

Mari Belsvik

Skriveutvikling eller skriverutvikling i begynneropplæringen?

En innholdsanalyse av skriveoppgavene i tre
lærebøker i begynneropplæringen

Masteroppgave i norsk

Veileder: Heidi Brøseth

Medveileder: Marit Opland Brujordet

Mai 2023

Mari Belsvik

Skriveutvikling eller skriverutvikling i begynneropplæringen?

En innholdsanalyse av skriveoppgavene i tre
lærebøker i begynneropplæringen

Masteroppgave i norsk
Veileder: Heidi Brøseth
Medveileder: Marit Opland Brujordet
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om skriving i norsk på første trinn. Jeg har foretatt en innholdsanalyse for å se på skriveoppgavene i tre lærebøker i norsk. Formålet med innholdsanalysen er å se hvilke skriveoppgaver man finner i tre utvalgte lærebøker på første trinn. Motivasjonen for studien er basert på forskning som viser at man bruker for lang tid på å øve på bokstaver i første klasse, istedenfor å skrive meningsfulle tekster. Læreboka er fortsatt den dominerende læringsressursen, og dermed er det interessant å se hvilke skriveoppgaver man kan finne i lærebøkene.

Jeg har foretatt en innholdsanalyse av bøkene: *Norsk 1 grunnbok* (Syverinsen et al., 2021), *Nye Zeppelin 1A bokstavbok* (Elsness, 2020a) og *Nye Zeppelin 1B lesebok* (Elsness, 2020b). Dette er bøker som jeg selv har erfaring med fra undervisning, og det er bøker som er mye brukt i skolen.

Oppgavens problemstilling er:

«Hva kjennetegner skriveoppgavene i tre lærebøker i norsk på første trinn?»

I innholdsanalysen har jeg laget kategorier som er relevant for å kunne svare på problemstillingen. Fokuset i studien er på skriveoppgavene, og jeg har analysert alle skriveoppgavene i bøkene. For å få en oversikt over hvor mange skriveoppgaver det finnes i forhold til muntlige- og leseoppgaver har jeg også kort kommentert dette. Studien er basert på teori om *skriveutvikling* og *skriverutvikling* (Solheim & Falk, 2021), der jeg har utarbeidet kategorier med utgangspunkt i de to teoriene. Skriveutvikling dreier seg om at elevene jobber med øvingsoppgaver og delferdigheter. Innenfor skriverutvikling ligger et funksjonelt syn på skriving, derfor har jeg også teori om både Skrivehjulet (Matre et al., 2021) og Skrivetrekanten (Skrivesenteret, 2021). I et funksjonelt syn på skriving er man opptatt av at teksten har en mottaker, og derfor har jeg kommentert mottakerinstansen i innholdsanalysen. Tradisjonelt brukes det mest tid på skriveutvikling i første klasse, mens skriverutvikling blir det ikke brukt tid på før elevene er eldre. Ved å foreta en innholdsanalyse kan man se om bøkene legger opp til dette.

Studien viser at det er en stor variasjon av hvilke skriveoppgaver man kan finne i bøkene. I *Zeppelin 1A bokstavbok* er det ikke stor forskjell når gjelder antall skriveoppgaver som befinner seg innenfor skriveutvikling eller skriverutvikling. Likevel er det flest oppgaver innenfor skriveutvikling, og da spesielt oppgaver som handler om bokstavlæring. I de to andre bøkene, *Norsk 1 grunnbok* og *Zeppelin 1B lesebok* er det flest oppgaver som handler om skriverutvikling. Alle tre bøkene har svært få oppgaver som består av en mottaker, og gjennom å bruke skriveoppgavene i bøkene får ikke elevene ofte oppleve at de skal skrive til noen. Ved at skriveoppgaven ikke inneholder en mottaker, får ikke elevene se at skriften og teksten kan ha den funksjonen at den skal leses av noen. For at skrivingen skal føles meningsfull, må det være en mottaker av teksten. Studien viser også hvor mye lærerne kan styre når det kommer til hvor mye elevene skal skrive. De tre bøkene består av et stort antall uspesifiserte oppgaver, der det ikke står hvordan oppgaven skal løses.

Abstract

This master's thesis is about writing in Norwegian in first grade. I have performed a content analysis to look at the writing task in three different textbooks in Norwegian. The content analysis aims to see which writing tasks are found in three selected textbooks that are being used in first grade. The motivation for this study is based on research that shows that students spend too much time practicing letters in first grade, instead of writing meaningful texts. Textbooks are still the dominant learning resource and therefore is interesting to see which writing tasks can be found in different textbooks.

I have performed content analysis from these books: *Norsk 1 grunnbok* (Syverinsen et al., 2019), *Nye Zeppelin 1A bokstavbok* (Elsness, 2020a) and *Nye Zeppelin 1B lesebok* (Elsness, 2020b). These are books that I have experience with from teaching, but these books are also widely used in schools.

The task's problem is:

"What characterizes writing tasks in three textbooks in Norwegian in first grade?"

In the content analysis, I have created categories that are relevant to answer the problem. The focus of the study is on the writing task, and I have analyzed all the writing tasks in the three selected textbooks. To get an overview of how many writing tasks there are about oral and reading tasks, I have briefly commented on this. The study is based on the theory of writing development and writer development, where I have created categories based on these two theories. Writing development involves students working on practice tasks and sub-skills. Within writer development lies a functional view of writing, which is why I also have a theory about both the Wheel of Writing and the Triangle of Writing. In a functional view of writing, it is important that the text has a recipient, and therefore I have also commented on the recipient instance in the content analysis. Traditionally, most time is spent on writing development in the first grade, while no time is spent on writer development until the students are older. By carrying out a content analysis, you can see whether the books add up to this or not.

The study shows that there is a great variety of writing tasks that can be found in these books. In the *Zeppelin 1A bokstavbok*, there is no big difference between the number of writing tasks that are within writing development or writer development. Nevertheless, the majority of tasks are within writing development, especially tasks that deal with letter learning. In the other two books, *Norsk 1 grunnbok* and *Zeppelin 1B lesebok*, most tasks are about writer development. All three books have very few tasks that consist of a recipient, and by using the writing tasks in the books, the students will not experience that they write to someone. As the writing assignment does not contain a recipient, the students do not get to see that the writing and the text can have the function of being read by someone. For the writing to feel meaningful, there must therefore be a recipient of the text. The study also shows how much the teachers can control when it comes to how much the students have to write. The three books consist of a large number of unspecified tasks, where it is not stated how the task should be solved.

Forord

Denne masteroppgaven er en avslutning på mine fem år som masterstudent ved NTNU. Fem år har gått utrolig fort, og jeg sitter igjen med noen innholdsrike og lærerike år. Etter mange år som vikar er jeg endelig klar for å gå ut i den store verden og se hva læreryrke faktisk har å by på. Dette året har bydd på en følelsesmessig berg- og dalbane der man i det ene øyeblikket er fornøyd med prosessen og arbeidet, mens i det andre øyeblikket er svært stresset og frustrert. De to siste månedene har jeg virkelig fått kjent på stresset og iveren for å få ferdig et produkt jeg kan si meg fornøyd med.

Først og fremst vil jeg takke mine veiledere, Heidi Brøseth og Marit Opland Brujordet. De har underveis i hele prosessen kommet med gode innspill og motiverende ord. Jeg er heldig som har fått to svært flinke og hyggelig veiledere. Veiledningstimene med dere har alltid bestått av positive ord og et stort smil. Dere har vært tilgjengelige uansett tidspunkt og dag, noe jeg er veldig takknemlig for. Jeg setter stor pris på hjelpen dere har bidratt med.

Jeg vil også takke familie, venner og kollegaer for gode råd når dagene har vært ekstra tunge. Dere har alltid heiet på meg. Jeg har fått hjelp faglig med korrektur, men også når jeg har trengt å koble ut. Dere har vært flink til å minne meg på at det finnes mer enn bare studier.

Trondheim, mai 2023

Mari Belsvik

Innholdsfortegnelse

Figur- og tabelloversikt	VI
1. Innledning	1
1.1 Oppgavens mål og problemstilling.....	1
1.2 Bakgrunn og tidligere forskning.....	2
1.3 Lærebokas rolle.....	3
1.3.1 Godkjenning av lærebøker	4
1.4 Oppbygging av masteroppgaven.....	4
2. Teori	5
2.1 Skriveoppgaver	5
2.2 Skriveutvikling.....	6
2.3 Skriverutvikling og funksjonell skriving.....	7
2.4 Mottakerinstans.....	8
2.5 Skrivehjulet.....	9
2.6 Skrivetrekanten.....	10
3. Metode	12
3.1 Forskningsdesign /innholdsanalyse	12
3.2 Utvalg lærebøker.....	13
3.2.1 Nye Zeppelin 1A og Nye Zeppelin 1B.....	13
3.2.2 Norsk 1 grunnbok	14
3.3 Analyseprosessen.....	14
3.4 Studiens reliabilitet og validitet	18
4. Analyse	20
4.1 Hvilke ferdigheter kommer til syne i oppgaveteksten?.....	20
4.2 Skriveoppgavenes skriveutvikling.....	21
4.3 Skriveoppgavenes mottaker.....	24
4.4 Skriveoppgavenes skriverutvikling	26
5. Drøfting	29
5.1 Hvilke ferdigheter legger skriveoppgavene opp til?.....	30
5.2 Skriveutvikling.....	31
5.3 Mottaker.....	33
5.4 Skriverutvikling	34
6. Avslutning	40
6.1 Studiens begrensninger	41
6.2 Videre forskning.....	41

Litteraturliste 43

Figur- og tabelloversikt

Figur 1: Skrivehjulet	10
Figur 2: Skrivetrekanten	11
Figur 3: Oppgaver fra Zeppelin 1A bokstavbok	14
Figur 4: Oppgaver fra Norsk 1 grunnbok	15
Tabell 1: Oversikt over kategorier som er brukt i analysen	16-17
Tabell 2: Kategorisering av oppgavenes ferdighet	20
Tabell 3: Kategorisering av skriveoppgavenes skriveutvikling	21-22
Tabell 4: Kategorisering av skriveoppgavenes mottaker	24
Tabell 5: Kategorisering av skriveoppgavenes skriverutvikling	26

1. Innledning

I de siste årene har rask bokstavprogresjon blitt praktisert i norsk skole. Elevene skal lære alle bokstavene før jul, og de blir ofte introdusert for to bokstaver i uka. En av grunnene for at forskere er positive til rask bokstavprogresjon, er for at elevene skal få begynne å skrive meningsfulle tekster tidligere i skoleløpet. Likevel viser studier at elevene skriver lite det første halvåret i skolen (Rongved, 2020b). De fleste lærere lar elevene bruke tid på å øve på bokstaver. En studie av 300 norske førsteklasseklasserom viser at hver femte førsteklasseklasselærer ikke setter av tid til elevens skriving i det hele tatt det første halvåret (Rongved, 2020a). I kjerneelementet skriftlig tekstskeping står det at «elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I denne studien skal jeg undersøke hva som kjennetegner skriveoppgavene i tre lærebøker på første trinn. Studien motiveres av forskning som viser at elevene trenger mer meningsfull skriving i første klasse. Studien er basert på teori om *skriveutvikling* og *skriverutvikling*, der skriveutvikling handler om å jobbe med øvingsoppgaver, mens skriverutvikling bygger på et funksjonelt syn på skriving (Solheim & Falk, 2021). Et funksjonelt syn på skriving handler om at skrivingen skal ha en funksjon og et formål. For at elevene skal føle på meningsfull skriving, er det viktig at elevene får oppleve variasjon i skriveaktiviteter, og at de får uttrykke seg i ulike skrivehandlinger. Derfor inneholder også denne studien teori om Skrivehjulet og Skrivetrekanten, som begge er modeller som bygger på et funksjonelt syn på skriving (Matre et al., 2021). Solheim & Falk (2021) skriver at både skriveutvikling og skriverutvikling kan jobbes med parallelt i første klasse, men at det likevel brukes mest tid på skriveutvikling de første skoleårene, og skriverutvikling ikke får fokus før elevene blir eldre.

For å se hvilke skriveoppgaver man kan finne har jeg foretatt en innholdsanalyse av lærebøker som brukes på første trinn. Blikstad-Balas (2014) skriver at læreboka er et av de viktigste læringsressursene i skolen, og den dominerer fortsatt undervisning. Om det er slik at lærere holder seg til læreboka er det derfor svært relevant å se hvilke skriveoppgaver man kan finne i bøkene, og om de vektlegger skriveutvikling eller skriverutvikling. Lærebøkene skal være forankret i læreplanen, og derfor er det mange lærere som stoler på det som står i bøkene (Blikstad-Balas, 2014). Likevel er det viktig at lærere er kritiske til innholdet for å være sikker på at elevene lærer det de skal. Jeg håper derfor denne studien kan være med på å sette søkelyset på skriving i begynneropplæring, og ha et kritisk blick til lærebøkene som brukes.

1.1 Oppgavens mål og problemstilling

Med dette utgangspunktet ønsker jeg å sette søkelyset på skriveoppgavene i de tre lærebøkene, *Norsk 1 grunnbok* (Syverinsen et al., 2021), *Nye Zeppelin 1A bokstavbok* (Elsness, 2020a) og *Nye Zeppelin 1B lesebok* (Elsness, 2020b). Videre i oppgaven vil jeg skrive *Norsk 1*, *Zeppelin 1A* og *Zeppelin 1B* når jeg uttaler meg om bøkene. Dette er tre lærebøker som blir brukt i norsk skole, og flere lærere skal være kjent med disse. Målet for oppgaven vil være å se hvilke skriveoppgaver man kan finne i lærebøkene. Masteren

setter søkelyset på skrivning i første klasse, og kan være en liten del av forskningen på skrivning i begynneropplæring i norsk. Studien er relevant da flere lærere bruker læreboka mye, og har tillit og tiltro til det som står i læreboka (Blikstad-Balas, 2014). Dersom læreboka ofte blir brukt og styrer undervisningen til flere, har den en stor makt og det vil spille en stor rolle for hvor mye elevene vil skrive i løpet av første klasse. Den vil trolig ha en avgjørende rolle i hvor stor variasjon av skriveoppgaver som elevene vil støte på. Denne undersøkelsen kan også gi informasjon og gjøre lærere bevisst på de læringsressursene som brukes i undervisning, og om de tre lærebøkene kan være med på å gi elevene en meningsfull skriveopplæring. På bakgrunn av egen erfaring har jeg også opplevd at man setter av mest tid til bokstavlæring, og det jobbes med delferdigheter høsten i første klasse. Med lite kompetanse innenfor fagfeltet har jeg selv tenkt at det er viktig at elevene lærer seg alle bokstavene, og har derfor hatt fokus på delferdigheter når jeg har undervist. Ved å få en mer forståelse og kompetanse innenfor fagfeltet er dette noe jeg vil ta med meg inn i læreryrket.

Oppgavens problemstilling er:

«Hva kjennetegner skriveoppgavene i tre lærebøker i norsk på første trinn?»

1.2 Bakgrunn og tidligere forskning

Rongved (2020a) skriver at man bruker mest tid på bokstavinnlæring i stedet for å skrive meningsfulle tekster i første klasse. Fåtalet av elever i første klasse får bruke mye tid på skrivning, og det er oppgaver som dreier seg om delferdigheter som står i fokus (Rongved, 2020a). Noen elever skriver mye, mens andre skriver mindre, og det varierer hvilke skriveoppgaver elevene får. For å se på hvilke skriveoppgaver elevene kan møte på i første klasse, har jeg tatt utgangspunkt i innholdsanalyse av tre lærebøker. Otnes (2015, s. 15) skriver at de fleste studier av skriveoppgaver er knyttet til offentlige tester og eksamener. Hun framhever rammeverket for nasjonale skriveprøver i USA og deres utforming av skriveoppgavene. Hensikten var å oppmuntre elevene til å skrive selvstendig, og at formål og mottaker skulle komme til syne i oppgaveteksten (Otnes, 2015, s. 16). I Norge var det høsten 2012 og høsten 2014 utvalgsprøver i skrivning initiert av UDIR (Otnes, 2015, s. 16). UDIR har gjort et utviklingsarbeid knyttet til design av skriveoppgavene, men ikke knyttet noen spesiell forskning til akkurat dette. Oppgavene ble laget av erfarne lærere, og det var ulike og varierte skriveoppgaver for å se hvilke oppgaver som fungerte best og som ble brukt i den endelige prøven.

Ved å se på skolehverdagens skriveoppgaver kan National Writing Project (NWP) nevnes, der det forskes på hva som kreves for å lage vellykkede oppgaver (Otnes, 2015, s. 18). Det er oppgaver som viser hva elevene kan og oppgaver som vil fungere uten at læreren er til stede med forklaring av selve oppgaveformuleringene. De trekker frem formål og mottaker som viktige spesifiseringer i en skriveoppgave. I norsk skole har vi spesielt SKRIV-prosjektet og Normprosjektet som har forsket på skolehverdagens skriveoppgaver (Matre et al., 2021, s. 31). SKRIV-prosjektet og Nadderud-prosjektet studerte skrivning som grunnleggende ferdighet like etter innføringen av Kunnskapsløftet (Matre et al., 2021, s. 31). Prosjektene utdypet KAL-undersøkelsens funn og viste hvordan grunnskolens skriveopplæring var preget av en norskfaglig fundert skrivekultur. Studiene viste at elever i liten grad jobbet med et mangfold av teksten, og skriveopplæringen førte ikke til at elevene fikk delta i de ulike fagenes tekstkulturer. De to prosjektene la viktig

grunnlag for Normprosjektet. I Normprosjektet stiller de spørsmål om hva slags skrivekompetanse man kan forvente av elevene (Matre et al., 2021, s. 11). Det forskes på hvordan en skriveopplæring som tar utgangspunkt i et felles syn på skriving, kan bidra til å utvikle elevene sin skrivekompetanse. Det handler også om å styrke lærerne sin vurderingskompetanse. Målet med prosjektet er at skoler og lærere skal kunne ta et grep om skriveopplæringa (Matre et al., 2021, s. 11). Det som også ligger til grunn for Normprosjektet er at studier viser at bruk av spesifiserte kriterium i undervisning og læringsstøttene vurdering kan gi betraktelig læringsresultat i flere fag (Matre et al., 2021, s. 13). Normprosjektet er et samarbeid med både forskere og erfarne lærere.

Både Normprosjektet og SKRIV-prosjektet bygger på et funksjonelt syn på skriving, der skrivingen skal ha et formål og en mottaker (Matre et al., 2021). Begge prosjektene har utarbeidet en modell som var sentralt for prosjektet, og for at skrivingen skal gi mening. Normprosjektet utarbeidet *Skrivehjulet* med seks skrivehandlinger, og SKRIV-prosjektet utarbeidet *Skrivetrekant* som illustrerer de tre ytringene *innhold*, *form* og *bruk* (Matre et al., 2021, s. 31). Funksjonell skriving i de første skoleårene, også kalt FUS-prosjektet, er et prosjekt som skal øke kvaliteten på den tidlige skriveopplæringa (Solheim & Falk, 2021). En delstudie i FUS-prosjektet studerer undervisningspraksisen til fem prosjekt lærere, for å se hvordan de skaper og lar elevene delta i meningsfulle sammenhenger, der skrivingen har en funksjon (Solheim & Falk, 2021). En viktig ambisjon for FUS-prosjektet er å vinne innsikt i hva som er funksjonell skriving for de yngste elevene, og som kan legge et godt grunnlag for videre skriveutvikling.

1.3 Lærebokas rolle

Forskning viser at læreboka er den viktigste teksten i skolen, og som fortsatt dominerer undervisningen i norske skoler (Blikstad-Balas, 2014). Ei lærebok kan forklares som et trykt læremiddel som er forankret i læreplanen (Skrunes, 2010, s. 28). Det finnes stadig flere andre ressurser som brukes i skolen, og digitale ressurser har blitt enda viktigere de siste årene. I noen klasserom er læreboka mindre synlig enn i andre, og det varierer ut fra institusjon og lærer. Selv om digitale ressurser har fått større betydning, viser likevel forskning at læreboka fortsatt dominerer og har størst betydning i flere skoler (Blikstad-Balas, 2014). Å bruke læreboka er en innarbeidet praksis i skolen, og tradisjonelt har læreboka styrt hva elevene skal lære og hvordan de skal lære det. Flere lærere har brukt og bruker læreboka veldig ofte i undervisning. Om en lærer bruker læreboka mye i undervisning, og spesielt på første trinn, vil min studie være nyttig for å se om bøkene inneholder skriveoppgaver der elevene kan utvikle seg til gode skrivere.

