denne oppgaven krever det at eleven må ta stilling til de to utsagnene, samtidig som hun må ta hensyn til egne synspunkter i akkurat denne saken.

Skriveoppgaver som jeg har valgt å kategorisere innen prosessdiskursen, er skriveoppgaver som tydelig legger føringer for at elevene skal få trening i å planlegge og strukturere oppgavene sine. Et eksempel på en slik type oppgave kan vi lese i arbeidsbok 5B (Fongen, 2021, s.54-55). Denne oppgaven går ut på at eleven skal planlegge teksten sin før de skal skrive den i sin helhet. Her er det tydelige føringer for hvordan elevene skal skrive leserinnlegg, hvor de etter instruksjonen og forberedelsene blir bedt om å skrive et leserinnlegg selv. Etter det skriftlige bidraget skal de gjennom en respons- og revideringsfase, før oppgaven avsluttes med en refleksjon om egen utvikling.

Det finnes imidlertid eksempler på skriveoppgaver i materialet som det har vært mer krevende å kategorisere enn de eksemplene jeg har vist til ovenfor. Det skyldes i hovedsak at det er flere aktuelle kategorier å velge mellom. Et eksempel på en slik oppgave kan vi lese i arbeidsbok 3B under *Skriv mer* (Bjørøy et al., 2021, s. 25). Oppgaveteksten er som følgende: "Hva skjer når superhelten blir redd? Skriv en fortelling med en overraskende slutt. Bruk verb, substantiv og adjektiv". Denne oppgaven inneholder, slik jeg har tolket den, elementer som gjør at den kan plasseres innen ulike skrivediskurser. Første ledd i oppgaven gir indikasjoner på at elevene skal skrive en fortelling om en superhelt. Jeg tolker det derfor som en oppgave som passer inn under sjangerdiskursen. Samtidig etterspør oppgaven at de skal bruke bestemte ordklasser inn i teksten, noe som gjør at denne oppgaven også kan tenkes å plasseres innen ferdighetsdiskursen. I slike tilfeller har jeg valgt å la hovedinntrykket av oppgaven være styrende for kategorisering, og i dette tilfellet ble det sjanger som ble valgt.

#### 4.4 Validitet og reliabilitet

Etter å ha redegjort for metodiske valg og analyseprosessen, vil jeg nå reflektere rundt reliabiliteten og validiteten i de undersøkelsene jeg har foretatt. Reliabilitet er et begrep som benyttes for å beskrive påliteligheten i datamaterialet (Grønmo, 2016, 240-241). I min undersøkelse har jeg benyttet ulike språklige markører og diskurser som inngang for å kategorisere de ulike utfyllingsoppgavene og skriveoppgavene i læreverket. I analysen av læreplanen har jeg benyttet de samme språklige markørene for å sortere og koble de ulike tekstdelene til de ulike diskursene jeg ser etter. Det samme rammeverket er benyttet i analysen av kompetansemål. Her er det imidlertid gjort en endring ved at kompetansemålene er kategorisert innen én diskurs, mens det viste seg å være krevende å kategorisere de øvrige tekstdelene til kun en diskurs (som vist tidligere i kapittelet). Ved at jeg har benyttet det samme analytiske rammeverket i både undersøkelsen av læreplanen og læreverket, er dette med på å styrke reliabiliteten i min studie. Dette gjelder spesielt med tanke på deler av problemstillingen som ser på om det er samsvar mellom de skrivediskursene LK20 legger opp til og de skriveoppgavene som er utarbeidet i læreverket *Fabel*.

Det å kunne gjenskape forskningen er ofte et kriterium, men i kvalitative studier er det ikke mulig å gjenskape forskningen (Grønmo, 2016, s. 248-249). Jeg har derfor lagt stor

vekt på å gjøre analyseprosessen så transparent som mulig. Dette har jeg gjort ved å drøfte den analytiske modellen jeg har benyttet, og å vise fram hvordan jeg har tolket meg fram til de ulike kategoriseringene. Jeg har også vist og drøftet eksempler fra materialet mitt, hvor jeg har vært i tvil og har brukt individuelt skjønn. Dette er gjort av reliabilitetshensyn.

Validitet er et begrep som brukes for å si noe om datamaterialets gyldighet i en undersøkelse (Grønmo, 2016, 241). Analyseobjektene som jeg tidligere har gjort rede for, er tekster som gir meg tilgang til å undersøke hvilke skrivekurser elevene møter i løpet av 1.-7. trinn. Dette er et datamateriale som egner seg til å besvare problemstillingen min. Som metodisk inngang for å undersøke disse dokumentene, har jeg gjort en diskursanalyse som er inspirert av Ivanič (2004) differensiering mellom seks skrivekurser. Dette er et rammeverk som også flere forskere har benyttet i sine undersøkelser. Blikstad-Balas (2018) benyttet disse skrivekursene i sin undersøkelse av skriveoppgaver til elevene. Denne metoden er også benyttet av Veum (2015) som undersøkte hvordan skriveoppgaver i læreverk hadde endret seg i løpet av en periode på rundt 30 år. Studiens validitet styrkes både ved at jeg viser til forskning som har undersøkt lignende problemstillinger ved å bruke et lignende analytisk rammeverk, og at jeg har mulighet til å diskutere funnene opp mot disse.

## 5.0 Funn

I denne delen av oppgaven vil de to forskningsspørsmålene bli behandlet. Jeg vil først presentere funn fra analysen i det som jeg har karakterisert som OTOS-tekster, samt fra kompetansemål for 1.-7. trinn. Deretter vil jeg presentere funn fra analysen av skriveoppgaver i læreverket *Fabel*.

### 5.1 Funn fra analyse av tekstdeler i læreplanen

Tabell 4: Tabell med oversikt over hvilke skrivediskurser som finnes i OTOS-tekstene i læreplanen.

Diskurser	Fagets relevans og sentrale verdier	Kjerneelementer	Tverrfaglige temaer	Grunnleggende ferdigheter	Totalt antall
Ferdighet	0	1	0	0	1
Prosess	0	2	0	5	7
Sjanger	3	2	0	2	7
Kreativitet	5	2	3	1	11
Sosial praksis	3	1	0	2	6
Sosiopolitisk	3	1	4	0	8

Det overordnede funnet fra analysen fra OTOS-tekstene er at alle de seks skrivediskursene som Ivanič (2004) differensierer mellom, kan sies å være representert. Ferdighetsdiskursen er representert i tekstdelen «kjerneelement» (Utdanningsdirektoratet, 2020), hvor markørordet *grammatikk* er funnet i tekstdelen. I de øvrige OTOS-tekstene nevnes utvikling av skriving, noe som har ført til at jeg har kategorisert ferdighetsdiskursen som representert. Markørord som å *bearbeide*, *planlegge*, *skrivestrategier* og *utforme* er å finne i to av OTOS-tekstene, henholdsvis tekstene som beskriver kjerneelementer og grunnleggende ferdigheter. Dette er ord som jeg har valgt som markører for prosessdiskursen, og som viser at denne diskursen også er representert i læreplanen. Sosial praksis-diskursen viser seg også å finnes i flere tekstdeler. Markørord jeg har funnet som peker i retning av denne diskursen er *formål*, *mottaker* og *kommunikasjon*. Kreativitetsdiskursen er representert i flere av tekstdelene gjennom markørord som *identitetsutvikling*, *kreativt og skapende*, *danning*, *uttrykke seg* og *utforskende*. I likhet med kreativitetsdiskursen er markørord som *sjanger* og *kommunikasjon* benyttet i flere av tekstdelene. Det betyr at også sjangerdiskursen er å finne i disse tekstdelene. I flere av tekstdelene kan vi lese ord som *demokrati*, *retorikk* og *kritisk tenkning*. Dette er markørord for den sosiopolitiske diskursen. Dette viser at denne diskursen er godt representert i disse tekstdelene, og det er spesielt i teksten som beskriver tverrfaglige tema, hvor jeg har identifisert fire markørord. Som jeg har redegjort for i metodekapittelet, var det ikke hensiktsmessig å *kategorisere* hvilke av disse diskursene som var mest fremtredende. I tabell 4 kommer det fram at totalt antall funn av ulike diskurser er forholdsvis jevnt fordelt; med unntak av kreativitetsdiskursen hvor jeg registrerte et høyere antall markørord.

