

William Vågenes Andersen

Skrivediskurser i skriveoppgavene til to læreverker og deres tilhørende læreplaner

En kvalitativ studie

Masteroppgave i norskdidaktikk (5-10)

Veileder: Hildegunn Otnes

Medveileder: Anne Mette Sunde

Mai 2023



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

William Vågenes Andersen

Skrivediskurser i skriveoppgavene til to læreverk og deres tilhørende læreplaner

En kvalitativ studie

Masteroppgave i norskdidaktikk (5-10)

Veileder: Hildegunn Otnes

Medveileder: Anne Mette Sunde

Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvilke syn på skrijving som avdekkes gjennom en skrivediskursanalyse av skriveoppgavene til to læreverk i norsk for 6.trinn og deres tilhørende læreplaner. Det ene læreverket jeg tar utgangspunkt i er fra 2007 og bygger på LK06, mens det andre læreverket er fra 2021 og bygger på LK20. Læreplanene jeg undersøker er norskfagets hovedområder og læreplanmål etter 7. trinn i LK06 samt kjerneelementene og læreplanmålene etter 7. trinn i LK20. I undersøkelsen av skrivediskursene, tar denne masteroppgaven utgangspunkt i Ivanič (2004) sine seks diskurser for skrijving. Disse diskursene representerer hvert sitt syn på skrijving, og gjennom å identifisere de i både skriveoppgaver og i læreplaner, kan man si noe om hvilke syn som er mer fremtredende enn andre. På denne måten vil denne masteroppgaven prøve å finne ut av hvilke syn på skrijving som er mest fremtredende, og om dette kan ha endret seg i norskfagets skriveopplæring fra 2006 til 2021. På bakgrunn av formålet med denne masteroppgaven har jeg gjort en kvalitativ diskursanalyse. I masteroppgavens analysekapittel har jeg analysert skriveoppgaver som ber om en tekst av en viss lengde og læreplanene sin tekst som omhandler skrijving. Årsaken til at jeg har avgrenset forskningsmaterialet mitt er fordi jeg har ønsket å gå i dybden på det jeg har valgt å undersøke. I analysen av skriveoppgavene har jeg tatt utgangspunkt i oppgavetekstene, mens i analysen av læreplanene har jeg kun undersøkt den eksplisitte teksten.

Etter å ha analysert skriveoppgavene fant jeg ut at alle de seks diskursene som Ivanič (2004) beskriver er representert i de to læreverkene, men i ulik grad. Gjennom analysen av disse oppgavene ble det avdekket at de mest fremtredende skrivediskursene var kreativitetsdiskursen, prosessdiskursen og sjangerdiskursen. Deretter fulgte ferdighetsdiskursen som også var godt representert med flere oppgaver, men ikke nok til å være blant de mest fremtredende. Sosial praksis-diskursen og den sosiopolitiske diskursen var de minst fremtredende skrivediskursene i skriveoppgavene til de to læreverkene. Gjennom analysen av de to læreplanene ble det avdekket at det var ferdighetsdiskursen, prosessdiskursen og sjangerdiskursen som var de mest fremtredende diskursene. Kreativitetsdiskursen var noe vektlagt, men ikke i like stor grad. I analysen av læreplanene var sosial praksis-diskursen og den sosiopolitiske diskursen minst fremtredende. Basert på analysen og de resultatene som har kommet fram gjennom denne, er det prosessdiskursen og sjangerdiskursen sine syn på skrijving som er de mest fremtredende skrivediskursene i de to læreverkene og i deres tilhørende læreplaner.

Abstract

This master thesis investigates which discourses of writing students in the 6th grade are encouraged to use based on three textbooks and their coherent syllabuses LK06 and LK20. The thesis considers Ivanič's (2004) six discourses for writing when investigating tasks given to pupils, highlighting the importance of displaying different types of writing skills. Each discourse represents a different view on writing, and by identifying them through actual tasks pupils are to perform based on the syllabuses, the analysis identifies which discourses are more frequently used while also displaying Norwegian pupils writing skills between 2006 and 2021. Hence, a qualitative analysis of the six discourses of writing has been performed, incorporating the textbooks writing tasks which require an answer of a certain length. The qualitative data gathered is limited due to the limited scope of the master thesis. The writing tasks have been based on the explicit description of the task, whereas in the analysis of the two syllabuses, only the parts regarding writing have been covered.

After analyzing the writing assignments all six discourses that Ivanič (2004) describes are represented in the three textbooks, but to varying degrees. Through the analysis of these tasks, it was uncovered that the most predominant writing discourses were the creativity discourse, process discourse, and genre discourse. Moreover, the skills discourse was also present within multiple tasks, however it was not one of the most prevalent ones. The social-practice discourse and the sociopolitical discourse were the two least predominant discourses present in the textbook's writing tasks. The results of the analysis of the two syllabuses LK06 and LK20 show that the skills discourse, process discourse and genre discourse were the most prevalent. The creativity discourse was emphasized only to a small extent when compared to the discourses above. The social practices discourse and the sociopolitical discourse were the least prevalent discourses in this analysis. However, all six discourses are represented in the LK06 and LK20 syllabuses and display different writing styles. Hence, by conducting a writing discourse analysis, the results can display which writing discourses are most frequently used. Overall, based on the analysis and the results from it, the process discourse and genre discourse are the two most prevalent ones out the six when considering Norwegian writing tasks and the two syllabuses.

Forord

Denne masterstudien undersøker hvilke skrivediskurser som befinner seg i skriveoppgavene til tre lærebøker i norsk for 6. trinn, samt de tilhørende læreplanene som disse bygger på. Etter å ha gjort en lignende studie på et tidligere tidspunkt i lærerutdanningen, bestemte jeg meg for at dette var noe jeg ønsket å forske mer på i min egen masterstudie. Samtidig visste jeg at dette var et forskningsfelt som det ikke var gjort så mye forskning på tidligere. Dette har, i tillegg til min genuine interesse for skriving, inspirert meg til å skrive denne masteroppgaven. Prosessen med å skrive den har vært lang, men den har også vært utrolig spennende og lærerik. Jeg har jobbet strukturert og jevnt med den, slik at jeg nå kan levere fra meg et sluttprodukt som jeg er fornøyd med.

Jeg vil i dette avsnittet benytte anledningen til å uttrykke min største takknemlighet til alle som har støttet meg i arbeidet med masterstudien min. Først vil jeg takke veilederne mine, Hildegunn Otnes og Anne Mette Sunde. De har gitt meg flere gode tips om relevant faglitteratur som jeg burde se nærmere på, og vært svært hjelpelige med å svare på de spørsmålene som har dukket opp underveis. Samtidig har de også vært flinke til å gi meg konstruktive tilbakemeldinger underveis. Dette har gjort at jeg nå sitter igjen med en positiv opplevelse av det å skrive en masteroppgave. Jeg ønsker også å takke kjæresten min og vennene mine for å ha støttet meg gjennom skriveprosessen. I perioder der vi trengte en pause fra skrivingen har vi funnet på mye morsomt, noe som har bidratt til å øke skriveysten igjen. Jeg vil også rette en stor takk til familien min for å ha støttet og heiet på meg gjennom hele masterløpet. Til slutt vil jeg uttrykke min største takknemlighet overfor min største inspirasjonskilde, pappa, som dessverre gikk bort for kort tid siden. Takk for at du alltid har støttet og motivert meg pappa, det har vært godt å ha med minnene av dette inn i arbeidet med masteroppgaven.

Etter å ha gått fem år på grunnskoleutdanningen 5-10 på NTNU, sitter jeg igjen med mange fantastiske venner og masse kunnskap. Den faglige kompetansen som jeg har bygd opp gjennom disse årene, gleder jeg meg til å ta med meg ut i læreryrket. En siste takk rettes til alle lærere og medstudenter som har gjort tiden i Trondheim helt fantastisk.

Trondheim
25. Mai
William Vågenes Andersen

Innholdsfortegnelse

1.1 Introduksjon av denne masterstudien.....	1
1.2. Problemstilling.....	2
1.3 Introduksjon av de to læreverkene og læreplanene.....	3
1.4 Masteroppgavens oppbygging.....	4
2. Tidligere forskning	5
3. Teoretiske perspektiver	8
3.1 Hva er en skriveoppgave?	8
3.2 Skriveoppgaver i et historisk perspektiv.....	9
3.3 Diskursbegrepet	9
3.4 Ivanič sine skrivediskurser	10
4. Metode og materiale	14
4.1 Tekst og tolkning	14
4.2 Validitet og reliabilitet	15
4.3 Materialutvalg	16
4.4 Analytiske tilnærminger i analyseprosessen.....	17
5. Analyse	21
5.1 Ferdighetsdiskursen	21
5.1.1 Ferdighetsdiskursen i de to læreverkene	21
5.1.2 Ferdighetsdiskursen i læreplanene	22
5.2 Kreativitetsdiskursen.....	23
5.2.1 Kreativitetsdiskursen i de to læreverkene.....	23
5.2.2 Kreativitetsdiskursen i læreplanene	25
5.3. Prosessdiskursen	26
5.3.1 Prosessdiskursen i de to læreverkene	26
5.3.2 Prosessdiskursen i læreplanene	27
5.4 Sjangerdiskursen	28
5.4.1 Sjangerdiskursen i de to læreverkene	28
5.4.2 Sjangerdiskursen i læreplanene	31
5.5 Sosial praksis-diskursen	32
5.5.1 Sosial praksis-diskursen i de to læreverkene	32
5.5.2 Sosial praksis-diskursen i læreplanene.....	33
5.6 Den sosiopolitiske diskursen.....	34
5.6.1 Den sosiopolitiske diskursen i de to læreverkene.....	34
5.6.2 Den sosiopolitiske diskursen i læreplanene.....	35
5.7 Analytiske resultater	35
6. Drøfting.....	38
6.1 Skrivediskurser i skriveoppgavene	38

6.2 Skrivediskurser i læreplanene.....	41
6.3 Avsluttende refleksjoner og konklusjon.....	43
6.4 Videre forskning	43
6.5 Implikasjoner som framtidig norsklærer	44
Referanser.....	45
Vedlegg.....	48

Tabelloversikt

Tabell 1: Analytisk verktøy i analyseprosessen (Inspirert av Veum (2015, s. 86)).....	17
Tabell 2: Antall aktuelle og uaktuelle skriveoppgaver i de tre lærebøkene.....	20
Tabell 3: Antall aktuelle skriveoppgaver innenfor hver av de seks skrivediskursene	36
Tabell 4: Antall skrivediskurser i de ulike delene av læreplanene	37

1. Innledning

1.1 Introduksjon av denne masterstudien

Barn og unge i dag lærer å skrive på flere arenaer enn det de gjorde tidligere. Behovet for å inneha gode skriftlige ferdigheter har heller aldri vært større (Smidt, 2006, s. 97). Den teknologiske utviklingen har ført til at samfunnet vårt har blitt mer tekstbasert, og dette gjør at befolkningen er avhengig av å kunne uttrykke seg skriftlig i ulike sammenhenger for å kunne fungere aktivt i samfunnet. Skolen er samfunnets viktigste institusjon for skriveopplæring, noe som betyr at skolen har et overordnet ansvar for å utvikle elevenes skriftlige ferdigheter. Ongstad (2009) skriver at skolens skriveopplæring i dag er svært oppgaveorientert (s. 74). Oppgavene som elevene møter i skolen har dermed mye å si for hvilken skrivekompetanse som elevene går ut med etter endt skolegang. Lærerne og lærebøkene har med dette et ansvar for å legge opp til arbeid med gode og varierte skriveoppgaver som elevene utvikler skrivekompetansen sin etter. Hvis det ikke skjer, kan det ha mye å si for elevenes fremtid, der de kan oppleve å komme til kort i situasjoner der man er avhengig av å inneha god skrivekompetanse.

I mitt masterprosjekt har jeg forsket på skriveoppgavene i lærebøkene Zeppelin 6 Språkbok (Holm & Løkken, 2007b), Zeppelin 6 Lesebok (Holm & Løkken, 2007a) og Fabel 6 (Fjeld et al., 2021). En skriveoppgave er ifølge Otnes (2015a) «en oppgave som inviterer til skriving» (s. 12). Skriveoppgaver var lenge et lite vektlagt forskningsfelt blant forskere i Norge, men gjennom det siste tiåret har flere blitt interessert i dette feltet. Antologien *Å invitere elever til skriving* har vært et viktig bidrag for å bevisstgjøre andre forskere på hvilken forskning som har blitt gjort på feltet (Otnes, 2015b). Denne ble publisert i 2015, og består av flere studier som undersøker ulike aspekter ved skriveoppgaver. Aslaug Veum (2015) er en av flere bidragsyttere til denne antologien og hun har i sin artikkel undersøkt om synet på skriving har endret seg i oppgavehefter og lærebøker fra 1973 til 2008 (s. 83-101). For å finne svar på dette har hun valgt å undersøke skriveoppgaver fra oppgavehefter og lærebøker som legger opp til skriving av lengre tekster (Veum, 2015, s. 88). I analysen av skriveoppgavene benytter hun seg av de seks skrivediskursene til Roz Ivanič (2004). Disse skrivediskursene representerer hvert sitt syn på skriving. Ved å bruke skrivediskursene til Ivanič (2004) som analyseverktøy, kan man derfor si noe om hva slags syn på skriving som er førende i skriveoppgavene til de to læreverkene.

I min masterstudie har jeg valgt å ta utgangspunkt i skriveoppgavene til to læreverk. De skriveoppgavene som jeg har valgt å undersøke er oppgaver som ber om en tekst av en viss lengde. Dette er i tråd med den enigheten som norsklærere har om at en skriveoppgave ber om en tekst av en viss lengde, med en struktur, et innhold og en sammenheng (Otnes, 2015a, s. 12 & 13). Denne studien vil derfor ta utgangspunkt i oppgaver som krever mer av elevene enn å skrive noen få- eller løsrevne setninger. Dette er gjort for å avgrense materialet, slik at jeg kan gå i dybden på de skriveoppgavene som er innenfor mine analytiske rammer. Jeg har videre valgt å benytte meg av de seks skrivediskursene til Roz Ivanič (2004, s. 225) for å analysere skriveoppgavene. Dette er fordi jeg ønsker å finne ut av hvilke skrivediskurser som er mest fremtredende i skriveoppgavene til de to læreverkene. Det som er interessant med å analysere skriveoppgaver i lys av disse skrivediskursene er at man kan identifisere synet på skriving som læreverkene vektlegger. Læreverkene skal i utgangspunktet legge opp til at elevene får en variert og helhetlig skriveopplæring. Om masteroppgavens analysekapittel avdekker

at flere av skrivekursene er fremtredende i et læreverk, vil det bety at læreverket legger opp til en variert skriveopplæring.

Min masteroppgave skiller seg fra Veum (2015) sin forskning ved at jeg har valgt å rette oppmerksomheten mot skriveoppgaver fra to læreverk for 6.trinn, mens hun har undersøkt læreverk for ungdomstrinnet. Samtidig har jeg forsket jeg på læreverk fra 2007 og 2021, mens hun har et større tidsspenn i forskningsobjektene sine ved at hun tar utgangspunkt i noen læreverk fra perioden 1973-2008. Et annet element som skiller seg fra hennes forskning, er at jeg har undersøkt læreplanene LK06 og LK20 som de to læreverkene i denne studien bygger på. På bakgrunn av oppgavens omfang har jeg kun undersøkt LK06 sine hovedområder og læreplanmål etter 7. trinn. Når det gjelder LK20, har jeg også her kun tatt utgangspunkt i læreplanens kjerneelementer og læreplanmål etter 7. trinn. Jeg har valgt å analysere disse delene av læreplanene fordi det kan si noe om hvilke syn på skrivning som de to læreverkene skal arbeide med. Det er den gjeldende læreplanen som til enhver tid har lagt føringer for hvordan norskundervisningen skal fungere og hva den skal inneholde. Årsaken til at jeg har valgt å analysere de to læreverkene og deres tilhørende læreplaner er fordi jeg ønsket å sammenligne de og undersøke om det har skjedd en utvikling eller ikke. Samtidig har det vært interessant å se om de to læreverkene vektlegger det synet på skrivning som den tilhørende læreplanen opererer med.

Selv om skriveoppgaver har blitt et mer vanlig forskningsobjekt i løpet av de siste årene, etterlyste Otnes (2015a) enda flere forskningsstudier som undersøker flere aspekter ved skriveoppgaver (s. 15). Dette utsagnet, samt en genuin interesse for skriveoppgaver gav meg et ønske om å forske på skriveoppgaver i mitt masterprosjekt. Samtidig ønsker jeg at masterprosjektet mitt skal være et godt tilskudd til forskningen på skriveoppgaver. Derfor har jeg valgt å undersøke en del av forskningsfeltet som det ikke er forsket så mye på enda, nemlig skriveoppgavene i lærebøker i norsk for 6. trinn. Jeg har valgt å forske på skriveoppgavene til 6. trinn fordi jeg i fremtiden har et ønske om å jobbe på mellomtrinnet. Masteroppgaven kan på denne måten gi meg relevant kunnskap om synet på skrivning i den norske skolen og om det eventuelt har endret seg fra 2006 til 2021. Studien min kan også bidra til å øke interessen for forskning på læreplanene og skriveoppgavene til mellomtrinnet. Dette kan forhåpentligvis føre til at flere nåværende og kommende lærere tilegner seg en større kompetanse omkring elevenes skriveopplæring på mellomtrinnet. Dette vil gagne elevene i grunnskolen som på denne måten kan få en bedre skriveopplæring ettersom at lærerne innehar mer kunnskap om denne opplæringen.

1.2. Problemstilling

På bakgrunn av lite forskning på skriveoppgavene i lærebøkene i norsk for mellomtrinnet, søker jeg i denne masteroppgaven svar på følgende problemstilling:

Hvilke syn på skrivning avdekkes gjennom en skrivekursanalyse i to læreverk og i deres tilhørende læreplaner?

1.3 Introduksjon av de to læreverkene og læreplanene

Zeppelin 6 Språkbok og Zeppelin 6 Lesebok er et utgått læreverk i norsk for 6. trinn fra Aschehoug (Holm & Løkken, 2007b) og (Holm & Løkken, 2007a). Lærebøkene ble utgitt i 2007 og bygger på den tidligere læreplanen LK06. Språkboka er delt inn i 12 kapitler og tar for seg temaer som grammatikk og skrivning. Leseboka er delt inn i 7 kapitler og fokuserer hovedsakelig på lesing av tekster fra flere ulike sjangre. De to lærebøkene kommer også med hver sin arbeidsbok som inneholder flere oppgaver enn det som de to lærebøkene inneholder. På bakgrunn av masteroppgavens omfang har jeg valgt å kun studere de to lærebøkene. Derfor vil ikke de to arbeidsbøkene bli vektlagt i denne sammenhengen. De to lærebøkene skal sammen dekke læreplanmålene i LK06, også kalt Kunnskapsløftet. Denne læreplanen stod for innføringen av de fem grunnleggende ferdighetene. Skrivning ble inkludert som en del av de grunnleggende ferdighetene, og dette førte til at skrivning ble anerkjent som en ferdighet. Etter at LK06 kom, har den blitt revidert flere ganger og sist gang den ble revidert var i 2013. Den reviderte læreplanen fra 2013 stod for et skifte der elevene nå skulle forholde seg til teksttyper og ikke sjanger i skrivningen sin (Utdanningsdirektoratet, 2013). Årsaken til dette var den overordnede frykten for sjangerformalisme (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 48). På bakgrunn av dette finner man ikke sjangerbegrepet i den reviderte læreplanen sine kompetansemål i norsk etter 7. trinn. Selv om sjangerbegrepet er visket ut i denne læreplanen, bruker de verb som «argumentere, reflektere og bearbeide» til å beskrive de ulike teksttypene (Utdanningsdirektoratet, 2013). Selv om jeg ikke tar utgangspunkt i den reviderte læreplanen fra 2013, har jeg nå beskrevet den for å tydeliggjøre de endringene som har vært gjort i læreplanene fra LK06 til LK20. Den reviderte læreplanen fra 2013 fikk flere reaksjoner etter å ha fjernet sjangerbegrepet, og det neste avsnittet vil vise to forskere sin reaksjon på dette.

To forskere som reagerte på endringene i den reviderte læreplanen fra 2013 var Blikstad-Balas & Hertzberg (2015). De mener at elevene trenger rammer for at de skal få utløp for sin egen kreativitet og skriveglede. Uten den instrumentelle tilnærmingen til sjanger, som L97 og LK06 bygde på, kunne det bli vanskelig for elevene å skrive gode tekster (s. 49). I artikkelen deres viser de til både gevinster og tap ved å nedtone sjangerbegrepet fra læreplanen. Her påstår de at elever med sjangerkunnskap vil være bedre i stand til å oppfylle ett formål enn andre elever som ikke har denne kompetansen. De elevene som har denne kompetansen vil også kunne ta bedre valg i henhold til oppgavens formål (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 48 & 49). Forskerne vil med dette understreke at alle elever er avhengige av sjangeropplæring for at de skal både mestre og oppfylle en oppgave sitt formål. Å gi elevene en god sjangeropplæring kan med dette være en god forberedelse til både tentamener og eksamener, men også for den videre skolegangen (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 50 & 51). Reaksjonen til Blikstad-Balas & Hertzberg (2015) ble tatt i betraktning ettersom at sjangerbegrepet ble gjeninnført i LK20 sine kompetansemål som omhandler skrivning (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Fabel 6 er en lærebok i norsk for sjette trinn i grunnskolen (Fjeld et al., 2021). Læreboken ble utgitt i 2021 og bygger på den nyeste og gjeldende læreplanen kalt LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fabel 6 er delt inn i fire hoveddeler og har totalt 13 kapitler. I tillegg til denne læreboken følger det også med to arbeidsbøker som handler om både lesing og skrivning. Disse vil på samme måte som arbeidsbøkene til Zeppelin-læreverket, ikke bli vektlagt i denne masteroppgaven grunnet omfanget av den. Siden denne læreboken bygger på LK20 er det derfor relevant å gi en kort redegjørelse av denne

også. I LK20 er det færre læreplanmål enn det var i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Årsaken til dette er at læreplanen har gått fra å ha et overordnet fokus på breddelæring til dybdelæring. Elevene skal på denne måten fordype seg i det de skal lære, slik at de kan forstå det ordentlig og trekke paralleller til andre fag. Som jeg skrev i det forrige avsnittet, ble sjangerbegrepet igjen synlig i LK20. I læreplanmålene etter 7. trinn er sjangerbegrepet brukt én gang og det er i kompetansemålet der det står at elevene skal kunne «beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Selv om sjangerbegrepet er tilbake i LK20, ser man fortsatt at verbene «argumentere og reflektere» som erstattet sjangerbegrepet i læreplanen fra 2013 også er til stede i LK20. Dette viser altså at sjangerbegrepet har kommet tilbake i LK20, men at det står i en sammenheng med de verbene som læreplanen fra 2013 brukte til å beskrive de ulike teksttypene.