Læreboka blir ofte brukt som basis i så å si alle fag, og dette er en av grunnene for at lærebokas rolle har vært så stabil i skolen (Blikstad-Balas, 2014, s. 3). Det har også vært diskutert hvorfor det er slik at læreboka fortsatt har en sentral rolle, når det stadig øker i antall tilgjengelige læringsressurser. En av grunnene kan være at skolene ønsker å fortsette med å bruke læreboka, og at skolen ikke ønsker å endre sin praksis (Blikstad-Balas, 2014). Det trenger ikke å være bare skolen som institusjon som ikke er endringsvillig, dette vil også være avgjørende for den enkelte lærer. Det kan være lærere som har brukt læreboka i mange år, og som fortsatt ønsker å bruke den. Læreboka kan også være en god støtte om man føler seg utrygg i enkelte fag og tema som det skal undervises i. En annen grunn er at læreboka er laget spesielt for å bruke i skolen, og derfor som nevnt ovenfor, ønsker skoler å fortsette med å bruke lærebøker i undervisning. Læreboka er utarbeidet for å møte kravene i læreplanen. Dermed kan det

være betryggende for lærere å bruke læreboka, da de antar at bøkene skal inneholde det elevene skal lære seg. Derfor er det mange lærere som ikke ser på læreplanene i det hele tatt når de skal planlegge undervisning, da de går ut ifra at læreboka skal møte kravene i læreplanen (Blikstad-Balas, 2014). Dette kan føre til at lærere selv ikke vet hva som står eller kreves i læreplanene. De forholder seg altså ikke direkte til læreplanen, men til læreboka. Læreboka kan da styre mye av undervisningen som foregår i skolen, da både planlegging og gjennomføring foregår på lærebokas premisser. Det er ikke slik at alle lærere gjør det samme. Selv om skolen har lærebøker betyr det ikke at hver enkelt lærer følger den samme lærebokspraksisen, og elevene bruker ikke nødvendigvis læreboka på samme måte. Uansett har læreren et ansvar for at undervisningen skal følge læreplanens prinsipper, og det å stole fullt og helt på en lærebok, uten og sette seg ordentlig inn i den, kan være uheldig. Dette kommer jeg mer inn på i kapitlet nedenfor 1.3.1 *Godkjenning av lærebøker*.

1.3.1 Godkjenning av lærebøker

Før år 2000 ble alle lærebøker godkjent av sentrale myndigheter. Godkjenningsordningen skulle skape kvalitet og en god faglig og pedagogisk skole (Skrunes, 2010). Godkjenningskriteriene dreide seg om at lærebøkene skulle prøves mot læreplanen og fagplanenes formål, fagmål og innhold. Kriteriene skulle ivareta pedagogiske krav som tilpasset undervisning og tverrfaglig arbeid (Skrunes, 2010, s. 52). Da godkjenningsordningene falt bort, skulle fortsatt skoleloven, forskriftene til loven og læreplanene ligge til grunn for utforming av lærebøkene. Lærere og den enkelte institusjon fikk mere valgfrihet, og vekten skulle ligge på læreplanbestemmelsene og ikke læreboka (Skrunes, 2010, s. 52). Nå er det de ulike forlagene selv som har et ansvar for at lærebøkene inneholder og ivaretar de pedagogiske og faglige kravene som står i læreplanen. Dette er noe en lærer må tenke over når han eller hun velger hvilke lærebøker som skal brukes i undervisning. Læreren har et ansvar for at læreplanens mål blir fulgt opp i undervisningen, og man må derfor gå inn i læreboka å se om kravene er oppfylt. Selv om lærebøkene skal følge læreplanen, må man likevel være kritisk til innholdet, og man må ha i bakhodet at forlagene ønsker å selge flest mulig bøker.

1.4 Oppbygging av masteroppgaven

Masteroppgaven er delt inn i 5 kapitler. I kapittel 2 introduserer jeg teori som ligger til grunn for analyse og drøfting. Først introduserer jeg kapitlet med hva som ligger i begrepet *skriveoppgaver*. Så kommer teori om *skriveutvikling*, *skriverutvikling* og *funksjonell skriving* (Solheim & Falk, 2021). Analysen er bygget på underkategorier av skriveutvikling på den ene siden, og skriverutvikling på den andre siden. Så kommer teori om mottakerinstans (Johansen & Bjerke, 2020), Skrivehjulet (Matre et al., 2021) og Skrivetrekanten (Skrivesenteret, 2021) som er to modeller som er brukt i analysen i forbindelse med skriverutvikling. I kapittel 3 *metode* skriver jeg om valg av metode, der jeg har brukt innholdsanalyse for å svare på problemstillingen. Der har jeg også begrunnet valget av bøkene *Norsk 1 grunnbok*, *Nye Zeppelin 1A bokstavbok* og *Nye Zeppelin 1B lesebok*, og jeg har skrevet om selve analyseprosessen. I kapittel 4 kommer en analyse av de tre lærebøkene, og jeg viser til eksempler fra boken. I kapittel 5 drøfter jeg hva som kjennetegner skriveoppgavene i lærebøkene. Til slutt kommer en avslutning med masterens begrensinger og forslag til videre forskning.

2. Teori

2.1 Skriveoppgaver

En tydelig definisjon av hva en skriveoppgave er, viser seg å være vanskelig. En mulig definisjon er at skriveoppgaver er oppgaver som brukes i utdanning, og er i hovedsak laget av lærere eller lærebokforfattere (Otnes, 2015, s. 11). Hensikten med slike oppgaver kan være at læreren får sett hva elevene har forstått av det som skal læres, og det kan være forståelse av en tekst som nettopp er lest, eller et tema. En annen hensikt er for å utvikle elevene til skrivere (Otnes, 2015, s. 11). For at elevene skal fortsette å utvikle seg til skrivere, vil det være avgjørende at elevene får møte skriveoppgaver som kan føre til utvikling. Dette innebærer at elevene får møte varierende skriveoppgaver og tekster. Man kan møte på oppgaver i lærebøkene der det ikke står eksplisitt i oppgaven hva som forventes, om elevene skal skrive, snakke eller tenke (Otnes, 2015, s. 11). Det kommer altså ikke like tydelig fram i alle oppgaver om elevene skal skrive eller ikke. Dermed blir det ansvaret for læreren å velge hva elevene skal gjøre, og hva fokuset er. Dette var noe jeg selv oppdaget da jeg skulle i gang med selve analysen. Det ble nødvendig å lage en egen underkategori for slike oppgaver, som jeg har kalt for *uspesifisert*. Dette forklarer jeg mer grundig i kapittel 3.3 *Analyseprosessen*.

Hvilke typer skriveoppgaver elevene møter, vil variere ut fra elevenes lærer, men også hvilke skriveoppgaver læreboka består av. Det er en felles forståelse for at en skriveoppgave ber om en tekst med en viss lengde, og det er noe som det skal svares på (Otnes, 2015, s. 12). Man kan finne både tekster med «kortsvar» og «langsvar», noe som er typisk for eksamen og tentamener. I andre fag har det også vært en tradisjon at skriveoppgavene består av det man kan kalle for *spørsmål* og *svar*. Det handler om at oppgavene ikke inviterer til lengre og sammenhengende tekster (Otnes, 2015, s. 13). Disse oppgavene kan man også finne i norskfaget. Læreren må dermed tenke over dette når han eller hun lar elevene svare på skriveoppgaver. Er formålet å la elevene skrive lengre tekster, og la de utforske og skrive om noe som de synes er interessant og meningsfullt, eller er målet å få elevene til å svare på oppgaver der de skal skrive en setning om det de har lest. Man må også ta i betraktning at i denne studien handler det om analyse av tre lærebøker for første trinn, og dermed kan det være uheldig å snakke om «kortsvar» og «langsvar» som ovenfor. Elevenes forutsetninger vil variere, noen vil skrive lengre tekster også i førsteklasse, mens andre vil ha nok med å skrive enkelte ord.

Opgaver hører til lærebokas *paratekster*, og *paratekster* kan forklares som alle tekstelementer som omgir en tekst (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 11). Paratekster kan deles inn i *peritekster*, som er alle tekstelementer innenfor en tekst, og *epitekster* som er teksten utenfor teksten (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 11). Peritekster kan for eksempel være tittel, forord eller oppgaver, mens epitekster kan være lærerveiledning eller nettressurser. Peritekstene kan være viktig for elevenes forståelse av selve teksten, og oppgavene kan være med på å gi elevene en dypere forståelse innenfor et tema eller innenfor selve teksten som er lest (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Hvordan elevene løser oppgavene, vil variere etter hvordan de er utformet (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Om elevene får beskjed om å gjøre oppgaver til en

tekst, er det ikke slik at alle kommer til å lese teksten nøye på forhånd. Noen skriveoppgaver krever et nøyaktig og presist fasitsvar, og dermed vil flere løse oppgaven ved å lete seg frem i teksten. Andre skriveoppgaver kan være åpne, med det menes at det ikke finnes et fasitsvar (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Fokuset vil være på elevenes refleksjoner, tolkinger og tanker. Dermed er det ikke nødvendigvis slik at alle oppgaver trenger å henge nøye sammen med lærebokteksten, men oppgaven kan handle om det samme temaet som eleven har lest. I min analyse har jeg kun tatt utgangspunkt i peritextene, og da oppgavene som er til hver tekst eller side i læreboka.

2.2 Skriveutvikling

Ifølge Solheim & Falk (2021) kan skriveopplæringen deles inn i to deler, på den ene siden har vi *skriveutvikling*, og den andre siden har vi *skriverutvikling*. I dette kapittelet skal jeg gå inn på hva skriveutvikling er, og i kapittelet under vil jeg gå nærmere inn på skriverutvikling. Tradisjonelt har det vært vanlig å bruke mest tid på skriveutvikling i begynneropplæringen, og skriverutviklingen blir mer vektlagt når elevene blir eldre (Solheim & Falk, 2021, s. 206). Oppgaver som handler om skriveutvikling kan være for eksempel avskrivning, staving av frekvente ord og trening i kopling av fonem og grafem. Grunnen for at flere lærere mener skriveutvikling og ferdigheter bør være i sentrum de første skoleårene, er at elevene må kunne det grunnleggende. De må kunne mestre språklige og tekstlige verktøy, før de kan utforske og skrive tekster der man kan fokusere på formål og innhold (Solheim & Falk, 2021). Ifølge Skar et al. (2021, s. 12) vinner elevene på eksplisitt opplæring i bokstavforming og staving da det er krevende å fokusere på formål og innhold om man må bruke betydelig med energi på å forme bokstaver. Videre skriver de at det er viktig å inkludere arbeid med bokstavforming og staving i andre skriveaktiviteter enn å lære gjennom isolerte øvelse (Skar et al., 2021).

Siden det brukes mest tid på skriveutvikling i førsteklasse, er det interessant å se om skriveoppgavene i lærebøkene også inneholder skriveoppgaver som dreier seg om skriveutvikling. Da ser man om forlagene har valgt å sette søkelyset på skriveutvikling istedenfor skriverutvikling. Med utgangspunkt i teori om skriveutvikling har jeg utarbeidet underkategoriene: *avskrivning* og *kopiering*, *rim*, og *bokstavlæring*. Dette kommer jeg mer inn på i kapittel 3.3 *Analyseprosessen*. Hva læreren legger vekt på i skriveopplæringen vil selvsagt variere, dersom læreboka styrer undervisningen, må læreren være bevisst på hvilke skriveoppgaver man kan finne i bøkene. Bjerke et al. (2020) skriver også om skriveutvikling, men kaller det for at elevene er *øveskrivere*. Han forklarer at lærere legger opp undervisningen slik at elevene får være *øveskrivere* mesteparten av tiden i første klasse. Oppgaver som handler om *øveskriving*, er ofte der elevene skal kopiere og øve på å skrive bokstaver eller at de skriver av ord de finner i læreboka eller det læreren skriver på tavla. Flere praktiserer også diktat, og det vil være typisk *øveskriving*. I noen klasserom øves det på å forme og skrive bokstaver, mens i andre klasserom får elevene fritt fram skrive det de ønsker, eller bearbeide tekster gjennom en felles tekstsaking (Bjerke & Johansen, 2020). Rongved (2020a) skriver at det å være *øveskriver* handler om å trene på delferdigheter, og ofte er slike oppgaver isolerte deløvinger som skaper veldig trange skrivesituasjoner. Elevene vil være i ulike skriveroller, ut fra hvilket formål skrivingen har. *Øveskriving* vil være viktig for å kunne mestre delferdigheter, men elevene må også få oppleve å være i flere skriveroller. Mejlbo (2020) skriver at det motsatte av meningsfulle oppgaver er oppgaver som trener på delferdigheter. Det er altså forskjellige meninger når det kommer til hva elevene skal

jobbe med i første klasse. Da noen mener elevene bør kunne det grunnleggende før de kan skrive tekster der skrivingen har et formål, mens andre mener å jobbe med delferdigheter vil føre til trange og umotiverte skrivesituasjoner.

2.3 Skriverutvikling og funksjonell skriving

Ovenfor ble det nevnt at det tradisjonelt er skriveutvikling som har fått mest fokus gjennom årene i norsk skole. Forskning viser at skriveutvikling og skriverutvikling bør henge sammen i begynneropplæringen. Skal skrivingen føles meningsfull, må elevene få skrive tekster der skrivingen har en funksjon (Solheim & Falk, 2021). Det å forstå den språklige strukturen og de språklige verktøyene blir til når elevene får utforske og bruke skriften til noe som kan oppleves meningsfullt. Funksjonell skriving handler om å se skriving som en formålsrettet handling, der skrivingen kan fylle ulike funksjoner (Solheim & Falk, 2021, s. 201). Det dreier seg om å se skrivingen som meningsskaping i kontekst, og at elevene får skrive tekster som for dem føles meningsfull. I et funksjonelt syn på skriving handler det om hvordan skrivere uttrykker seg i ulike skrivehandlinger. Dette er interessant for min analyse da jeg kan få en oversikt over variasjonen på skriveoppgavene, der skriveoppgavene kan være med på å utvikle elevene til skrivere som får uttrykt seg i ulike skrivehandlinger. I innholdsanalysen har jeg tatt utgangspunkt i de seks skrivehandlingene i Skrivehjulet for å se på variasjonen i skriveoppgavene. Otnes et al. (2021) skriver at et funksjonelt syn på skriving dreier seg om hva man kan gjøre med skrift, altså skriftens muligheter og hva man kan oppnå med skrivingen. Det handler også om at formålet med skrivingen kommer tydelig fram, og at elevene vet hvem som er mottakeren av teksten.

Ved å rette oppmerksomheten mot skriveren kan man løfte verdien av funksjonell skriving, og elevene får skrive tekster som har et formålsretta perspektiv. Solheim & Falk (2021, s. 217) skriver videre at skriverutviklinga kan komme før skriveutviklinga. Å dra vekslar mellom skriveutvikling og skriverutvikling i den tidlige skriveopplæringa, forutsetter at man har et vidt perspektiv på skriving og skriftspråklige ressurser (Solheim & Falk, 2021). Det dreier seg om å gi elevene rom for å utforske uttrykksmåter på egne premisser. Skriveopplæringa har en tendens til å vektlegge verbalspråklige ferdigheter, men Solheim & Falk (2021) forklarer viktigheten i å legge vekt på også multimodal tekstskaping i større grad. Det går ut på å la de yngste elevene få oppdage at de også kan handle gjennom tegninger, symboler og grafiske representasjoner. Dette kan være funksjonelt for elevene lenge før de mestrer skriftspråklige konvensjoner. Ved at læreren har et vidt perspektiv på språk og tekst, kan han eller hun altså legge til rette for god skriveopplæring selv om elevene ikke produserer mye verbaltekst.

Rongved (2020a) skriver som nevnt om øveskrivere, men poengterer at elevene også må få oppleve å være reelle skrivere. Det å la elevene få være en reell skriver samsvarer med det å ha et funksjonelt syn på skriving, da det går ut på å skrive for å kommunisere med noen om noe (Rongved, 2020a). Studier viser at det ikke er før etter jul eller påske, når elevene har lært alle bokstavene, at lærere går over til mer kommuniserende skriveoppgaver (Mejlbo, 2020). En av grunnene kan være at det fortsatt brukes for lang tid på å introdusere bokstavene. Videre skriver Mejlbo (2020) at det er anbefalt å bruke 10 til 15 minutter på bokstavinnlæring, og deretter la elevene jobbe med bokstavene gjennom meningsfylte skriveoppgaver. Hun påpeker at lærere bør sette av mer tid til skriving i første klasse (Mejlbo, 2020). Som nevnt i introduksjonen av masteren viser

studier at hver femte førsteklasselærer rapporterer om at de ikke setter av tid til elevenes egen skriving i det hele tatt første halvår av første klasse (Rongved, 2020a). Det finnes flere måter å la elevene skrive kommuniserende tekster på, for eksempel å skrive brev til noen eller å skrive faktatekster om noe de har lært. Flere elever kan bokstavene før de begynner på skolen, og det å la elevene få være reelle skrivere fra første dag vil ha mange fordeler. Elevene får oppleve å skrive til reelle mottakere, og forstå at skrivingen har et formål. Gjennom å skrive lærer elevene bokstavene underveis i prosessen, og skrivingen er motoren når elevene knekker lesekode (Rongved, 2020a). Når elevene skriver, øver elevene både på bokstavkunnskap og ordgjenkjenning. Dette skriver også Bjerke (2020) da han påpeker at elevene må få være i forskjellige skriveroller. I læreplanen under undervisningsvurdering 2. trinn står det «videre skal læreren legge til rette for at elevene utvikler muntlig og skriftlig språk ved å prøve seg fram og være kreative» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Med et funksjonelt syn vil det være avgjørende at læreren lager skriveoppgaver og undervisningsopplegg der skriving føles meningsfylt for elevene. Elevene må få være i forskjellige skriveroller, slik at de får opplevd variasjon, og møte tekst på ulike måter og i ulike former.

2.4 Mottakerinstans

Gode skriveoppgaver er viktig for å utvikle elevene til gode skrivere. Det som også kan være like betydelig er at kommunikasjonssituasjonene er godt iscenesatt og at det er en tydelig mottaker av teksten (Johansen & Bjerke, 2020, s. 33). Det kommer også frem i læreplanen grunnleggende ferdigheter i norsk, «utvikling av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Kommunikasjonssituasjon handler om at elevene klarer å sette skrivingen inn i en kontekst, og dersom skrivingen skal føles meningsfull må den oppleves relevant og viktig for elevene (Johansen & Bjerke, 2020, s. 33). Det handler også om at elevene skal kunne klare å sette seg inn i rollen som skriver. Det er viktig at skrivingen har en funksjon, og skriveren må vite hvem som er mottakeren av teksten (Johansen & Bjerke, 2020). Det varierer hvor tydelig mottakeren kommer fram i skriveoppgaver. Ofte kan det være *autentiske mottakere* som elevene skal skrive til, altså ekte og reelle skrivere (Johansen & Bjerke, 2020, s. 33) Det kan for eksempel være læreren, rektor, foreldrene eller en venn. Det kan gi motivasjon for skriving da de skriver til ekte mennesker, og at de tenker at mottakeren kommer til å lese det som blir skrevet. Det er ikke alltid like lett å finne på skriveoppgaver der mottakeren er autentisk. Likevel kan læreren lage gode skriveoppgaver som føles meningsfulle med såkalt *tilnærmet autentiske oppgaver* (Johansen & Bjerke, 2020, s. 34). Det er oppgaver der skrivekonteksten og mottakeren er helt eller delvis oppdiktet. Oppgaven kan uansett føles reell da de skriver til en mottaker som kunne vært reell, og elevene kan tenke seg til eller føle det som en realistisk situasjon. Det kan for eksempel være at mottakeren er en fantasifigur eller personer i konstruerte situasjoner. En skriveoppgave kan altså føles meningsfull både med en autentisk og en tilnærmet autentisk mottaker, og det vil derfor være relevant for meg å se på dette i min analyse. I analysen har jeg valgt å ha med kategoriene *eksplisitt mottaker* og *ukjent mottaker*. Dette for å få en oversikt over hvor mange skriveoppgaver som inneholder en eksplisitt eller tydelig mottaker. Jeg vil forklare dette mer grundig i kapitlet 3.3 *Analyseprosess*.