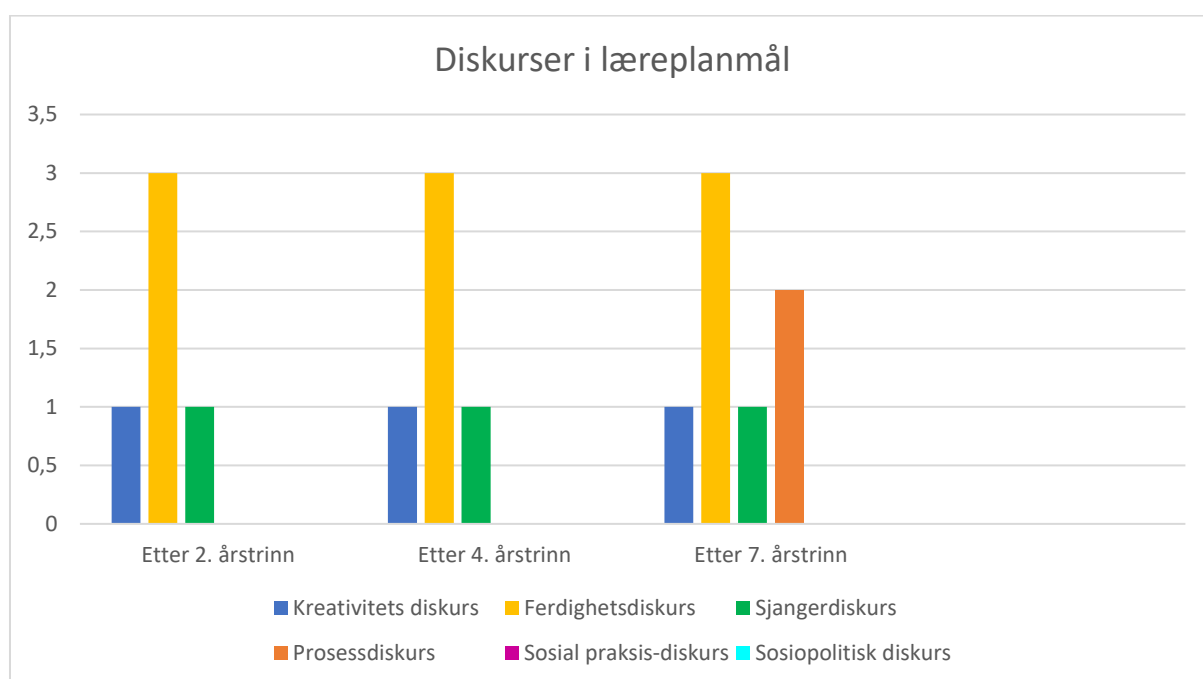
Jeg vil nå vise en tabell over hvilke skrivediskurser som er representert i kompetansemålene som er gjeldende for barneskolen. Her har jeg medregnet kompetansemålene som omhandler skriving. Like under denne oversiktstabellen viser jeg

til en grafisk framstilling i form av søylediagram som gir en mer visuell framstilling av skrive­diskursene som er representert i kompetansemål etter 2., 4. og 7. trinn.

Tabell 5: Tabell med oversikt over hvilke skrive­diskurser som finnes i kompetansemål fra 1.-7.trinn. Den viser antall ulike skrive­diskurser som viser seg å være representert i kompetansemålene.

Diskurser	2. trinn	4. trinn	7. trinn
Ferdighet	3	3	3
Prosess	0	0	2
Sjanger	1	1	1
Kreativitet	1	1	1
Sosial praksis	0	0	0
Sosiopolitisk	0	0	0

Jeg vil videre vise til hvilke skrive­diskurser som er representert i kompetansemål for 2., 4. og 7. trinn.



Figur 2: Oversikt over skrive­diskurser representert i kompetansemål for 1-7 trinn.

## 5.2 Funn fra analyse av læreplanmål for norskfaget

Det er totalt 14 kompetansemål i norskplanen for elever etter 2. trinn, hvorav fem omhandler skrivning. Utgangspunktet for kompetansemålene som er kategorisert innenfor kreativitetsdiskursen viser til at elevene skal uttrykke seg gjennom skrivning hvor de kan benytte sin kreativitet. Her er markørordet *kreativ* benyttet, og jeg har av den grunn kategorisert det innen kreativitetsdiskursen. Tre av kompetansemålene har jeg kategorisert innen ferdighetsdiskursen. I disse kompetansemålene er det beskrevet ulike ferdigheter som elevene skal ta i bruk når de lærer seg å skrive. Dette er nært knyttet opp til hva ferdighetsdiskursen innen skrivning handler om, og jeg har derfor valgt å kategorisere disse innen ferdighetsdiskursen. I det siste kompetansemålet som

omhandler skriving er markørord som *fortelle* og *beskrive* benyttet. Dette er ord som jeg har valgt som markørord for sjangerdiskursen, og jeg har derfor kategorisert det innen sjangerdiskursen.

Det er totalt 16 kompetansemål etter 4. trinn, hvorav 5 omhandler skriving. I ett av kompetansemålene er markørordet *kreativ* benyttet. Det står i en sammenheng hvor elevene skal uttrykke seg skriftlig, og jeg har av den grunn valgt å kategorisere dette målet innen kreativitetsdiskursen som synes å være den mest relevante diskursen, med tanke på hvilken kontekst ordet *skrivning* er satt inn i. Også for elever på 4. trinn er markørord som *beskrive* og *fortelle* brukt. Dette er markører for sjangerdiskursen, noe som gjør at jeg har kategorisert det innen sjangerdiskursen. Videre kan vi se at de tre resterende kompetansemålene er kategorisert innen ferdighetsdiskursen. I disse kompetansemålene er det ulike ferdigheter, som for eksempel tegnsetting, som er beskrevet.