1.4 Masteroppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven består av seks kapitler. I det første og innledende kapitlet har jeg gjort rede for valget av tema. Deretter har jeg presentert problemstillingen som denne masteroppgaven tar utgangspunkt i. I tillegg til dette har jeg også presentert de to læreverkene og læreplanene LK06 og LK20 som denne masteroppgaven tar utgangspunkt i. I det andre kapitlet presenterer jeg noe av den tidligere forskningen som har vært gjort på den samme tematikken som denne studien tar for seg. Deretter gjør jeg rede for studiens teoretiske utgangspunkt i teorikapitlet. Det første jeg skriver om i dette kapitlet er hva en skriveoppgave er, før jeg skriver om skriveoppgaver i et historisk perspektiv. Etter dette følger det en kort redegjørelse av diskursbegrepet, før jeg til slutt gjør rede for Ivanič (2004) sine seks diskurser for skriving. I det fjerde kapitlet blir studiens metode og materiale presentert. Dette kapitlet gjør rede for min metodiske inngang, mine metodiske valg og den analytiske tilnærmingen jeg har hatt i denne masteroppgaven. Kapittel fem er studiens analysekapittel, og i dette kapitlet blir de to læreverkene og de to læreplanene analysert i lys av studiens analyseverktøy. Det siste delkapitlet i dette kapitlet gjør rede for de resultatene jeg har fått gjennom analysen. Etterfulgt av dette blir resultatene fra analysen sammenlignet og drøftet i lys av aktuell skriveforskning og teori i kapittel seks som er studiens drøftingskapittel. I dette kapitlet blir analysen av skriveoppgavene til de to læreverkene og deres tilhørende læreplaner sammenlignet og drøftet hver for seg i to delkapitler. Deretter følger det et delkapittel om mine avsluttende refleksjoner, der jeg til slutt svarer på masteroppgavens problemstilling. Etter dette følger det to delkapitler, der det første handler om den videre forskningen man kan gjøre på dette forskningsfeltet. Det andre og siste delkapitlet i denne studien forklarer hva jeg tenker at jeg kan ta med meg inn i den kommende rollen som lærer fra denne masteroppgaven.

2. Tidligere forskning

I dette kapitlet blir tidligere forskning på skriveoppgaver og læreplaner presentert. En del av forskningen kommer fra Norge, mens andre studier er fra utlandet. Dette er gjort for å belyse hva slags forskning som har blitt gjort på skrivning både nasjonalt og internasjonalt. Noe av forskningen i denne delen undersøker andre elementer ved skrivning enn skriveoppgavene i lærebøker. Dette er et bevisst valg fordi jeg ønsker å belyse ulike deler av forskningen som til nå har vært gjort på skrivning som har sammenheng med min egen masterstudie.

Gjennom årenes løp har det generelt vært lite forskning på skriveoppgaver, men i løpet av de siste ti årene har forskning på dette området økt betraktelig. I Norge har Normprosjektet vært en viktig bidragsyter til å sette dette forskningsområdet på dagsorden. Prosjektet varte fra 2012-2016 og bygger på en toårig intervensjonsstudie av 20 skoler (Matre et al., 2021, s. 82 & 83). Studien fokuserer på skrivning og vurdering i den norske grunnskolen. Målet med Normprosjektet var å utvikle en felles forståelse av vurdering og skrivning blant lærere (Matre et al., 2021, s. 12). Underveis i forskningen oppdaget forskerne hvor viktig oppgavedesignet var for at denne enhetlige forståelsen skulle implementeres. I prosjektet ble 687 skriveoppgaver samlet inn fra fagene norsk, samfunnsfag, matematikk, RLE, naturfag og praktisk-estetiske fag (Matre et al., 2021, s. 313). I analysen av oppgavene fant forskerne ut av hvor viktig det er å ha presise oppgaveformuleringer når elevene skal arbeide med skrivning. Oppgaveformuleringen påvirker ikke bare hvor god en tekst blir, men også hva skriveren skal fokusere på.

En forskningsstudie som tar utgangspunkt i Normprosjektet er artikkelen til Anne Holten Kvistad og Hildegunn Otnes (2019). De har brukt oppgavene fra prosjektet til å undersøke hvordan lærere designer mottakerinstansen i skriveoppgaver (Kvistad & Otnes, 2019, s. 110). Gjennom forskningen finner de ut at elevene som oftest får i oppdrag om å skrive til kjente mottakere, altså til mennesker som de omgir seg med i det daglige. I slutten av studien deres konkluderer de med at mottakerinstansen i skriveoppgavene ikke er avgjørende for et godt oppgavedesign, og for en god og helhetlig skriveopplæring (Kvistad & Otnes, 2019, s. 116). Et annet eksempel på forskning som bygger på Normprosjektet er artikkelen til Hildegunn Otnes (2014) om det å designe skriveoppgaver (s. 237-256). Gjennom forskningen finner hun ut at oppgavedesignet er essensielt for et godt skriveprodukt (Otnes, 2014, s. 242). Hvis elevene blir møtt av upresise skriveoppgaver, blir det vanskelig å skrive en god oppgave. Studien til Otnes (2014) tar også for seg lærere sin opplevelse av å utforme presise skriveoppgaver (s. 242). I løpet av studien kommer det til uttrykk at dette er noe som flere av lærerne oppfatter som utfordrende og vanskelig.

I slutten av perioden da Normprosjektet foregikk utarbeidet Hildegunn Otnes en antologi som heter *Å invitere elever til skrivning: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (Otnes, 2015b). Denne boken ble et viktig bidrag til forskningen på skriveoppgaver. Antologien inneholder flere artikler som bygger på Normprosjektet, og en av disse som er relevant for denne masteroppgaven er studien til Kvistad & Smemo (2015, s. 221-242). De tar for seg Normprosjektets skriveoppgaver og undersøker hva som kjennetegner en god skriveoppgave. Gjennom forskningen kommer forskerne frem til at kvaliteten på en skriveoppgave styrer hvilken retning som elevene tar. Hvis oppgaven er upresis og ikke inneholder noen krav til hvordan man skal svare på oppgaven, blir det vanskelig for elevene å utforme gode svar. Et eksempel på et krav kan være at elevene skal følge en skriveramme som en lærer har utformet for dem. Forskningen deres viser at de mest

vellykkede svarene på oppgavene fra Normprosjektet, var de som hadde tydelige krav til hva elevene skulle ha med (Kvistad & Smemo, 2015, s. 240).

En annen artikkel fra antologien til Otnes (2015b) som er relevant for dette masterprosjektet, er artikkelen til Aslaug Veum (2015, s. 83-101). Denne artikkelen har jeg allerede skrevet litt om i innledningskapitlet, men jeg har valgt å utdype den på bakgrunn av at den er sentral for min egen masterstudie. Som sagt tidligere benytter hun seg av Roz Ivanič (2004) sine seks skrivediskurser til å undersøke skriveoppgavene i noen oppgavehefter og lærebøker i norsk fra 1973-2008. Hun skal i sin studie finne svar på om synet på skriving i norske oppgavehefter og lærebøker har endret seg eller ikke i løpet av denne perioden. Gjennom forskningen blir Veum (2015) overrasket over at det ikke har skjedd en større endring med skriveoppgavene i løpet av 30 år (s. 98). Samtidig finner hun ut at det er flest skriveoppgaver som kan kategoriseres innenfor sjangerdiskursen og sosial praksis-diskursen. Et annet funn i forskningen hennes er at de kreative skriveoppgavene ble mindre vektlagt i de nyere lærebøkene enn i de litt eldre. Til slutt fant hun også ut at det var få skriveoppgaver som kunne kategoriseres innenfor den sosiopolitiske diskursen. Forskningen til Veum (2015) har vært et godt tilskudd til skriveforskningen. Den har blant annet inspirert meg til å forske på og skrive denne masteroppgaven om skriveoppgaver.

Min studie skal undersøke skriveoppgavene i lærebøker fra to læreverk i norsk for 6. trinn, men blir lærebøkene fortsatt brukt i norskundervisningen? En studie gjort av Blikstad-Balas & Klette (2021) undersøkte hvilke læremidler som norsklærere benytter seg av på 8. trinn. Gjennom denne studien fant de ut at læreboka er det læremiddelet som lærerne bruker mest (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 278). Denne konklusjonen støttes også av studien til Skjelbred & Aamotsbakken (2010) der de også konkluderer med at læreboka står sterkt i undervisningen (s. 17). På en annen side er det også studier som konkluderer med at norsklærere i dag ikke bruker lærebøkene i stor grad. Studien til Aashamar et al., (2021) konkluderer med at lærebøker i norsk blir lite brukt av lærere i norskfaget (s. 308). De ulike studiene har ulike svar i sine konklusjoner, men dette er ikke oppsiktsvekkende da lærerne fikk større undervisningsfrihet etter at LK06 ble implementert i skolen i 2006.

Marte Blikstad-Balas (2018) har i sin forskningsstudie sett nærmere på hvordan norsklærere gir skriveoppgaver og hvilke skriveordre som de opererer med på 8. trinn. Samtidig forsket hun også på hvilke forståelser av skriving som lærerne praktiserer i klasserommet (Blikstad-Balas, 2018). For å finne svar på dette analyserte hun skriveordrene til de ulike lærerne i lys av Ivanič (2004) sine seks diskurser for skriving (s. 225). Gjennom forskningen finner hun totalt 33 skriveordre fra lærerne og av disse kunne 22 av dem kategoriseres innenfor sjangerdiskursen, 16 innenfor prosessdiskursen, sju innenfor kreativitetsdiskursen og fem innenfor ferdighetsdiskursen (Blikstad-Balas, 2018). Samtidig fant hun ut at ingen av skriveordrene kunne kategoriseres innenfor sosial praksis-diskursen eller den sosiopolitiske diskursen. Årsaken til at hun har identifisert flere skrivediskurser enn det er skriveordre, er at flere skrivediskurser kan opptre samtidig i en og samme oppgave. Det mest sentrale funnet fra forskningen til Blikstad-Balas (2018) var antallet skriveordrer som ble kategorisert innenfor sjangerdiskursen.

Det finnes også flere internasjonale studier som har brukt Ivanič (2004) sine seks skrivediskurser til å undersøke hvilke skrivediskurser man finner i ulike læreplaner og andre dokumenter. Studien til Peltzer et al., (2022) er et eksempel på dette. Den undersøker hvilke syn på skriving som kommer til uttrykk i den tyske læreplanen i engelsk

for 9. og 10. trinn, samt de overordnede dokumentene som tilhører denne. I deres studie finner de ut at ferdighets- og sjangerdiskursen er de mest fremtredende, mens prosessdiskursen, kreativitetsdiskursen og sosial praksis-diskursen er lite vektlagt (Peltzer et al., 2022, s. 1363). Den sosiopolitiske diskursen fant de ingen spor av i analysen deres. En annen interessant studie er forskningen til Wilcox et al., (2021). De har analysert læreplanen for 9-12 trinn i fem amerikanske stater. Gjennom forskningen finner de ut at ferdighetsdiskursen, prosessdiskursen og sjangerdiskursen er like mye vektlagt (Wilcox et al., 2021, s. 84). I staten California fant forskerne ut at alle diskursene var inkludert i læreplanen, også den sosiopolitiske diskursen (Wilcox et al., 2021, s. 84). Dette funnet skiller seg ut fra de andre læreplanene i de andre statene der forskerne ikke har funnet noen spor av denne diskursen.

3. Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet gjør jeg rede for det teoretiske rammeverket for denne masteroppgaven. Dette rammeverket danner grunnlaget for oppgavens analysedel. Først forklarer jeg hva en skriveoppgave er, før jeg retter fokuset mot skriveoppgavene i et historisk perspektiv. Etterfulgt av dette gjør jeg rede for begrepet diskurs og to definisjoner som springer ut av dette, før jeg forklarer hvilke av de to definisjonene som denne studien bygger på. Til slutt gjør jeg rede for Ivanič (2004) sine seks diskurser for skriving.

3.1 Hva er en skriveoppgave?

I dag er det få som har definert hva en skriveoppgave er, kanskje fordi flere oppfatter denne benevnelsen som selvforklarende eller at det finnes så mange varianter av skriveoppgaver (Otnes, 2015a, s. 11). Denne typen oppgaver blir benyttet i ulike deler av elevenes utdanningsløp, både underveis i skoleløpet og på slutten ved tentamener og eksamener i forskjellige fag. Skriveoppgavene som elevene møter i skolen blir hovedsakelig laget av lærere, lærebokforfattere eller av test-makere som er med på å utforme både de nasjonale prøvene og ulike eksamener (Otnes, 2015a, s. 11). Oppgavene som lærere og lærebokforfatterne opererer med, har til hensikt å utvikle elevenes skriveferdigheter, samt forberede dem til eksamen. Den engelske læreren og forfatteren Traci Gardner (2008) har beskrevet at det er skriveoppgavene som holder skriveundervisningen sammen (s. xi, sitert i Otnes, 2015a, s. 11). Skriveoppgaver blir benyttet fra dagen man begynner på skolen og helt til den dagen man er ferdig. På denne måten binder skriveoppgavene skriveundervisningen sammen gjennom elevenes skoleløp.

I begrepet skriveoppgave er det to ledd, skrive og oppgave. Det andre leddet *oppgave*, understreker at skrivingen ikke er selvinitiert, men at den er gitt fra for eksempel en lærer eller en lærebok (Otnes, 2015a, s. 12). På denne måten er det oppgavedesigneren som legger føringer for hvordan skrivesituasjonen skal foregå. Dette viser at det er et asymmetrisk maktforhold mellom oppgavedesigneren og elevene i skolen. I noen tilfeller er det nødvendig at dette asymmetriske maktforholdet er til stede, men ikke alltid. Skriveforskeren Sigmund Ongstad (2009) skriver i sin artikkel at denne maktbalansen i enkelte tilfeller kan være det han omtaler som «direkte dysfunksjonell» (s. 74, sitert i Otnes, 2015a, s. 12). Et eksempel på en slik dysfunksjonell maktbalanse er hvis oppgavedesignerens hensikt med en skriveoppgave er skjult, ved at den ikke kommer til uttrykk (Otnes, 2015a, s. 12). Hvis dette skjer, kan det være utfordrende for elevene å forstå hva oppgavedesigneren vil med oppgaven og hvilken hensikt den har for den enkelte elev. Derfor er det viktig at hensikten med skriveoppgaven kommer eksplisitt til uttrykk, slik at elevene får mulighet til å gripe tak i den.

I skrivesituasjoner på skolen vil det selvfølgelig være ulike grader av styring fra lærerens side. Noen skriveoppgaver vil legge opp til at elevene selv får velge innhold, mens andre oppgaver gir dem valgfrihet når det gjelder form eller formål og mottaker (Otnes, 2015a, s. 12). Uansett er det i enhver skriveoppgave en direktiv språkhandling, som har til hensikt å få mottakeren til å utføre noe (Austin 1962, Smidt 1994 og Hobel 2015, sitert i Otnes, 2015a, s. 12). Ulike skriveoppgaver kan variere mellom hvilke språklige direktiver som blir gitt. Enkelte skriveoppgaver kan for eksempel ha et spørsmål eller en instruks, mens andre har noen krav eller ordre. Dette viser at skriveoppgavene sine direktiver kan variere, noe som gjør at de kan fokusere på ulike elementer ved enhver skrivesituasjon.

3.2 Skriveoppgaver i et historisk perspektiv

I løpet av de siste 50 årene har skriveoppgavene i lærebøkene utviklet seg i takt med de nye læreplanene. Smidt (2012) deler denne utviklingen inn i flere faser: Fra 1970-tallet begynte man å kritisere den eksisterende skriveopplæringa som elevene fikk på skolen (s. 79-81). Kritikken som kom, førte til flere nye utdanningsreformer og politiske endringer i tiårene som kom. En av reformene som påvirket norskfagets skriveopplæring var *Lov om grunnskolen fra 1969* (Grunnskolelova, 1969, sitert i Veum, 2015, s. 84). Loven fastslo at alle barn og unge skulle gjennomføre en obligatorisk grunnskoleopplæring i ni år og at ungdomsskolen ble innført i hele landet. Innføringen av ungdomsskolen førte til at elever fra ulike bygder skulle nå gå i det de i 1969 kalte for «samanholdne klassar» (Veum, 2015, s. 84). Dette førte til nye utfordringer for norsklærerne, fordi de nå skulle undervise elever fra forskjellige skoler med en ulik faglig tyngde. Behovet for å komme nye elevgrupper i møte var viktig for elevenes faglige utvikling. Derfor begynte man på 1970-tallet å modifisere den norske oppgavetradisjonen. Det vil si at man skulle utforme nye emneområder og legge opp til andre skrivesituasjoner enn det som hadde vært gjort tidligere. Innenfor skriveidaktikken ser man på 70-tallet som en brytningstid når det gjelder skriveoppgaver.

Den neste fasen begynte på midten av 1980-tallet, og da begynte man å fokusere på eleven som skriver (Veum, 2015, s. 84). Dette kom til syne gjennom innføringen av den prosessorienterte skrivepedagogikken. Denne endringen førte til et nytt syn på skriveoppgaver. Læreren skulle nå legge opp til skrivesituasjoner der elevene skulle få frihet til å definere sine egne skriveprosjekter (Veum, 2015, s. 84). Den tidligere tradisjonen med oppgavesett og ferdigformulerte oppgaver ble med dette utfordret, noe som ikke hadde skjedd tidligere. I den neste fasen, fra 1990-tallet og utover på 2000-tallet, havnet sjangerbegrepet i en intens diskusjon blant mange forskere i forskningsmiljøet til norskfaget. Diskusjonen handlet om hvilke sjangerkrav som skulle gjelde, hvilke sjangre som elevene skulle lære om og hvordan man skulle forstå de ulike sjangrene både teoretisk og praktisk (Veum, 2015, s. 84 & 85). Det var i denne sammenhengen at man begynte å koble elevenes skriving til visse formål med tenkte mottakere. Samtidig skulle man også legge til rette for autentiske skrivesituasjoner. Et forskningsprosjekt som viste at skrivekompetansen til norske ungdomselever varierte mye med oppgave og sjanger var KAL-prosjektet (Berge, Evensen, Hertzberg & Vagle, 2005, sitert i Veum, 2015, s. 85). Som et svar på resultatene fra dette prosjektet, utviklet en ekspertgruppe av skriveforskere en modell i 2009 som de kalte for *Skrivehjulet*. Denne modellen ønsker at man ikke lenger skal starte å skrive med utgangspunkt i sjangrene, men at de istedenfor legger vekt på skrivehandlingen og formålet ved skrivingen (Veum, 2015, s. 85). Denne modellen har med tiden blitt videreutviklet gjennom blant annet Normprosjektet som har vært et viktig bidrag til forskningen på skriveoppgaver i nyere tid (Matre et al., 2021, s. 82 & 83).

3.3 Diskursbegrepet

Diskurs er et begrep som flere forskere har beskrevet tidligere, men en av de mest fremtredende er den franske filosofen Michel Foucault (Moos & Krejsler, 2006, s. 284, sitert i Ulleberg, 2007, s. 67 & 68). Han mener at det er en sammenheng mellom kreftene i samfunnet og slik det materialiserer seg i institusjoner, språk og i menneskenes erkjennelser (Ulleberg, 2007, s. 68). Det er denne sammenhengen som han betegner som diskursen. Foucault mener at diskursen er et sett med begreper, formuleringer og

problemstillinger som ligger nedfelt i språket vårt. På denne måten er språket innenfor et samfunn med på å forme menneskenes holdninger og meninger. Siden språket er med på å forme menneskene, kan man ifølge Ulleberg (2007) si at språk har makt (s. 68). Hva et menneske mener om en sak eller handling er på denne måten påvirket av hvilke holdninger og meninger som befinner seg i det samfunnet man er en del av. I samfunnet ytres disse som oftest gjennom både tale og skrift. I dag er det for eksempel mange mennesker som bruker sosiale medier til å ytre meningene de har til en sak eller hendelse. Dette illustrerer et eksempel på hvordan mennesker innenfor et samfunn kan bli påvirket av språket og hvilken makt det kan ha på meningene og holdningene deres.

I tillegg til Foucault sin definisjon av diskursbegrepet, er også definisjonen til den amerikanske forskeren James Paul Gee relevant å skrive noe om. Han definerer diskursbegrepet som «language-in-use» (Gee, 2015, s. 133). Denne definisjonen er hentet fra hans femte utgave av boken *Social linguistics and literacies: ideology in discourses* (Gee, 2015), men i hans første utgave er denne definisjonen ytterligere beskrevet. I denne boken definerte han diskurs som «a socially accepted association among ways of using language, other symbolic expressions, and «artifacts», of thinking, feeling, believing, valuing, and of acting which can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group» (Gee, 1996, s. 131, sitert i Ivanič, 2004, s. 224). Ifølge denne definisjonen handler diskursbegrepet om at det finnes en sosialt akseptert måte å bruke språket på i ulike situasjoner. Hvis man kan bruke språket på denne måten, kan man identifisere seg som en del av en meningsfull sosial gruppe. På samme måte som i den første definisjonen, handler diskursbegrepet om språket i bruk. Denne masteroppgaven bygger på språket som er i bruk gjennom skriveoppgavene til to læreverk og deres tilhørende læreplaner. Til å analysere dette bruker jeg i denne studien et analytisk rammeverk fra en annen forsker som bygger på Gee (1996, sitert i Ivanič, 2004, s. 224) sin definisjon av diskursbegrepet. I det neste delkapitlet vil jeg redegjøre for denne forskeren og det teoretiske og analytiske rammeverket som er aktuelt for denne studien.

3.4 Ivanič sine skrivediskurser

Roz Ivanič (2004) er en engelsk skriveforsker som har utarbeidet et analytisk rammeverk kalt «*discourses of writing*» (s. 225). I dette rammeverket presenterer hun seks ulike diskurser for skriving som kan benyttes av alle uavhengig av geografisk område (Ivanič, 2004, s. 222). Hun definerer de seks skrivediskursene som «constellations of beliefs about writing, beliefs about learning to write, ways of talking about writing, and the sorts of approaches to teaching and assessment which are likely to be associated with these beliefs» (Ivanič, 2004, s. 224). Det vil si at det finnes flere ulike måter å snakke om og arbeide med skriving på. De ulike måtene blir gjennom Ivanič (2004) sitt skjema, kategorisert innenfor seks diskurser (s. 225). I de kommende avsnittene skal de seks diskursene redegjøres for. Selv om diskursene blir redegjort hver for seg, er det viktig å påpeke at de også kan opptre samtidig.