2.5 Skrivehjulet

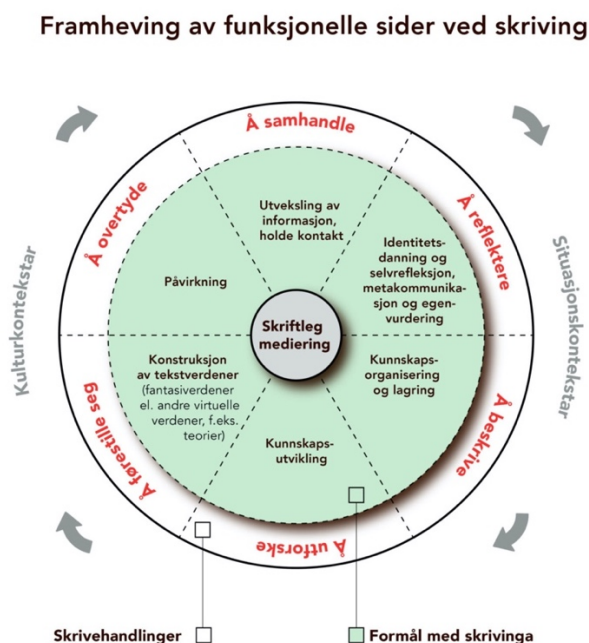
Normprosjektet er et forskningsprosjekt som har et funksjonelt syn på skriving, der elevene skal kunne skrive for å oppnå et ønsket formål. Det dreier seg om at elevene aktivt skal kunne handle og samhandle med skrift gjennom å bruke språket i ulike sammenhenger (Matre et al., 2021, s. 15). Normprosjektet har jobbet aktivt med modellen *Skrivehjulet*, og prosjektet har vært opptatt av hvordan skrivere kan velge å uttrykke seg gjennom ulike *skrivehandlinger*. Skrivehjulet er en modell som kan være til hjelp når lærere skal lage skriveoppgaver. Skrivehjulet bygger på et funksjonelt syn på skriving, ved at man ser skrivingen som en formålsrettet handling og meningsskaping (Matre et al., 2021, s. 52). Skrivehjulet kan også hjelpe lærere til å variere skriveoppgavene slik at elevene får møtt forskjellig tekstkulturer. Det er viktig å påpeke at Skrivehjulet ikke er en didaktisk modell, men en teoretisk modell og som ikke kan gi fullstendig framstilling av alle former for skriftlig meningsskaping. Likevel kan modellen hjelpe oss til å synliggjøre ulike aspekt ved skrivingen, hvilke funksjon skriving kan ha og hva slags skriving elevene bør bli kjent med i skolen (Matre et al., 2021, s. 15).

Modellen består av tre sirkler, den ytterste som kalles *skrivehandlinger*, midterste *formålet med skriving*, og den innerste *skriftlig mediering* (se Figur 1). Skriftlig mediering kan forklares som alt skriveren tar i bruk av ressurser for at tekstens formål og handling tilgjengelig for leseren (Matre et al., 2021, s. 59). Det kan for eksempel være tekststrukturen, språkets grammatikk, modaliteter og ulike materielle redskaper. Skrivehandlinger og formålet med skriving er delt inn i seks deler (se Figur 1). Å *overbevise* kan være at elevene skal overbevise rektor om hvorfor de trenger lengre sommerferie, det handler om deres meninger og tanker. Å *samhandle* dreier seg om at elevene skal ha kontakt med noen, for eksempel å skrive et brev. Å *reflektere* kan være å reflektere over deg selv, eller hva du liker, og ofte finnes det ikke et fasitsvar da det er dine tanker og holdninger som kommer til syne. Å *beskrive* kan handle om å beskrive hva du ser, eller å beskrive noe som har skjedd. Å *utforske* kan handle om å teste ut noe, eller å finne ut noe. Det handler også om å ta vare på nysgjerrigheten, og oppleve noe nytt. Å *forestille seg* går ut på at elevene fantaserer, og setter seg inn i en ny rolle ved å forestille seg noe. Johansen & Bjerke (2020, s. 45) skriver også om at barns fantasi og erfaring gir innhold til tekster. Fantasi handler om å kunne forestille seg noe, og barn kan finne på for eksempel fortellinger og eventyr, der de bruker fantasien. Det kan være oppgaver som går ut på at elevene skal late som om de er et dyr. For å svare på problemstillingen, hva som kjennetegner skriveoppgavene i bøkene, tok jeg utgangspunkt i Skrivehjulets seks ulike skrivehandlinger.

Utenfor selve hjulet finner vi *kulturkontekster* og *situasjonskontekster*.

Situasjonskonteksten er den konkrete ytringshandlingen, altså her og nå, og vil være forankret i en kulturkontekst (Matre et al., 2021, s. 53). En kulturkontekst kan for eksempel være når elevene skriver på skolen. Kulturkonteksten vil være annerledes om man skal skrive til en venn eller om man skal skrive en bok. En kulturkontekst består av normer og regler, noe som kalles *tekstnormer* (Matre et al., 2021, s. 53). I skolesammenheng vil det være at læreplanene har ulike tekstkulturer som elevene skal gjennom, og det forventes at elevene utvikler en kompetanse innenfor disse tekstkulturene. Det kan også handle om at ulike skriveoppgaver legger opp til ulike kulturkontekster, der det forventes forskjellig ut fra hvilke tekstkulturer man er en del av. I kompetansemålene i norsk etter 2. trinn er det to verb som blir brukt, å *utforske* og å *beskrive*. Elevene skal blant annet «beskrive og fortelle muntlig og skriftlig» og

«utforske og samtale om oppbygging av og betydningen til ord og uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-6). Slike handlingsverb som går igjen i læreplanen er med på å invitere til funksjonelt og formålsrettet arbeid med språk og tekster (Solheim & Falk, 2021). Skrivehjulet kan se noe komplisert og vanskelig ut for yngre barn, og man kan tenke modellen vil være mest egnet for de eldre elevene. Johansen & Bjerke (2020, s. 39) skriver at modellen kan gjøres enkelt og overkommelig også for førsteklasinger. Skrivehjulet kan være til inspirasjon for lærere til å iscenesette skrivesituasjoner som kan oppleves meningsfull for elevene. Modellen har en grunnposisjon som vist i Figur 1, men koblingene mellom skrivehandlinger og formål henger sammen, og kan roteres. Både Skrivehjulet og Skrivetrekanten handler om at skrivningen må ha en funksjon, et formål og at skrivningen må ha en mottaker.

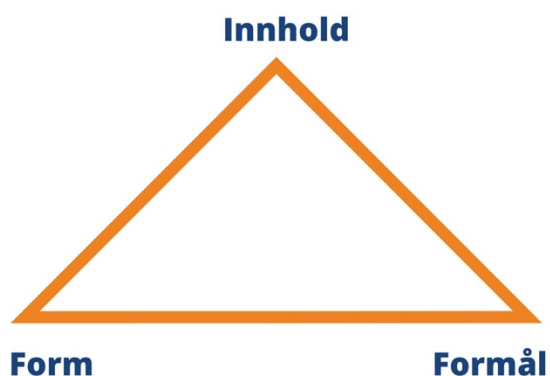


Figur 1 Skrivehjulet (Skrivesenteret, 2020)

2.6 Skrivetrekanten

Skrivetrekanten ble utviklet i SKRIV-prosjekt, og hensikten var å framheve formålstenking i skriveopplæringen (Matre et al., 2021). Den kan være nyttig for å avklare ulike skrivesituasjoner, og den kan være til hjelp når vi skal tenke over hva som er hensikten med oppgaven. Dette kommer også til uttrykk i læreplanens grunnleggende ferdigheter i norsk, der står det at «utvikling av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Skrivetrekanten er en modell for skrivning som viser tre ulike sider ved skrivningen: *innhold*, *formål* og *form* (se Figur 2). Øverst i trekanten finner vi innhold, og det dreier seg om hva teksten handler om. Innhold handler også om hvorfor eleven skriver teksten,

hva den skal brukes til, og ikke minst hvem som er mottakeren (Skrivesenteret, 2021). Tekstens formål har en sammenheng med innhold, og handler om hvorfor eleven skriver denne teksten, og hva den skal brukes til (Skrivesenteret, 2021). Skriveren kan for eksempel ha som formål å skrive et brev, eller å overbevise leseren om noe han eller hun interesserer seg for. Det vil også her være avgjørende å vite hvem som er mottakeren for teksten. Om man skal skrive et brev, må man vite hvem som skal motta brevet, om det er en som bor langt borte som du savner, eller om det er til rektor. Hvem som er mottakeren vil dermed avgjøre hva teksten skal handle om, og hvilket formål den vil ha. Det med tekstens formål kommer også fram i kjerneelementets skriftlige tekstskaping, der det står at «elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull. De skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Den siste delen i skrivetrekanten handler om form, og går ut på å gi elevene mønstre for hvordan de kan skrive teksten. Form er den delen av Skrivetrekanten lærere har vært mest opptatte av, hvordan teksten skal se ut, og det å beherske sjangeren (Bjerke & Johansen, 2020). Skrivesenteret (2021) mener lærere må fokusere på mulighetene i stede for begrensningene, å hjelpe elevene til å se hvilken form ulike sjangre kan ha. Når elevene begynner i første klasse, vil de færreste vite hva en argumenterende tekst er, men ved å møte ulike tekster vil de lære hvordan tekster bygges opp og ser ut i forskjellige sjangre (Bjerke & Johansen, 2020). Elevene får da sett at et dikt kan bygges opp og ser annerledes ut enn et eventyr.



Figur 2 Skrivetrekanten (Skrivesenteret, 2021)

Jeg har valgt å både ha med Skrivetrekanten og Skrivehjulet, da begge er viktige modeller når det kommer til planlegging av elevenes skiving. Begge er bygget på et funksjonelt syn på skiving der formålet for skivingen er viktig. Johansen & Bjerke (2020, s. 43) skriver at i Skrivetrekanten må alle tre komponentene være til stede under skivingen (Se Figur 2). Når læreren eller lærebokforfattere lager skriveoppgaver til elevene, må de være bevisst trekantens tre faktorer i planleggingen av elevenes skriveøker. Det er dermed det grunnleggende som må være til stede når elevene skal skrive. Skrivehjulet er en slags detaljering av hjørnet i trekanten som dreier seg om formål (Johansen & Bjerke, 2020, s. 44). Vi kan for eksempel skrive for å overbevise, eller å holde kontakt med noen. Den består altså av seks skrivehandlinger, der formålet med skrivehandlingene står i den midterste sirkelen (se Figur 1). Skrivetrekanten må altså ligge til grunn hver gang man lager en skriveoppgave, og Skrivehjulet kan være til hjelp med å se ulike sider ved skivingen.

3. Metode

I dette kapitlet vil jeg gå inn på hvilken metode jeg har brukt for å analysere bøkene: *Norsk 1 grunnbok*, *Nye Zeppelin 1A bokstavbok* og *Nye Zeppelin 1B lesebok*. Jeg vil kort presentere de tre bøkene, og hvorfor de er valgt. Deretter vil jeg forklare skriveoppgavene i bøkene, og gå inn på selve analyseprosessen. I analyseprosessen vil jeg forklare hva jeg har gjort i selve analysen, og hvilke kategorier som er valgt. Fokuset i analysen er skriveoppgavene i bøkene, og hvilke skriveoppgaver man kan finne. Kategoriene er inspirert av teori om *skriveutvikling* og *skriverutvikling* som er forklart i kapitlene 2.2 og 2.3.

3.1 Forskningsdesign /innholdsanalyse

Problemstillingen legger føringer for forskningsdesignet, altså hva man skal gjøre for å kunne svare på problemstilling (Neteland & Aa, 2020, s. 39). Jeg skal se på skriveoppgavene i tre lærebøker, for å se hva som kjennetegner skriveoppgavene i bøkene. Til grunn for min analyse ligger en hermeneutisk forståelse av å vurdere skriveoppgavene. Ifølge Harstad (2022) betyr hermeneutikk «forståelselære», og det som ligger til grunn for forståelse er fortolkning. Når jeg har analysert tre lærebøker, har jeg tatt helheten fra hverandre og pekt på visse deler av den. Fokuset i min analyse er skriveoppgavene, og jeg har laget kategorier med utgangspunkt i teori som handler om meningsfull skriveopplæring. Jeg har altså bygd analysen opp til en helhet gjennom min fortolkning og forståelse. Jeg har fortolket og prøvd å forstå teorien, og dermed lagd kategorier ut fra det jeg mener kan passe. Analysen bærer preg av at jeg har tolket og prøvd å forstå hvilken kategori skriveoppgavene passer inn i, for eksempel om en skriveoppgave passer inn i kategorien som handler om å *reflektere* eller å *beskrive*.

I oppgaven har jeg benyttet innholdsanalyse som metodisk tilnærming. Det handler om å systematisk undersøke og håndtere et datamaterialet (Fauskanger & Mosvold, 2014). I denne oppgaven handler det om å undersøke og analysere lærebøkene *Norsk 1 grunnbok*, *Nye Zeppelin 1A bokstavbok* og *Nye Zeppelin 1B lesebok*. Bakken & Andersson-Bakken (2021) skriver at det ikke finnes noe entydig svar på hva som skiller kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse. Noen mener at om man teller forekomster av ulike innholdskategorier i en eller flere tekster så er det en kvantitativ innholdsanalyse, og kvalitativ innholdsanalyse brukes når forskeren ikke teller noe, men kun kategoriserer og tolker (Bakken & Andersson-Bakken, 2021). Andre mener at det alltid vil være tolkning involvert i en tekstanalyse, og det vil derfor være vanskelig å si at en kvantitativ innholdsanalyse kun dreier seg om å telle forekomster, og ikke tolke (Bakken & Andersson-Bakken, 2021). Fordi det finnes forskjellige definisjoner på *kvantitativ* og *kvalitativ* innholdsanalyse er det også noen som kaller alt bare for *innholdsanalyse*. Min analyse bærer preg av både kvalitativ og kvantitativ innholdsanalyse da jeg kategoriserer og tolker, men jeg teller også kategoriene.

Fauskanger & Mosvold (2014) skriver om tre tilnærminger til innholdsanalyse, *summativ*, *konvensjonell*- og *teoridrevet innholdsanalyse*. I en summativ innholdsanalyse er fokuset på enkelte ord og hvordan de forekommer i en bestemt kontekst, mens i konvensjonell innholdsanalyse har koder og kategorier blitt utviklet gjennom deler av transkripsjonen (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 130). Min analyse er en teoridrevet innholdsanalyse som vil si at kategoriene er utviklet fra eksisterende teori (Fauskanger &

Mosvold, 2014). Teori eller forskning kan bidra til å fokusere på problemstillingen. Ved å bruke eksisterende teori eller tidligere forskning begynner forskere med å identifisere nøkkelbegreper, og deretter lages det definisjoner av kategorier ved hjelp av teorien (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Mitt utgangspunkt for kategoriene var teori om skriveutvikling og skriverutvikling. Innenfor skriveutvikling ble kategoriene laget ut fra definisjonen av skriveutvikling, som endte med kategoriene; *avskrivning/kopiering, rim,* og *bokstavlæring*. Under skriverutvikling tok jeg utgangspunkt i Skrivehjulet når jeg laget kategoriene, og kategoriene er de seks skrivehandlingene i Skrivehjulet. Det neste trinn vil være å kode alle skriveoppgavene, ved å bruke de forhåndsbestemte kodene.

3.2 Utvalg lærebøker

For å svare på problemstillingen har jeg valgt å analysere bøkene *Norsk 1 grunnbok, Nye Zeppelin 1A bokstavbok* og *Nye Zeppelin 1B lesebok*. Disse bøkene er ikke tilfeldig utvalgt, da jeg selv har brukt bøkene i undervisning, og vet at flere lærere er kjent med disse. Begge læreverkene består av arbeidsbøker og det vil være naturlig å jobbe med disse bøkene parallelt, men siden en lærebok består av mange oppgaver, har jeg begrenset antallet som skal være med i analyse materialet.

I de lærebøkene som blir skrevet nå følger det ofte en lærerveiledning.

Lærerveiledningen er ment for å hjelpe læreren til å forstå valg og metoder som er brukt i boken. I lærerveiledningen står ofte en forklaring etter hver side fra læreboka hva som er ment å gjøre. Læreren får forslag og tips til hvordan man kan jobbe med teksten og oppgavene, og man får forslag til hvordan man kan jobbe videre med temaet.

Lærerveiledningen kommer fra samme forlag som har skrevet læreverket.

Lærerveiledningen kan vise en detaljert plan på hvordan man skal jobbe med sidene i boka. Det finnes også differensierte tekster og oppgaver i de fleste lærebøker, slik at tekstene og oppgavene i boken kan passe for mange elever, og dette står forklart i lærerveiledningen. Selv om jeg har lest lærerveiledningen, og brukt den i noen situasjoner om noe har vært uklart, er ikke innholdet i lærerveiledningen regnet med i analysen, fokuset i min oppgave er på lærebøkene.

3.2.1 *Nye Zeppelin 1A* og *Nye Zeppelin 1B*

Jeg har valgt å bruke *Nye Zeppelin 1A bokstavbok* og *Nye Zeppelin 1B lesebok* i mitt analyse materiale. Bøkene er fra forlaget *Aschehoug undervisning* og er oppdatert og i samsvar med fagfornyelsen. *Nye Zeppelin 1A bokstavbok* (Elsness, 2020a) er ment å bruke før jul, mens *Nye Zeppelin 1B lesebok* (Elsness, 2020b) er ment å bruke etter jul. Dermed ble det naturlig å analysere begge bøkene, da de til sammen er ment å bruke på førstetrinn. *Nye Zeppelin 1A bokstavbok* består av 120 sider. Boken introduserer to bokstaver på hvert bokstavoppslag, og det er satt av sju sider til de to bokstavene (Elsness, 2020a, s. 2) Man får lese tekster der en bokstav er i fokus, og nederst på siden finner man oppgaver. Det er knyttet differensierte tekster og oppgaver til hvert bokstavoppslag. De er differensiert i tre nivåer, og markert med rød, gul eller blå stjerne. *Nye Zeppelin 1A* introduserer bokstavene i alfabetet, og målet er at elevene skal knekke lesekoden og trene avkoding (Elsness, 2020b, s. 2). *Nye Zeppelin 1B lesebok* har som mål å innarbeide strategier for leseforståelse og trene friskrivning (Elsness, 2020b, s. 2) .

Boken består av totalt 136 sider, og inneholder differensierte lesetekster med oppgaver til hver tekst.

3.2.2 Norsk 1 grunnbok

Norsk 1 grunnbok er ment å bruke hele første trinn, og kommer fra forlaget Cappelen Damm og er i samsvar med fagfornyelsen 2020 (Syverinsen et al., 2021). Boken er ment for både bokstavinnlæring, tekstutforskning og lesetrening (Syverinsen et al., 2021, s. 2). Den består av totalt 207 sider, og er delt inn i seks deler: bokstavene, rimer og regler, eventyr og fortellinger, faktatekster, vitser og gåter, fest og fyrverkeri (Syverinsen et al., 2021). Sidene består av lesetekster og oppgaver til hver tekst.


3.3 Analyseprosessen

Jeg har utformet ulike kategorier og koder for å se på hva som kjennetegner oppgavene i bøkene (se kap. 3.1) I denne delen vil jeg presenterer kategoriene og kodingen av skriveoppgavene med definisjoner og eksempler. Jeg har valgt to hovedkategorier, *skriveutvikling* og *skriverutvikling*, og de består også av underkategorier. Kategoriene vil jeg forklare mer detaljert nedenfor.

Jeg har i analysen tatt utgangspunkt i peritekstene i boka, nærmere bestemt oppgavene som man kan finne til hver tekst, og ofte står de nederst på siden. I følge (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 15) kan lærebokoppgaver ofte være komplekse og satt sammen av flere spørsmål. Det kan oppstå tvil om det anses som en eller flere oppgaver. De fleste oppgavene i bøkene er nummerte, derfor tok jeg utgangspunkt i om oppgavene er nummerte, ansees de som flere oppgaver. Dette kommer også tydelig frem i lærerveiledningen, da det står en mer grundig forklaring til hver oppgave. Det er også flere oppgaver som består av flere ledd, men om de likevel står under samme tall, er den i min analyse fortsatt regnet som en oppgave. I *Norsk 1* er det flere «Tenk etter-oppgaver», og de står som regel for seg selv i en boks eller i et avsnitt på en side. Disse kan også bestå av flere ledd, men siden oppgaven står i en samlet boks, er disse regnet som en oppgave. I lærerveiledningen står det også at oppgaven er regnet som en oppgave: «til teksten er det lagd et tenk etter-spørsmål» (Hasselstrøm et al., 2021, s. 31).