På 7. trinn er det totalt 17 kompetansemål, hvorav 7 omhandler skriving. I ett av kompetansemålene skal elevene bruke kreativitet og lekenhet i sin skriving, og jeg har av den grunn kategorisert det innen kreativitetsdiskursen. I tillegg er to av kompetansemålene kategorisert innen prosessdiskursen. Her er markørordet *bearbeide* brukt, i tillegg til at konteksten i kompetansemålet tilsier at det er en prosess i utforming av tekst elevene skal opparbeide seg kunnskap om. Også for 7. trinn kan vi se at flere av kompetansemålene kategoriseres innen ferdighetsdiskursen. Her er markørord som *tegnsetting* og *rettskriving* benyttet. Oppsummert finner jeg at kreativitetsdiskursen, sjangerdiskursen og ferdighetsdiskursen er representert i kompetansemål for elever fra 1.- 7. trinn. Det skjer imidlertid en endring når elevene beveger seg over til mellomtrinnet, hvor også prosessdiskursen viser seg å være representert i to av kompetansemålene.

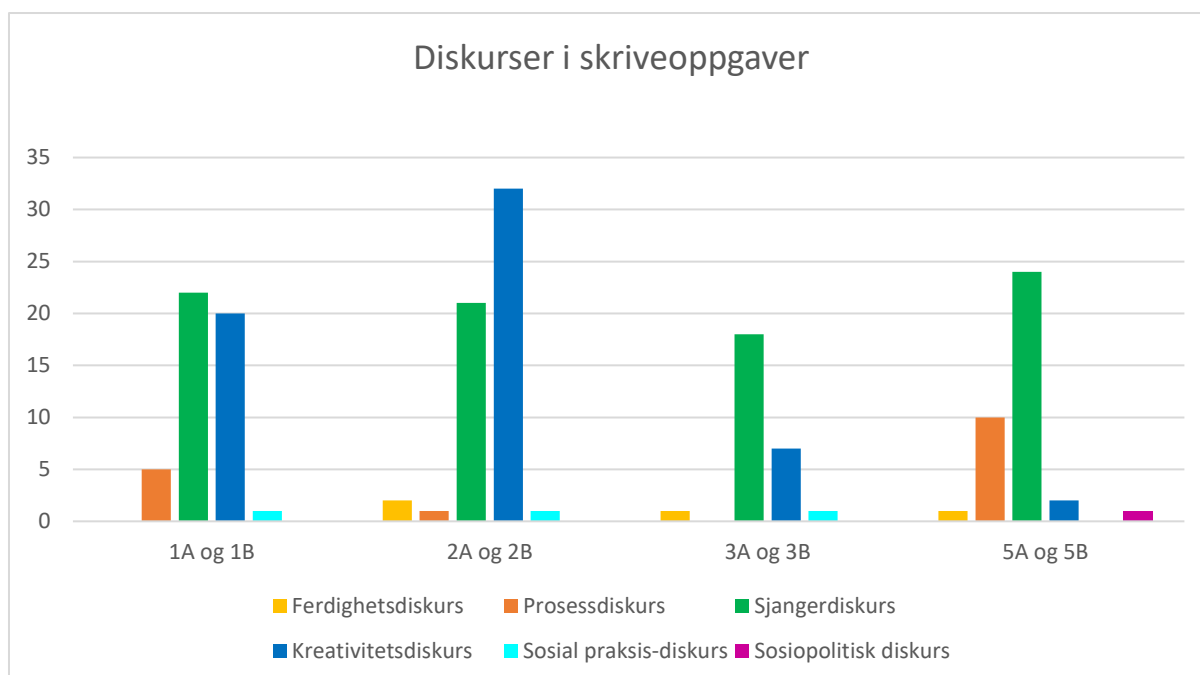
### 5.3 Funn fra analyse av læreverket *Fabel*

Jeg vil nå gå over til å vise til hvilke skrivediskurser som viste seg å være representert i skriveoppgavene i læreverket *Fabel* sine arbeidsbøker. Jeg viser også her funnene først i tabellform, for deretter som søylediagram:

Tabell 6: Tabell med oversikt over ulike skrivediskurser i skriveoppgavene i læreverket *Fabel*

Diskurser	1A og B	2A og B	3A og B	5A og B
Ferdighet	0	2	1	1
Prosess	5	1	0	10
Sjanger	22	21	18	24
Kreativitet	20	32	7	2
Sosial praksis	1	1	1	0
Sosiopolitisk	0	0	0	1





Figur 3: Oversikt over skriveoppgaver representert i skriveoppgaver i arbeidsbøkene for læreverket Fabel.

I materialet som er kategorisert og analysert, viser det seg at arbeidsbøker fra 1-3. trinn i stor grad inneholder oppgaver som jeg har valgt å plassere innen sjangerdiskursen og kreativitetsdiskursen. Skriveoppgaver som er tilknyttet sjangerdiskursen holder seg jevnt høy på disse årstrinnene, mens jeg ser en nedgang av kreative skriveoppgaver i arbeidsbøkene fra 3. trinn og oppover (Bjørøy et al., 2021; Fongen, 2021). Denne tendensen ser også ut til å vedvare når elevene er ferdig med småtrinn og beveger seg over til mellomtrinn. I 5. trinnsbøkene kan vi se at det er enda færre kreative skriveoppgaver, mens skriveoppgaver som er kategorisert innen sjangerdiskursen viser seg å være stabil (Fongen, 2021).

Funnene peker på at det er en økning av skriveoppgaver innen sjangerdiskursen når elevene starter på mellomtrinnet. Analysen viser også at skriveoppgaver innen prosessdiskursen i liten grad gjør seg gjeldende i skriveoppgaver før elevene tar i bruk arbeidsbøker for 5. trinn (Fongen, 2021). Vi ser også et skille fra småtrinn til mellomtrinn, hvor elever på småtrinnet ikke møter skriveoppgaver innen den sosiopolitiske diskursen, mens det er noe de møter når de starter på mellomtrinnet. Ferdighetsdiskursen og sosial praksis-diskursen er det få spor av i de skriveoppgavene jeg har analysert. En årsak til dette kan være at jeg har valgt å se på hvilken diskurs som er mest framtrødende i skriveoppgaven. Det vil da kunne medføre at enkelte av skriveoppgavene kan ha noen trekk fra flere av disse diskursene, men at hovedinntrykket av diskursene i skriveoppgaven tilsier at jeg ikke har valgt å kategorisere dem innen ferdighetsdiskursen og sosial praksis-diskursen.

Hvis vi ser på skriveoppgavene i et overordnet perspektiv, kan vi se at det er to diskurser som veksler mellom å være mest framtrødende i skriveoppgavene elevene møter. Det er sjangerdiskursen som troner høyest, mens kreativitetsdiskursen er svært framtrødende når elevene er i starten av sin skriveopplæring. Oppgaver innen denne diskursen blir det færre av når elevene begynner på 3. trinn. Samtidig kan vi se at en tredje diskurs,

nemlig prosessdiskursen, gjør seg gjeldende allerede fra 1. trinn, men den øker i omfang etter hvert som skriveoppgavene designes for eldre elever. Til tross for at den ikke er å spore i 3. trinnsbøkene (Bjørøy et al., 2021), er prosessdiskursen svært framtrødende i arbeidsbøker for 5. trinns-elever (Fongen, 2021).

Til slutt i dette analysekapittelet presenterer jeg en tabell som viser en samlet oversikt over skriveoppgavene som er med i empirien i studien.