Ivanič (2004) sin *ferdighetsdiskurs* handler om å kunne mestre forholdet mellom tegn og lyd og kunne bruke de syntaktiske mønstrene til å lage velfungerende setninger samt mestre de ulike mønstrene som kreves for oppbygging av ulike tekster (s. 227-229). Skriving blir i denne sammenhengen sett på som en ferdighet som elevene må trenes opp på over tid. Skriving ble som sagt tidligere fremmet som en ferdighet i LK06 ved at det var én av de fem grunnleggende ferdighetene i denne planen. I den forbindelse skriver

Smidt (2009) at det var på denne måten at skriving ble ansett som en ferdighet som elevene skulle oppøves i (s. 313). Hvis en lærer skal undervise en norsktime med utgangspunkt i ferdighetsdiskursen vil det være et overordnet fokus på de formelle sidene ved språket. Oppmerksomheten til læreren vil da være rettet mot grammatikk og syntaktiske mønstre (Ivanič, 2004, s. 227). Innenfor denne diskursen vil skrivingen på denne måten være styrt av ulike regler, som vil være førende for skriveren.

Den andre diskursen som Ivanič (2004) opererer med er *kreativitetsdiskursen* (s. 229 & 230). Denne skriveprosessdiskursen legger i hovedsak vekt på at skriveren skal skrive selvstendige og meningsfulle tekster. Det overordnede fokuset i skriveprosessen er på tekstens innhold og den kreative siden som springer ut av dette. Innenfor denne skriveprosessdiskursen understrekes betydningen av at skriveren skal få uttrykke seg fritt i tekstproduksjonen gjennom å benytte seg av egne erfaringer og meninger. Skriveferdighetene utvikler seg i denne diskursen fordi man får skrive personlige tekster om temaer som den enkelte synes er inspirerende eller interessant. Ivanič (2004) hevder at erfarne og eklektiske skriveopplærere vet hvilken effekt man får gjennom å la elevene skrive om temaer som interesserer dem (s. 230). Slik understreker Ivanič (2004) hvorfor skriving innenfor denne diskursen kan bidra positivt i skriveopplæringen. I skolesammenheng har den kreative skrivingen vært med på å påvirke synet på skriveoppgaver og skriveutvikling i Norge. Den kreative skrivingen kom til den norske skolen på slutten av 1970-tallet etter inspirasjon fra store nasjoner som USA og England (Smidt, 2009, s. 313). Dette eksplisitte synet på skriving som den kreative skrivingen representerte ble ikke noe som mange bekjente seg til, men tanken om at elever burde skrive tekster som interesserer dem, står fortsatt sterkt i dag (Smidt, 2009, s. 313 & 314). Det blir derfor interessant å undersøke om kreativitetsdiskursen, som den kreative skrivingen er tilknyttet, er fremtredende i analysen av lærebøkernes skriveoppgaver og deres tilhørende læreplaner.

Den tredje skriveprosessdiskursen til Ivanič (2004) er *prosessdiskursen* og denne handler om at man skal tilegne seg kunnskap om hvordan man strukturerer en tekst og prosessen bak det å skrive en (s. 231 & 232). Samtidig handler den også om de mentale prosessene og det som skjer før, under og etter en skriveprosess. I de mentale prosessene som foregår i skriveprosessen skal man planlegge både innholdet og strukturen i teksten. Samtidig vil det også medføre at skriveren av en tekst, tar del i de ulike fasene som gjenspeiler en skriveprosess. I boken *Gode skrivestrategier* deler Kvithyld et al., (2020), skriveprosessen inn i fire ulike faser: «førskrivingsfasen, skrivefasen, revisjonsfasen og slutføring» (s. 21). For at elever i skolen skal kunne tilegne seg kunnskap om dette, er det viktig at de får eksplisitt undervisning om det på skolen. Denne undervisningen vil forhåpentligvis gjøre dem i stand til å kunne bruke de strategiene som er nødvendige for at de skal kunne gjennomføre en skriveprosess. Prosessdiskursen har fått fotfeste i Norge gjennom den prosessorienterte skrivepedagogikken som flere forskere er tilhengere av. Selv om den er godt etablert er det viktig å understreke at det er mange ulike tanker og syn på den prosessorienterte skrivingen. Som vist tidligere i dette avsnittet opererer Kvithyld et al., (2020) med fire deler i skildringen av en skriveprosess. I motsetning til denne opererer skriveforskeren Olga Dysthe (1987) med sju deler i sin skildring av en skriveprosess (s. 19-21). Selv om de har ulike syn på hvor mange faser en skriveprosess burde inneholde, har de begge et fokus på at skriving må sees på som en prosess.

Den fjerde skriveprosessdiskursen som denne studien vil ta utgangspunkt i, er *sjangerdiskursen* (Ivanič, 2004, s. 232-234). Denne diskursen representerer et syn på skriving der det

handler om å erkjenne at konteksten for skriveingen er av betydning. Å velge hvilken sjanger som skal danne utgangspunktet for en tekst, er ikke noe man gjør uten å ta hensyn til oppgavens kontekst. Samtidig er tekstens innhold avgjørende for hvilken sjanger man skal skrive innenfor. Ivanič (2004) påpeker at det vi betrakter som en «god» tekst handler ikke kun om å skrive riktig, men å velge riktig sjanger til tekstens innhold (Ivanič, 2004, s. 233). Dette er sentrale elementer innenfor denne diskursen. Elever i skolen skal gjennom undervisning utvikle kunnskap om de ulike kjennetegnene på forskjellige sjangre. Årsaken til at de skal utvikle kunnskap om dette er at noen tekster egner seg best i bestemte situasjoner, mens andre kan passe inn i flere sammenhenger. Innenfor denne diskursen er det viktig at en tekst er egnet til det formålet som den er ment for. Samtidig må den også oppfylle de tekstnormene som forventes innenfor den aktuelle sjangeren (Ivanič, 2004, s. 233). Sjangerbegrepet har i lengre tid vært viktig for norsklærere og for den norske skriveopplæringen (Smidt, 2009, s. 314). Årsaken til dette er at det er en bred enighet i lærersektoren om at elevene trenger å bli bevisste på de karakteristiske trekkene som de ulike sjangrene har. Dette skal gi elevene kompetanse til å forstå hva de ulike sjangrene kan brukes til, og hvilke muligheter de åpner for. I dag er sjangerbegrepet fortsatt et viktig begrep for norsklærere å forholde seg til ettersom begrepet er til stede i den gjeldende læreplanen i norsk.

Den femte skrivediskursen til Ivanič (2004) er *sosial praksis-diskursen* (s. 234-237). Å skrive innenfor denne diskursen innebærer at man forstår at de sosiale rammene og konteksten vi er en del av, vil påvirke teksten som blir skrevet. Når en tekst blir utformet vil den alltid befinne seg innenfor en sosial kontekst, og på denne måten vil skrivere bli påvirket av det (Ivanič, 2004, s. 235). Tekstens innhold vil på denne måten være et resultat av hvordan skriveren oppfatter formålet med skriveingen, samt den konteksten som man er en del av (Ivanič, 2004, s. 234 & 235). Hvis en norsklærer skal benytte seg av denne diskursen i klasserommet, skal man legge til rette for verdifulle og meningsfulle skrivesituasjoner for elevene. Samtidig skal man også lære elevene å skrive tekster til ulike formål. Denne kunnskapen vil skriverne utvikle implisitt gjennom å delta i skrivesituasjoner som bygger på denne skrivediskursen (Ivanič, 2004, s. 235). I Norge er ikke det å legge opp til meningsfulle skrivesituasjoner en ny tanke. Smidt (2009) viser til den tidligere reformpedagogen Olav Storstein (1904-1973), som ønsket at flere lærere skulle legge opp til meningsfulle skrivesituasjoner i elevenes skolehverdag (s. 315). Tanken til Olav Storstein og sosial praksis-diskursen til Ivanič (2004) representerer det som vi i dag kaller for det funksjonelle synet på skriveing. I løpet av de siste årene har det blitt gjort en del forskning på dette gjennom blant annet FUS-prosjektet (Skar et al., 2020, s. 202) og Normprosjektet (Matre et al., 2021, s. 82 & 83). Dette indikerer at sosial praksis-diskursen som Ivanič (2004) beskriver, fortsatt er aktuell i dag.

Den sjettede og siste skrivediskursen til Ivanič (2004) er den *sosiopolitiske diskursen* (s. 237-240). Denne diskursen henger tett sammen med sosial praksis-diskursen, da de fokuserer på skriveing i kontekst, men den sosiopolitiske diskursen fokuserer på en mer utvidet kontekst. Den sosiopolitiske diskursen er opptatt av å undersøke hvordan samfunnets maktforhold og politikk legger føringer for tekstene som blir skrevet (Ivanič, 2004, s. 237). I denne diskursen skal skriveren bruke de sosialt konstruerte ressursene, for eksempel diskurser eller sjanger, i tekstproduksjonen (Ivanič, 2004, s. 238). Skriveren står med dette ikke helt fritt i produksjonen av tekst. Det sosiopolitiske bestemmer til en viss grad over hva man kan skrive og hvordan man burde skrive det. I den gjeldende læreplanen i dag (LK20), står det eksplisitt at norskfaget skal ruste elevene til å kunne møte tekster med et kritisk blikk (Utdanningsdirektoratet, 2020). På denne måten skal

elevene tilegne seg kunnskap på skolen, om hvordan de skal møte samfunnets mangfoldige tekstutvalg og hvordan tekstene blir utarbeidet. Tidligere i denne studien gjorde jeg rede for artikkelen til Blikstad-Balas (2018), der hun undersøker hvilke skrive diskurser som er mest fremtredende i norske klasserom. I denne studien finner hun ytterst få eksempler på at den sosiopolitiske diskursen blir brukt. På en annen side finner Veum (2015) i sin studie at det er flere skriveoppgaver i noen norske oppgavehefter og lærebøker som kan knyttes til denne diskursen. Dermed vil det være interessant å se om den sosiopolitiske diskursen er til stede i denne studien der skriveoppgaver og læreplaner har blitt analysert i lys av de seks skrive diskursene.

4. Metode og materiale

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for studiens metode og materiale. Det første delkapitlet presenterer den metodiske tilnærming til denne masteroppgaven. Etterfulgt av dette følger det et nytt delkapittel som gjør rede for begrepene validitet og reliabilitet og knytter disse opp mot masteroppgaven. I det tredje delkapitlet forklares materialutvalget som denne masteroppgaven tar utgangspunkt i. Det siste delkapitlet presenterer studiens analytiske tilnærming som er brukt i analyseprosessen.

4.1 Tekst og tolkning

Denne masteroppgaven er forankret i hermeneutikk, som er læren om fortolkning av tekster (Kvarv, 2021, s. 83). Innenfor denne praksisen forsøker man å forstå noe gjennom lesing, noe vi kaller for tekstlig fortolkning. I arbeidet med å oppnå en forståelse av noe, benytter man seg av sin egen forforståelse (Johansson, 2003, s. 96, sitert i Kvarv, 2021, s. 83). Forforståelsen består av forhåndsoppfatninger om det man leser eller det man skal forske på. Christoffersen & Johannessen (2012) skriver at en forskers forforståelse kan være med på å påvirke forskerens observasjoner og hvordan disse blir både vektlagt og tolket (s. 22). Når vi mennesker leser, prøver vi å finne mening og dette gjør vi gjennom å tolke det vi leser. Forforståelsen er veiledende for den tolkningsprosessen som foregår når man veksler mellom å prøve å forstå delene og etter hvert helheten. Denne prosessen blir kalt for den hermeneutiske sirkelen (Johansson, 2003, s. 96, sitert i Kvarv, 2021, s. 83).

En av de mest sentrale skikkelsene innenfor hermeneutikken er den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) (Kvarv, 2021, s. 88). Han forstod hermeneutikk som at det ikke var mulig å legge vekk forforståelsen når man leste eller arbeidet med tekst. I forskning mente han at det var viktig å være bevisst på dette i tolkningsprosessen sin når man bruker forforståelsen som en ressurs (Kvarv, 2021, s. 90 & 91). I denne oppgavens forskningsprosess har jeg forsøkt å være bevisst på min egen forforståelse. Min forforståelse bærer preg av å ha snart gått fem år på lærerutdanningen og andre erfaringer fra både jobb og tidligere skolegang. Siden jeg benytter meg av Ivanič (2004) sine skrivediskurser til å analysere skriveoppgaver, har jeg vært veldig påpasselig overfor min egen forforståelse gjennom hele forskningsprosessen. Denne påpasseligheten skyldes min forståelse av Ivanič (2004) sine seks skrivediskurser som denne analyseprosessen tar utgangspunkt gjennom kategoriseringen av skriveoppgavene.

I tillegg til Hans Georg Gadamer, er den tyske teologen og filosofen Friedrich Schleiermacher (1768-1834) også en viktig figur innenfor hermeneutikken (Kvarv, 2021, s. 85). Han regnes som den første filosofen innenfor den moderne forståelsen av hermeneutikk. Kvarv (2021) skriver at Schleiermacher var den første til å påpeke at det ikke var nok å kun tolke teksten for seg selv, men i en sammenheng med konteksten (s. 85 & 86). På denne måten skjer det en utvidelse av den hermeneutiske sirkelen, der teksten blir betraktet som et delement i en større helhet. Han var med dette den første til å forstå det at en tekst ikke kunne tolkes alene, men i en større sammenheng. Dette er det som vi i dag kaller for den moderne hermeneutikken (Kvarv, 2021, s. 85 & 86). Denne masteroppgaven er gjennomført i tråd med denne metodiske tilnærmingen ved at jeg som forsker har lest og prøvd å forstå det analytiske rammeverket til Ivanič (2004) for å analysere ulike skriveoppgaver i to læreverk samt deres tilhørende læreplaner. Min

tolkning blir i denne sammenhengen brukt til å finne ut av hvilke skrivediskurser som lærebøkene og de to læreplanene i denne studien opererer med.

Med utgangspunkt i den moderne hermeneutikken har jeg i denne masteroppgaven gjennomført en diskursanalyse av læreverkens skriveoppgaver og de tilhørende læreplanene sitt innhold i lys av Ivanič (2004) sine skrivediskurser. I dette avsnittet skal jeg gjøre rede for diskursanalyse som metode. Diskursanalyse, blir definert av Johannessen et al., (2018) som «en kritisk analyse av etablerte tenke-, skrive-, og snakkemåter» (s. 51). Innenfor denne tekstanalytiske metoden er man opptatt av hva som eksplisitt står skrevet og hvordan dette gir mening. I dette tilfelle er det teksten selv som er forskningsobjektet. Alle former for tekst inneholder bestemte diskurser, og enhver diskurs fremmer bestemte identiteter og praksiser (Johannessen et al., 2018, s. 70). Denne studien tar som sagt tidligere utgangspunkt i skriveoppgavene til to læreverk og deres tilhørende læreplaner for å finne ut av hvilke skrivediskurser som kommer til uttrykk i disse. Antallet av de ulike skrivediskursene som kommer til uttrykk gjennom denne analysen forteller om hvilke syn på skrivning som er mest fremtredende i både lærebøkene og læreplanene. Synet på skrivning som springer ut av disse, kan ha mye å si for hvilke skriveferdigheter som elevene utvikler på skolen. Som forskningen til Blikstad-Balas & Klette (2021) viser, er det fortsatt lærebøkene som er det læremiddelet som flest norsklærere benytter seg av (s. 278). Siden mange norsklærere tar utgangspunkt i lærebøkene, betyr det at de også bygger på læreplanen fordi lærebøkene er laget med utgangspunkt i denne. Dette har gjort de to læreverkene og deres tilhørende læreplaner som denne oppgaven tar utgangspunkt i til interessante forskningsobjekter å gjennomføre en diskursanalyse på.

4.2 Validitet og reliabilitet

Etter å ha redegjort for studiens metodiske utgangspunkt, vil jeg nå reflektere rundt reliabiliteten og validiteten i de forskningsmessige undersøkelsene som jeg har foretatt meg. Grønmo (2016) definerer reliabilitet som et begrep som blir brukt til å beskrive påliteligheten i datamaterialet (s. 240 & 241). I denne masteroppgaven har kun jeg benyttet meg av relevant forskningslitteratur til å redegjøre og drøfte mine forskningsresultater. Dette mener jeg er med på å styrke studiens reliabilitet fordi jeg knytter mine forskningsresultater opp mot annen forskning som har vært gjort tidligere. I tillegg til dette har jeg i denne studien benyttet meg av analyseverktøyet mitt til å analysere og kategorisere både skriveoppgavene og læreplanene. Dette har jeg valgt å gjøre for å være konsekvent i måten jeg har analysert og kategorisert på. Ved å være konsekvent i analyseprosessen, mener jeg at masteroppgavens reliabilitet blir styrket. Årsaken til dette er at jeg da analyserer på samme måte gjennom analysen av de ulike forskningsobjektene. Det vil gjøre at analysen blir mer tilgjengelig for andre å ettergå mine resultater.

I forskningssammenheng er etterprøvbarehet ofte et kriterium, men i kvalitative studier skriver Grønmo (2016) at det ikke er mulig å gjenskape forskningen (s. 248 & 249). Derfor har jeg vært opptatt av å gjøre forskningen min så transparent som mulig for at leseren skal kunne følge meg i analysen. Dette har jeg gjort for å vise frem hvordan jeg har tolket meg frem til de ulike kategoriseringene som har blitt gjort. I tillegg til dette har jeg også vist frem konkrete eksempler fra datamaterialet mitt i analyseprosessen. Disse valgene

har blitt gjort for å styrke studiens reliabilitet og for å gjøre denne masteroppgaven så transparent som mulig.

Validitet, eller gyldighet, er et begrep som blir brukt for å si noe om datamaterialets relevans for å belyse en problemstilling (Kvarv, 2021, s. 63). Tidligere i denne oppgaven har jeg gjort rede for analyseobjektene som denne studien tar utgangspunkt i. Disse har gitt meg mulighet til å undersøke hvilke skriveoppgaver som elevene møter i skriveoppgavene til tre læreverk i norsk for 6. trinn. Mine analyseobjekt er på denne måten relevant for denne studiens problemstilling. I analysen av analyseobjektene har jeg gjort en kvalitativ skriveoppgaveanalyse av skriveoppgavene og læreplanene LK06 og LK20 med utgangspunkt i Ivanič (2004) sine seks diskurser for skriving. Årsaken til at jeg valgte å gjennomføre analysen på denne måten, er fordi flere markante forskere har benyttet seg av dette analytiske rammeverket i sine studier. Som nevnt tidligere i delen om tidligere forskning, har både studien til Blikstad-Balas (2018) og Veum (2015) benyttet seg av det samme analytiske rammeverket. Det at andre forskere har gjort dette og at jeg gjør rede for denne forskningen, er med på styrke studiens validitet. Samtidig gir det meg også muligheten til å sammenligne mine resultater opp mot dem som de fikk gjennom forskningen sin.

4.3 Materialutvalg

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i skriveoppgaver fra to læreverk for 6. trinn. Lærebøkene inneholder flere skriveoppgaver, men studiens hensikt er ikke å si så mye om antall oppgaver, men å belyse hvilke skriveoppgaver som er mest fremtredende i lærebøkene. De 13 oppgavetekstene som denne studien tar utgangspunkt i er nøye utvalgt for å vise frem et bredt spekter av skriveoppgaver som kategoriseres innenfor de ulike diskursene. Siden masteroppgaven tar utgangspunkt i læreverk som bygger på forskjellige læreplaner vil også læreplanene LK06 og LK20 være et forskningsobjekt. Årsaken til at jeg har valgt å undersøke både skriveoppgavene og de to respektive læreplanene er fordi det trolig er mange lærere som benytter seg av disse i norskundervisningen. Forskningen til Blikstad-Balas & Klette (2021), som jeg har gjort rede for tidligere i denne oppgaven, støtter dette med å vise at norsklærere fortsatt benytter seg av lærebøker i norskundervisningen.

Hvorfor jeg valgte å undersøke lærebøker for 6. trinn, var ikke tilfeldig. Jeg har lyst til å jobbe på mellomtrinnet etter endt utdanning og derfor ønsket jeg å forske på et av disse trinnene. Jeg valgte 6. trinn fordi dette er et trinn som jeg har vært i praksis på i tillegg til å ha jobbet som vikar på dette alderstrinnet gjentatte ganger. Gjennom utdanningsløpet og jobb har jeg på denne måten opparbeidet meg en del kunnskap om norskundervisningen på mellomtrinnet. Siden jeg ser for meg å jobbe på mellomtrinnet, valgte jeg å avgrense forskningsmaterialet mitt til å kun fokusere på læreverk for 6. trinn. Dette var noe som jeg i lang tid hadde ønsket å forske på, og derfor benyttet jeg meg av muligheten til å gjøre dette i denne masteroppgaven. Gjennom dette delkapitlet har jeg redegjort for materialutvalget som denne masteroppgaven bygger på og hvilke vurderinger jeg har gjort underveis.

4.4 Analytiske tilnærminger i analyseprosessen

For at jeg skulle kunne gjennomføre en kvalitativ diskursanalyse av skriveoppgavene i de tre lærebøkene utarbeidet jeg en tabell som i denne studien vil fungere som en analysemodell. Denne modellen tar utgangspunkt i Ivanič (2004) sin kategorisering av de seks skrivediskursene. Tabellen er også utarbeidet etter inspirasjon fra artikkelen til Veum (2015). Tabellen til Veum (2015) har tre overskrifter som er: «diskurs», «syn på skriving» og «målsetjing, grunnlag for vurdering» (s. 86). I min versjon av denne tabellen har jeg også skrevet titlene på de seks skrivediskursene i kolonne 1. Samtidig har jeg også skrevet et kort avsnitt til hver diskurs om hvilket syn på skriving som de ulike diskursene representerer i kolonne 2. Det som står skrevet om diskursenes syn på skriving i denne kolonnen, har jeg utarbeidet i lys av min forståelse av de seks skrivediskursene og hvilket syn som springer ut av disse. Denne forståelsen har jeg opparbeidet meg kunnskap om gjennom å ha lest Ivanič (2004) sin artikkel om de seks skrivediskursene og artikkelen til Veum (2015).

Det som skiller seg fra tabellen til Veum (2015) i mitt analytiske rammeverk er kolonne 3 der jeg har fylt kolonnen med det jeg har valgt å kalle for *markørord*. Med det mener jeg ord som beskriver de ulike skrivediskursene. Jeg har utarbeidet disse markørordene basert på min egen forståelse av diskursene, men også i lys av verbene for de ulike teksttypene som den reviderte læreplanen fra 2013 først opererte med. For eksempel kan verbet «å bearbeide» knyttes til prosessdiskursen, og derfor har jeg plassert dette verbet som et markørord for prosessdiskursen i analysemodellen min (Tabell 1). I kolonne 3 skriver Veum (2015) om grunnlaget for hennes vurdering og kategorisering av en diskurs. Et eksempel på dette er i kolonnen til ferdighetsdiskursen der det står at en skriveoppgave innenfor denne diskursen må legge vekt på aspekter som ortografi og syntaks. Min oppfatning var at dette var en litt vag beskrivelse av hvordan man skal analysere og kategorisere en skriveoppgave eller noe fra læreplanene innenfor en diskurs. Dette er grunnen til at jeg har utarbeidet noen markørord som baserer seg på min forståelse av de seks diskursene til Ivanič (2004). Både markørordene og synet på skriving knyttet til de ulike diskursene blir i denne studien brukt som et analytisk verktøy både til å kategorisere skriveoppgavene fra lærebøkene og ulike elementer fra de to læreplanene. Å kategorisere defineres av Johannessen et al., (2018) som å plassere noe innenfor en kategori, og en kategori blir forklart som en «gruppering av noe basert på en idé om like egenskaper» (s. 125). Tabellen nedenfor beskriver hvordan jeg har kategorisert både skriveoppgavene fra lærebøkene og deler av de to læreplanene LK06 og LK20.