Oppgavene nedenfor er nummerert med tallene 1-4, og hvert nummer er regnet som en oppgave. Til sammen viser altså eksemplet fire oppgaver.

- 1 *Sammen*: Les teksten. Finn rimordene som mangler.
- 2 Pek på fire ulike l-ord i teksten.

- 3 Les ordene i boksene nedenfor. Pek på de samme ordene i  teksten.

drikke leke nei spise

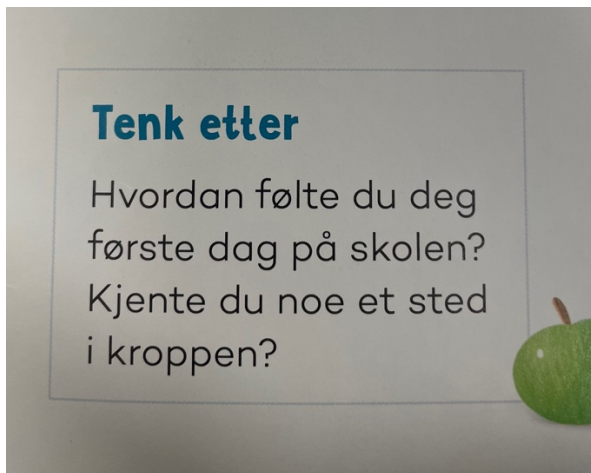
- 4 Skriv ordene i teksten som rimer.



11

Figur 3 Oppgaver fra Zeppelin 1A (Elsness, 2020a, s. 8)

Figur 4 regnes som en oppgave, da den står samlet i en boks. Selv om oppgaven har flere spørsmål, ansees den likevel som en oppgave.



Figur 4 Oppgave fra Norsk 1 (Syverinsen et al., 2021, s. 13).

Første steg i analyseprosessen var å bli godt kjent med lærebøkene, for å se om det var noe jeg la ekstra merke til, eller noe som var spesielt interessant. Jeg brukte tid på å finne alle skriveoppgavene i bøkene, og skrev ned alle oppgavene til de tre bøkene inn i et excel-ark. Deretter så jeg på hvilken teori som kunne være relevant, og laget dermed kategorier ut fra det. For å få en oversikt over hvor mange skriveoppgaver som finnes i bøkene, i forhold til oppgaver som handler om muntlig og leseferdighet var det et ønske å ha kategorien *ferdighet*. Da får jeg for eksempel sett om det er flere oppgaver som dreier seg om skriveferdighet, enn muntlig- og leseferdighet. Først hadde jeg underkategoriene; *muntlighet*, *skriftlig*, *lesing*. Dette fant jeg fort ut kunne bli utfordrende da det er noen oppgaver som kan løses på flere måter, eller oppgaver der det ikke kommer tydelig fram i oppgaveteksten hvilken ferdighet som er forventet. Tabell 1 viser hvilke kategorier jeg til slutt endte opp med: *muntlig*, *skriftlig*, *lesing*, *uspesifisert*, *lesing* og *skrivning*, *lesing* og *uspesifisert*, *lesing* og *muntlig*. *Uspesifisert* er oppgaver der man ikke får spesifisert hvilken måte oppgaven skal løses. Elevene får altså ikke vite om de skal utføre oppgaven ved for eksempel å snakke sammen eller skrive. Et eksempel på en uspesifisert oppgave er «finn de like delene i ordene i Trapperim» (Syverinsen et al., 2021, s. 117). Her får de beskjed om at de skal finne ord, men ikke om de skal skrive ned ordene eller snakke sammen om de ordene de finner. Læreren kan velge å la elevene kun «finne» ordene, som det står eksplisitt i oppgaveteksten. Ut fra egen erfaring har jeg sett at flere lærere ønsker et resultat eller at elevene skal vise hva de har kommet fram til gjennom skrift. Læreren kan derfor også velge å la elevene skrive på de oppgavene der det ikke står eksplisitt i teksten at de skal skrive. Noen oppgaver kan be om flere instruksjoner og modaliteter, at elevene både skal lese og skrive. For eksempel «Les bildene ovenfor en gang til. Skriv ordene» (Elsness, 2020a, s. 67). Det ble da naturlig å ha flere underkategorier som kunne passe de oppgavene som besto av modaliteter. Dette eksempelet ble som man kan se i tabellen nedenfor kodet som underkategorien *lesing* og *skrivning*.

Det er kun i kategorien *ferdighet* jeg har brukt tid på oppgaver som ikke bare handler om skrivning. De neste kategoriene dreier seg kun om skrivning, og det er bare oppgavene som er innenfor ferdighetene *skriftlig*, *uspesifisert*, *lesing* og *skrivning*, *lesing* og

uspesifisert som er kodet. Grunnen for at jeg også har valgt å ta med de oppgavene som er kodet som uspesifisert, er som nevnt ovenfor fordi selv om det ikke står i oppgaveteksten hvordan oppgaven skal løses eller utføres, kan læreren velge å la elevene utføre oppgaven skriftlig. Læreren kan altså tenke seg til at skrijving er en mulighet, og velge å la elevene skrive. De oppgavene som er innenfor *lesing* og *skrijving* er oppgaver som består av flere modaliteter, der elevene først skal lese og deretter skrive (se tabell 1, punkt 5). Det er altså den delen av oppgaven som handler om skrijving jeg har sett på. Oppgavene som er kodet som lesing og uspesifisert består også av flere modaliteter. Jeg har også på disse oppgavene tatt utgangspunkt i den delen av oppgaven der elevene ikke skal lese, men der oppgaven stiller spørsmål, kan læreren velge å la elevene skrive. Om jeg kun hadde valgt å ta utgangspunkt i de oppgavene der det tydelig kommer fram i oppgaveteksten at elevene skal skrive, ville jeg gått glipp av en mengde oppgaver. Ved å ta med de oppgavene som er kodet som uspesifisert, får jeg et bredere blikk, og fanger opp flere oppgaver.

	Hovedkategori	Underkategori	Definisjon	Eksempel fra bøkene
1	<u>Ferdighet</u>	Muntlig	Oppgaven foreslår en muntlig oppgaveløsning (snakk sammen, fortell)	Snakk om hørespillet: Hva synes du om å si noe høyt i klassen? (Norsk 1, s. 115)
2		Skriftlig	Oppgaven foreslår en skriftlig oppgaveløsning.	Finn rimordene i "En liten mus". Skriv dem (Norsk 1, s. 117).
3		Lesing	Oppgaven foreslår lesing som oppgaveløsning.	Les diktet i par (Norsk 1, s. 127).
4		Uspesifisert	Oppgaven er åpen når det kommer til hvordan man skal løse den. Det står ikke eksplisitt i oppgaveteksten hvordan man skal løse den (om man skal lese, skrive og fortelle)	Finn de like delene i ordene i "Trapperim" (Norsk 1, s. 117).
5		Lesing + skrijving	Oppgaven foreslår både lesing og skrijving som oppgaveløsning. (les + skriv)	Les bildene ovenfor en gang til. Skriv ordene. (Zeppelin 1A, s. 67).
6		Lesing + uspesifisert	Oppgaven foreslår lesing som oppgaveløsning, og en del av oppgaven er åpen når det kommer til hvordan man skal løse den. Det står ikke spesifisert hva elevene skal gjøre.	Sammen: Les teksten. Hva liker du å leke i friminuttet? Hvilke ellinger kan du? (Zeppelin 1A, s. 47).
7		Lesing + muntlig	Oppgaven foreslår lesing og muntlig oppgaveløsning. (les + fortell)	Sammen: Les teksten. Hva merket du deg i teksten? Fortell. (Zeppelin 1A, s. 49).
8	<u>Skriveutvikling</u>	Avskrivning/kopiering	Oppgaver som legger opp til avskrivning eller kopiering.	I teksten står tre navn. Skriv dem. (Zeppelin 1A, s. 20).
9		Rim	Oppgaven består av å lage rim eller å finne rim.	Finn rimordene i "En liten mus". Skriv dem (Norsk 1, s. 117).
10		Bokstavlæring	Oppgaven har fokus på bokstavlæring. Det typiske er at elevene skal skrive hva som begynner på en gitt bokstav, eller skrive om noe som handler om en bokstav.	Skriv minst tre T-ord som står i teksten. (Zeppelin 1A, s. 37).
11	<u>Mottaker</u>	Eksplisitt mottaker	Mottakeren kommer tydelig frem i oppgaven.	Du og læringsvennen: Emma har svart på fire spørsmål. Skriv to nye spørsmål. Les spørsmålene for resten av klassen. Hvordan kan dere få svar på spørsmålene? (Zeppelin 1B, s. 57).
12		Ukjent mottaker	Mottakeren kommer ikke frem i tekstoppgaven.	Alle: Hver elev låner en bok på biblioteket. Lag veggavis med bilder og snakkebobler, slik dere ser på side 74-75. (Zeppelin 1B, s. 75).
13	<u>Skriverutvikling</u>	Overbevise	Oppgaven legger opp til at eleven skal overbevise noen, uttrykke meningene sine. (for eks. overtale rektor om lengre juleferie)	
14		Samhandle	Oppgaver som legger opp til samhandling. Det kan være å ha kontakt med andre, eller informere noen. For eksempel å sende brev, eller skrive en logg.	Tegn og skriv om din drømmedag på skolen. Vis og fortell for klassen. (Norsk 1, s. 191).
15		Reflektere	Oppgaver som handler om å reflektere over noe, for eksempel reflektere over deg selv, reflektere over hva man liker. For eksempel hva du liker å se på tv.	Tenk etter: hvordan følte du deg første dag på skolen? Kjente du noe et sted i kroppen? (Norsk 1, s. 13).

16		Beskrive	Oppgaver som går ut på å beskrive noe, det kan være hva du ser, noe som har hendt eller noe som du har opplevd.	Oppgaver: Hva ser du på tegningene? Bruk ordene i listen til å forklare (Norsk 1, s. 159).
17		Utforske	Oppgaven legger opp til utforskning. Det kan være å finne ut av noe, eller å forklare noe.	Lag egne rare råd. Velg mat selv, eller bruk ord herfra: (grøt, søt, tomat, lat, pære, lære, syltetøy, gøy). (Norsk 1, s. 119).
18		Forestille seg	Oppgaver som legger opp til at elevene skal forestille seg noe, se for seg noe.	Bruk fantasien: Skriv om en skattkiste du finner. Tegn til. (Zeppelin 1B, s. 103).

Tabell 1 Oversikt over kategoriene som er brukt i analysen

Som nevnt i kapittel 2.2, skriver (Solheim & Falk, 2021) at det blir mest brukt tid på skriveutvikling i de første årene i skolen. Forskning viser at det burde brukes like mye tid på både skriveutvikling og skriverutvikling fra første klasse. I min studie er det interessant å se hvilke skriveoppgaver som finnes i de tre bøkene, og om bøkene har mest fokus på skriveutvikling eller skriverutvikling. For å se hvilke skriveoppgaver man kan finne i bøkene valgte jeg å ha to hovedkategorier i analysen, *skriveutvikling* og *skriverutvikling*. Da får jeg sett om bøkene inneholder oppgaver som handler om delferdigheter, eller om det er oppgaver der skrivingen har en funksjon og kan føles meningsfull. Typisk for oppgaver som handler om skriveutvikling er oppgaver som handler om avskrivning, staving av frekvente ord og trening i kobling av fonem og grafem. Dermed ble det naturlig å ha underkategorier som handlet om akkurat dette. Innenfor skriveutvikling har jeg dermed valgt tre underkategorier: *avskrivning/kopiering*, *rim*, *bokstavlæring*. Avskrivning/kopiering går ut på at elevene skal skrive av det som står i bøkene, det kan for eksempel være at de skal skrive av et ord eller en setning i teksten (se tabell 1, punkt 8). Det var også flere oppgaver som handlet om rim, der elevene skal finne rim som er i teksten, eller finne på rim selv (se tabell 1, punkt 9). Når elevene skal finne rim må de bruke bokstavene til å prøve å koble fonem og grafem. De må prøve å høre hvilke endelser som er like. Jeg la merke til at flere av oppgavene i bøkene omhandlet det med å lære seg bokstavene. Derfor ble det naturlig å ha en kategori om dette, og den har blitt kalt bokstavlæring (se tabell 1, punkt 10).

Den andre hovedkategorien jeg har valgt er *skriverutvikling*, og det går ut på at skrivingen skal ha en funksjon og en mening. Som nevnt i kapittel 2.5 er Skrivehjulet bygget på et funksjonelt syn på skriving, der elevene får brukt skrivingen til ulike skrivehandlinger og formål (Matre et al., 2021). Jeg har derfor tatt utgangspunkt i Skrivehjulet når jeg har valgt underkategorier for *skriverutvikling*. Tabellen viser underkategoriene for skriverutvikling som er: *overbevise*, *samhandle*, *reflektere*, *beskrive*, *utforske* og *forestille seg*. Disse kategoriene kan være med på å se variasjonen på skriveoppgavene i bøkene. Jeg kommer ikke til å gå inn på eller forklare hver enkelt underkategori her, da de er forklart i kapittelet om Skrivehjulet (se kap. 2.5). I Tabell 1 viser jeg eksempler til hver underkategori, og det man kan se er at i alle de eksemplene jeg har vist, er det ingen som tydelig bruker verbene å overbevise, å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske eller å forestille seg. De eksakte verbene i Skrivehjulet trenger ikke å være til stede i selve oppgaveformuleringen for at en oppgave faller inn under en gitt skrivehandling. I underkategorien *reflektere* viser jeg til dette eksempelet, «Tenk etter: hvordan følte du deg første dag på skolen? Kjente du noe et sted i kroppen?» (Syverinsen et al., 2021, s. 13). Som nevnt i teoridel handler det om å reflektere over seg selv, eller hva du liker (Matre et al., 2021). Derfor har jeg tolket det slik at i denne oppgaven skal elevene reflektere over seg selv, hva han eller hun føler. Det står ikke oppgitt om elevene skal skrive eller snakke sammen, men likevel kan man

velge å løse oppgaven skriftlig. Flere av eksemplene i tabellen er kodet som uspesifiserte oppgaver, der det ikke kommer tydelig fram i tekstopp-gaven hvordan elevene skal løse oppgaven.

I et funksjonelt syn på skriving er man opptatt av at elevene skal vite hvem teksten skal skrives til, det må være en mottaker av teksten (Solheim & Falk, 2021). Jeg har derfor valgt å ha en egen kategori som heter *mottaker*, og den er delt i to underkategorier, *eksplisitt mottaker* og *ukjent mottaker*. Jeg har gått inn i hver oppgave og sett om oppgaven har en mottaker eller ikke. I Tabell 1 viser jeg eksempler til hver underkategori, og det eksempelet jeg har brukt når jeg skal vise til eksplisitt mottaker er «Du og læringsvennen: Emma har svart på fire spørsmål. Skriv to nye spørsmål. Les spørsmålene for resten av klassen. Hvordan kan dere få svar på spørsmålene?» (Elsness, 2020b, s. 57). I dette eksemplet skal klassen svare på gåtene, og de er altså mottakere av teksten. I tabellen har jeg brukt dette eksempelet for ukjent mottaker «Alle: Hver elev låner en bok på biblioteket. Lag veggavis med bilder og snakkebobler, slik dere ser på side 74-75.» (Elsness, 2020b, s. 75). Elevene skal lage veggavis, men det står ikke hvem som skal se eller motta veggavisene.

Når jeg har analysert hvilken ferdighetskategori skriveoppgavene befinner seg i, er de tildelt kun en kategori. En oppgave er for eksempel enten i ferdighetskategorien skriving eller lesing. Når jeg har analysert oppgavene i skriveutvikling kan det være noen oppgaver som både er innenfor avskrivning og rim. En skriveoppgave kan derfor passe inn i flere av underkategoriene for skriveutvikling. Det samme gjelder for underkategoriene i skriverutvikling, og oppgavene kan både passe inn i underkategoriene *beskrive* og *reflektere*. Hvor mange oppgaver dette gjelder nevner jeg videre i kapittel 4.2 og 4.4.

3.4 Studiens reliabilitet og validitet

Når man snakker om studiens *reliabilitet*, handler det om påliteligheten i datamaterialet (Neteland & Aa, 2020, s. 15). Transparens, altså hvordan man har gjort analysen, øker reliabiliteten, og dreier seg om å forklare analyseprosessen så detaljert at man kan følge forskerens tankegang (Neteland & Aa, 2020, s. 15). Jeg har forsøkt å forklare analyseprosessen så detaljert som mulig ved at jeg har forklart de ulike kategoriene som er benyttet i analysen med bakgrunn av teori. Selvrefleksivitet er også med på å øke reliabiliteten, og handler om hvordan din subjektivitet kan få innvirkning på forskningen, altså forskerens personlig meninger og oppfatninger (Neteland & Aa, 2020, s. 15). Å analysere lærebøker dreier seg om tolkinger, og det kan være forskjellig fra leser til leser. Min forståelse og tolkning kan påvirke resultatene, og det er derfor viktig at jeg synliggjør min egen subjektivitet, og forklarer de valgene jeg har gjort.

En stor del av analyseprosessen var å finne ut hvilken kategori skriveoppgavene befant seg i. Dette er mine tolkninger av oppgavene, og en annen person kan tolke oppgavene annerledes. Det var noe jeg brukte mye tid på, og i enkelte oppgaver var jeg veldig usikker på hvilken kategori de befant seg i. Det er ingen av oppgavene i bøkene der det står eksplisitt i oppgaveteksten at elevene for eksempel skal beskrive eller reflektere. I læreplanen står det forklaring til verbene, og Matre et al. (2021) skriver også forklaring

til de seks skrivehandlingene i Skrivehjulet. Dermed hadde jeg teori om Skrivehjulet til grunnlag når jeg tolket og prøvde å forstå hvilken kategori oppgavene kunne passe inn i.

Innenfor kategorien å beskrive var det vanskelig å forstå om oppgaven faktisk la opp til at elevene skulle beskrive noe. For eksempel i Norsk 1 er en av oppgavene formulert slik «Kan du navn på noen sopp?» (Syverinsen et al., 2021, s. 164). Dette spørsmålet kan svares med enten ja eller nei, men man kan tenke seg til at læreren ønsker at elevene skal svare mer utfyllende. Jeg valgte derfor å kategorisere den som beskrivende, da det kan tolkes som at elevene skal skrive om noe de har lært, som i den forbindelse er sopp.

Oppgavene i lærebøkene er organisert noe forskjellig, enkelte oppgaver består av flere modaliteter, og man må prøve å tolke om det er en eller flere oppgaver. Bøkene varierer også veldig i antall skriveoppgaver, og skriveoppgavene er både satt opp, og formulert forskjellig. Dette krever et våkent blikk fra leseren og forskerens side, og man må gjøre seg orientert om alle forskjellene. Det er også veldig mange skriveoppgaver og detaljer i lærebøkene, man må derfor være skjerpet hele tiden for å få med seg alt. Det er derfor mulig å gå glipp av noen oppgaver eller detaljer. *Norsk 1* har flere «tenk etter»-oppgaver, og det var utfordrende å forstå hvilken kategori de kunne befinne seg, både når det gjelder hvilken ferdighet de kunne kategoriseres innenfor, men også hvilke av de seks skrivehandlingene de passet inn i. Selv om det står at elevene skal tenke, kan oppgaven likevel brukes til å skrive, dermed valgte jeg å kategorisere de innenfor uspesifiserte oppgaver. Jeg måtte prøve å forstå hva elevene gjør når de skal «tenke etter», og forsto at det oppgavene har til felles, er at elevene selv skal reflektere og skrive hva de tror. Derfor ble alle «tenkt etter»-oppgavene kategorisert innenfor å reflektere.

