



Høgskulen på Vestlandet

Norsk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBNO550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGBNO550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	205
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	34963
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei

MASTEROPPGAVE

Lærebøkers fremstilling av fortellinger og saktekster

En studie av hvordan lærebøker i norskfaget legger opp til at elever på 5. trinn skal lære å skrive fortellinger og saktekster

The presentation of narrative and informative texts in textbooks

A study of how textbooks for 5th graders in Norwegian Language Arts initiates writing of narrative and informative texts

Ingvild Fagna

Masteroppgave i norsk GLU 1-7 (MGBNO550)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Gro Ulland

15.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Da var fem år som lærerstudent over. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært krevende med både oppturer og nedturer. Det har samtidig vært en givende og lærerik prosess hvor jeg har fått fordype meg innenfor et fagfelt som jeg har stor interesse for, og som er relevant for yrket som jeg nå skal inn i.

Jeg vil først og fremst takke veilederen min, Gro Ulland, for konstruktive og gode tilbakemeldinger. Du har vært en god støtte, og veiledningene har gitt meg stor motivasjon for å jobbe videre med oppgaven. Jeg er takknemlig for at jeg fikk en så dyktig veileder!

Jeg vil også takke skrivegruppen som jeg har vært en del av. Dere har gitt meg mye inspirasjon underveis gjennom gode samtaler og konstruktive tilbakemeldinger.

Tusen takk til familie og venner for oppmuntring og korrekturlesing av oppgaven.

Til slutt vil jeg takke Astrid for støtten jeg har fått i løpet av perioden, og for at du har hatt troen på meg hele veien.

Bergen, mai 2023

Ingvild Fagna

Sammendrag

Denne masteroppgaven belyser gjennom en kvalitativ tekstanalyse hvordan to lærebøker i norskfaget legger opp til at elever på 5. trinn skal lære å skrive sjangrene fortelling og saktekst. Lærebøkene som har vært grunnlaget for denne undersøkelsen er *Salto 5A* og *5B* utgitt av Gyldendal, og *Fabel 5A* og *5B* utgitt av Aschehoug. Analysemodellen som har vært benyttet har lagt vekt på hvordan de ulike sjangrene blir fremstilt og forklart i de ulike lærebøkene, bruk av modelltekster og dekonstruksjon av disse, samt hvordan skriveoppgavene er utformet, og hvilken støtte elevene får underveis i skriveprosessen.

Det teoretiske rammeverket som har vært lagt til grunn er basert på teori og tidligere forskning gjort av blant annet ulike norskdidaktikere. Det er trukket frem forskning om hvordan lærebøker brukes i klasserommet. Det er også gjort greie for sjangerbegrepet og sjangermessige trekk ved fortellinger og saktekster. Dessuten fremheves ulike aspekter ved sjanger- og skriveopplæring, som bruk av modelltekster, utforming av skriveoppgaver, samt inndeling av skriveprosessen i faser hvor ulike skrivestrategier blir trukket frem.

Funnene mine har vist at begge lærebøkene legger opp til arbeid med flere aspekter som kan være til hjelp når elevene skal skrive fortellinger og saktekster. Det er blant annet en konsekvent bruk av modelltekster og skriverammer. Disse kan gi elevene inspirasjon til egen skriving, og kan være støttende stillas i elevenes skriveprosess. I skriveoppgavene får elevene en viss valgfrihet knyttet til tematikk og innhold, men får samtidig støtte i form tips eller konkrete tema som det kan velges mellom. Disse stillasene kan være en måte å tilpasse opplæringen på der elevene samtidig får de samme faglige kravene.

Funnene mine viser samtidig at formaspektet ved sjangrene er særlig vektlagt ved at det i dekonstruksjonen av modelltekstene i stor grad legges vekt på tekstens struktur. Dette kan føre til sjangerformalisme, noe som innebærer at sjangrene reduseres til form. Dessuten blir det i fremstillingen av fortellinger brukt alternative begreper til noen sjangerrelevante fagbegreper som *in medias res*. Det å ikke bruke fagbegreper står i strid med læreplanen for norskfaget der det vektlegges at elevene skal kunne bruke fagspråk. Dette står også i kontrast til en eksplisitt tilnærming til sjangerundervisning der bruk av relevante fagbegreper trekkes frem som en forutsetning for å kunne snakke om ulike tekster.

Abstract

This master thesis examines how two textbooks for 5th graders in Norwegian Language Arts initiates writing of narrative and informative texts. The method used in this study has been a qualitative text analysis of *Salto 5A* and *5B*, published by Gyldendal, and *Fabel 5A* and *5B*, published by Aschehoug. The analysis model used has focused on how the genres are presented and explained, the use of model texts and the deconstruction of them. As well as how the writing tasks are designed, and the type of support the young students get during the writing process.

The theoretical framework in this thesis is based on theory and previous research from, amongst others, various researchers of Norwegian didactics. This study presents research on the use of textbooks in classrooms. The concept of genres and some characteristics of narrative and informative texts are also defined. In addition, various aspects of genre and writing instruction are highlighted, such as the use of model texts, the design of writing tasks, as well as the use of writing strategies in the writing process.

My findings have shown that both textbooks include multiple aspects that can be of help when young students are writing narrative and informative texts. There is a consistent use of both model texts and writing frames. These can be used as scaffolds and inspiration in the writing process. The students are also given a certain freedom of choice in relation to subject matter and content in the writing assignments, but they still receive support in the form of tips or topics they can choose from. A consistent use of these scaffolds may be a way of adapting the education, while at the same time the students receive the same academic requirements.

On the other hand, my findings have shown that the deconstruction of the model texts emphasize the structure of the genres. This can lead to a formalistic way of learning the genres where the genres are reduced to a structural frame. In the presentation of the narrative texts, the books also introduce their own terms in alternative to some subject terms that are relevant for the genre. This is something that defies the Norwegian subject curriculum, where the use of subject terms is emphasized. It is also contrary to an explicit approach to genre instruction, where the use of subject terms is highlighted as essential for being able to talk about different texts.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn og formål.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Skrivning og lesing i norskfaget.....	4
1.4 Tidligere forskning	6
1.5 Tekstens oppbygging.....	7
2. Teori og tidligere forskning	8
2.1 Skolens tekster.....	8
2.1.1 Lærebøker som multimodale tekster	10
2.1.2 Hvordan leser elever lærebøker?	12
2.2 Sjangerbegrepet	12
2.2.1 Fortelling	14
2.2.2 Saktekst	17
2.3 Skriveopplæring	20
2.3.1 Skriveopplæring knyttet til tekstutforming	20
2.3.2 Sjangerundervisning i skolen	20
2.4 Modelltekster.....	22
2.4.1 Dekonstruksjon av modelltekster	22
2.4.2 Hva er gode modelltekster?	24
2.5 Skriveoppgaver.....	24
2.5.1 Kategorisering av skriveoppgaver.....	25
2.5.2 Kjennetegn på gode skriveoppgaver	26
2.5.3 Utforming av skriveoppgaver.....	26
2.6 Skrivestrategier.....	27
2.6.1 Skrivestrategier i førskrivingsfasen.....	28
2.6.2 Skrivestrategier i skrivefasen	29
2.6.3 Skrivestrategier i revisjonsfasen.....	30
2.6.4 Skrivestrategier i slutføringsfasen	30

2.7 Sosiokulturell læringsteori	30
2.7.1 Den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging	31
2.7.2 Sosiokulturell læringsteori knyttet til modelltekster og skrivestrategier.....	32
3. Metode	33
3.1 Kvalitativ metode og lærebokanalyse	33
3.2 Presentasjon og avgrensning av materialet	34
3.3 Analysemodell.....	38
3.4 Analyseprosessen	40
3.5 Forskningsetikk	41
3.6 Forskningens pålitelighet	42
4. Analyse og drøfting av funn	44
4.1 Fortelling	44
4.1.1 Fremstillingen av fortelling i <i>Salto</i>	44
4.1.2 Fremstillingen av fortelling i <i>Fabel</i>	54
4.1.3 Drøfting knyttet til fremstillingen av fortelling i <i>Salto</i> og <i>Fabel</i>	64
4.2 Saktekst	70
4.2.1 Fremstillingen av saktekst i <i>Salto</i>	70
4.2.2 Fremstillingen av saktekst i <i>Fabel</i>	80
4.2.3 Drøfting knyttet til fremstillingen av saktekst i <i>Salto</i> og <i>Fabel</i>	89
5. Drøfting	94
5.1 Hvordan blir sjangrene forklart i lærebøkene?.....	94
5.2 Hvilket potensial har modelltekstene i lærebøkene som eksempler på saktekster og fortellinger?	95
5.3 Hvordan er skriveoppgavene utformet?	97
5.4 Hvilken støtte får elevene i skriveprosessen, utover modelltekstene?	98
6. Konklusjon og avslutning	100
Litteraturliste.....	102

Figurliste

Figur 1: Illustrasjon av fortellingens tre deler

Figur 2: Modelltekst - «Tonje Glimmerdal»

Figur 3: Modelltekst - «Han ferdes gjennom natt og dag»

Figur 4: Illustrasjon av fortellingens tre deler

Figur 5: Modelltekst - «En uventet gjest»

Figur 6: Modelltekst - «En uventet gjest»

Figur 7: Skriveoppgave - «Din egen fortelling: Innledning»

Figur 8: Skriveoppgave - «Din egen fortelling: Ideer»

Figur 9: Eksempel på skriveramme

Figur 10: Saltos kildesjekk

Figur 11: Modelltekst - «Hva er Pokémon?»

