

Christine Langeland

Slagside i skriveidaktikken?

En læreverkanalyse om de yngste elevenes skriveoppgaver.

Masteroppgave i Master i lærerspesialist, retning
begynneropplæring 1.- 4.trinn.

Veileder: Marit Olave Riis-Johansen

September 2022

Christine Langeland

Slagside i skriveidaktikken?

En læreverkanalyse om de yngste elevenes skriveoppgaver.

Masteroppgave i Master i lærerspesialist, retning begynneropplæring
1.- 4.trinn.

Veileder: Marit Olave Riis-Johansen
September 2022

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med denne studien er å undersøke og etablere kunnskap om skriveidaktikken i utvalgte læreverker. Undersøkelsen motiveres av forskning som viser en endring i skriveopplæringen. Denne endringen innebærer en helhetlig tilnærming til den første skriveopplæringen med et funksjonelt og formålsrettet perspektiv. Med bakgrunn i forskningsbaserte anbefalinger, samt tekst- og innholdsanalyse som forskningsdesign, undersøker jeg hva utvalgte læreverker uttrykker om bokstavinnlæring, skrivning, lesing og tekstskeping. Jeg undersøker spesifikt skriveoppgavens læringsmål og hvordan skriveoppgavene formuleres med tanke på å posisjonere elevene som funksjonelle skrivere i begynneropplæringen.

Datamaterialet består av læreverket Salto (Fjeld et al., 2019a;2019b;2020) og Ordriket (Bjerke et al., 2020a;2020b;2021). Læreverkene er de nyeste utgivelsene og reklamerer for å samsvare med fagfornyelsen og Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Analysemetoden baserer seg på nærlesing, koding og kategorisering av skriveoppgavene, samt kvalitativ analyse av de skriveoppgavene som defineres som funksjonelle. Jeg har prøvd å definere hva som utgjør en funksjonell skriveoppgave og i hvor stor grad læreverkene fremmer oppgavetyperne. Jeg håper at en slik lærebokanalyse kan bidra med kunnskap og informasjon om skriveidaktikken som fremmes i læreverkene. Samtidig håper jeg studien bidrar til at lærere og lærebokforfattere reflekterer rundt elevenes utvikling av skriveferdigheter og hvordan en kan legge til rette for en helhetlig tilnærming til skriveopplæringen gjennom skriveoppgavens innhold, form og funksjon.

Tidligere forskning (se for eksempel Gerde et al., 2012; Johansen & Bjerke, 2020) indikerer at de laveste trinnene konsentrerer seg om å lære bokstaver, ikke om hvordan skrivning kan *brukes*. Til tross for læreverkenes gode kvaliteter, bekrefter den komplette analysen av datamaterialet at læreverkene i seg selv ikke bryter med denne tendensen. Arbeidsbøkene til elevene er ikke tilstrekkelig grunnlag for læreren som streber etter å undervise med utgangspunkt i en helhetlig tilnærming til skriveopplæringen.

Abstract

The purpose of this study is to investigate and establish knowledge about the didactics of writing in selected textbooks. The survey is motivated by research that shows a change in writing education. This change involves a comprehensive approach to the first writing instruction with a functional and purpose-oriented perspective. I examine what selected textbooks express about learning letters, writing, reading and text production. I specifically investigate the purpose of the writing tasks and how the writing tasks are formulated with a view to positioning the students as functional writers.

The data material consists of the textbook Salto (Fjeld et al., 2019a;2019b;2020) and Ordriket (Bjerke et al., 2020a;2020b;2021). The textbooks are the most recent publications and advertise to be in line with the curriculum of 2020. The method is based on coding and categorization of the writing tasks, as well as qualitative analysis of the writing tasks that are defined as functional. I have tried to define what constitutes a functional writing task and to what extent the textbooks promote functional writing assignments. I hope that the analysis can contribute knowledge and information about the didactics of writing promoted in the textbooks. At the same time, I hope the study contributes to teachers and textbook authors reflecting on the students' development of writing skills and how to facilitate a comprehensive approach to writing education through the content, form and function of the writing assignments.

Previous research (see for example Gerde et al., 2012; Johansen & Bjerke, 2020) indicates that the lowest stages concentrate on learning letters, not on how writing can be used. Despite the textbooks' good qualities, the complete analysis of the data material confirms that the textbooks themselves do not break with this tendency. The workbooks for the students are not a sufficient basis for the teacher who strives to teach based on a comprehensive approach to writing instruction.

Forord

Det har vært en spennende, krevende, givende og innholdsrik reise gjennom masterstudiet og forskningsprosjektet. Det er mange som fortjener en takk for at dette har latt seg gjennomføre.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Marit. Du har motivert meg. Jeg har satt stor pris på dine konstruktive tilbakemeldinger og våre samtaler om stort og smått.

Jeg vil takke familie, venner og kolleger som på hver sin måte har støttet meg. Takk til min kjære Daniel for at du gjør det lille ekstra, heier på meg og for at du tar del i denne reisen sammen med meg. Takk til jentene mine som har vært så tålmodige og minnet meg på at livet ikke bare består av studier.

Giske, 07. september 2022

Christine Langeland

Innhold

FIGURER	XI
TABELLER	XII
1 INNLEDNING	2
1.1 BAKGRUNN	2
1.2 PROBLEMSTILLING	3
1.3 LÆREVERK, LÆREMIDDEL OG LÆREBØKER	4
1.4 OPPGAVETRADISJONER – ET HISTORISK RISS	4
1.5 TIDLIGERE FORSKNING	5
1.6 OPPBYGGING AV MASTEROPPGAVEN	8
2 TEORETISK RAMMEVERK	9
2.1 HELHETLIG SKRIVEOPPLÆRING	9
2.2 SYNTETISKE OG ANALYTISKE TILNÆRMINGER TIL SKRIVEOPPLÆRINGEN	10
2.3 SKRIVEOPPGAVER I KLASSEROMMET	11
2.4 SKRIVETREKANTEN SOM GRUNNLAG FOR SKRIVEOPPGAVER	12
2.5 SKRIVEOPPGAVER SOM STILLASBYGGER	14
2.6 SKRIVEHJULET – EN TANKEMODELL FOR FUNKSJONELL SKRIVING	14
2.7 SKRIVEROLLER	15
2.8 OPPSUMMERING	17
3 METODE	18
3.1 TEKST- OG INNHOLDSANALYSE	18
3.2 UTVALG	19
3.2.1 SALTO LÆREVERK	19
3.2.2 ORDRIKET LÆREVERK	21
3.3 FRAMGANGSMÅTE I ANALYSEPROSESSEN	22
3.4 FORSKNINGENS KVALITET	24
4 ANALYSE AV SKRIVEOPPGAVENE	26
4.1 SKRIVEOPPGAVENES LÆRINGSMÅL	26
4.1.1 ANALYSEVERKTØY	26
4.1.2 SKRIVEOPPGAVENES LÆRINGSMÅL - FUNN	32
4.2 SKRIVEOPPGAVENES POSISJONERING AV SKRIVEREN	33
4.2.1 ANALYSEVERKTØY	33
4.2.2 SKRIVEOPPGAVENES POSISJONERING AV SKRIVEREN - FUNN	33
4.3 KVALITATIV ANALYSE AV DE FUNKSJONELLE SKRIVEOPPGAVENE	34
4.3.1 FUNKSJONELLE SKRIVEOPPGAVER I SALTO	35
4.3.2 FUNKSJONELLE SKRIVEOPPGAVER I ORDRIKET	36
4.3.3 KVALITATIV ANALYSE AV DE FUNKSJONELLE SKRIVEOPPGAVENE – FORELØPIG DRØFTING AV FUNN	37

5	DRØFTING AV FUNN OG RESULTAT	39
5.1	OPPSUMMERING AV FUNN OG RESULTAT	39
5.2	HVA LEGGER LÆREVERKENE TIL RETTE FOR?	41
5.3	KAN LÆREREN STØTTE SEG TIL LÆREBØKENE?	42
5.4	STUDIENS BEGRENSNINGER	45
5.5	AVSLUTNING	46
6	REFERANSELISTE	47
7	VEDLEGG	53

Figurer

FIGUR 1 LÆREVERK OG LÆREMIDDEL TIL BRUK I OPPLÆRINGEN	4
FIGUR 2 SKRIVETREKANTEN	13
FIGUR 3 SPRÅKMODELL	13
FIGUR 4 SKRIVEHJULET	15
FIGUR 5 SALTO ELEVBOK 1A.....	20
FIGUR 6 SALTO ARBEIDSBOK 1A	20
FIGUR 7 SALTO LÆRERENS BOK.....	20
FIGUR 8 ORDRIKET LESEBOK 1A.....	21
FIGUR 9 ORDRIKET BOKSTAVBOK 1.....	21
FIGUR 10 ORDRIKET LÆRERVEILEDNING 1	21
FIGUR 11 SKRIFTFORMING SALTO.....	26
FIGUR 12 SKRIFTFORMING ORDRIKET	26
FIGUR 13 SALTO FØRSTE LYD.....	27
FIGUR 14 SALTO RIMORD.....	27
FIGUR 15 SALTO E-LYD.....	27
FIGUR 16 SALTO STAVELSER	27
FIGUR 17 ORDRIKET FONOLOGISK BEVISSTHET	27
FIGUR 18 SALTO LIKE ORD.....	27
FIGUR 19 SALTO SKRIVE ORD.	27
FIGUR 20 SALTO KRYSSORD.....	27
FIGUR 21 ORDRIKET SKRIV GRAFEMET.....	28
FIGUR 22 ORDRIKET SKRIV GRAFEMENE.....	28
FIGUR 23 ORDRIKET FINN ORDENE.....	28
FIGUR 24 ORDRIKET SETT RING RUNDT LIKE ORD.....	28
FIGUR 25 ORDRIKET SETT RING RUNDT GRAFEM.....	28
FIGUR 26 SALTO SKRIV ORD MED BOKSTAVEN C/C I SEG	28
FIGUR 27 ORDRIKET FINN NAVN PÅ DYRENE	28
FIGUR 28 SALTO BORD.....	29
FIGUR 29 SALTO FARGELEGG.....	29
FIGUR 30 SALTO LABYRINT.....	29
FIGUR 31 ORDRIKET FARGELEGG.....	29
FIGUR 32 ORDRIKET BORD.....	29
FIGUR 33 SALTO LES OG SETT STREK.....	29
FIGUR 34 SALTO LES OG SVAR.....	29
FIGUR 35 ORDRIKET LES OG SKRIV/TEGN.....	30
FIGUR 36 ORDRIKET LES OG SETT STREK	30
FIGUR 37 ORDRIKET LES OG SETT STREK.....	30
FIGUR 38 SALTO SKRIV OG TEGN FRA SALTO SIN FØRSTE SKOLEDAG	30
FIGUR 39 ORDRIKET SKRIV ET BREV TIL POLITIET SAMMEN	30
FIGUR 40 SALTO SKRIV TIL BILDE	31
FIGUR 41 SALTO SKRIVE OG TEGNE ORD.....	31
FIGUR 42 ORDRIKET SKRIV ELLER TEGN	31
FIGUR 43 ORDRIKET SKRIV OM LUA.....	31
FIGUR 44 ORDRIKET SKRIV TIL BILDE.....	31
FIGUR 45 SALTO HVA LIKER DU Å GJØRE NÅR DET ER SØLEVÆR?.....	31
FIGUR 46 ORDRIKET SKRIVE ET BREV TIL POLITIET SAMMEN.....	32
FIGUR 47 LÆREVEKENES SKRIVEROLLER	40

Tabeller

TABELL 1 KATEGORISERING AV SKRIVEOPPGAVENES LÆRINGSMÅL	32
TABELL 2 KATEGORISERING AV SKRIVEOPPGAVENES POSISJONERING AV SKRIVEREN	34
TABELL 3 SALTO OG ORDRIKET SINE OPPGAVEFORMULERINGER	34
TABELL 4 SALTO SINE OPPGAVEFORMULERINGER	35
TABELL 5 ORDRIKET SINE OPPGAVEFORMULERINGER	36

BOKSTAVENE

Hva er en bokstav?
En besynderlig ting –
en sløyfe, en prikk
og en krøll og en ring,
og så er den slik
den skal være.

*En liten bokstav
sier ikke det spor,
men sammen med andre
blir den til ord
som lærer deg alt
du vil lære.*

André Bjerke

1 Innledning

I denne studien undersøker jeg skriveoppgavene i to utvalgte læreverker for første klasse. Studien motiveres av forskning som viser at elevene har behov for en *helhetlig skriveopplæring* fra første halvår i første klasse. En helhetlig skriveopplæring innebærer at elevene lærer tekniske delferdigheter parallelt med at de får erfare språkets funksjon og *bruke* skriftspråket til å kommunisere, formidle og lære (Johansen & Bjerke, 2020; Bremholm, 2020). Solheim og Falk (2021) viser til en *funksjonelt orientert skriveopplæring*. De løfter fram hvordan skriveopplæringen, parallelt med å utruste elevene med viktige verktøy som bokstavkunnskap og tekstlige strukturer, skal gi elevene opplevelser av å kunne utrette noe gjennom skrift. Det funksjonelle synet handler om å gi elevene kompetanse og erfaringer som gjør dem i stand til å ta skrivning i bruk på relevante måter i ulike sammenhenger. Internasjonal forskning (se for eksempel Clay, 1966; Chomsky, 1971; Elbow, 2004; Korsgaard et al., 2011) understreker betydningen av den tidlige og funksjonelle skrivingen. Forskingen viser at det er mulig og viktig for barns motivasjon og vilje til å kommunisere gjennom skrift, at det legges til rette for funksjonell skrivning fra første dag i første klasse (Clay, 1966; Chomsky, 1971; Elbow, 2004; Korsgaard et al., 2011). Elevene oppdager sammenhengen mellom lyd og bokstav gjennom skrivning og trenger ikke å ha lært seg alle bokstavene før de skriver (Korsgaard et al., 2011).

1.1 Bakgrunn

I dag er det vanlig å betegne læreryrket som en *profesjon* (Mausethagen, 2015). Et grunnleggende kjennetegn ved profesjonsutdanning generelt, er at forskning betraktes som en sentral kunnskapskilde (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). I Stortingsmelding nr. 31, Kvalitet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008) ble det uttrykt uro over at lærerne var blant de profesjonsutdannede som i minst grad tok i bruk forskningsbasert kunnskap. Det vises til at lærere, sammenlignet med andre profesjonsgrupper, holder seg lite orientert om nyere forskning som burde ha relevans for deres yrkesutøvelse (Ertsås & Irgens, 2012). Nasjonale og internasjonale studier om lærers forhold til forskning viser at et fåtall skolekulturer verdsetter forskningen (se for eksempel Mausethagen, 2015; Mausethagen & Smeby, 2017).

Med den femårige lærerutdanningen etter reformen i 2010, var sentrale målsettinger å styrke lærerens forsknings- og utviklingskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Ambisjonen til Kunnskapsdepartementet var å utvikle forskende lærere med kapasitet til å ha en systematisk og reflekterende utforskning av sin egen arbeidsevne, individuelt og kollektivt, med det mål å kontinuerlig utvikle sin egen praksis (Bjørndal et al., 2020).

I norsk skole er *metodefriheten* viktig. Metodefrihet ble brukt som begrep under Kunnskapsløftet for å understreke at læreplanene ikke skulle legge føringer på bestemte arbeidsmåter, slik de hadde gjort tidligere. I dag er lærerplanen et styringsdokument som legger til rette for lærerprofesjonens handlingsrom. Samtidig er det et profesjonelt ansvar for lærere å velge faglig innhold, arbeidsmåter og organisering som er basert på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap. Valgene skal være relevante for det elevene skal lære og tilpasset den aktuelle elevgruppen (NOU 2015: 8). Det vil si at lærerens profesjonelle handlingsrom innebærer et *ansvar* for å gjøre velbegrunnede og forskningsbasert valg av metoder og tilnærminger i undervisningen (NOU 2015: 8).

Forskere har de siste årene diskutert lærebokas rolle i skolen (se for eksempel Helgesen, 2019; Henriksen, 2019; Bakken et al., 2020; Taraldsen & Rebni, 2020; Ulvestad, 2020; Christiansen, 2021). Det erfarer at undervisningen i norsk skole ofte er dominert av innholdet og oppbyggingen av læreboka framfor læreplanen. På den ene siden sies det at lærere er mer opptatt av å fullføre læreboka enn at elevene faktisk lærer, på den andre siden sies det at læreboka er bygd opp for å dekke målene i læreplanen og er et trygt og tidsbesparende valg (Bakken et al., 2020). Mye tyder på at læreboka har stor innflytelse på innholdet i undervisningen. Et annet spørsmål er da om lærerne er kompetente til å vurdere lærerbøker med utgangspunkt i et kritisk pedagogisk perspektiv om lærebøkens faglige innhold og oppgavetyper (Blix, 2018).

De overnevnte forholdene har vært med på å forme dette prosjektet og er grunnlaget for at jeg har valgt å avgrense datamaterialet til læreverk som gjelder for første halvår i første klasse. Jeg, som lærer og forsker i dette tilfellet, opplever det som relevant å undersøke om lærebøker bidrar til å holde lærerne faglig oppdatert ut fra fagpolitisk læreplanutvikling og forskningsmessig utvikling med søkelys på skriveopplæringens funksjonelle standpunkt. Jeg anser det som svært relevant å undersøke hvilken forsknings- og erfaringsbasert kunnskap lærere selv må ha for å kunne gjøre velbegrunnede og forskningsbaserte valg i bruken av læreverkmaterialer. Jeg ønsker at mitt forskningsprosjekt skal bidra til at lærere stiller sentrale spørsmål rundt læreverkene og reflekterer over lærebøkens faglige innhold og oppgavetyper. Formålet med studien er å gjøre lærere oppmerksomme på viktigheten av å være kritisk når de bruker læreverkene. På denne måten ønsker jeg å sette skrivepedagogikken i begynneropplæringen på dagsorden som en del av lærerens profesjon.

1.2 Problemstilling

Jeg vil i denne studien undersøke hvilken *skrivepedagogikk* som vektlegges i læreverkene. Skrivepedagogikk er et sammensatt og omfattende begrep som handler om hvordan en gjennomfører skriveopplæringen. Hansen (2021) fremhever at forskningslitteratur og didaktisk litteratur er fylt med forslag, normer, regler og ideer som forklarer hvordan man skal planlegge, gjennomføre og evaluere skriveundervisning. Videre mener han at skrivepedagogikken innebærer normative retningslinjer for god undervisning. Problemstillingen jeg søker svar på er:

Hva slags skrivepedagogikk legger skriveoppgavene i utvalgte læreverk opp til?

Studien er forankret i teorier om en *helhetlig tilnærming* til lese- og skriveopplæringen (Johansen & Bjerke, 2020). En helhetlig tilnærming handler om at de funksjonelle sidene ved skrivingen er minst like viktig som de tekniske sidene. Når jeg bruker begrepene *funksjonell* og *teknisk*, sikter jeg til en helhetlig skriveopplæring som inneholder en balanse mellom funksjonelle og tekniske skriveoppgaver, der læreren skal tilrettelegge for begge deler. Dette gjør jeg nærmere rede for i kapittel 2.1.

I arbeidet med analysen av empirien, utformet jeg tre forskningsspørsmål for å avgrense og konkretisere analysen. Forskningsspørsmålene tar utgangspunkt i studiens teoretiske rammeverk:

Hva er læringsmålet med skriveoppgavene i lærebøkene?

Hvilke skriveroller posisjonerer skriveoppgavene elevene i?

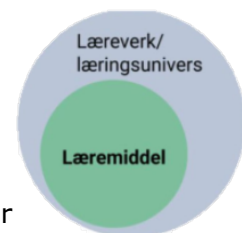
Hvordan blir skriveinstruksene innrammet og kontekstualisert?

For å undersøke dette analyserer jeg skriveoppgavene i to utvalgte læreverker. For å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene gjennomfører jeg en tekst- og innholdsanalyse (Grønmo, 2016; Postholm & Jacobsen, 2018). Siden jeg studerer hvilke skriveoppgaver læreverkene inneholder er det naturlig å velge denne metoden. Det fins imidlertid ulike fremgangsmåter for tekst- og innholdsanalyse. En analyse av læreverker kan lett forstås som en evaluering av lærebøkene. Det er viktig for meg å fremheve at dette ikke er tilfellet. Jeg bruker empirien for å undersøke det læreverkene uttrykker om bokstavinnlæring, skriving, lesing og tekstskaping. I dette arbeidet har det også vært nødvendig å studere lærerveiledningene for å undersøke hvordan forfatterne fremmer bruken av skriveoppgavene. Med utgangspunkt i problemstillingen og bakgrunnen for studien, vil jeg i det følgende avklare sentrale begrep innenfor læreverker, oppgavetradisjoner i lærebøker, viktige aspekt ved skriveopplæringens historiske utvikling og relevant innhold fra læreplanen.

1.3 Læreverker, læremiddel og lærebøker

Utdanningsdirektoratet (2021a) presenterer en oversikt over sentrale begrep som brukes innenfor læremiddelfeltet og i læringsteknologi. Det første begrepet jeg kort skal gjøre rede for, er *læremiddel*. Et læremiddel kjennetegnes ved at det er utviklet til regelmessig bruk i opplæringen og dekker elementer i læreplanverket: «Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan vere enkeltstående eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i læreplanverket» (ref. § 17-1 fjerde ledd i forskrift til opplæringslova i Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Tradisjonelt omtales grupper av trykte læremidler som *læreverker*. Begrepene læreverker, læringsunivers og læremiddel er relatert til hverandre (se figur 1). Illustrasjonen viser at læreverker/ læringsunivers er en egen sirkel. Inni sirkelen befinner det seg en mindre sirkel som illustrerer læremiddelet (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Jeg bruker begrepet læreverker når jeg skriver om alle komponentene i Salto eller Ordriket. Jeg bruker begrepet lærebok når jeg skriver om en av komponentene i læreverkene, for eksempel Saltos lesebok.



Figur 1: Læreverker og læremiddel til bruk i opplæringen

Fram til juni 2000 var det krav om at alle lærebøker skulle godkjennes av myndighetene. Hovedsakelig betydde det at departementet, som til enhver tid styrte skolen, førte kontroll med at lærebøkene skulle holde et godt faglig nivå, at bøkene var tilpasset målgruppen og at innholdet ikke diskriminerte med hensyn til kjønn, kultur eller geografisk tilhørighet (Nordkvelle, 2016, s. 273-281). Når regjeringen opphevet godkjenningsordningen, var grunnlaget at det skulle være læreplanen, ikke lærebøkene, som var styrende for undervisningen. Selv om ansvaret for å godkjenne lærebøker i større grad ble lagt til lærerne, lærebokforfatterne og forlag, skulle innholdet og informasjonen fremdeles være forskningsbasert og av nyeste viten på fagområdet. Dette mener Kvamme et al. (2016) ikke alltid er så enkelt. Forskningsfronten kan bevege seg raskt, og den nyeste viten kan oppfattes som kontroversiell og upassende.

1.4 Oppgavetradisjoner – et historisk riss

En analyse av skriveoppgaver i lærebøker må forstås på bakgrunn av den historiske utviklingen (Veum, 2015). I det følgende vil jeg derfor gjøre kort greie for

oppgavetradisjonen generelt i lærebøker i et teksthistorisk perspektiv og nevne noen utviklingstrekk ved skrivepedagogikken.

På 1800- og begynnelsen av 1900-tallet fant en sjeldent oppgaver i lærebøker. Det var først og fremst med Normalplanen av 1939 og innføringen av «elevaktivitetens prinsipp», at oppgaver kom inn i lærebøkene. Prinsippet om «den aktive eleven» bygger på pedagogisk filosofi fra blant annet John Dewey om at elevene ikke bare passivt blir undervist, men selv arbeider aktivt med læring. I tiden etter innføringen av Normalplanen ble prinsippet om selvaktivitet i hovedsak realisert ved at en satt inn oppgaver i eksisterende lærebøker. Slik ble skriveoppgaver en del av lærebøkene, og i de neste 50 årene har de endret seg i betydelig grad (Smidt, 2012, i Veum, 2015 s. 83).

Smidt (1994; 2012) omtaler utviklingen i Norge fra 1970-tallet og fram til i dag som en prosess i flere faser. Fra 1970 startet en med å problematisere skoleskrivingen, og Smidt peker på at både utdanningsreformer og politiske endringer virket inn på norskfaget og skriveopplæringen i tiårene etter. Han mener reformen *Lov om grunnskolen fra 1969*, der alle norske barn og unge ble pålagt obligatorisk grunnskoleopplæring i ni år, særlig påvirket skriveopplæringen. En begynte å «modernisere den norske oppgavetradisjonen», finne nye emneområder og legge til andre skrivesituasjoner enn tidligere (Smidt, 1994, s.5; Vagle & Evensen, 2005, s.202, i Veum, 2015). På det didaktiske området er 1970-årene ellers blitt omtalt som en brytningstid når det gjelder skriveoppgaver. Det var en tid som «(...) betydde gjennombrudd for å se på elever som subjekter i egen læring, lesing og skriving» (Smidt, 2012, s. 79, i Veum, 2015). Samtidig var nye brukssjangrer på vei inn i norskfaget (Øygarden, 2001, s. 64, i Veum, 2015).