For å få en oversikt over hvor mange skriveoppgaver det var i forhold til muntlige og leseoppgaver, valgte jeg først å analysere oppgavenes modalitet. Dette var mer utfordrende enn jeg hadde tenkt, da det ikke alltid sto tydelig i oppgaveteksten hvordan oppgavene skulle løses. Noen oppgaver består også av flere modaliteter og ledd, og jeg laget kategorier der jeg kunne plassere alle oppgavene. I analysen valgte jeg også å regne de uspesifiserte oppgavene som en skriveoppgave, selv om det ikke står tydelig hvordan oppgaven skal løses. Det at jeg har valgt å ta med de uspesifiserte oppgavene gjør at jeg fanger flere oppgaver. Om jeg kun har tatt utgangspunkt i de oppgavene der det står tydelig at elevene skal skrive, har jeg gått glipp av mange oppgaver. Det er opp til læreren å velge hvordan han eller hun ønsker at elevene skal løse oppgaven, og skrivning er en mulighet når det ikke står eksplisitt i teksten. Det gjør også datamaterialet mitt større.

Validitet handler om datamaterialets gyldighet. Det dreier seg også om du har formulert en problemstilling som du klarer å svare på, og om du har brukt en metode som passer (Neteland & Aa, 2020, s. 15). Innholdsanalysen er en metode som passer for min analyse, da det handler om å undersøke tekst. Ofte lager man kategorier og koder for det man synes er relevant for problemstillingen. Basert på teori om *skriveutvikling* og *skriverutvikling* har jeg laget kategorier som er med på å svare på problemstillingen med hva som kjennetegner skriveoppgavene i bøkene. Med utgangspunkt i teori kan man se at skriveoppgavene kan variere mye, alt fra avskrivingsoppgaver, til oppgaver som handler om å reflektere. Studiens validitet øker også ved at flere forskere har brukt

samme metode. Fauskanger & Mosvold (2014) skriver om innholdsanalyser muligheter i utdanningsforskningen, og viser til en «case» for å illustrere ulike former for innholdsanalyse. Bakken & Andersson-Bakken (2016) har brukt innholdsanalyse for sin undersøkelse av oppgaver i tre lærebøker i norsk fra videregående skole. Studiens validitet styrkes ved at jeg viser til forskning som har undersøkt lignende problemstilling, og brukt samme metode.

4. Analyse

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere funn fra innholdsanalysen av lærebøkene *Norsk 1*, *Zeppelin 1A* og *Zeppelin 1B*. Jeg vil først kort kommentere funn fra ferdighetskategorien. Deretter vil jeg presentere funn fra analysen i det som jeg har kategorisert som skriveutvikling, mottaker og følgende funn fra kategorien skriverutvikling.

4.1 Hvilke ferdigheter kommer til syne i oppgaveteksten?

Tabell 2 viser en oversikt over de ferdighetene som kommer til syne i oppgaveteksten, og fordeles i kategoriene *muntlig*, *skriftlig*, *lesing*, *uspesifisert*, *lesing og skrivning*, *lesing og uspesifisert*, *lesing og muntlig*.

Ferdighet		Norsk 1	Zeppelin 1A	Zeppelin 1B
	Muntlig	35 (31%)	40 (14%)	34 (19,4%)
	Skriftlig	15 (13,2%)	80 (28,3%)	53 (30,2%)
	Lesing	6 (5,3%)	45 (16%)	38 (21,7%)
	Uspesifisert	57 (50,4%)	62 (22%)	36 (20,5%)
	Lesing + skrivning	0	2 (0,7%)	4 (2,2%)
	Lesing + uspesifisert	0	35 (12,4%)	9 (5,1%)
	Lesing + muntlig	0	18 (6,3%)	1 (0,6%)
Totalt antall oppgaver		113	282	175
Totalt antall skriveoppgaver		72	179	102
Antall sider		207	120	136

Tabell 2 kategorisering av oppgavenes ferdighet

Resultatet viser at *Zeppelin 1A* totalt består av 282 oppgaver, og 80 eksplisitte skriveoppgaver, og har flest skriveoppgaver sammenlignet med de andre. *Norsk 1* består av 113 oppgaver, og 15 skriveoppgaver, mens *Zeppelin 1B* inneholder 175 oppgaver, og 53 skriveoppgaver. Siden bøkene har forskjellig antall oppgaver kan jeg ved å regne prosent finne hvor mange skriveoppgaver som finnes i forhold til antall oppgaver. I *Norsk 1* er 13,2% skriveoppgaver, i *Zeppelin 1A* 28,3% og *Zeppelin 1B* er 30,2% skriveoppgaver. Ved å se på prosentandel er det altså *Zeppelin 1B* som har flest skriveoppgaver, mens *Norsk 1* har færrest skriveoppgaver. Tabellen viser også at bøkene inneholder er høyt antall oppgaver som er innenfor kategorien uspesifisert. Det står ikke

ekspisitt i teksten hvordan oppgaven skal løses, om elevene for eksempel skal skrive eller snakke sammen. *Norsk 1* har 57 oppgaver som er uspesifisert som består av 50,4% av alle oppgavene i boken. *Zeppelin 1A* har 62 oppgaver med 22%, mens *Zeppelin 1B* har 36 oppgaver som er 20,5% av alle oppgaver.

Tabell 2 viser tre kategorier som ikke finnes i *Norsk 1*, kategoriene *lesing* og *skrivning*, *lesing* og *uspesifisert*, *lesing* og *mundlig*. I *Norsk 1* finnes det null oppgaver som passer i kategorien *lesing* og *uspesifisert*, mens i *Zeppelin 1A* finnes det 35 oppgaver, og 9 oppgaver i *Zeppelin 1B*. *Zeppelin 1A* har 2 oppgaver som handler om *lesing* og *skrivning*, og *Zeppelin 1B* har 4. I kategorien *lesing* og *mundlig* inneholder *Zeppelin 1A* 18 oppgaver, og *Zeppelin 1B* 1. Ved å se på tabellen kan det se ut til at det er en stor variasjon i kategorien *lesing*. *Norsk 1* består av 6 oppgaver som er kategorisert som *lesing*, *Zeppelin 1A* har 45 og *Zeppelin 1B* har 38. Ved å regne prosent viser det at 5,3% av oppgavene *Norsk 1* er leseoppgaver, 16% i *Zeppelin 1A*, og 21,7% i *Zeppelin 1B*. Det er viktig å påpeke at alle tre bøkene, spesielt *Norsk 1* og *Zeppelin 1B* består av mange tekster som er ment at elevene skal lese. Tabellen viser antall oppgaver som ekspisitt instruerer elevene til å lese.

Hvis man ser på tabellen kan det se ut til at kategorien *mundlig* ikke har så store forskjeller når det kommer til antall oppgaver. *Norsk 1* består av 35 muntlige oppgaver, *Zeppelin 1A* har 40 muntlige oppgaver, mens *Zeppelin 1B* inneholder 34 muntlige oppgaver. Det er altså bare en oppgave som skiller *Norsk 1* og *Zeppelin 1B*. Jeg må også poengtere her at bøkene ikke har samme antall oppgaver, og ved prosentregning finner jeg at i *Norsk 1* er 31% av oppgavene muntlige oppgaver, i *Zeppelin 1A* 14% og i *Zeppelin 1B* 19,4%. *Norsk 1* har da betydelig flere muntlige oppgaver enn *Zeppelin 1A* og *Zeppelin 1B*. Tabellen viser altså en stor variasjon når det kommer til hvilken ferdighet som skal utføres, om elevene skal arbeide med oppgaven gjennom *skrivning*, *lesing* eller å være *mundlig* aktive. *Norsk 1* har flest uspesifiserte oppgaver, mens både *Zeppelin 1A* og *Zeppelin 1B* inneholder flest skriveoppgaver.

4.2 Skriveoppgavenes skriveutvikling

Tabell 3 viser en oversikt over funn av oppgaver som handler om skriveutvikling. Underkategoriene i skriveutvikling er *avskrivning/kopiering*, *rim*, og *bokstavlæring*. Totalt 24 oppgaver er kodet både som *avskrivning/kopiering*, *rim*, og *bokstavlæring*, da en oppgave kan passe innenfor flere underkategorier (3 oppgaver fra *Norsk 1*, 21 oppgaver fra *Zeppelin 1A*). Nedenfor vil jeg vise eksempler til hver kategori, og for å gjøre det mest oversiktlig har jeg nummerert hvert eksempel. For at man tydelig skal se hvilken bok eksemplene kommer fra, har jeg valgt å referer til boken og ikke til forfatterne.

Skriveutvikling		Norsk 1	Zeppelin 1A	Zeppelin 1B	Antall
	Avskrivning/kopiering	7	29	0	36
	Rim	4	10	11	25
	Bokstavlæring	0	75	2	77

Summen av skriveutvikling per bok		11	114	13	
--	--	----	-----	----	--

Tabell 3 Kategorisering av skriveoppgavenes skriveutvikling

Resultatet viser at *Norsk 1* består av 7 avskrivning/kopieringsoppgaver, *Zeppelin 1A* består av 29, mens *Zeppelin 1B* ikke har noen skriveoppgaver som handler om avskrivning og kopiering. Disse oppgavene går altså ut på å skrive av noe av det som står i boken. Det kan være ord eller setninger som elevene skal skrive av. I eksempel 1 kommer det tydelig fram at elevene skal skrive av noe som står i teksten.

- 1) I teksten står tre navn. Skriv dem.
(*Zeppelin 1A*, s. 20).

I andre eksempler kommer det ikke tydelig fram at elevene skal skrive av noe. Dette er spesielt for oppgavene som er kategorisert *uspesifisert*. Jeg har som nevnt i *kapittel 3.3 analyseprosessen* påpekt at de uspesifiserte oppgavene er regnet med i skriveoppgavene, da det vil være opp til den enkelte lærer å bestemme om disse oppgavene skal skrives eller ikke. Derfor har jeg tatt utgangspunkt i at også de uspesifiserte oppgavene, kan jobbes med skriftlig. I eksempel 2 er det ikke tydelig om elevene skal skrive av det som står i boken. Likevel kan man tenke seg til at oppgaven kan løses skriftlig, og oppgaven er kodet som *avskrivning/kopiering* da de skal finne ord som står i teksten.

- 2) Finn ordene: tøff, livredd, Pivi, monster.
(*Norsk 1*, s. 151).

Rim er den neste kategorien i skriveutvikling. *Norsk 1* inneholder 4, *Zeppelin 1A* inneholder 9, og *Zeppelin 1B* inneholder 10 oppgaver som handler om å finne rim. Det er oppgaver som handler om at elevene skal finne og skrive rim som står i boken, men det kan også være at elevene skal finne på egne rim. I eksempel 3, 4, 5 og 6 viser jeg forskjellige eksempler på hvordan elevene skal jobbe med rim i bøkene.

- 3) Finn rimordene i "En liten mus". Skriv dem.
(*Norsk 1*, s. 117).

I motsetning til oppgave 3, der elevene skal finne rimordene som står i teksten «En liten mus», skal de i oppgave 4 finne på egne rimord.

- 4) Skriv minst to ord som rimer på blå.
(*Zeppelin 1A*, s. 14).

Eksempel 5 og 6 inneholder samme instruksjon som eksempel 3, ved at de skal «finne» noe. I motsetning til eksempel 3 angir ikke eksempel 5 og 6 noen eksplisitt opplysning om en eventuell bearbeiding av funnene. Det står eksplisitt i oppgaveteksten i oppgave 3

at elevene skal skrive, men i eksempel 5 og 6 kommer det ikke fram i oppgaveformuleringen at elevene skal skrive rimord. Eksempel 5 er analysert som uspesifisert, og eksempel 6 er analysert som lesing og uspesifisert. Likevel kan man tenke seg til at oppgaven kan jobbes med skriftlig, og læreren kan be elevene skrive rimordene.

I eksempel 3 skal de finne rimord som allerede er i teksten. Det er dermed også en avskrivingsoppgave, da de ikke skal finne noen nye rimord. I eksempel 4, 5 og 6 må de selv finne rimord. I eksempel 4 skal de finne ord som rimer på blå, i eksempel 5 skal de finne ord som rimer på tre og kne, og i eksempel 6 skal de finne ord som mangler. I eksempel 4 og 5 skal elevene finne på egne ord, og ikke ta utgangspunkt i en tekst som står i boken. I eksempel 6 skal elevene lese en tekst, og finne rimord som mangler. Det kan likevel tyde på at rimordene ikke står skrevet i teksten da man får opplysning om at ordene mangler, og de selv må finne ordene.

5) Finn flere ord som rimer på tre og kne.
(Zeppelin 1B, s. 45).

6) Sammen: Les teksten. Finn rimordene som mangler.
(Zeppelin 1A, s. 13).

Den siste kategorien i *skriveutvikling* er *bokstavlæring*, og er oppgaver der elevene skal jobbe med enkelte bokstaver. *Zeppelin 1A* heter bokstavbok og det kan derfor være naturlig at denne boken inneholder flest oppgaver som handler om bokstavlæring. Resultatet viser også det, da *Zeppelin 1A* består av 65 oppgaver som handler om bokstavlæring, og *Zeppelin 1B* har 2. *Norsk 1* har ingen oppgaver som er kodet innenfor kategorien bokstavlæring. Selv om elevene tydelig skal jobbe med enkelte bokstaver, kan oppgavene likevel variere. Nedenfor viser jeg tre eksempler der alle oppgavene er kodet som bokstavlæring, men likevel er forskjellige.

7) Tegn og skriv: "Mine v-ord"
(Zeppelin 1A, s. 16).

8) Finn Å-ord på bildet.
(Zeppelin 1A, s. 55).

9) Velg en bokstav. Skriv tre ord som inneholder bokstaven.
(Zeppelin 1B, s. 8).

I oppgave 7 kan det tyde på at elevene skal skrive alle V-ordene de har lært, mens i eksempel 8 skal elevene finne de ordene som begynner med bokstaven Å. I dette eksempelet kommer det ikke tydelig fram at elevene skal skrive, da oppgaven er analysert som uspesifisert. Eksempel 9 går ut på at elevene skal velge seg en bokstav, og skrive tre ord som inneholder bokstaven. Det er altså tre forskjellige oppgaver som

handler om det samme, bokstavlæring. Det disse oppgavene også har til felles, er at det er ingen avskrivning, men elevene må selv finne ord og skrive noe på en gitt bokstav. I bøkene finner man også eksempel der elevene skal skrive av ord som begynner på en bestemt bokstav, eller inneholder en bestemt bokstav, som i eksempel 10 nedenfor. Oppgaven er analysert som både bokstavlæring og avskrivning.

- 10) Skriv to A-ord som står i teksten.
(Zeppelin 1A, s. 28).

4.3 Skriveoppgavenes mottaker

Tabellen nedenfor viser en oversikt over oppgavene som er kategorisert og kodet som *eksplisitt mottaker* og *ukjent mottaker*.

Mottaker		Norsk 1	Zeppelin 1A	Zeppelin 1B
	Eksplisitt mottaker	4 (5,5%)	3 (1,7 %)	8 (7,8 %)
	Ukjent mottaker	68	176	94

Tabell 4 Kategorisering av skriveoppgavenes mottaker

Av de oppgavene som er kategorisert innenfor ferdighetene *skrivning*, *uspesifisert*, *lesing* og *skrivning*, og *lesing* og *uspesifisert* er det 4 oppgaver av totalt 72 skriveoppgaver i *Norsk 1* som har en eksplisitt mottaker i oppgaven. Gjennomsnittlig har 5,5% av skriveoppgavene en mottaker. Det er altså 4 oppgaver der det kommer tydelig fram i teksten at oppgaven skal skrives til noen. Nedenfor viser jeg i eksempel 1 at mottakeren er klassen. Elevene skal lage gåter, og elevene skal svare på de gåtene.

- 1) Oppgaver: Lag egne dyregåter. La noen i klassen svare på gåtene.
(Norsk 1, s. 181).

I eksempel 2 skal elevene skrive om boka og stille den ut i klasserommet. I motsetning til eksempel 1 der det står at noen i klassen skal svare på gåtene, kommer det ikke fram i eksempel 2 hvem som skal svare eller lese det elevene har skrevet om. Oppgaven opplyser om at elevene skal stille ut boka, men ikke det elevene har skrevet. I eksempel 3 kan det tyde på at klassen har en gåtebok, og elevene skal skrive sin egen gåte. Som i eksempel 2, står det heller ikke i eksempel 3 hvem elevene skal skrive til. I eksempel 2 og 3 kan man tenke seg til at det hadde vært naturlig med en mottaker, da oppgaveformuleringen kan tolkes som at det er noe som skal vises frem. Likevel kommer det altså ikke tydelig fram.

- 2) Velg en bok som du har lest. Skriv noe bra om boka på en lapp. Still ut boka i klasserommet.
(Norsk 1, s. 201).

- 3) Klassens gåtebok: Tegn og skriv din egen gåte.
(Norsk 1, s. 183).

Som i eksempel 2 og 3, ville det i eksempel 4 vært naturlig med en mottaker, da elevene skal låne en bok og lage veggavis, men det står ikke noe om hvem som skal være mottaker av veggavisen. Det står heller ikke noe om at veggavisen skal henges opp og vises til de andre i klassen.

- 4) Alle: Hver elev låner en bok på biblioteket. Lag veggavis med bilder og snakkebobler, slik dere ser på side 74-75.
(Zeppelin 1B, s. 75).

I *Zeppelin 1A* er det totalt 3 oppgaver av 179 som har en eksplisitt mottaker, mens i *Zeppelin 1B* er det 8 av totalt 102 oppgaver som inneholder en eksplisitt mottaker. Ved å se på gjennomsnittet har 1,7% av oppgavene i *Zeppelin 1A* en mottaker, og i *Zeppelin 1B* er gjennomsnittet på 7,8%. I eksempel 5 fra *Zeppelin 1A* er det elevene som skal svare på oppgavene, og derfor blir de mottakeren av teksten. I eksempel 6 fra *Zeppelin 1B* er det også resten av klassen som er mottaker av teksten, da de skal svare på spørsmålene som elevene lager.

- 5) Lag tre oppgaver til side 116 og 117. La de andre elevene svare på oppgavene.
(Zeppelin 1A, s.117).

- 6) Du og læringsvennen: Emma har svart på fire spørsmål. Skriv to nye spørsmål. Les spørsmålene for resten av klassen. Hvordan kan dere få svar på spørsmålene?
(Zeppelin 1B, s. 57).

Det som gjentar seg, er oppgaver som vist ovenfor, der det er medelever som er mottaker av teksten. I *Norsk 1* er det de andre i klassen som er mottakeren av de 4 oppgavene som har en eksplisitt mottaker. Det er altså kun medelever som er mottaker av oppgavene. I *Zeppelin 1A* finner jeg en oppgave der mottakeren er noen andre enn en medelev. I eksempel 7 er julenissen mottaker, da elevene må hjelpe han med å pakke julegaver. I *Zeppelin 1B* består 3 av 8 oppgaver en annen mottaker enn en medelev. I eksempel 8 er de som bor på aldershjemmet mottakere, da elevene skal skrive ned spørsmål som de ønsker å stille til dem.

- 7) Julenissen har begynt å pakke julegaver. Hjelp ham: I hver sekk skal det ligge to gaver. -I T-sekken skal det bare ligge ting som ender på T. Hva skal ut? Hva skal ut i R- og L-sekken? Hvilke to skal ligge i O- og S-sekken?
(Zeppelin 1A, s. 59).

- 8) Alle: Besøk et aldershjem. På forhånd: skriv ned spørsmål som dere vil stille til dem dere skal møte. Kanskje dere vil synge, lese eller gi bort ting dere har laget?
(Zeppelin 1B, s. 93).

Tabell 4 viser at det er få oppgaver som inneholder en eksplisitt mottaker. I kapittel 4.1 ble det nevnt at *Zeppelin 1B* har flest skriveoppgaver i forhold til totale oppgaver (se Tabell 2). *Zeppelin 1B* har altså både flest skriveoppgaver og flest skriveoppgaver som inneholder en eksplisitt mottaker. I tabell 4 ser man at de fleste oppgavene som er i de tre bøkene ikke har en mottaker i det hele tatt.

4.4 Skriveoppgavenes skriverutvikling

I denne delen av analysen vil jeg ta for meg kategorien *skriverutvikling*, og se hvilke oppgaver man kan finne i bøkene som handler om underkategoriene *overbevise*, *samhandle*, *reflektere*, *beskrive*, *utforske* og *forestille seg*. Totalt 16 oppgaver passer inn i flere av kategoriene og har blitt kodet deretter (9 oppgaver fra *Norsk 1*, 4 oppgaver fra *Zeppelin 1A* og 3 oppgaver fra *Zeppelin 1B*). Totalt antall skrivehandlinger vil derfor være større enn antall skriveoppgaver angitt i tabell 2.