*Tabell 7: Oversikt over antall oppgaver i arbeidsbøkene.*

<b>Arbeidsbok</b>	<b>Totalt antall oppgaver</b>	<b>Utfyllingsoppgaver</b>	<b>Skriveoppgaver</b>	<b>Skriv meroppgaver</b>	<b>Øvrige oppgaver som ikke innebærer skrivning</b>
1 A	147	64	28		55
1 B	115	51	20		44
2 A	102	60	10	7	25
2 B	106	66	10	8	22
3 A	70	45	7	7	11
3 B	57	32	5	5	15
5 A	61	33	14		14
5 B	93	57	10		26
<b>Totalt antall</b>	<b>751</b>	<b>408</b>	<b>104</b>	<b>27</b>	<b>212</b>

Som det framkommer av tabellen, gir dette læreverket elevene et stort antall varierte skriveoppgaver. Det framkommer også av tabellen at de fleste oppgavene ikke kan kategoriseres som skriveoppgaver, ut fra de definisjonene jeg har lagt til grunn (jf. Kap. 3). Som jeg har redegjort for ovenfor, kan mange av skriveoppgavene som jeg har valgt å kategorisere som utfyllingsoppgaver (kolonne 3) forstås som oppgaver innenfor ferdighetsdiskursen.

## 6.0 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte funn fra analysen av OTOS-tekstene i læreplanen, samt kompetansemålene for 1.-7. trinn som omhandler skriving, og skriveoppgavene i læreverket *Fabel*. Ved å se de to forskningsspørsmålene i sammenheng, vil jeg i drøftingen besvare studiens overordnede problemstilling: Hvilke skriveoppgaver legger Fagfornyelsen opp til at elever på 1.-7.trinn skal jobbe med i norskfaget, og hvordan blir skriveoppgavene tolket i skriveoppgavene i læreverket *Fabel*? I hvilken grad er det samsvar mellom skriveoppgavene i læreplanen og skriveoppgavene i læreverket *Fabel*?

### 6.1 Skriveoppgaver elever møter fra 1.-7. trinn

Tekstene som ligger til grunn for denne studien er det jeg med støtte hos Bjørhusdal (2020) har karakterisert som mektige tekster. Både læreplanens tekster i form av OTOS-tekstene og kompetansemålene er med på å styre undervisningspraksisen i skolen. I likhet med disse tekstene er lærebokas skriveoppgaver styrende for både elevene og læreren til skriving innen ulike skriveoppgaver, noe som igjen vil være førende for hvilke skriveoppgaver elevene inviteres til å delta i. Det vil innebære at elevene vil utføre mange ulike skriveoppgaver i løpet av skolegangen sin, noe som også Skjelbred (2013) har funnet i sin analyse av læreplanen.

I læreplanen i norsk sine OTOS-tekster så vi i tabell 4 at alle skriveoppgaver var representerte. Det betyr at i løpet av skolegangen er læreplanens intensjon at elevene skal skrive innenfor alle disse seks skriveoppgaver. Imidlertid viser analysen av kompetansemålene fra 1-4. trinn, at elevene først og fremst skal jobbe med skriving innen ferdighetsoppgaven, kreativitetsoppgaven og sjangeroppgaven. Når elevene begynner på mellomtrinnet er disse tre oppgaver fortsatt likt representert, samtidig som prosessoppgaven også viser seg å være tydelig representert.

Både i læreplanens OTOS-tekster og i kompetansemål for 1.-7.trinn kan vi se at sjangeroppgaven er tydelig representert. I analysen av OTOS-tekstene (jf. tabell 4) viste det seg å være 7 markørord som jeg har valgt å knytte opp mot sjangeroppgaven. Sjangeroppgaven var representert i flere av OTOS-tekstene, noe som kan tyde på at sjangeroppgaven kan kobles opp mot flere av temaene som omtales i læreplanen. I læreplanmålene som omhandler skriving var sjangeroppgaven representert i ett av kompetansemålene for henholdsvis 2., 4., og 7. trinn. Jeg mener det er rimelig å tolke dette som at læreplanen legger opp til at elevene skal jobbe kontinuerlig med sjangeroppgaven i løpet av disse klassetrinnene. Disse funnene samsvarer også godt med skriveoppgavene i læreverket *Fabel*, hvor sjangeroppgaven viser seg å være en skriveoppgave som er godt representert både på småtrinn og på mellomtrinn. Veum (2015) finner i sin studie at sjangeroppgaven var tydelig representert i LK06, men at den også var å finne i de to tidligere læreplanene hun undersøkte. Det vil med andre ord bety at sjangeroppgaven har vært representert i skriveoppgaver siden 70-tallet, selv om sjangerbegrepet i en periode ikke ble benyttet, noe jeg redegjorde for i litteraturgjennomgangen. Min undersøkelse tyder på at sjangeroppgaven også er tydelig representert både i læreplanen og i skriveoppgaver, og at det er godt samsvar mellom læreplanen og læreverket *Fabel*. Sjangeroppgaven var også den meste fremtredende oppgaven i Blikstad-Balas (2018) sin undersøkelse, noe som kan tyde på at sjangeroppgaven er svært godt representert i skolens undervisning og skriveoppgaver.

Resultatene fra analysen av OTOS-tekstene indikerer at også kreativitetsdiskursen er tydelig representert i disse tekstene. Av alle skrivediskursene som undersøkes, er det denne diskursen som viser seg å ha flest markørord (jf. tabell 4). Læreplanmålene viser at kreativitetsdiskursen er representert i ett kompetansemål for henholdsvis 2., 4. og 7. trinn. Slik jeg tolker dette skal elevene jobbe med kreativitetsdiskursen relativt jevnt gjennom hele barneskolen. Det viste seg også at i læreverket *Fabel* var det en god del skriveoppgaver som jeg har valgt å kategorisere som skriveoppgaver innen kreativitetsdiskursen. Det vil bety at når de yngste elevene er i gang med sin skrivning, får de mulighet til å ta i bruk sin egen stemme, og å skrive om tema som er av interesse for dem. Når elevene begynner på 2. trinn, er det en økning i antall av slike skriveoppgaver (Bjørøy et al., 2020). Ved at elevene får skrive friere og mer spontant og slik frigjør seg fra form og regelkrav, vil det kunne gi dem mulighet til å konsentrere seg om det de ønsker å uttrykke (Dysthe, 1993). Når elevene skal begynne å ta i bruk arbeidsbøker for 3. trinn og 5. trinn (Bjørøy et al., 2021; Fongen, 2021) blir det betraktelig færre skriveoppgaver innen kreativitetsdiskursen. Som tidligere nevnt kan denne skrivediskursen legge til rette for at elever opplever økt skriveglede og motivasjon, noe som igjen vil kunne virke positivt inn på skriveopplæringen. For de fleste elever på 3. trinn vil det fortsatt være store ulikheter med tanke på skriveferdigheter. Noen vil kunne skrive ortografisk, mens mange er i en overgangsfase i sin skriveutvikling slik Traavik og Alver (2008) beskriver. Det er derfor etter min mening litt overraskende at det er en så tydelig nedgang i oppgaver innen denne skrivediskursen. Samtidig viser funn fra analysen, som vist i figur 3, at det blir enda færre skriveoppgaver innen kreativitetsdiskursen for elever som går på mellomtrinnet.