I den neste fasen, fra midten av 1980-tallet, kom elevteksten og eleven som skriver mer i sentrum. Dette har sammenheng med innføringen av den prosessorienterte skrivepedagogikken som førte til et nytt syn på både skriveoppgaver, skrivesituasjoner og lærerens rolle (Veum, 2015). Den langvarige tradisjonen med oppgavesett og ferdig formulerte oppgaver ble gradvis utfordret av en praksis der elevene i større grad skulle få frihet til å definere sine egne skriveprosjekt (Veum, 2015). Den tredje fasen går fra 1990-tallet og framover. Det foregikk drøftinger i skolen og i forskningsmiljøene om hvilke sjangerkrav som burde gjelde, hvilke sjangrer elevene burde lære og hvordan en skulle forstå sjangrer teoretisk og praktisk (Veum, 2015). Når det gjelder skriveoppgaver begynte en å legge større vekt på å koble skrivingen til visse formål med tenkte mottakere og autentiske skrivesituasjoner. Forskningsprosjektet KAL (Veum, 2015) viste at skrivekompetansen til norske ungdomsskoleelever varierte med oppgaver og sjanger. Elevene unngikk helst skriveoppgaver i sjangrer som innebar argumenterende skriving. Som et svar på forskningsresultatene, utviklet det norske skriveforskningsmiljøet *Skrivehjulet*. En skulle ikke lengre skal starte med sjangrene, men i større grad legge vekt på skriving som *handling* knyttet til et skriveformål (Smidt, 2012; Solheim & Matre, 2014, i Veum, 2015). I dag er skriveopplæringen i skolen preget av arbeidet med oppgaver gjennom hele skoleløpet (Ongstad, 2009, s. 74). Oppgaver er å regne som ett av de mest typiske kjennetegnene ved lærebøker (Skjelbred, 2009, s. 271).

1.5 Tidligere forskning

Ruth og Murphy (1988, i Otnes, 2015) hevder at forskningen på skriveoppgaver har vært en «forsømt disiplin». Allerede i 1988 undret de seg over hvorfor det var så lite forskning

på skriveoppgavene mens det fantes en omfattende mengde forskningslitteratur om etablering av valide og reliable kriterier for evaluering av elevers skriftlige tekster. I årene som har gått har skriveoppgaver vært løftet fram som tema med visse mellomrom. Tidligere forskning viser til skriveprosessen i forbindelse med oppgavedesign (Ruth & Myrphy, 1988), oppgavetekster som egen sjanger (Swales, 1990; Ongstad, 1996), rammeverk for nasjonale skriveprøver i USA (NAEP, 2011), hva som kreves for å lage vellykkede skriveoppgaver (Smith & Swain, 2011), klasserommets skriveoppgaver i norskfaget (Mehlum, 1994; Smidt, 1994), samt enkeltstudier av skriveoppgaver i andre fag, som RLE (Kvistad, 2013; Jørgensen, 2014), fremmedspråk (Normann, 2015), yrkesfag (Metliaas & Kvithyld, 2012; Maagerø & Skjelbred, 2012) og skriveoppgaver for andrespråks elever (Haugsvær, 2009). Dessuten har flere skrive- og lærebokforfattere analysert skriveoppgaver i lærebøker fra ungdomsskolen i RLE (Jørgensen, 2008), naturfag (Lykkenes & Arnesen, 2008) og norsk (Iversen & Otnes, 2012; Veum, 2015). Det er også gjennomført flere analyser av skriveoppgaver fra Normprosjektet med ulike perspektiv (Otnes, 2013;2014;2015; Jørgensen, 2014; Lykkenes, 2015; Dagsland, 2015; Kvistad & Smemo, 2015; Bakke & Skovholt, 2015; Kvistad & Otnes, 2019).

Spesielt relevant for meg i denne studien, er Gardner (2008), som argumenterer ut fra mangeårig erfaring fra skriveopplæring og utviklingsarbeid. Hun hevder at skriveaktiviteter i skolen i stor grad bør ha utgangspunkt i en situasjon som er kjent og relevant for elevene der de skriver ut fra eget liv og egne kompetanseområder. Gardner (2008) skriver: « (...) Good writing assignments result in good writing (...) the students write stronger, more sophisticated papers when they are asked to respond to well-developed writing assignments» (s. 1). I dette legger Gardner at hennes erfaringer er at detaljer rundt innhold, form og funksjon, fører til at elevene skriver bedre. Hun viser til tidligere forskning som støtter henne i dette (se Storms, Riazantseva & Gentile, 1998; A2001 NAEP/National Writing Project study, i Gardner, 2008, s. 2). Forskningen Gardner henviser til, indikerer at skriveoppgaver må inneholde tilstrekkelige detaljer for at elevene skal kunne forstå og gjennomføre skriveoppgaven. Samtidig må skriveoppgavene samsvare med elevenes behov for å utvikle seg som forfattere. Gardners (2008, s. 39) forskningsfunn viser at skriveoppgavene bør posisjonere elevene som eksperter og la dem velge tema som de betrakter seg selv som autoriteter i. Helst skal de skrive for reelle lesere som kan være genuint interessert i det elevene skriver om.

Fra amerikansk arbeid, med utvikling av skriveopplæringen i skolen, kan flere funn fra National Writing Project nevnes: Det er et stort gap mellom hva elevene produserer og hva som har vært intensjonen til oppgavedesigneren (Gardner, 2008, s. 2). Smith og Swain (2011) fremhever formål og mottaker som viktige spesifiseringer i en skriveoppgave, samt relevante og realistiske temaer. National Writing Project ser skriveoppgaver som en sentral del av skriveopplæringen i skolen og de gjør et viktig utviklingsarbeid for at oppgavedesign skal inngå i opplæringen av skriveopplærere. Denne kunnskapen gir føringer om at elevene trenger tydelige skriveoppgaver som posisjonere dem som forfattere. Dette har bidratt med å spisse problemstillingen i min egen studie til å omhandle skriveoppgavens funksjonelle standpunkt.

I Norge ble funksjonelle perspektiv på skriving og på tekstkompetanse i videre betydning, aktualisert da skriving, lesing og muntlig kompetanse med Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2021b) fikk status som grunnleggende ferdighet i alle fag. I denne sammenheng innebærer forståelsen av skriving at elevene aktivt skal kunne handle og samhandle med skrift gjennom språket på tjenlige måter i ulike

sammenhenger for å oppnå ønsket formål (Matre et al., 2021). Dette viser til et *funksjonelt* syn på skriving og medfører at formålet med skrivingen, som for eksempel å kommunisere, dokumentere eller lære, er sentralt (Matre et al., 2021). Skrivingen til de yngste elevene, blir sett som *meningsskaping* i kontekst og legger et multimodalt sosialsemiotisk perspektiv til grunn (Halliday, 1978; Kress, 2010; van Leeuwen, 2017, i Solheim & Falk, 2021). Denne teoretiske forankringen innebærer at en forstår meningsskapingen i lys av tre grunnleggende funksjoner: Alle ytringer handler om noe gjennom å gi uttrykk for erfaringer eller inntrykk av verden (den ideasjonelle metafunksjonen), de retter seg mot noe gjennom å etablere og utvikle sosiale relasjoner mellom mennesker (den interpersonelle metafunksjonen), og de er bygd opp gjennom språklige tegn, former og strukturer som i seg selv bærer mening (den tekstuelle metafunksjonen). Disse funksjonene er vevd sammen og påvirker hverandre. Ongstad (2004, i Solheim & Falk, 2021) har på lignende vis et triadisk syn på språk og kommunikasjon; alle ytringene har: «En fysisk forside, en refererende innholdsside og en handlingsmessig bruksside» (s. 16).

Det er flere forskningsprosjekt som har tematisert skriving i et funksjonelt og triadisk syn. Forskningsprosjektet *Funksjonell skriving i dei første skuleåra* (FUS) undersøker mulige effekter av tidlig start med funksjonell skriving, både med hensyn til elevene sin skrivekompetanse og lærerne sin profesjonelle utvikling (Skar, Aasen & Jølle, 2020 i Solheim & Falk, 2021). Forskningsprosjektet *SKRIV* (Smidt, 2010) visualiserer Skrivetrekanten, en modell som gir både teoretiske og didaktiske perspektiv på skriveopplæringen og skrivekulturer (Solheim, Larsen & Torvatn, 2010 i Solheim & Falk, 2021). Et sentralt funn fra SKRIV-prosjektet var at de deltakende skolene i liten grad la vekt på *bruksaspekta* ved skriving. Tilsvarende tendenser viser seg i *Normprosjektet* (Matre et al., 2021; Skrivesenteret, 2021a). Normprosjektet er et av større prosjekt som i sterkeste grad har rettet oppmerksomheten mot skolehverdagens skriveoppgaver. Forskerne i Normprosjektet dannet et grunnlag for skriveopplæringen som er forankret i en definert forståelse av skriving, visualisert i modellen *Skrivehjulet* (Matre et al., 2021). Funnene fra studien viser at prosjektet var vellykket, spesielt i den yngste elevgruppen, der effekten tilsvarer mer enn ett år med ekstra undervisning.

Et grunnleggende trekk ved Normprosjektet, som tydelig appellerte til lærerne, var det formålsrettede og funksjonelle synet på skriving som er nedfelt i grunnlaget for skriveopplæringen. Lærerne ga uttrykk for at de fikk gode erfaringer med å legge vekt på formål og mottakere i skriveundervisningen. Et av resultatene fra Normprosjektet, var at formuleringen av skriveoppgavene legger avgjørende føringer. Det gjelder både som motivasjonsfaktor for elevene og som bidrag til faglig realisering og formålsretting av skrivingen, samt for elevtekstmaterialet som blir produsert (Matre et al., 2021). En felles erfaring fra SKRIV- og Normprosjektet var at lærerne i skriveopplæringen primært la vekt på innholdet i skrivingen, på språklig og tekstlig form og mer sekundært på formål, kontekst og mottaker.

Forskningslitteraturen viser flere fordeler med funksjonell skriving i begynneropplæringen (se for eksempel Gerde et al., 2012; Durán, 2016; Bingham et al., 2018). Perspektivene har vært gjennomgående i senere læreplanversjoner, inkludert den siste fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Læreplanen for kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2021c) legger vekt på språkkunnskap og peker på hva elevene skal kunne *bruke* språkkunnskapen til. For eksempel inneholder kompetansemålene handlingsverb som *beskrive, reflektere* og *argumentere*. På denne måten kan en si at læreplanverket inviterer

til funksjonelt og formålsrettet arbeid med språk og tekster selv om det ikke eksplisitt er uttalt (Solheim & Falk, 2021). Det læreplanverket eksplisitt uttaler er: «Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull» (Utdanningsdirektoratet, 2021c). I *meningsfull* skriveopplæring ligger det at elevene skal oppleve at de kan *bruke* skrift til å kommunisere, at skrift har en funksjon og at elevene skriver av en grunn.

Sammenfattende kan en si at skriveoppgaver har vært tematisert og analysert gjennom årene. Likevel framstår det fremdeles som et spørsmål hvorfor selve skriveoppgavene ikke utgjør en mer sentral del av skriveforskningen og skrivepedagogikken (Otnes, 2015). Jeg har selv erfart i søken etter lærebokanalyser i begynneropplæringen at det er lite materiale å finne på dette området. Jeg håper at forskningsprosjektet kan bidra til å gjøre skriveoppgaver til en mer sentral del av den videre skriveforskningen.

1.6 Oppbygging av masteroppgaven

Masteroppgaven er delt inn i 5 kapitler. I kapittel 2 presenteres det teoretiske rammeverket. Dette inkluderer en teoretisk plassering av begrepet *skriveoppgaver* og en orientering om skriving som syntetisk og analytisk tilnærming. Her løfter jeg fram anbefalinger knyttet til en helhetlig tilnærming til skriveopplæringen. Så presenterer jeg to teoretiske modeller; *skrivetrekanten* (Smidt, 2011) og *skrivehjulet* (Solheim & Matre, 2014). Til slutt presenterer jeg Nilsens (2005) begrep *øveskriver, språkforsker og forfatter* og Hålands (2013) begrep *skriveroller*. Dette er begrep som er knyttet til analysen. Deretter følger kapittel 3, hvor jeg tar for meg studiets design, analyseverktøy og fremgangsmåte i analyseprosessen. I tillegg fremlegger jeg forskningens kvalitet. I kapittel 4 analyserer jeg empirien og presenterer resultatene i tre deler. De to første delene av analysen fremstår rent teknisk og viser hvordan jeg har kategorisert skriveoppgavene og leder fram til resultatet som presenteres i tabeller. I den siste delen presenterer jeg viktige elementer fra en kvalitativ analyse av de skriveoppgavene som ble definert som funksjonelle. Til slutt i kapittel 5 oppsummerer og drøfter jeg resultatene i lys av teori før jeg avslutter med noen betraktninger og muligheter for videre forskning, samt studiets begrensning og kritisk tilnærming til eget arbeid.

2 Teoretisk rammeverk

Teoriene som presenteres i dette kapittelet har til hensikt å vise hva skriving er og konsentrerer seg spesifikt om skriving i begynneropplæringen. Jeg innleder med en definering og teoretisk plassering av begrepene *skriving* og *helhetlig, funksjonell og teknisk tilnærming*. Deretter presenterer jeg begrepene *syntetisk og analytisk tilnærming* og løfter fram anbefalinger knyttet til en helhetlig skriveopplæring. I tillegg definerer jeg begrepet *skriveoppgaver*. Så presenterer jeg to teoretiske modeller; *skrivetrekanten* (Smidt, 2011) og *skrivehjulet* (Solheim & Matre, 2014). Til slutt presenterer jeg Nilsens (2005) begrep *øveskriver, språkforsker og forfatter* og Hålands (2013) begrep *skriveroller*.

2.1 Helhetlig skriveopplæring

For å definere begrepet *skriving* har jeg valgt Hagtvet (2004) sin introduksjon av følgende skriveformel: $\text{Skriving} = \text{innkoding} \times \text{budskapsformidling} \times \text{motivasjon}$. Denne skriveformelen inneholder tre faktorer som er formulert som et multiplikasjonsstykke. Produktet, som er skriving, er avhengig av de tre faktorene innkoding, budskapsformidling og motivasjon. Alle faktorene må være til stede for at elevene skal kunne kalle seg skrivere (Svanes, 2021). I den første skriveopplæringen handler *innkoding* om staving og bokstavforming. *Budskapsformidling* handler om innholdet i teksten som blir skrevet, og om innholdet formidles til en mottaker av teksten. *Skrivemotivasjon* er sentralt for at barn skal utvikle seg som skrivere (Svanes, 2021). Savnes uttrykker videre at det må skapes et behov for skriving slik at elevene blir motiverte for å skrive og forstår og erfarer hvorfor de skal kunne skrive. Det er viktig å lære å skrive bokstavene og sette dem sammen til ord, men i tillegg må elevene tidlig i opplæringen oppleve at skriving kan formidle noe. Dette vil si at elevene må både kunne koble bokstavgrafem og bokstavfonem, samt forme bokstavene. De må vite hva og hvordan de skal formidle og være motiverte for å gjennomføre skrivingen.

En helhetlig tilnærming til lese- og skriveopplæringen handler om at de *funksjonelle* sidene ved skrivingen er minst like viktige som de *tekniske* sidene (Johansen & Bjerke, 2020). Bremholm (2020) bruker begrepet *balansert* og sikter på samme måte som Johansen og Bjerke (2020) til kombinasjonen av tekniske og funksjonelle elementer. En funksjonell tilnærming til skriving handler om at skriften først og fremst brukes til noe der elevene bringer inn seg selv, det de mestrer og det de erfarer (Johansen & Bjerke, 2020). Slik jeg forstår de tekniske sidene ved skriveopplæringen innebærer det at elevene lærer seg det formelle skriftspråket gjennom for eksempel rettskriving, grammatiske delferdigheter, tekstlige strukturer, innkoding og bokstavkunnskap (se for eksempel Solheim & Falk, 2021).

Forskningslitteraturen viser videre til flere begrep knyttet til funksjonell skriving. Solheim (2011) og Håland et al. (2018) bruker begrepet *kommunikativ skriving*. Kommunikativ skriving handler om å skrive til reelle mottakere, kommunisere med tekstene og eventuelt få tilbakemeldinger på det en skriver. Jones et al. (2012), Håland (2016), Nygård og Bjerke (2021) og læreplanen for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2021c) bruker begrepet *meningsfull skriving*. Meningsfull skriving handler om å oppleve at skriften har en funksjon og at en skriver av en grunn. Læreplanen legger vekt på at skriveopplæringen er meningsfull, både for faget og eleven, når elevene får en systematisk skriveopplæring som gjør dem til trygge språkbrukere (Håland, 2016). Slik jeg forstår det er altså *funksjonell-, teknisk-, kommunikativ- og meningsfull skriving* begrep som kan samles under begrepet

helhetlig skriveopplæring. Den funksjonelle og tekniske tilnærmingen er ikke motsetninger, men viktige element som må kombineres i skriveopplæringen.

Mens norskfaget generelt, og den første skriveopplæringen spesielt, har en tendens til å legge vekt på verbalspråklige ferdigheter, kan perspektiv på skrivning som multimodal tekstskaping - i større grad og på et tidligere stadium - hjelpe de yngste elevene til å oppdage at de også kan handle gjennom tegning, symbol og grafiske representasjoner av ulike slag (Kress, 1997;2010; Fast, 2007, i Solheim & Falk, 2021). Dette kan være funksjonelt for elevene lenge før de mestrer de skriftspråklige konvensjonene. Og når læreren eller andre interesserte lesere tolker og responderer på disse ytringene kan det bidra til at elevene får øynene opp for at de trenger skrivningen og at de ønsker å utvikle seg som skrivere (Solheim & Falk, 2021).

Skolen legger opp til at elevene skal oppdage og utforske formsiden til språket gjennom styrking av den språklige bevisstheten deres i den første formelle skrive- og leseopplæringen. Gjennom lek med samtaler om lyder, stavelser og ord, rim, regler og språklig humor, blir elevene gradvis i stand til å sette søkelys på formelementene så vel som innholdet i språket. Dette er en forutsetning for at elevene skal kunne ta skriftspråket i bruk for å skape innhold. Senere skriveopplæring handler i stor grad om videreutvikling av denne formkunnskapen. Elevene skal få et metaspråk om språk og tekst, og de skal lære å kjenne igjen og ta i bruk språklige og tekstlige konvensjoner i ulike faglige sammenhenger. Dette er grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, men likevel bare overflaten av den totale språk- og skrivekompetansen elevene skal tilegne seg. For at skoleelevene skal få et helhetlig bilde av hva skrivning kan brukes til må den metaspråklige bevisstheten utvikles til også å omfatte kommunikative og utforskende sider ved skrivning (Solheim, 2011). Skrivning skal ikke utelukkende handle om å øve på delferdigheter som bokstavforming og rettskriving, men skrivningen skal settes inn i en helhetlig sammenheng der skriften brukes til noe som oppleves som viktig og relevant for elevene. I begynneropplæringen er det viktig at skrivning handler om å skrive egne tekster, ikke bare gjennomføre utfyllingsoppgaver (Hofslundsengen et al., 2016).

Basert på teoriene om helhetlig skriveopplæring kommer det fram at elevene må få erfaringer med skrivehandlinger som er rettet mot gitte *mottakere* og som tjener gitte *formål*. De må få mulighet til å reflektere over skrivningen sin funksjon i de konkrete sammenhengene: Hvorfor skriver jeg? Til hvem skriver jeg? Hva vil jeg si? Hvordan kan det uttrykkes gjennom skrift? Elevene må erfare at skrivning kan være et redskap for tanken og en vei til læring og innsikt. I slike sammenhenger kan skriveren være den primære mottakeren, men de overordnede spørsmålene, om hvorfor og hvordan en skriver, er fremdeles like viktig. Både kommunikasjon og samhandling, utforskning og refleksjon gjennom skrift, vil i relevante kontekster kunne gi elevene en opplevelse av at de kan *oppnå* noe ved å skrive samtidig med at de får erfaring med hva skrivning kan *brukes* til. Disse områdene må videreutvikles parallelt med at elevene mer konkret lærer hvordan ulike budskap kan kodes i skrift (Solheim, 2011).

2.2 Syntetiske og analytiske tilnærminger til skriveopplæringen

Skrive- og leseutviklingen påvirker hverandre gjensidig og kan ikke sees som prosesser som er uavhengige av hverandre. Skrivning handler om å kode fra et muntlig til et skriftlig språk mens lesing handler om å kode fra et skriftlig til et muntlig språk. På ulike stadier i et barns utvikling varierer samspillet mellom ferdighetene og i hvilken takt de utvikles. På

ett utviklingstrinn kan det være skriveutviklingen som støtter leseutviklingen, og på et annet trinn kan det være omvendt (Lyster, 2011). Metodene som blir brukt i den første skriftspråksopplæringen, er *syntetiske* og/eller *analytiske* tilnærminger til den grunnleggende lese- og skriveopplæringen. Syntetiske metoder kalles *bottom up* og tar utgangspunkt i de laveste nivåene i skriftspråket. Det vil si at de sammenfaller deler til helhet ved å ta utgangspunkt i bokstaver og stavelser. Analytiske modeller kalles *top down* og tar utgangspunkt i hele tekster og går via arbeid med setninger og ord ned til den enkelte bokstaven eller lyden (Traavik & Alver, 2012).

Traavik og Alver (2012) argumenterer for at den beste skrive- og leseopplæringen er den som bruker «det beste» fra så vel den syntetiske som den analytiske retningen. Det er også flere studier som viser at lesing og skrijving er komplementære prosesser som støtter og utvikler hverandre (se for eksempel Clay, 1975; Nystrand, 1997; Fitzgerald & Shanahan, 2000). Til tross for kunnskapen om at den syntetiske og analytiske metoden bør brukes i samspill med hverandre, viser forskning at lærere på de laveste trinnene konsentrerer seg om å lære elevene bokstaver og lar elevene skrive for lite i begynneropplæringen. Dette uttrykker Håland et al. (2018) etter å ha gjennomført en forskningsstudie om hvilke skrivemuligheter og skriveferinger norske førsteklasinger ser ut til å få det første halvåret de går på skolen. De tolker det som et tegn på at funksjonell skrijving ikke er prioritert og at elevene ikke får muligheter til å skrive tekster. Skriveøktene begrenser seg ofte til øveoppgaver og sjelden tekster der målet er å samhandle med andre. Håland et al. (2018) viser til at det å la elevene skrive fra første dag har mange fordeler i den første lese- og skriveopplæringen. Det å lære bokstaver og få lov til å skrive henger tett sammen. Skrijving er motoren når elevene knekker lesekode og bidrar til å gjøre elevene bevisste på at bokstavene representerer lyder. Når elevene får skrive, øver de både på bokstavkunnskap og ordgjenkjenning. Håland et al. (2018) oppfordrer også lærerne til å gi elevene større skriveoppgaver allerede fra skolestart. De mener at viktige delferdighetene knyttet til skrijving, som å lære bokstavene og koble lyd og bokstav, skjer gjennom kommunikativ skrijving.

I studien til Håland et al. (2018) oppga flere lærere at *rask bokstavprogresjon* er grunnen til at det ikke blir prioritert kommunikativ skrijving det første halvåret i første klasse. Rask bokstavprogresjon handler om å introdusere førsteklasingene for flere bokstaver i uka og bruke mindre tid på bokstavintroduksjon. Innlæringen av bokstaver skjer i kortere økter ved at elevene lærere å koble lyd og bokstav, øver på å gjenkjenne bokstaven i tekst og øver på bokstavform. Rask bokstavprogresjon blir anbefalt av både Lundetræ og Walgermo (2014), Språkløyper (Universitetet i Stavanger UIS, 2016) og Lesesenteret (Lundetræ, 2017). Jones et al. (2012) mener at rask bokstavinnlæring har flere fordeler. Elever som ikke kan bokstavene når de starter på skolen vil raskt bli introduserte for dem, få flere repetisjoner og arbeide med bokstavene over tid. Dette skal være med på å frigjøre tid til å bruke bokstavene i meningsfulle lese – og skriveaktiviteter (Jones et al., 2012). Likevel viser studien til Håland et al. (2018) at det kan ha hatt motsatt effekt. Det vil si at metoden *rask bokstavprogresjon* ikke blir brukt i en helhetlig tilnærming til skriveopplæringen. Studien viser at elevene ikke får anledning til å bruke språket.

2.3 Skriveoppgaver i klasserommet

Nyere studier har vist at arbeid med skrijving i klasserommet ofte er knyttet til å løse oppgaver (Otnes, 2015). Otnes skriver videre at skriveoppgaver brukes i ulike situasjoner innenfor utdanning og lages primært av lærere, lærebokforfattere og eksamens-

/testmakere. Oppgavene lages i den hensikt å dokumentere hva elevene har lært, men også for at elevene skal få utvikle seg som skrivere. I forskningslitteraturen blir oppgaver forstått og forklart på ulike måter, blant annet som paratekster og delsjanger (Ongstad, 2004; Skjelbred, 2010; Skjelbred & Aamotsbakken, 2010; Smidt, 2010, i Otnes, 2015). I dette tilfellet blir oppgavene forstått som en *direktiv språkhandling* (Austin, 1962; Smidt, 1994; Hobel, 2015, i Otnes, 2015). Hensikten med en direktiv språkhandling er å få mottakeren av skriveoppgaven til å utføre noe. Det vil si at det ikke er snakk om selvinitiert skriving, men om en form for pålegg fra en instans, i dette tilfellet lærebøker.