Figur 12: Modelltekst - «Fins drager?»

Figur 13: Modelltekst - «Planeten Kepler likner på jorda»

Figur 14: Modelltekst - «Planeten Kepler likner på jorda»

Figur 15: Skriveoppgave - «Skriv din egen faktatekst»

Tabelliste

Tabell 1: Oversikt over kapitlene og sjangrene som skal skrives i *Salto 5A* og *5B*

Tabell 2: Oversikt over kapitlene og sjangrene som skal skrives i *Fabel 5A* og *5B*

Tabell 3: Analysemodellen

Tabell 4: Oversikt over tekstene i kapittel 4: «Å innlede en fortelling»

Tabell 5: Oversikt over tekstene i kapittel 6: «Skriv fortelling»

Tabell 6: Oversikt over tekstene i kapittel 7: «Fagtekster»

Tabell 7: Oversikt over tekstene i kapittel 11: «Skriv faktatekst»

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Læreplanene definerer hva målene for elevenes opplæring er, og hvilke kunnskaper elevene skal tilegne seg i løpet av skolegangen. I læreplanen for norskfaget fremheves det blant annet at elevene skal kunne lese og skrive tekster i både skjønnlitterære og sakpregede sjangre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4-5). Sjangerbegrepet har dermed fått en større plass i det nye læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20), etter at det ble dempet i revideringen av Kunnskapsløftet 2006 (LK06) fra 2013 (Iversen & Otnes, 2016, s. 68). I og med at innholdet i læreplanen avklarer hvilke kunnskaper elevene skal oppnå, vil den også ha en innvirkning på hvordan lærere legger opp sin undervisning.

Harald Morten Iversen og Hildegunn Otnes (2016) hevder at noe av det som er med på å styre undervisningen i skolen er lærebøkene (s. 77). Lærebøker må samtidig anses som tolkninger av den gjeldende læreplanen, da det vil være lærebokforfatterens tolkninger av læreplanen som ligger til grunn for innholdet i bøkene. Svein-Erik Andreassen og Tom Tiller (2021) påpeker derfor at læreplanen må være den primære kilden for hva opplæringen skal inneholde, og de omtaler lærebøkene som «en sekundærkilde» (s. 29). Dersom lærebøker skal brukes i undervisning, må man som lærer derfor ha innsikt i bøkens innhold. Dette er noe som trekkes frem av Dagrun Skjelbred (2019). Hun peker på at lærere har en sentral rolle i forbindelse med utvalg og vurdering av hvilke tekster som skal brukes i klasserommet, og lærere må derfor ha kunnskap om hvordan skolens tekster er utformet (s. 81).

Det har samtidig vært lite lærebokforskning etter at LK06 ble innført (Juuhl, Hontvedt & Skjelbred, 2010, s. 35). Jonas Bakken og Emilia Andersson-Bakken (2016) peker på at den forskningen som har vært gjort, helst har sett på bruken av læremidler i klasserommet (s. 5). Slik forskning har blitt gjort av blant annet Marte Blikstad-Balas og Kirsti Klette (2021), som gjennom LISA-materialet har funnet at læreboken er «den mest sentrale teksten i norskfaget» (s. 278). LISA-materialet er hentet fra forskningsprosjektet «Linking Instruction and Student Achievement (LISA)» (Klette et al., 2017, s. 3). I studien har det blitt observert 178 timer med norskundervisning fordelt på 47 åttendeklasser, og forskerne har også innhentet tekstene som ble brukt i undervisningen (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 272). Ida Lodding Gabrielsen og Marte Blikstad-Balas (2020) har gjennom dette materialet undersøkt hvilken skjønnlitteratur som brukes i klasserommet, og funnene deres viser at skjønnlitteraturen i stor grad hentes fra

lærebøker (s. 91).

På en annen side er det, ifølge Bakken og Andersson-Bakken (2016), lite forskning som har sett på og sammenlignet hvordan sakprosa og skjønnlitteratur blir forstått i ulike lærebøker (s. 5). I sin artikkel har forfatterne dermed forsket på hvilken forståelse av skjønnlitteratur og sakprosa som er lagt til grunn i oppgavene i lærebøker for norskfaget på videregående skole. De oppsummerer funnene sine med at oppgavene knyttet til skjønnlitteratur i stor grad er åpne, hvor tolkning og opplevelse vektlegges. På den andre siden er oppgavene knyttet til sakprosa mer lukket, hvor elevene skal finne en bestemt mening. Forfatterne hevder derfor at elevene kan få en oppfatning om at skjønnlitteraturen er mer åpen for tolkning, hvor det er rom for flere meninger, enn sakprosaen, som på den andre siden blir fremstilt som mer entydig (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 2).

Denne forskningen er gjort på lærebøker for videregående skole, men skriving og lesing av skjønnlitterære og sakpregede sjangre også er vektlagt i kompetansemålene for grunnskolen. Det vil derfor være av interesse å undersøke hvilken forståelse av skjønnlitteratur og sakprosa man finner i lærebøker for grunnskolen, og om dette samsvarer med den forståelsen som er formulert i læreplanen. Iversen og Otnes (2016) presiserer dessuten at det er «relevant å studere hvordan et læreverk presenterer et fagstoff og å kunne avkode hvilket syn på skriving og sjangrer forfatterne av et læreverk har» (s. 77).

I skolen har særlig fortellingen hatt en sentral plass, og dessuten er artikkelen, leserbrevet og essayet typiske sjangrer som brukes (Iversen & Otnes, 2016, s. 69-70). I og med at læreboken er en viktig tekst i norskfaget, vil det være relevant å se på hvordan bøkene fremstiller og legger opp til at elever skal lære å skrive slike sjangrer. Som lærer vil det også være viktig å ha innsikt i dette, og om lærebøkene fremstilling samsvarer med det som trekkes frem i læreplanen for norskfaget. Dette fører meg inn i problemstillingen for denne oppgaven.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for denne masteroppgaven er som følger:

Hvordan legger to lærebøker i norsk for 5. trinn opp til arbeid med å skrive fortellinger og saktekster?

Problemstillingen besvares ved hjelp av fire forskningsspørsmål:

1. Hvordan blir sjangrene forklart i lærebøkene?
2. Hvilket potensial har modelltekstene i lærebøkene som eksempler på henholdsvis fortellinger og saktekster?
3. Hvordan er skriveoppgavene i lærebøkene utformet?
4. Hvilken støtte får elevene i skriveprosessen, utover modelltekstene?

Det første forskningsspørsmålet er lagt til grunn for å avklare hva lærebokforfatterne vektlegger ved de ulike sjangrene, som hvilke sjangermessige kjennetegn som trekkes frem, og hvordan disse kommuniseres til elevene. I forbindelse med skriving av sjangre, brukes det gjerne modelltekster som viser hvordan en tekst innenfor sjangeren kan utformes. Det andre forskningsspørsmålet er derfor lagt til grunn for å undersøke hvilke modelltekster som blir tatt i bruk, og hva som blir trukket frem og pekt på ved disse tekstene. De to siste forskningsspørsmålene er lagt til grunn for å undersøke hvordan elevene blir bedt om å skrive sjangrene, som i den forbindelse vil innebære å se på utformingen av skriveoppgavene, hva oppgavene ber om, hvor mye informasjon elevene får, og hvilken støtte elevene får i skriveprosessen i form av inndeling i skrivefaser og bruk av hensiktsmessige skrivestrategier.

Innenfor fortellende tekster er det flere sjangrer, som «eventyr, vandrehistorie, roman, novelle, reportasje og referat» (Breivega & Røskeland, 2018, s. 52). I denne oppgaven bruker jeg begrepet fortelling om den konkrete sjangeren fortelling, og ikke som et overordnet begrep for ulike fortellende sjangre. Innenfor paraplybegrepet saktekst finnes det også ulike sjangre, og saktekster kan ha ulike funksjoner. Anne Håland (2021) trekker blant annet frem at saktekster kan være «informative, argumenterende, reflekterende og beskrivende» (s. 157). I denne oppgaven bruker jeg termen saktekst om en sjanger som forklarer og informerer om et emne. I læreplanen brukes også begrepet fagtekst. Dette begrepet finner man i en del faglitteratur og i et av læreverkene jeg analyserer. Jeg vil bruke termen saktekst i mine egne betraktninger, men begrepet fagtekst vil også brukes om det samme i det teoretiske rammeverket og i fremstillingen av analysen.