Tabell 1: Analytisk verktøy i analyseprosessen (Inspirert av Veum (2015, s. 86)).

Diskurser for skriving	Syn på skriving	Markørord
Ferdighetsdiskursen (a skills discourse).	Skriving innenfor denne diskursen handler om å ha kunnskap om forholdet mellom fonologi og ortografi samt de syntaktiske mønstrene for hvordan man bygger opp ulike tekster.	Tegnsetting, ortografi, ordbøying rettskriving, grammatikk, ordforråd.
Kreativitetsdiskursen (a	Skriving blir i denne diskursen	Leke, kreativ, lage,

creativity discourse).	ansett som produktet av kreativiteten til skriveren. Denne diskursen fokuserer på at skriveren skal kunne uttrykke seg gjennom skrijving.	eksperimentere, fantasi, utforske, velge.
Prosesdiskursen (a process discourse).	Skrijving innenfor denne diskursen handler om å tilegne seg kunnskap om hvordan man planlegger og gjennomfører en skriveprosess (for eksempel førskrivingsfasen, skrivefasen, revideringsfasen og slutføring til Kvithyld et al., (2020, s. 21)).	Vurdere, strukturere, bearbeide, tilbakemelding, respons, plan, revisjon.
Sjangerdiskursen (a genre discourse).	Gjennom skrijving i ulike sjangre skal man tilegne seg kunnskap om sjangrene og hva som kjennetegner dem.	Sjanger, beskrive, fortelle, argumentere, reflektere.
Sosial praksis-diskursen (a social practices discourse).	Skrijving handler om å kunne tilpasse seg formålet og de sosiale rammene som ligger til grunn.	Formål, mottaker.
Sosiolpolitisk diskurs (a sociopolitical discourse).	Skrijvingen skal gi rom for at skriveren har en kritisk tilnærming til tekst. Dette skal gjøre skriveren i stand til å skrive egne tekster der man diskuterer politikk, makt og andre kontroversielle temaer.	Kritisk, reflektere, vurdering, formål, mottaker.

I de neste avsnittene vil jeg forklare hvordan analyseprosessen har blitt gjennomført. Første steg i denne prosessen var å undersøke de tre lærebøkene og identifisere skriveoppgaver som var relevante for denne studien. Som sagt tidligere tar denne studien for seg skriveoppgaver som krever en viss lengde av tekst. Etter å ha identifisert de aktuelle skriveoppgavene, begynte jeg å analysere oppgavene ved å kategorisere dem innenfor hver av de seks diskursene. Med aktuelle skriveoppgaver, mener jeg de oppgavene som oppfyller kravet om en tekst av en viss lengde. Om en skriveoppgave er aktuell eller ikke, blir nærmere beskrevet i avsnittene som følger. Selve diskursanalysen av skriveoppgavene har jeg gjennomført med utgangspunkt i deler av tabellen ovenfor. Analysen av skriveoppgavene bygger hovedsakelig på min forståelse av de seks skivediskursene (kolonne 2) etter å ha lest og tolket dem. Årsaken til at jeg ikke har benyttet meg av markørordene (kolonne 3) i analysen av skriveoppgavene var fordi det viste seg å være vanskelig å identifisere dem i kategoriseringsprosessen.

Analysen av det LK06 kaller for fagets «hovedområder» og det LK20 kaller for fagets «kjerneelementer» samt læreplanmålene etter 7. trinn fra hver av de to læreplanene er også gjennomført med utgangspunkt i min egen forståelse, tolkning samt markørordene

som jeg har utarbeidet. Første steg i denne analysen var å undersøke hvilke skrivediskurser som kommer til uttrykk i dem. Jeg brukte min forståelse av diskursene og markørordene til å kategorisere de ulike delene av tekst innenfor de ulike skrivediskursene. I tabell 1 kan man se at hver av diskursene har flere markørord. Disse vil bli markert med tjukk skrift og kursiv i analysen for å gjøre det lettere for leseren å oppdage de. Siden jeg analyserer de ulike diskursene hver for seg, vil jeg kun markere de markørordene som den aktuelle diskursen har. Et eksempel på dette fra analysen av kjerneelementene i norsk fra LK20 der det står at eleven skal kunne «beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne **leke, utforske** og **eksperimentere** med språket på **kreative** måter» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som man ser i eksempelet er noen av markørordene for kreativitetsdiskursen markert. Dette indikerer at kreativitetsdiskursen er til stede i norskfagets kjerneelementer i LK20. Siden jeg i dette tilfelle har fokusert på kreativitetsdiskursen, markerer jeg ikke «**sjangernormer**» som er et markørord for sjangerdiskursen. Dette har jeg gjort fordi jeg ønsket at masteroppgavens analyse skulle være strukturert og oversiktlig, slik at det ble enklere for leseren å oppdage de markørene som jeg var ute etter i analysen av den aktuelle diskursen.

I studiens analysekapittel viser jeg frem flere skriveoppgaver som jeg karakteriserer som aktuelle skriveoppgaver å ta utgangspunkt i. I dette avsnittet vil jeg vise en skriveoppgave som jeg synes det var utfordrende å kategorisere som en aktuell skriveoppgave eller ikke. Denne oppgaven er fra Zeppelin 6 Språkbok, hvor oppgaveteksten lyder slik:

22a) «Gjerrige Jared gir hjorten gift. Kan du fortelle mer om gjerrige Jared? Bruk ord fra hjertet, gjerdet og gynghesten på tegningen. Skriv minst sju setninger eller en liten fortelling.» (Holm & Løkken, 2007b, s. 65).

Ordene fra hjertet, gjerdet og gynghesten som elevene skal bruke ligger vedlagt i slutten av denne studien (Vedlegg 1). Årsaken til at jeg synes at denne skriveoppgaven er vanskelig å kategorisere som en aktuell skriveoppgave eller ikke er på bakgrunn av at elevene skal skrive minst sju setninger eller en liten fortelling. Det handler derfor om jeg synes at denne oppgaven legger opp til skriving av en tekst med en viss lengde eller ikke. Oppgaven i seg selv kan kategoriseres innenfor ferdighetsdiskursen ved at den legger opp til at elevene skal jobbe med å skrive ord med J-lyden riktig. Denne oppgaven ber om en tekst av en viss lengde som jeg i denne studien anerkjenner som en aktuell skriveoppgave. Oppgaver som ikke legger opp til mer skriving enn det som fremgår i denne oppgaven blir i denne studien ikke anerkjent som en aktuell skriveoppgave. men en oppgave som er uaktuell. Et eksempel på en uaktuell skriveoppgave er oppgave 1 i Zeppelin 6 Språkbok, der det står at: «Finn og skriv alle pronomenene på kortet til venstre.» (Holm & Løkken, 2007b, s. 45). Kortet som oppgaven refererer til ligger vedlagt i slutten av denne studien (Vedlegg 2). Oppgaven legger på et vis opp til i skriving, men ikke opp til skriving av en tekst med en viss lengde som denne masteroppgaven fokuserer på. Oppgaver som dette vil derfor ikke bli vektlagt i denne studien.

I prosessen med å registrere skriveoppgaver fra lærebøkene, utarbeidet jeg en tabell (Tabell 2) for å gi en oversikt over hvor mange skriveoppgaver som var aktuelle og uaktuelle for denne studien å ta utgangspunkt i. Jeg startet med å lese gjennom en og en oppgave, før jeg kategoriserte dem som aktuelle eller uaktuelle. For at en oppgave skulle bli kategorisert måtte den eksplisitt legge opp til skriving. Oppgaver som ikke la opp til dette er ikke relevante for denne studien og derfor har ikke disse oppgavene blitt kategorisert. En uaktuell skriveoppgave er en oppgave som legger opp til skriving, men

som ikke ber om en tekst av en viss lengde. Et annet element i kategoriseringsprosessen som er viktig å understreke er at en oppgavesekvens, altså en lengre oppgave som er delt inn i flere mindre oppgaver, blir kategorisert som én oppgave. Dette er gjort for å gjøre det enklere å kategorisere og analysere disse oppgavene. Hvis de hadde vært delt hver for seg kunne det ha bidratt til å skape forvirring underveis i analyseprosessen.

Tabell 2: Antall aktuelle og uaktuelle skriveoppgaver i de tre lærebøkene

Lærebøker	Uaktuelle skriveoppgaver	Aktuelle skriveoppgaver	Antall skriveoppgaver totalt
Zeppelin 6 Språkbok	132	17	149
Zeppelin 6 Lesebok	28	8	38
Fabel 6	51	15	65

Jeg valgte å registrere skriveoppgavene på denne måten for å vise hvor mange skriveoppgaver som de tre lærebøkene inneholder totalt og hvor mange av dem som var aktuelle å ta utgangspunkt for denne studien (Tabell 2). Dette gir en oversikt over hvor mange aktuelle skriveoppgaver det er i de to læreverkene. Et annet element som er viktig å understreke er at denne oppgaven og tabellen kun tar utgangspunkt i oppgaver som legger opp til skriving. Det vil for eksempel si at både leseoppgaver og diskusjonsoppgaver som ikke legger opp til skriving vil dermed ikke bli vektlagt i denne masteroppgaven. I det neste kapitlet av denne masteroppgaven begynner analysedelen og der har jeg analysert totalt 13 aktuelle skriveoppgaver i lys av Ivanič (2004) sine skrivediskurser. Jeg kunne ha analysert flere skriveoppgaver, men på grunn av masteroppgavens omfang har jeg valgt å vise et bredt utvalg av skriveoppgaver som tilhører ulike diskurser. Dette har jeg gjort for å vise leseren hvordan jeg har kategorisert de 40 aktuelle skriveoppgavene innenfor de ulike diskursene.

5. Analyse

I dette kapitlet har jeg analysert 13 av de 40 aktuelle skriveoppgavene fra lærebøkene og de ulike delene av de to tilhørende læreplanene. Analysen av de ulike skriveoppgavene vil foregå i henhold til den rekkefølgen som Ivanič (2004) og analyseverktøyet mitt opererer med. Samtidig er det viktig å påpeke at de ulike diskursene kan opptre i samme oppgave, slik at den samme oppgaven kan bli brukt i analysen av ulike diskurser. Dette gjelder også i analysen av de to læreplanene der man kan oppleve at det samme eksemplet er brukt til å vise flere ulike diskurser. Analysen av skriveoppgavene og læreplanene foregår fra kapittel 5.1 til 5.6. I det siste kapitlet som er kapittel 5.7, viser jeg fram de resultatene jeg har kommet fram til gjennom analysen av de aktuelle skriveoppgavene og de ulike delene fra de to læreplanene.

5.1 Ferdighetsdiskursen

5.1.1 Ferdighetsdiskursen i de to læreverkene

Denne skriveoppgaven finner man flere eksempler på i to av de tre lærebøkene. Det er kun Zeppelin 6 Lesebok (2007a) som ikke inneholder noen skriveoppgaver som kan kategoriseres innenfor denne diskursen. Årsaken til dette er nok at denne læreboken ikke fokuserer på de formelle sidene ved språket da den komplementerende læreboken *Zeppelin 6 Språkbok* (2007b) fokuserer på dette. Denne læreboken inneholder flere kapitler som legger opp til arbeid med de formelle sidene av språket som ferdighetsdiskursen vektlegger. Kapittel 4 i denne læreboken fokuserer på rettskriving og i dette kapitlet er det en skriveoppgave som fokuserer på deler av de formelle sidene ved språket:

7 Skriv et brev og prøv å få med flest mulig av disse ordene (det er lov å bøye dem):

hvordan, hvem, hva, hvorfor, hvit, hverandre, kjære, Kirsti, kysse, kjæledyr, kjøpe, kirsebær, skitten, skjønn, skjelve, skilpadde, sjåfør, sjelden, Petter, dytte, vekk, eller, hakkespett, katt, får, såpe, jåle, rotte, torsk, snorke.

(Holm & Løkken, 2007b, s. 58).

Denne oppgaven har et overordnet fokus på å utvikle elevenes ferdigheter til å skrive ord rett (ortografi) og hvordan de blir bøyd (morfologi). Dette henger tett sammen med ferdighetsdiskursen som legger vekt på at man skal kunne beherske ulike regler og språklige systemer i det språksamfunnet man er en del av (Ivanič, 2004, s. 227). Denne skriveoppgaven legger opp til at elevene skal jobbe med vanskelige lyder som hv- og sj-lyden, rettskriving og ordbøying. Skriveoppgaven skal med dette bidra til å utvikle elevenes ferdigheter omkring de formelle sidene ved språket. Dette er ferdigheter som elevene trenger tid på å utvikle. Derfor er det viktig at elevene møter denne typen oppgaver med jevnlig mellomrom. Lærerne sin oppgave i dette tilfellet blir å legge til

rette for at elevene møter slike oppgaver i tillegg til å veilede de til å skrive rett og å bøye ordene riktig. Siden det er dette som er fokusområdet til denne diskursen vil ikke brevets struktur og handling være hovedfokuset til den vurderende og veiledende læreren i denne sammenhengen.

I Fabel 6 finner man også et eksempel på ferdighetsdiskursen i en av skriveoppgavene (Fjeld et al., 2021, s. 285). Oppgaven som det refereres til er oppgave 8, som lyder slik:

- 8 a** Finn setningene som har personlige pronomen i teksten, og skriv dem ned. Sett en ring rundt de personlige pronomenene.
- b** Skriv om teksten, og bytt ut alle personlige pronomen med passende navn eller substantiv.
- c** Hva skjer med teksten? Hva er forskjellen på de to versjonene?
- d** Hvorfor kan det være lurt eller viktig å bruke pronomen?
Diskuter med en læringspartner.

(Fjeld et al., 2021, s. 285)

Denne oppgaven har til mål å utvikle elevenes kunnskap omkring de personlige pronomenene vi har i språket vårt. Det første elevene skal gjøre i denne oppgaven er å finne de personlige pronomenene i en tekst, skrive setningene ned og sette en ring rundt disse pronomenene. Teksten som det blir referert til ligger vedlagt i slutten av denne studien (Vedlegg 3). Etter at elevene har gjort dette, skal de skrive om teksten og bytte alle de personlige pronomenene med egnede navn eller substantiv. Videre skal de reflektere over hva som skjer med teksten når man bytter ut pronomenene, før de skal diskutere med læringspartneren om hvorfor det er lurt å bruke de personlige pronomenene i en tekst. Denne skriveoppgaven legger opp til utvikling av elevenes kunnskap om personlige pronomen. Først vil oppgaven at elevene skal finne dem, før de skal undersøke hva som skjer hvis de blir fjernet. På denne måten legger oppgaven til rette for utvikling av elevenes ferdigheter i å benytte seg av de personlige pronomenene. Disse pronomenene bruker vi ofte i stedet for substantiv i tekst for å variere språket eller for å vise til noe spesielt. Ferdighetsdiskursen til Ivanič (2004) handler blant annet om å kunne bruke de syntaktiske mønstrene til å lage velfungerende setninger (s. 227). For å lage velfungerende setninger og avsnitt er det viktig med et variert ordforråd. Denne oppgaven legger med dette opp til arbeid med elevenes ordforråd ved å la de få arbeide med de personlige pronomenene gjennom skrijving og refleksjon.

5.1.2 Ferdighetsdiskursen i læreplanene

Med innføringen av LK06, ble det fastsatt at skrijving skulle være en av de fem grunnleggende ferdighetene som alle fag skal arbeide med (Utdanningsdirektoratet, 2006). På denne måten ble skrijving ansett som en ferdighet som det er viktig å kunne mestre. Siden denne studien fokuserer på delen av LK06 som er kalt *hovedområder* og ikke delen om de grunnleggende ferdighetene, vil ikke denne anerkjennelsen komme til uttrykk hvis ikke det står skrevet noe om det i den aktuelle delen. Etter å ha analysert fagets hovedområder har jeg identifisert tekst som kan knyttes til ferdighetsdiskursen. I

delen om språk og kultur, står det at: «Elevene skal få kunnskap om språket som system og språket i bruk i en rekke eldre og nyere tekstformer.» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Språket som system handler om å forstå at språket er satt sammen av ulike lyder for å skape mening. Disse lydene bruker vi til å bygge både ord og velfungerende setninger. For å lage de velfungerende setningene må elever i skolen trenes opp, slik at de mestrer denne ferdigheten. Dette henger tett sammen med ferdighetsdiskursen til Ivanič (2004) og derfor vil jeg hevde at denne diskursen er å finne i norskfagets hovedområder.

I læreplanmålene kommer ferdighetsdiskursen til uttrykk i to læreplanmål, og dette er målene der det står at elevene skal kunne; «forklare hvordan tekster er laget ved hjelp av begreper fra **grammatikk** og tekstkunnskap» og «mestre **ortografi, tegnsetting**, variert **ordforråd** og bruk av ulike setningskonstruksjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette viser at ferdighetsdiskursen er representert både i den overordnede delen av læreplanen og i læreplanmålene etter 7. trinn i LK06. I LK20 er skriving en del av norskfagets kjerneelementer, noe som indikerer at vi fortsatt anerkjenner det som en viktig ferdighet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Siden ferdighetsdiskursen kommer til uttrykk i denne sammenhengen er den kategorisert som en del av denne diskursen (Se tabell 4). Samtidig kommer ferdighetsdiskursen til uttrykk i to læreplanmål i norsk etter 7. trinn; «skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for **rettskriving, ordbøying** og **tegnsetting**» og «bruke fagspråk og kunnskap om **ordklasser** og setningsoppbygging i samtale om egne og andres tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette avsnittet har vist at man finner spor av ferdighetsdiskursen i både LK06 og LK20.


5.2 Kreativitetsdiskursen

5.2.1 Kreativitetsdiskursen i de to læreverkene


Gjennom denne analysen er det totalt 13 skriveoppgaver som kan kategoriseres innenfor kreativitetsdiskursen i de to læreverkene. I Zeppelin 6 Språkbok (2007b) er det en oppgavesekvens som kategoriseres innenfor denne diskursen og sekvensen lyder slik:

3 Lag en skriveplan for din egen skrytehistorie, og legg planen i mappa di. Du kan finne på overskriften selv, eller velge én av disse:


- Krokodillekampen
- Da jeg drepte haien
- Tigeren som ble tam



5a Finn fram skriveplanen din fra oppgave 3.
b Skriv to begynnelser på skrytehistorien din. Den ene skal begynne midt inne i handlingen. Den andre skal begynne med en dialog. Skriv fem–seks linjer på hver begynnelse.
c Vis begge begynnelsene til en annen, og be om respons.
d Velg den begynnelsen du liker best. Bruk rådene du fikk, og skriv begynnelsen slik du vil ha den. Legg teksten i mappa di.



11 Finn fram skriveplanen fra oppgave 3 og begynnelsen fra oppgave 5.
a Hvilken konflikt skal fortellingen din handle om? Skriv minst én setning.
b Skriv hoveddelen av fortellingen din. Prøv å få til minst én spenningstopp. Bruk rådene på side 109.
c Vis teksten din til en annen, og be om respons.
d Bruk rådene du fikk, og gjør de forandringene du vil. Legg teksten i mappa di.



14a Finn fram skrytefortellingen din fra oppgave 11. Bestem deg for hva slags slutt du vil ha. Lykkelig? Trist? Åpen? Overraskende?
b Skriv slutten på fortellingen. Hvis den allerede har en slutt, lager du en ny.

(Holm & Løkken, 2007b, s. 105, 107, 111 & 115).


I oppgave 3 får eleven være kreativ ved at man kan få velge overskrift på skrytehistorien sin. Oppgave 5 legger opp til at eleven skal skrive to ulike begynnelse på skrytehistorien sin, og få respons på dem, før man velger den begynnelsen man liker best. I oppgave 11 skal eleven skrive hoveddelen sin og her står elevene fritt til å velge om teksten skal ha én eller flere spenningstopper. Etter at de har fått respons og gjort noen endringer skal de i oppgave 14 jobbe med å skrive en avslutning. Årsaken til at denne oppgaven kan kategoriseres innenfor kreativitetsdiskursen er at oppgaven lar elevene få skrive en tekst om noe de selv synes er interessant. Samtidig legger den opp til at elevene skal skrive mye og at de skal få veiledning underveis. Innenfor denne diskursen skal læreren være en veileder og dette legger oppgaven opp til ved at man underveis skal be om respons. På bakgrunn av dette vil jeg hevde at denne skriveoppgaven kan kategoriseres innenfor denne diskursen.

I Zeppelin 6 Lesebok (2007a) er det flere skriveoppgaver som kan kategoriseres innenfor denne diskursen. Et eksempel på en skriveoppgave som kan dette er oppgave 10, som lyder slik:

10a Bruk fantasien din og skriv en fortelling om Ismannen.
Disse spørsmålene kan hjelpe deg: Hvem var han? Hvordan så han ut? Hvor gammel var han da han døde? Hvorfor gikk han oppe i fjellet? Hadde han familie? Hvordan bodde han? Hva slags arbeid drev han med? Visste noen at han gikk opp i fjellet? Hva skjedde? Hvordan døde han?

b Lag overskrift.

c Finn bilder på Internett og sett inn i fortellingen din. Legg fortellingen i mappa di.



(Holm & Løkken, 2007a, s. 124)

I denne oppgaven skal elevene bruke sin egen fantasi til å skrive en fortelling om Ismannen. For å hjelpe elevene i gang presenterer oppgaven noen spørsmål som skal få i gang tankeprosessen. Oppgaven har ikke noen tekstlige krav, slik at elevene står fritt til å skrive en selvstendig tekst om Ismannen. Dette henger tett sammen med Ivanič (2004) sin redegjørelse av denne diskursen, som skal legge opp til mye skriving og at den kreative siden av dette blir vektlagt (s. 229 & 230). Samtidig skal skriveren få uttrykke seg fritt i teksten ved å bruke sine egne erfaringer, tanker og refleksjoner. Denne oppgaven legger opp til dette ved at den ikke begrenser elevene. Oppgaven vil at elevene skal bruke seg selv og sin egen fantasi til å skrive en fortelling. Ordet fantasi knytter jeg til det å være kreativ i denne sammenhengen på bakgrunn av at de skal bruke den til å skrive en fortelling. På denne måten vil jeg hevde at denne skriveoppgaven er et godt eksempel på en oppgave som kan kategoriseres innenfor denne diskursen.