Skriveforskeren Ongstad (2004) bruker det engelskspråklige uttrykket *taskmaster* som uttrykker et skjevt maktforhold mellom den som gir og den som mottar oppgaver. Han hevder at denne ubalansen iblant kan være «sterk og nødvendig» mens den i andre sammenhenger kan være «direkte dysfunksjonell» (Ongstad, 2004, s. 74, i Otnes, 2015). En av grunnene til dette er at hensikten med oppgaven kan være skjult ved at det ikke sies noe eksplisitt om oppgavens funksjon. Dette kan være ubevisst av oppgavedesigneren på bakgrunn av eksempel som taus kunnskap, komplekse skriveideologier og oppgavekulturer (Ongstad, 1996, i Otnes, 2015). Videre påpeker Ongstad (1997, i Otnes, 2015) at oppgaver er: «Komplekse, dynamiske, uforutsigelige og uberegnelige, mangfoldige og fasetterte» og at: «Det fins glidende overganger, blandede sjangrer og stadig skiftende kontekster» (s. 269-279). Samtidig hevder Otnes (2015, s. 22-23) at skriveoppgaven er en skriftlig sjanger og ideelt sett fungerer uten muntlig støtte. Skriveforskeren White (2007, i Otnes, 2015, s. 11) beskriver skriveoppgaver som den mest krevende og minst forståtte utfordringen i en lærers arbeid.

Skriveforskerne Ruth og Murphy (1988) har brukt *springbrett* som metafor for skriveoppgaver. Springbrettet illustrerer den funksjonen skriveoppgavene har som startpunkt for skriveren og skriveprosessen. En *skriveoppgave* er med andre ord en oppgave som inviterer til *skrivning* (Otnes, 2015). Skriveoppgavene kommer i ulike varianter og har endret seg gjennom tidene (Johnsen, 1997; Øygarden, 2001; Vagle & Evensen, 2005; Veum, 2015). Noe man særlig har funnet gjeldende i lærebokoppgaver er at det kan variere hvor tydelig det kommer fram om det skal snakkes, skrives, eller tenkes (Iversen & Otnes, 2012; Veum, 2015). Likevel fins det noen fellestrekk som gjør at Otnes (2015, s. 14) presenterer skriveoppgaver som ett fenomen. Selv om form og innhold varierer fra oppgave til oppgave og fra fag til fag, er det en felles forventning om at skriveoppgaver skal gi en instruks eller input i den hensikt å få elever til å dokumentere, presentere og helst kommunisere. Med dette mener hun at oppgavedesigneren er forfatter av en liten, men viktig tekst. Skriveoppgavene utgjør sin egen tekst med sitt eget innhold, sin egen form og sitt eget definerte formål (Otnes, 2015, s. 14).

2.4 Skrivetrekanten som grunnlag for skriveoppgaver

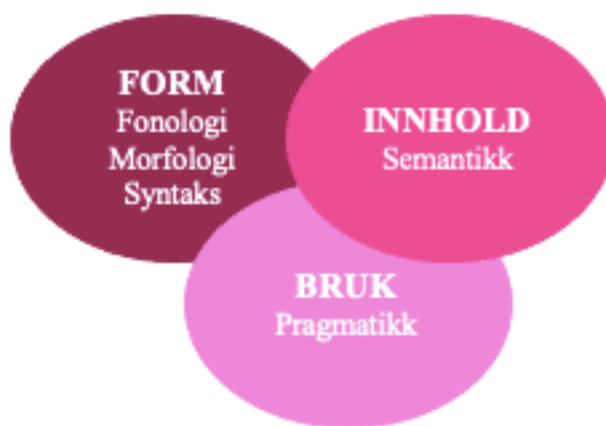
Ved å løfte fram *formålet* med skrivingen og *funksjonen* til tekstene får elevene erfaringer med hva en kan oppnå gjennom skriving. Slike aspekt ligger til grunn for diskusjonene om *skrivetrekanten*. Skrivetrekanten er basert på en modell av Ongstad (2004), inspirert av Bakhtin. Den visualiseres på ulike måter. Jeg har valgt Skrivesenteret (2021b) sin visuelle versjon (se figur 2). I denne versjonen kalles hjørnene hva, hvordan og hvorfor. *Hva* uttrykker innhold, *hvordan* uttrykker form og *hvorfor* uttrykker formål, funksjon og bruk (Iversen & Otnes, 2021, s. 17). Skrivetrekanten er en tankemodell som handler om at gode skriveoppgaver legger til rette for aktuelt innhold og tjenlige former å presentere det

på. For at innhold og formaspekt skal virke *sammen* i en skriveprosess må de også ha en retning. Tekstarbeidet må ha et formål og aktuelle mottakere (Solheim, 2011).

De tre sidene i skrivetrekanten kan samtidig relateres til et overordnet abstrakt nivå som knytter skriveprosessene til elevene sin hverdag. Dersom skrivingen skal oppleves relevant for hver enkelt bør innhold, form og funksjon ha utspring i sammenhenger som berører skriveren (Solheim, 2011). Dette samsvarer med Bloom og Lahey (1978) sin språkmodell (se figur 3). De betrakter språket som en helhet bestående av tre deler som er gjensidig avhengig av hverandre. *Innhold* handler om betydningen eller meningsinnholdet i ord og setninger. *Form* handler om hvordan språket er bygd opp, grammatiske prinsipper og uttale. *Bruk* handler om språkets sosiale funksjon. Det vil si bruk og tolkning av språk i samspill og kommunikasjon med andre.



Figur 3: Skrivetrekanten



Figur 2: Språkmodell

I norsk skriveidaktikk er det vanlig å hevde at det er til stor hjelp å gi eleven en tydelig og avgrenset oppgave for å skrive en god tekst og for at skrivingen skal oppleves som meningsfull. Ifølge Solheim (2011) er det viktig at oppgavene er tenkt grundig gjennom, og at hensikten med oppgaven og hvordan dette kommuniseres til elevene kommer tydelig fram. Dette kan handle om at aktuelle forhold i omgivelsene – individuelle, sosiale, kulturelle eller faglige – blir tematiserte og utforsket gjennom skrift. At skrivingen har et uttalt formål, bidrar til å gjøre prosessene meningsfylt. Dette har også fått gjennomslag i læreplanen. I det følgende har jeg hentet noen tips fra Skrivesenteret (2021b) til oppgaver som oppleves som meningsfylte:

- Skriv brev til en spesiell person, firma eller offentlig instans.
- Forklare faglige tema til yngre elever med mindre kunnskap enn skriveren.
- Skrive leserinnlegg til lokalavisa om noe som engasjerer elevene.
- Publisere tekster i klasserommet for andre elever.

Med slike oppgaveformuleringer får teksten en autentisk mottaker og skrivehandlingen et tydelig definert formål. Dette kan bidra til å unngå at elevene produserer tekster som ikke skal brukes, presenteres eller leses av andre.

2.5 Skriveoppgaver som stillasbygger

Ifølge Håland (2016) handler skrivepedagogikk om hvordan læreren kan bygge stillas og støtte opp om elevens skriving i fag. Hun mener at elevene må lære seg språket og skrivemåtene til faget for å virkelig lære et fag. Stillasbygging er et anvendelig begrep i skoleforskning for å beskrive hvordan læreren støtter elever i å løse konkrete utfordringer (Vygotsky, 1978, i Svanes & Øgreid, 2020, s. 3-4). Van de Pol et al. (2010, i Svanes & Øgreid, 2020) finner at stillasbygging kan ordnes i følgende seks kategorier etter strategiene lærerne bruker for å bygge stillas: Å gi tilbakemelding, hint, instruksjoner, forklaringer, modellering og spørsmålsstilling. Målet er at elevene settes i stand til å løse tilsvarende oppgaver på egen hånd i fremtiden (Maybin et al., 1992, i Svanes & Øgreid, 2020).

I denne studien bruker jeg stillasbegrepet i et litt annet perspektiv. Jeg undersøker hvilken skrivepedagogikk lærebøkene fremmer, og om skriveoppgavens formuleringer bygger et støttende stillas i oppstarten av elevens skriving. I den kvalitative analysen ser jeg altså på om rammene rundt de funksjonelle skriveoppgavene er tydelige og om de gir elevene noen form støtte i skrivingen gjennom for eksempel autentiske mottakere og definerte formål.

2.6 Skrivehjulet – en tankemodell for funksjonell skriving

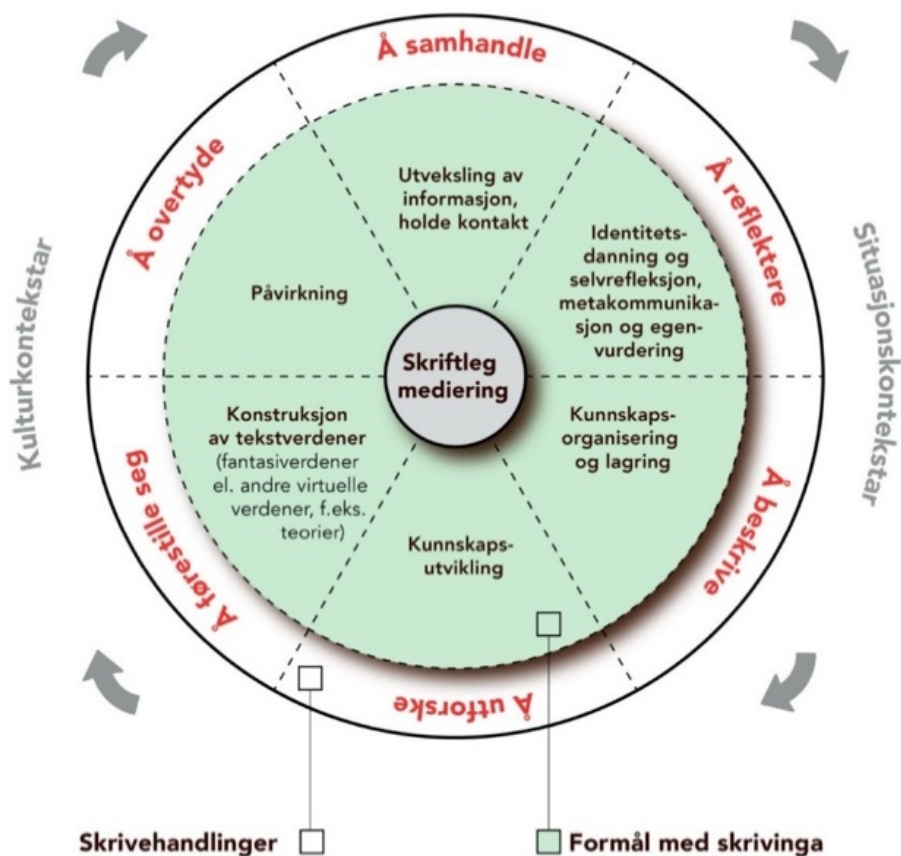
Skrivehjulet er forankret i forskning på skriftkyndighet og skriftkulturer (Evensen, 2012; Berge, 2019). Skrivehjulet bygger på seks grunnleggende antakelser om hva det er som kjennetegner skriving som fenomen:

- Å skrive er å *skape mening* i en gitt situasjon.
- Å skrive er å *skape gjensidig forståelse* mennesker imellom og/eller utvikle selvforståelse.
- Å skrive er å *ytre seg* ved hjelp av visuelle tegn som semiotiske verktøy.
- Å skrive er å *skape skriftmedierte ytringer*, med støtte i muntlig språk og andre meningsskapende ressurser eller modaliteter.
- Å være skrivekyndig innebærer å være i stand til å delta aktivt i ulike *skriftkulturer*.
- Å utvikle *skrivekompetanse/-ferdighet* innebærer en stadig økende evne til å mestre ulike skriftkulturer.

Skrivehjulet er utviklet som en modell av hvordan skriving kan forstås og gis mening som grunnleggende for læring i og på tvers av fag. Hjulet illustrerer en *funksjonell* forståelse av skriving. Det innebærer at vi ser skriving som formålsrettet handling og meningsskaping. Grunn dimensjonene i skrivehjulet er *skrivehandling*, *skriveformål* og *skriftlig mediering* (Matre et al., 2021):

- Skriving er en *handling* der vi skaper mening.
- Den meningsskapende handlingen har et *formål*.
- Den formålsrettede meningsskapende handlingen er *mediert* og *formidlet* gjennom ulike *semiotiske ressurser*.

De tre dimensjonene er visualisert i de tre sirklene i Skrivehjulet (se figur 4).



Figur 4: Skrivehjulet

I skrivehjulet, slik det er fremstilt i figuren, er grunndimensjonene *skrivehandling* og *formål* delt opp i seks ulike typer som bygger på at alle ytringer og skrivehandlinger har tre dimensjoner: En (jeg-orientert) ekspressiv funksjon, en (du-orientert) konativ funksjon og en (det-orientert) representerende funksjon. Med utgangspunkt i inndelingene er skrivehjulet konstruert med seks typografiske skrivehandlinger. Disse er igjen forbundet med seks typografiske formål slik det er visualisert i skrivehjulets grunnstruktur. Dermed fremstår hjulet som en modell av skrivingens handlingsmuligheter og av ulike formål vi kan bruke skriving til. Handling- og formålssirklene i hjulet kan dreies i forhold til hverandre slik at det oppstår andre kombinasjoner av skrivehandling og formål enn når hjulet står i «grunnstilling» - slik pilene i figuren illustrerer. Det er viktig å understreke at denne modellen ikke presenterer et fullt ut dekkende bilde av hvordan skriving *faktisk* foregår i ulike situasjons og kulturkontekster, verken på skolen eller i samfunnet ellers. I de fleste tekster vi omgås til daglig, bruker og finner vi mange ulike skrivehandlinger og formål (Matre et al., 2021).

2.7 Skriveroller

Nilsen (2005) tar utgangspunkt i Barton (1994, i Nilsen 2005) sin definisjon av skriving: «Learning to write involves two aspects associated with the two meanings of the word write: Learning the mechanics of writing, or becoming a scribe, and deciding what to write or becoming an author» (s. 156).

Nilsen bruker begrepene *øveskriver* og *språkforsker* for det engelske begrepet *scribe* og begrepet *forfatter* for det engelske begrepet *author*. I begrepet *øveskriver* legger hun at

barnet skal lære den tekniske og formelle siden av skrivingen ved hjelp av øvinger fra for eksempel læreverk. Elevene blir tildelt rollen som øveskriver og øver på skriveretning, bokstavformer, tegnsetting, rettskriving og setningsutforming. Øveskriveren lærer seg bokstaver av en voksen, kopierer bokstavene og skriver slik den voksne sier. Dette er en lese- og skriveopplæring som er vanlig i skolen og som ofte baserer seg på en syntetisk lyderingsmetode (Nilsen, 2005). Det vil i hovedsak si at ordene elevene får lese og skrive er ord som har de bokstavene læreren har gått gjennom.

I begrepet språkforsker legger Nilsen (2005) at eleven utforsker sitt eget språk. Eleven ser at det er samsvar mellom talespråket og lydene. Med utgangspunkt i talemålet vil elevene klare å analysere språklidene og etter hvert klare å skrive. Oppdagende skriving gir mulighet til å praktisere fonemene, ordanalyser, synteser og grafem-fonem-korrespondansen. Elevene oppretter en selvstendighet knyttet til skrift og en følelse av sammenheng mellom skrift og lyd. I dette arbeidet er elevene en språkforsker som undersøker og prøver å lydere og skrive ord på eget initiativ. Elevene tildeles rollen som språkforsker når de enten får lov til eller oppfordres til å skrive slik de tror ordene og bokstavene skal skrives eller på andre måter utforsker skriving. Dette skjer i de stundene der elevenes forsøk på å skrive noe er viktigere enn det som skrives. At det blir ortografisk og grammatisk riktig er av mindre betydning (Johansen & Bjerke, 2020).

I begrepet forfatter legger Nilsen (2005) at eleven vil uttrykke seg, fortelle noe og kommunisere med tekstene sine. Forfatteren skriver gjerne ut fra en situasjonskontekst (Halliday, 1998, i Nilsen, 2005). Skrivingen har en funksjon for eleven, og eleven skriver fordi han har noe viktig å fortelle. Eleven kan streve med den tekniske og analytiske siden ved skrivingen, men funksjonen er kommunikasjon. Forfatterrollen innebærer at elevene formidler med tekst. Det som står sentralt er budskapsformidling, og at skriftspråket brukes. Elevene får konsentrere seg om dette uten hensyn til formelle krav, normer og regler for hva som egentlig er riktig (Johansen & Bjerke, 2020).

Det er merkbart at språkforskeren og forfatteren til en viss grad går over i hverandre. Begge rollene innebærer at elevene får skrive uten at det stilles formelle krav til at de må skrive riktig. Men det er også noe som skiller rollene. Når eleven er i språkforskerrollen er det først og fremst språket som er i sentrum. Eleven utforsker sitt eget skriftspråk, sammenligner det med talespråket og prøver ut bokstaver og skrivemåter. Når eleven er i forfatterrollen er det først og fremst det å kommunisere med andre gjennom skrift som er viktig. Skriften har en funksjon ut over skriften i seg selv (Johansen & Bjerke, 2020). De tre skriverollene inngår i en helhetlig skriveopplæring, og elevene må få mulighet til å være i alle rollene i skriveopplæringen. Dette handler om en god balanse som må være på plass fra første dag i første klasse.

Videre kan Nilsens (2005) begrep øveskriver, språkforsker og forfatter sees i sammenheng med Hålands (2013) begrep *skriveroller*. Håland beskriver en skriverolle som en deltagerrolle i en tekstkultur. Det vil si at skriveroller er en type tekstposisjonering elevene blir tildelt av tekster og skriveoppgaver. Det er altså tekstene og skriveoppgavene som ber eleven om å posisjonere seg innenfor et område (Håland, 2013, s. 64). Med bakgrunn i denne forståelsen for skriveroller vil jeg raskt gjøre rede for begrepet *posisjonering*.

Jeg har valgt å definere begrepet posisjonering ut fra Ongstads (1996) forståelse fordi den samsvarer med Håland (2013) sin beskrivelse av skriveroller. Posisjonering er tosidig: En kan posisjonere seg selv, eller en kan bli posisjonert av andre (Ongstad, 1996). Siden

dette er en analyse av skriveoppgaver i lærebøker, tar jeg som nevnt tidligere, utgangspunkt i at posisjoneringen innebærer tvungen posisjonering ut fra formuleringen av skriveoppgavene. Skriverollene kommer til uttrykk i skriveoppgavene ved at det gis føringer for hvordan elevene skal posisjonere seg i teksten.

Håland (2016) er opptatt av en meningsfull sammenheng når en skal lære å skrive. Hun hevder at det som er viktig er å ha en god skriveoppgave og at kommunikasjons-situasjonen er godt *iscenesatt*: «Skriveopplæringa dreier seg ikkje om å gi skriveoppgåver, men om å lage ein kommunikasjonssituasjon rundt skrivinga der eleven veit kven han skal opptre som (avsendar) og kven han skal retta teksten sin mot (mottakar)» (Håland, 2016, s. 37). Her hevder Håland at det ikke alene er nok med en god skriveoppgave, men at det er det å sette skrivingen inn i en kontekst, en kommunikasjonssituasjon som klargjør rollene i situasjonen, som er viktigere. Håland og Lorentzen (2007) skriver også at skrivesituasjoner må iscenesettes og at skriften brukes på alvor til noe som angår elevene. For at skrivingen skal kjennes som meningsfull for eleven må den foregå i en sammenheng som gjør at den oppleves som relevant og viktig. Hvem som er mottaker av teksten, og hvor tydelig denne mottakeren er, er viktig her. Det er likevel ikke slik at det alltid må være autentiske mottakere. Det er fullt mulig å tenke seg virkelighetsnære, men oppdiktete skrivesituasjoner og mottakere. Skriveoppgavene kan rammes inn i en realistisk situasjon der situasjonen er helt eller delvis oppdiktet og elevene skal sette seg inn i en rolle og late som om de er i skrivesituasjonen (Johansen & Bjerke, 2020).

2.8 Oppsummering

Sammenfattende kan en si om teori- og forskningsgjennomgangen ovenfor at perspektivene på funksjonell skriving kan bidra til en mer helhetlig forståelse av hvordan språk-, tekst- og skrivekompetansen hos de yngste elevene utvikler seg. Skrivetrekanten og skrivehjulet, samt oppmerksomhet om ulike skriveroller kan fungere som verktøy for å lage skriveoppgaver som ivaretar helheten i skriveopplæringen. Begrepet funksjonell skriving bidrar til en skrivedidaktikk som fremmer forståelse for hvorfor og hvordan en kan ta skrivingen i bruk. Solheim og Falk (2021) presenterer et sentralt poeng i denne sammenhengen. De skriver at nettopp koblingen mellom de funksjonelle perspektivene og det potensialet som ligger i å legge til rette for at elevene skal kunne ta i bruk erfaringene og ressursene sine på egne premisser, hjelper dem å se seg selv som skrivere.

3 Metode

Lærebokforskning har ulike innfallsvinkler avhengig av hva en undersøker. Forskningen kan gjelde lærebokens tilblivelse, innhold, tekstutforming, bruk av illustrasjoner, bruk i klasserommet eller implementering (Skurnes, 2010, s. 57-58). I denne studien gjelder lærebokforskning en avgrenset del av utvalgte lærebøker i norsk. Jeg konsentrerer meg om skriveopplæringen og skriveoppgavene som tildeles de yngste elevene. Formålet er å undersøke innholdet i læreverkene, ikke hvordan lærebøkene blir forstått eller brukt av lærere og elever i undervisningen. Problemstillingen dreier seg om å undersøke hva slags skrivepedagogikk skriveoppgavene i utvalgte læreverk legger opp til. På bakgrunn av dette har jeg valgt å bruke metoden *tekst- og innholdsanalyse* (Grønmo, 2016; Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg gjennomfører en kvalitativ innholdsanalyse med kvantitative trekk. Det er flere grunner til dette valget, noe jeg vil komme nærmere inn på i dette kapittelet.

I det følgende innleder jeg med begrunnelsene for valg av studiets forskningsdesign. Deretter presenterer jeg utvalg av lærebøker og datamateriale. Så gir jeg en fyldig beskrivelse av den analytiske framgangsmåten, samt presenterer koding og kategorisering som analyseredskap. Til slutt gjør jeg rede for forskningsetikk før validitet og reliabilitet blir problematisert. Jeg har valgt å plassere egne meninger om studiens begrensninger i slutten av drøftingskapittelet. Grunnen til dette er at jeg samtidig reflekterer over at begrensningene betyr noe for helheten i forskningsprosjektet.

3.1 Tekst- og innholdsanalyse

Tekstanalyse som metode handler om å lese og analysere trykte kilder og dokumenter av ulike slag, både offentlige tekster som nasjonale styringsdokument og private tekster som dagbøker (Widén, 2015, i Postholm & Jacobsen, 2018). Det finnes imidlertid mange forskjellige tekstanalytiske metoder. Studien min bygger i hovedsak på *innholdsanalyse*. Grønmo (2016) skriver: «Kvalitativ innholdsanalyse bygger på systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er aktuelle for problemstillingen i den aktuelle studien» (s. 175). I dette tilfellet er dokumentene lærebøker, og problemstillingen er: Hva slags skrivepedagogikk legger skriveoppgavene i utvalgte læreverk opp til? Jeg analyserer innholdet i lærebøkene.

Innholdsanalyse som metode egner seg godt i arbeidet med store mengder tekst (Grønmo, 2016). Selv om jeg har begrenset empirien til å gjelde skriveoppgaver er det mye skrevet tekst å forholde seg til. Jeg undersøker skriveoppgavenes læringsmål og hvordan skriveoppgavene posisjonerer elevene som skrivere, som i utgangspunktet ikke nødvendigvis er observerbart eller eksplisitt uttalt. Jeg har derfor behov for en metode som kan identifisere og systematisere dette. Jeg har valgt å undersøke skriveoppgavene gjennom to kjerneaktiviteter i analyseprosessen; *koding* og *kategorisering* (Nilsen, 2012). Jeg har gjennomført innholdsanalysen ved å etablere kategorier av skriveoppgavene, samt telt antall forekomster av hver kategori for å få resultat. Videre har jeg valgt å undersøke oppgaveformuleringene til de funksjonelle skriveoppgavene. Jeg har med andre ord operert med både kvalitative og kvantitative innholdsanalyser i denne studien. Den kvalitative innholdsanalysen er hvordan jeg har valgt å kategorisere dataene, og tar videre for seg en analyse av oppgaveformuleringene. Den kvantitative innholdsanalysen er opptellingen og systematiseringen av dataene og tar for seg antall skriveoppgaver.