Skriverutvikling		Norsk 1	Zeppelin 1A	Zeppelin 1B	Antall skrivehandlinger
	Overbevise	0	0	0	0
	Samhandle	4	3	8	15
	Reflektere	33	37	40	110
	Beskrive	26	35	40	101
	Utforske	4	18	1	23
	Forestille seg	7	5	3	15
Summen av skriverutvikling per bok		74	98	92	

Tabell 5 Kategorisering av skriveoppgavenes skriverutvikling

Det er ingen oppgaver innenfor kategorien *overbevise*. I tre lærebøker som brukes på første trinn er det altså ingen oppgaver som handler om at elevene skal overbevise noen med skriveingen. I forhold til de andre oppgavene er det også veldig få oppgaver (totalt 15) som har blitt kodet innenfor kategorien *samhandle*. Likevel er det flere enn i kategorien *overbevise*. I *Norsk 1* er det 4 skriveoppgaver som dreier seg om å samhandle, i *Zeppelin 1A* er det 3, mens i *Zeppelin 1B* er det 8. Nedenfor viser jeg to forskjellige eksempler på hvordan en oppgave kan gå ut på å samhandle. Det første eksemplet handler om at elevene skal skrive om sin drømmedag, og fortelle det til klassen. I eksempel 2 skal elevene lage spørsmål og stille bestemor eller bestefar.

- 1) Tegn og skriv om din drømmedag på skolen. Vis og fortell for klassen.
(Norsk 1, s. 191).
- 2) Alle: Inviter en bestemor eller bestefar som kan fortelle om gamle dager. Skriv ned noen spørsmål på forhånd.
(Zeppelin 1B, s. 93).

Norsk 1 har flest skriveoppgaver som passer i kategorien *reflektere* der er 33 oppgaver kodet innenfor den kategorien. I *Zeppelin 1A* er det 37 oppgaver som er kodet innenfor å *reflektere*, mens *Zeppelin 1B* består 40 oppgaver innenfor den kategorien (totalt 110). Det som gjentar seg i oppgaver som handler om å reflektere er at elevene skal skrive om deres mening, hva de ønsker seg, eller hva de liker å gjøre. Eksempel 3 er hentet fra *Norsk 1*, og der må elevene reflektere og tenke over hva det betyr å være modig. Det finnes ikke et fasitsvar, og det er eleven selv som må skrive hva han eller hun mener ligger i det å være modig. Eksempel 4 er hentet fra *Zeppelin 1A* og elevene skal skrive hva de ville kjøpt om de hadde mange penger. Elevene skal skrive hva de selv hadde ønsket, og det vil også her komme mange forskjellige svar. Det er altså likt som i eksempel 3, ikke noe fasitsvar. Det er elevenes tanker og refleksjoner som har betydning.

- 3) Hva betyr det å være modig?
(Norsk 1, s. 135).
- 4) Hva ville du ha kjøpt om du hadde mange penger? Tegn og skriv/lekeskriv
(Zeppelin 1A, s. 12).

Eksempel 5 er også innenfor kategorien å reflektere, og elevene skal skrive hva de tror skjer videre. I motsetning til i oppgave 3 og 4 gir oppgave 5 opplysning om at elevene kan bruke ord fra rammen. Oppgaven legger altså opp til at elevene kan få hjelp om de synes det er utfordrende å finne på egne ord, eller hvordan ord skrives.

- 5) Hva tror du skjer videre? Skriv og tegn. Bruk ord fra rammen hvis du vil.
(Norsk 1, s. 137).

Som nevnt ovenfor er det et høyt antall oppgaver innen kategorien å *reflektere* (totalt 110). En annen kategori som også er en av de med flest oppgaver er å *beskrive* (totalt 101). *Zeppelin 1A* består av 35 oppgaver, *Zeppelin 1B* har 40, mens *Norsk 1* har 26 oppgaver som er i kategorien å *beskrive*. Det som går igjen i oppgaver som handler om å beskrive, er at elevene skal skrive hva de ser, ofte fra et bilde i boka, eller at de skal beskrive noe de nettopp har lært. Nedenfor viser jeg til to eksempler, der eksempel 6 går ut på at elevene skal beskrive noe de ser på to bilder gjennom å skrive en setning. I eksempel 7 skal de skrive hvilke former de ser på bildet.

6) Skriv en setning til to av bildene.
(Zeppelin 1A, s. 51).

7) Hvilke former ser du i bildet over?
(Norsk 1, s. 178).

Selv om de fleste oppgavene innenfor å beskrive handler om at elevene skal skrive noe de ser, trenger det ikke nødvendigvis alltid å være slik. I eksempel 8 skal elevene beskrive hva de vet om rever. Hvor mye elevene skriver på denne oppgaven vil variere ut fra deres kompetanse om rever.

8) Hva vet du om rever? Skriv to ting.
(Zeppelin 1B, s. 35).

I enkelte eksempler trenger det ikke å være enkelt å forstå om oppgaven faktisk går ut på å beskrive noe. I eksempel 9 skal de skrive navn på noen sopp, og i eksempel 10 skal de skrive om rare neser. I oppgave 9 kan elevene velge å skrive enten ja eller nei. Man får ikke en tydelig opplysning om at elevene skal beskrive hvordan sopp ser ut. Jeg skriver mer om akkurat dette i kapittel 5.4. I eksempel 10 kan det være vanskelig å forstå hva elevene skal skrive, om de faktisk skal beskrive hvordan rare neser kan se ut.

9) Kan du navn på noen sopp?
(Norsk 1, s. 164).

10) Tegn rare neser. Skriv/lekeskriv.
(Zeppelin 1A, s. 46).

Innenfor kategorien å utforske har *Zeppelin 1A* hele 18, mens *Norsk 1* har 4 oppgaver, og *Zeppelin 1B* har 1. Bøkene viser altså stor forskjell når det kommer til antall utforskende skriveoppgaver. Innenfor kategorien å utforske handler det om at elevene skal få prøve ut, oppleve og eksperimentere med noe. Det kan også innebære at de skal prøve ut nye arbeidsmetoder. I *Zeppelin 1A* er det spesielt en type oppgave som gjentar seg, og går ut på at elevene skal finne ting på bildet og i klasserommet som starter på en bokstav. 11 av 18 oppgaver er oppgaver som i eksempel 11. Det samme gjelder for *Norsk 1*, da 3 av 4 oppgaver går ut på at elevene skal finne eller lete etter noe. Eksempel 13 er fra *Zeppelin 1B*, og der skal elevene lage en plakat, og finne ut hva mennesker kaster i havet. Oppgavene nedenfor viser til ulike arbeidsmetoder, der eksempel 11 legger opp til at elevene både kan finne v-ord på bildet, men også lete i klasserommet. Eksempel 12 går ut på at elevene skal lete etter ulike former rundt seg. Om oppgaven jobbes med i klasserommet kan det også være en mulighet at elevene kan gå i andre rom å lete, eller gå ut og lete etter ulike former. I eksempel 13 skal elevene lage plakat. Det elevenes kommer fram til, eller svarer vil også variere.

11) Finn V-ord - på bildet - i klasserommet
(Zeppelin 1A, s. 16).

12) Let etter ting med ulike former rundt deg. Hvilke finner du?
(Norsk 1, s. 178).

13) Lag en plakat som viser hva mennesker kaster i havet. Heng plakaten på et sted der mange mennesker kan se den. Be om lov først.
(Zeppelin 1B, s. 67).

I motsetning til eksemplene 11,12 og 13 som er uspesifiserte oppgaver, viser eksempel 13 at elevene skal skrive. Oppgaven legger opp til at elevene må prøve seg fram til hvilke ord man kan finne der R kommer først, og hvilke ord man kan finne der R kommer sist.

14) Skriv et ord -der R kommer først i ordet -der R kommer sist i ordet.
(Zeppelin 1A, s. 32).

Den siste kategorien er å *forestille seg*, og tabellen viser at *Norsk 1* har 7 oppgaver som er kodet i den kategorien, *Zeppelin 1A* har 5, mens *Zeppelin 1B* består av 3 oppgaver som er kodet å *forestille seg (totalt 15)*. Samme antall som kategorien å *samhandle*. Det som går igjen av slike typer oppgaver er at elevene skal forestille seg at de er en helt annen plass enn de befinner seg, eller at de skal late som de er et annet menneske. I eksempel 15 må de late som om de finner en skattkiste, og skrive om den, mens i eksempel 16 må de tenke på et land som ikke finnes, og skrive om et fantasiland.

15) Bruk fantasien: Skriv om en skattkiste du finner. Tegn til.
(Zeppelin 1B, s. 103).

16) Tegn og skriv/lekeskriv: "Et fantasiland."
(Zeppelin 1A, s. 104).

I eksempel 17 skal elevene skrive hva de kan gjøre i Trollfjell. Denne oppgaven passer innenfor å forestille seg, da de må prøve å forestille seg hvordan Trollfjell ser ut, og hva de kan gjøre der. Oppgaven passer også innenfor å reflektere, da de må skrive hva de tror, og oppgaven legger opp til å få frem deres egne refleksjoner og oppfatninger.

17) Tenk etter: er det andre ting en kan gjøre i Trollfjell, tror du?
(Norsk 1, s. 97).

5. Drøfting

Problemstillingen i oppgaven er: «*Hva kjennetegner skriveoppgavene i tre lærebøker i norsk på første trinn?*». Jeg søkte svar på dette ved å foreta en innholdsanalyse av tre lærebøker som brukes på første trinn. I denne delen vil jeg kort kommentere hvordan bøkene legger opp til at oppgavene skal løses, altså hvilken ferdighet som kommer til

syne i oppgaveteksten. Deretter vil jeg ta for meg de tre kategoriene skriveutvikling, mottaker og skriverutvikling for å diskutere hvordan de kommer til syne i bøkene.

5.1 Hvilke ferdigheter legger skriveoppgavene opp til?

I analysedelen ser vi at det varierer hvordan bøkene legger opp til at oppgavene skal løses. Det kan stå tydelig i oppgaveteksten at den skal løses muntlig eller skriftlig, men det trenger ikke å stå spesifikt i teksten hvordan oppgaven skal løses. Det kan også stå i oppgaveteksten at elevene skal gjøre to modaliteter, for eksempel å lese og skrive. Selv om masteroppgaven dreier seg om skriveoppgaver, valgte jeg likevel å kategorisere og finne antall muntlige oppgaver og leseoppgaver. Dette for å få en total oversikt over alle oppgaver, og det gjør det mulig å sammenligne kategoriene.

Norsk 1 består av flest uspesifiserte oppgaver, og hele 50,4% av oppgavene i boka er uspesifiserte oppgaver, 13,2% av oppgavene er eksplisitte skriveoppgaver, 5,3% er leseoppgaver og 31% er muntlige oppgaver. Det vil si at det er langt færre skriveoppgaver i forhold til uspesifiserte oppgaver. I *Zeppelin 1A* er 28,3% av oppgavene skriveoppgaver og 22% er uspesifiserte, 0,7% er lese og skriveoppgaver, og 12,4% er lese og uspesifiserte oppgaver. 14% er muntlige oppgaver og 16% er leseoppgaver. I *Zeppelin 1B* er det 30,2 % av oppgavene som er skriveoppgaver og 20,5% er uspesifiserte, 2,2% er lese og skriveoppgaver, og 5,1% er lese og uspesifiserte oppgaver. 19,4% er muntlige oppgaver og 21,7% er leseoppgaver. Denne boken inneholder også flest skriveoppgaver i forhold til de andre bøkene. Det vil si at også i denne boken kan over halvparten av oppgavene brukes som skriveoppgaver om læreren legger opp til det.

Mejlbo (2020) skriver at lærere bør la elevene skrive mer i første klasse. Lærebøkene kan være med på å la elevene skrive mer i første klasse, ved at bøkene inneholder mange skriveoppgaver. Otnes (2015) skriver at hensikten med skriveoppgaver er for å utvikle elevene til skrivere. Videre skriver Otnes (2015) at det er avgjørende å la elevene møte skriveoppgaver som kan føre til utvikling, og det innebærer at de får møte varierende skriveoppgaver og tekster. Da er det også avgjørende at lærebøkene legger opp til at elevene får møte mange og varierte skriveoppgaver. I *Norsk 1* er 13,2 % eksplisitte skriveoppgaver, i *Zeppelin 1A* (28,3%) og *Zeppelin 1B* (30,2%) er også godt under halvparten av oppgavene eksplisitte skriveoppgaver. Det kan argumenteres for at det er for lite skriveoppgaver, og hvis læreren bruker bøkene i undervisning får elevene skrive lite. Da lærebøkene inneholder lite skriveoppgaver vil det også føre til mindre utvalg skriveoppgaver, og variasjonen blir mest sannsynlig mindre når det er så få skriveoppgaver å velge mellom.

Dersom læreren velger å bruke både de uspesifiserte oppgavene og de eksplisitte skriveoppgavene i lærebøkene, blir over halvparten av oppgavene skriveoppgaver. Oppgavene i lærebøkene er lagt opp til at det ikke alltid står eksplisitt i oppgaven hvordan den skal løses (Otnes, 2015). Læreren har en viktig rolle i valg av modalitet i oppgaveløsningen. De uspesifiserte oppgavene kan ses på som en fordel eller mulighet da læreren selv får ta de pedagogiske valgene. Om læreren ser at elevene trenger mer skriving i undervisning, kan han eller hun da velge å bruke de uspesifiserte oppgavene til skriving. Om læreren velger å bruke de uspesifiserte oppgavene til for eksempel muntlig aktivitet, vil elevene få lite skriving i løpet av første klasse. Læreren har et stort ansvar

når det kommer til hvor mye elevene får skrive. Hva han eller hun ønsker å vektlegge vil variere, dersom målet er å øke skrivekompetansen til elevene, vil det være nyttig å la elevene skrive også på de uspesifiserte oppgavene. Hvis læreren bruker læreboka mye er det viktig at lærebøkene legger opp til at det er mulig å la elevene få skrive mye. Læreboken er utarbeidet for å møte kravene i læreplanen, og da kan det være at lærerne stoler på at læreboken legger opp til at elevene får oppleve meningsfull skriving. Det som også er viktig å påpeke er at læreren kan velge å la elevene løse oppgaver på en annen måte enn det oppgaven eksplisitt sier. Selv om det står eksplisitt i oppgaven at elevene skal snakke sammen, kan læreren velge å la elevene skrive.

Ved å sammenligne de tre bøkene viser det at det er langt flere skriveoppgaver i *Zeppelin 1A* og *Zeppelin 1B* enn det er i *Norsk 1*. *Norsk 1* er en grunnbok og er ment til å bruke hele året i første klasse, mens *Zeppelin 1A* er en bokstavbok og brukes før jul. *Zeppelin 1B* er en lesebok og brukes etter jul. Om man ser på de eksplisitte skriveoppgavene er det langt flere potensielle skriveoppgaver i en bok som kun skal brukes i et halvt år, sammenlignet med *Norsk 1* som er ment og brukes hele året. *Norsk 1* kommer fra et annet forlag enn de to andre bøkene, og det kan være at forfatterne fokuserer eller vektlegger forskjellige ting. Likevel er det viktig at man er klar over dette når man bruker en bok i undervisning. Om man velger å bruke både de eksplisitte skriveoppgavene og de uspesifiserte skriveoppgavene vil over halvparten av oppgavene i de tre lærebøkene bestå av skriveoppgaver. Læreboka kan da være med på å legge opp til at elevene får skrive mer i første klasse.

5.2 Skriveutvikling

Ifølge Solheim & Falk (2021) har det vært mest vanlig å ha fokus på skriveutvikling de første årene i skolen. Dermed er det interessant å se på om bøkene også vektlegger skriveoppgaver som dreier seg om skriveutvikling. I *Norsk 1* er det 7 oppgaver som handler om *avskrivning*, og det er av totalt 72 oppgaver om man regner med både skriveoppgavene og de uspesifiserte oppgavene. *Zeppelin 1A* har 29 av totalt 180 hvis man regner med ferdighetskategoriene skriving og de uspesifiserte oppgavene. *Zeppelin 1B* derimot, har ingen oppgaver som handler om avskrivning (se Tabell 3). Det kan tolkes som at forlaget Aschehoug har lagt opp bøkene slik at man skal jobbe med avskrivning første halvåret i første klasse, men at det ikke er like viktig etter jul. Det vil også være delte meninger om 7 av totalt 72 oppgaver, og 29 av totalt 180 oppgaver om avskrivning er nok. Skar et. al (2021, s. 12) skriver at elevene vinner på å jobbe med staving og bokstavforming. Ifølge Skar et. al (2021, s. 12) må altså elevene kunne det grunnleggende før de skriver tekster som har et formål. Det kan dermed argumenteres for at 7 oppgaver i løpet av hele første klasse som dreier seg om avskrivning er for lite. Det kan også diskuteres om det er riktig at elevene ikke skal jobbe med oppgaver som dreier seg om avskrivning etter jul, slik *Zeppelin 1B* har lagt opp til. Dette kan også betraktes fra en annen synsvinkel, da forfatterne kanskje mener at etter første halvåret skal elevene kunne skrive egne ord uten å være avhengig av å skrive av fra en tekst. Ifølge Rongved (2020a) øver elevene på bokstavkunnskap og ordgjenkjenning gjennom å skrive meningsfulle tekster. Det kan tolkes som at elevene derfor ikke trenger spesifikke oppgaver som dreier seg om å skrive av ord. På den andre siden er det fortsatt elever som vil ha bruk for avskrivningsoppgaver og støtte for å komme seg videre i skriveutviklingen. Derfor må læreren tilpasse oppgavene til den enkelte elev, og ut fra deres forutsetninger.

I kategorien som handler om *rim* fant jeg 4 oppgaver i *Norsk 1*, 10 i *Zeppelin 1A* og 11 i *Zeppelin 1B*. I *Norsk 1* finner man flere sider og tekster som handler om rim og regler, likevel er det bare 4 oppgaver som handler om dette. Da skriveutvikling går ut på trening av kopling av fonem og grafem, kan oppgaver som går ut på å finne rim være relevant (Solheim & Falk, 2021). Når elevene jobber med rim, kan de gjennom å snakke prøve å koble fonem og grafem. De kan etter hvert se at ordene som rimer har samme endelser, men at de første bokstavene er forskjellige. De blir dermed oppmerksomme på lydene og strukturen, noe som bidrar til skriveutvikling (Solheim & Falk, 2021). Det er heller ikke mange oppgaver som dreier seg om å finne rim. *Zeppelin 1B* har flest oppgaver som handler om rim. De har altså valgt å ha noen oppgaver med fokus på skriveutvikling, også etter jul.

Den siste kategorien er *bokstavlæring*. *Norsk 1* har ingen oppgaver som handler om bokstavlæring, mens *Zeppelin 1A* har 75 og *Zeppelin 1B* har 2. I denne kategorien er det dermed betraktelige forskjeller. I starten av *Norsk 1* er det to sider som er satt av til hver bokstav, likevel finner jeg ikke en eneste skriveoppgave i boka som handler om bokstavlæring. For å mestre delferdigheter er det viktig at elevene får være øveskrivere, og at de får øve på å skrive bokstaver (Bjerke & Johansen, 2020). Dersom læreren bruker *Norsk 1* i undervisning må han eller hun tenke over om elevene får skriveoppgaver som dreier seg om bokstavlæring. De vil altså vinne i å være øveskrivere, før de skal inn i andre skriveroller som for eksempel der skrivingen har et formål. På den ene siden kan det begrunnes med at *Norsk 1* også har egen bok som dreier seg om bokstavlæring, *Norsk 1 bokstavbok*, som er en arbeidsbok. Det er sannsynlig at alle oppgavene som dreier seg om bokstavlæring er plassert i den boken istedenfor. På den andre siden er det ingen oppgaver som dreier seg om bokstavlæring i *Norsk 1 grunnbok*. Dersom elevene kun har tilgang til denne boken, vil de jobbe lite med skriveoppgaver om bokstavlæring i første klasse. Siden *Zeppelin 1A* er en bokstavbok, kan det argumenteres for at den vil ha flere skriveoppgaver som dreier seg om bokstavlæring enn de andre. Likevel har også *Zeppelin 1A* en arbeidsbok som heter *1A arbeidsbok til bokstavbok*, slik *Norsk 1* har. *Zeppelin 1B* er opprinnelig en lesebok, men likevel inneholder den 2 skriveoppgaver om bokstavlæring. Studier viser at lærere går over til mer kommuniserende tekster etter at elevene har lært alle bokstavene, ofte etter jul (Rongved, 2020a). Det kan tyde på at forlaget *Aschehoug* også har lagt opp til dette, da *Zeppelin 1A* har langt flere skriveoppgaver som dreier seg om skriveutvikling enn det *Zeppelin 1B* har. *Zeppelin 1A* har for eksempel 75 oppgaver om bokstavlæring, mens *Zeppelin 1B* har 2, og ingen avskrivingsoppgaver.