I *Fabel 6* er det to skriveoppgaver som kan kategoriseres innenfor kreativitetsdiskursen. Et eksempel på dette er oppgave 10 der det står at elevene skal:

10 Lag en faktabok om en kjent forfatter. Bruk gjerne digitale hjelpemidler til å lage film eller ta lydopptak. Husk å bruke forskjellige virkemidler, som bilder, bildetekster, tegninger, piler og bokser.

(Fjeld et al., 2021, s. 199)

I denne oppgaven skal elevene lage en faktabok om en kjent forfatter. De kan velge hvem boken skal handle om og hva den skal inneholde. Oppgaven legger til rette for at elevene skal få være kreative ved at de for eksempel kan bruke digitale hjelpemidler til å lage en film eller ta lydopptak. Videre vil den at elevene bruker ulike virkemidler som bilder, bildetekster, tegninger, piler og bokser i faktaboken sin. Selv om det ikke står eksplisitt at elevene skal skrive en tekst om forfatteren de har valgt, tenker jeg at skrivinger er underordnet i det å lage en faktabok. Jeg tolker oppgaven slik at den legger opp til skriving av en tekst som er innenfor det som jeg betegner som en aktuell oppgave for denne studien å ta utgangspunkt i. Årsaken til at man kan kategorisere denne oppgaven innenfor kreativitetsdiskursen er fordi oppgaven legger opp til at elevene står fritt til å velge hvem faktaboken skal handle om. Samtidig får de også frihet til å velge hvordan faktaboken deres skal se ut. Dette gjør at elevene får muligheten til å være kreative. Ordene *kreativ* og *lage* er markørord for kreativitetsdiskursen, noe som gjør at jeg knytter denne skriveoppgaven til denne diskursen. På denne måten viser oppgaven at Fabel 6 også inneholder spor av kreativitetsdiskursen.

5.2.2 Kreativitetsdiskursen i læreplanene


I norskfagets hovedområder i LK06 finner man ingen spor av kreativitetsdiskursen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Etter å ha brukt markørordene fra analyseverktøyet samt min egen forståelse av denne diskursen, vil jeg hevde at kreativitetsdiskursen ikke er å finne i fagets hovedområder. På en annen side kommer kreativitetsdiskursen til uttrykk i et av læreplanmålene etter 7. trinn, der det står at elevene skal «**eksperimentere** med ulike språkvarianter i egen skriving på bokmål og nynorsk, dialekt og gruppespråk» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Læreplanmålet kan knyttes til kreativitetsdiskursen ved at eleven skal eksperimentere med ulike språkvarianter. Eleven blir med dette oppfordret til å leke med språket for å utfordre seg selv. I LK06 kan man finne spor av kreativitetsdiskursen i læreplanmålene etter 7. trinn, men ikke i fagets hovedområder.

I motsetning til LK06, finner man et eksplisitt eksempel på kreativitetsdiskursen i norskfagets kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2020). I sammenheng med overskriften «Språket som system og mulighet» står det at elevene skal lære å «beherske etablerte språk- og sjangernormer, og kunne **leke, utforske** og **eksperimentere** med språket på **kreative** måter» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ord som leke, utforske og eksperimentere henger tett sammen med kreativitetsdiskursen fordi man kan knytte de til det å være kreativ. I tillegg til at diskursen kommer til uttrykk i fagets kjerneelementer, er den også identifisert i et læreplanmål etter 7. trinn. I dette læreplanmålet skal elevene kunne «**leke** med språket og prøve ut ulike virkemidler og framstillingsmåter i muntlige og skriftlige tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse trekkene viser at kreativitetsdiskursen kommer til uttrykk i både fagets kjerneelementer og i læreplanmålene etter 7. trinn.

5.3. Prosessdiskursen

5.3.1 Prosessdiskursen i de to læreverkene


I *Zeppelin 6 Språkbok* (2007b) finner man flere eksempler på prosessdiskursen. For at en skriveoppgave skal kunne kategoriseres innenfor denne diskursen må den legge føringer for hvordan eleven skal strukturere skriveprosessen sin. Et eksempel på en skriveoppgave fra denne læreboka som legger opp til dette er oppgave 15, der det står at:

<p>15a Velg én av de fire begynnelsene på side 106–107.</p> <p>b Skriv fortellingen ferdig. Følg punktene på plakaten.</p> <p>c Vis teksten din til en annen, og be om respons.</p> <p>d Bruk rådene du fikk, og gjør de forandringene du vil.</p> <p>e Skriv fortellingen ferdig på PC. Velg skrifttyper og sett inn bilder. Legg fortellingen i mappa di.</p> 	<p style="text-align: center;">SKRIV EN GOD FORTELLING</p> <p>1 Lag en skriveplan</p> <ul style="list-style-type: none">– Hvem handler fortellingen om?– Når foregår handlingen?– Hvor foregår handlingen?– Hva skjer?– Hva er konflikten?– Hvordan slutter fortellingen? <p>2 Grip tak i leseren</p> <ul style="list-style-type: none">– Skriv en begynnelse: Begynn midt inne i handlingen. Eller: Start med at noen sier noe. <p>3 Hold fast på leseren</p> <ul style="list-style-type: none">– Beskriv sanseinntrykk.– Gjør leseren spent på hvordan det går: Bygg teksten opp mot en spenningstopp: La tida gå saktere og saktere. Fortell mye om noe som skjer på kort tid. Ikke fortell alt på en gang. Gjem på noen hemmeligheter og avslør dem etter hvert. <p>4 Slipp taket i leseren</p> <ul style="list-style-type: none">– Skriv en avslutning som forteller hvordan konflikten endte: Godt? Trist? Overraskende? Åpent?
--	--

Holm & Løkken, 2007b, s. 115)

I denne oppgaven skal elevene først velge en av de fire begynnelsene på side 106 og 107 (Vedlegg 4), før de skal fortsette på en begynnelse og skrive fortellingen ferdig. Oppgaven legger føring for hvordan elevene skal gjøre det ved at de skal følge de fire punktene på en plakat (Holm & Løkken, 2007b, s. 115). De fire punktene gir elevene klar plan på hvordan de skal strukturere teksten deres. Elevene skal først lage en skriveplan (1), før de skriver videre på begynnelsen (2). Videre skal de skrive hoveddelen (3) og avslutningen (4) på teksten sin. Samtidig legger oppgaven også opp til at eleven skal få respons på teksten sin. Etterfulgt av dette skal de bruke rådene de fikk fra responsen til å revidere teksten sin. Responsen man får på en tekst kan være svært nyttig. Når noen andre leser gjennom teksten din, kan de se på teksten med nye briller. Tilbakemeldingene kan være med på å forbedre teksten, slik at den blir enda bedre. Disse trekkene viser at denne oppgaven kan kategoriseres innenfor prosessdiskursen fordi den legger opp til en skrivesituasjon der skrivingen foregår i ulike faser.

Zeppelin 6 Lesebok (2007a) inneholder også en skriveoppgave som kan kategoriseres innenfor prosessdiskursen. I oppgave 11 står det at elevene skal

<p>11a Bruk de sju punktene ovenfor og skriv en fantasyfortelling.</p> <p>b Lag overskrift og illustrer fortellingen. Legg fantasyfortellingen i mappa di.</p> 
--

(Holm & Løkken, 2007a, s. 108)

De syv punktene som elevene skal bruke til å skrive en fantasyfortelling ligger vedlagt som et vedlegg i slutten av denne studien (Vedlegg 5), men jeg vil også beskrive de i dette avsnittet. Til å begynne med skal elevene reflektere over hvor og når fortellingen skal foregå. Etterfulgt av dette skal de tenke over hvem og hva som skal være med i fortellingen. Til slutt skal de finne ut av hvordan slutten på fantasyfortellingen deres skal være. Gjennom disse syv punktene skal elevene bli klar for å skrive sin egen fantasyfortelling. Først skal de altså planlegge fantasyfortellingen sin, før de skal begynne å skrive den. Oppgaven legger på denne måten opp til at skriveprosessen foregår i ulike faser. Dette er årsaken til at jeg har kategorisert denne oppgaven innenfor prosessdiskursen.

Analysene av de to lærebøkene fra 2007 har vist at prosessdiskursen er til stede i noen av skriveoppgavene, men om denne diskursen også er representert i *Fabel 6* fra 2021 skal dette avsnittet avdekke. I denne læreboka finner man flere skriveoppgaver som kan kategoriseres innenfor prosessdiskursen og et eksempel på dette er oppgave 8:

I lufta eller under vann?

8 a Du skal skrive en *fortelling* der noen eller noe møtes i et av naturelementene, luft eller vann. Se på spørsmålene nedenfor, og bestem deg for hvilket naturelement du vil skrive om.

- Hvem kan du møte i lufta eller i vannet? Et fly, en fugl, en luftballong, en fisk, en båt, en dykker?
- Hvem ønsker du å møte der?
- Hvem vil du helst ikke møte der?

Et møte i skyene **Et møte under vann**

b Velg den overskriften som passer til naturelementet du har valgt å skrive om. Lag et tankekart med ideer til hva fortellingen din skal handle om. Tankekartet skal gi svar på spørsmålene nedenfor:

- Hvem skal møte hverandre?
- Hvor skal møtet skje?
- Hva skjer underveis?
- Hvordan slutter fortellingen?

c Skriv fortellingen din.

RESPONS PÅ FORTELLINGER

- ★ Det er fint at du har med ...
- ★ Jeg synes ... var spennende, fordi ...
- ★ Jeg kan se dette for meg, fordi ...
- ? Dette lurer jeg på.

Bruk plakaten «Respons på fortellinger» og gi hverandre respons. Bruk tilbakemeldingene til å forbedre og gjøre ferdig teksten din.

(Fjeld et al., 2021, s. 130)

Denne oppgaven legger vekt på at man skal planlegge fortellingen sin før man skal begynne å skrive den. Først skal eleven velge hvilket naturelement de vil skrive om og planlegge hvem de vil møte i dette naturelementet. Etterfulgt av dette skal eleven utarbeide en overskrift som passer til det naturelementet man har valgt og lage et tankekart med ideer til fortellingen. Disse instruksjonene skal elevene gjøre før de skal begynne å skrive. Når de er ferdig med å skrive fortellingen skal de gi hverandre respons på fortellingene sine og deretter revidere teksten sin. Dette viser at denne skriveoppgaven legger opp til skrivning i ulike faser og derfor blir den kategorisert innenfor prosessdiskursen.

5.3.2 Prosessdiskursen i læreplanene

I LK06 finner man ingen spor av prosessdiskursen i fagets hovedområder. På bakgrunn av min forståelse av diskursen og i tillegg til å ha benyttet meg av markørordene, er det ingen

elementer som jeg kan knytte til prosessdiskursen. Selv om den ikke er representert i fagets hovedområder, er det identifisert i flere av læreplanmålene etter 7. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det er tre læreplanmål som kan knyttes til prosessdiskursen og det er de målene der det står at elevene skal kunne «**strukturere** tekst etter tidsrekkefølge og tema og skape sammenheng mellom setninger og avsnitt», «**vurdere** sterke og svake sider ved egne og andres tekster» og «**bearbeide** digitale tekster og drøfte virkningene» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det første læreplanmålet handler om at elevene skal kunne skrive strukturerte tekster med en god struktur. For at elevene skal få til dette er det viktig at de forbereder teksten før de skriver den, som skriveoppgavene i de tre lærebøkene har illustrert. Etter å ha skrevet en tekst skal elevene i noen tilfeller gi hverandre respons og derfor må man arbeide med å gi elevene kunnskap om hvordan de skal gjøre dette. Samtidig skal de kunne bearbeide de tilbakemeldingene de får på en tekst, og tenke gjennom hvilken virkning disse gir teksten. De tre læreplanmålene som er forklart ovenfor er derfor viktige elementer innenfor prosessdiskursen, der man ser på skriving som en helhetlig prosess.

I motsetning til LK06, finner man et spor av prosessdiskursen i norskfagets kjerneelementer i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020). I sammenheng med overskriften «Skriftlig tekstsaking» står det at elevene skal kunne «**vurdere** andres tekster og **bearbeide** egne tekster ut fra **tilbakemeldinger**» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette henger tett sammen med prosessdiskursen, og dette kan man bemerke seg etter at flere skriveoppgaver innenfor denne diskursen har blitt analysert. I tillegg til å finne et konkret eksempel på prosessdiskursen i fagets kjerneelementer kommer diskursen også til uttrykk i læreplanmålene etter 7. trinn. De kommer til uttrykk i to læreplanmål der elevene skal kunne: «gi **tilbakemelding** på medelevers tekster ut fra kriterier og bruke tilbakemeldinger i **bearbeiding** av egne tekster» og «bruke fagspråk og kunnskap om ordklasser og setningsoppbygging i samtale om egne og andres tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020). På samme måte som i fagets kjerneelementer er fokuset i disse læreplanmålene på bearbeiding av tekst. Ordet *bearbeiding* går igjen og dette er ikke tilfeldig da prosessdiskursen har et overordnet fokus på dette. To av tre skriveoppgaver fra lærebøkene vil at elevene skal bearbeide tekstene sine etter at de har fått tilbakemelding på den. Dette avsnittet har vist at prosessdiskursen kommer eksplisitt til uttrykk i LK20 sine kjerneelementer og læreplanmål etter 7. trinn.

5.4 Sjangerdiskursen

5.4.1 Sjangerdiskursen i de to læreverkene

I de tre lærebøkene finner man også eksempler på skriveoppgaver som kan kategoriseres innenfor sjangerdiskursen. Som sagt tidligere i denne studien kan en oppgave kategoriseres innenfor flere diskurser. Derfor er det viktig å påpeke at et eksempel på en skriveoppgave innenfor kreativitetsdiskursen kan også være et eksempel innenfor en av de andre diskursene. Oppgave 15 i Zeppelin 6 Språkbok et godt eksempel på en skriveoppgave som kan kategoriseres innenfor flere diskurser (Holm & Løkken, 2007b, s. 115). Den ble i det forrige delkapitlet analysert og kategorisert til prosessdiskursen, men den kan også kategoriseres innenfor sjangerdiskursen. Dette skal jeg vise gjennom den kommende analysen av oppgave 15:


15a Velg én av de fire begynnelsene på side 106–107.

b Skriv fortellingen ferdig. Følg punktene på plakaten.

c Vis teksten din til en annen, og be om respons.

d Bruk rådene du fikk, og gjør de forandringene du vil.

e Skriv fortellingen ferdig på PC. Velg skrifttyper og sett inn bilder. Legg fortellingen i mappa di.



SKRIV EN GOD FORTELLING

1 Lag en skriveplan

- Hvem handler fortellingen om?
- Når foregår handlingen?
- Hvor foregår handlingen?
- Hva skjer?
- Hva er konflikten?
- Hvordan slutter fortellingen?

2 Grip tak i leseren

- Skriv en begynnelse: Begynn midt inne i handlingen. Eller: Start med at noen sier noe.

3 Hold fast på leseren

- Beskriv sanseinntrykk.
- Gjør leseren spent på hvordan det går: Bygg teksten opp mot en spenningstopp: La tida gå saktere og saktere. Fortell mye om noe som skjer på kort tid. Ikke fortell alt på en gang. Gjem på noen hemmeligheter og avslør dem etter hvert.

4 Slipp taket i leseren


- Skriv en avslutning som forteller hvordan konflikten endte: Godt? Trist? Overraskende? Åpent?

(Holm & Løkken, 2007b, s. 115)

Som man kan merke seg er dette den samme skriveoppgaven som ble brukt i sammenheng med kreativitetsdiskursen, men den kan også kategoriseres innenfor sjangerdiskursen. Denne oppgaven legger opp til at elevene skal bruke plakaten i Holm & Løkken (2007b, s. 115) til å skrive det som læreboken omtaler som en god fortelling. I punkt 1 på denne plakaten skal elevene lage en skriveplan. I denne får elevene flere spørsmål de skal tenke gjennom. Spørsmålene illustrerer noen klare tanker om hva en god fortelling skal inneholde. Et eksempel på dette er når elevene møter spørsmålet "Hva er konflikten?" (Holm & Løkken, 2007b, s. 115). Læreboken illustrerer med dette at en god fortelling burde ha med en konflikt. Dette er et tydelig sjangertrekk som skal bidra til at elevene skriver en god fortelling. Gjennom sjangerdiskursen skal skriveren, altså elevene, utvikle kunnskap om de ulike kjennetegnene på tekst (Ivanič, 2004, s. 233). Det er ikke bare i punkt 1 at elevene utvikler kunnskap om dette, men også i de tre andre punktene. På bakgrunn av dette kan man kategorisere denne oppgaven innenfor sjangerdiskursen, men jeg har valgt å kategorisere den til prosessdiskursen fordi den er mer dominerende enn det som sjangerdiskurser er i denne oppgaven. På denne måten har jeg vist at den samme oppgaven kan kategoriseres innenfor flere diskurser.

I Zeppelin 6 Lesebok er det også en oppgave som kan kategoriseres innenfor sjangerdiskursen. I oppgave 10 står det at elevene skal:

10 Skriv videre på fortellingen om Espen. Prøv å få med to fantasykjennetegn i teksten din. Lag overskrift og illustrer fortellingen din. Legg fortellingen i mappa di.



(Holm & Løkken, 2007a, s. 107)

Fortellingen om Espen som elevene skal skrive videre på er lagt ved som vedlegg i slutten av denne oppgaven (Vedlegg 6). Når elevene skal skrive videre skal de prøve å få med to fantasykjennetegn i teksten. Oppgaven legger på denne måten opp til skrivning av en fantasyfortelling med relevante sjangertrekk. I Ivanič (2004) sin sjangerdiskurs legger

hun vekt på at tekster må oppfylle de tekstnormene som forventes innenfor den sjangeren man skriver i (Ivanič, 2004, s. 233). Ved å la elevene få skrive videre på en fantasyfortelling og bruke to fantasykjennetegn som de kjenner til, legger dette opp til utvikling av elevenes kompetanse om denne sjangeren. Denne kompetansen kan elevene ta med seg inn i neste skrivesituasjon der de skal skrive innenfor fantasysjangeren. Dette henger sammen med tråd sjangerdiskursen til Ivanič (2004) og derfor blir denne skriveoppgaven kategorisert innenfor denne diskursen.

I tillegg til at man finner sjangerdiskursen i lærebøkene fra 2007, finner man også skriveoppgaver som man kan knyttes til denne diskursen i læreverket Fabel 6 fra 2021. I denne læreboken er oppgave 10-14 interessant å undersøke nærmere og slik ser denne oppgavesekvensen ut:

Før du begynner å skrive

10 a Planlegg fantasyfortellingen ved å fylle ut skriverammen. Bruk gjerne ideer fra teksteksemplene i dette kapitlet.


b Snakk sammen om det dere har planlagt å skrive. Har dere husket alle sjangertrekkene?

Hvor foregår fortellingen?	I en magisk verden? I en virkelig verden der det skjer magiske og mystiske ting? Både i en virkelig verden og i en magisk verden?
Når skal fortellingen foregå?	Nåtid? Fortid? Framtid?
Hvem er med i fortellingen?	Noen fra den virkelige verdenen? Noen fra en fantasiverden? Hvem er gode? Hvem er onde?
Hvem er helten?	Hvordan ser helten ut? Hva er helten flink til? Hvilket oppdrag må helten utføre?
Hvordan skal den magiske portalen være?	Tunnel, dør, grind, port, mur eller noe annet?

12 a Bestem rekkefølgen på det du skal skrive om. Sett et 1-tall på tankekartet der du vil starte. Fortsett videre med å skrive tall på tankekartet.

b Bruk tankekartet og lag en tidslinje for fortellingen din. Begynn med begynnelsen, og sett inn alle hendelser som skjer, helt til slutten.

Bruk tidslinjen din når du skriver.



Hvem møtes fra den virkelige verdenen og den magiske verdenen? Hva skjer da?	Dyr, person eller vesen?
Hvilke magiske gjenstander er med?	Stein, sverd, smykke, flaske eller noe annet?
Hvordan skal fortellingen slutte?	Godt? Trist? Overraskende?

11 Bruk det du har notert i skriverammen, og lag et tankekart om fantasyfortellingen din.

a Skriv en foreløpig overskrift til fortellingen din i ruta i midten av tankekartet.

b Bygg ut tankekartet. Lag en boble for hvert spørsmål.

c Bruk tankekartet og forklar fortellingen din muntlig til læringspartneren din.

d Hjelp hverandre med forslag til svar på spørsmålene i skriverammen.

e Fyll ut det som manglet i tankekartet ditt.

Mens du skriver

13 a Følg tidslinjen og skriv fantasyfortellingen din.

b Lag en overskrift som gir mottakeren lyst til å lese teksten din.

c Bruk plakaten «Sjekkliste fantasyfortelling».

SJEKKLISTE FANTASYFORTELLING

Jeg har sett over teksten og sjekket at jeg har skrevet

- en overskrift
- om hvor handlingen foregår
- om når den foregår
- om hvem som er med i fortellingen
- om helten
- om hva som skjer når noen fra den magiske og den virkelige verdenen møter hverandre
- om en magisk portal
- om en magisk gjenstand
- en avslutning

Etter skriving

14 a Jobb sammen med læringspartneren din. Bruk sjekklista og gi hverandre respons.

b Bruk rådene du har fått til å forbedre teksten din.

RESPONS PÅ FORTELLINGER

★ Dette synes jeg er bra i fortellingen din, for eksempel:

- Innledningen, fordi ...
- Problemet i fortellingen, fordi ...
- Avslutningen, fordi ...

? Dette lurer jeg på.

(Fjeld et al., 2021, s. 160-163)

I denne oppgavesekvensen skal elevene skrive en fantasyfortelling. Først skal de planlegge fortellingen sin ved å bruke skriverammen og lage et tankekart. I skriverammen blir elevene møtt av spørsmål som skal hjelpe dem med å lage en god fantasyfortelling. Spørsmål som «Hvem er gode?», «Hvem er onde?» eller «Hvordan ser helten ut?» bidrar til å guide elevene inn i fantasysjangeren (Fjeld et al., 2021, s. 160). Dette er typiske sjangertrekk innenfor denne sjangeren og dette er årsaken til at skriverammen vil at elevene skal tenke gjennom disse spørsmålene. Etter å ha fullført skriverammen og tankekartet skal de lage en tidslinje over fortellingens hendelsesforløp. Etterfulgt av dette skal elevene følge tidslinjen de har laget og begynne å skrive på fantasyfortellingen. Til slutt skal de jobbe sammen med læringspartneren og gi hverandre respons. Gjennom arbeidet med disse oppgavene vil elevene utvikle kunnskap om typiske kjennetegn på fantasysjangeren. Dette vil gjøre at de oppfyller de tekstnormene som forventes innenfor denne sjangeren (Ivanič, 2004, s. 233). Dette er egenskaper som gjør at man kan kategorisere disse oppgavene innenfor sjangerdiskursen.