I lys av teorien har det vært interessant å undersøke forskjeller og likheter mellom læreverkene i forhold til hvilken skriveopplæring som vektlegges. Det er likevel viktig for meg å poengtere at dette ikke er en komparativ studie. Jeg ser på bredden som de to læreverkene representerer og er ikke interessert i å sammenligne verkene. Med bakgrunn i problemstillingen er hensikten med studien å få større forståelse for hvilken skriveidaktikk som vektlegges i læreverkene. Det faller dermed naturlig å legge hovedvekten på kvalitativ metode, samtidig som den kvantitative tilnærmingen bidrar til drøftingen rundt problemstillingen.

I denne studien er det altså *skriveoppgavene* i lærebøkene som er datamaterialet. Samtidig har innholdet i lærerveiledningene vært viktig som sekundærmateriale og til støtte i analysen. Lærerveiledningene setter skriveoppgavene inn i en kontekst og informerer om hvordan det er meningen at skriveoppgavene skal brukes. Lærerveiledningen til *Ordriket* ble likevel en stor del av empirien. Grunnen til dette er at skriveoppgavene ikke står i elevenes lesebok, men i lærerveiledningen.

3.2 Utvalg

Det er særlig fire faktorer som har vært avgjørende i mitt valg av læreverk og datamateriale. For det første var jeg avhengig av å finne læreverk som var ferdig produsert i forhold til fagfornyelsen. For det andre ville jeg ha læreverk som hadde lesebok, arbeidsbok og lærerveiledning. For det tredje ønsket jeg å undersøke læreverk som jeg hadde kjennskap til gjennom egen undervisning. For det fjerde var det viktig at førsteinntrykket av læreverkene var at de hadde noe ulik oppbygging og variasjon i måten de fremstilte skriveopplæringen. Valget av læreverk falt på *Salto* (Fjeld et al., 2019a;2019b;2020) og *Ordriket* (Bjerke et al., 2020a;2020b;202). I det følgende har jeg valgt å presentere læreverkene slik forlaget presenterer og argumenterer for dem. Dette er med andre ord ikke en analyse av bøkene, men en kort presentasjon for å gi grunnlag for å følge analysene mine.

3.2.1 Salto læreverk

Salto er et komplett læreverk i norsk som er tilpasset nye læreplaner for Kunnskapsløftet 2020. Salto reklamerer for at den nye utgaven har lagt større vekt på utforskende tilnærming, kritisk tenkning, kreativitet og tekster som aktualiserer de tverrfaglige temaene. Elevene skal møte et stort utvalg av varierte oppgaver, samarbeide, utforske og gå i dybden av samme tema fra ulike innfallsvinkler. Salto viser også til at bøkene i læreverket har en tydelig progresjon som sikrer dybdelæring. Til læreverket tilhører to elevbøker, to arbeidsbøker og to veiledningsbøker. Siden jeg tar for meg elevenes skrivning det første halvåret i første klasse konsentrer jeg meg om Elevbok 1A, Arbeidsbok 1A og Lærerens bok 1A (se figur 5-7). Elevbok 1A er elevenes lesebok, Arbeidsboken 1A elevenes oppgavebok og Lærerens bok er lærerveiledningen. Sistnevnte er ment som sekundærmateriale og til støtte i analysen.

Forfatterne i Salto skriver at de har lagt vekt på å opprettholde den naturlige og lekne tilnærmingen til bruk av skriftspråket. De er ikke opptatt av rettskriving, men at elevene skal få uttrykke seg på ulike måter. Lærerne har metodefrihet og avgjør hvordan de vil elevene skal arbeide med oppgavene. De kan velge selv om elevene skal lage sammensatte tekster, verbaltekster, skrive på iPad eller i skrivebok. Samtidig ønsker Salto å gi læreren ideer. Lærerens bok er derfor laget for å gi læreren tips til hva de kan gjøre rundt de ulike

oppslagene i leseboken. Det presiseres at det ikke er meningen at læreren skal gjøre alt. Tipsene er ment som eksempler på hva en kan gjøre når en arbeider med læreverket.



Figur 5: Salto Elevbok 1A



Figur 6: Salto Arbeidsbok 1A



Figur 7: Salto Lærers bok

Elevbok 1A er elevenes lesebok og er bygd opp rundt bokstavinnlæringen. Boken har en systematisk og fleksibel bokstavinnlæring med introduksjon av to og to bokstaver. Oppbyggingen av lesetekstene er tilpasset hvilken bokstav eleven har lært. Samtidig er det differensierte lesetekster med inntil tre nivå. Illustrasjonene til hver lesetekst har stor plass. Dette begrunner forfatterne med at elevene skal snakke seg inn i teksten. Det er lagt opp til at illustrasjonen skal gi støtte til teksten og at leseteksten er engasjerende, motiverende og meningsfull for elevene. Til hvert leseoppslag tilhører en skriveoppgave som er bygd opp rundt tekstens tema. Saltos lærebokskapere har selv markert skriveoppgavene med hjelp av en blyant som illustrerende ikon. Ifølge forfatterne representerer blyanttegnet meningsfylte skriveoppgaver som kan brukes for at elevene skal skrive seg til lesing.

Arbeidsbok 1A er elevenes oppgavebok og bygd opp rundt bokstavinnlæringen, på samme måte som elevboken. I arbeidsboken finner en mange ulike oppgaver knyttet til lese- og skriveopplæringen. Samtidig har arbeidsboken en fast rytme med to oppslag for hver bokstav. Etter hver andre bokstav kommer to oppslag med oppgaver knyttet til bokstavene. Oppslagene inneholder samme type oppgaver, men med varierende form og utgangspunkt. Skriveoppgavene er varierte oppgaver som spenner fra at elevene skal svare på spørsmål til mer frie skrive- og tegneoppgaver, kryssord, rimord, lydering og fargeleggingsoppgaver. Det er spesielt to oppgaver som gjentar seg og er lik i alle bokstavoppslagene: Bokstavforming og skrive til bilde. Flere av oppgavene gir rom for differensiering. Elevene kan skrive og/eller tegne på det nivået de er på, og det er som regel rom for at elevene kan løse oppgavene forskjellig.

I *Lærers bok 1A* har forfatterne samlet forslag og tips til hvordan læreren kan drive variert undervisning i lesing, skriving og muntlige ferdigheter med systematisk dybdelæring tilpasset dagens førsteklassinger. Lærerveiledningen inneholder oppgaver til hver av tekstene i elevboken sammen med forslag til høytlesningslitteratur, språkleker, sanger og aktiviteter som passer i klasserommet, i skolegården eller ute i naturen. Sidetallene i lærerveiledningen svarer til sidetallene i elevboken og bokstavboken slik at det er enkelt å orientere seg i de ulike komponentene. På slutten av hvert bokstavoppslag i elevboken står forslag til oppgaver der elevene kan skrive seg til lesing. Lærerveiledningen gir ikke noen videre instruks for hvordan skriveoppgavene skal brukes eller hva som er formålet med skriveoppgavene. Jeg vil derfor bare nevne at empirien min består av svært lite tekst fra denne lærerveiledningen.

3.2.2 Ordriket læreverk

Ordriket er et prisvinnende norskverk for hele barnetrinnet (Fagbokforlaget, 2021). Læreverket reklamerer for at det legger opp til et systematisk arbeid med de grunnleggende ferdighetene samtidig som det fremmer leselyst og leseglede. Ordriket kombinerer fellesskap og inkluderende arbeid i klassen med tilpasset opplæring i form av differensierte tekster og oppgaver for den enkelte elev. Bøkene skal sikre en rask, systematisk og oversiktlig innlæring av bokstavene. Elevene skal møte spennende tekster og varierte oppgaver innenfor ulike sjangre og med varierende vanskegrad. Hvert av kapitlene er delt inn i leseriket, taleriket, språkriket og skriveriket. I denne sammenhengen er det i hovedsak skriveriket jeg tar utgangspunkt i. Skriveriket øver inn skriveferdigheter i ulike sjanger og presenterer skrivestrategier som er nyttige i skriveprosessen. Det er i dette riket elevene får skriveoppgavene de skal gjennomføre.

Forfattergruppen bak Ordriket består av norsk lærere fra barneskole og lærerutdanning. Komponentstrukturen består av Lesebok 1A og 1B, Bokstavbok 1, Arbeidsbok 1 og Lærerveiledning 1. Bokstavbok 1 er bygd opp rundt bokstavprogresjonen og henger tematisk sammen med Lesebok 1A. Arbeidsbok 1 er bygget opp rundt de samme temaene som Lesebok 1B og henger tematisk sammen med denne. Siden jeg tar for meg elevenes skrivning det første halvåret i første klasse konsentrere jeg meg om Lesebok 1A, Bokstavbok 1 og Lærerveiledning 1 (se figur 8-10). Samtidig skal det nevnes at Ordriket Lesebok 1A ikke inneholder skriveoppgaver. Skriveoppgavene til leseoppslagene befinner seg i lærerveiledningen. Det skal derfor påpekes at jeg tar videre utgangspunkt i Bokstavbok 1 og Lærerveiledning 1 mens Lesebok 1A blir brukt som sekundærmateriale og som støtte i analysen.



Figur 8: Ordriket Lesebok 1A



Figur 9: Ordriket Bokstavbok 1



Figur 10: Ordriket Lærerveiledning 1

Bokstav 1 er bygd opp rundt bokstavinnlæringen og har en fast rytme med to oppslag for hver bokstav. Etter hver fjerde bokstav kommer et oppslag med begrepstrening. Det er fire sider med oppgaver til hver bokstav. De to første sidene inneholder de samme fem oppgavetyperne. De neste sidene gir mer variasjon både når det gjelder innhold og vanskelighetsgrad. Det er ikke lagt inn noen koder for nivåer eller differensiering. I stedet gir mange av oppgavene rom for differensiering i seg selv. Noen kan tegne eller skrive ord mens andre kan skrive setninger. Det er lagt til rette for god støtte i illustrasjoner og ordbilder i tilknytning til oppgavene.

I *Lærerveiledning 1* får læreren tips til hvordan arbeidet med bokstavinnlæringen og den første lese- og skriveopplæringen kan foregå. Ordriket legger opp til skrivning i ulike former.

Forfatterne av Ordriket mener skriveoppgaver fremmer begge sidene ved skrivingen. Det gjelder *øveskrivingen* der elevene trener på forskjellige delferdigheter, som bøyingsformer og rettskriving. Og det gjelder skriveoppgaver som setter skrivingen inn i en større *meningsfull* sammenheng der elevene får oppleve at det er en grunn til å skrive ut over det å trene på tekniske ferdigheter. Mye av den daglige og tekniske skrivingen forekommer i bokstavboken. Samtidig mener forfatterne at det er viktig å komme tidlig i gang med friskriving på varierte måter. I lærerveiledningen fins det et oppsett til alle leseoppslagene med følgende tre kategorier: *Før, under og etter lesing*. I sistnevnte kategori er det rikelig med tips og ideer til skriveoppgaver i de fleste leseoppslagene. Jeg tok utgangspunkt i de skriveoppgavene som nokså klart syntes å stimulere elevene til å skrive og skape tekst.

3.3 Framgangsmåte i analyseprosessen

Siden det ikke er gitt mellom ulike læreverk hvordan de disponerer innholdet begynte jeg analyseprosessen med forlagenes presentasjoner. Deretter bestilte jeg bøkene i fysisk form. Jeg skumleste og nærleste komponentene i læreverkene og sørget for å få et overordnet perspektiv på skriveopplæringen. For å få oversikt over skriveoppgavene i komponentene noterte jeg oppgavene i et samlet dokument. Jeg streket under, brukte markeringspenn og stilte spørsmål til meg selv underveis. Dette resulterte i et interessant funn: De funksjonelle skriveoppgavene befant seg i ulike komponent i læreverkene. I Salto var de i elevenes lesebok. I Ordriket var de i lærerveiledningen, med noen få oppgaver i bokstavboken. De tekniske skriveoppgavene befant seg i elevenes arbeidsbøker i begge læreverkene. Dette førte til det nødvendige valget om å ta utgangspunkt i Saltos Arbeidsbok 1A og Elevbok 1A, samt Ordrikets Bokstavbok 1 og Lærerveiledning 1.

For å systematisere skriveoppgavene tok jeg som nevnt i bruk to kjerneaktiviteter i den kvalitative analyseprosessen; *koding* og *kategorisering* (Nilsen, 2012). Koding er første steg i prosessen med å redusere en stor mengde datamateriale til noen få temaer, dimensjoner eller kategorier som fanger essensen i materialet. *Åpen koding* betyr å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet. Jeg brukte åpen koding for å analysere kjerneinnholdet i læreverkens skriveoppgaver for å bestemme hva som var signifikant. Neste steg var å se sammenhengen mellom kodene og utvikle kategoriene. Målet var å sitte igjen med noen få kategorier, temaer, perspektiver eller dimensjoner fra datamaterialet som kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene (Nilsen, 2012, s. 78-85).

Ifølge Iversen og Otnes (2012, s. 62) fins det ulike måter å kategorisere skriveoppgaver på. Vi kan eksempelvis skille mellom åpne og lukket, individuelle og samarbeidsoppgaver, kortsvarsoppgaver som krever relativt korte og entydige svar og langsvarsoppgaver som er mer åpne og krever at eleven utformer en lengre sammenhengende tekst med disposisjon og visse sjangertrekk. Iversen og Otnes peker ellers på at det i en del tilfeller kan være vanskelig å avgrense hva som er en skriveoppgave. Dette kan være fordi lærebøkene kan legge opp til at det er frivillig om eleven vil skrive ned svaret. I min studie har jeg sett på oppgaver som nokså klart synes å stimulere elevene til å skrive, og i hovedsak kategorisert skriveoppgavene etter *læringsmål* og *skriverolle*.

Jeg gjennomførte analysen av empirien i tre deler og viser dette fram i analysekapittelets del 4.1 – 4.3. Grunnen til at jeg har valgt å bruke mye plass på analyseprosessen er at funnene er verdifulle i forhold til studiets bakgrunn om lærerens forskningsbaserte

kunnskap og i forhold til begynneropplæringens skriveidaktikk. Jeg opplever at det er god sammenheng i de ulike prosessene, at de støtter og utfyller hverandre, og bidrar videre til å skape transparens.

I den første delen av analysen satt jeg navn på skriveoppgavene i datamaterialet. Dette førte til en stor mengde koder. For at datamengden skulle bli håndterlig og oversiktlig grupperte jeg kodene i kategorier med utgangspunkt i skriveoppgavens innhold, form og funksjon. Jeg stilte meg følgende spørsmål: Hva skal elevene skrive? Hvorfor skal elevene skrive? Og hvem skal elevene skrive til? Spørsmålene hjalp meg å kode skriveoppgavene ved å finne likheter og ulikheter. Jeg endte med å definere skriveoppgavene ut fra læringsmål og grupperte skriveoppgavene med likt læringsmål i samme kategori. Samtidig opplevde jeg at mange av skriveoppgavene kunne plasseres i flere av kategoriene. Dette førte til egne diskusjoner om hvilken kategori enkelte skriveoppgaver tilhørte. Jeg valgte å plassere skriveoppgavene i den kategorien som jeg mente definerte *læringsmålet* og *skriverollen* i størst grad. Det vil si at jeg valgte gjensidig utelukkende kategorier. Hovedgrunnen til dette var at det førte til en ryddig og strukturert prosess. Samtidig førte det til diskusjoner om skriveoppgavens tilhørighet. Dette kommer jeg nærmere inn på i drøftingskapittelet.

Jeg begynte kategoriseringen med Salto Arbeidsbok 1A og Ordriket Bokstavbok 1. Jeg endte til slutt med seks teoretisk inspirerte kategorier: *Skriftforming, fonologisk og språklig bevissthet, grafemkunnskap, finmotoriske aktiviteter, vise leseforståelse* og *multimodale skriveoppgaver*. Så kategoriserte jeg skriveoppgavene i Salto Elevbok 1A og Ordriket Lærerveiledning 1. I Saltos lesebok undersøkte jeg oppgavene som er definert av forfatterne som skriveoppgaver. I Ordrikets lærerveiledning tok jeg utgangspunkt i de skriveoppgavene som nokså klart synes å stimulere elevene til å skrive og skape tekst. Jeg endte til slutt med kategoriene: *Fonologisk og språklig bevissthet, grafemkunnskap, vise leseforståelse* og *multimodale skriveoppgaver*. I analysekapittelet gjør jeg rede for hvilke skriveoppgaver jeg plasserte i kategoriene og presenterer resultatene som tabeller.

Selv om skriveoppgavene legger opp til at elevene skal skrive betyr det ikke nødvendigvis at elevene skal utforme funksjonelle tekster. I den andre delen av analysen definerte jeg de samme skriveoppgavene ut fra skriverollene elevene ble posisjonert i. I dette arbeidet ble det relevant å trekke inn begrepene til Nilsen (2005): *Øveskriver, språkforsker* og *forfatter*. Jeg endte med tre kategorier: *Øveoppgaver, språkopp-gaver* og *funksjonelle oppgaver*. I førstnevnte kategori tilhører oppgaver som setter søkelys på den tekniske siden ved skrivningen, for eksempel skriftformingsoppgaver. I den andre kategorien tilhører oppgaver som setter søkelys på å utforske språket og lyden, for eksempel rimordoppgaver. I den siste kategorien tilhører oppgaver som lar elevene uttrykke seg ved å kommunisere med tekstene sine, for eksempel å skrive om et tema.

I den tredje delen av analysen tok jeg utgangspunkt i kategoriseringen fra de to første delene og undersøkte nærmere læreverkene funksjonelle skriveoppgaver. Den teoretiske forankringen til denne studien viser at skriveoppgavenes oppgaveformulering har innvirkning på elevenes skrivemotivasjon og at elevene skriver bedre med detaljer rundt innhold, form og funksjon (Gardner, 2008, i Otnes, 2015; Matre et al., 2021; Nygård & Bjerke, 2021; Solheim, 2011). Jeg ble oppmerksom på at det var ganske store forskjeller mellom de funksjonelle skriveoppgavene i læreverkene, og undret meg over om formuleringene ga elevene ulik grad av støttende stillas (Svanes & Øgreid, 2020). Jeg valgte derfor å undersøke nærmere de funksjonelle skriveoppgavenes

oppgaveformuleringer basert på skrivetrekanten (Smidt, 2011) og skrivehjulet (Solheim & Matre, 2014; Matre et al., 2021).

Gjennom analyseprosessen har jeg både fått identifisert og systematisert skriveoppgavene i læreverkene, samt fått ett overblikk over læreverkernes funksjonelle skriveaktiviteter. I tråd med innholdsanalysens ambisjon om en systematisk gjennomgang av materialet med sikte på å kategorisere innholdet og registrere data har jeg fått et resultat som kan hjelpe meg å svare på studiens problemstilling. I analysekapittelet går jeg nærmere inn på de ulike kategoriene, viser eksempler og presenterer resultatene i tabeller. Dette sikrer transparens og muligheter til generalisering. Videre presenterer jeg viktige elementer fra den kvalitative analysen av de funksjonelle skriveoppgavene. Drøftingskapittelet tar for seg fortolkninger og drøfting av resultatet i lys av teori. I det følgende går jeg først inn på forskningens kvalitet.

3.4 Forskningens kvalitet

Kvalitet i kvalitativ forskning knyttes til begrepene *validitet*, *reliabilitet* og *generalisering* (Postholm & Jacobsen, 2018). Sagt med andre ord: Gyldighet, pålitelighet og overførbarhet. Begrepene refererer til kvaliteten i tolkningene av datamaterialet og hvordan funnene kan forstås og eventuelt brukes utenfor forskningsprosjektet. I dette delkapittelet tar jeg for meg noen sentrale sider ved forskningsprosjektets validitet, reliabilitet og generalisering.

Validitet handler om begrensningene som er knyttet til egen forskning og påvirker konklusjonene som trekkes ut fra datamaterialet. Validiteten deles i to typer: Indre og ytre (Postholm & Jacobsen, 2018). Førstnevnte går på om resultatet og konklusjonene er gyldig for det som er studert. Det dreier seg om årsaks gyldighet knyttet til å trekke slutninger om årsak og virkning. I tillegg går det på om datainnsamlingen har målt det vi sier eller tror vi måler. Dette betegnes som begrepsmessig gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018). I min studie er det særlig seks sentrale teoretiske begrep som er viktige for begrepskvaliteten. Dette er begrepene *skrivning*, *skriveoppgave*, *skriverolle*, *øveskriver*, *språkforsker* og *forfatter*. For å definere begrepet *skrivning* har jeg tatt utgangspunkt i Hagtvet (2004) sin introduksjon av skriveformelen og Svanes (2021) sin beskrivelse av skriveformelens tre faktorer. Begrepet *skriveoppgaver* har jeg definert med utgangspunkt i Otnes (2015) og Ongstad (2004) sine teorier. Begrepet *skriveroller* er basert på Hålands (2013) beskrivelse av skriverolle som en deltakerrolle i tekstkultur og sees i sammenheng med Nilsen (2005) sine begrep *øveskriver*, *språkforsker* og *forfatter*. Dette vil si at studien min baserer seg på eksisterende teorier og metoder, noe som styrker begrepskvaliteten.

Ytre validitet relaterer seg til i hvor stor grad vi kan overføre – eller *generalisere* resultater fra en undersøkelse til andre kontekster. I sin strengeste form kan man formulere generalisering som at et funn ikke er gyldig utenfor sin unike kontekst, altså at den er klart avgrenset. I en mildere form kan man formulere generalisering som at et funn er gjenkjennbart der leseren opplever parallelle erfaringer og tilpasser og overfører disse til egen setting (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er ikke nødvendigvis et mål for min studie å generalisere utenfor datamaterialet. Jeg har undersøkt et utvalg av skriveoppgaver i to læreverk. Mine resultat sier i utgangspunktet kun noe om skriveopplæringen som fremmes i de utvalgte læreverkene. Samtidig kan studien antyde tendenser utover seg selv. Jeg har forsøkt å gi fyldige beskrivelser når jeg presenterer grupperinger og kategoriseringer av skriveoppgavene slik at leseren kan gjøre egne vurderinger av overførbarhet.

Reliabilitet handler om hvordan jeg som forsker og mine valg av gjennomføring av forskningen kan ha påvirket de endelige resultatene. Det viser til forskningens pålitelighet og viser til i hvor stor grad vi kan stole på de funnene som et forskningsprosjekt har produsert (Postholm & Jacobsen, 2018). Min egen bakgrunn og forforståelse vil alltid påvirke resultatene og styre hva jeg ser etter, og hva jeg finner. Det er dermed en reell fare for at min subjektivitet interagerer med forskningstemaet på en måte som kan redusere verdien av forskningsresultatene. Det har derfor vært viktig for meg at jeg som forsker synliggjør min egen subjektivitet og de valgene som er foretatt som grunnlag for analysen. Jeg har arbeidet med å være reflektert over å ikke miste forskerblikket (Nilsen, 2012), men å skape nødvendig distanse til datamaterialet.

Videre er *transparens* av avgjørende betydning. Begrepet transparent i denne sammenheng handler om å synliggjøre forskningsprosessen for at den skal bli forståelig for andre. I denne studien har jeg som forsker fokusert på flere element for å styrke transparens, kvalitet og troverdighet. Jeg vil i det følgende trekke fram tre slike element. For det første har jeg en tydelig begrunnet problemstilling og forskningsspørsmål med bakgrunn i teori og forskning. Videre har jeg gitt fylldige beskrivelser av analyseprosessen og gjort rede for utvalgsriterier, samt samlet inn materialet på en oversiktlig og systematisk måte. Til slutt har jeg valgt å bruke mye plass på å vise fram grupperingene og kategoriseringene i analysen med eksempler på hvordan jeg har brukt dem. Dette fører til at mine metoder er tilgjengelige og etterprøvbare for lesere. I tillegg har jeg forsøkt å vise hvordan min teoretiske forforståelse har påvirket forskningen, som også er viktig for at andre skal vurdere studiets validitet og reliabilitet.

4 Analyse av skriveoppgavene

I dette kapittelet presenterer jeg kodingen og kategoriseringen av skriveoppgavene med beskrivelser, eksempler, funn og resultat. Jeg har valgt å presentere analysen i tre deler. Som tidligere vist til under den analytiske framgangsmåten presenterer jeg først kodingen fra arbeidsbøkene, leseboken og lærerveiledningen med utgangspunkt i skriveoppgavenes *læringsmål*. Jeg gjennomgår alle de seks kategoriene med forklaring og eksempel. Så presenterer jeg en tabell med resultat over antall skriveoppgaver i hver kategori. I andre del av analysen presenterer jeg kodingen med utgangspunkt i skriveoppgavenes *skriveroller*. Jeg gjennomgår de tre kategoriene med forklaring og eksempel. Så presenterer jeg en tabell med resultat av antall skriveoppgaver i hver kategori. I tredje del av analysen presenterer jeg viktige elementer fra den kvalitative analysen av de funksjonelle skriveoppgavenes oppgaveformulering og skriveinstruks.