Som vist til ovenfor, er kreativitetsdiskursen representert i kompetansemålene for 2., 4., og 7. trinn. Samtidig viser funn fra analysen av læreverket *Fabel* at denne skrivediskursen ikke i lik grad representeres i skriveoppgaver for elevene på småtrinn og mellomtrinn. Det vil kunne medføre at lærere som benytter dette læreverket antagelig bør tilrettelegge for skriveoppgaver innen kreativitetsdiskursen i tillegg til oppgavene læreverket tilbyr. Selv om KAL-studien ble foretatt på 2000-tallet, viste den at elevene gjerne valgte skriveoppgaver som innebar å skrive fortellende tekster når de fikk mulighet til å velge skriveoppgave selv (Vagle & Evsensens, 2005, s. 176). Dette tyder på at skriveoppgaver innen denne diskursen appellerer til mange elever, trolig fordi elevene kan skrive om noe de selv har interesse av.

I OTOS-tekstene i læreplanen viser analysen at ferdighetsdiskursen er representert som vist i tabell 4. I tillegg viste figur 2 at denne skrivediskursen er mest framtrødende i kompetansemål både for 2.trinn, 4.trinn og 7.trinn. Det er kanskje ikke så overraskende at ferdighetsdiskursen er så tydelig til stede, med tanke på at det er i løpet av disse klassesetrinnene elevene starter sin opplæring i skrivning, og at de tilegner seg stadig nye skriveferdigheter. Slik sett er denne diskursen godt representert i læreplanen for elever på barneskolen. Når det gjelder skriveoppgavene i læreverket jeg undersøkte, viste det seg som mer krevende å finne skriveoppgaver innen ferdighetsdiskursen. Noe av årsaken til det kan trolig være at denne diskursen i mindre grad er egnet for å utforme skriveoppgaver, slik jeg har valgt å definere hva som betraktes som en skriveoppgave. Samtidig kan vi se at rundt halvparten av det jeg har valgt å kalle *utfyllingsoppgaver* i læreverket, er kategorisert innen ferdighetsdiskursen. Dette tyder på at denne diskursen i større grad egner seg som et verktøy for å lære de ulike ferdighetene som den enkelte elev trenger for å tilegne seg skriveferdigheter.

I min undersøkelse har jeg kun undersøkt hvordan skriveoppgavene er utformet, og jeg har i den forbindelse ingen empiri som sier noe om hvordan disse skriveoppgavene blir tolket av elever, eller hvordan lærere formidler skriveoppgavene muntlig for elevene. Sannsynligheten for at den muntlige formidlingen av skriveoppgavene vil kunne føre til at ferdighetsdiskursen hadde blitt tydeligere representert, vil jeg med støtte i blant annet Blikstad-Balas sin studie (2018), anta er ganske stor. Særlig i form av at lærere gir elever instruksjoner for hvilke ferdigheter de eventuelt skal huske å ta i bruk i tekstene sine. På de laveste alderstrinnene vil det kunne vise seg i form av at læreren minner om stor bokstav i starten av setningen og punktum i slutten av setningen. Hvilket fokus læreren velger å ha, vil også avhenge av hvor eleven befinner seg i sin skriveutvikling. Slik vil en muntlig formidling av skriveoppgaven kunne tilføre oppgaven en annen dimensjon, og tilpasses enkeltelever eller en gruppe med elever. I studien hvor Blikstad-Balas (2018) studerte læreres muntlige skriveordre, som jeg redegjorde for i litteraturgjennomgangen, viste det seg at denne diskursen også forekom i form av at elevene ble bedt om å ikke forholde seg til rettskriving og liknende. Hvordan denne skrivediskursen kommer til syne, vil i en slik sammenheng være basert på hvordan elevene og læreren kommuniserer med hverandre om skriveoppgaven.

Prosesdiskursen viser seg å være representert i to av læreplanens OTOS-tekster, det gjelder "kjerneelementer" og "grunnleggende ferdigheter" (Utdanningsdirektoratet, 2020), (jf. tabell 4). Når det gjelder kompetansemålene for elevene fra 1.-7. trinn er ikke prosesdiskursen representert før elevene starter på mellomtrinnet. Det vil bety at skriveundervisning på småtrinnet i mindre grad har elementer fra denne skrivediskursen. Dette vil trolig forstås i sammenheng med at elevene på småtrinnet i større grad jobber med å tilegne seg lese- og skriveferdigheter på et mer grunnleggende plan, hvor bokstavinnlæring og det å knekke den alfabetiske koden er sentrale elementer i skriveundervisningen. Å skrive innen prosesdiskursen vil kreve at elevene har "overskudd" til å strukturere, planlegge, revidere og systematisere tekstene sine, noe som igjen krever utholdenhet hos den som skriver. Imidlertid vil opplæring innen elementer av prosesdiskursen kunne vise seg i skriveundervisning også for småtrinnet. I figur 3 kan vi lese at noen av skriveoppgavene for 1. trinn er kategorisert innen prosesdiskursen. I disse oppgavene er enkelte av diskursens elementer representert. I en av oppgavene inviteres elevene til å både planlegge og strukturere teksten sin. De skal skrive om en gutt som heter Peter som skal smake på pepperoni. For å komme i gang med oppgaven må de planlegge hvordan de ønsker å skrive om Peter og pepperonien, samtidig som de må strukturere teksten og finne ut hva det skal starte med, hva som skjer videre og hvordan teksten skal avsluttes.

En slik oppgave som jeg viste til ovenfor, kan etter min oppfatning forstås som å ha elementer av prosesdiskursen i seg. Med tanke på at elevene er helt i starten av sin skriveutvikling, vil de nevnte elementene fra denne diskursen være mer enn nok for elevene å forholde seg til. Elever på mellomtrinnet derimot har fått en del skrivetrening og utvidet sine ferdigheter, og de fleste har derfor større kapasitet og mulighet til å tilegne seg flere elementer av diskursen. Det viser seg også i kompetansemålene etter 7. trinn, hvor prosesdiskursen kommer til syne. Etter 7. trinn er det noen flere kompetansemål som omhandler skriving enn etter 2. og 4. trinn, hvorav to av disse er kategorisert innen prosesdiskursen. Slik sett legger læreplanen føringer for at elever på mellomtrinnet skal fortsette å videreutvikle sin skrivekompetanse.

I materialet jeg har undersøkt er det få forekomster av skriveoppgaver innen sosial praksis-diskursen og sosiopolitisk diskurs. Disse diskursene viser seg heller ikke i kompetansemål for elever fra 1.-7.trinn, noe som tyder på at det er et samsvar mellom skriveoppgavene i læreverket og kompetansemålene elevene skal jobbe med. Samtidig kan vi se at i OTOS-tekstene er disse diskursene representert, noe som gir klare forventninger om at elevene skal møte disse skrivediskursene i løpet av skolegangen. Noe av årsaken til at den sosiopolitiske diskursen ikke er representert i kompetansemål fra 1.-7. trinn, har trolig en sammenheng med elevenes alder og modning. Å skrive innen denne diskursen krever at elevene har et kritisk blikk på tekster og samfunnet de er en del av. Samtidig ser vi i tabell 4 at sosial praksis-diskursen viser seg i flere av læreplanens OTOS-tekster. Den er derimot mer krevende å avdekke i skriveoppgaver i læreverket *Fabel* fordi denne skrivediskursen i større grad handler om konteksten skrivingen foregår i.