En modelltekst er «en tekst som tydeliggjør språklige trekk som en ønsker at elevene skal eller kan bruke i egen skriving» (Håland, 2018, s. 2). Det er også flere benevnelser som kan brukes om dette, som blant annet eksempeltekst og mønstertekst. I denne oppgaven bruker jeg benevnelsen modelltekst, men begrepet eksempeltekst benyttes i det ene læreverket jeg

analyserer. I analysen vil derfor begrepet eksempeltekst og modelltekst brukes om hverandre, ut fra om det er mine egne betraktninger eller direkte sitat fra læreboken.

1.3 Skrivning og lesing i norskfaget

I læreplanverkets overordnede del er det definert fem grunnleggende ferdigheter: «lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Ferdighetene skal utvikles gjennom hele skoleløpet, og går på tvers av fagene. De har likevel ulikt innhold i de forskjellige fagene, og i læreplanen for norskfaget spesifiseres det at norskfaget har et særlig ansvar for opplæring i lesing, muntlige og skriftlige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4-5).

Norskfaget trekkes i læreplanverket frem som «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det legges blant annet vekt på at elevene skal bli kjent med tekster og sjangre fra den norske kulturen. Dessuten er lesing av både sakprosa og skjønnlitterære tekster vektlagt, og elevene skal også lese og skrive tekster som bruker flere uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Som nevnt innledningsvis, har sjangerbegrepet fått en større plass i LK20. I fagets kjerneelementer presiseres det blant annet at elevene skal kunne skrive tekster i ulike sjangre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette trekkes også frem i omtalen av hva skriving som grunnleggende ferdighet innebærer:

Å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre. Det innebærer å utvikle personlige skriftlige uttrykksmåter og å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster. Å skrive er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive. Utviklingen 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. Skrivning i norsk innebærer å uttrykke seg med en stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

Skriving inngår i det som omtales som literacy, som defineres som «å kjenna til tekstkulturen som tekstar er ein del av, og å vita korleis ein kan skriva, lesa, lytta og samtala i denne tekstkulturen» (Håland, 2021, s. 17). Håland (2021) skiller mellom tre typer literacy:

fagovergripende, fagspesifikk og kritisk literacy. Disse inngår i et samspill i klasserommet, da de har ulike styrker og svakheter (s. 17-18).

Håland definerer fagovergripende literacy som generelle kunnskaper og strategier som kan brukes på tvers av fag. Fagspesifikk literacy er på den andre siden kunnskaper og strategier som er relevante for enkelte fag (Håland, 2021, s. 17-18). Fagspesifikk skriving innenfor norskfaget innebærer blant annet arbeid med både fiksjonstekster og saktekster (Håland, 2021, s. 25). I læreplanen står det at elevene etter 7. trinn skal kunne «beskrive, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Dessuten er det også fremhevet at elevene skal kunne «skrive tekster med tydelig struktur og mestre sentrale regler for rettskriving, ordbøying og tegnssetting» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Struktur i tekstene er først nevnt i kompetansemålene etter 7. trinn, og er dermed nytt for elever på 5. trinn.

Det er også forskjeller i kompetansemålene etter 4. og 7. trinn når det kommer til hvilke tekster elevene skal lese. Etter 4. trinn skal elevene kunne «lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster [...], og samtale om hva tekstene betyr for eleven» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). Etter 7. trinn skal elevene derimot kunne «lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa [...] og samtale om formål, form og innhold» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). I kompetansemålene etter 7. trinn er dermed sjangeren fagtekst trukket frem. Fortellingssjangeren er derimot ikke nevnt. Dessuten er det presisert at elevene skal kunne samtale om ulike aspekter ved teksten, fremfor å samtale om hvilken betydning de har for eleven. Det påpekes også at elevene skal kunne «bruke fagspråk [...] i samtale om egne og andres tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

Skjønnlitterære og sakpregede sjangre er dermed likestilt i læreplanen, men det er likevel forskjeller i hvordan lesing innenfor disse kategoriene omtales i skolen. Dagrun Skjelbred (2010b) trekker frem et eksempel fra en lærebok i norsk for ungdomsskolen, som er basert på LK06, hvor det legges vekt på at: «Skjønnlitteratur skal oppleves og «likes», sakprosa vurderes ut fra målgruppe og hensikt» (s. 55). Bakken og Andersson-Bakken (2016) viser til at et slikt syn også underbygges i eksamensveiledningen for videregående skole, hvor det er uttrykt at man skal bruke «*tolkning* i forbindelse med skjønnlitterære tekster og *analyse* i forbindelse med sakprosa» (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 3, referert til i Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 11). Bakken og Andersson-Bakken (2016) hevder at det er vanlig at sakprosa og skjønnlitteratur blir sett på som motsetninger, og at sakprosa blir ansett som en

«ikke-fiktiv, ikke-litterær og i mindre grad tolkbar tekst» (s. 8).

1.4 Tidligere forskning

Frøydis Hertzberg (2008) har med utgangspunkt i KAL-materialet forsket på ungdomsskoleelevers «beherskelse av narrativ og argumenterende skriving» (s. 225). Dette materialet er hentet fra 1998 til 2001, og er basert på elevers avgangsprøve i norsk (Iversen & Otnes, 2016, s. 22). I elevtekstene fra dette materialet hadde elevene stor valgfrihet knyttet til sjanger og emne. Funnene hennes har vist at rundt 80 % av elevene da valgte sjangre hvor de kunne bruke «en narrativ tekststrategi og en ekspressiv eller skjønnlitterær skrivestil» (Hertzberg, 2008, s. 225). Forskningen hennes viste også at elevene i større grad mestret å skrive narrative tekster enn argumenterende. Disse funnene samsvarer, ifølge Håland (2021), også med funn fra andre land, som blant annet Canada og England (s. 12).

I den samme artikkelen trekker Hertzberg (2008) frem flere faktorer som kan forklare kvalitetsforskjellen mellom elevenes argumenterende og fortellende tekster. For det første trekker hun frem at manglende erfaring med å lese argumenterende tekster kan føre til problemer med å strukturere teksten, særlig siden argumenterende tekster ikke har den samme kronologiske strukturen som fortellinger har. For det andre finner man også fortellinger i dagligtale ved at man forteller ulike historier. Man får derfor øvelse i fortellingens struktur uten å skrive eller lese en fortelling. Denne øvelsen får man derimot ikke ved å diskutere i hverdagen, da dette ikke er direkte overførbart til det å skrive argumenterende tekster (s. 227).

En annen årsak hun trekker frem er at det i forbindelse med argumenterende skriving også handler om å skape en sammenheng mellom de ulike argumentene, også opp mot det overordnede temaet i teksten. Det å skape sammenheng i tekst, henger i tillegg til erfaring, også sammen med elevenes kognitive utvikling. Hertzberg omtaler også argumenter som abstrakte, i motsetning til ulike hendelser som er konkrete, og i fortellingssjangeren forteller man nettopp om ulike hendelser (Hertzberg, 2008, s. 228).

Hertzberg (2008) konkluderer med at skolen har lyktes med å gi elevene opplæring i narrative sjangre, men at elevene mangler tilstrekkelig kompetanse innenfor argumenterende skriving. Hun trekker derfor frem at man i undervisningen må jobbe for «å utvide uttrykksrepertoaret i andre sjangere enn de fortellende» (s. 236-238). Dette er viktig for at elevene ikke skal holdes tilbake på grunn av manglende sjangerkunnskap (Hertzberg, 2008, s. 238).

Ifølge Kirsten Kalleberg og Astrid Elisabeth Kleiveland (2010) ble skjønnlitteratur og sakprosa likestilt i læreplanen ved Kunnskapsløftet fra 2006 (s. 11). Dessuten ble det med innføringen av de grunnleggende ferdighetene også «fokus på fagskriving og saktekster i de ulike fagene» (Iversen & Otnes, 2016, s. 86). I og med at KAL-materialet er samlet inn før dette kan det dermed tenkes at situasjonen i skolen kan være en annen i dag. Forskjellene mellom det å skrive fortellende og argumenterende tekster som er skissert i dette delkapittelet, vil likevel stå seg, til tross for en større vektlegging av sakpregede sjangre i læreplanen.

1.5 Tekstens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler: Innledning, teori og tidligere forskning, metode, analyse og drøfting av funn, drøfting og avslutning. I kapittel 1 har jeg presentert bakgrunnen og problemstillingen for prosjektet, samt hvilken relevans oppgaven har knyttet til norskfaget. Jeg har også presentert tidligere forskning som underbygger prosjektets relevans.

I kapittel 2 vil jeg presentere ulike teoretiske aspekter. Jeg har slått sammen teori og tidligere forskning da det finnes ulike syn på, og ulik forskning knyttet til skriveopplæring. Kapittelet er delt inn i følgende underkapittel: Skolens tekster, sjangerbegrepet, skriveopplæring, modelltekster, skriveoppgaver, skrivestrategier og sosiokulturell læringsteori.

I kapittel 3 vil jeg gjøre greie for det metodiske rammeverket som er benyttet. Der vil jeg blant annet presentere metoden, materialet og avgrensningen av det, analysemodellen, analyseprosessen, relevante etiske overveielser og forskningens pålitelighet.