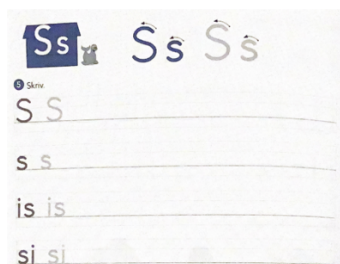
4.1 Skriveoppgavenes læringsmål

4.1.1 Analyseverktøy

I denne delen av analysen presenterer jeg følgende seks kategorier: *Skriftforming*, *fonologisk og språklig bevissthet*, *grafemkunnskap*, *finmotoriske aktiviteter*, *visse leseforståelse* og *multimodale skriveoppgaver*. Disse kategoriene har fungert som et analyseverktøy for å gruppere og definere skriveoppgavene i de ulike komponentene.

Skriftforming

Kategorien *skriftforming* samler skriveoppgaver som trener skriveretning og form. Denne typen oppgaver var relativt like i læreverken. I Salto Arbeidsbok 1A handlet det om å spore og skrive stor og liten bokstav, samt spore og skrive ord med bokstaven i bokstavhus (se figur 11). I Ordriket Bokstavbok 1 handlet det om å spore stor og liten bokstav, spore og skrive bokstavene i bokstavhus og gjøre ferdig en bord eller skrive ord med bokstaven i bokstavhus (se figur 12).



Figur 11: Salto - skriftforming



Figur 12: Ordriket – skriftforming

Fonologisk og språklig bevissthet

Kategorien *fonologisk og språklig bevissthet* samler skriveoppgaver som trener på å lære hvordan språket er bygd opp av lyder, samt utvikle kunnskap om språkets form og formelement, så vel som språkets innhold og mening. Dette innebærer at elevene lærer seg å rime, klappe stavelser og lytte ut lyder. I Salto Arbeidsbok 1A handlet oppgavene om å telle stavelser og sette kryss for hver stavelse, skrive den første bokstaven, sette ring rundt ord som rimer og finne ord med en bestemt lyd (se figur 13-16).



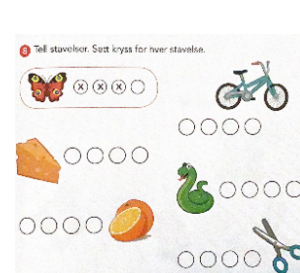
Figur 13: Salto - første lyd



Figur 14: Salto - rimord



Figur 15: Salto - e-lyd



Figur 16: Salto - stavelser

I Ordriket Bokstavbok 1 handlet oppgavene om å sette ring rundt ord som startet med en bestemt lyd, sette kryss der en hører lyden i ordet, sette strek mellom ord som rimer, telle stavelser og sette strek til riktig bilde og skrive eller tegne ting som slutter på en bestemt bokstav (se figur 17).

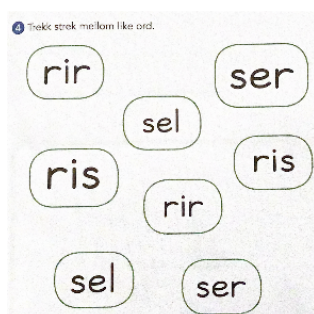


Figur 17: Ordriket - fonologisk bevissthet

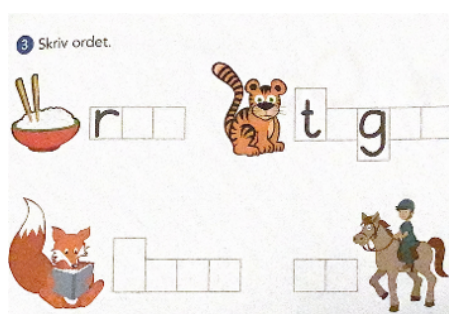
I Salto Elevbok 1A og Lærerens bok 1 var det ingen skriveoppgaver som jeg definerte til denne kategorien. I Ordriket Lærerveiledning 1 var det noen få oppgaver. De handlet om å lage rimord, bokstavrim og rimebok. For eksempel «Lag rim med ordene felles i klassen» (Bjerke et al., 2021, s. 63).

Grafemkunnskap

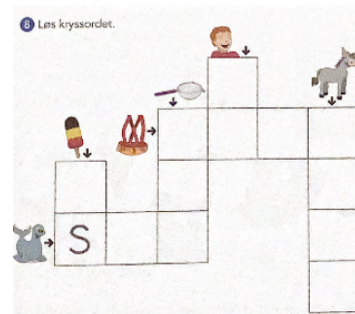
Kategorien *grafemkunnskap* samler skriveoppgaver som trener på å finne et grafem, skrive et grafem eller skrive bestemte ord til bilde. Elevene øver på å kjenne igjen grafemet og skrive det. Oppgavene i Salto Arbeidsbok 1A handler om å sette strek mellom like ord, fargelegge like setninger, skrive ord til bilde, løse kryssord, sette ring rundt ord som er like, finne bestemte ord, sette strek mellom ord, sette strek under bestemte bokstaver og skrive riktig bokstav (se figur 18-20).



Figur 18: Salto - like ord



Figur 19: Salto - skriv ord



Figur 20: Salto - kryssord

I Ordriket Bokstavbok 1 handlet oppgavene om å skrive bokstaver og ord elevene kan, skrive inn en bestemt bokstav, sette ring rundt riktig bokstav eller ord, lage liste med ord som inneholder en bestemt bokstav, løse kryssord og skrive en bestemt bokstav i rett rute (se figur 21-25).



Figur 21: Ordriket - skriv grafemet



Figur 22: Ordriket - skriv grafemene



Figur 23: Ordriket - finn ordene

lurer	lur	lurte	lurer	rulle
stue	stor	stue	stol	sture
tusen	tulle	tyven	musen	tusen

Figur 24: Ordriket - sett ring rundt like ord

4 Sett ring rundt M og m.



Figur 25: Ordriket - sett ring rundt grafem

I Salto Elevbok 1A var det en skriveoppgave jeg definerte til denne gruppen. Den handlet om å skrive ord med bokstaven C/c (se figur 26).



Figur 26: Salto - skriv ord med bokstaven C/c i seg

I Ordriket Lærerveiledning 1 var det flere skriveoppgaver til denne gruppen. For eksempel «Løven har navn som starter med samme bokstav som navnet på dyret. Kan dere finne på navn til flere dyr som følger samme mønster? Eksempel: Sara slange» (Bjerke et al., 2021, s. 50). Elevene lager ord som øver på samsvar mellom grafem og fonem (se figur 27).



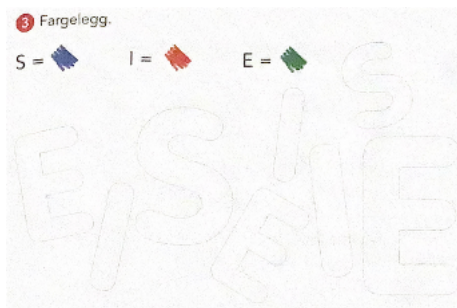
Figur 27: Ordriket - finn navn på dyrene

Finmotoriske aktiviteter

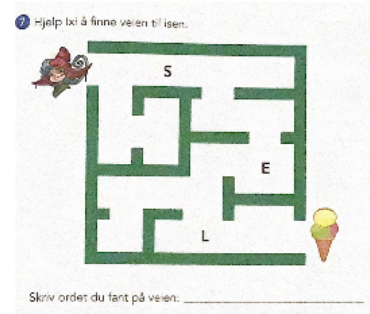
Kategorien *finmotoriske aktiviteter* samler skriveoppgaver som trener på å kontrollere bevegelser i hender og fingrer gjennom utforming og blyantgrep. I Salto Arbeidsbok 1A handlet oppgavene om å fullføre border, fargelegge etter koder og finne veien i labyrinter (se figur 28-30).



Figur 28: Salto - bord

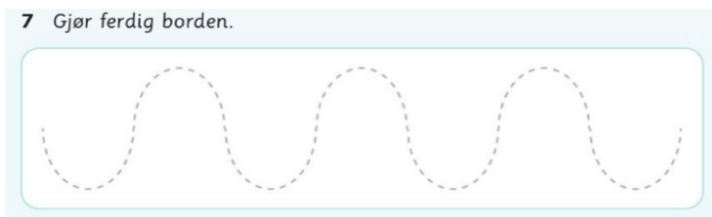


Figur 29: Salto - fargelegg



Figur 30: Salto - labyrint

I Ordriket Bokstavbok 1 handlet oppgavene om å gjøre ferdig en bord, fargelegge etter koder eller følger streker og fargelegge (se figur 31-32).



Figur 31: Ordriket - fargelegg



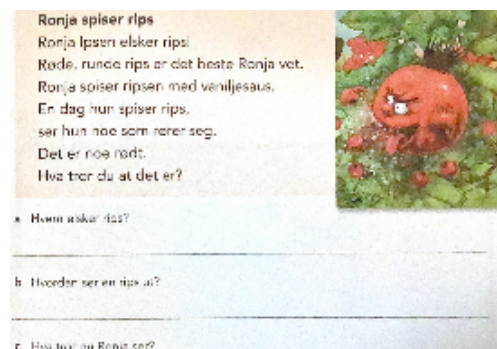
Figur 32: Ordriket - bord

Vise leseforståelse

Kategorien *vise leseforståelse* samler skriveoppgaver som trener på å lese ord, setninger eller tekst for så å utføre en aktivitet som viser til elevenes forståelse av det de har lest. Oppgavene i Salto Arbeidsbok 1A handlet om å lese og sette strek, samt lese og svare på spørsmål (se figur 33-34).



Figur 33: Salto - les og sett strek



Figur 34: Salto - les og svar

I Ordriket Bokstavbok 1 handlet oppgavene om å lese setninger og sette strek til riktig bilde, eller lese bilder og tegne eller skrive til (se figur 35-37).

9 Hva vil du ha? Sett ring.



10 Tegn eller skriv det du vil ha.

Jeg vil ha

Figur 35: Ordriket - les og skriv/tegn

11 Les. Sett strek til riktig bilde.

Tor og Tine vil ta tre telt.



Tor og Tine vil ta to stoler.



Tine og Tor vil ta ni tomater.



Tine og Tor tar et stort tall.



Figur 36: Ordriket - les og sett strek

9 Les. Sett strek til riktig bilde.

Pia spiller trompet.



Pia spiller piano.



Pia koser med en grå pus.



Figur 37: Ordriket - les og sett strek

I Salto Elevbok 1A var det flere skriveoppgaver jeg definerte til denne gruppen. Dette er skriveoppgaver som handlet om å lese og vise forståelse for teksten. For eksempel «Skriv og tegn fra Salto sin første skoledag» (Fjeld et al., 2019b, s. 9). Elevene må bruke informasjonen i teksten for å uttrykke seg (se figur 38).



Se, sier Salto.
Salto peker på skolen.
Han teller.
Han teller to gutter.
Han teller tre jenter.
Salto er urolig.

★ is
si
– Si is.
– Is.

Det er første skoledag for Salto. På ryggen har han ny sekk. På beina har han nye sko. I magen har han sommerfugler. – Kommer ikke Simon? Simon er vennen til Salto. – Der er Simon, roper Salto. Simon snur seg og smiler. Sommerfuglene i magen går til ro. Salto smiler til pappa.

8 Snakk om: skole sekk sommerfugl Skriv og tegn fra Salto sin første skoledag. Ss 9

Figur 38: Salto - skriv og tegn fra Salto sin første skoledag

I Ordriket Lærerveiledning 1 var det noen skriveoppgaver jeg definerte til denne gruppen. For eksempel «Er det noe mer dere ønsker å få vite om ulver? Lag spørsmål sammen» (Bjerke et al., 2021, s. 94). Elevene må bruke teksten til å finne ut hva de ikke får vite om ulver og lage spørsmål om hva mer de ønsker å vite (se figur 39).



Uu

Ulv

• u t o n å m r a l e

Les ordene og vis ulven veien gjennom skogen.
druer
to små lus
en lur rev
mur
lue
en sulten ulv

Ulven rusler på stien. Ulven er sulten. Den snuser med snuten sin. – Ei mus, sier ulven. Men null mus er å se. Ulven uler. Den er sur.

Fakta om ulver
Ulver lever sammen i flokk. Flokken består av mor, far og ungene deres. I hvert kull kommer det fire til seks valper. Ulver er rovdyr. Det betyr at de spiser andre dyr. Når ulvene uler, betyr det at de prater sammen.

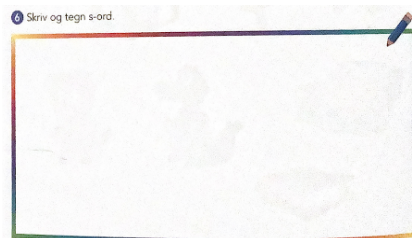
Figur 39: Ordriket - lag spørsmål sammen om ulver

Multimodale skriveoppgaver

Kategorien *multimodale skriveoppgaver* samler skriveoppgaver som kombinerer verbaltekst med bilder, illustrasjoner, symboler eller andre visuelle element. Denne formen for oppgaver legger vekt på at elevene produserer tekst og/eller tegning, enten det gjelder å skrive og tegne ut fra fri fantasi, innenfor rammer, om bestemte tema eller til bilde. I Salto Arbeidsbok 1A handler dette spesielt om to oppgaver som ble systematisk gjentatt gjennom boken: Skrive ord eller setninger til bildet og skriv og tegn ord med en bestemt bokstav (se figur 40-41). Salto har markert sistnevnte oppgave med en skriveblyant. Ifølge Saltos lærerveiledning er dette oppgaver der elevene kan skrive seg til lesing. Dette er en faktor som førte til at jeg definerer oppgavene til denne gruppen.



Figur 40: Salto - skriv til bilde



Figur 41: Salto - skriv og tegn ord

I Ordriket Bokstavbok 1 handlet dette om oppgaver som kombinerer tekst og bilde, eller som inviterer til skrijving og tegning. For eksempel å skrive og/eller tegne om hva du ønsker deg til jul, fargelegge og skriv om lua eller skrive til bilder (se figur 42-44).

10 Hva ønsker du deg til jul? Skriv eller tegn.

Jeg ønsker meg

Figur 43: Ordriket - skriv eller tegn



Figur 42: Ordriket - skriv om lua

12 Skriv til bildene.



Jeg ser _____

Den har en _____

Jeg ser _____

Den er _____

Figur 44: Ordriket - skriv til bilde

I Salto Elevbok 1A var det flere oppgaver jeg definerte til denne gruppen. For eksempel «Hva liker du å gjøre når det er sølevær? Skriv og tegn» (Fjeld et al., 2019b, s. 55). Elevene skal skrive og tegne om egne tanker og meninger (se figur 45).



Figur 45: Salto - hva liker du å gjøre når det er sølevær?

I Ordriket Lærerveiledning 1 var det noen skriveoppgaver jeg definerte til denne gruppen. For eksempel «Kan dere sammen skrive et brev til politiet?» (Bjerke et al., 2021, s. 124). Elevene skal finne på noe de vil skrive til politiet sammen (se figur 46).



Figur 46: Ordriket - skriv et brev til politiet sammen

4.1.2 Skriveoppgavenes læringsmål - funn

Følgende tabell viser hvordan skriveoppgavene fordeles i kategoriene *skriftforming*, *fonologisk og språklig bevissthet*, *grafemkunnskap*, *finmotoriske aktiviteter*, *vise leseforståelse* og *multimodale skriveoppgaver* (se tabell 1). De fire førstnevnte kategoriene inneholder oppgaver som kan defineres som tekniske (se kap. 2.1). De to sistnevnte kategoriene inneholder oppgaver som kan defineres som funksjonelle (se kap. 2.1).¹

Åpen koding	Salto Arbeidsbok	Salto Elevbok	Ordriket Bokstavbok	Ordriket Lærerveiledning
Antall skriveoppgaver	176	28	306	33
Skriftforming	29	0	79	0
Fonologisk og språklig bevissthet	21	0	92	3
Grafemkunnskap	25	1	89	6
Finmotoriske aktiviteter	14	0	20	0
Vise leseforståelse	44	13	12	4
Multimodale skriveoppgaver	43	14	14	20

Tabell 1: Kategorisering av skriveoppgavenes læringsmål

Resultatet viser at arbeidsbøkene inneholder flere skriveoppgaver enn leseboken og lærerveiledningen. Det viser også at arbeidsbøkene inneholder større variasjon og videre fordeling av skriveoppgaver i alle kategoriene, enn leseboken og lærerveiledningen.

¹Som gjennomgått i metodekapittelet analyserer jeg skriveoppgaver i Saltos arbeidsbok og elevbok, samt Ordrikets bokstavbok og lærerveiledning. Ordrikets lærerveiledning ble brukt fordi det var i denne komponenten skriveoppgavene til elevene befant seg, og ikke i elevenes lesebok slik som i Salto læreverk.

Funnene i tabellen viser samtidig hvilke skriveoppgaver som befinner seg i de fire komponentene. Arbeidsboken inneholder flest skriveoppgaver som øver på delferdigheter, mens leseboken og lærerveiledningen inneholder flest skriveoppgaver som kan defineres som funksjonelle. Se vedlegg 1 og 2 for en nærmere oversikt over hvilke skriveoppgaver jeg har plassert i de ulike kategoriene.

4.2 Skriveoppgavenes posisjonering av skriveren

4.2.1 Analyseverktøy

I neste del av analysen kategoriserte jeg de samme skriveoppgavene ut fra hvilke skriveroller elevene posisjoneres i. Analyseverktøyet jeg tok utgangspunkt i var Nilsens (2005) tre kategorier: *Øveskriver*, *språkforsker* og *forfatter*. Formålet med denne delen av analysen var å undersøke skriveoppgavene ut fra skriveoppgavenes posisjonering av skriveren, samt skriveoppgavens innhold, form og funksjon. Dette arbeidet resulterte i tre kategorier: *Øvingsoppgaver*, *språkoppgaver* og *funksjonelle oppgaver*.

Øvingsoppgavene i dette materialet er for det meste syntetiske oppgaver som øver på tekniske delferdigheter innenfor fonologisk bevissthet, skriftforming og innkodning. Dette er oppgaver som handler om å spore, forme eller skrive bokstaver. Skriveoppgaver som for eksempel: «Skriv **m** i rett rute. Skriv hele ordet om du kan» (Bjerke et al., 2021, s. 33), «Skriv ord til bildene» (Bjerke et al., 2021, s. 61), «Skriv og tegn S-ord» (Fjeld et al., 2019a, s. 8) og «Tegn eller skriv ting som slutter på **m**» (Bjerke et al., 2021, s. 32) har jeg plassert i denne kategorien. Grunnen til dette er at oppgaveformuleringene oppfordrer elevene til å øve på å skrive ord med bestemte bokstaver og ord, ikke utforme egne og betydningsfulle tekster. Skriveoppgavene som ble plassert i denne kategorien posisjonere elevene som øveskriver.

Språkoppgavene i dette materialet er for det meste syntetiske oppgaver som øver på delferdigheter som språklig bevissthet, formelement og innhold i språket. For eksempel «Sett ring rundt ord som startet med d-lyd» (Bjerke et al., 2021, s. 62) eller «Tell stavelser. Sett kryss for hver stavelse» (Fjeld et al., 2019a, s. 21). Skriveoppgavene som ble plassert i denne kategorien posisjonere elevene som språkforsker, men i en rolle som øveskriver.

De funksjonelle oppgavene i dette materialet er for det meste analytiske oppgaver som i større grad handler om en helhetlig sammenheng ved å utforme tekster og kommunisere gjennom skrivingen. For eksempel «Skriv og tegn om noe du liker å bruke tid på» (Fjeld et al., 2019b, s.45) eller «Fortell om hva du har lyst til å gjøre. Skriv eller tegn» (Bjerke et al., 2021, s. 121). Skriveoppgavene som ble plassert i denne kategorien posisjonere elevene i rollene som språkforsker og forfatter.

4.2.2 Skriveoppgavenes posisjonering av skriveren - funn

Følgende tabell viser hvordan skriveoppgavene fordeles i kategoriene *øvingsoppgaver*, *språkoppgaver* og *funksjonelle oppgaver* i de ulike komponentene til læreverkene (se tabell 2). De to førstnevnte kategoriene inneholder skriveoppgaver som kan defineres som tekniske (se kap. 2.1). Den sistnevnte kategorien inneholder oppgaver som kan defineres som funksjonelle (se kap. 2.1).

Kategorisering	Salto Arbeidsbok	Salto Elevbok	Ordriket Bokstavbok	Ordriket Lærerveiledning
Antall skriveoppgaver	176	28	306	33
Øvingsoppgaver	139	2	114	6
Språkoppgaver	37	1	181	6
Funksjonelle oppgaver	0	25	11	21

Tabell 2: Kategorisering av skriveoppgavenes posisjonering av skriveren

Resultatet viser at det er få skriveoppgaver som posisjonerer elevene i skriverollen som forfatter. Arbeidsbøkene inneholder mange øvingsoppgaver og språkoppgaver og mellom ingen til få funksjonelle skriveoppgaver. Leseboken og lærerveiledningen inneholder flere funksjonelle skriveoppgaver og færre øvingsoppgaver og språkoppgaver. Videre viser tabellen at lærervekene skiller seg spesielt fra hverandre når det kommer til antall språkoppgaver i arbeidsbøkene. Ordriket inneholder flere språkoppgaver enn øvingsoppgaver, mens Salto inneholder flere øvingsoppgaver enn språkoppgaver. Når en sammenligner de to tabellene over, viser resultatet at ut fra de mange skriveoppgavene i kategoriene *leseforståelse* og *multimodale skriveoppgaver*, er det få skriveoppgaver som blir definert som *funksjonelle*, spesielt i Saltos arbeidsbok. Se vedlegg 3 og 4 for en nærmere oversikt over hvilke skriveoppgaver jeg har plassert i de ulike kategoriene.

4.3 Kvalitativ analyse av de funksjonelle skriveoppgavene

Målet med studien er å undersøke hva slags skriveidaktikk skriveoppgavene i utvalgte læreverker legger opp til. Den teoretiske forankringen til studien viser at skriveoppgavenes oppgaveformulering har innvirkning på elevenes skrivemotivasjon og at elevene skriver bedre med detaljer rundt innhold, form og funksjon (Gardner, 2008, i Otnes, 2015; Matre et al., 2021; Nygård & Bjerke, 2021; Solheim, 2011). Gjennom analysearbeidet ble jeg oppmerksom på at det var ganske store forskjeller mellom de funksjonelle skriveoppgavene i læreverkene (se tabell 3). Jeg valgte derfor å undersøke nærmere de funksjonelle skriveoppgavenes oppgaveformuleringer basert på skrivetrekanten (Smidt, 2011) og skrivehjulet (Solheim & Matre, 2014; Matre et al., 2021).

Salto sine skriveoppgaver	Ordriket sine skriveoppgaver
Skriv og tegn hva du vil trylle.	Ta gjerne med et eple. Del det i to. Beskriv sammen hvordan et eple er.
Skriv og tegn om Alf Prøysen.	Åler lever i vann. Tegn eller skriv andre ting som du kan finne i vannet.
Hva skjer videre? Skriv og tegn.	Lag ulike lister. Elevene kan skrive eller tegne. Bruk liste-Lise som modelltekst.
Skriv det du vet om dinosaurer.	Skriv en liten saktekst om et dyr du vet mye om.

Tabell 3: Salto og Ordriket sine oppgaveformuleringer

Som tabellene i kapittel 4.1.2 og 4.2.2 viser finner vi de funksjonelle skriveoppgavene i kategoriene *vise leseforståelse* og *multimodale skriveoppgaver*. De funksjonelle skriveoppgavene befant seg i stor grad i elevenes lesebok eller i lærerveiledningen knyttet til spesifikke leseoppslag. Når en undersøker skriveoppgaver knyttet til leseoppslag er det naturlig at skriveoppgavene fungerer som en slags kontroll av om elevene har lest og forstått teksten (Skjelbred, 2012, s. 179, i Otnes, 2015, s. 88). Likevel var det en del av skriveoppgavene som la opp til en mer kreativ skriving innenfor temaet teksten handlet om. Med kreativ skriving mener jeg at elevene får større frihet til å skrive fritt om egne erfaringer, ønsker og opplevelser, men gjerne om et gitt tema som blir presenter i leseteksten.

Multimodale tekster er et anerkjent fagområde, spesielt i barnelitteraturen. Når multimodale tekster defineres og omtales i læreplaner er det kombinasjonen av skrift, bilde og lyd som nevnes som sammensatte tekster (Iversen & Otnes, 2021). Selv om lærebøker nå til dags i alle høyeste grad er multimodale tekster undersøker jeg ikke den visuelle støtten til skriveoppgavene. På grunn av studiens omfang går jeg ikke inn i denne faglitteraturen. Jeg satt søkelyset på den skriftlige delen av skriveoppgavene. I det følgende presenterer jeg viktige element fra den kvalitative analysen av de funksjonelle skriveoppgavene, og viser eksempler på skriveoppgaver som er typiske, altså internt i hver komponent, med gjentakende og gjennomgående formuleringer.

4.3.1 Funksjonelle skriveoppgaver i Salto

Salto har til sammen 25 oppgaver som er kategorisert som *funksjonelle skriveoppgaver*. Alle skriveoppgavene befinner seg i Salto Elevbok 1A. Innholdet i skriveoppgavene har varierende tema, men formen er nokså gjentakende med like formuleringer og få ord i oppgaveteksten (se tabell 4). Skriveoppgavene kan åpne for og antyde ulike formål, men de er underkommunisert og står sjelden i oppgaveteksten. Dette er noe som eventuelt må tolkes og iscenesettes av læreren ut fra skriveinstruksens kontekst.