Skar et al. (2021) skriver at det å fokusere på formål og innhold vil være krevende om elevene må bruke energi på å forme bokstaver. Det kan derfor tolkes som at elevene kan synes det vil bli for mye å kunne skrive en tekst som setter søkelys på formål og innhold, og at de vil ha mer enn nok med å forme bokstaver i starten av første klasse. Elevene må altså få være øveskrivere i første klasse, og lære seg bokstavene slik at de kan skrive tekster. Likevel vet vi at mange elever kan de fleste bokstavene allerede før de begynner på skolen. Otnes (2015) skriver om elevene skal fortsette å utvikle seg til skrivere, vil det være avgjørende at elevene får møte skriveoppgaver som kan føre til utvikling. Dette innebærer at elevene får møte varierte skriveoppgaver. Det er derfor viktig å huske at elevene må få være reelle skrivere, og at de får skrive tekster som for dem føles meningsfulle. Hvis elevene allerede har lært å skrive bokstavene, kan det føles

demotiverende å terpe på bokstavene. Skrivetrekanten er bygget på et funksjonelt syn på skrivning, der hensikten er å framheve formålstenking i skriveopplæringen (Matre et al., 2021). Skrivetrekanten skal være med på å få eleven til å forstå hensikten med skrivningen, og som skal føre til utvikling av gode skrivere. Elevene vil derfor ha nytte av å skrive tekster som har fokus på innhold og form. Noen mener også at det å jobbe med delferdigheter vil ødelegge motivasjon for skrivning, og det motsatte av meningsfull skrivning er oppgaver som handler om delferdigheter (Rongved, 2020a). Det er altså forskjellige meninger om hva som er viktig å jobbe med i første klasse, og det kan også være at forlagene er noe uenige i hva som burde vektlegges. *Zeppelin 1A* har mye fokus på bokstavlæring, mens *Zeppelin 1B* og *Norsk 1* ikke har like mye fokus. Siden *Norsk 1* og *Zeppelin 1B* inneholder få oppgaver som handler om skriveutvikling, kan det være at de mener fokuset bør være at elevene får være reelle skrivere.

5.3 Mottaker

Slik man kan se i analysedelen er det få oppgaver som består av en mottaker, der det står tydelig i teksten hvem elevene skal skrive til (se Tabell 4). I et funksjonelt syn på skrivning er mottaker avgjørende for at skrivningen skal føles meningsfull. Både Skrivehjulet og Skrivetrekanten påpeker viktigheten av at elevene skal skrive til en mottaker (Solheim & Falk, 2021). I analysedelen nevnte jeg hvor mange av oppgavene i bøkene som gjennomsnittlig består av en mottaker. I *Norsk 1* er gjennomsnittet på 5,5%, i *Zeppelin 1A* er gjennomsnittet 1,7% og i *Zeppelin 1B* er gjennomsnittet på 7,8%. Flertallet av oppgavene i bøkene har altså ingen eksplisitt mottaker.

Forskning viser viktigheten av at elevene får skrive til en mottaker, og dette påpekes også i læreplanen. Som nevnt i teoridelen kapittel 2.4, står det i grunnleggende ferdigheter i norsk at «utvikling av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Ved bruk av disse bøkene får ikke elevene møte på så mange skriveoppgaver der de skal skrive til en mottaker. Dette er noe læreren må tenke over når han eller hun velger hvilke skriveoppgaver elevene skal jobbe med. For at skrivningen skal føles meningsfull, er det viktig at elevene føler at skrivningen har en funksjon, og at de vet hvem som er mottaker (Johansen & Bjerke, 2020). Ut fra dette kan det tolkes som at om teksten ikke har en mottaker vil skrivningen føles meningsløs, og motivasjonen for skrivning vil bli dårlig. Elevene vil ikke se viktigheten av å skrive, og det kan virke som at skrivningen ikke har noe formål. Jeg viste til et eksempel i analysedelen (kapittel 4.3, eksempel 6) der elevene skal låne en bok på biblioteket, og deretter lage en veggavis med bilder og snakkebobler. Elevene skal altså lage en veggavis, men de vet ikke om den skal henges opp for at andre skal lese og se den. Dersom det hadde stått at elevene skal lage den for noen, for eksempel for å vise frem til klassen, eller henge opp på biblioteket så andre elever kan se, hadde oppgaven trolig følt mer meningsfull. Selv om det ikke står i oppgaveteksten, kan læreren påpeke at veggavisen skal vises frem til resten av klassen, og du skal fortelle til de andre hva du har gjort. Det kan føre til at elevene tar oppgaven mer på alvor. Jeg viste også til dette eksempelet i analysen: «Velg en bok som du har lest. Skriv noe bra om boka på en lapp. Still ut boka i klasserommet» (Syverinsen et al., 2021). Slik oppgaven er formulert er det boka som skal stilles ut i klasserommet, og ikke lappen som elevene skal skrive. Det kan tenkes at elevene skal legge lappen de har skrevet til boken. Selv om det står at boken skal stilles ut i klasserommet, står det ikke

noe om de andre i klassen skal lese eller høre hva som står på lappen. I de to oppgavene hadde det vært naturlig med en mottaker av teksten, men likevel står det ikke eksplisitt i oppgaveteksten hvem som er mottaker.

Det som gjentar seg i skriveoppgaver som har en mottaker, er at elevene skal skrive til en medelev. Da skriver de til ekte mennesker, noe som kan gi motivasjon for skiving (Johansen & Bjerke, 2020). Det kan også være lettere å sette seg inn i rollen som skriver, da elevene vet at noen kommer til å lese teksten som de har skrevet, i motsetning til om det ikke er noen mottaker. To av oppgavene som har en mottaker handler om at elevene skal skrive spørsmål og stille spørsmål til besteforeldre, og besøke et eldre hjem der de skal stille spørsmål. I disse oppgavene vet elevene at teksten de har skrevet kommer til nytte, da de skal stille spørsmål til mennesker. Slike oppgaver kan føre til at elevene vil jobbe ekstra godt med spørsmålene, da de vet at noen skal svare på dem. Det kan også være viktig å tenke på at elevene får skrive til flere og forskjellige mottakere. Om elevene kun skriver til de i klassen kan de til slutt gå lei, eller de føler at skrivingen ikke har noen nytte. I *Norsk 1* er det kun medelever som er mottaker i oppgavene. Selv om det kan være motiverende at en annen elev er mottaker, vil det føles meningsfullt om noen andre også er mottaker. Utenfor Skrivehjulet finner vi kulturkonteksten, og den består av normer og regler (Matre et al., 2021). Det går ut på gjennom å møte forskjellige tekster og mottakere, vet man at man vil skrive annerledes til rektor enn om man skriver til en venn. For at elevene skal forstå at man skriver forskjellig ut fra hvem man skal skrive til, er det viktig at de får møte forskjellige mottakere. Da får elevene sett at de kan skrive tekster til andre enn bare til de i klassen. Andre mottakere kan for eksempel være læreren, rektor, foreldre, et idol eller en kjendis.

5.4 Skriverutvikling

De to kategoriene som har flest antall oppgaver er kategoriene *reflektere* og *beskrive*. *Norsk 1* har 26 oppgaver som handler om å beskrive, *Zeppelin 1A* inneholder 35 beskrivende oppgaver, og *Zeppelin 1B* 40 oppgaver (se Tabell 5). *Norsk 1* har 33 oppgaver som handler om å reflektere, *Zeppelin 1A* har 37 og *Zeppelin 1B* har 40 reflekterende oppgaver (se Tabell 5). Det er altså veldig likt antall oppgaver i de tre bøkene når det kommer til disse to kategoriene. Som nevnt i analysedelen går ofte oppgaver som handler om å beskrive ut på å forklare og beskrive hva de ser på et bilde, eller ord de ser i teksten. Bakken & Andersson-Bakken (2016) skriver at oppgaveformuleringen er avgjørende om elevene vil skrive en lengre tekst, eller om oppgaven inviterer til lengre og sammenhengende tekster. Om elevene kun skal beskrive hva de ser, vil de mest sannsynlig skrive enkelte ord som de ser. For eksempel «Hvilke former ser du i bildet over?» (Syverinsen et al., 2021, s. 178). I dette eksempelet står det ikke noe i oppgaveformuleringen om at elevene skal skrive et lengre svar. I analysedelen brukte jeg dette eksempelet som en beskrivende tekst «skriv en setning til to av bildene» (Elsness, 2020a, s. 51). Her påpekes det i oppgaveformuleringen at elevene skal skrive en setning. Formuleringen har derfor mye å si når det kommer til lengden på svaret fra elevene. Dette vil selvsagt også variere ut fra elevenes forutsetninger. Likevel må læreren være klar over dette når han eller hun velger skriveoppgaver. Peritekstene kan være viktig for elevenes forståelse av selve teksten (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). I de to eksemplene ovenfor skal elevene beskrive noe ved å se på bildene i bøkene. Ved hjelp av bildene kan det gjøre det lettere for elevene å forstå teksten da de får sett noe konkret. Da kan læreren også få en

bekreftelse på at eleven har lært noe eller at de forstår teksten. Innenfor reflektere brukte jeg disse eksemplene: «hva betyr det å være modig» (Syverinsen et al., 2021, s. 135) og «hva ville du kjøpt om du hadde mange penger? Tegn og skriv/lekeskriv» (Elsness, 2020a). I motsetning til eksemplene ovenfor har de her ingen bilder de kan ta utgangspunkt i, og det vil variere hvor mye de vil skrive. Eksempel 1 kan være utfordrende, da det for noen kan være vanskelig å forklare hva ordet modig er. De går i første klasse, og det er ikke sikkert elevene vet hva det innebærer. Det kan derfor tenkes at elevene vil skrive mer i eksempel 2, da de skal skrive om seg selv, og hva de selv ville ha kjøpt om de hadde penger. Begge eksemplene legger opp til at elevene må reflektere og forklare med utgangspunkt i det de tror og mener, og det kommer derfor til å bli forskjellige svar.

Analysen viser at elevene får oppleve flest skriveaktiviteter som går ut på å beskrive (totalt 101) og reflektere (totalt 110). Tabell 5 viser at det er meget stor forskjell på antall skrivehandlinger i bøkene. Det kan tyde på at forfatterne har lagt mest vekt på disse to skrivehandlingene når de har skrevet bøkene. Skrivehjulet skal være til hjelp slik at elevene får oppleve varierte skriveaktiviteter som har et funksjonelt syn på skriving. (Matre et al., 2021). Lærebokforfatterne burde vurdere oppgavene i lys av Skrivehjulet slik at det hadde blitt mere variasjon. Ved at lærebøkene legger opp til varierte skrivehandlinger, vil elevene få oppleve at skriften kan ha ulik funksjon. Om det blir for mye av en ting kan det påvirke motivasjonen og føles mindre meningsfylt. Det er ikke slik at Skrivehjulet kommer med konkrete skriveaktiviteter som kan utføres. Modellen kan minne både lærere, men også lærebokforfattere på at elevene må få oppleve og møte varierte skrivehandlinger. Hvis man ser det fra en annen synsvinkel kan det være at lærebokforfatterne tenker at elevene går i første klasse, og det kan være enklere å beskrive noe fra et bilde eller å reflektere noe om seg selv. På den andre siden kan det være noen elever synes det er enklere å skrive en overbevisende tekst om noe de brenner for, enn å skulle reflektere over hva det vil si å være modig (kap. 4.4, eksempel 3). Dette vil derfor variere, og om elevene får oppleve alle skrivehandlingene, vil de også jobbe med sin skriverutvikling.

I kapittel 4.4 nevnte jeg at det er noen av oppgavene som kan være vanskelige å forstå. Jeg viste til dette eksempelet i analysedelen «Tegn rare neser. Skriv/lekeskriv» (Elsness, 2020a, s. 46). Denne oppgaven er kategorisert som beskrive, men ifølge oppgaveformuleringen skal elevene tegne rare neser, i tillegg skal elevene skrive eller lekeskrive. Det står ingen ting om elevene skal beskrive eller forklare de rare nesene. Et annet eksempel jeg viste til i analysedelen var «kan du navn på noen sopp?» (Syverinsen et al., 2021, s. 164). Hensikten med skriveoppgaver kan være at læreren vil se hva eleven har forstått av for eksempel en tekst (Otnes, 2015). I siste eksempelet har elevene jobbet med sopp, og skal skrive de typene de har lært. Likevel er oppgaven formulert slik at elevene kan skrive enten ja eller nei. Som nevnt i avsnittet ovenfor så vil oppgaveformuleringen være avgjørende for at elevene skal skrive lengre og sammenhengende tekster (Otnes, 2015). Med et slikt ja- eller nei-spørsmål kan det føre til lite skriving. I begge eksemplene står det altså ikke tydelig at elevene skal beskrive noe, likevel har jeg kategorisert de som beskrivende tekster. Det avhenger av at læreren ser at oppgavene kan brukes til å beskrive noe. I første eksempelet kan elevene skrive hvordan rare neser ser ut, og i andre eksempelet kan elevene skrive de sopp-typene som de har lært. Dette er dermed avhengig av at læreren ser oppgavens muligheter.

Som vi ser i analysen er det ingen oppgaver som handler om å *overbevise* (se Tabell 5). Ved å bruke lærebøkene får elevene ikke anledning til å skrive for å overbevise noen. Gjennom skriveaktiviteter som handler om å overbevise noen, kan elevene få uttrykke sine meninger om noe de er interessert i (Matre et al., 2021). Slike skriveaktiviteter kan virke meningsfulle for elevene og det kan gi motivasjon for videre skriving. Lærebokforfattere må også tenke over dette når de lager skriveoppgavene, slik at elevene får oppleve varierte skrivehandlinger. På første trinn kan elevene for eksempel overbevise de hjemme om at de ønsker å være oppe lengre på kveldstid, eller overbevise rektor om at de ønsker lengre sommerferie. Slike oppgaver kan virke meningsfulle da elevene får skrive om noe de selv er opptatte av. Selv om mange stoler på det som står i læreboka, er det altså ikke sikkert at elevene får oppleve varierte skrivehandlinger, og læreren må tenke over dette når han eller hun bruker læreboka i undervisning.

I kategorien *utforske* kan man se at det er noen forskjeller fra bok til bok, da det i *Norsk 1* er 4 oppgaver, i *Zeppelin 1A* er det 18 og i *Zeppelin 1B* er det 1. *Zeppelin 1A* har dermed langt flere utforskende oppgaver. Å utforske kan dreie seg om å oppleve noe nytt, teste ut noe eller prøve ut ulike arbeidsmetoder (Matre et al., 2021). Det som går igjen i utforskende oppgaver er at elevene skal finne noe i klasserommet. I *Zeppelin 1A* er 11 av 18 slike utforskende oppgaver, mens i *Norsk 1* er det 3 av 4. *Zeppelin 1A* er også den boken med flest oppgaver innenfor bokstavlæring, og det er flere oppgaver som går ut på at elevene skal finne ting i klasserommet som starter på en bestemt bokstav. Jeg viste til dette eksempelet i analysen: «Fin V-ord – på bildet – i klasserommet» (Elsness, 2020a, s. 16). Slike oppgaver har jeg tolket som utforskende da elevene selv må i klasserommet å lete. De må prøve ut og koble fonem og grafem for å se om en ting starter på bokstaven V. Likevel kan det diskuteres dersom elevene stadig møter oppgaver der de skal lete etter noe i rommet, kan oppgaven til slutt bli lite utforskende. De blir vant til slike oppgaver og den type arbeidsmåte, noe som kan føre til lite variasjon. Eksempelet kan ligne på oppgaver der elevene skal finne noe i en tekst, eller skrive av noe fra en tekst. Det vil føre til at elevene ikke prøver ut noe nytt. Lærebøkene må legge opp til at elevene får møte varierte oppgaver. Om elevene kun får slike oppgaver kan det til slutt hende at de ikke orker eller ser nytten av å lete etter ting i klasserommet. Oppgaven kan også føles mer utforskende om elevene får lete etter ting et annet sted enn i klasserommet, for eksempel ute. Da kan også svaret til elevene bli mer variert, da de vil finne forskjellige ting. Et annet eksempel jeg viste til i analysen var at elevene skal lage en plakat som viser hva mennesker kaster i havet (se kapittel 4.4 eksempel 13). Oppgaven sier ikke noe om hvordan elevene skal finne ut dette, og elevene kan velge hvordan de skal løse oppgaven. De kan søke på internett, lese i bøker eller spørre noen på skolen eller de hjemme. Oppgaven kan da virke utforskende da elevene selv må finne ut hvordan de skal svare på oppgaven, og oppgaven gir muligheter til å løses på forskjellige måter.

I kategorien *samhandle* finner man 4 oppgaver i *Norsk 1*, 3 i *Zeppelin 1A* og 8 i *Zeppelin 1B*. Det er det samme antallet som de oppgavene som består av en mottaker. Dette fordi når man samhandler med noen, vil det si at man skriver til noen eller skal gi en beskjed til noen. Det må derfor være en tydelig mottaker av teksten (Matre et al., 2021). Ovenfor diskutert jeg viktigheten av at elevene skriver til en mottaker, og det samme gjelder også i denne kategorien. Det er viktig at elevene får oppleve at skriften har et formål, og det begrunnes også i Skrivetrekanten (Skrivesenteret, 2021). Elevene må vite hva teksten skal brukes til og hvem som skal lese den. Et eksempel kan være at elevene

skal skrive et brev til rektor for å overbevise han eller hun om å få lengre sommerferie. Med dette eksempelet vet elevene at formålet er å overbevise rektor, og elevene vet hvorfor de skriver teksten. Da kan læreren unngå at elevene opplever at de bare må skrive fordi læreren sier det, eller at de bare må skrive for å skrive. I kategorien *forestille seg* er det heller ikke mange oppgaver, med 7 oppgaver i *Norsk 1*, 5 i *Zeppelin 1A* og 3 i *Zeppelin 1B*. Når elevene går i første klasse kan man tenke seg at de har en livlig fantasi, og det kan være en gylden mulighet å få elevene til å formidle sin fantasi på (Johansen & Bjerke, 2020). Det kan være at elevene får late som de er i en fantasiverden, og fortelle hvordan det er der, eller at de får late som de er en helt annen person. Det å la elevene få bruke sin fantasi på skriveingen, kan føre til gode skrivesituasjoner.

Som nevnt står det i læreplanen i norsk etter 2.trinn at elevene både skal beskrive og utforske (Kunnskapsdepartementet, 2019). Slike handlingsverb som står i læreplanen er med på å invitere til funksjonelt og formålsrettet arbeid med skriving (Solheim & Falk, 2021). Alle tre lærebøkene legger opp til at elevene får beskrive og utforske. Alle bøkene inneholder oppgaver der elevene får beskrive og utforske, med totalt 23 utforskende oppgaver og 101 beskrivende oppgaver (se Tabell 5). Det er altså tydelig forskjell på antall oppgaver når det kommer til de to skrivehandlingene. Spesielt Norsk 1 og Zeppelin 1B har lite oppgaver som handler om å utforske (se Tabell 5). Ved å bruke en av de to bøkene er det ikke sikkert at elevene får jobbe med det som står i læreplanen. Noe jeg også observert var at i læreplanen finner vi verbene å beskrive og utforske eksplisitt i kompetansemålene etter 2. trinn, men de andre verbene kommer ikke før elevene er eldre. Siden det står i læreplanen at elevene skal utforske og beskrive kan det være at de andre skrivehandlingene blir utelatt, for eksempel å overbevise. For eksempel er det ingen av bøkene jeg har analysert som har oppgaver som handler om å overbevise. Likevel står det i læreplanen i norsk at elevene skal «skrive tekster for hånd og med tastatur» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Det står også under skriftlig tekstsikaping at «elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Selv om de verbene ikke står eksplisitt i kompetansemålene, skal elevene likevel få oppleve skriveopplæringen som meningsfull. Derfor kan Skrivehjulet være til hjelp. Modellen er bygget på et funksjonelt syn på skriving der elevene skal få oppleve skriveingen som meningsfull og at den har et formål. De seks skrivehandlingene kan være med på å få skriveingen til å føles meningsfull da elevene får oppleve skriveingen som variert, og der læreren legger opp til varierte skriveaktiviteter.