I kapittel 4 vil jeg presentere og drøfte funnene mine. Jeg vil først presentere funn knyttet til fortellinger, og deretter drøfte disse funnene opp mot hverandre. Deretter vil jeg presentere funn knyttet til saktekster, og deretter drøfte disse funnene opp mot hverandre.

I kapittel 5 vil jeg se og drøfte funnene knyttet til fremstillingen av fortellinger og saktekster opp mot hverandre, og samtidig se funnene opp mot relevant teori. Drøftingskapittelet er delt inn i underkapitler som samsvarer med forskningsspørsmålene mine. Disse vil ligge til grunn for å konkludere på problemstillingen i kapittel 6, hvor jeg også vil presentere mine avsluttende bemerkninger.

2. Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for oppgavens teoretiske rammeverk. Jeg vil ta for meg teori og tidligere forskning i samme kapittel da flere av aspektene jeg går inn på er basert på forskning. Det vil dermed være naturlig å sammenfatte dette. I kapittel 2.1 vil jeg ta for meg læreboken som en av skolens tekster. Videre vil jeg i kapittel 2.2 gå inn på sjangerbegrepet, og presentere sentrale kjennetegn knyttet til sjangrene fortelling og saktekst. I kapittel 2.3 vil jeg ta for meg noen aspekter ved skriveopplæringen, og ulike syn på sjangeropplæring. Det er særlig tre aspekter som trekkes frem i forbindelse med skriveopplæring: modelltekster, utforming av skriveoppgaver og skrivestrategier i ulike faser av skriveprosessen. Jeg vil gå i dybden på disse i henholdsvis kapittel 2.4, 2.5 og 2.6. Avslutningsvis knytter jeg disse aspektene ved skriveopplæringen opp mot et sosiokulturelt syn på læring i kapittel 2.7.

2.1 Skolens tekster

Tekstene som brukes i skolen er varierte og kan være både skjønnlitterære og sakpregede tekster. Dagrud Skjelbred gjør rede for disse i *Skolens tekster* (2019). Hun definerer skolens tekster som «tekster som er tilrettelagt for læring og benyttes i skolen» (s. 5). Man finner disse tekstene i ulike medier, og flere læreverk består i dag av både lærebøker, arbeidsbøker, lærerveiledning og ulike nettressurser (Skjelbred, 2019, s. 59). Lærere har derfor store valgmuligheter knyttet til hvilke tekster man ønsker å benytte seg av i undervisningen.

I forskningsprosjektet *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene* har det blitt forsket på læremidler for blant annet norskfaget på 2., 5. og 8. trinn, og bruken av disse i klasserommet. Funnene fra denne studien har vist at læreboken fremdeles har en sterk posisjon i klasserommet (Maagerø & Skjelbred, 2010, s. 17-18). Disse funnene samsvarer også med nyere forskning på feltet. Som nevnt innledningsvis, har Blikstad-Balas og Klette (2021) gjennom forskning på LISA-materialet nettopp funnet ut at læreboken fremdeles er «den mest sentrale teksten i norskfaget» (s. 278). Dessuten har annen forskning på materialet vist at de fleste skjønnlitterære tekstene som brukes i undervisningen også er hentet fra læreverk (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 91). Disse funnene kan dermed tyde på at læreboken er en viktig tekst i skolen, også i dag.

I undersøkelsene til Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) ble totalt 72 av de 178 norsktimene forskerne observerte, brukt til lesing av skjønnlitterære tekster, og i de resterende «leste

elevene gjerne sakprosa i form av for eksempel leserinnlegg, gjerne i kombinasjon med egen skriving» (s. 91). I motsetning til skjønnlitteraturen som ble brukt i klasserommet var det kun i 7 av de 178 norsktimene at læreboken ble brukt i forbindelse med arbeid med sakprosa. Blikstad-Balas og Klette (2021) peker dermed på at de sakpregede tekstene i undervisningen stort sett var det de omtaler som sekundære skoletekster (s. 273). Forfatterne har lånt dette begrepet fra Skjelbred (2019), som omtaler sekundære skoletekster som tekster som brukes i undervisning, men som ikke er skrevet med dette som utgangspunkt (s. 22). Funnene fra LISA-materialet kan dermed tyde på at det er forskjeller i hvilke sakpregede og skjønnlitterære tekster lærere velger å trekke inn i undervisningen.

Et annet funn fra Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) sine undersøkelser er at lengre tekster, som blant annet romaner, ble lite brukt i undervisningen. Romaner ble stort sett benyttet i forbindelse med individuell lesing, eller i form av korte utdrag, som gjerne også ble brukt som utgangspunkt for skriveundervisning (s. 91-95). Flere av tekstene ble også brukt som modelltekster for å peke på ulike sjangertrekk ved teksten. Noen av modelltekstene var konstruerte eksempler skrevet av lærebokforfatterne, noe som fører til at tekstene «imøtegår alle sjangerkravene den er skrevet for å illustrere» (Gabrielsen og Blikstad-Balas, 2020, s. 94). Forfatterne peker samtidig på at det finnes tekster innenfor ulike sjangre som ikke nødvendigvis tilfredsstiller slike krav, og at man i den forbindelse må «legge til rette for en litteraturundervisning som også gir rom for etisk og kritisk refleksjon og diskusjon omkring litteraturen de leser og temaer de møter» (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 96).

Det at utdragene i lærebøker ofte er korte eksempler som viser frem ulike sjangertrekk problematiseres også av Sylvi Penne (2012). Hun hevder at mening skapes gjennom helheten, og at det ikke finnes didaktisk belegg for en utstrakt bruk av utdrag som ikke utgjør eller inngår i en helhet i litteraturundervisningen (s. 164-172). Hun har i sin doktorgradsavhandling, gjennom intervju av elever på ungdomstrinnet, nettopp funnet at elevene ikke husker slike utdrag, og at de gir lite mening (Penne, 2006, s. 371).

Bruk av korte utdrag kan også føre til at litteraturundervisningen i liten grad vil bestå av litterære opplevelser (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 90). Hallvard Kjelen (2021) trekker nettopp frem forskning som viser at «litteraturundervisninga består av (skjematisk) analysearbeid med vekt på sjangerlære» (s. 3). Han viser derimot også til forskning som hevder det motsatte, altså at litteraturen brukes «som kos, med liten eller manglende didaktisk og litteraturfagleg forankring» (Kjelen, 2013; Penne, 2006 og 2012; Tengberg, 2011; Torell et

al., 2002; Rødnes, 2014 referert til i Kjelen, 2021, s. 3).

På en annen side er det også forskning som viser at lærebøker ikke er dominerende i undervisningen. Peter Nicolai Aashamar, Jonas Bakken og Lisbeth Myklebostad Brevik (2021) har forsket på hvilke tekster som brukes i klasserommet på 9. og 10. trinn. Deres funn viser, i motsetning til funnene som er presentert her, at lærere bruker andre tekster enn læreboken i undervisningen «både når tekstene skal formidle faginnhold, og når tekstene skal gjøres til gjenstand for analyse, tolkning og diskusjon» (Aashamar et al., 2021, s. 308). Funnene deres viser også at skjønnlitteraturen og sakprosaen som ble brukt i klasserommet i stor grad var kopier eller ble vist på tavlen, og det var bare én av disse kopiene som var hentet fra læreboken (Aashamar et al., 2021, s. 304-308).

Dette står særlig i kontrast til funnene til Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020). Aashamar et al. (2021) peker på at en av årsakene til dette kan være at deres egen forskning ble gjort på høyere klassetrinn hvor lærere gjerne vektlegger forberedelser til eksamen (s. 309). De ser dette i sammenheng med funn fra blant annet forskningsprosjektet *ARK&APP*, hvor bruken av læremidler i skolen har blitt undersøkt. Et av funnene fra dette prosjektet er at lærere i grunnskolen, i større grad enn lærere i videregående skole, benytter seg av læreboken i undervisning (Gilje et al., 2016, s. 29). Disse funnene kan dermed tyde på at lærebøker brukes mer på lavere klassetrinn. Lærebøker har noen kjennetegn, og er blant annet ofte multimodale tekster. Dette gir lærebokforfattere noen muligheter som jeg vil komme inn på i det følgende delkapittelet.

2.1.1 Lærebøker som multimodale tekster

Læreboktekstene har ifølge Skjelbred (2019) utviklet seg til å bli multimodale tekster der verbalteksten ikke nødvendigvis er dominerende. Skjelbred bruker begrepet «design» om hvordan slike tekster blir satt sammen. Lærebokoppslagene kan bestå av både verbaltekst, bilder, illustrasjoner og ulike tilleggstekster, og disse modalitetene virker sammen for å formidle budskapet (s. 83-91). De ulike modalitetene i en multimodal tekst har ulik modal affordans. Det vil si at de har ulike styrker og svakheter når det kommer til hva de kan formidle. En måte den modale affordansen kommer til syne på er gjennom hvordan modalitetene organiseres, som for eksempel i rom eller tid (Løvland, 2015, s. 120).