Salto Elevbok 1A
Skriv om et dyr du liker.
Skriv og tegn hvor du vil reise på ferie.
Tegn og skriv om fantastiske fakta fra teksten.
Tegn og skriv om grågåsa.

Tabell 4: Salto sine oppgaveformuleringer

Oppgavetekstene fra eksemplene i tabellen over informerer om temaet elevene skal skrive om. Dette kan relateres til skrivetrekantens *hva*. Elevene skal skrive kreativt om reising og dyr, og bruke spesifikk informasjon fra en lest tekst til å skrive om grågåsa og fantastiske fakta. Elevene skal bruke skriftlige symbol for å svare på oppgavene. Dette kan relateres til skrivetrekantens *hvordan*. Videre er det ikke beskrevet noe om funksjonen eller bruken av skriveoppgavene. Dette kan relateres til skrivetrekantens *hvorfor* og til skrivehjulets *formål med skrivingen*. Skrivehjulets *skrivehandling* er et sjeldent syn i skriveoppgavene og står vanligvis ikke direkte i teksten. Likevel kan en tolke

skriveinstruksen til for eksempel å inneholde skrivehandlingene *å reflektere*, *å beskrive* eller *å forestille seg*.

Når elevene blir bedt om å skrive om et dyr de liker og hvor de vil reise på ferie viser det til skrivehandlingen *å reflektere*. Grunnen til dette er at elevene må presentere egne tanker og subjektive vurderinger for å svare på oppgaven. De må også kunne *beskrive* dyret, og *forestille seg* hvor de kan tenke seg å reise på ferie og hva som skjer på ferien. Når elevene blir bedt om å skrive om fantastiske fakta fra teksten og grågåsa viser det til skrivehandlingen *å beskrive*. Grunnen til dette er at elevene må bruke informasjonen som står i teksten for å kunne gjengi det de har lest. Selv om oppgaveformuleringene er korte med begrenset informasjon så inviterer skriveoppgavene til mange og varierende skrivehandlinger. Hvordan læreren velger å ta dette i bruk avhenger av iscenesettingen.

4.3.2 Funksjonelle skriveoppgaver i Ordriket

Ordriket har til sammen 32 oppgaver som er kategorisert som *funksjonelle skriveoppgaver*. Det er 21 oppgaver i lærerveiledningen og 11 oppgaver i elevenes bokstavbok. Innholdet i skriveoppgavene har varierende tema og oppgaveformuleringer (se tabell 5). Skriveoppgavene kan åpne for og antyde ulike formål, men her skiller Lærerveiledning 1 og Bokstavbok 1 seg fra hverandre. Førstnevnte inneholder mer informasjon og tekst enn sistnevnte, og har en tendens til å gi mer utfyllende informasjon om både sjanger, skrivehandling, gjennomføring og mottaker. Samtidig er dette noe som tidvis må tolkes og iscenesettes av læreren i begge komponentene ut fra skriveinstruksens kontekst.

Ordriket Lærerveiledning 1	Ordriket Bokstavbok 1
Lage tankekart om deg selv og hva du liker. To og to kan vise hverandre og sammenligne. Hva er likt, og hva er ulikt?	Skriv eller tegn skumle ting.
Kan dere sammen skriv et brev til politiet?	Hva kan du gjøre i skolegården? Skriv eller tegn.
Er det noe mer dere ønsker å vite om ulver? Lag spørsmål sammen.	Fargelegg lua og skriv om den.
Lag kort. Elevene skriver noe hyggelig og tegner til. Læreren modellerer. Kortene skal vise hvem som er avsender og hvem som er mottaker.	Tegn eller skriv noe du vil trylle.

Tabell 5: Ordriket sine oppgaveformuleringer

Oppgavetekstene fra eksemplene i tabellen over informerer om temaet elevene skal skrive om. Dette kan relateres til skrivetrekantens *hva*. Elevene skal skrive om seg selv, politiet, skumle ting, skolegården og trylling eller bruke spesifikk informasjon til å skrive om ulven og lua. Elevene skal vanligvis bruke skrift eller skriftlige symbol for å svare på oppgavene, men enkelte skriveoppgaver nevner ikke spesifikt om elevene skal skrive, snakke eller tegne. For eksempel: «Er det noe mer dere ønsker å få vite om ulver? Lag spørsmål sammen» (Bjerke et al., 2021 s. 94). Oppgaveteksten kan derimot informere om sjanger, slik som i eksempelet over. Dette kan relateres til skrivetrekantens *hvordan*. Elevene skal

skrive brev, lage kort, spørsmål eller tankekart. Videre varierer det om skriveoppgaven beskriver noe om funksjonen til skriveoppgavene eller ikke. Dette kan relateres til skrivetrekantens *hvorfor*. Det kan for eksempel stå hvem mottakeren er, at eleven skal presentere produktet for medelever, eller at produktet skal henge i klasserommet. Skrivehjulets *skrivehandling* er et sjeldent syn i skriveoppgavene. De står vanligvis ikke direkte i teksten, men har noen unntak. For eksempel: «Beskriv en av skoene. Bruk ord for farger, størrelse og mønster» (Bjerke et al., 2021, s. 31). Her brukes skrivehandlingen *å beskrive* direkte i oppgaveteksten. Samtidig kan en tolke de ulike skriveinstruksene til for eksempel å inneholde skrivehandlingene *å beskrive*, *å samhandle*, *å reflektere*, *å forestille seg* og/eller *å overbevise*. Dette kan med andre ord vise til at det ikke er nødvendig at skrivehandlingen uttrykkes i oppgaveteksten for at skriveoppgaven skal invitere til spesifikke skrivehandlinger.

Når elevene blir bedt om å lage tankekart, lage spørsmål om ulver, skrive om hva de kan gjøre i skolegården, om skumle ting og noe de vil trylle, viser det til skrivehandlingen *å reflektere*. Grunnen til dette er at elevene må presentere egne tanker og subjektive vurderinger for å svare på oppgaven. Videre skal elevene *samhandle* når de lager tankekart og spørsmål om ulver. Elevene må henvende seg til klassekamerater og utveksle informasjon. Når elevene blir bedt om å skrive et brev til politiet sammen, viser det til skrivehandlingene *å samhandle*, *å overbevise* og *å forestille seg*. Grunnen til dette er at elevene må utveksle informasjon med hverandre, de må overbevise politiet om det de skriver og de må kunne forestille seg en slik situasjon siden det ikke nødvendigvis er reelt. Når elevene blir bedt om å fargelegge lua og skrive om den, viser det til skrivehandlingen *å beskrive*. Grunnen til dette er at elevene må gjengi informasjon. Kort oppsummert fant jeg ut at de fleste skriveoppgavene i læreverkene inviterer til mange og varierende skrivehandlinger uten å ha skrivehandlingene direkte i oppgaveteksten. Dette forteller meg at vi kan tolke oppgavetekstens formål med eller uten direkte skrivehandlinger. Samtidig vil det være nyttig for lærerne å være informert om formålet med skriveoppgaven og skrivehandlingen. Denne informasjonen vil kunne fungere som et støttende stillas i iscenesettingen av de funksjonelle skriveoppgavene. Dette kan også bidra som en fordel for elevene. Lærerne vil få mulighet til å gi elevene tydeligere rammer for skriveoppgaven.

4.3.3 Kvalitativ analyse av de funksjonelle skriveoppgavene – foreløpig drøfting av funn

Opgavetekstene til Salto inneholder korte tekster som sjelden gir informasjon om sjanger, gjennomføring, bruk, funksjon, formål og mottaker. Dette kan relateres til skrivetrekantens *hvordan* og *hvorfor*, og til skrivehjulets *formål med skriveoppgaven*. Tekstene inneholder like formuleringer i form av «Skriv og tegn». Skriveoppgavene oppleves som nakne og åpne, og kan tolkes på ulike måter. Det er få rammer og stillas som hjelper elevene i deres skriveoppgaver. Dette er et gjentakende mønster i Salto sine skriveoppgaver. Formuleringene er korte, enkle og åpne. Oppgavetekstene til Ordrikt inneholder varierende tekster som ofte gir informasjon om sjanger, mottaker, form og gjennomføring, men har varierende informasjon om formål og funksjon. Dette kan relateres til skrivetrekantens *hvordan* og *hvorfor*, og til skrivehjulets *formål med skriveoppgaven*. Skriveoppgavene oppleves i hovedsak som tydelige med klare rammer og stillas i elevenes skriveoppgaver. Samtidig kan formålet med skriveoppgaven komme enda tydeligere fram.

Resultatene fra analysen viser at det er en forskjell mellom læreverkene funksjonelle skriveoppgaver. Hovedgrunnen til forskjellen er at læreverkene i hovedsak plasserer de

funksjonelle skriveoppgavene i ulike komponent. Salto plasserer dem i elevenes lesebok. Det vil si at Salto formulerer de funksjonelle skriveoppgavene med utgangspunkt i at elevene selv skal kunne lese og utføre skriveoppgavene. Ordriket plasserer dem for det meste i lærerveiledningen. Det vil si at Ordriket formulerer de fleste funksjonelle skriveoppgavene med utgangspunkt i at lærerne skal lese, fortolke og iscenesette dem. Det er derfor viktig å presisere at læreverkene formulerer de funksjonelle skriveoppgavene til forskjellige lesere. Dette er to helt ulike premisser for de funksjonelle skriveoppgavene. Det skaper kontraster til hva oppgaveteksten kan og bør inneholde. Samtidig kan dette være en forklaring på hvorfor resultatet fra analysen viser at det er forskjeller mellom læreverkene skriveoppgaver. Det kan derfor være mulig at tilnærmingen til de funksjonelle skriveoppgavene i Salto og Ordriket naturlig blir slik da det er mer rom for å skildre oppgavene tydeligere i lærerveiledningen enn i elevenes egne bøker. Det er likevel viktig for meg å påpeke at det er noen funksjonelle skriveoppgaver i Ordriket Bokstavbok 1 og at de har likere formulering som skriveoppgavene i Salto Elevbok 1A enn som Ordriket Lærerveiledning 1. Dette kan tyde på at forfatterne er reflekterte over leseren, og at de tar hensyn til at de skriver til de yngste elevene i arbeidsbøkene og til voksne pedagoger i lærerveiledningen. En annen viktig faktor som dette resultatet viser, er at skriveoppgavenes oppgaveformuleringer gir elevene støtte i skriveprosessen i ulik grad. I praksis vil skriveoppgavene likevel være avhengig av hvordan læreren velger å iscenesette dem.

5 Drøfting av funn og resultat

Problemstillingen i denne studien er: *Hva slags skrivepedagogikk legger skriveoppgavene i utvalgte læreverker opp til?* Jeg søkte svar på dette gjennom å analysere skriveoppgaver fra to utvalgte læreverker. Det overordnede målet med studien var å undersøke om skriveoppgavene i begynneropplæringen fremmer en helhetlig skriveopplæring (Johansen & Bjerke, 2020; Bremholm, 2020). Bakgrunnen var en økende bekymring over at gjeldende praksis ikke var i tråd med forskningsbaserte anbefalinger for lese- og skriveopplæringen hos de yngste elevene. Jeg har selv erfart å ikke være bevisst på forskningsbasert kunnskap om utviklingen av begynneropplæringens skrivepedagogikk. Det har ført til at jeg ikke har praktisert en helhetlig skriveopplæring som bruker det beste fra den syntetiske og den analytiske retningen (Traavik & Alver, 2012) eller utnyttet potensialet i skriveoppgavene for å skape en god balanse mellom tekniske og funksjonelle tilnærminger (Solheim & Falk, 2021). Jeg opplever det som viktig at læreren er kritisk i vurderingen av læreverker. Lærerne må diskutere hvilken skrivepedagogikk de møter i verkene, og om verkene bidrar til den skriveopplæring læreren ønsker å gjennomføre. I dette kapitlet samler jeg trådene i en avsluttende drøfting der jeg kobler funn og resultat mot relevant teori før jeg gjør noen refleksjoner om veien videre.

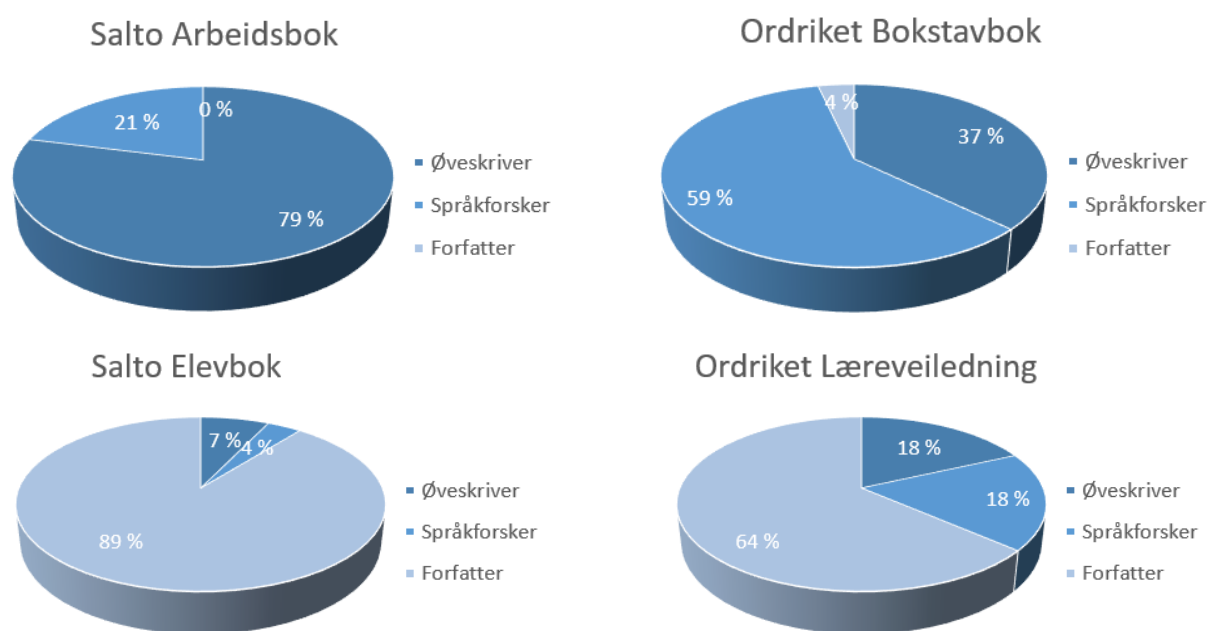
5.1 Oppsummering av funn og resultat

Resultatene fra analysen viser at ut fra Salto Arbeidsbok 1A sine 176 skriveoppgaver, blir 44 oppgaver definert som *visse leseforståelse* og 43 oppgaver som *multimodale skriveoppgaver* i den første tabellen. Likevel er det 0 oppgaver som blir definert som *funksjonelle* i den andre tabellen. Hovedgrunnen til dette er at oppgaveformuleringene oppfordrer elevene til å øve på tekniske ferdigheter, ikke utforme egne og betydningsfulle tekster. Skriveoppgavene er derfor kategorisert som øvingsoppgaver eller språkoppgaver og posisjonerer elevene i rollen som øveskriver og/eller språkforsker, ikke forfatter. Videre viser resultatene fra analysen at ut fra Salto Elevbok 1A sine 28 skriveoppgaver blir 13 oppgaver definert som *visse leseforståelse* og 14 oppgaver som *multimodale skriveoppgaver* i den første tabellen. Til sammen er 25 av oppgavene definert som *funksjonelle* i den andre tabellen. Hovedgrunnen til dette er at mange av leseoppslagene i Salto la opp til kreativ skrivning innenfor temaet teksten handlet om. Hovedmålet med skriveoppgavene var ikke nødvendigvis å vise leseforståelse, men å produsere egne tekster basert på temaet som presenteres i leseoppslaget. Skriveoppgavene er derfor kategorisert som funksjonelle oppgaver og posisjonerer elevene i rollen som forfatter.

Resultatene fra analysen viser at ut fra Ordriktet Bokstavbok 1 sine 306 skriveoppgaver, blir 12 oppgaver definert som *visse leseforståelse* og 14 oppgaver som *multimodale skriveoppgaver* i den første tabellen. Likevel er det bare 11 av oppgavene som blir definert som *funksjonelle* i den andre tabellen. Hovedgrunnen til dette er at flere av oppgavene oppfordrer elevene til å øve på leseforståelse, ikke utforme egne og betydningsfulle tekster. Disse oppgavene er derfor kategorisert som øvingsoppgaver og posisjonerer elevene i rollen som øveskriver. Videre viser resultatene fra analysen at ut fra Ordriktet Lærerveiledning 1 sine 33 skriveoppgaver blir 4 oppgaver definert som *visse leseforståelse* og 20 oppgaver som *multimodale skriveoppgaver* i den første tabellen. Til sammen blir 21 av oppgavene definert som *funksjonelle* i den andre tabellen. Den ene grunnen til dette er at noen av de *multimodale skriveoppgavene* blir definert som øvingsoppgaver og posisjonerer elevene i rollen som øveskriver og/eller språkforsker. For eksempel: «Skriv ord til bildene» (Bjerke et al., 2021, s. 68). Elevene skal skrive til bilder som inneholder

ord med bestemte bokstaver. Oppgaveformuleringen oppfordrer derfor elevene til å øve på å skrive ord med bestemte bokstaver og med det øve på tekniske ferdigheter. Den andre grunnen til dette er at noen av skriveoppgavene til *vise leseforståelse*, blir definert som funksjonelle og posisjonerer elevene i rollen som forfatter ved å utforme egne og betydningsfulle tekster. For eksempel: «Skriv til en tekstopplevelse. Les en bok (...) som etterarbeid kan elevene skrive og tegne i skriveboken om hva de la best merke til i historien. Lag i tillegg en felles tekst hvor elevene etter tur sier en setning om hva de husker fra boken. Skriv ut teksten, og heng opp flere eksemplarer på ulike steder i og utenfor i klasserommet» (Bjerke et al., 2021, s. 69). Elevene blir oppfordret til å skrive om egne tekstopplevelser.

Resultatene fra kategoriseringen viser at elevene i størst grad blir posisjonert i øveskriverollen i Salto Arbeidsbok 1A, i språkforskerrollen i Ordriket Bokstavbok 1, i forfatterrollen i Salto Elevbok 1A og i forfatterrollen i Ordriket Lærerveiledning 1 (se figur 47). Elevene får mulighet til å innta alle de tre skriverollene med meningsfulle og relevante skriveoppgaver i læreverkenes helhet. Utfordringen er at øveskriverollen og språkforskerrollen er såpass mye vektlagt at forfatterrollen ikke kommer fram i en helhetlig tilnærming.



Figur 47: Læreverkenes skriveroller

Dette resultatet viser at de funksjonelle skriveoppgavene befinner seg i Saltos leseoppslag i Elevbok 1A og i Ordriket Lærerveiledning 1 med noen få oppgaver i Ordriket Bokstavbok 1. Leseboken og lærerveiledning er med andre ord avgjørende for å finne funksjonelle skriveoppgaver som gir elevene mulighet til å ikke bare øve på delferdigheter og innfyllingsoppgaver, men å skrive for å uttrykke seg og kommunisere. Arbeidsbøkene inneholder hundrevis av oppgaver som handler om tekniske ferdigheter med syntetiske tilnærminger til den grunnleggende lese- og skriveopplæringen (Traavik & Alver, 2012). Samtidig er det en stor forskjell på antall skriveoppgaver tilhørende arbeidsbøkene og leseboken hvor leseboken inneholder et fåtall av oppgaver i forhold til arbeidsbøkene.

Tidligere forskning indikerer at de laveste trinnene konsentrerer seg om å lære bokstaver, ikke om hvordan skrijving kan *brukes* (Gerde et al., 2012; Johansen & Bjerke, 2020). Til tross for læreverkene gode kvaliteter, bekrefter den komplette analysen av datamaterialet at læreverkene i seg selv ikke bryter med denne tendensen. Arbeidsbøkene til elevene er ikke tilstrekkelig grunnlag for læreren som streber etter å undervise med utgangspunkt i en helhetlig tilnærming til skriveopplæringen.

De overnevnte forholdene er forskningsprosjektets viktigste funn. Samtidig var det flere interessante faktorer som fanget oppmerksomheten min gjennom studien. Som tidligere nevnt inneholder analysen tre deler. Den første delen inneholder sorteringen av skriveoppgavene ut fra læringsmål. Den andre delen inneholder sorteringen av skriveoppgavene ut fra skriveroller. Den tredje delen inneholder den kvalitative analysen av skriveoppgavene som ble definert som funksjonelle. Når jeg flettet sammen resultatet fra analysens tre deler fant jeg flere interessante faktorer som jeg mener er nødvendig å løfte fram. Først vil jeg drøfte hva læreverkene legger til rette for. Så vil jeg drøfte om læreren kan støtte seg til lærebøkene. Jeg løfter fram forskjellen mellom skriveoppgavene i elevenes arbeidsbok, elevenes lesebok og lærerveiledningen, og drøfter hvilken betydning forskjellen har for lærerne, elevene og begynneropplæringens skriveidaktikk.

5.2 Hva legger læreverkene til rette for?

Forskningen og den teoretiske forankringen til denne studien viser at skrijving ikke utelukkende handler om å øve på delferdigheter som bokstavforming og rettskriving, men at skrijvingen settes inn i en helhetlig sammenheng der skriften også brukes til noe som oppleves som viktig og relevant for elevene (Håland et al., 2018). Resultatene fra analysen viser at læreverkene legger til rette for skriveoppgaver som trener på tekniske sider ved skrijvingen og utforskning av språket som delferdighet. Læreverkene legger sjeldnere til rette for at denne treningen kommer inn i en større sammenheng der elevene skriver tekster som kommuniserer med omverden. Det vil si at elevene posisjoneres i størst grad i skriverollen som øveskriver og språkforsker (Nilsen, 2005) i læreverkene. I denne sammenhengen er elevene språkforskere ved at de skal finne bestemte fonem og koble dem til riktig grafem. Elevene oppfordres sjelden til å være språkforskere ved å utforske hvordan de skal skrive egne og selvstendige ord og setninger, eller til å være forfattere ved å skrive egne og betydningsfulle tekster. Dette oppsummerer også den metaforiske overskriften til forskningsprosjektet: *Slagside ved skriveidaktikken?* Skriveidaktikken i lærebøkene til de yngste elevene har en skjev fordeling av funksjonelle og tekniske tilnærminger. Resultatet viser at tyngdepunktet ligger ved den tekniske tilnærmingen. Læreren kan likevel bidra til å stabilisere skriveidaktikken ved å tilføre mer av de funksjonelle tilnærmingene.

En stor del av analyseprosessen var å kategorisere skriveoppgavene for å finne de funksjonelle skriveoppgavene. I denne prosessen endte jeg med det interessante funnet om at skriveoppgavene som er definert innenfor den syntetiske og tekniske tilnærmingen til skriveopplæringen befinner seg i elevenes arbeidsbøker, og skriveoppgavene som er definert innenfor den analytiske og funksjonelle tilnærmingen til skriveopplæringen for det meste befinner seg i elevenes lesebok eller lærerveiledningen. I en helhetlig tilnærming til skriveopplæringen er det ikke feil at arbeidsbøkene inneholder sporing, utfyllingsoppgaver og andre skriveaktiviteter som øver på delferdigheter. Forskningen viser at dette er viktig for elevenes læring (se for eksempel Solheim & Falk, 2021). Dette fører også til at elevene kan bruke arbeidsbøkene mer selvstendig.

Selv om fem- og seksåringene får mange skriveoppgaver som øver på delferdigheter første halvår i første klasse, betyr den kvantitative dominansen ikke nødvendigvis kvalitativ dominans. De tekniske skriveoppgavene i elevenes arbeidsbøker trenger ikke å ta så mye av tiden eller kapasiteten til elevene. Slike skriveoppgaver fungerer fint som læringsrikt pausefyll, øving av finmotorikk, repetisjon av viktig kunnskap og som øving av selvstendighet og selvdisiplin. Elevene kan lære seg å arbeide uten å være avhengig av støtte og veiledning fra lærerne.

Det at arbeidsbøkene for det meste inneholder tekniske delferdighetsoppgaver betyr likevel noe. Det betyr at læreren må være reflektert over at det ikke er nok at elevene har vært gjennom arbeidsbøkene for å få en helhetlig skriveopplæring. Når arbeidsbøkene dekker den tekniske øvingen og læring av delferdigheter må lærerne tilpasse kreativ og formålsrettet skriving ellers. Det betyr at lærernes kunnskap og kompetanse er viktig for å kunne håndtere dette. Lærerne må vite hva som mangler og hvordan de skal bruke læreverket i forhold til en helhetlig tilnærming til skriveopplæringen. Det viktige er at både den tekniske og funksjonelle skrivingen får plass i elevenes skriveopplæring allerede fra første dag i første klasse (Håland et al., 2018).