5.4.2 Sjangerdiskursen i læreplanene

Det å arbeide med ulike skriftlige sjangre er viktig for elevenes skriveutvikling. Dette understreker LK06 i norskfagets hovedområder, der det står at denne utviklingen skjer «gjennom arbeid med ulike **sjangre** på bokmål og nynorsk med økende krav til forståelse for sammenhenger mellom tekstenes form og funksjon» (Utdanningsdirektoratet, 2006). I sjangerdiskursen er det et mål om at elevene skal utvikle kunnskap om de ulike kjennetegnene på ulike typer tekst. Dette får elevene kunnskap om gjennom å arbeide med ulike sjangre. På denne måten kan man konkludere med at sjangerdiskursen er til stede i norskfagets hovedområder. I ett av læreplanmålene etter 7. trinn finner man sjangerdiskursen og det er i læreplanmålet der elevene skal kunne «lage sammensatte tekster med bilder, utsmykninger og varierte skrifttyper til en større helhet, manuelt og ved hjelp av digitale verktøy» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Gjennom dette målet skal elevene arbeide med å skrive sammensatte tekster på ulike måter. Siden det ikke står at eleven kun skal lage sammensatte tekster gjennom å for eksempel skrive en fortelling, tolker jeg det som at de skal lage sammensatte tekster i ulike sjangre. Dette avsnittet har vist at det finnes eksplisitte spor av sjangerdiskursen i norskfagets hovedområder og i læreplanmålene etter 7. trinn.

Sjangerdiskursen kommer også til uttrykk i norskfagets kjerneelementer i LK20. Innenfor delen om skriftlig tekstsaking står det at elevene skal kunne «skrive på hovedmål og sidemål i ulike **sjangre** og for ulike formål ...» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ved å jobbe med dette vil elevene tilegne seg kunnskap om de ulike kjennetegnene på forskjellige typer tekst. Dette henger tett sammen med sjangerdiskursen, der det er et overordnet fokus på tilegnelse av kunnskap om ulike sjangre. I tillegg til dette står det også i fagets kjerneelementer at elevene skal kunne «beherske etablerte språk- og **sjangernormer**, ...» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det vil si at elevene skal tilegne seg en god kompetanse omkring språk- og sjangernormer. Dette handler om at eleven skal kunne oppfylle de tekstnormene som forventes innenfor en gitt sjanger. I sammenheng med norskfagets kjerneelementer, kommer også sjangerdiskursen til syne i et av læreplanmålene etter 7. trinn. Læreplanmålet fokuserer på at elevene skal kunne «**beskrive, fortelle, argumentere** og **reflektere** i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ordene beskrive, fortelle, argumentere og reflektere kan knyttes til ulike sjangre, men de kan også opptre samtidig. I en skriveoppgave kan elevene for eksempel bli bedt om å reflektere og argumentere. Dette avsnittet har avdekket at

sjangerdiskursen er til stede i både norskfagets kjerneelementer og i læreplanmålene etter 7. trinn.

5.5 Sosial praksis-diskursen

5.5.1 Sosial praksis-diskursen i de to læreverkene

Innenfor denne diskursen handler skrijving om å kunne tilpasse seg formålet og de sosiale rammene som ligger til grunn. I Zeppelin 6 Språkbok finnes det en skriveoppgave som kan kategoriseres innenfor denne diskursen og den lyder slik:

3a De ordene som står i *kursiv*, skal byttes ut med personlige pronomen. Skriv alle setningene i boka di, og sett en GRØNN strek under alle pronomenene.

Petter er norgesmester i trylling.
Victoria spiller håndball for Larvik Håndballklubb.
Petter og Victoria skal gifte seg til høsten.
Petter har en bil. Bilen er gammel og rusten.


Victoria har et helikopter. *Helikopteret er nytt og moderne.*
Bestemor og jeg skal få sitte på med helikopteret.

b Tenk deg at du er Petter eller Victoria. Skriv et brev til en venn og fortell om bryllupet.

c Sett en GRØNN strek under alle pronomenene i brevet ditt.

d Sett en SVART strek under alle substantivene.

e Se nøye på de pronomenene du har brukt i teksten din. Bør noen av dem byttes ut med substantiv? Gjør forandringer og legg teksten i mappa di.



(Holm & Løkken, 2007b, s. 45)

I denne oppgaven er det egentlig oppgave 3b som har mitt hovedfokus, men for at denne skal gi mening har jeg valgt å legge ved oppgave 3a. Det første som elevene skal gjøre i oppgave 3a er å bytte ut de ordene som står i kursiv med personlige pronomen. Etter at de har gjort dette, skal de skrive alle setningene i boka deres før de skal sette en grønn strek under alle pronomen. I oppgave 3b skal de tenke at de enten er Petter eller Victoria og skrive et brev til en venn der de skal fortelle om bryllupet deres. Denne skriveoppgaven legger opp til at elevene må tilpasse seg formålet, ved at elevene skal skrive et brev til en venn om et bryllup som denne personen ikke var en del av. De må tilpasse innholdet i brevet for at mottakeren skal forstå hva som har skjedd i bryllupet. Samtidig gir ikke denne oppgaven noe videre informasjon om hvordan dette brevet skal se ut, men det ligger noen tydelige sosiale rammer til grunn for hvordan det burde se ut. Denne skriveoppgaven viser med dette noen kvaliteter som gjør at man kan kategorisere den innenfor denne diskursen. Den har både et fokus på markørordene *formål* og *mottaker* i tillegg til at jeg kan knytte den til min egen forståelse av sosial praksis-diskursen.

I Zeppelin 6 Lesebok (2007a) er det ingen skriveoppgaver som jeg mener at man kan kategorisere innenfor denne diskursen, men det er det i Fabel 6. Læreboken inneholder to skriveoppgaver som passer til beskrivelsen av sosial praksis-diskursen. En av disse oppgavene er oppgave 11:

- 11** Lag en turbeskrivelse fra ditt nærområde. Det kan være en tur i friluftsområder i kommunen du bor i, eller i byområder der du velger severdigheter andre bør oppleve.
- Velg en *målgruppe* og et sted.
 - Lag felles kriterier sammen med klassen.
 - Skriv et utkast.
 - Gi hverandre skriftlig respons.
 - Bruk responsen til å forbedre og gjøre ferdig teksten din.

(Fjeld et al., 2021, s. 41)

I denne skriveoppgaven skal elevene lage en turbeskrivelse fra deres nærområde. Elevene skal velge en målgruppe som de ønsker å nå frem til med turbeskrivelsen sin før de skal begynne å skrive. Oppgaven legger med dette opp til at elevene skal tenke gjennom hvem de skriver til, altså hvem som er mottakeren. Hvis de velger å lage en turbeskrivelse som er beregnet for et barn på samme alder som dem selv, burde de skrive om både severdigheter og aktiviteter som er egnet for denne målgruppen. På denne måten blir skriveren tvunget til å tenke gjennom formålet med oppgaven og hvem den er skrevet til. Dette henger tett sammen med mine markørord, samt min egen forståelse av sosial praksis-diskursen til Ivanič (2004). Det er på bakgrunn av dette at jeg har valgt å kategorisere denne skriveoppgaven innenfor denne diskursen.

5.5.2 Sosial praksis-diskursen i læreplanene

I norskfagets hovedområder i LK06 finner man spor av markørordene *mottaker* og *formål* én gang, men det er i delen som omhandler muntlige tekster (Utdanningsdirektoratet, 2006). Disse markørordene er tilstede i beskrivelsen av dette hovedområdet: «Sentralt er utvikling av ulike språklige roller og sjangere og forståelse for hvordan man tilpasser språk og form til **mottaker** og til **formål** med teksten.» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Selv om markørordene viser seg i fagets hovedområder kan jeg ikke knytte de til sosial praksis-diskursen fordi de står ikke i sammenheng med skrivning. Dette handler om at Ivanič (2004) sine skriveoppgaver har skrivning som sitt fokusområde. I norskfagets hovedområder er det derfor ingen spor av sosial praksis-diskursen. På bakgrunn av at denne diskursen ikke er å finne i fagets hovedområder er det grunn til å tenke at den heller ikke er inkludert i elevenes læreplanmål etter 7. trinn. Etter å ha lest gjennom alle læreplanmålene er det ingen av dem som kan knyttes til sosial praksis-diskursen, men på samme måte som i fagets hovedområder er markørordet *mottaker* til stede. Læreplanmålet som det er en del av lyder slik: «presentere et fagstoff muntlig med **mottaker**bevissthet med eller uten hjelpemidler» (Utdanningsdirektoratet, 2006). På det samme viset er markørordet knyttet til muntlighet og ikke til skrivning. Derfor kan man heller ikke i dette eksempelet kategorisere dette læreplanmålet innenfor denne diskursen. Dette avsnittet viser med dette at det ikke er noen spor av sosial praksis-diskursen i LK06.


I norskfagets kjerneelementer i LK20 finner man et eksempel på at sosial praksis-diskursen er til stede. Innenfor kjerneelementet som heter *skriftlig tekstskeping* står det at «Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull. De skal kunne skrive på

hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike **formål**, og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). En av årsakene til at man kan kategorisere dette innenfor denne diskursen er at markørordet *formål* er registrert. I tillegg står det i tilknytning til et delkapittel som handler om skrivning. Samtidig henger det også tett sammen med min forståelse av denne diskursen ved at elevene skal skrive forskjellige tekster med ulike formål. Ettersom man finner spor som man kan knytte til sosial praksis-diskursen kan man si at den er til stede i kjerneelementene til LK20. På bakgrunn av dette er det grunn til å tro at man også vil finne spor av denne diskursen i læreplanmålene etter 7. trinn. Etter å ha lest gjennom de ulike læreplanmålene og benyttet meg av markørordene har jeg identifisert et læreplanmål som man kan knytte til denne diskursen. Markørordet *formål* ble identifisert i tre av læreplanmålene, men siden det kun var knyttet til skrivning i en av dem, har jeg valgt å vektlegge dette. I det aktuelle læreplanmålet står det at elevene skal kunne «beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike **formål**» (Utdanningsdirektoratet, 2020). På samme måte som i fagets kjerneelementer er fokuset på at elevene skal skrive tekster for ulike formål. Det gjør at man kan kategorisere dette læreplanmålet innenfor denne diskursen. Dette avsnittet har derfor vist at man kan finne tydelige spor av sosial praksis-diskursen i LK20.

5.6 Den sosiopolitiske diskursen

5.6.1 Den sosiopolitiske diskursen i de to læreverkene

I denne diskursen grunner skrivning i en sosiopolitisk praksis som bidrar til både identitetsutvikling og kritisk bevissthet. For at jeg skal kunne kategorisere en skriveoppgave fra lærebøkene innenfor denne diskursen, vil det kreve at oppgaven ber elevene om å skrive en tekst der innholdet er preget av selvstendig og kritisk refleksjon. Dersom en skriveoppgave ber elevene om dette, vil jeg kategorisere den innenfor denne diskursen. Gjennom en grundig analyse av alle de aktuelle skriveoppgavene i de tre lærebøkene har jeg identifisert én skriveoppgave som det er mulig å kategorisere innenfor den sosiopolitiske diskursen. Det er oppgave 25 i Zeppelin 6 Lesebok (2007a):



25 Gå sammen to og to og skriv et brev til en fabrikk som lager miner.

- Start med å skrive hvorfor dere skriver brevet.
- Skriv meningen deres om minelegging. Snakk sammen om hva dere vil gjøre med brevene.

(Holm & Løkken. 2007a, s. 199)

I denne oppgaven skal elevene samarbeide to og to med å skrive et brev til en fabrikk som lager miner. I foranledningen til denne oppgaven skal elevene ha lest en tekst på ni sider som handler om mine problematikken som flere land har utfordringer med (Holm & Løkken, 2007a, s. 191-199). På denne måten skal elevene ha opparbeidet seg kunnskap

om miner, slik at de skal være i stand til å reflektere omkring temaet. Selve skriveoppgaven legger opp til refleksjon ved at elevene skal skrive et brev der deres mening om denne problematikken skal springe ut. I tillegg til å reflektere over dette skal de også bestemme seg for hva de vil gjøre med brevene sine. Skal de opplyse andre om problematikken eller vil de bruke det til å sette press på de landene som fortsatt benytter seg av miner? På denne måten legger denne oppgaven opp til at elevene må reflektere over innholdet i brevet og hva de ønsker å oppnå med å skrive det. Dette er elementer som passer godt inn i den sosiopolitiske diskursen til Ivanič (2004), og derfor har den også blitt kategorisert innenfor denne diskursen.

5.6.2 Den sosiopolitiske diskursen i læreplanene

I norskfagets hovedområder i LK06 finner man et eksplisitt spor av den sosiopolitiske diskursen i delen som omhandler *sammensatte tekster*. I denne delen står det at «Hovedområdet omfatter både elevens egen tekstproduksjon og opplevelse, **kritisk vurdering** og analyse av sammensatte tekster.» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Markørordet *kritisk vurdering* er identifisert og står i sammenheng med skriving. Den sosiopolitiske diskursen fokuserer som sagt tidligere på at skriveren skal ha en kritisk tilnærming til tekst. Hvis man ikke har dette, vil det gjøre det vanskeligere å for eksempel diskutere kontroversielle temaer i teksten. Siden dette henger tett sammen med min forståelse av Ivanič (2004) sin sosiopolitiske diskurs og at et av markørordene er til stede, kan man si at det er spor av denne diskursen i norskfagets hovedområder. På bakgrunn av at denne diskursen befinner seg i denne delen, skulle man tro at den også var til stede i læreplanmålene etter 7. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2006). Etter å ha både lest og analysert læreplanmålene er det ingen av de som kan knyttes til den sosiopolitiske diskursen. Dermed kommer denne diskursen kun til uttrykk i norskfagets hovedområder og ikke i læreplanmålene etter 7. trinn.

De seks kjerneelementene i LK20 fokuserer på ulike elementer i norskfaget, og i en av disse kan man finne spor av den sosiopolitiske diskursen. I kjerneelementet med tittelen *kritisk tilnærming til tekst* står det blant annet at «Elevene skal kunne **reflektere kritisk** over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Årsaken til at jeg kan knytte dette opp imot denne diskursen er fordi den henger tett sammen med min forståelse av den. Samtidig er også et av markørordene fra analyseverktøyet mitt til stede, noe som er med på å støtte opp under denne avgjørelsen. På denne måten kan man si at den sosiopolitiske diskursen er inkludert i norskfagets kjerneelementer. Selv om fagets kjerneelementer inneholder spor av denne diskursen er det ikke sikkert at læreplanmålene etter 7. trinn gjør det samme (Utdanningsdirektoratet, 2020). Etter å ha analysert disse målene er det ingen spor av denne diskursen. Verken min egen forståelse av diskursen eller markørordene var å finne i læreplanmålene. Dermed finner man spor av denne diskursen i fagets kjerneelementer, men ikke i læreplanmålene etter 7. trinn.

5.7 Analytiske resultater

Etter å ha analysert 13 skriveoppgaver har jeg utarbeidet en tabell der jeg har kategorisert de 40 aktuelle oppgavene innenfor den diskursen som jeg gjennom analysen har kommet fram til at de tilhører (Tabell 3). Mine kategoriseringer er også ved dette tilfellet basert på analyseverktøyet mitt som tar utgangspunkt i Ivanič (2004) sin definisjon av de ulike diskursene. Et annet element som er viktig å understreke i denne tabellen er at diskursene

kan opptre samtidig i en og samme skriveoppgave. Jeg har derfor valgt å kategorisere skriveoppgavene etter hvilken skriveoppgave som er dominerende i den aktuelle oppgaven. I studiens drøftingsdel vil jeg ta for meg noen av skriveoppgavene som har blitt presentert og utdype mine vurderinger knyttet til kategoriseringen av de aktuelle oppgavene.

Tabell 3: Antall aktuelle skriveoppgaver innenfor hver av de seks skriveoppgavene

Diskurser for skriving	Zeppelin 6 Språkbok (2007b)	Zeppelin 6 Lesebok (2007a)	Fabel 6 (2021)
Ferdighetsdiskursen	4	0	1
Kreativitetsdiskursen	7	3	2
Prosessdiskursen	4	1	5
Sjangerdiskursen	1	4	4
Sosial praksis-diskursen	1	0	2
Sosiopolitiske diskursen	0	1	0

Som tabell 3 viser er det klare forskjeller mellom de ulike lærebøkene. Antall skriveoppgaver innenfor ferdighetsdiskursen er høyere i Språkboka enn i de to andre lærebøkene. Det samme gjelder også kreativitetsdiskursen, der Språkboka igjen har flere aktuelle skriveoppgaver enn de andre. I prosessdiskursen er det nesten like mange skriveoppgaver i Språkboka og i Fabel 6. Zeppelin 6 Lesebok har i analysen min vist at den ikke inneholder så mange skriveoppgaver innenfor de tre første diskursene, men den inneholder fire oppgaver som kan knyttes til sjangerdiskursen. Fabel 6 innehar like mange skriveoppgaver som Leseboka, mens Språkboka inneholder bare én skriveoppgave i denne diskursen. I sosial praksis-diskursen er det bare identifisert tre skriveoppgaver i lærebøkene. To av dem befinner seg i Fabel 6, mens den siste er i Språkboka. Til slutt er det den sosiopolitiske diskursen hvor det er identifisert én skriveoppgave og den er i Fabel 6. Det som er viktig å understreke med resultatene fra denne tabellen er at de vil bli drøftet i studiens drøftingsdel. Der vil resultatene fra analysen bli drøftet i lys av den presenterte forskningslitteraturen som denne studien tar utgangspunkt i.

På samme måte som med skriveoppgavene har jeg også utarbeidet en tabell for å vise hvor mange av de ulike skriveoppgavene som befinner seg i de ulike delene av læreplanen (Tabell 4). I denne sammenhengen har jeg også benyttet meg av analyseverktøyet mitt der jeg har brukt både diskursenes syn på skriving og markørordene til å kategorisere diskursene. Spesielt markørordene har spilt en viktig rolle i kategoriseringsprosessen av diskursene i læreplanen. Det har de gjort ved å styrke de analytiske beslutningene som har blitt gjort ved å gjøre de mer presise. På denne måten var det ikke lenger bare synet på skriving som analysen kunne støtte seg til. En ting som det er viktig å understreke i denne kategoriseringen er at den kun har tatt utgangspunkt i tekst som kan knyttes til skriving. På denne måten har jeg sikret at det som er blitt kategorisert faktisk handler om skriving.

Tabell 4: Antall skriveoppgaver i de ulike delene av læreplanene

Diskurser for skrivning	LK06-Hoved-områder	LK06-Læreplanmål etter 7. trinn	LK20-Kjerne-elementer	LK20-Læreplanmål etter 7. trinn
Ferdighetsdiskursen	1	1	1	2
Kreativitetsdiskursen	0	1	1	1
Prosessdiskursen	0	3	1	1
Sjangerdiskursen	1	1	2	1
Sosial praksis-diskursen	0	0	1	1
Sosiopolitiske diskursen	1	0	1	0

Tabellen ovenfor viser at ferdighetsdiskursen kommer til uttrykk i de to læreplanene og deres læreplanmål. Kreativitetsdiskursen kommer ikke til uttrykk i fagets hovedområder i LK06, men i de andre kolonnene er den representert. Prosessdiskursen kommer heller ikke til syne i LK06 sine hovedområder, men den er identifisert den tre ganger i læreplanmålene etter 7. trinn. Denne diskursen er også til stede i LK20 sine kjerneelementer og læreplanmålene. Sjangerdiskursen har, som tabellen viser, blitt identifisert i alle delene av læreplanen som denne studien tar for seg. Sosial praksis-diskursen er det ikke funnet noen spor av i noen av delene fra LK06, men er identifisert i både kjerneelementene og læreplanmålene i LK20. Den sosiopolitiske diskursen er identifisert i norskfagets hovedområder i LK06 og i kjerneelementene i LK20, men ikke i noen av læreplanmålene. Gjennom avsnittene i denne delen av studien har jeg gjort rede for mine analytiske vurderinger og hvordan jeg har valgt å analysere både skriveoppgavene i lærebøkene og de to læreplanene. Samtidig har jeg også gjort rede for et tallmateriale som kommer til å bli utdypet nærmere i studiens drøftingskapittel. I den neste delen av masteroppgaven begynner drøftingsdelen og der diskuterer og sammenligner jeg de resultatene som har kommet frem i denne skriveoppgaveanalysen.

6. Drøfting

I denne delen vil jeg drøfte resultatene fra analysen av de 13 skriveoppgavene og de to læreplanene. I kapittel 6.1 drøfter og sammenligner jeg resultatene fra analysen av skriveoppgavene til de to læreverkene i lys av tidligere forskning og aktuell teori. Etterfulgt av dette følger kapittel 6.2, der jeg drøfter resultatene fra analysen av læreplanen i lys av tidligere forskning og relevant teori. Deretter er det kapittel 6.3 der jeg skriver mine avsluttende refleksjoner før jeg til slutt kommer frem til et svar på problemstillingen. I kapittel 6.4 skriver jeg litt om hva man kan fortsette å forske på i etterkant av denne studien. I det siste delkapitlet 6.5, beskriver jeg hva jeg har lært gjennom arbeidet med denne masteroppgaven og hva jeg kan ta med meg fra denne i jobben som grunnskolelærer.

6.1 Skrivediskurser i skriveoppgavene

Etter å ha kategorisert og analysert skriveoppgavene fra de to læreverkene er det flere elementer som jeg ønsker å sammenligne og drøfte nærmere i dette delkapitlet. Det første jeg vil diskutere er tabell 2 der jeg har kategorisert de aktuelle og uaktuelle skriveoppgavene. Ved å studere tabellen kan man merke seg at det er 149 skriveoppgaver i Zeppelin 6 Språkbok, men de aller fleste av disse er kategorisert som uaktuelle. Årsaken til dette er at disse oppgavene ikke ber om en tekst av en viss lengde. Både Zeppelin 6 Lesebok og Fabel 6 inneholder en del skriveoppgaver, men på grunn av min avgrensning, blir også flere av disse kategorisert som uaktuelle. Det som er problematisk med denne avgrensningen er at jeg utelukker mange skriveoppgaver som det kunne ha vært interessante å undersøke. Siden jeg undersøker hvilke skrivediskurser som kommer til uttrykk vil avgrensningen føre til at man ikke får et helhetlig inntrykk av hvor vektlagte de seks skrivediskursene egentlig er. I de uaktuelle oppgavene kan det være noen skriveoppgaver som kan kategoriseres til diskursene. På denne måten vil denne oppgaven vise hvilke skrivediskurser som er vektlagt i læreverkene skriveoppgaver som ber om en tekst av en viss lengde. Dette leder meg over til tabell 3 der jeg har kategorisert de aktuelle skriveoppgavene innenfor hver av de seks diskursene for skriving. Jeg vil nå ta i bruk denne tabellen, analysen, relevant teori, tidligere forskning og mine egne refleksjoner i en drøfting av resultatene fra analysen av skriveoppgavene.