Romlige modaliteter kan være «ulike former for stillbilder» (Løvland, 2015, s. 120). Slike

modaliteter blir gjerne forstått umiddelbart, og kan derfor være hensiktsmessig å bruke når man ønsker leserens oppmerksomhet. Det krever på den andre siden mer å forstå modaliteter som er organisert i tid, som for eksempel kan være skrift, da man gjerne må lese teksten for få en forståelse. Slike modaliteter kan være hensiktsmessige når man ønsker å forklare «tidsrelasjoner og årsaksforhold» (Løvland, 2015, s. 120). Til tross for de mulighetene ulike modaliteter gir, har Eva Maagerø og Dagrun Skjelbred (2010) gjennom forskningsprosjektet *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene*, funnet at elever ikke tar i bruk alle modalitetene i en tekst, og at de hovedsakelig leser verbalteksten når de leser lærebokoppslag (s. 72). Jeg vil komme tilbake til dette i kapittel 2.1.2.

Anne Løvland (2015) påstår at bruk av modaliteter som vekker interesse hos elevene, som for eksempel store og fargerike illustrasjoner, er et grep som kan være motiverende for elevene. Bruk av illustrasjoner kan også være en støtte i leseprosessen, særlig dersom illustrasjonene og verbalteksten viser det samme, noe som også kalles for redundans. Dette kan være til særlig hjelp for svake lesere, da det vil kunne gi dem en førforståelse og en forventning til tekstinholdet. Dessuten vil det gi leseren et avbrekk i lesingen (s. 122-123).

Dagrun Skjelbred (2015) bruker begrepene tilleggstekst og paratekst om de ulike tekstelementene i en lærebok (s. 40). Hun har hentet begrepet paratekst fra Gérard Genette (1987/1997) som omtaler dette som de andre elementene som er til stede i en bok utover selve teksten. Dette kan for eksempel være tittel og illustrasjoner (s. 1). Lærebokforfattere kan ta i bruk slike paratekster, og Skjelbred (2015) trekker frem noen paratekster som er vanlig i lærebøker: «margtekster, kursivering av ord, overskrifter i ulike størrelser, sammendrag, osv.» (s. 41). I lærebøker er det også særlig vanlig med begrepsforklaringer i ulike bokser og figurer (Skjelbred, 2019, s. 91)¹.

Skjelbred (2019) trekker frem at paratekstene kan ha ulike funksjoner i teksten, og overskriften kan blant annet hjelpe leseren med å få tak på tematikken i teksten. En forutsetning for dette er at overskriftene er tydelige, slik at de blir forståelige for leseren. I forbindelse med bruk av ulike overskrifter, fremhever Skjelbred også at skriftstørrelsen kan gi leseren en forståelse av tekstens struktur, og bruk av underoverskrifter kan fremheve «hva

¹ Begrepet paratekst er ofte brukt i analyser av (bilde)bøker, og blir brukt om «alle de tekstene som ligger utenfor, før og etter selve fortellingen, som omslagets utside og innside, tittel, tittelside og kolofonsider» (Ommundsen, 2018, s. 158). Her knytter Skjelbred begrepet til det hun omtaler som en teksts tilleggstekster, som da innebærer de andre tekstlige elementene i et oppslag enn brødteksten. Dette inkluderer blant annet tabeller, overskrifter, osv. (Skjelbred, 2015, s. 41; Skjelbred, 2019, s. 91).

som er overordnet og underordnet i en tekst» (s. 93). Paratekstens formål er altså å gjøre teksten mer tilgjengelig for eleven, men dette forutsetter at eleven klarer å ta i bruk disse hjelpemidlene (Skjelbred, 2015, s. 41).

2.1.2 Hvordan leser elever lærebøker?

Ved å bruke flere modaliteter kan forfattere formidle et budskap på ulike måter. Dette krever samtidig mer av leseren da leseren må ha nok kompetanse til å forstå teksten som helhet, og hvordan modalitetene spiller sammen (Skjelbred, 2019, s. 83). Skjelbred (2015) hevder at slik lesekompetanse må læres (s. 49). Dette er også et aspekt som trekkes frem av Løvland (2015). Hun hevder at elever særlig trenger lesestrategier som de kan benytte i møtet med multimodale tekster hvor det ikke er stor redundans mellom teksten og bildene (s. 141).

Maagerø og Skjelbred (2010) har forsket på hvordan elever leser tekstene i lærebøker. Som nevnt i kapittel 2.1.1, viser funnene deres at elevene hovedsakelig leser verbalteksten i lærebokoppslagene. Skjelbred (2019) trekker også frem noen observasjoner fra dette forskningsprosjektet. Elevene overså og tok i liten grad i bruk oppslagenes tilleggstekster, som blant annet stikkordsregisteret og ordforklaringer. Dessuten ble overskriftene, illustrasjonene og bildene sidestilt i forhold til verbalteksten (s. 94-95). Dette samsvarer også med funn fra Anne Løvland sine tidligere studier, som har vist at elevene i liten grad tar i bruk illustrasjonene med mindre de er interessante (Løvland, 2015, s. 137-140). Skjelbred (2019) presiserer at lærebokforfatterens design av lærebokoppslagene gjerne er gjennomtenkte, og at flere gir konkret veiledning til hvordan oppslagene bør leses. Hun hevder likevel at dette har lite verdi dersom elevene ikke får tilstrekkelig med opplæring i klasserommet (s. 94-95).

2.2 Sjangerbegrepet

Den mest overordnede inndelingen av tekstbegrepet er å skille mellom skjønnlitteratur og sakprosa. Skjønnlitteratur «brukes om ulike tekster som oppfattes å være fiktive og å ha et visst kunstnerisk eller estetisk preg» (Claudi, 2010, s. 158). Dette står i motsetning til sakprosa, som på den andre siden defineres som «tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten» (Tønnesson, 2012, s. 34). I tillegg til å kategorisere tekster som skjønnlitteratur og sakprosa, kan man også gjøre ytterligere inndelinger, som å kategorisere tekster ut fra ulike sjangrer (Iversen & Otnes, 2016, s. 63). Mads B. Claudy (2010) definerer en sjanger «som et sett av konvensjoner knyttet til en

spesiell teksttype, og disse konvensjonene er av stor betydning både for tekstens avsender og mottaker» (s. 157). Med sistnevnte mener han at ulike sjangre gir ulike krav og forventninger til blant annet innhold, form, og hvordan teksten kan tolkes (Claudi, 2010, s. 157).

Det er samtidig ikke bare de form- og innholdsmessige kjennetegnene som må vektlegges. Sjangre må også «*definerast kontekstuel*» (Ledin, 2001, referert til i Breivega, 2018, s. 28). Ifølge Kjersti Breivega (2018) oppstår sjangrene ved «at visse retoriske situasjonar gjentek seg» (s. 28). Sjangerbegrepet er derfor relativt stabilt. På en annen side er samfunnet i utvikling, og sjangerbegrepet er derfor også dynamisk (Berge, 1990, referert til i Breivega, 2018, s. 28). Gjennom utviklingen i samfunnet har det blant annet dukket opp nye medier og modaliteter, og dette kan bidra til at sjangrene endrer seg (Skjelbred, 2014a, s. 39). Brudd på ulike sjangerkonvensjoner kan også føre til etablering av nye sjangre, eller utvikling av eksisterende sjangre. Dette brukes som et virkemiddel i noen tekster, og særlig innenfor skjønnlitteraturen (Claudi, 2010, s. 157).

Dagrun Skjelbred (2014a) påpeker at måten man leser og skriver skjønnlitteratur og sakprosa på er ulik. Hun knytter dette til det hun omtaler som kontrakten med leseren. I dette ligger det at man forventer at innholdet i sakpregede tekster kan tolkes som en representasjon av virkeligheten. Man har på den andre siden en forventning om at man i skjønnlitterære tekster leser om en fiktiv virkelighet (s. 36-37). Leserens forventninger har dermed en betydning for hvordan man forstår innholdet i skjønnlitterære og sakpregede tekster.

I forbindelse med leserens forventninger til hvordan virkeligheten er fremstilt i en tekst, skiller Marte Blikstad-Balas og Johan L. Tønnesson (2020) mellom det de kaller for etterrettelighet og fantasi. Leserens forventning om etterrettelighet når det kommer til sakprosa. I dette ligger det at «[v]i skal kunne undersøke kildene som forfatteren har benyttet» (s. 53). Til fiksjonsprosaen forventer man på den andre siden «at forfatteren har tatt fantasien i bruk for å skape en spennende fortelling med mer eller mindre klar forankring i virkelige steder, gjenstander og begivenheter» (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 53). Leserens forventninger om at teksten oppgir kildehenvisninger. Forfatterne understreker dermed at «sakprosaen er forpliktet overfor virkeligheten på en mer direkte måte enn fiksjonsprosaen» (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 53).