Dersom lærebokforfatterne og lærerne konsentrerer seg mindre om *øveskriveren* de første årene og mer om *språkforskeren* og *forfatteren*, slik Nilsen (2005) framstiller dem, vil elevene få større mulighet til å kommunisere. Eleven som forfatter, vil gi verdifull informasjon om hva eleven er interessert i, og språkforskeren vil gi interessante kunnskaper om hvordan eleven tenker og logisk finner ut hvordan han vil skrive. Dersom læreren og lærebokforfatterne er bevisst skriverollene i utformingen av skriveoppgavene vil det bli større muligheter for å unngå ensidig trening som øveskriver. Elevene vil ikke bare arbeide med isolerte delferdigheter uten at ferdighetene blir satt i sammenheng med helheten. Dette er en metode som kan brukes i lærerens skrivedidaktikk for å sikre en helhetlig skriveopplæring hos de yngste elevene.

5.3 Kan læreren støtte seg til lærebøkene?

Ut fra mine funn vil jeg påstå at lærerne må ha mye kunnskap, kompetanse og profesjonalitet for å kunne ta i bruk lærebøkene på en forsvarlig, lærerik og forskningsbasert måte. Det handler om hvordan læreverket blir brukt, og hvordan lærerne tilpasser seg innholdet for å skape en balanse mellom tekniske og funksjonelle tilnærminger til skriveopplæringen. Resultatet fra analysen viser at de utvalgte læreverkene er organisert på ulike måter. Komponentene i læreverkene har varierende innhold og tilbyr forskjellige tilnærminger til skriveopplæringen. Dette krever at læreren blir godt kjent med læreverket som helhet.

For at lærebøkene skal være en god støtte viser forskningen at rammene og stillaset rundt skriveoppgavene må være godt oppbygd. Skriveformelen (Hagtvet, 2004), Skrivetrekanten (Ongstad, 2004; Smidt 2011), Skrivehjulet (Solheim & Matre, 2014) Læreplanen (Utdanningsdirektoratet (2021c), Gardner (2008), Solheim (2011) og Nygård og Bjerke (2021) understreker viktigheten av at skriveoppgavene inneholder *formål* og *mottaker*, både for at elevene skal kunne kalle seg skrivere og for at elevene skal bli motiverte til å skrive. Resultatet fra analysen viser at de funksjonelle skriveoppgavene nødvendigvis ikke har gode nok rammer, stillas eller skriveinstrukser. Med dette mener jeg

at det ikke er tydelig hva formålet med skriveingen er, hvordan skriveingen skal gjennomføres eller hvem mottakeren av teksten er.

Jeg erfarer at skriveoppgavene i læreverkene gjennomgående er utformet som klare oppfordringer til å skrive. Skriveoppgavene står fram som «bestillinger», formulerte som krav, for eksempel: *Skriv her er setninger eller svar på spørsmålene*. Slik sett viser skriveoppgavene til ei fast form, med skolestyrt skriveing der eleven som skriver, blir plassert i en rolle som skal oppfylle visse krav. Samtidig blir flertallet av skriveoppgavene stående nokså «nakne» (Otnes, 2015), uten noen form for innramming, kontekstualisering eller annen hjelp som kan sette eleven i gang. Med dette mener jeg at lærebøkene skriveoppgaver ikke lar elevene utforske sammenhengen mellom innhold, form og funksjon i ulike typer tekster i stor nok grad (Bloom & Lahey, 1978; Utdanningsdirektoratet, 2021c). Dette fører til at elevene ikke får tilstrekkelig støtte i meningskapende tekstarbeid.

Med utgangspunkt i skriveformelen (Hagtvet, 2004), viser skriveoppgavene i lærebøkene at elevene i størst grad erfarer innkoding mens motivasjon og budskapsformidling ikke kommer like tydelig fram. Dette viser til en tradisjonell utfordring (Matre et al., 2021): Elevene i begynneropplæringen blir tildelt oppgaver som øver på tekniske ferdigheter som for eksempel fonologisk bevissthet eller skriftforming. Dette er selvsagt viktig, noe forskningen også viser til, men hvis vi skal ta hensyn til det vi vet om budskapsformidling, formål og motivasjon i skriveing, må skriveopplæringen være mer enn dette. Elevene må få *utforme* tekster (Hofslundsengen et al., 2016), og *bruke* språket til å formidle noe de syns er viktig, ikke bare *øve* på språket. Jeg vil likevel påstå at Ordriket formidler de funksjonelle skriveoppgavene på en bedre måte enn Salto. Grunnen til dette er at de funksjonelle skriveoppgavene til Ordriket blir presentert i lærerveiledningen med tilknytning til elevenes lesebok. Dette gir større mulighet til oppgaveformuleringer med mer informasjon, og kan fungere som et stillas for læreren.

Ansvar for å undersøke at innholdet i læreverkene er forskningsbasert og av nyeste viten på fagområdet er lagt til lærerne og skoleadministrasjonen. Det er ikke alltid så enkelt å vurdere læreverk fordi forskningsfronten kan bevege seg raskt. Noe av det resultatene mine viser er at de funksjonelle skriveoppgavene, der elevene får være kreative gjennom meningskapende tekstarbeid, ikke samsvarer med arbeidsbokformatet. Svanes (2021) hevder at når elevene blir tildelt oppgaver der de må bruke språket, øver de samtidig og uttrykker videre at det må skapes et behov for at elevene skal bli motiverte til å skrive og at de må forstå og erfare hvorfor de skal skrive. Når skriveingens formål mangler i oppgaveformuleringen, og skriveinstruksen ikke er godt innrammet, er elevenes skrivemotivasjon avhengig av hvordan læreren velger å introdusere og formidle skriverammene rundt oppgaven. De funksjonelle skriveoppgavene krever altså noe mer enn korte oppgaveformuleringer. De krever at læreren iscenesetter skriveing. Det er her kunnskapen og kompetansen til læreren kommer inn, samt metodefriheten. Den forskningsbaserte læreren som ønsker å utvikle seg og elevene vil kunne tilpasse skriveoppgavene i lærebøkene og undervisningen til nyere forskning om den funksjonelle skriveing. Skriveoppgavene er med andre ord én faktor, en annen er hvordan læreren iscenesetter bruken (Otnes, 2015).

For å iscenesette skriveoppgavene blir en avgjørende faktor i lærerens arbeid å reflektere over hva en skriveoppgave gir og hvordan den må være for å gi elevene funksjonell skriveing. Da gjelder det å ha lærere som er bevisst skriveidaktiske metoder og tilnærminger og som tar velbegrunnede og forskningsbaserte valg. Læreren må se

potensialet i skriveoppgavene og formidle dette til elevene på en meningsfylt og motiverende måte. Det krever at læreren kjenner elevene, tilpasser skriveoppgavene og slik dekker opp det lærebøkene mangler. Det vil si at læreren, med støtte i lærebøkene, kan sørge for at elevene får innta alle rollene som øveskriver, språkforsker og forfatter. Dette fører med seg en reflektert og bevisst lærer, som tilpasser bruken av læreverkmaterialet etter behov.

Dette kan kanskje virke stigmatiserende i forhold til at jeg på mange måter ytrer at det er den kunnskapsrike og oppdaterte læreren som utnytter potensialet i lærebøkene best. Skulle dette være tilfellet vil det videre være en smule urovekkende at forskningen viser at lærerne er den profesjonsgruppen som bruker minst tid på å oppdatere seg på nyere forskning. Selv om lærerne har et ansvar for å holde seg faglig oppdatert er realiteten at lærerne ikke rekke å være det hele tida, i alle fag. Jeg mener derfor at læreverkene har en gylden anledning til å hjelpe lærerne med å holde seg faglig oppdatert. Om dette skulle vise seg å være utfordrende bør læreverkene uttrykke tydeligere hvilken skrivedidaktikk de fremmer. Det vil være svært hjelpelig for læreren å få informasjon om hva som eventuelt mangler, eller hvilken deler av skriveopplæringen læreren selv må sørge for. Om læreverkene fortsetter med samme tendenser som nå, og lærerne ikke blir bedre på å holde seg faglig oppdatert, vil lærerne mangle kunnskapen som skal til for å se hva lærebøkene ikke tilbyr, og hva en selv må fylle inn. Jeg mener at denne kombinasjonen mellom læreren og læreverket bør forbedres.

Resultatet fra forskningsprosjektet forteller oss at læreverkene fremdeles har en del å utvikle i forhold til forskningsbasert skrivedidaktikk i begynneropplæringen. Jeg sitter derfor igjen med en del spørsmål etter analysens resultat. Blant annet undrer jeg meg over om lærerne og lærebokforfatterne opplever den tekniske skrivingen som så viktig i elevenes første halvår at det ikke er plass og tid til den funksjonelle skrivingen? Er det for krevende å drive en funksjonell skriveopplæring i dagens skole, med tanke på lærertetthet, klassestørrelse, elevgrupper og lignende? Opplevs den nyeste viten og forskningen som kontroversiell og upassende? Kan dette være et grunnlag for at læreverkene ikke har en helhetlig skriveopplæring? Eller handler det om at det er krevende å skape vellykkede skriveoppgaver? Eller er det det at det krever en iscenesettelse som ikke kan gjøres i bokformat for ikke lesekyndige 6-åringene? Hva skal til for at arbeidsbøkene inneholder en balanse mellom tekniske og funksjonelle skriveoppgaver?

Det hele kan peke i retningen av at læreverkene legger mye ansvar hos lærerne når det kommer til å holde seg oppdatert om nyere forskning som har relevans for deres yrkesutøvelse. Dette viser hvor viktig lærerens rolle er og hvilken kunnskap og nysgjerrighet for forskning lærerne må inneha for å kunne vurdere og benytte seg av læreverkmaterialet. Jeg syns André Bjerke sitt dikt som sitert til før inndelingen viser til utfordringen: «(...) En liten bokstav sier ikke det spor, men sammen med andre blir den til ord som lærer deg alt du vil lære» (Egner, 1965 s. 64). Elevene må lære seg hvordan de skal bruke skriftspråket, og reflektere over hvordan de setter sammen bokstavene til ord for å kunne kommunisere med andre og uttrykke det de ønsker. Det er med andre ord viktig at elevene får erfare en helhetlig tilnærming til skriveopplæringen med innslag av både tekniske og funksjonelle skriveoppgaver som lærebøkene og læreren sammen må legge til rette for. Samtidig kan en snu tolkningen og legge ansvaret hos forfatterne av skriveoppgavene og hos lærerne som formidlere. Forfatterne og lærerne må reflektere over hvordan de setter sammen ordene i skriveoppgavene for å hjelpe elevene til å lære. De må være bevisst skriveoppgavens innhold, form og funksjon. I det følgende løfter jeg fram

studiets begrensninger og utfordringer i analysearbeidet, med en kritisk tilnærming til eget arbeid.

5.4 Studiens begrensninger

I dette forskningsprosjektet undersøker jeg hva slags skriveidaktikk skriveoppgavene i to utvalgte læreverker legger opp til. Resultatet viser at læreverkene er organisert på ulike måter, og at komponentene inneholder ulike tilnærminger til skriveopplæringen. Lærebøkene formulerer skriveoppgavene med utgangspunkt i ulike lesere. Både Salto og Ordriket krever derfor en våken lesere som gjør seg orientert om forskjellene. Samtidig vil skriveopplæringen alltid påvirkes av hvordan lærerne velger å *bruke* læreverkmaterialet. Jeg har likevel valgt å begrense forskningsprosjektet ved å undersøke skriveoppgavene i læreverkene, ikke hvordan læreverkene *brukes* av lærere og elever. En annen begrensning er representativitet. Funnene mine vil sannsynligvis bare være representative for de bøkene som har vært mitt forskningsobjekt. Når utvalget er såpass lite, blir det ikke mulig å generalisere funnene til å gjelde flere læreverker.

En tredje begrensning i studien er den kvalitative analysen av de funksjonelle skriveoppgavene. Jeg har ikke gjennomført en næranalyse av skriveoppgavene, og presenterer kun de viktigste elementene fra et lite utvalg av skriveoppgavene. Jeg valgte også å begrense analysen til de skriftlige oppgaveformuleringene. Jeg undersøker ikke skriveoppgavene som en multimodal tekst med visuell støtte, og går ikke inn i faglitteraturen om multimodalitet. En siste begrensning er at jeg har tatt egne vurderinger og gjort begrensninger i forhold til teksten i lærerveiledningene. Det er rikelig med tips og ideer til skriveoppgaver, men jeg tok utgangspunkt i de skriveoppgavene som nokså klart syntes å stimulere elevene til å skape tekst. Først og fremst er det tid og oppgavens omfang som har ført til de overnevnte begrensningene. I det følgende vil jeg vise til noen eksempler på utfordringer med kategoriseringen i analysen.

Den mest utfordrende skriveoppgaven å definere ut fra skriverollene var definitivt skriveoppgaven «Skriv ord eller setninger til bildet» (Fjeld et al., 2019a, s. 22). Denne oppgavetypen ber elevene om å skrive det de ser på bildet. Dette kan gjøres på ulike måter og tolkes forskjellig. Jeg mener denne skriveoppgaven kan defineres i alle de tre skriverollene avhengig av hva en velger å legge vekt på. Det er noe kreativt med oppgaveformuleringen som posisjonerer eleven som forfatter. Elevene får mulighet til å skrive innenfor et bestemt tema og kommunisere det de ønsker ut fra det de ser på bildet. Samtidig posisjoneres eleven som språkforsker fordi de kan formulere ord og setninger på eget initiativ med støtte i bildet. På denne måten utforsker de språket gjennom skriveoppgaven ved å koble fonem og grafem.

Likevel har jeg valgt å definere skriveoppgaven som øvingsoppgave og til rollen som øveskriver. Dette valget er hovedgrunnen til at det er få skriveoppgaver i kategorien funksjonelle skriveoppgaver. Jeg har valgt å plassere denne skriveoppgaven som øveskrivingsoppgave på grunn av oppgaveformuleringen og sammenhengen mellom bilde og skrift. Bildet oppfordrer elevene til å øve på å skrive ord med bestemte bokstaver, og med det øve på spesifikke ferdigheter, ikke utforme egne og betydningsfulle tekster. Det vil si at formålet med oppgaven er å skrive de ordene bildet er ute etter, og bildet er som oftest laget ut fra hvilken bokstav elevene lærer. Det vil si at den meningsfulle skriveoppgaven blir begrenset. Det er utfordrende å finne forfatterrollen når bildet forteller hvilke ord en bør skrive. Dessuten er skriveplassen innrammet i en liten rute. Dette mener jeg setter en

begrensning for elevenes kreative skriving og fører til at elevene tar utgangspunkt i øveskriverollen. Mine erfaringer er at elevene svært sjelden bruker skriveoppgaven til kreativ skriving. Elevene er mer opptatt av å skrive ordene som bildet er ute etter framfor å koble bildet til egne erfaringer. Jeg vil likevel presisere at dette er skriveoppgaver som kan brukes innenfor kreativ skriving. Men det er da er nødvendig med tydelige skriveinstruksjoner som inneholder indikasjoner på at elevene skal skrive meningsfylt, koble bildet til egne erfaringer og informere om mottakere og hva teksten skal brukes til.

De overnevnte forholdene har ført til at jeg stiller meg kritisk til egen vurdering og avgjørelsen om å bruke gjensidig utelukkende kategorier. Kanskje hadde resultatet sett annerledes ut dersom oppgavene tilhørte flere kategorier? Kanskje kategorien til øveskriverollen ble for stor og burde blitt skilt mellom «lukkete» og «kreative» oppgaver? Kanskje ville dette yte materialet mer rettferdighet? Dette er noe jeg opplever som utfordrende å svare på samtidig som at en funksjonell skriveoppgave bør inneholde mer informasjon enn «Skriv ord eller setninger til bilde» for å skape skrivemotivasjon og behov for å kommunisere.

En siste faktor jeg ønsker å nevne når det gjelder å definere skriveoppgavene ut fra skriveroller er kategorien *språkforsker*. Jeg har brukt denne kategorien i en annen betydning enn Nilsen (2005) selv. Hun bruker kategorien for å vise til skriveoppgaver som lar elevene undersøke, lydere og skrive ord på eget initiativ. Elevene tildeles rollen når de får lov til å skrive slik de tror ordene og bokstavene skal skrives og går til en viss grad over i forfatterrollen (Johansen & Bjerke, 2020). De fleste skriveoppgavene som ble plassert under denne kategorien i mitt materiale er ikke funksjonelle fordi læringsmålet med oppgavene er å øve på delferdigheter. Elevene blir ikke oppfordret til å undersøke lyder på eget initiativ eller til å skrive slik de tror ordene og bokstavene skal skrives. Elevene får i oppgave å skrive en eller flere bestemte bokstaver til et ord. Det finnes også mange oppgaver som hjelper og veileder elevene i lyderingen, for eksempel gjennom ruter som gir indikasjoner på hvordan elevene kan skrive ordet riktig. Dette fører til en nærmere sammenkobling mellom øveskriverollen og språkforskerrollen mens forfatterrollen er en adskilt kategori som inneholder både det å skrive tekster, men også det å utforske lyder, bokstaver og ord på eget initiativ.

5.5 Avslutning

Nyere forskning viser viktigheten av at elevene skriver fra første dag og at skrivingen er en daglig aktivitet. Resultatet fra analysen viser at lærerne har en viktig rolle i bruken av læreverk. Lærebøkene kan stille med motiverende tema og forslag til skriveoppgaver. Det er likevel lærerens ansvar å gi elevene mulighet til å utforske skrivingen. Det er læreren som må sørge for at elevene får gode og tydelige rammer og skape trygghet rundt skriveprosessen. Skriveoppgavene kan formuleres på en tydelig måte som gjør at elevene ser hvem de er som skrivere, hvorfor de skal skrive og hvem som er mottakere. Formålet med skrivingen må løftes fram, og læreren må hjelpe elevene til å skape motivasjon. Elevene må få mulighet til å oppdage at skrivingen handler om kommunikasjon og at de har bruk for skriftspråket til å lære. Dette kan lærerne gi elevene med utgangspunkt i lærebøkens skriveoppgaver. Men det krever at lærerne bruker sin forskningsbaserte kunnskap og har kompetanse om de yngste elevenes skriveidaktikk. Resultatet viser at det ikke er nok å følge et læreverk og bruke skriveoppgavene slik de står dersom læreren ønsker å gjennomføre en helhetlig tilnærming til skriveopplæringen.

6 Referanseliste

- Bakke, J. O. & Skovholt, K. (2015). «Å forestille 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*. Bergen Fagbokforlaget.
- Bakken, J., Breivik, L. M. & Aashamar, P. N. (2020, 25. september). Myter om læreboka. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/jonas-bakken-lisbeth-brevik-laereboker/myter-om-laereboka/255439>
- Berge, K. L. (2019). Skriftkulturforskning i Norden. Nokre overordna perspektiv på forskingsfeltet og forskingsresultatet på 2000-talet. I S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Skriftkulturstudiar i ei brytningstid* (s. 21 – 51). Cappelen Damm Akademisk.
- Bingham, G. E., Quinn, M. F., McRoy, K., Zhang, X. & Gerde, H. K. (2018). *Integrating Writing into the Early Childhood Curriculum: A Frame for Intentional and Meaningful Writing Experiences*. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 601–611. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0894-x>
- Bjerke, C. B., Hagen, M. M. & Ulland, G. (2020a). *Ordriket 1 - Arbeidsbok – norsk for barnetrinnet*. Fagbokforlaget.
- Bjerke, C. B., Hagen, M. M. & Ulland, G. (2020b). *Ordriket 1A - Lesebok – norsk for barnetrinnet*. Fagbokforlaget.
- Bjerke, C. B., Hagen, M. M. & Ulland, G. (2021). *Ordriket 1 - Lærerveiledning – norsk for barnetrinnet*. Fagbokforlaget.
- Bjørndal, K. E. W., Antonsen, Y., & Jakhelln, R. (2020). *FoU-kompetansen til nyutdannede grunnskolelærere – grunnlag for skoleutvikling?* *Acta Didactica Norden*, 14(2), 20 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7917>
- Blix, H. S. (2018). *Lærebokas makt: En studie av lærebøker for instrumentalelever*. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: Skapende og tenkende – Perspektiver på kritisk kunstpedagogikk i skole og kulturliv Vol. 2(2)*, 2018, s. 48–61. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v2.920>
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bremholm, J. (2020). *Evaluating textbooks for primary grad reading instruction. A usable heuristic for L1 education*. *L1-Educational Studies in Language and Literature*. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.01>
- Chomsky, C. (1971). *Write first, read later!* *Childhood Education*. Volume 47, (5). 296–299.
- Christiansen, A. (2021, 08. mars). *Hva slags lærebøker trenger vi til Fagfornyelsen?* Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening. <https://nffo.no/aktuelt/nyheter/hva-slags-laereboker-trenger-vi-til-fagfornyelsen>
- Clay, M. M. (1966). *Emergent reading behavior*. Ph.d. diss., University of Auckland, New Zealand.
- Clay, M. M. (1975). *What did I write? Beginning Writing Behavior*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Dagsland, S. (2015). Om relasjonen mellom skrivehandlingen «å reflektere», to intendert reflekterende skriveoppgaver og to antatt reflekterende tekster i norsk og matematikk. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen Fagbokforlaget.

- Durán, L. (2016, mai). *Revisiting Family Message Journals: Audience and Bilingual Development in a First-Grade ESL Classroom*, 93(5), 354-365). ProQuest. <https://www.proquest.com/docview/1791882675?pq-origsite=primo>
- Egner, T. (1965). *Thorbjørn Egners lesebøker for småskolen 1 i byen og på landet*. J. W. Cappelen Forlag A/S.
- Elbow, P. (2004). *Writing First!* Educational Leadership. Volume 62, (2), 9-13.
- Ertsås, T. I & Irgens, E. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (Red.), *Lærerens læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195-215). Tapir akademisk forlag.
- Evensen, L. S. (2012). Underveis mot et tolkningsfellesskap: Lærerstemmer om elevtekster. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s.151-160). Oslo Universitetsforlaget.
- Fagbokforlaget. (2021, 21. oktober). *Ordriket som prisvinnende læreverk*. <https://www.fagbokforlaget.no/Verk/Ordriket#om-verket>
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). *Reading and Writing Relations and Their Development*. Educational Psychologist, 35(1), 39-50. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5
- Fjeld, S. M., Granly, A. & Sunne, L. T. (2019a). *Salto 1A – Arbeidsbok – store og små bokstaver – norsk for barnetrinnet* (2.utg.). Gyldendal.
- Fjeld, S. M., Granly, A. & Sunne, L. T. (2019b). *Salto 1A – Elevbok – store og små bokstaver – norsk for barnetrinnet* (2.utg.). Gyldendal.
- Fjeld, S. M., Granly, A. & Sunne, L. T. (2020). *Salto 1A - Lærerens bok – norsk for barnetrinnet* (2.utg.). Gyldendal.
- Gardner, T. (2008). Designing Writing Assignments. I H. Otnes (2015), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Fagbokforlaget.
- Gerde, H. K., Bingham, G. E. & Wasik, B. A. (2012). *Writing in Early Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices*. Early Childhood Education Journal, 40(6), 351-359. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0531-z>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen* (2. Utg.). Oslo Cappelen akademisk forlag.
- Hansen, J. J. (2021). Didaktiske prinsipper for skriving i danskfaget. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskingsfelt i Norden*. Universitetsforlaget.
- Haugsvær, K. (2009). *Om oppgaveformuleringens oppgave: en testteoretisk undersøkelse av oppgaveformuleringens betydning for tekstkvalitet i skriftlig andrespråktekster* [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen.
- Helgesen, R. (2019, 12. august). *Skal vi skrote lærebøkene?* Norsk Lektorlag. <https://www.norsklektorlag.no/nyheter/skal-vi-skrote-laerebokene/>
- Henriksen, T. (2019, 11. januar). *Betraktninger omkring lærebøker og lærebokforskning*. NOA - Norsk Som andrespråk, (1). <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1703>
- Hofslundsengen, H., Hagtvet, B. E. & Gustafsson, J. E. (2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention on preschool. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norsk boka 1. Norsk for grunnskulelærerutdanning 1-7* (2021, s. 74). Universitetsforlaget AS.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøkning av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar*

- posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar.* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Håland, A., Hoem, T. F. & McTigue, E. M. (2018). *Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms.* Early Childhood Education Journal. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Håland, A. & Lorentzen, R. T. (2007). *Dialogar om tekst – praktisk arbeid med elevtekstrar i norskfaget.* Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2016). *Skrivedidaktikk – korleis støtta elevane i skrivning i fag?* Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2012). «Skriv en tekst ...!» *Skriveoppgaver i lærebøker for norskfaget på ungdomstrinnet.* Norsk læreren 2 (s.60-69). <http://www.norskundervisning.no/images/stories/norsklaereren/nr0212/skriveoppgaver.pdf>
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2021). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring.* Universitetsforlaget.
- Johansen, R. & Bjerke, C. (2020). *Førsteklasses skrivning. Helhetlig skriveopplæring i første klasse.* Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Jones, C. D., Clark, S. K. & Reutzel, D. R. (2012). *Enhancing Alphabet Knowledge Instruction: Research Implications and Practical Strategies for Early Childhood Educators.* Early Childhood Education Journal, 41(2), 81–89. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0534-9>
- Jørgensen, C. S. (2008). *Skriving og engasjement. Om oppgavene i de nye lærebøkene i KRL.* I J. Lorentzen, R. Trøite & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s.181-190). Oslo Universitetsforlaget.
- Jørgensen, C. S. (2014). *Som du spør, får du svar?: En empirisk studie av skrivning i religions- og livssynsfaget.* Trondheim Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Korsgaard, K., Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skrivning – en vei inn i lesingen.* Oslo Cappelen Damm AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen. Stortingsmelding nr. 31. (2007 – 2008).* Oslo Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 06. juni). *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene.* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>
- Kvamme, O. A., Kvernbekk, T. & Strand, T. (2016). *Pedagogiske fenomener. En innføring.* Cappelen Damm Akademisk.
- Kvistad, A. H. (2013). *Skrivekulturer i fagene norsk og RLE. En studie av tre læreres oppgavepraksis på ungdomstrinnet.* [Masteroppgave]. Høgskolen i Sør-Trøndelag, ALT.
- Kvistad, A. H. & Smemo, J. (2015). *Den gode skriveoppgave? – En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet.* I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver.* Bergen Fagbokforlaget.
- Kvistad, A. H. & Otnes, H. (2019). *Mottakerinstansen i skoleskriving – en studie av skriveoppgaver fra Normprosjektet.* Cappelen Damm Akademisk (NOASP). <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2643810>
- Lundetræ, K. (2017, 26. mai). *Førsteklassingene bør få introdusert alle bokstavene før jul.* Lesesenteret. <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/forsteklassingene-bor-faintrodusert-alle-bokstavene-for-jul-article97993>

- Lundetræ, K. & Walgermo, B. R. (2014). Leseopplæring—å komme på sporet. I K. Lundetræ & F. E. Tønnessen (Red.), *Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo Gyldendal akademisk.
- Lykkenes, A. & Arnesen, (2008). Fra lister til tankekart: Skrivning i noen nye lærebøker i naturfag. I J. Lorentzen, R. Trøite & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 191-203). Oslo Universitetsforlaget.
- Lykkenes, A. (2015). Skriveoppgaver i naturfag fra Normprosjektet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen Fagbokforlaget.
- Lyster, S. A. H. (2011). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Maagerø, E. & Skjeldbred, D. (2012). Skrivehendelser i yrkesfaglig program i videregående skole: Martin og Jim gjør oppgave i faget industriteknologi. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo Universitetsforlag.
- Matre, S., Solheim, R. & Otnes, H. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa. Forskingsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. & Smeby, J. C. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo Universitetsforlaget.
- Mehlum, A. (1994). *Mellom styring og frihet*. Oslo Tano Aschehoug.
- Metliaas, I. & Kvithyld, T. (2012). *SKRIVING I FYR. Meningsfylle skriveoppgaver på yrkesfag*. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
- NAEP (2011). *Writing Framework for the 2011. National Assessment of Educational progress*. National assessment Governing Board, U.S. Department of Education.
- Nilsen, L. L. (2005). Å få vera både språkforskar og forfattar. Korleis kan skulen møte den vesle tidlegskrivaren. I S. Skjong (Red.), *GLSM Grunnleggende lese- skrive og matematikkopplæring* (s.82-96). Det norske samlaget.
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordkvelle, Y. T. (2016). Lærebøker – påvirkning eller formidling. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand. *Pedagogiske fenomener. En innføring* (s.273-280). Cappelen Damm Akademisk.
- Normann, A. (2015). «Det er helt klart enklere å skrive om noe du har egne erfaringer med». Om skriveoppgaver og skrivestøtte i faget fremmedspråk. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen Fagbokforlaget.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=6>
- Nystrand, M. (1997). Tekst på deling. Leseres innvirkning på unge skrivere. I L. S. Evensen & T. L. K. Hoel (Red.), *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo Cappelen Akademisk Forlag.
- Ongstad, S. (1996). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. [Doktorgradsavhandling]. Trondheim NTNU.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen Fagbokforlaget/LNU.
- Ongstad, S. (2009). Kan skriveutvikling planlegges? Enkelteleven i møte med skolens oppgavekultur. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes

- (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 74 – 83). Oslo Universitetsforlaget.
- Otnes, H. (2013). Fiktive skriveroller og ukjente mottakere. Kontekstualisering i skriveoppgaver. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (Red.), *Læreboka. Studier i ulike lærebokkontekster*. Oslo Akademika forlag.
- Otnes, H. (2014). Å designe skriveoppgaver. I A. J. Aasen & A. Skaftun (Red.), *Skriv! Les! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. Akademika forlag.
- Otnes, H. (2015). *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015). Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elevene til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s.11-27). Bergen Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ruth, L. & Murphy, R. (1988). *Designing writing tasks for the assessment of writing*. NJ: Alex Publishing Company.
- Skjelbred, D. (2009). Lesing og oppgaver i lærebøker. I S. V. Knudsen, D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen* (s. 271 – 289). Oslo Novus forlag.
- Skrivesenteret (2021a, 03. oktober). *Normprosjektet*. NTNU Skrivesenteret. <https://skrivesenteret.no/prosjekt/normprosjektet/>
- Skrivesenteret (2021b, 03.oktober). *Skrivetrekanter*. NTNU Skrivesenteret. <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivetrekanter/>
- Skurnes, N. (2010). *Lærebokforskning*. Oslo Abstrakt forlag.
- Smidt, J. (1994). *Oppgavesett og skrivesituasjoner – en studie av norske skriveoppgaver i en brytningstid Skrive-Puff. The DEVEL Project*. Universitetet i Trondheim.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelse til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 11 – 38). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- 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*. Tapir Akademisk forlag.
- Smith, M. A. & Swain, S. (2011). *Wise eyes. Prompting for meaningful Student Writing*. National writing project. http://www.nwp.org/cs/public/print/books/wise_eyes
- Smidt, J. (2012). Skrivepedagogikk – skriveforskning – skriveidaktikk. Skolerettet skriveforskning i Norge fra 1980 til i dag. I S. Ongstad (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: forskning, felt og fag* (s. 76 – 107). Oslo: Novus.
- Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Tapir Akademisk forlag.
- Solheim, R. & Matre S. (2014). *Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet»*. I Viden om læsning (15, s.76–89).
- Solheim, R. & Falk, D. Y. (2021). Skrivarutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskingsfelt i Norden*. Universitetsforlaget.

- Svanes, I. K. (2021). Den første lese- og skriveopplæringen. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norsk boka 1 – norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. (2. utg., s. 31-64). Universitetsforlaget.
- Svanes, I. K. & Øgreid, A. K. (2020). «Jeg vet ikke hva jeg skal skrive om!» - Lærers stillasbygging i oppstarten av skrivesituasjoner på barnetrinnet. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 21 sider. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.7758>
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Taraldsen, L. H. & Rebni, L. M. (2020, 15. september). *På tide å resirkulere læreboka*. Aftenposten. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/e80609/paa-tide-aa-resirkulere-laereboka>
- Traavik, H. & Alver, V. R. (2012). *Skrive- og lesestart. Skriftspråkutvikling i småskolealderen*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulvestad, R. (2020, 21. september). *Boka som læremiddel går aldri ut på dato*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/laereboker-laeremidler-roar-ulvestad/boka-som-laeremiddel-gar-aldri-ut-pa-dato/255023>
- Språkløyper. (2016, 18. mars). *Bokstaver! - Bokstavfilm om rask bokstavprogresjon* [Videoklipp] <https://sprakloyper.uis.no/article.php?articleID=105108&categoryID=19343>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 12. mars). *Læremidler og læringsteknologi i skole og opplæring*. <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/tilskudd-til-laremidler/begrepsavklaring-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 10. november). *Læreplanverket 2006*. <https://sokeresultat.udir.no/finn-lareplan.html?ftypefiltermulti=Kunnskapsl%C3%B8ftet%202006>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c, 10. november). *Læreplanverket 2020*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Veum, A. (2015). Skriveoppgaver i utvikling? Skrivediskursar i norsk bøker for ungdomsskolen gjennom 30 år. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Bergen Fagbokforlaget/LNU

7 Vedlegg

Vedlegg 1: Skriveoppgaver i Salto Arbeidsbok 1A og Ordriket Bokstavbok 1

Vedlegg 2: Skriveoppgaver i Salto Elevbok 1A og Ordriket Lærerveiledning 1

Vedlegg 3: Kategorisering Salto

Vedlegg 4: Kategorisering Ordriket

Vedlegg 1: Skriveoppgaver i Salto Arbeidsbok 1A og Ordriket Bokstavbok 1

Åpen koding	Salto Arbeidsbok 1A		Ordriket Bokstavbok 1	
Antall skriveoppgaver	176	Skriveoppgaver	306	Skriveoppgaver
Skriftforming	29	<ul style="list-style-type: none"> • Spor stor og liten bokstav • Skriv bokstavene og ord med bokstaven i seg i bokstavhus 	79	<ul style="list-style-type: none"> • Spor stor og liten bokstav • Spor og skriv bokstaven i bokstavhus • Gjør ferdig border med fokus på skriveretning og form • Skriv ord med bokstaven i seg i bokstavhus
Fonologisk og språklig bevissthet	21	<ul style="list-style-type: none"> • Se på bildet og skriv den første bokstaven • Se på bildene og sett ring rundt ordene som rimer • Se på bildene og finn de som har en bestemt lyd i seg (for eksempel e-lyd) • Tell stavelser og sett kryss for hver stavelse. 	92	<ul style="list-style-type: none"> • Sett ring rundt ord som starter med en bestemt lyd (for eksempel s-lyden) • Sett kryss der du hører en bestemt lyd i ordet (for eksempel s-lyden) • Se på bildet, tell stavelser og sett strek til riktig boks • Se på bildene og sett strek mellom ordene som rimer • Skriv eller tegn ting som slutter på en bestemt bokstav (for eksempel S)
Grafemkunnskap	25	<ul style="list-style-type: none"> • Trekk strek mellom like ord • Se på bildet og skriv riktig bokstav i riktig rute • Se på kryssordet og bildene. Løs kryssordet. • Fargelegg like setninger med lik farge • Skriv ord til bilde 	89	<ul style="list-style-type: none"> • Skriv bokstaver og ord du kan • Skriv inn en bestemt bokstav • Sett ring rundt riktig bokstav og/eller ord • Lag lister med ord som inneholder en bestemt bokstav • Løs kryssordet • Skriv en bestemt bokstav i rett rute.

		<ul style="list-style-type: none"> • Sett ring rundt ord som er like • Sett strek under bestemte bokstaver • Lag ord med bestemte bokstaver 		<ul style="list-style-type: none"> • Sett ring rundt like ord • Sett ring rundt ord med en bestemt bokstav (for eksempel M) på slutten av ordet. Tegn eller skriv ting som slutter på bokstaven. • Finn ordene i ordkjeden. Skriv ordene. • Skriv ord til bildene
Finmotoriske aktiviteter	14	<ul style="list-style-type: none"> • Gjør ferdig bordene • Fargelegg etter bokstavkoder • Finn veien i labyrinten ved å følge bokstavene 	20	<ul style="list-style-type: none"> • Gjør ferdig borden • Fargelegg etter bokstavkoder • Følg strekene og fargelegg • Tegn noen fra familien din. Skriv navnene hvis du kan
Vise leseforståelse	44	<ul style="list-style-type: none"> • Les ordene, og trekk strek til riktig bilde • Les teksten og svar på spørsmålene 	12	<ul style="list-style-type: none"> • Les bildene og tegn eller skriv til • Les setningene og sett strek til riktig bilde
Multimodale skriveoppgaver	43	<ul style="list-style-type: none"> • Skriv ord eller setninger til bildet • Skriv og tegn ord med en bestemt bokstav i seg 	14	<ul style="list-style-type: none"> • Skriv til bilde • Skriv svar på spørsmål • Ormen Slange rimer. Skriv det han rimer. • Skriv det du teller. • Åler lever i vann. Tegn eller skriv andre ting som du kan finne i vannet. • Hva kan du gjøre i skolegården? Skriv eller tegn. • Fargelegg lua og skriv om den. • Skriv «her er»-setninger. • Hva ønsker du deg til jul? Skriv eller tegn. • Lag en gåte.

				<ul style="list-style-type: none">• Tegn og skriv om mat.• Skriv eller tegn skumle ting.• Tegn eller skriv noe du vil trylle.
--	--	--	--	---

Vedlegg 2: Skriveoppgaver i Salto Elevbok 1A og Ordriket Lærerveiledning 1

Åpen koding	Salto Elevbok 1A		Ordriket Lærerveiledning 1	
Antall skriveoppgaver	28	Skriveoppgaver	33	Skriveoppgaver
Skriftforming	0		0	
Fonologisk og språklig bevissthet	0		3	<ul style="list-style-type: none"> Lag rimord felles i klassen Lag rimebok. Skriv og tegn ulike rimpar. Lag bokstavrim. Læreren modellerere.
Grafemkunnskap	1	<ul style="list-style-type: none"> Skrive ord med C/c i seg 	6	<ul style="list-style-type: none"> Bli inspirert av Lisa, og mal et bilde med M-ord. Skriv lange og korte ord. Ordjakt. Finn lapper med ord og skriv dem Løven har navn som starter med samme bokstav som navnet på dyret. Kan dere finne på navn til flere dyr som følger samme mønster? Eksempel: Sara slange. Skriv lange og korte ord på hver sin side av et ark. Sammenlign med hverandre og les noen av ordene. Lag sammensatte ord.
Finmotoriske aktiviteter	0		0	
Vise leseforståelse	13	<ul style="list-style-type: none"> Skriv og tegn fra Salto sin første skoledag 	4	<ul style="list-style-type: none"> Skriv til tekstopplevelse. Les ei bok og la elevene skrive og tegne det

		<ul style="list-style-type: none"> • Skriv og tegn om Espen og prinsessa • Skriv og tegn om Leonardos oppfinnelser • Lag flere spørsmål til kvissen • Skriv og tegn om Alf Prøysen • Tegn og skriv om fantastiske fakta fra teksten • Tegn og skriv om grågåsa • Skriv det du vet om dinosaurer • Skriv om Ymer. Tegn til • Hva skjer videre? Skriv og tegn • Skriv og tegn hva som er i kroppen • Skriv og tegn om kiwi • Tegn og skriv om Ixis bokstavfest 		<p>de la best merke til i historien. Lag en felles tekst hvor elevene etter tur sier en setning om hva de husker. Skriv ut teksten og heng den opp i klassen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er det noe mer dere ønsker å få vite om ulver? Lag spørsmål sammen. • Forklar hvorfor du vil ha den kaken • Lag instruksjon. Elevene skriver ned tips til hvordan Bente B kan lete etter brillene sine. Læreren modellerer.
Multimodale skriveoppgaver	14	<ul style="list-style-type: none"> • Hva ser du på bildet? Skriv og tegn (strand) • Hva ser du på bildet? Skriv og tegn (same) • Skriv og tegn hva du vil trylle • Skriv og tegn om en reise i verdensrommet. Hva liker du å gjøre? Skriv og tegn. • Hva liker du å gjøre i ferien? Skriv og tegn 	20	<ul style="list-style-type: none"> • Skriv til bilde ved å lage lister over bakverkene eller beskrive kakene og hvordan de smaker • Skriv "Jeg ser" setninger ut fra bilde. Alle ordene skal være substantiv og skal ha enten en, ei eller et foran seg. Finn ut om klassen fant flest ord med en, ei eller et og sett resultatet inn i en tabell. • Beskriv en av skoene. Bruk ord for

		<ul style="list-style-type: none"> • Skriv om og tegn leker du liker å leke • Skriv og tegn om noe du liker å bruke tid på • Skriv ei liste over ting du gleder deg til • Hva liker du å gjøre når det er sølevær? Skriv og tegn • Skriv om et dyr du liker • Skriv og tegn en regnefortelling • Skriv og tegn ting du har lyst til å bygge • Lag spørsmål til en klasse-quiz • Skriv og tegn hvor du vil reise på ferie 		<p>farger, størrelse og mønster</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ta gjerne med et eple. Del det i to. Beskriv sammen hvordan et eple er. • Lag tankekart om deg selv og hva du liker. To og to viser hverandre og sammenligner. Hva er likt og ulikt? • Lag ulike lister. Elevene kan skrive eller tegne. Bruk Liste-liste som modelltekst. • Lag egen tekst til illustrasjon. Læreren henger opp tre ulike bilder på tavlen. Snakk sammen om innholdet i bildene. Modeller hvordan en kan lage tekst til et av bildene. Elevene lager egne tekster. Arbeidet vises frem og blir lest opp. Klassen gjetter hvilken av illustrasjonene teksten er skrevet til • Skriv egne meninger. Elevene lager tekst som starter med "Jeg mener ..." Læreren modellerer. • Lag din egen gåtebok. Ta utgangspunkt i dyr eller gjenstander. Gåtene samles i en felles bok som elevene tar med seg hjem etter tur • Lag kort. Elevene skriver noe hyggelig
--	--	---	--	---

				<p>og tegner til. Læreren modellerer. Kortene skal vise hvem som er avsender og mottaker.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lag klassens egen oppskrift på spøkelser. Lag spøkelser. • Skriv en liste over hva du har lyst til å øve på • Lag små regnefortellinger sammen • Lag en plakat med ulike bær • Finn opp trylleformler og skriv dem ned • Fortell om hva du har lyst til å gjøre. Skriv eller tegn. Hvor mange forskjellige ting kan dere skrive? • Kan dere sammen skrive et brev til politiet? • Lag plakater med regler • Skriv en liten saktekst om et dyr du vet mye om. • Skriv eller tegn hva du gurer deg til. Presentere det du har skrevet.
--	--	--	--	---

Vedlegg 3: Kategorisering Salto

Kategorisering skriveroller	Salto Arbeidsbok 1A	Salto Elevbok 1A
Øveskriver	<ul style="list-style-type: none"> • Forme bokstaver • Skriv og tegn ord med bokstaven • Fargelegg • Tegne • Labyrint • Les og sett strek til bilde • Skriv ord • Skriv til bilde • Kryssord • Les og svar på spørsmål 	<ul style="list-style-type: none"> • Hva ser du på bildet? Skriv og tegn (strand) • Hva ser du på bildet? Skriv og tegn (same)
Språkforsker	<ul style="list-style-type: none"> • Rimord • Lyder ut lyd plassering • Tell stavelse • Sett ring rundt/strek mellom ord som er lik • Sett ring rundt ord som passer best • Sett ring rundt riktig ord • Sett strek mellom ord • Trekk strek til riktig bilde • Sett strek under D og ring rundt d • Les ord og sett strek • Skriv rimord 	<ul style="list-style-type: none"> • Skriv ord med C/c i seg
Forfatter		<ul style="list-style-type: none"> • Skriv og tegn hva du vil trylle • Skriv og tegn fra Salto sin første skoledag • Skriv og tegn om Espen og prinsessa • Skriv og tegn om Leonardos oppfinnelser • Skriv og tegn om en reise i verdensrommet. Hva liker du å gjøre? Skriv og tegn • Lag flere spørsmål til kvissen

		<ul style="list-style-type: none">• Skriv og tegn om Alf Prøysen• Hva liker du å gjøre i ferien? Skriv og tegn• Skriv om og tegn leker du liker å leke• Tegn og skriv om fantastiske fakta fra teksten• Tegn og skriv om grågåsa• Skriv og tegn om noe du liker å bruke tid på• Skriv ei liste over ting du gleder deg til• Hva liker du å gjøre når det er sølevær? Skriv og tegn• Skriv det du vet om dinosaurer• Skriv om et dyr du liker• Skriv om Ymer. Tegn til• Skriv og tegn en regnefortelling• Skriv og tegn hva som er i kroppen• Hva skjer videre? Skriv og tegn• Skriv og tegn ting du har lyst til å bygge• Lag spørsmål til en klasse-quiz• Skriv og tegn om kiwi• Skriv og tegn hvor du vil reise på ferie• Tegn og skriv om Ixis bokstavfest
--	--	---

Vedlegg 4: Kategorisering Ordriket

Kategorisering skriveroller	Ordriket Bokstavbok 1	Ordriket Lærerveiledning 1
Øveskriver	<ul style="list-style-type: none"> • Spor bokstaven • Skriv bokstaven • Gjør ferdig borden • Fargelegg • Skriv inn bokstaven og les ordene • Skriv bokstaver og ord du kan • Skriv bokstaven i riktig rute. Skriv hele ordet om du kan. • Tegn eller skriv ting som slutter på bokstaven. • Tegn eller skriv ting som har bokstaven. • Skriv den siste bokstaven i ordet • Finn fem feil. Skriv det som mangler. • Se på bildene. Skriv første bokstaven og setningen • Skriv «her er»-setninger • Skriv ord til bildene • Tegn til setningene. • Sett sammen og skriv ordene 	<ul style="list-style-type: none"> • Bli inspirert av Lisa, og mal et bilde med M-ord. • Skriv til bilde ved å lage lister over bakverkene eller beskrive kakene og hvordan de smaker • Skriv "Jeg ser" setninger ut fra bilde. Alle ordene skal være substantiv og skal ha enten en, ei eller et foran seg. Finn ut om klassen fant flest ord med en, ei eller et og sett resultatet inn i en tabell. • Lag egen tekst til illustrasjon. Læreren henger opp tre ulike bilder på tavlen. Snakk sammen om innholdet i bildene. Modeller hvordan en kan lage tekst til et av bildene. Elevene lager egne tekster. Arbeidet vises frem og blir lest opp. Klassen gjetter hvilken av illustrasjonene teksten er skrevet til • Skriv lange og korte ord • Ordjakt. Finne lapper med ord og skrive dem
Språkforsker	<ul style="list-style-type: none"> • Sett ring rundt ord som starter med lyden • Sett kryss der du hører lyden i ordet • Sett strek mellom ord som rimer • Sett ring rundt bokstaven • Les og sett strek under bokstaven og ring rundt bestemte ord • Tell stavelser. Sett strek til riktig boks. • Sett ring rundt riktig navn 	<ul style="list-style-type: none"> • Løven har navn som starter med samme bokstav som navnet på dyret. Kan dere finne på navn til flere dyr som følger samme mønster? Eksempel: Sara slange. • Lage rimord felles i klassen • Lage rimbok. Skriv og tegn ulike rimpar. • Skriv lange og korte ord på hver sin side av et ark. Sammenlign med hverandre og les noen av ordene. • Lag sammensatte ord • Lage bokstavrim. Læreren modellerer.

	<ul style="list-style-type: none"> • Sett strek fra bilde til riktig bokstav (lytt ut lyden) • Lag en liste med ord som har bokstaven • Sett ring rundt ord som passer til bilde • Sett strek mellom ordene i ordkjeden og skriv ordet. • Løs kryssordet • Sett ring rundt like ord • Skriv rimord • Finn ordene og sett ring rundt • Les og sett strek til riktig bilde. • Ta bort den første lyden. Hva får du igjen? 	
Forfatter	<ul style="list-style-type: none"> • Ormen Slange rimer. Skriv det han rimer. • Skriv det du teller. • Åler lever i vann. Tegn eller skriv andre ting som du kan finne i vannet. • Hva kan du gjøre i skolegården? Skriv eller tegn. • Fargelegg lua og skriv om den. • Se på bildene. Skriv spørsmål. • Hva ønsker du deg til jul? Skriv eller tegn. • Lag en gåte. • Tegn og skriv om mat. • Skriv eller tegn skumle ting. • Tegn eller skriv noe du vil trylle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Beskriv en av skoene. Bruke ord for farger, størrelse og mønster. • Ta gjerne med et eple. Del det i to. Beskriv sammen hvordan et eple er. • Lage tankekart om seg selv og hva de liker. To og to kan vise hverandre og sammenligne. Hva er likt og ulikt? • Lag ulike lister. Elevene kan skrive eller tegne. Bruk liste-Lise som modelltekst. • Skrive til tekstopplevelse. Les ei bok og la elevene skrive og tegne det de la best merke til i historien. Lag en felles tekst hvor elevene etter tur sier en setning om hva de husker. Skriv ut teksten og heng den opp i klassen. • Skrive egne meninger. Elevene lager tekst som starter med "Jeg mener ..." Læreren modellerer.

		<ul style="list-style-type: none"> • Er det noe mer dere ønsker å få vite om ulver? Lag spørsmål sammen. • Forklar hvorfor du vil ha den kaken • Lag din egen gåtebok. Ta utgangspunkt i dyr eller gjenstander. Gåtene samles i en felles bok som elevene tar med seg hjem etter tur • Fortell om hva du har lyst til å gjøre. Skriv eller tegn. Hvor mange forskjellige ting kan dere skrive? • Kan dere sammen skriv et brev til politiet? • Lag plakater med regler • Skriv en liten saktekst om et dyr du vet mye om. • Skriv eller tegn hva du gurer deg til. Presentere det du har skrevet. • Lag instruksjon. Elevene skriver ned tips til hvordan Bente B kan lete etter brillene sine. Læreren modellerer. • Lag kort. Elevene skriver noe hyggelig og tegner til. Læreren modellerer. Kortene skal vise hvem som er avsender og mottaker. • Lag klassens egen oppskrift på spøkelser. Lag spøkelser. • Skriv en liste over hva du har lyst til å øve på • Lag små regnefortellinger sammen • Lag en plakat med ulike bær • Finn opp trylleformler og skriv dem ned
--	--	---