## 6.2 Progresjon i kompetansemålene

I kompetansemålene som jeg har kategorisert innen ferdighetsdiskursen for 2. trinn, er målene relativt spesifikke med tanke på hvilke ferdigheter elevene skal tilegne seg. I denne perioden av skriveutviklingen skal elevene knekke den alfabetiske koden, som vil innebære å forstå koblingen mellom fonem og grafem, og slik vil de tilnærme seg skriftspråket som Traavik & Alver (2008) viser til i sin gjennomgang av skrivestadier. I løpet av denne perioden skal de også kunne skrive for hånd, noe som krever at de oppøver motoriske ferdigheter som gjør dem i stand til å forme bokstaver med blyant. I tillegg til å forme bokstaver for hånd skal de lære å bruke et tastatur, slik at de kan skrive tekster digitalt. Elevene skal også øve på å bruke enkel tegnsetting og regler i skrivingen. Kompetansemålene for 4. trinn bygger i stor grad videre på kompetansemålene for 2. trinn. I kompetansemålet for 2. trinn står det at elevene skal "skrive tekster for hånd og med tastatur" (Utdanningsdirektoratet, 2020), mens i kompetansemålet for 4. trinn "skrive tekster med funksjonell håndskrift og tastatur" (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette viser en progresjon fra kompetansemålet for 2. trinn til 4. trinn. I løpet av denne perioden skal elevene kunne skrive funksjonelt både for hånd og på tastatur. Det stilles også større krav til bruk av tegnsetting i tekstene elevene skriver. Etter 2. trinn står det i kompetansemålet at elevene skal "bruke store og små bokstaver, punktum, spørsmålstegn og utropstegn i tekster og samtale om egne og andres tekster" (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det tilsvarende målet for 4. trinn er "bruke komma og andre skilletegn i tekster" (Utdanningsdirektoratet, 2020). Naturlig nok forutsettes det at elevene har knekt den alfabetiske koden, noe som skiller ferdighetsmålene noe fra hverandre. Når elevene er ferdige med 4. trinn skal de utforske skriving på sidemål, noe som krever at de tar i bruk alle ferdighetene de allerede har, og at de tilegner seg nye. Det er imidlertid ingen kompetansemål som omhandler dette etter 2. trinn.

I kompetansemålene for 7. trinn kan vi også se at det er en videre progresjon i målene. Det stilles stadig større krav til hva elevene skal beherske av ferdigheter. Samtidig kan vi se at kompetansemålene dreier seg om mye av de samme delferdighetene. Når elevene går ut av 7. trinn, skal de kunne skrive med flyt både for hånd og med tastatur. De skal også ha utviklet ulike ferdigheter som gjør dem i stand til å bruke blant annet tegnsetting, ordbøying og rettskriving i sin skriving. Slik sett kan vi se at kompetansemålene legger opp til at elevene skal videreutvikle seg innen mange av de

samme ferdighetsområdene i løpet av 1.-7. trinn. I læreverket *Fabel* var det i liten grad skriveoppgaver som er kategorisert innen ferdighetsdiskursen. Slik jeg har vist til ovenfor, var det derimot mange *utfyllingsoppgaver* som jeg har kategorisert innenfor denne skrivediskursen.

Mange av *utfyllingsoppgavene* innen ferdighetsdiskursen for elevene på 1. og 2. trinn legger opp til at elevene skal jobbe med bokstavforming både ved hjelp av sporing av bokstaver i bokstavhus, og sporing av ulike ord på linje. Slik får elevene støtte til skriftforming både i bokstavhus og på linje. Slike *utfyllingsoppgaver* er det en god del av i arbeidsbøkene for elevene på disse klassetrinnene, noe som kan bidra til å oppfylle deler av kompetansemål for skrivning etter 2. trinn. Imidlertid vil ikke arbeidsboka bidra til at elevene får utviklet sine ferdigheter når det kommer til skrivning på tastatur, men de vil få rikelig med trening i å skrive for hånd. Det er heller ikke oppgavetekster i disse arbeidsbøkene som legger opp til at elevene skal jobbe med tegnsetting eller riktig bruk av små og store bokstaver. Dette gjelder både i *utfyllingsoppgaver* og skriveoppgaver. Dette betyr at disse ferdighetene må øves opp enten ved hjelp av andre oppgaver eller ved at læreren tilrettelegger for dette i sin muntlige dialog om oppgavene sammen med elevene.

Når elevene tar i bruk arbeidsbøker for 5. trinn (Fongen, 2021), er det kompetansemålene for 7. trinn de skal arbeide for å oppnå. Som tidligere nevnt, er det en progresjon i kompetansemålene, hvor målene blir mer innholdsrike og krever mer av elevene etter 7. trinn. Når det gjelder kompetansemålet som handler om at de skal benytte sentrale regler for rettskriving, ordbøying og tegnsetting, kan vi se flere *utfyllingsoppgaver* i læreverket *Fabel* som gir elevene anledning til å jobbe med dette. I en del av boka er det flere oppgaver som går konkret på ordbøying og ordklasser. Det er også et eget kapittel hvor rettskriving er tema, samt et kapittel som tar for seg tegnsetting. I alle disse kapitlene får elevene mulighet til å jobbe med ulike *utfyllingsoppgaver* som kan bidra til at de får større kunnskap om skriftspråket. Oppgavene vil også bidra til at elevene kan oppnå deler av kompetansemålene som står i læreplanen. Samtidig legger ikke arbeidsboka opp til at elevene tar i bruk tastatur for å skrive, i likhet med arbeidsbøkene for de andre klassetrinnene jeg har undersøkt. Jeg har heller ikke funnet noe spor av oppgaver som legger opp til å skrive tekster på sidemål. Dette vil derfor være kompetanser som elevene må øve opp ved hjelp av andre øvelser og skriveoppgaver.

Sjangerdiskursen er representert i ett av kompetansemålene for henholdsvis 2., 4. og 7. trinn. For de yngste elevene handler det om at de skal benytte skrivning til å beskrive og til å fortelle. De vil da bli kjent med sjangre som egner seg til å skrive tekster, trolig gjennom modellering fra lærer og gjennom høytlesing i klassen. I kompetansemålene for 4. trinn kan vi se at kompetansemålet bygges ut ved at elevene også skal argumentere. Noe som også vil innebære at de tilegner seg kunnskap om sjangre som egner seg for et slikt formål. Det samme viser seg å gjelde for kompetansemålet for 7. trinn. Nå blir også refleksjon lagt til som et nytt element som elevene skal tilegne seg. Slik sett kan vi se at dette målet gradvis blir utvidet og at det er en tydelig progresjon fra 1. til 7. trinn. Vanskelighetsgraden øker i takt med elevenes alder, erfaring og modning.