Jørgen Magnus Sejersted (2010) hevder at det kan være problematisk å skille mellom skjønnlitteratur og sakprosa. Han presiserer at det finnes mange innslag av fakta i en fiktiv

tekst, som for eksempel i ulike miljøbeskrivelser (s. 28-29). Dette kan sees i sammenheng med det Per Thomas Andersen (2019) omtaler som «fiksjon» og «fiksjonalisering» (s. 103). Fiksjon er noe som er oppdiktet, mens fiksjonalisering av noe faktisk, kan være basert på virkeligheten. Flere tekster bruker også en kombinasjon av disse (Andersen, 2019, s. 102-104). På samme måte som skjønnlitteratur kan inneholde innslag av fakta, kan sakprosa også inneholde innslag som «kan ha svært lite med virkeligheten å gjøre» (Sejersted, 2010, s. 29). Han trekker blant annet frem aviser og reklamer som eksempler på dette (Sejersted, 2010, s. 29). Til tross for at det finnes tekster som er i grenseland, hevder Claudi (2010) at denne kategoriseringen er anvendelig, og at kategoriseringen av tekster som enten skjønnlitteratur eller sakprosa har en avgjørende betydning for hvorvidt leseren oppfatter teksten «som direkte eller indirekte ytringer om virkeligheten» (s. 159).

Som nevnt i kapittel 1.3, er lesing og skriving av ulike sjangre sentralt i skolen. Breivega (2018) presiserer at det er viktig å kunne «lese, forstå og kritisk vurdere sentrale sjangrar i samtida, både skjønnlitterære sjangrar og sakprosasjangrar» (s. 28). Det å ha sjangerkunnskap er også noe som trekkes frem av Marte Blikstad-Balas og Frøydis Hertzberg (2015) da slik kunnskap vil være viktig for å kunne skrive tekster som svarer til et gitt formål (s. 51). Jeg vil i de følgende delkapitlene gå inn på sentrale aspekter ved sjangrene fortelling og saktekst.

2.2.1 Fortelling

Man kan skille mellom begrepene *fortellende tekst* og *fortelling*. En fortellende tekst kan knyttes til teksttype, narrativen, mens en fortelling kan være en del av ulike tekster i ulike sjangre. En fortelling kan forklares slik: «Ein forteljar fortel til nokre tilhøyrarar om noko som har skjedd» (Breivega & Røskeland, 2018, s. 52). I skolen har den fortellende teksten hatt en stor plass, og særlig den skjønnlitterære fortellingen (Skjelbred, 2014a, s. 47). Andersen (2019) hevder at fortellinger kan bidra til å øve opp evnen til «å forstå andres liv, følelser, situasjon og behov» (s. 14). Dessuten egner skjønnlitteratur seg for litterære diskusjoner, noe som kan åpne for flere tolkninger. Elevene kan gjennom slike diskusjoner få øvd «opp evnene til å argumentere og for å akseptere uenighet» (Alsup, 2015, s. 59-60, referert til i Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 88).

I forbindelse med skriving av fortellinger skiller man mellom det som kalles refererende og egentlige fortellinger, som er to ulike måter å strukturere en fortelling på (Breivega & Røskeland, 2018, s. 52). En refererende fortelling er oppramsinger fra hverdagen som

presenteres kronologisk, og slike fortellinger har ingen høydepunkt eller utvikling (Skjelbred, 2014a, s. 51). Typisk for denne typen fortelling er at mange setninger blir innledet med «så» eller «og så» (Breivega & Røskeland, 2018, s. 56-57). De ulike hendelsene presenteres gjerne slik det skjedde, og det er dermed også vanlig at både viktige og uviktige hendelser får plass i teksten (Håland, 2021, s. 63). Slike fortellinger har dermed ikke en bestemt fortellingsgrammatikk som fortellingen struktureres etter.

Dette står i motsetning til den egentlige fortellingen som på den andre siden nettopp er bygd opp etter en bestemt fortellingsgrammatikk. Egentlige fortellinger inneholder komponentene orientering, komplikasjon, resolusjon og koda (Labov & Waletzky, 2006, referert til i Breivega & Røskeland, 2018, s. 53). Orienteringen beskriver det som skjer i forkant av komplikasjonen, og gir blant annet informasjon om personer, tid og sted. Den kan også gi et frempek om hva som kan komme til å skje. I komplikasjonen oppstår det et problem som må løses (Breivega & Røskeland, 2018, s. 54-55). Det er i komplikasjonen man finner «spenningsoppbygginga og utviklinga av handlinga, eventuelt fram mot eit høgdepunkt og/eller vendepunkt» (Håland, 2021, s. 62). Resolusjonen er løsningen på problemet, og denne må «følge logisk av komplikasjonen» (Breivega & Røskeland, 2018, s. 55). I avslutningen finner man fortellingens koda eller evaluering, men det finnes flere fortellinger som ikke inneholder denne komponenten (Breivega & Røskeland, 2018, s. 54-55). Noen fortellinger har også en åpen slutt hvor det er rom for flere tolkninger (Håland, 2021, s. 62).

I lærebøkene har strukturen i fortellingen ofte blitt forklart med en tredeling med innledning, hoveddel og avslutning, og denne strukturen illustreres gjerne med en fisk. Dette problematiseres av Tone Senje og Synnøve Skjong (2005) da en slik inndeling gjelder for de fleste tekster, og at dette ikke er tilstrekkelig for å forklare det som karakteriserer fortellingen. Dessuten peker de på at bruken av slike illustrasjoner kan «bli rene abstraksjoner, og dermed mer villedende enn veiledende» (s. 31). Fortellinger har også andre sentrale kjennetegn, utover de strukturelle.

Fortellinger inneholder en forteller, en handling, en tidsrekkefølge, og en eller flere aktører (Breivega & Røskeland, 2018, s. 52). I tillegg trekker Andersen (2019) frem at handlingen også foregår på et sted (s. 23). En fortelling kan drives fremover på ulike måter, for eksempel ved at det skjer noe overraskende eller spennende i handlingen, eller ved at karakterene i seg selv skaper en spenning. Ofte er det likevel både karakterene og handlingen som driver fortellingen fremover (Andersen, 2019, s. 29-30). Spenningsnivået avhenger av hvor ofte det

oppstår hendelser hvor karakterene må ta ulike valg. Disse valgene er gjerne knyttet til ulike dilemmaer hvor karakteren kan gjøre gode eller dårlige valg. Dette bidrar til at «[s]penningen holdes ved like ved at man stadig frykter hva som kan skje ved neste veikryss – eller man sitter med et intenst ønske om hva som *bør* skje» (Andersen, 2019, s. 55).

Rekkefølgen for de ulike hendelsene i en fortelling kan også organiseres på ulike måter, og Andersen (2019) trekker frem «kronologisk fremstilling, tilbakeblikk og foregripelse» (s. 63). Han hevder at den mest vanlige metoden er å ha en kronologisk fremstilling, hvor hendelsene presenteres i rekkefølge. De to andre metodene er på den andre siden valg som forfatteren tar for å skape spenning (Andersen, 2019, s. 63). Måten de ulike hendelsene blir fremstilt på kan også variere, og tre vanlige fremstillingsmåter er: «in medias res, retrospektiv teknikk og sirkelkomposisjon» (Håland, 2021, s. 64). Fortellinger med in medias res starter midt i handlingen. Å bruke retrospektiv teknikk innebærer at en hendelse blir presentert, for så at leseren i etterkant får vite om forløpet til denne. I en sirkelkomposisjon starter og slutter fortellingen likt (Håland, 2021, s. 64).

Et annet aspekt ved fortellingen er at den kan fortelles på ulike måter. Håland (2021) trekker frem at fortellingen kan fortelles ved at handlingen refereres, eller ved at det brukes dialoger. Dessuten kan forfatteren gjøre ulike grep for å endre tidsaspektet i fortellingen, som at tiden kan stå stille eller at handlingen blir flyttet frem i tid (s. 64-65). Ifølge Skjelbred (2014a) kan nettopp tiden brukes som et virkemiddel for å skape spenning i teksten (s. 47-48). I en fortelling har også forfatteren frihet til å velge hva leseren skal se, gjennom hva som fortelles og hvor synsvinkelen ligger (Håland, 2021, s. 64-65).

Synsvinkelen i fortellingen er sentral for hvordan den blir oppfattet av leseren, og det inkluderer «[t]anker, følelser og hele sanseapparatet [...]. Dessuten handler det både om hvem som ser, og hva som blir sett» (Andersen, 2019, s. 70). Ifølge Andersen (2019) blir ofte synsvinkelen gitt til en spesifikk karakter. Synsvinkelen kan likevel endre seg når som helst i løpet av fortellingen (s. 69). Hvor synsvinkelen ligger har, ifølge Håland (2021), stor betydning for hvor tett man kommer på handlingen. Hun skiller mellom en aural og personal synsvinkel. I en fortelling med aural synsvinkel står man «utanfor teksten og betraktar det som skjer» (Håland, 2021, s. 65). Ved å ha en personal synsvinkel får man derimot se verden fra karakterens ståsted (Håland, 2021, s. 66).