Det jeg også har lagt merke til, er at ikke en eneste oppgave inneholder verbene reflektere, beskrive, utforske, overbevise, forestille seg, og samhandle. Oppgavene i bøkene er lagt fram slik at det er vanskelig å forstå hva som faktisk menes med oppgaven og hva de vil fram til. Om poenget er at elevene skal skrive en beskrivende tekst, eller om de skal reflektere over noe. Ved hjelp av Skrivehjulet (Matre et al., 2021) kan de seks skrivehandlingene rammes inn i lærebøkene ved at det står tydelig i skriveoppgavene hva elevene skal gjøre. I analysen skrev jeg også om at noen oppgaver er vanskelig å forstå, og brukte eksempelet der elevene skal skrive navn på noen sopp (se kapittel 4.4, eksempel 9). Oppgaven er formulert slik at det kan være utfordrende å forstå hva elevene faktisk skal gjøre, om elevene skal svare ja eller nei, eller om de skal skrive mer utfyllende om sopp. Dersom læreboka legger opp til at skriveoppgavene inneholder verbene eller en mer utfyllende forklaring slipper også læreren å tolke seg fram til hva som menes. I istedenfor at elevene skal skrive navn på noen sopp, kunne

oppgaven vært formulert slik «skriv om soppene du har lært, beskriv hvordan de ser ut». Siden det ikke står eksplisitt i oppgaveteksten, må læreren tenke over om elevene får nok variasjon i skrivingen.

Ved å la elevene møte forskjellige skriveoppgaver, legges det opp til ulike kulturkontekster. Det handler om at det forventes forskjellig ut fra hvilken tekstkultur man er en del av, både hvem mottakeren er, men også hvilken tekst elevene skal skrive (Matre et al., 2021). Som nevnt ovenfor legger læreplanen opp til ulike tekstkulturer som elevene skal igjennom, for eksempel ved at elevene skal beskrive og utforske. Når elevene begynner på skolen, vet de ikke hva som forventes, og hvordan de skal skrive en argumenterende tekst eller en overbevisende tekst. Oppgavene i læreboka kan være med på å la elevene få møte ulike tekstkulturer. Bjerke et al. (2020) skriver at ved å la elevene møte ulike tekster vil de lære hvordan tekster bygges opp og ser ut i forskjellige sjangre. Lærebøkene må derfor legges opp slik at elevene får se hvilken form ulike sjangre kan ha. Da er det også viktig at elevene får oppleve ulike tekstkulturer, som for eksempel å overbevise. Det kan også få elevene til å forstå at man kan bruke skrift gjennom ulike situasjoner, og at man kan variere hva og hvordan man skal skrive. Jeg har ikke sett på tekstene i bøkene, og elevene kan bli kjent med ulike sjangre ved å lese. Jeg vet derfor ikke hvor stor variasjon det er i tekstene i bøkene, men ved å se på skriveoppgavene viser analysen at det er ingen oppgaver som dreier seg om å overbevise. De tre bøkene legger ikke opp til at elevene får skrive overbevisende tekster, og dermed er det ikke sikkert elevene i første klasse vet hva en overbevisende tekst er eller hvordan den skal skrives.

Det kan også være noen som mener at det å lage skriveoppgaver med utgangspunkt i Skrivehjulet når elevene er i en så ung alder, vil være uheldig da oppgavene vil bli for avanserte. Johansen & Bjerke (2020) påpeker at modellen kan tilpasses til yngre elever, og oppgavene trenger ikke å være veldig avanserte. Skrivehjulet kan derfor brukes på laveste trinn om lærebokforfatterne lager skriveoppgaver som kan passe til førsteklasse. Om elevene skal overbevise noen, kan det for eksempel være å overbevise læreren om å få en utetime. Om målet er at elevene skal reflektere, kan oppgaven gå ut på at elevene skal skrive om noe de liker, eller noe de ønsker å gjøre. For eksempel «Tegn og skriv/lekeskriv: "Dette liker jeg å gjøre på skolen"» (Elsness, 2020a, s. 24). Her skal elevene skrive om det de liker å gjøre på skolen, og oppgaven trenger ikke å være veldig avansert. Elevene kan også skrive spørsmål til andre mennesker, for eksempel «Alle: Besøk et aldershjem. På forhånd: skriv ned spørsmål som dere vil stille til dem dere skal møte. Kanskje dere vil synge, lese eller gi bort ting dere har laget?» (Elsness, 2020b, s. 93). Denne oppgaven trenger ikke å være avansert, og den kan tilpasses ut fra elevenes forutsetninger. Noen vil kanskje spørre hvor gamle de på aldershjemmet er, mens noen elever kan stille spørsmål om hva de liker å gjøre. Læreboka kan derfor gjøre det mulig å la elevene oppleve å være i forskjellige skrivesituasjoner, også for de elevene som går på de laveste trinnene.

Lesesenteret (2020a) skriver at det å være øveskriver handler om å jobbe med deløvinger som skaper veldig trange skrivesituasjoner. Når elevene er øveskrivere og jobber med delferdigheter, kan det være at elevene føler at det de gjør enten er riktig eller galt. I læreplanen står det at «videre skal læreren legge til rette for at elevene utvikler muntlig og skriftlig språk ved å prøve seg fram og være kreative» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Lærebøkene må legge opp skriveoppgaver slik at

elevene får prøve seg fram. Det kan være at flere lærere heller ser begrensninger enn mulighetene, at bokstaven må skrives på en akkurat bestemt måte, eller at elevene må følge streken nøye når de skal skrive av bokstaver i bøkene sine. Om elevene får høre at de gjør ting feil, kan det føre til at de ikke ønsker å skrive mer, eller at de ikke ser nytten av å skrive. Dette handler også om som Solheim & Falk (2021) skriver, at elevene må få utforske uttrykksmåter på egne premisser. Elevene som ikke har lært seg å skrive enda, kan også uttrykke seg ved å tegne eller ved å «lekeskrive». *Nye Zeppelin* poengterer dette i enkelte skriveoppgaver. Dette eksempelet brukte jeg i analysedelen for å vise til en reflekterende oppgave «Hva ville du ha kjøpt om du hadde mange penger? Tegn og skriv/lekeskriv» (Elsness, 2020a). Elevene får altså muligheten til både å tegne og lekeskrive. Oppgaven legger opp til at elever som ønsker å skrive kan skrive, mens de elevene som kanskje synes det er utfordrende kan heller velge å uttrykke seg gjennom å tegne. Lærebøkene kan legge opp skriveoppgavene slik at elevene ikke opplever de trange skrivesituasjonene, og at de får heller skrive på egne premisser. Lærebokforfattere kan lage skriveoppgaver der det ikke settes søkelys på hva som er rett og galt, men heller lar elevene få uttrykke seg ut fra deres forutsetninger.

En annen måte å få fokuset bort fra hva som er rett og galt, er at boken inneholder skriveoppgaver der målet heller er å sette søkelys på skrivingens formål, i stede for at elevene skal skrive enkelte ord. Oppgaver som dreier seg om skriverutvikling kan gjøre det mulig for elevene å være reelle skrivere, og de får mulighet til å skrive kommuniserende tekster (Rongved, 2020a). Det å la elevene få være reelle skrivere samsvarer med et funksjonelt syn på skriving. Lærebokforfattere kan lage skriveoppgaver med et funksjonelt syn på skriving, der elevene får oppleve å skrive for å kommunisere med noen. Det kan for eksempel være at eleven skal skrive et brev, eller skrive faktatekster om noe eleven har lært. En oppgave som kan være med på å la elevene få være reelle skrivere er: «Du og læringsvennen: Les om dyr på internett og i bøker. Skriv to quiz-spørsmål. Les spørsmålene for de andre elevene. Kan de svare?» (Elsness, 2020b, s. 85). Her skal elevene finne fakta om dyr, og deretter lage spørsmål som de andre elevene skal svare på. Denne oppgaven legger opp til at elevene får være reelle skrivere ved at de både får skrive spørsmål om noe de har lært, men de får også oppleve at teksten har en mottaker. Dermed kan denne oppgaven føles mer meningsfull, da de ser at skrivingen har en funksjon.

Som nevnt i teoridel kapittel 2.3 om skriverutvikling rapporterer hver femte førsteklasse lærer at de ikke setter av tid til elevenes egen skriving i det hele tatt første halvåret (Rongved, 2020a). Det å la elevene få skrive egne tekster kan ta noe tid, og det kan være en av grunnene for at lærere ikke setter av tid til det. Læreboka kan være med på å gjøre skrivingen til elevene noe lettere, ved å la elevene få en ordliste. I kapittel 3.3 analyseprosessen (se Tabell 1, punkt 16) viser jeg til dette eksempelet «Oppgaver: Hva ser du på tegningene? Bruk ordene i listen til å forklare» Syverinsen et al. (2021, s. 159). I dette eksempelet legger skriveoppgaven til rette for at elevene får hjelp med å skrive ord ved å bruke en ordliste. Det gjør det mulig for alle elever å skrive noe, og noen vil skrive lange setninger, mens andre har mer enn nok med å skrive ord fra ordlisten. Ved at læreboka legger opp til at oppgavene kan løses ved hjelp av en ordliste, fører det også til at læreren får mer tid til å gå rundt å veilede elevene. Istedenfor å bruke tid på å hjelpe elevene med å skrive ord som de synes er vanskelig, får de hjelp da de står i læreboka.

6. Avslutning

Med utgangspunkt i forskning på at elevene bør skrive mer i første klasse, og ulike syn på hvilke skriveoppgaver elevene bør møte, har jeg i denne studien forsøkt å svare på følgende problemstilling:

«Hva kjennetegner skriveoppgavene i tre lærebøker i norsk på første trinn?»

Studien viser ulike tilnærminger til skriving i skolen, der jeg har basert studien på teori om skriveutvikling og skriverutvikling. Læreboka dominerer fortsatt undervisningen i skolen, og dermed er det relevant å se hvilke skriveoppgaver man kan finne i bøker som brukes på første trinn. Studien viser at skriveoppgavene i lærebøkene varierer. *Zeppelin 1A* har flest oppgaver som handler om skriverutvikling, og da spesielt bokstavlæring. *Zeppelin 1A* er en bokstavbok, og det kan være en grunn for at boken har flest oppgaver som dreier seg om bokstavlæring. *Norsk 1* har ingen oppgaver som handler om bokstavlæring, mens *Zeppelin 1B* har ingen oppgaver som handler om avskrivning. *Norsk 1* og *Zeppelin 1B* inneholder flest oppgaver som handler om skriverutvikling. Innenfor skriverutvikling er det flest reflekterende og beskrivende oppgaver, mens ingen av bøkene inneholder skriveoppgaver der elevene skal overbevise. Det er også forskjeller når det kommer til hvor mange skriveoppgaver man faktisk finner i bøkene. *Zeppelin 1A* og *Zeppelin 1B* er ganske lik, mens *Norsk 1* har langt færre skriveoppgaver. I alle tre bøkene er under halvparten av totale oppgaver, skriveoppgaver. Bøkene inneholder flere uspesifiserte oppgaver, og det vil være avgjørende å la elevene også få skrive på disse oppgavene for at de skal få skrive mye.

Mange lærere stoler på det som står i læreboka, da den skal møte kravene i læreplanen. må man gå inn i boken med et kritisk blikk slik at man tenker over om boken faktisk legger opp til at elevene lærer det som står i læreplanen. Elevene skal oppleve skrivingen som meningsfull, og da er det viktig at elevene får møte ulike skriveaktiviteter der de får se at skrivingen kan ha ulik funksjon. Skrivehjulet og Skrivetrekanten er to modeller som lærebokforfattere kan ta utgangspunkt i når de lager skriveoppgaver. Modellene har et funksjonelt syn på skriving, der skrivingen skal ha en funksjon og et formål. Skrivehjulet består av seks skrivehandlinger der lærebokforfatterne ved hjelp av modellen kan tenke over om elevene får nok variasjon i skrivingen sin. Ved å ta utgangspunkt i de seks skrivehandlingene kan man lage skriveoppgaver som passer for de yngste elevene, og som forenkles ut fra deres forutsetninger.

Det bøkene har til felles er at det er få skriveoppgaver som har en mottaker. Skriveoppgaver som inneholder en mottaker gjør at skrivingen føles meningsfull, og dette står også spesifisert i læreplanen. Derfor kan det være vanskelig å forstå hvorfor fåtallet av skriveoppgavene i lærebøkene ikke har en mottaker. De fleste oppgavene går ut på at elevene skal skrive til en medelev. Det er også viktig at elevene får møtt ulike tekstkulturer, der elevene skal skrive til forskjellige mottakere. Det handler om at elevene må uttrykke seg annerledes om de skal skrive til en rektor, enn til en medelever. Det går også ut på at elevene må skrive på en annen måte når de skal skrive en overbevisende tekst i motsetning til en beskrivende tekst. For at elevene skal oppleve

skrivningen som meningsfull er det derfor viktig at lærebokforfattere tenker over dette når de lager skriveoppgaver.

6.1 Studiens begrensninger

I dette forskningsprosjektet undersøker jeg hva som kjennetegner skriveoppgavene i tre lærebøker på første trinn. Antallet lærebøker jeg har valgt, kan ikke si noe generelt om lærebøker som brukes på første trinn. Det er altså kun de tre lærebøkene i min undersøkelse som jeg kan uttrykke meg om. Ved å studere skriveoppgavene i bøkene, får jeg ikke et bilde av hvordan oppgavene faktisk jobbes med i praksis, eller hvordan de brukes av lærere og elever. En annen begrensning jeg har tatt er at jeg ikke har tatt lærerveiledningen i betraktning. Jeg har sett i lærerveiledningen om det er noen oppgaver eller ord som har vært uklare, likevel har ikke lærerveiledningen fått en egen plass i analysen. Lærerveiledningen henger sammen med lærebøkene, men på grunn av tid valgte jeg å sette søkelyset på lærebøkene. Lærerveiledningen kunne kanskje ha bidratt med nyttig informasjon i studien, men jeg har heller prioritert tre lærebøker. Jeg kunne valgt ei lærebok, ei arbeidsbok og lærerveiledning, men da ville jeg ha mistet sammenlikningsperspektivet.

Til alle tre bøkene følger det også arbeidsbøker, og det kan tenkes at forfatterne mener at elevene får jobbe med mange skriveoppgaver når bøkene brukes parallelt i undervisning. Bevisste valg fra forlaget kan ha hatt en innvirkning på resultatet, for eksempel at bokstavlæring i *Norsk 1* står i ei arbeidsbok. Jeg har kun sett på oppgavene i bøkene, og ikke tekstene. For eksempel er det ingen av bøkene som inneholder oppgaver der elevene skal overbevise. Det kan derfor skje at elevene møter tekster som kan overbevise selv om de ikke skal skrive selv.

6.2 Videre forskning

I forlengelse av denne masteren kan det være flere muligheter. Når man analyserer bøkene ønsker man gjerne å se på alt, men tiden er en begrensning. Bøkene består av flere tekster. En mulighet er å se på tekstene som er i bøkene, og om de kan være med på å utvikle elevenes lesing. Da kan man også bygge enda videre på Skrivetrekanten ved å se på form, og da hvilken sjanger tekstene har. Jeg har også kort kommentert at noen av skriveoppgavene legger opp til at elevene kan tegne. Man kan derfor forske på hva tegning kan gjøre med skrivekompetansen til elevene.

Jeg har valgt tre lærebøker som brukes på første trinn, og jeg kan ikke si noe generelt om lærebøker på første trinn. Det kunne vært interessant å sett på andre læreverk som brukes på første trinn, dette for å se hvilke skriveoppgaver man kan finne i dem. Man kan også se på arbeidsbøkene i læreverkene som jeg har brukt for å se hvilke oppgaver man kan finne, eller man kan se på en lærebok, ei arbeidsbok og lærerveiledning. Jeg har valgt tre fysiske lærebøker som brukes på første trinn, men vi vet nå at digitale verktøy brukes bare mer og mer. En videre forskning kan være å analysere og sammenligne bruken av lærebøker og digitale læringsressurser. En videre forskning i denne undersøkelsen kan være å se hvilke skriveoppgaver man kan finne i de digitale

læringsressursene i de forskjellige lærebøkene. Både *Cappelen Damm* og *Aschehoug* har digitale læringsressurser.

I min studie har jeg ikke tatt i betraktning hvordan skriveoppgavene brukes i praksis. Det kunne derfor vært interessant å sett hvordan bøkene faktisk blir brukt i klasserommet. Dette kan gjøres gjennom observasjon og intervju der elevene jobber med skriveoppgavene i lærebøkene. Man kan for eksempel observere om lærerne bruker de uspesifiserte oppgavene til skriveoppgaver og hvilke tanker de har om de uspesifiserte oppgavene. En annen mulighet er å se om lærerne fokuserer på de oppgavene som handler om skriveutvikling i istedenfor skriverutvikling.

Litteraturliste

- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3).
<https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). Innholdsanalyse. I C. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. s.305-326). Universitetsforlaget.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2020). *Begynneropplæring i norskfaget* (2 utg.). Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni- et avsluttet kapittel? I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg*. . Novus Forlag.
- Elsness, T. F. (2020a). *Nye Zeppelin 1A : bokstavbok*. Aschehoug undervisning.
- Elsness, T. F. (2020b). *Nye Zeppelin 1B : lesebok*. Aschehoug undervisning
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127-139.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode : menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.
- Hasselstrøm, E., Johansen, R.-P. K., Aambø, K. & Syverinsen, M. T. (2021). *Norsk 1 fra Cappelen Damm : Lærerveiledning*. Cappelen Damm.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Johansen, R. & Bjerke, C. (2020). *Førsteklasses skriving : helhetlig skriveopplæring i første klasse*. Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt i forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. . <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Matre, S., Solheim, R., Otnes, H., Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa : forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Mejlbo, K. (2020, 09.januar). Førsteklassinger bør lese og skrive mer første halvår. *utdanningsnytt.no* <https://www.utdanningsnytt.no/forsteklassing-lesesenteret-lesing/forsteklassinger-bor-lese-og-skrive-mer-forste-halvar/225295?fbclid=IwAR3-WHqI-593bcWzK5VOKcW5L6API1DAWIXPjCxyz2oMZl8FsbmgmniCdVQ>

- Neteland, R. & Aa, L. I. (2020). Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 12-24). Universitetsforlaget.
- Otnes, H. (2015). *Å invitere elever til skrivning : ulike perspektiver på skriveoppgaver*. Fagbokforlaget.
- Rongved, E. (2020a, 30.juli). *Lykkes med meningsfull skrivning i første klasse* Lesesenteret <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/lykkes-med-meningsfull-skriving-i-forste-klasse?fbclid=IwAR2ghE7kHnJsqs9nCK8UXqLKbEpXS-jDrSOGqPMIFpPZ-1Cb4DFhdFoGYU>
- Rongved, E. (2020b, 13.januar). Raske bokstaver er bra for førsteklassingene. *Forskning.no*. https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogikk/raske-bokstaver-er-bra-for-forsteklassingene/1618465?fbclid=IwAR1_xCgss7lsehzwotGo0qFCDMUaiBm4j1_Vla8UF9g1LKQoy3r2l04K8k
- Skar, G. B., Johansen, M. B., Kvistad, A. H., Myran, I. H. & Tollaksen, K. V. (2021). Hva er forskning om skriveutvikling og skriveopplæring? . I G. B. Skar (Red.), *Skriving i begynneropplæringen : en praktisk innføring* (s. 6-14). GAN Aschehoug.
- Skrivesenteret. (2020, 7. oktober). Skrivehjulet. I. NTNU skrivesenteret. <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>
- Skrivesenteret. (2021). *Hva er skrivning i norsk på barnetrinnet?* NTNU skrivesenteret. <https://skrivesenteret.no/ressurs/hva-er-skriving-i-norsk/>
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning : en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på kristendoms kunnskap, KRL og religion og etikk*. Abstrakt forlag
- Solheim, R. & Falk, D. Y. (2021). Skrivutvikling og skrivekompetanse. Funksjonelle og formålsretta perspektiv på den første skriveopplæringa. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. (s. 199-221). Universitetsforlaget
- Syverinsen, M. T., Sørnum, S., Aambø, K. & Vatlø, S. (2021). *Norsk 1 fra Cappelen Damm: Grunnbok*. Cappelen Damm.