I figur 3 kan vi se at sjangerdiskursen er tydelig representert i alle arbeidsbøkene fra læreverket *Fabel*, selv om det naturligvis er litt variasjon i antall oppgaver i de ulike arbeidsbøkene. Som tidligere beskrevet, viste SKRIV-prosjektet at sjanger ofte ble

tydelig presentert for elevene når de skulle skrive tekster (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 88). I arbeidsbøkene for 1.- og 2. trinn er de fleste skriveoppgavene beskrivende eller fortellende tekster. Noen av sjangrene de møter er å skrive brev, lister og fortellinger. Ved at elevene får skrive slike tekster, er det med på å nå kompetansemålet etter 2. trinn innen sjangerdiskursen. I skriveoppgavene i arbeidsbøkene for 3. trinn (Bjørøy et al., 2021) kan vi ut fra analysene mine avdekke flere av de samme sjangrene elevene har møtt i de foregående bøkene, samtidig som de møter nye sjangre. I løpet av 3. trinn får eleven skrive både innen eventyrsjangeren og de får skrive faktatekster. Slik sett kan vi se at elevene får utvidet sin skriving i møte med flere sjangre, og disse vil være med å bidra til å oppnå deler av kompetansemålet etter 4. trinn. Imidlertid viser ikke funn i mitt materiale at elevene får skrevet tekster som bidrar til at de får øvd på argumenterende skriving. Her vil det være viktig å minne om at arbeidsbøkene for 4. trinn ikke er inkludert i mitt materiale fordi de ikke blir utgitt før etter denne oppgaven er levert. Derfor kan jeg ikke med sikkerhet si noe om hvilke sjangre elevene møter i skriveoppgaver for 4. trinn i læreverket *Fabel*.

I arbeidsbøkene for 5. trinn (Fongen, 2021) møter elevene en del av de samme sjangrene som de allerede har møtt, samtidig som de nå får anledning til å skrive tale og krimfortelling. Det er ingen konkrete skriveoppgaver innen det jeg har kategorisert innen sjangerdiskursen som legger opp til at elevene skal reflektere i sine tekster, slik kompetansemålet etter 7. trinn legger føringer for, bortsett fra når de skal skrive en tale. Mange av skriveoppgavene i arbeidsbøkene kan etter min oppfatning bidra til at elevene kan nå kompetansemålene i læreplanen. Vi ser at elevene får rikelig med muligheter til både å beskrive og til å skrive ulike fortellinger. Når det gjelder kompetanser som å argumentere og reflektere, kan det se ut til at lærere må ta et større ansvar for å tilrettelegge for skriveoppgaver som gir elevene trening i dette. Det vil i skrivende stund bli lansert en arbeidsbok for 6. trinn som handler om skriving, den er derfor ikke med i mitt materiale. Slik sett er det en mulighet for at noen av disse kompetansene blir inkludert i denne boka.

### 6.3 Hovedfunn og konklusjon

Gjennom å foreta en diskursanalyse av både læreplanens OTOS-tekster og kompetansemål for henholdsvis 2., 4. og 7. trinn, samt skriveoppgaver i arbeidsbøker for læreverket *Fabel*, har jeg avdekket hvilke skriveoppgaver disse mektige tekstene (Bjørhusdal, 2020) legger opp til at elevene skal møte i en skolesammenheng. Undersøkelsen viser at læreplanens OTOS-tekster legger føringer for at elevene skal ta del i alle de seks skriveoppgavene i løpet av skolegangen sin. Imidlertid viser undersøkelsen at elever på 1.-7. i større grad blir presentert for enkelte av de seks skriveoppgavene. I kompetansemålene for 1.-7. trinn viste analysene at både sjangerdiskursen, ferdighetsdiskursen og kreativitetsdiskursen var godt representert. I tillegg ble prosessdiskursen representert for elever på mellomtrinn. Analysene av skriveoppgavene i læreverket *Fabel* viste at sjangerdiskursen var den mest framtrædende skriveoppgaven i alle arbeidsbøkene som denne undersøkelsen omfattet. Kreativitetsdiskursen var tydelig representert i skriveoppgavene for elever på 1. og 2. trinn, men det var en markert nedgang i skriveoppgaver innen denne diskursen fra 3. trinn og oppover. Samtidig viste det seg å være få tilfeller av skriveoppgaver innen sosial praksis-diskursen og den sosiopolitiske diskursen i materialet jeg undersøkte. Funnene fra undersøkelsen kan derfor tyde på at elever på 1.-7. trinn hovedsakelig får presentert



skriveoppgaver innen sjangerdiskursen. I tillegg fant jeg at kreativitetsdiskursen var tydelig representert i de to første skoleårene.

Denne undersøkelsen indikerer at læreverket *Fabel* tilbyr skriveoppgaver innen flere av skrivediskursene, men med en hovedvekt på sjangerdiskursen. Som tidligere nevnt, kan flere av skriveoppgavene brukes for å jobbe mot å nå kompetansemålene i læreplanen. Basert på den analysen jeg har foretatt, vil ikke bruk av skriveoppgavene i arbeidsbøkene i læreverket *Fabel* være tilstrekkelig for å realisere kompetansemålene som omhandler skriving i læreplanen i norsk – slik jeg har tolket dem. Det vil bety at lærerne i tillegg må legge til rette for at elevene får tilstrekkelig trening i de øvrige skrivediskursene.

## 6.4 Videre forskning

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan vi kan gjøre en diskursanalyse av læreplanen i norsk, samt av en rekke skriveoppgaver i læreverket *Fabel*. Jeg håper denne oppgaven kan få flere til å bli oppmerksomme på at det finnes mange ulike syn og forståelse av skriving. Dette er også noe som vil kunne ha en betydning i praksisfeltet når det jobbes med skriving. I undersøkelsen har jeg analysert mektige tekster samt skriveoppgaver som vil ha en innvirkning på skriveundervisningen som finner sted i skolen. Det er gjort noen studier tidligere som har undersøkt dette feltet. Samtidig tror jeg det kunne vært både nyttig og interessant å undersøke hvordan disse skriveoppgavene hadde blitt realisert i praksisfeltet, noe jeg ikke har undersøkt i min studie. Ved å gjøre en undersøkelse av praksisfeltet, vil man få et innblikk i lærerens didaktikk og syn på skriving, noe jeg synes høres interessant ut. I tillegg kunne det vært spennende å undersøke i hvilken grad lærere varierer mellom ulike skrivediskurser når de jobber med skriving av tekster sammen med elevene sine, og i hvilken grad de er bevisst på hvilket syn på skriving de representerer gjennom sin dialog med elevene.

## 6.5 Implikasjoner som framtidig norsklærer

Denne undersøkelsen har ført til at jeg har fått en dypere forståelse for hvordan jeg kan tolke og forstå, både overordnede læreplantelekter som sier noe om hva elevene skal lære om skriving, og konkrete kompetansemål. Det gjør meg i stand til å kunne legge til rette for en variert skriveundervisning som lar elevene få skrive innen et mangfold av skrivediskurser. Samtidig har jeg fått et innblikk i hvilke skrivediskurser som er representert i skriveoppgavene i læreverket *Fabel*. Denne erfaringen kan jeg ta med meg når jeg skal vurdere andre læreverks arbeidsbøker, og det vil være erfaringer jeg kan bygge på når jeg skal planlegge gode skriveoppgaver som gir mine framtidige elever trening i å skrive innen de ulike diskursene. Slik kan jeg legge til rette for at elever utvikler en skrivekompetanse som de kan ha nytte av i samfunnet vårt.