Fortellinger blir også fortalt av en forteller, og det er denne som avgjør hva som fortelles

(Skjelbred, 2014a, s. 47). Andersen (2019) omtaler fortelleren som stemmen i en fortelling, og denne må ikke tilhøre karakteren med synsvinkelen. Han skiller mellom en intern og ekstern forteller. Med dette mener han at «fortelleren kan befinne seg utenfor fortellingen eller være en som deltar i den» (s. 71). Dette kan også sees i sammenheng med det Ann Sylvi Larsen (2008) omtaler som førstepersonforteller og tredjepersonforteller. En førstepersonforteller, altså jeg-fortelleren, er en del av handlingen. En tredjepersonforteller er på den andre siden ikke en del av handlingen, men forteller om karakterene (s. 261).

Larsen (2008) har forsket på fortellinger skrevet av elever på 5. trinn. Hun trekker blant annet frem at tematikken i de fleste tekstene i materialet hennes er barnlig, og handler om blant annet vennskap, familie og dyr. Dessuten starter og slutter mange av tekstene i materialet med eventyrformuleringer (s. 263-264). Et kjennetegn på elevtekster er nettopp at de mangler gode innledninger og avslutninger: «Innledningene er gjerne for lange, og det avsluttes ofte for brått» (Larsen, 2011, s. 123). Hun trekker derfor frem at elevene bør utfordres på å variere hvordan fortellingene innledes og avsluttes (Larsen, 2008, s. 267).

Et annet kjennetegn på disse tekstene er at de inneholder få skildringer, og i stor grad er kronologisk strukturert hvor handlingene presenteres i rekkefølge. Mange av tekstene er også skrevet med en tredjepersonsforteller, og synsvinkelen er ofte ekstern. Larsen (2008) trekker frem at elevene bør utfordres på disse områdene. Hun presiserer likevel at «femteklassingene behersker å skrive gode, handlingsmettede fortellinger som går kronologisk framover, og å legge inn personstemme gjennom dialoger» (s. 264-267). Funnene hennes kan dermed tyde på at det er noen kvaliteter ved disse elevtekstene, men at det samtidig finnes forbedringspotensialer knyttet til blant annet variasjon og innhold.

2.2.2 Saktekst

Johan L. Tønnesson (2012) definerer sakprosa som «tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten» (s. 34). Både fiksjon og ikke-fiksjon «kan være ytringer om virkeligheten, men den første går «omveien» om fiksjonen slik at forholdet mellom tekst og virkelighet blir mer indirekte» (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 14). I den forbindelse trekker de frem kontrakten med leseren som avgjørende, og at tekster som er sakprosa nettopp er tekster som leseren oppfatter som direkte ytringer om virkeligheten (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 14).

På en annen side foreligger det ikke nødvendigvis en «enighet om hva denne virkeligheten innebærer» (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 21). Forfatterne trekker frem at ulike partiprogrammer for eksempel gir ulike bilder av hvordan samfunnet er, og hvordan det bør endres. Forfatterne hevder derfor at det i dagens samfunn hvor det har stor tilgang til ulike tekster er særlig viktig med literacy, et begrep som kan forstås som tekstkompetanse. Samtidig viser forskning at barn mangler kompetanse i å kritisk vurdere ulike tekster, og forfatterne hevder at dersom elevene «blir gitt motstridende tekster som hevder ulike ting om det samme temaet, mangler de strategier for å lese tekstene opp mot hverandre og vurdere hvilke, om noen, de mener de kan stole på» (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 20-22). Dessuten mangler elevene strategier for å vurdere hva som er relevant i tekstene. I forbindelse med å øve opp elevenes kritiske leseferdigheter trekker Blikstad-Balas og Tønnesson (2020) frem analyse av sakprosaetekster som særlig relevant, da sakprosa er et viktig kommunikasjonsmiddel i samfunnet (s. 22).

Innenfor sakprosa finnes det mange ulike sjangre, og repertoaret av sjangre strekker seg fra «hverdagens enkle, men viktige tekster [...] via yrkesfaglig skriving [...] til tekster som utgjør viktige bidrag i det demokratiske fellesskapet» (Iversen & Otnes, 2016, s. 86). Skillet mellom disse type sjangrene inngår gjerne i det man omtaler som litterær og funksjonell sakprosa. Håland (2021) trekker blant annet frem at funksjonell sakprosa i større grad har en nytteverdi, mens litterær sakprosa har mer estetisk verdi (s. 139). I litterær sakprosa kan forfatteren benytte seg av ulike litterære virkemidler, og det kan være tekster innenfor ulike sjangre (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 15). I forbindelse med bruk av sakpregede sjangre i skolen, trekker Iversen og Otnes (2016) blant annet frem huskelapper, SMS, fagartikler, referat og leserinnlegg, som egnet til bruk i undervisning (s. 86-87).

Håland (2021) presiserer at saktekster er ulike ut fra «kva for diskurs dei er skrivne i, og kva for tematikk som blir presentert eller debattert» (s. 71). Det er likevel noen felles kjennetegn på tvers av ulike type saktekster. Språket i en saktekst kjennetegnes blant annet av at det brukes fagbegreper som er knyttet til temaet i teksten. Dessuten brukes det gjerne nominaliseringer, sammensatte substantiv, substantivfraser og definisjoner, for å få plass til mye informasjon. Definisjoner brukes også som et grep for å skape en felles forståelse for hva som inngår i de ulike begrepene, og for å unngå å måtte forklare begrepene flere ganger (Håland, 2021, s. 71-73). Håland trekker frem at «[f]agtekstar søkjer ofte å skapa ein distanse mellom skrivaren og det faglege innhaldet slik at det faglege innhaldet skal framstå tydeleg og mest mogleg objektivt» (Håland, 2021, s. 72).

Saktekster skal informere en leser, og må i den forbindelse være skrevet på en tydelig og forståelig måte slik at leseren får tak på innholdet i teksten. Saktekster har dermed også noen strukturelle kjennetegn. Håland (2021) trekker frem at fagtekster gjerne har en fast struktur med innledning, hoveddel og avslutning. Teksten innledes ved at temaet presenteres. Hoveddelen deles inn i flere avsnitt hvor den første setningen i avsnittene er en temasetning. Resten av avsnittet utdyper deretter temaet, og peker gjerne mot neste avsnitt for å skape en sammenheng mellom disse. Til slutt oppsummeres temaet i avslutningen (s. 73-75).

I sakprosaetekster er særlig verbalteksten vektlagt. Samtidig kan den gjerne forekomme i et «samspill med andre tegnsystemer» (Tønnesson, 2012, s. 34). Blikstad-Balas og Tønnesson (2020) hevder at verbalteksten må vektlegges fordi det er «et sterkt og ganske særmerket middel til kommunikasjon og virkelighetsbeskrivelse» (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020, s. 15). De presiserer samtidig at det er viktig å se verbalteksten i sammenheng med de andre modalitetene i teksten.

Ingrid Rygg Haanæs (2008) har sett på hva som kjennetegner 10. klasseelevers skrivning i sakpreget skrivning gjennom «avgangsprøva i norsk» (s. 159). Funnene hennes viser at de fleste elevene klarer å fokusere på et emne, og finne et aktuelt undertema knyttet til dette. De fleste elevene har også valgt å skrive en informerende tekst, men det er variasjon i hvilken informasjon elevene bruker og hvordan informasjonen er fremstilt. Noen elever skriver blant annet tekster som er ren avskrift fra kilder hentet på nett, og noen viser til noe som er sagt av andre. I fremstillingen av informasjonen har noen elever en kronologisk oppbygging ut fra hvilken rekkefølge de selv har lest om temaet. Andre elever har derimot bygd opp teksten på en måte hvor informasjonen er presentert i logisk rekkefølge. Haanæs peker på at det kan se ut som at elevene trenger en del kompetanse om temaet de skriver om for at en informerende tekst skal interessere en leser (Haanæs, 2008, s. 160-162).

I forklarende tekster er det, ifølge Håland (2021), vanlig at det blir pekt på hva som skal forklares allerede i overskriften (s. 80). I funnene fra elevtekstene som Haanæs (2008) har undersøkt, kan det nettopp se ut til at det er en sammenheng mellom de elevtekstene som har gode titler, og de elevtekstene som har lyktes i det å holde seg til temaet underveis i teksten. Haanæs hevder også at det å ha en forhåndsdefinert mottaker av teksten vil kunne gjøre valget av innhold, struktur og hvordan innholdet skal formidles, lettere for elevene. Hun peker likevel på at noen av elevtekstene i materialet mangler tittel og en avklart mottaker (s. 161-162). Funnene hennes tyder dermed på at overskriften i saktekster er viktig, og at dette er noe

elevene må bevisstgjøres på. Dette er noe som kan inngå i skriveopplæringen.