Som vist i tabell 3 er det totalt fem skriveoppgaver som kan kategoriseres innenfor ferdighetsdiskursen. Fire av disse oppgavene befinner seg i Språkboka, mens den siste er i Fabel 6. Leseboka inneholder ingen skriveoppgaver som kan knyttes til denne diskursen. Tallmaterialet indikerer på denne måten at det er Zeppelin 6 Språkbok som i størst grad tar for seg de formelle sidene ved språket som ferdighetsdiskursen vektlegger. Resultatene fra analysen av denne diskursen kan sammenlignes med studien til Blikstad-Balas (2018). I hennes studie av totalt 33 skriveordre fra norsklærere kategoriserte hun fem av disse innenfor denne diskursen. Det viser at norsklærerne i hennes studie ikke gir elevene mange skriveordre som tar utgangspunkt i de formelle sidene ved språket som ferdighetsdiskursen tar for seg. Veum (2015) valgte å ikke undersøke denne diskursen i sin studie fordi den var mindre relevant (s. 87). Jeg tenker at en av årsakene til dette, er at hun ikke fant noen skriveoppgaver innenfor denne diskursen som la opp til skriving av lengre tekster som hun undersøker. I min studie har jeg selv observert mange skriveoppgaver som kan knyttes til denne diskursen, men flere av dem la ikke opp til skriving av en tekst som ber om viss lengde. Dette indikerer at det kan være flere

skriveoppgaver som kan knyttes til denne diskursen, men at de ikke passer inn i verken min eller Veum (2015) sin forskning som undersøker skriveoppgaver som legger opp til skriving av en tekst med en viss lengde. En av årsakene til at lærebøkene ikke vektlegger denne diskursen i skriveoppgavene kan også være at de forventer at lærerne selv skal ta tak i de formelle sidene av språket. Det kan med dette være flere årsaker til at ferdighetsdiskursen er lite vektlagt i læreverkens skriveoppgaver. Med utgangspunkt i mine forskningsresultater vil jeg hevde at denne diskursen er lite vektlagt i de aktuelle skriveoppgavene som denne oppgaven har undersøkt.

Fra tabell 3 og analysen kommer det frem at det er totalt tolv aktuelle skriveoppgaver som blir kategorisert innenfor kreativitetsdiskursen. Tabellen viser at det i Zeppelin 6 Språkbok er sju skriveoppgaver som har blitt kategorisert innenfor denne diskursen, tre befinner seg i Leseboka og de to siste er i Fabel 6. Dette indikerer at det er flere skriveoppgaver som kategoriseres til kreativitetsdiskursen i Zeppelin-læreverket enn i Fabel 6. I Veum (2015) sin forskning påpeker hun at det er færre skriveoppgaver som kan knyttes til denne diskursen i de nyere lærebøkene, og i hennes studie er den nyeste læreboka hun undersøker fra 2008 (s. 96 & 97). I likhet med Veum (2015) sine resultater viser også analysen i denne masteroppgaven at antallet skriveoppgaver som kan knyttes til denne diskursen har falt i årene som har gått. Med dette mener jeg at det nyeste læreverket jeg undersøker fra 2021 inneholder et mindre antall skriveoppgaver som kategoriseres innenfor denne diskursen enn det som læreverket fra 2007 har. Sammenlignet med annen forskning viser skriveordrene til flere lærere i studien til Blikstad-Balas (2018) at kreativitetsdiskursen er til stede i sju av de 33 skriveordrene. Dette viser at lærerne i hennes studie benytter seg av kreativitetsdiskursen i større grad enn det Fabel 6 fra 2021 gjør i min analyse. Mitt inntrykk er at det nyeste læreverket i min undersøkelse ikke legger opp til skrivesituasjoner der elevene får brukt sine egne refleksjoner, tanker, interesser eller meninger i arbeidet med tekster. Eksempeloppgaven fra Fabel 6 som er benyttet i analysen, viser nettopp dette ved at elevene skal lage en faktabok om en kjent forfatter. Dette skiller seg fra eksempelet fra Zeppelin 6 Lesebok som vil at elevene skal bruke sin egen fantasi til å skrive en fortelling om Ismannen. Derfor vil jeg påstå at kreativitetsdiskursen i denne sammenhengen er mer fremtredende i Zeppelin-læreverket fra 2007 enn i Fabel 6 fra 2021.

For at en skriveoppgave skal bli betegnet som en skriveoppgave må den som Otnes (2015a) beskriver, «invitere til skriving» (s. 12). Det som er spesielt med oppgavene som er kategorisert innenfor prosessdiskursen er at de ofte legger opp til gjennomføring av ett eller flere steg før man begynner å skrive på selve teksten. Som vist i analysen, legger eksempelepptgaven fra Zeppelin 6 Språkbok opp til at elevene først skal lese fire begynnelser, før de skal lage en skriveplan. Etter at de hadde gjort dette kan elevene begynne å skrive på begynnelsen av fortellingen. Tabell 3 viser at det er funnet totalt fem skriveoppgaver i de to læreverkene som kategoriseres til denne diskursen. Dette er ikke overraskende da den prosessorienterte skrivepedagogikken er godt etablert i den norske skolen (Smidt, 2009, s. 314). Dette blir støttet av forskningen til Blikstad-Balas (2018) som har identifisert 16 skriveordre til denne diskursen fra et utvalg av norsklærere på 8. trinn. Selv om den er godt etablert har forskere som Veum (2015) valgt å ikke undersøke denne skrivediskursen da hun mener den er vanskelig å identifisere i enkeltstående skriveoppgaver (s. 87). I denne masteroppgaven har jeg, som redegjort for tidligere valgt å også undersøke oppgavesekvenser. Dette har jeg gjort på bakgrunn av at en oppgave kan henge sammen i ulike deler, enten alene eller i sammenheng med andre oppgaver. Analysen av skriveoppgavene som er kategorisert innenfor denne diskursen viser at jeg

har tatt utgangspunkt i flere oppgaver som henger sammen i ulike deler. På denne måten har jeg klart å identifisere flere oppgaver som kan kategoriseres innenfor denne diskursen. Årsaken til at denne diskursen er vanskelig å finne i enkeltstående oppgaver er at oppgavene innenfor denne diskursen ofte er lengre og krever at elevene jobber med teksten i ulike prosesser. På bakgrunn av de resultatene som har blitt fremmet i dette avsnittet vil jeg hevde at prosessdiskursen er like mye vektlagt i de to læreverkene.

Innenfor sjangerdiskursen har jeg identifisert fem skriveoppgaver i Zeppelin-læreverket fra 2007, og fire skriveoppgaver i Fabel 6 fra 2021 (Tabell 3). Dette illustrerer at denne diskursen kommer til uttrykk i totalt ni av 40 aktuelle skriveoppgaver i de to læreverkene. Det viser at denne diskursen er godt representert i læreverkene, men er den også det i andre forskere sine studier? I studien til Blikstad-Balas (2018) finner hun at 22 av totalt 33 skriveordre kan knyttes til denne diskursen. Dette er med på å styrke de resultatene som denne masteroppgaven viser ved at sjangerdiskursen også er godt representert i skriveordrene til flere lærere. Samtidig forklarer Veum (2015) i sin studie at hun også har funnet en del skriveoppgaver som hun har kategorisert innenfor denne diskursen (s. 97). Dette viser at andre forskningsresultater samsvarer med de resultatene som jeg har fått i min analyse av skriveoppgavene. Det er på bakgrunn av dette at jeg vil påstå at de to læreverkene legger like stor vekt på sjangerdiskursen, og at den er fremtredende i begge.

Tabell 3 viser at det kun er registrert tre skriveoppgaver som kan kategoriseres innenfor sosial praksis-diskursen. En av disse oppgavene er registrert i Zeppelin 6 Språkbok, mens de to andre er lokalisert i Fabel 6. I de to eksempeloppgavene fra analysen ser man tydelig at elevene har et formål med skrivningen og at de skriver til en tenkt mottaker. Samtidig legger de to skriveoppgavene opp til skrivning om elevenes hverdagsdomener. I Veum (2015) sin studie viser hun frem flere eksplisitte eksempler på skriveoppgaver som hun har kategorisert innenfor denne diskursen (s. 93). Samtidig skriver Veum (2015) at de nyere oppgaveheftene og lærebøkene som hun undersøker inneholder flere skriveoppgaver innenfor denne diskursen enn det de eldre gjør (s. 97). Selv om min egen og Veum (2015) sin forskning viser at denne diskursen er vektlagt i flere ulike læreverk i norsk er det ikke sikkert at diskursen blir brukt i skriveordrene til norsklærere. I Blikstad-Balas (2018) sin studie finner hun ingen spor av denne diskursen i skriveordrene til flere norsklærere. I løpet av de siste årene har FUS-prosjektet (Skar et al., 2020, s. 202) og Normprosjektet bidratt til mer fokus på det funksjonelle synet på skrivning, som denne diskursen er en del av (Matre et al., 2021, s. 82 & 83). Fremtiden vil vise om denne diskursen blir mer vektlagt og dermed oppfylle ønsket til Olav Storstein, men foreløpig viser resultatene fra denne masteroppgaven at sosial praksis-diskursen er lite fremtredende i skriveoppgavene til de to læreverkene.

Tabell 3 og studiens analysekapittel viser at det kun er registrert én skriveoppgave som ble kategorisert innenfor den sosiopolitiske diskursen. Dette er ikke et oppsiktsvekkende resultat på bakgrunn av andre forskeres resultater. I Blikstad-Balas (2018) sin studie fant hun ut at ingen av skriveordrene kunne kategoriseres innenfor denne diskursen. I motsetning til min egen og Blikstad-Balas (2018) sin forskning, finner Veum (2015) flere skriveoppgaver i sin studie som hun har kategorisert innenfor denne diskursen (s. 94). Jeg tenker at en av årsakene til at hun kommer frem til et annet resultat enn det min oppgave gjør er at hun har undersøkt oppgavehefter og lærebøker fra en annen tidsperiode. På denne måten kan oppgaveheftene og lærebøkene som hun har tatt utgangspunkt i ha fokus på andre elementer ved skrivning enn det som mine forskningsobjekter tar for seg. På en annen side kan det også dreie seg om at hun har en

annen forståelse av hvordan denne diskursen kommer til uttrykk i skriveoppgavene. Dermed kan det være flere årsaker til at hun kommer frem til andre resultater enn det jeg gjør gjennom min analyse. I henhold til studiens problemstilling vil jeg, basert på mine funn, hevde at denne diskursen, og det synet på skrivning som springer ut av denne, er lite fremtredende i skriveoppgavene til de to læreverkene.

6.2 Skrivediskurser i læreplanene

Etter å ha sammenlignet og drøftet resultatene fra analysen av skriveoppgavene skal jeg i dette delkapitlet sammenligne og drøfte resultatene fra analysen av læreplanene. Jeg vil i hovedsak sammenligne mine forskningsresultater med to internasjonale studier. Dette har jeg valgt å gjøre fordi det bidrar til å sette mine resultater fra denne masteroppgaven i en internasjonal sammenheng. På denne måten kan jeg si noe om likheter og forskjeller mellom de læreplanene som jeg har undersøkt i denne masteroppgaven og de som den tidligere forskningen viser til.

Med utgangspunkt i tabell 4 har jeg identifisert ferdighetsdiskursen i alle delene av de to læreplanene som jeg har valgt å studere. I LK06 er diskursen registrert én gang i hver av de aktuelle delene, mens i LK20 er den registrert én gang i fagets kjerneelementer og to ganger i læreplanmålene. På bakgrunn av at alle delene fra de to læreplanene inneholder spor av denne diskursen vil jeg hevde at den er ganske fremtredende. At ferdighetsdiskursen er fremtredende i den norske læreplanen er i tråd med annen internasjonal forskning som understreker at denne diskursen er fremtredende i deres læreplaner. Et eksempel på dette er studien til Peltzer et al., (2022) der ferdighetsdiskursen er en av diskursene som er mest fremtredende i den tyske læreplanen i engelsk for 9. og 10. trinn (s. 1363). En annen studie som også finner ferdighetsdiskursen fremtredende er studien til Wilcox et al., (2021) som analyserer fem amerikanske læreplaner i lys av Ivanič (2004) sine skrivediskurser. Dermed støtter disse studiene opp under mitt funn der ferdighetsdiskursen er relativt fremtredende i læreplanene LK06 og LK20.

I analysen av læreplanene har jeg funnet spor av kreativitetsdiskursen tre ganger. Én av disse gangene er i LK06 sine læreplanmål etter 7. trinn. De to gjenværende er som tabell 4 viser er lokalisert i LK20 sine kjerneelementer og læreplanmål. Som beskrevet i teorkapitlet kom den kreative skrivningen til norske skoler på slutten av 1970-tallet (Smidt, 2009, s. 313). Selv om den har lang fartstid i skolehistorien er den ikke spesielt fremtredende i min analyse av disse læreplanene. Hvis vi sammenligner dette forskningsresultatet opp mot andre forskningsstudier som har analysert læreplaner finner man lignende resultater. Studien til Peltzer et al., (2022) viser at kreativitetsdiskursen er en av skrivediskursene som blir lite vektlagt i de læreplanene som de har undersøkt (s. 1363). Dette beviser altså at denne diskursen også er lite vektlagt i andre land sine læreplaner. Med utgangspunkt i resultatene fra min analyse av de norske læreplanene vil jeg derfor påstå at denne diskursen ikke er blant de mest fremtredende diskursene.

Tabell 4 viser at prosessdiskursen er registrert fem ganger gjennom min analyse av de to læreplanene. I LK06 er det ingen spor av denne diskursen i fagets hovedområder, men den er registrert tre ganger i læreplanmålene. Prosessdiskursen er identifisert to ganger i LK20, den ene i fagets kjerneelementer, og den andre i læreplanmålene. Innenfor annen forskning som har vært gjort, er det et sprik mellom resultatene de kommer frem til.

Peltzer et al., (2022) viser i deres studie at prosessdiskursen er lite vektlagt i de tyske læreplanene i engelsk for 9. og 10. trinn (s. 1363), mens Wilcox et al., (2021) viser at denne diskursen er blant de mest fremtredende i de amerikanske læreplanene som de har undersøkt (s. 84). Selv om forskningsresultatene skiller seg fra hverandre, kan diskursens syn på skrijving og den historiske utviklingen fortelle litt mer om denne diskursen står sterkt i den gjeldende læreplanen. Det synet på skrijving som denne diskursen representerer har en lang tradisjon i norskfaget, og det illustrerer denne studien ved å vise til den kjente skriveforskeren Olga Dysthe (1987) som allerede i 1987 stod klar med sin skissering av en skriveprosess (s. 19-21). Samtidig har også studien til Kvithyld et al., (2020) vist sin skissering av en prosessorientert skriveprosess fra 2020 (s. 21). Dette indikerer at den prosessorienterte skrivepedagogikken fortsatt er gjeldende i dag ved at flere forskere fortsatt tar utgangspunkt i dette synet på skrijving. Analysene mine har altså vist at prosessdiskursen er fremtredende i læreplanene fordi den er godt representert i mine resultater, i tillegg til at flere forskere fortsatt benytter seg av det synet på skrijving som denne diskursen representerer.

Som tabell 4 illustrerer er også sjangerdiskursen registrert fem ganger gjennom analysen av de to læreplanene. I LK06 har diskursen blitt lokalisert én gang i hver av de to delene, mens i LK20 kommer den to ganger til uttrykk i kjerneelementene og én gang i læreplanmålene. Dette viser at sjangerdiskursen er relativt fremtredende i de to læreplanene. I forhold til annen forskning som er gjort på andre lands læreplaner stemmer mine resultater opp mot deres. Studiene til Peltzer et al., (2022) og Wilcox et al., (2021) viser til at sjangerdiskursen er en av de mest fremtredende diskursene. I forkant av analysen min tenkte jeg at LK06 ikke kom til å inneholde noen spor av sjangerdiskursen ettersom sjangerbegrepet var fjernet, men det viste seg å ikke stemme (Utdanningsdirektoratet, 2006). I LK06 ble sjangerbegrepet som vist i analysen brukt én gang, men ikke i læreplanmålene. Selv om sjangerbegrepet ikke var til stede i læreplanmålene viste de ulike sjangrene seg på andre måter. I denne studien fant jeg ut at sjangrene springer ut av markørordene som jeg har utarbeidet i sammenheng med analyseverktøyet mitt. Et eksempel på dette er markørordet *argumentere* som jeg knytter til skrijving av argumenterende tekster. Det finnes mange ulike typer av argumenterende tekster, som for eksempel debattartikler eller andre debattinnlegg. Tekstene innenfor argumenterende skrijving var skrevet på forskjellige måter, men de tilhører fortsatt den argumenterende sjangeren fordi de har noen særegne sjangertrekk som er i tråd med denne. På bakgrunn av sjangerbegrepets tilstedeværelse i både LK06 og LK20 vil jeg hevde at dette er en fremtredende diskurs i begge læreplanene.

I analysen av læreplanene har jeg identifisert og registrert få spor av sosial praksis-diskursen og den sosiopolitiske diskursen. Sosial praksis-diskursen er ikke funnet i analysen av LK06, men den er identifisert én gang i hver av delene til LK20. Når man sammenligner dette resultatet opp mot den internasjonale forskningen er det ikke overraskende at denne diskursen er lite vektlagt i min skivediskursanalyse. Peltzer et al., (2022) finner også denne diskursen lite vektlagt gjennom sine analyser (s. 1363). Wilcox et al., (2021) kommer også frem til at den sosiopolitiske diskursen er blant de diskursene som er minst fremtredende i deres analyse av noen av de amerikanske læreplanene (s. 84). Det er på bakgrunn av den tidligere forskningen og mine forskningsresultater at jeg vil hevde at dette er en lite fremtredende diskurs i læreplanene. I forhold til den sosiopolitiske diskursen, er sosial praksis-diskursen mer fremtredende. Basert på min analyse har jeg identifisert og registrert denne diskursen to ganger i de to læreplanene. Den ene markeringen er lokalisert i LK06 sine hovedområder, mens den andre befinner

seg i LK20 sine kjerneelementer. I forhold til annen forskning er det ikke oppsiktsvekkende at man ikke finner denne diskursen mer synlig i læreplanen. Peltzer et al., (2022) finner ikke denne diskursen i deres analyse av den tyske læreplanen i engelsk (s. 1363). Wilcox et al., (2021) identifiserer den sosiopolitiske diskursen kun i California sin læreplan (s. 84). Med utgangspunkt i dette og resultatene fra egen studie vil jeg hevde at dette er en lite fremtredende diskurs i LK06 og LK20.

6.3 Avsluttende refleksjoner og konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg gjennomført en kvalitativ analyse av skriveoppgavene til to læreverk og ulike deler av LK06 og LK20 i lys av Ivanič (2004) sine seks skruvediskurser. Gjennom analysen har jeg fått resultater på hvilke skruvediskurser som er mest fremtredende i skriveoppgavene til læreverkene og i læreplanene. Resultatene viser at det er kreativitetsdiskursen, prosessdiskursen og sjangerdiskursen som er de mest fremtredende diskursene i oppgavene til de to læreverkene. Ferdighetsdiskursen er noe vektlagt i læreverkene, men ikke i like stor grad som de tre overnevnte diskursene. Sosial praksis-diskursen og den sosiopolitiske diskursen er lite fremtredende i skriveoppgavene, men sosial praksis-diskursen er mer fremtredende enn den sosiopolitiske diskursen. I læreplanene var det ferdighetsdiskursen, prosessdiskursen og sjangerdiskursen som er mest fremtredende. Kreativitetsdiskursen er ikke vektlagt nok til at den er blant de mest fremtredende i læreplanene. Samtidig er den mer vektlagt enn sosial praksis-diskursen og den sosiopolitiske diskursen som er de minst fremtredende i de to læreplanene. Disse forskningsresultatene har jeg i drøftingsdelen knyttet opp mot tidligere forskning og annen relevant teori som jeg har presentert i denne studien. Den tidligere forskningen bekrefter at mine resultater i stor grad samsvarer med deres forskningsresultater. Dette er med på å styrke oppgavens reliabilitet og validitet, noe som er utelukkende positivt. Det er med utgangspunkt i resultatene fra analysen at jeg vil konkludere med at de mest fremtredende skruvediskursene i oppgavene til de to læreverkene og de tilhørende læreplanene er prosessdiskursen og sjangerdiskursen. Dette er de fordi de er blant de mest fremtredende diskursene i både analysen av skriveoppgavene og i de to læreplanene. Det betyr at det er prosessdiskursen og sjangerdiskursen sine syn på skrijving som er de mest fremtredende analyseobjektene i denne masteroppgaven.

6.4 Videre forskning

I denne studien har jeg gjennomført en diskursanalyse av skriveoppgaver fra to læreverk og de tilhørende læreplanene som disse bygger på. Jeg håper at denne masteroppgaven kan gjøre flere oppmerksomme på at det finnes flere syn på skrijving som lærere kan bygge norskundervisningen på. Denne forskningen kan bidra til at flere lærere tilegner seg en større kompetanse om skrijving og det kan ha betydning i praksisfeltet. I denne masteroppgaven har jeg tatt utgangspunkt i skriveoppgaver som ber om en tekst av en viss lengde. Samtidig tror jeg at det hadde vært interessant å ha undersøkt de skriveoppgavene som ikke oppfyller kravet til lengde. Dette er noe som jeg ikke har undersøkt i denne studien og derfor synes jeg at dette hadde vært interessant å lese om. I tillegg til dette tar denne studien for seg to deler av læreplanene LK06 og LK20. Det som hadde vært interessant å undersøke nærmere er alle delene av de to læreplanene i norsk. Dette kunne bidratt til å få et større og tydeligere bilde av hvilke skruvediskurser som læreplanene inneholder. Det kunne også ha vært interessant å undersøke hvilke skruvediskurser som norsklærere på 6. trinn opererer med i klasserommet. Denne studien

har kun presentert én artikkel som undersøker lærernes skriveordre på 8. trinn, men jeg savner mer forskning og fokus på mellomtrinnet. Det er altså flere aspekter ved denne masteroppgaven som man kan forske videre på.

6.5 Implikasjoner som framtidig norsklærer

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg tilegnet meg en større kompetanse om de ulike måtene man kan drive skriveundervisningen på. Denne kompetansen skal jeg ta med meg ut i læreryrket og gi elevene en variert og helhetlig skriveopplæring. I tillegg til dette har jeg fått et tydeligere bilde av hvilke syn på skrivning som blir vektlagt i både tidligere og nåværende læreverk og i deres tilhørende læreplaner. Studien har vist at lærebøker fortsatt er et viktig læremiddel for flere lærere i skolen. På denne måten er lærebøkene i norsk med på å styre norskundervisningen, om norsklærere baserer undervisningen på disse. Jeg har gjennom denne masteroppgaven fått undersøke dette og det har gjort meg i stand til å forstå at jeg ønsker å ikke kun basere norskundervisningen på lærebøkene. Jeg vil bruke dem i en kombinasjon med den aktuelle læreplanen ettersom det er den som faktisk styrer hva læreren skal undervise og elevene skal lære. Arbeidet med denne studien har åpnet øynene mine og gitt meg et nytt perspektiv på hvordan jeg som kommende norsklærer ønsker å drive norskundervisningen min. Jeg er utrolig takknemlig for muligheten til å skrive denne masteroppgaven, og forhåpentligvis har den bidratt til at mine kommende elever får en bedre skriveopplæring.