## Litteraturliste

- Bakke, J.O. & Skovholt, K. (2015). "Å forestille seg betyr å bruke fantasien til å tenke på noe som ikke fins" Introduksjon av skriveoppgaver på 7.trinn. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 139-158). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas. & K. Rognes. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (27-46). Fagbokforlaget landslaget for norskundervisning.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Blackwell Publishing.
- Bjørøy, A.-B., N., Erslund, B., A., Grønli, K., M. & Lundetræ, K. (2020). *Fabel 1: Norsk for barnetrinnet: Arbeidsbok A*. Aschehoug undervisning.
- Bjørøy, A.-B., N., Erslund, B., A., Grønli, K., M. & Lundetræ, K. (2020). *Fabel 1: Norsk for barnetrinnet: Arbeidsbok B*. Aschehoug undervisning.
- Bjørøy, A.-B., N., Erslund, B., A., Grønli, K., M. & Lundetræ, K. (2020). *Fabel 2: Norsk for barnetrinnet: Arbeidsbok A: trykkskrift*. Aschehoug undervisning.
- Bjørøy, A.-B., N., Erslund, B., A., Grønli, K., M. & Lundetræ, K. (2020). *Fabel 2: Norsk for barnetrinnet: Arbeidsbok B: trykkskrift*. Aschehoug undervisning.
- Bjørøy, A.-B., N., Erslund, B., A., Grønli, K., M. & Lundetræ, K. (2021). *Fabel 3A: Norsk for barnetrinnet: Arbeidsbok*. Aschehoug undervisning.
- Bjørøy, A.-B., N., Erslund, B., A., Grønli, K., M. & Lundetræ, K. (2021). *Fabel 3B: Norsk for barnetrinnet: Arbeidsbok*. Aschehoug undervisning.
- Bjørhusdal, E. (2020). Mektige tekstar og kritisk diskursanalyse. I L.I. Aa & Neteland. R (red.), *Master i norsk metodeboka 1*. (s. 158-174). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivediskurser i norskfaget – en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn. *Nordic journal of liteatacy research, Vol 4* (1), 1-19. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1020>
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign - Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. A. Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-45). Universitetsforlaget.
- BOK365. (2021, 22. oktober). *Fire forfattere og en BELMA i gull*. BOK365. <https://bok365.no/artikkel/fire-forfattere-og-en-belma-i-gull/>
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Dysthe, O. (1987). *Ord på nye spor: Innføring i prosessorientert skrivopedagogikk*. Det norske samlaget.

- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor: Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2. utg). Samlaget.
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2010). Reading and Writing Relations and Their Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5)
- Flower, L & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://www.jstor.org/stable/356600>
- Fongen, E. (2021). *Fabel 5A: norsk for barnetrinnet: Arbeidsbok*. Aschehoug undervisning.
- Fongen, E. (2021). *Fabel 5B: norsk for barnetrinnet: Arbeidsbok*. Aschehoug undervisning.
- Gee, J.P. (2015) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (5. utg.). Routledge.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hagesæther, P.V. (2013, 29. jan). Dette er Norges mest populære skolebøker. *Aftenposten, A-magasinet*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/9vBQp/dette-er-norges-mest-populaere-skoleboeker>
- Hansson, I. M, Byberg, M., Kvistad, A. H., Tollaksen, K. V. Skar, G. (Red.) (2021). *Skriving i begynneropplæringen – en praktisk innføring*. GAN Aschehoug.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220-245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Klette, K., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2017). Linking Instruction and Student Achievement – Research design for a new generation of classroom studies. *Acta didactica Norge*, 11(3), 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.4729>
- Krashen, S. D. (1984). *Writing: Research, Theory, and Applications*. London: Pergamon Press.
- Kvithyld, T., Kringstad, T. & Melby, G. (2020). *Gode skrivestrategier* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kvithyld, T. & Aasen, A. J (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I J. Smidt, R. Solheim, A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (s. 87-98). Fagbokforlaget.
- Lorentzen, R., T. (2009). Den tidlige skriveutviklinga. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk -ei grunnbok* (3. utg., s. 113-134). Universitetsforlaget.
- Otnes, H. (Red.). (2015). *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Fagbokforlaget.
- Roe, A. & Helstad, K. (2014). Den andre skriveopplæringen i Norge - om prosesskriving og skriving i og på tvers av fag. I R. Hvistendahl. & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. Novus forlag.

- Schiefloe, P.M. (Red.). (2019). *Mennesker og samfunn* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2013). Tekstkulturer, teksthendelser og skrivehandlinger i skolen. Hva sier læreplanene? I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Syn for skrivning: læringsressurser og skrivning i skolens tekstkulturer* (s. 56-68). Cappelen Damm Akademisk.
- Skrivesenteret (2019). *FUS! Funksjonell skrivning i de første skoleårene*. Hentet 25. februar 2022 fra <https://skrivesenteret.no/prosjekt/fus-prosjektet/>
- Smidt, J. (1994). *SKRIVE-PUFF The DEVEL Project. Oppgavesett og skrivesituasjoner - en studie av norske skriveoppgaver i en brytningstid* (SKRIVE-PUFF Rapport 13). ALLFORSK Senter for samfunnsforskning (SESAM).
- Smidt, J. (2009). Ulike syn på skrivning og skriveundervisning. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk -ei grunnbok* (3. utg., s. 312-316). Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrivning i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim, A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (s. 9-41). Fagbokforlaget.
- Traavik, H. & Alver, V. R. (2008). *Skrive- og lesestart: Skriftspråksutvikling i småskolealder*. Fagbokforlaget.
- Traavik, H. (2013). Den tidlige skrive- og leseutviklinga. I H. Traavik & B., K. Jansson (Red.), *Norskboka 1 Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). <http://data.udir.no/kl06/NOR1-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk*. (NOR01-06). <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Vagle, W. & Evensen, L. S. (2005). Studie 5: Oppgavesettene og elevenes oppgavevalg i KAL-årene. I K. L. Berge., L. S. Evensen., F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse Bind 1 Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. (s. 161-201). Universitetsforlaget.
- Veum, A. (2015). Skriveoppgåver i utvikling? Skrivediskursar i norskbøker for ungdomsskolen gjennom 30 år. I H.Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 83-101). Fagbokforlaget.

## Figuroversikt

Figur 1: Analyse av Overordnet tekstdel om skrijving, «Fagets relevans og sentrale verdier» (Utdanningsdirektoratet, 2020) .....	25
Figur 2: Oversikt over skrivediskurser representert i kompetansemål for 1-7 trinn.....	35
Figur 3: Oversikt over skrivediskurser representert i skriveoppgaver i arbeidsbøkene for læreverket Fabel. ....	37

## Tabelloversikt

Tabell 1: Oversikt over empirisk materiale som blir benyttet i oppgaven, og kategorisering av primær- og sekundærmateriale. ....	23
Tabell 2: Oversikt over skrivediskurser, diskursenes syn på skrijving og markørord tilknyttet de ulike diskursene, videreutviklet fra Veum (2015). ....	24
Tabell 3: Oversikt over arbeidsbok 2A med oversikt over totalt antall oppgaver og de ulike oppgavene som innebærer at elevene tar i bruk skrijving for å svare på oppgavene. ....	30
Tabell 4: Tabell med oversikt over hvilke skrivediskurser som finnes i OTOS-tekstene i læreplanen. ....	34
Tabell 5: Tabell med oversikt over hvilke skrivediskurser som finnes i kompetansemål fra 1.-7.trinn. Den viser antall ulike skrivediskurser som viser seg å være representert i kompetansemålene.....	35
Tabell 6: Tabell med oversikt over ulike skrivediskurser i skriveoppgavene i læreverket Fabel .....	36
Tabell 7: Oversikt over antall oppgaver i arbeidsbøkene. ....	38