Referanser

- Aashamar, P. N., Bakken, J., & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyer. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(3), s. 296-311.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>
- Blikstad-Balas, M. (2018). *Skrivediskurser i norskfaget- en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/skrivediskurser-i-norskfaget---en-analyse-av-hvordan-norsklarere-gir-skriveoppgaver-pa-attende-trinn/>
- Blikstad-Balas, M., & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæreren*, (1), s. 47-51.
https://www.researchgate.net/publication/273002835_Fra_sjangerformalisme_til_sjangeranarki
- Blikstad-Balas, M., & Klette, M. (2021). Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn? En systematisk kartlegging av norskfagets analoge og digitale tekster. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 268-281.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-02>
- Christoffersen, L & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (1987). *Ord på nye spor: innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Det norske samlaget.
- Fjeld, T. K., Løkken, B. G., Masdal, N & Taraldsen, T. L. (2021). *Fabel 6; Norsk for barnetrinnet* (1. utg.). Aschehoug Undervisning.
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in Discourses* (5. utg.). Routledge.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Holm, D., & Løkken, B. G. (2007a). *Zeppelin Lesebok 6* (1. utg.). Aschehoug.
- Holm, D., & Løkken, B. G. (2007b). *Zeppelin Språkbok 6* (1. utg.). Aschehoug.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of writing and learning to write. *Language and education*, 18(3), s. 220-245.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500780408666877>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner (Ny og utvidet utgave)*. Novus forlag.

- Kvistad, A. H., & Otnes, H. (2019). Mottakerinstansen i skoleskriving – En studie av skriveoppgaver fra Normprosjektet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2), s. 100-119. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1644>
- Kvistad, A. H., & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven? En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (1. utg., s. 221-242). Fagbokforlaget.
- Kvithyld, T., Kringstad, T & Melby, G. (2020). *Gode skrivestrategier*. (2. utg., s. 20-39). Cappelen Damm Akademisk.
- Matre, S., Solheim, R., Otnes, H., Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (2009). Kan skriveutvikling planlegges? Enkelteleven i møte med skolens oppgavekultur. I O. Haugaløkken, L. S. Hertzberg, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 74–81). Universitetsforlaget.
- Otnes, H. (2014). Å designe skriveoppgaver. I A. Skaftun, P. H. Uppstad & A. J. Aasen (Red.), *SKRIV! LES! 2: Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (s. 237–256). Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015a). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (1. utg., s. 11-27). Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015b). *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Peltzer, K., Siekmann, L., Parr, J. M & Busse, V. (2022). What beliefs about writing guide EFL curricula? An analysis of relevant policy documents for teaching English at German secondary school. *Z Erziehungswiss* (25), s. 1363–1387. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11618-022-01089-w.pdf>
- Skar, G. B. U., Aasen, A. J & Jølle, L. (2020). Functional Writing in the Primary Years: Protocol for a Mixed-Methods Writing Intervention Study. *Nordic Journal of Literacy Research* 6(1), s. 201-216. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2040>
- Skjelbred, D & Aamotsbakken, B. (2010). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Novus forlag.
- Smidt, J. (2006). Behovet for kunnskapsutvikling i en omstillingstid. I S. Matre (Red.), *Utfordringar for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (s. 96–100). Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2009). Ulike syn på skriving og skriveundervisning. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk- ei grunnbok* (3. utg., s. 312-316). Universitetsforlaget.

- Smidt, J. (2012). Skrivepedagogikk- skriveforskning- skrivedidaktikk. Skolerettet skriveforskning i Norge fra 1980 til i dag. I S. Ongstad (Red.), *Norsk morsmålsdidaktikk: forskning, felt og fag* (s. 76-107). Nova.
- Ulleberg, H. P. (2007). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *BARN- forskning om barn og barndom i Norden*, 25(1), 65-80.
<https://tidsskriftetbarn.no/index.php/barn/article/view/4562>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/NOR1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2013. <https://www.udir.no/kl06/nor1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Veum, A. (2015). Skriveoppgåver i utvikling? Skrivediskursar i norskbøker for ungdomsskolen gjennom 30 år. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skiving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (1. utg., s. 83-101). Fagbokforlaget.
- Wilcox, K.C., Dacus, L.C., & Yu, F. (2021). Adolescent writing development in the United States pre and post the implementation of the common core. I J. V. Jeffery & J. M. Parr (Red.), *Writing development in cross-national perspective: A cross case comparison* (s. 78-100). Routledge.

Vedlegg

Vedlegg 1: (Holm & Løkken, 2007b, s. 64)

Vedlegg 2: (Holm & Løkken, 2007b, s. 44)

Vedlegg 3: (Fjeld et al., 2021, s. 285)

Vedlegg 4: (Holm & Løkken, 2007b, s. 106 & 107)

Vedlegg 5: (Holm & Løkken 2007a, s. 108)

Vedlegg 6: (Holm & Løkken, 2007a, s. 102-107)

Vedlegg 1:

J-lyden

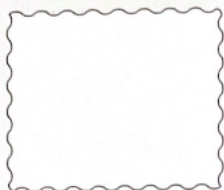
J-LYDEN

J-lyden kan skrives på fire forskjellige måter:

- med j, som i Jorunn, jage, jord, jakke, juletre
- med hj, som i hjelpe, hjort, hjem, hjul
- med gj, som i gjerne, gjennom, gjort, igjen
- med g, som i gikk, gyllen, geip, gispe



Vedlegg 2:



Til bestemor og bestefar
9300 Finnsnes
Norge

Kjære bestemor og bestefar!

Nå har jeg vært i Danmark i fire dager sammen med pappa og Line. I går så vi en levende løve i Løveparken. Den så snill ut, men Line likte ikke at den kom så nær bilen. Hun liker jo ikke kattunger engang, selv om de er bitte små! I dag vil pappa til Legoland. Han elsker å bygge med lego, som dere vet. Torsdag reiser vi hjem med fly. Det lander på Gardermoen klokka åtte. Kanskje du kommer og møter oss, bestemor?

Hilsen Espen

Vedlegg 3:

Zakran

«Hvem er du?»

Zakran ser seg forvirret rundt. Tankene går sakte, og kroppen vil ikke lystre. Han ligger i mørket og prøver å samle sammen det han kan av informasjon. Hva er det siste han husket? Han hadde ropt på Zerah. Hun var som regel hjemme, og de delte jo tross alt rom. Ingen svarte.

«Hvem er du?» Stemmen fra mørket røsker han tilbake.

«Zakran», svarer han hest.

«Jeg ba ikke om navnet ditt. Hvem. Er. Du?»

Vedlegg 4:

Redselen ligger som en klump i magen på Jorunn, og kroppen er kald og stiv. Likevel snur hun seg, langsomt og rykkvis, mot det stedet lyden kommer fra. Med skjelvende hender slår hun på lommelykta og retter strålen mot huleinngangen.

Selv om han er forberedt og holder hendene for ørene, skvetter han høyt når eksplosjonen kommer. Lufta er så full av lyd at han nesten ikke får puste. Men så blir alt stille. Enda stillere enn før.

s. 106

– Herover! ropte Akiak med munnen full av iskaldt vann.
– Hvis vi holder på hver vår side, greier vi kanskje å svømme kajakken inn til land! Men pass deg for isbjørnen!

– Du må komme med en gang! Siri var så andpusten at jeg nesten ikke skjønnte hva hun sa.
– Stalldøra er ødelagt, og Silkesvarten er forsvunnet!

s. 107

Vedlegg 5:

Å skrive en fantasyfortelling

Nå har du lest noen utdrag fra fantasyfortellinger, og du vet noe om hva som hører med i en fantasyfortelling.

Nå skal du prøve deg som fantasyforfatter. Dette kan hjelpe deg på vei:

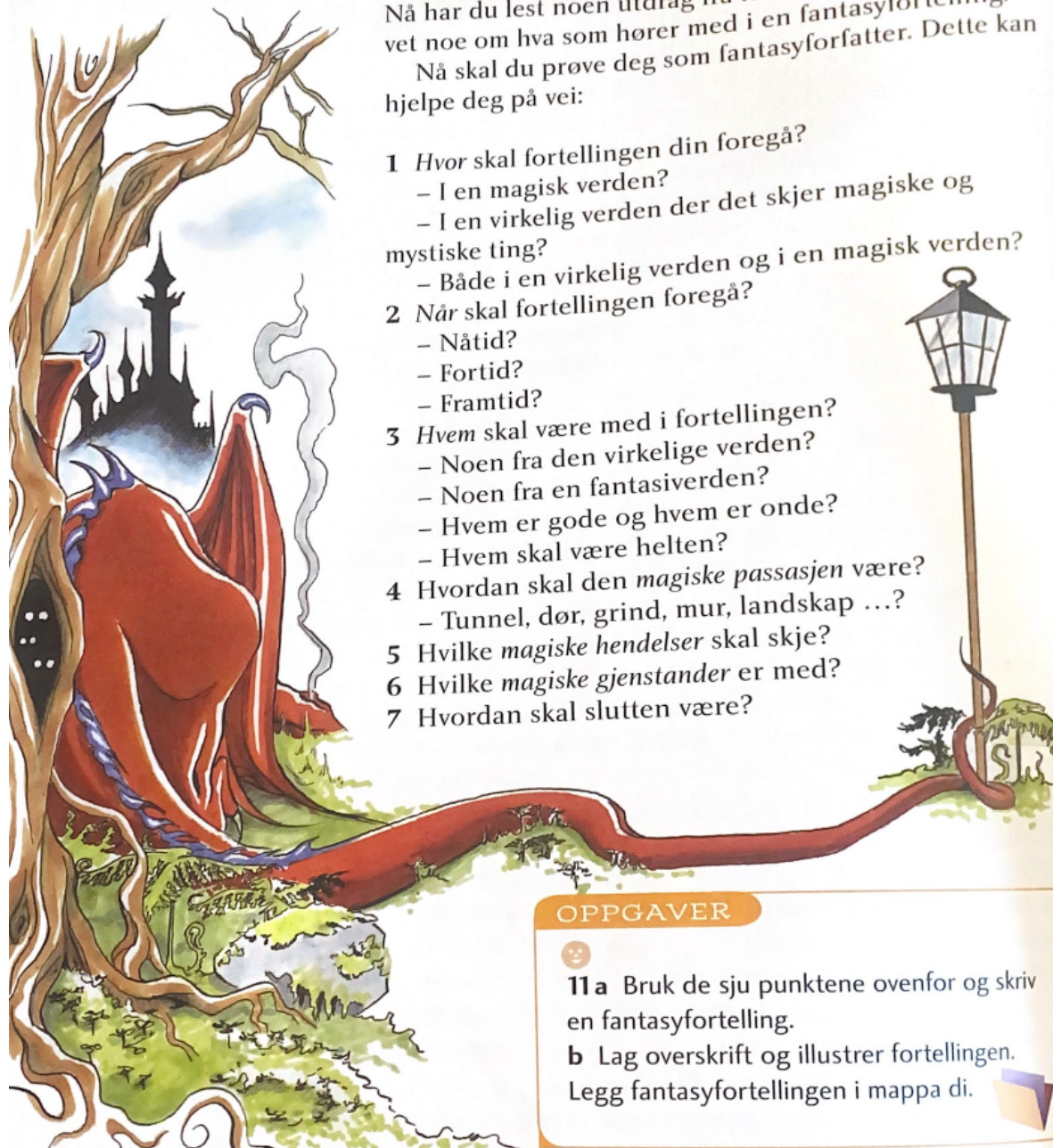
- 1 *Hvor* skal fortellingen din foregå?
 - I en magisk verden?
 - I en virkelig verden der det skjer magiske og mystiske ting?
- 2 *Når* skal fortellingen foregå?
 - Nåtid?
 - Fortid?
 - Framtid?
- 3 *Hvem* skal være med i fortellingen?
 - Noen fra den virkelige verden?
 - Noen fra en fantasiverden?
 - Hvem er gode og hvem er onde?
 - Hvem skal være helten?
- 4 *Hvordan* skal den *magiske passasjen* være?
 - Tunnel, dør, grind, mur, landskap ...?
- 5 *Hvilke magiske hendelser* skal skje?
- 6 *Hvilke magiske gjenstander* er med?
- 7 *Hvordan* skal slutten være?

OPPGAVER



11a Bruk de sju punktene ovenfor og skriv en fantasyfortelling.

11b Lag overskrift og illustrer fortellingen. Legg fantasyfortellingen i mappa di.



Vedlegg 6:

Tegnet

Espen er på sommerferie på gården hos onkel Svein og morfar. Onkel Svein har planer om å hugge ned Gammalskauen – mot morfars vilje. En morgen er morfar borte, og Espen løper inn i Gammalskauen for å lete etter han.

Espen lå lenge med oppspærrede øyne før han endelig sovnet. Det ble en urolig natt, preget av underlige drømmer. Da han neste morgen ble vekket av rop og jamring nedenfra, var det så vidt han orket å stå opp. Gjespende vaklet Espen ned trappa, og rakk akkurat å se at de voksne forsvant ut i samlet flokk.

– Hva er det som skjer? spurte han Maja som satt rolig og spiste på ei brødiskive.

– Beste er borte igjen, sa hun som om det var den mest naturlige ting i verden.

Trøttheten forsvant på et blunk.

– Borte? Hvordan da?

– Han har vel stukket til skogs, tenker jeg. Han dukker nok opp igjen skal du se, hvis han ikke har gått seg vill igjen, da.

– Morfar kjenner hver eneste lille granbusk i Gammalskauen, protesterte Espen. – Han går seg vel aldri vill!

Da Maja bare trakk på skuldrene og spiste videre, bråvendte Espen og styrtet ut døra. Varmen slo imot ham, og lufta var tung av fuktighet. En nesten svart vegg av tunge uværsskyer hadde bygget seg opp over fjellene og nærmet seg i foruroligende høy fart.

Espen løp så fort han klarte opp stien for å ta igjen de andre, men da han kom til grinda ved toppen av bakken, måtte han stoppe og hvile. Pusten gikk tungt, og han svettet noe skrekkelig.

Ved grinda var det to veier å gå. Den til høyre førte innover mot bekken og setra, men bortsett fra de gangene de hadde fisket bekkeørret, hadde Espen og morfar heller pleid å gå gjennom Gammalskauen mot

Lysjøen. Av en eller annen grunn virket det som om morfar ikke likte seterstien. Espen hadde aldri spurt hvorfor, men de pleide å ta til venstre ved grinden. Espen trakk pusten og begynte å gå mot Lysjøen.

For å komme inn i skogen måtte man først under to trær som ble kalt aldergranene. De var så store at det måtte tre menn til for å nå rundt stammen med armene, og de nederste, mosevokste greinene møttes og dannet en grønn portal over stien som man fint kunne gå under uten å måtte bøye seg.

Idet Espen gikk inn under greinene, lød et durabelig drønn. Tordenskura smalt rett over hodet hans, og det bråkte så voldsomt at han holdt seg for ørene. Å stå der under så høye trær var alt annet enn smart, såpass visste han. Men hvor skulle han gjøre av seg? Enten måtte han fortsette innover, eller så måtte han løpe hjem, og det var neppe noe lurene enn å bevege seg nedover den åpne stien når uværet raste.

Espen begynte å tvile på hele prosjektet. Det var langt fra sikkert at morfar var ved Lysjøen, og hvis han ikke var der, hadde Espen gått hele den lange veien i tordenværet til ingen nytte. Kanskje han skulle ta sjansen på stien og løpe hjem likevel?

Det var blitt dørgende stille. Det eneste Espen kunne høre, var sin egen, hvinende pust. Og så mørkt som det var blitt! Granene sto tunge og dystre rundt ham, det var som om kvelden hadde kommet på forskudd.

Med ett ble hele skogen opplyst, og i det samme smalt det så tennene ristet, og Espen trodde trommehinnene skulle sprenge. Han sank sammen og krop forskremt inn under den ene grana.

Han holdt pusten i påvente av hva som nå ville skje, og det følte nesten som om skogen gjorde det samme. I neste øyeblikk kom det et nytt glimt, og tordenskrallet fulgte i samme sekund. Det var som om noen hadde revet himmelen i stykker! Storøyd så Espen at lynet freste gult og blått rundt aldergrana rett overfor ham,

før det lød en spjærende lyd, og toppen av grana kom dalende rett mot der han satt sammenkrøpet.

Han forsøkte å kare seg på beina, men det var som å bevege seg i sakte film – han ville ikke komme seg unna i tide! Han skrek av redsel og holdt armene beskyttende over hodet. Idet tretoppen skulle til å falle over ham, traff den en av de tjukke greinene til grana han satt under. I et lite sekund var det som om toppen ikke helt hadde bestemt seg for hvor den skulle falle videre, før den gled nedover greina. Tretoppen sneide bakhodet til Espen og dro ham ned mot skogbunnen, før den gikk i bakken med et drønn ved siden av ham.


Espen glippet med øynene. Det pep i ørene. Han ristet fortumlet på hodet. Pipelyden ga seg ikke. Han lå stille en god stund, og reiste seg ikke før han var sikker på at tordenværet hadde dratt langt av gårde. Beina skalv under ham.

At det gikk an. Først var han nær blitt truffet av lynet, og så hadde han nesten fått et tre over seg! Han kikket bort på restene av det splintrede grantreet. Det sivet røyk fra det. Tenk om han hadde satt seg der i stedet! Espen grøsset og gikk mot den rykende trestammen. Veden var varm, og rundt omkring lå det strødd med fliser og større og mindre trestykker.

– Fy søren, hvisket han og svelget tungt.

Espen skulle til å snu seg og gå, da et lysglimt fra selve treet fikk ham til å stanse. Han sperret opp øynene. Midt i restene av trestammen lå det noe som glitret, nesten som gull. Hva i all verden kunne det være? Det var da ikke noe som kunne ligge slik, inne i et tre? Han gikk nærmere. Jo, det var noe som skinte. Det lå akkurat i bruddflaten der treet hadde delt seg på langs. Det minnet om en nøkkel. En gullnøkkel, som skinte tross det dunkle lyset. Han strakte ut hånden og grep den.

Idet hånden lukket seg om nøkkelen, syntes Espen at han hørte en lav, hviskende sang. Han ristet på hodet.



Det måtte være pipingen i ørene. For sikkerhets skyld så han seg omkring, før han smilte av seg selv. Det var selvfølgelig ingen som gikk og trallet og sang inne i skogen i et slikt vær.

Nøkkelen var overraskende tung. Den var ikke større enn at den nesten fikk plass inne i hånden hans, men veide likevel bortimot en halv kilo. Den hadde et stort håndtak slik gamle nøkler har, men resten av den var helt spesiell. Det så ut som om nøkkelen hadde en slags vinge på oversiden, og tuppen var spiss som en pil. Overflaten var så blank at Espen kunne skimte sitt eget speilbilde i den.

Han løftet hånden for å se bedre, og om mulig ble øynene hans enda større enn de hadde vært til nå. Speilbildet viste ikke bare med all tydelighet Espen selv, men også en skikkelse som nærmet seg bakfra, og som løftet hånden mot ham.

– Gjem den! brummet en stemme inn i øret hans.

Den stemme kjente Espen: Det var morfar! Samtidig hørte han et skrik like i nærheten, en skjærende stemme som ropte navnet hans. Espen hev seg rundt, og fikk øye på mamma som kom løpende mot dem. Som en spretten hekkeloper hoppet hun over den brukne trestammen som lå over stien, og i et byks hadde hun grepet fatt i Espen.

– Hva er det du finner på, gutt! ropte hun. – Er du blitt helt tussete? Du vet da bedre enn å gå inn i skogen i tordenvær!

Mamma var rasende, og tross Espens protester og forsøk på å forklare seg, halte hun ham etter seg. Espen snublet i treet som lå på bakken og kjente at en kvist boret seg inn i håndflaten, men mamma bare dro ham opp uten å bry seg om det. Det var begynt å øsregne, og han forsøkte å få henne til å vente på morfar. Hun ville ikke høre. Espen snudde seg og så at morfar bøyde seg ned og rotet etter et eller annet ved det veltede treet. Så ble han borte bak dem.

Da såret i hånden var stelt og onkel Svein hadde kommet ned med morfar, begynte Espen å komme til hektene igjen. Han satt god og varm på det blåmalte kjøkkenet og spiste nybakt brød med brunost. Nå virket hele opplevelsen usannsynlig. Tenk at han nesten var blitt truffet av lynet! Espen ble litt stolt når han tenkte over det. Det skulle bli kult å fortelle dette på skolen. Skjønt det var ikke sikkert de ville tro ham. De ville i hvert fall ikke tro på historien om nøkkelen. Nøkkelen, ja – den hadde han nesten glemt i alt virvaret.

Espen reiste seg for å ta den opp av bukselomma. Den var ikke der! Nei, han hadde måttet skifte da han kom hjem, klærne var på vaskerommet. Han løp inn, fant buksa og stakk hendene i lommene. Ingen nøkkel. Den var borte. Det kunne ikke være mulig!

– Leiter du etter noe, Espen? lød en dyp stemme bak ham.

Espen snudde seg. I døråpningen sto morfar og så på ham, og han hadde det gode, gamle blikket med de snille øynene igjen.

Ja, jeg ... Det vil si, jeg tror jeg har mistet det som jeg fant oppe i skogen, sa Espen spakt.

Morfar ristet bekymret på hodet.

– Det var ikke bra. Jeg fikk ikke tid til å si det i sted, men den nøkkelen er ikke noe som du bare slenger fra

deg. Gjør du det, vil du komme til å angre!

Espen så uforstående på morfar, som tok en liten pause før han med ett smilte lurt:

– Enda godt at jeg fant den, da. Den glei ut av lomma di da du snubla i treet.

Morfar rakte fram den store, furete neven sin. Der lå nøkkelen. Den skinte like sterkt som oppe i skogen. Morfar strøk den varsomt før han la den i hånden til Espen.

Espen fikk en rar følelse i kroppen, og nok en gang var det som om han hørte en sang da han grep om nøkkelen.

– Hva er det her? hvisket han til morfaren.

– Det er tegnet, gutten min. Men du mister ikke denne nøkkelen en gang til! Du må vokte den som ditt eget liv.

Tegnet? Espen kikket opp på morfar. Han begynte tydeligvis å «tulle» igjen, selv om det klare blikket hans ikke tydet på det.

– Nei, jeg sier ikke mer. Jeg trenger ikke det. Nå må du bare vente, så finner de deg.

– Hvem «de»?

– Både den ene og den andre, skulle jeg tru, mumlet morfar mens han ristet bekymret på hodet. – Både den ene og den andre, ja. Med ett gikk det en skjelving gjennom den gamle kroppen. Morfar sank sammen, og øynene ble tomme.