2.3 Skriveopplæring

Ifølge Dagrun Skjelbred (2014b) består skriveopplæringen i skolen av tre deler:

«skriftforming, rettskrivingsopplæring og tekstutforming» (s. 292). Både skriftforming og rettskriving har stått sterkt i skolen, men Skjelbred (2014b) beskriver en utvikling i skolen med mer og mer fokus på selve tekstutformingen (s. 292-294). Hun påpeker likevel at alle tre komponentene er viktige i skriveopplæringen (Skjelbred, 2014a, s. 19). Det vil i de følgende delkapitlene bli gjort greie for ulike aspekter ved skriveopplæringen knyttet til tekstutforming, og ulike syn på sjangeropplæring.

2.3.1 Skriveopplæring knyttet til tekstutforming

Skjelbred (2014b) hevder at «[s]pørsmålet om hvordan skriveopplæringen i betydningen tekstutforming kan legges til rette, henger sammen både med hva som er formålet med skriveopplæringen, og med syn på hvordan vi lærer å skrive» (s. 295). I den forbindelse tar hun for seg tre tilnærminger innenfor tekstutformingsopplæring: bruk av modelltekster, bruk av skriveoppgaver hvor elevene skal formidle et budskap til en mottaker, og vektlegging av skriveprosessen (Skjelbred, 2014a, s. 19-22). Skjelbred (2014b) presiserer at disse tilnærmingene har «levd side om side, men de har hatt noe forskjellig vekt i ulike perioder» (s. 303). Hun fremhever også at det ikke er en motsetning mellom disse, og at skriveopplæringen i praksis gjerne henter inspirasjon fra alle tre (Skjelbred, 2014a, s. 22). Jeg vil komme tilbake til disse tilnærmingene i kapittel 2.4, 2.5 og 2.6, hvor jeg henholdsvis vil ta for meg bruk av modelltekster i undervisningen, ulike aspekter ved utforming av skriveoppgaver og skrivestrategier knyttet til ulike faser i skriveprosessen.

2.3.2 Sjangerundervisning i skolen

Ifølge Breivega (2018) har skriveopplæringen i skolen «i stor grad vore ei sjangeropplæring» (s. 28). I forbindelse med sjangerundervisning, er det særlig to tilnærminger som står i et motsetningsforhold: eksplisitt og implisitt sjangerundervisning. Ved en eksplisitt sjangerundervisning peker man på og underviser i konkrete kjennetegn knyttet til ulike sjangrer, før elevene skal bruke disse aspektene i egen skriving. Ved en implisitt sjangertilnærming er det derimot en tanke om at elevene vil tilegne seg sjangerkompetanse

ved å møte sjangrene i undervisningen, og en eksplisitt påpeking av ulike sjangertrekk anses som «ei forenkling og redusering av sjangeren» (Håland & Lorentzen, 2007, s. 83).

Tilhengere av en eksplisitt tilnærming til sjangerundervisning, hevder at det uten eksplisitt undervisning og diskusjon av ulike sjangre, vil være tilfeldig om et barn tilegner seg sjangerkunnskap eller ikke. Slik undervisning kan bidra til økt sjangerforståelse, og et større begrepsforråd om sjangre, noe som er sentralt for å kunne samtale om ulike tekster (Maagerø, 2012, s. 39-40). Innenfor en implisitt tilnærming til sjangerundervisning, er det på den andre siden en tanke om at elevene tilegner seg sjangre ved «å lese, høre og se en sjanger, om og om igjen» (Maagerø, 2012, s. 45-46). Tilhengere av dette synet hevder at sjangrer er for komplekse til at man kan redusere dem til et enkelt mønster som elevene kan få kunnskap om gjennom eksplisitt undervisning. Dessuten hevder de at sjangre er avhengig av kontekst, og ved å bare se på form og mønstre som går igjen i teksten vil man «til en viss grad dekontekstualisere tekstene» (Maagerø, 2012, s. 45).

Iversen og Otnes (2016) peker på at det i skolen har vært en «tradisjon for å vektlegge formelementet i forståelsen av sjangerbegrepet» (s. 67). Et ensidig fokus på form kan ifølge Hertzberg (2008) føre til det hun omtaler som sjangerformalisme (s. 237). Dette innebærer at sjangrene reduseres til oppskrifter, hvor målet blir å «treffe sjangeren» (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 48). Frøydis Hertzberg (2001) har i artikkelen «Tusenbenets vakre dans» belyst fire ulike syn på formkunnskap:

[E]n som fraskriver slik formkunnskap så å si all verdi, (Krashen, Freedman), en som stiller seg tvilende til isolert arbeid med form i sin alminnelighet (ekspressivistene), en som tilskriver slikt arbeid en viss verdi (Hillocks) og en som legger hele sin tyngde i å argumentere for at formfokusering ikke bare er verdifullt, men helt nødvendig (sjangerskolen). (Hertzberg, 2001, s. 102).

Felles for disse tilnærmingene er at sjangerbeherskelse, altså det å kunne skrive gode tekster innenfor ulike sjangre, som oftest læres ubevisst. Lesing tillegges også vekt, men Krashen sin tilnærming til lesing er at den skal være basert på lyst. I sjangerskolen er det derimot lagt vekt på «lesing som nettopp fokuserer på form» (Hertzberg, 2001, s. 102). Anne Håland og Rutt Trøite Lorentzen (2007) hevder at en implisitt sjangertilnærming gjerne vil være tilstrekkelig for beherskelse av sjangre som elevene møter regelmessig. Ved andre sjangre, vil det derimot være et større behov for en eksplisitt tilnærming (s. 83). Dette finner støtte hos Jon Smidt

(2011), som trekker frem at man nok trenger begge tilnærmingene i undervisningssammenheng ved at man både peker på sjangertrekk, og bruker modeller i undervisningen. Man må samtidig unngå sjangerformalisme, og elevene må derfor også møte «sjangrer i levende bruk» (s. 27-28). Dette leder oss over på modelltekster, som er tekster som viser elevene eksempler på hvordan tekster innenfor ulike sjangre kan utformes.

2.4 Modelltekster

Bruk av modelltekster har en lang tradisjon innenfor skrivepedagogikken (Skjelbred, 2010a, s. 132). Anne Håland (2018) definerer en modelltekst som «en tekst som tydeliggjør språklige trekk som en ønsker at elevene skal eller kan bruke i egen skriving (s. 2). Modelltekster brukes dermed som eksempler eller mønstre på «den teksttypen eller sjangeren eleven skal lære seg å skrive» (Ulland, 2018, s. 132). I nyere tid er det særlig «den australske sjangerskolen» som har trukket frem modelltekster som en viktig metodikk i skriveopplæringen. Ifølge Håland (2021) var bakgrunnen for denne sjangermetodikken rapporter som viste at skolene hadde størst fokus på skriveprosessen og narrative sjangre. For å utvikle elevenes spekter i sjangerkunnskap ble det derfor lagt vekt på lærerens støtte i skriveopplæringen, blant annet gjennom å bruke modelltekster (s. 105).

I forbindelse med forskning på bruk av modelltekster i undervisningen, og hvilken effekt dette har på elevenes skriving, har det ifølge Håland (2021) blitt gjort ulike funn. Noen studier har blant annet vist at elevene i liten grad klarer å overføre trekk fra modellteksten når de selv skal skrive. Andre studier viser derimot at elevene kan ha utbytte av modelltekster i skriveopplæringen, og særlig om det også brukes annen type støtte (s. 147). Anne Charlotte Torvatn (2008) trekker nettopp frem at det «[å] bare lese eksempeltekster før man begynner å skrive slike tekster selv, anses ikke som tilstrekkelig. Elevene må arbeide aktivt med å se på trekk i det de leser for at de skal kunne bruke det i sin skriving» (s. 153). I den forbindelse har dekonstruksjon av modelltekster blitt trukket frem som en viktig metode (Callaghan & Rothery, 1988; Cope & Calantiz, 1993; Rose & Martin, 2013, referert til i Håland, 2018, s. 2).

2.4.1 Dekonstruksjon av modelltekster

Dekonstruksjon av modelltekster har blitt trukket frem som en viktig støtte i forbindelse med bruk av modelltekster i undervisningen (Håland, 2018, s. 2). Det å dekonstruere en modelltekst går ut på at elevene og læreren sammen samtaler om og studerer modellteksten.

Dette gjøres ved å dele modellteksten opp i mindre deler for å legge merke til blant annet språklige kjennetegn og struktur. En slik samtale kan utvikle elevenes metaspråk, noe som vil gjøre dem i stand til å samtale om både egen og andres tekst (Skrivesenteret, 2022; Ulland, 2018, s. 133).

I dekonstruksjonen peker gjerne læreren på skriftlige trekk og sjangermessige kjennetegn i teksten (Håland, 2018, s. 4). Gro Ulland (2018) trekker frem at slik påpeking kan dreie seg om «både form, innhold, språkbruk og formål» (s. 132). Håland (2018) har utarbeidet en modell med ulike spørsmålstyper som kan være til støtte i arbeidet med dekonstruksjon av modelltekster. Disse spørsmålene deles inn i tre kategorier: oppdage, utforske og utfordre. For å legge merke til trekkene i modellteksten kan læreren stille spørsmål som har en oppdagende funksjon: «Hva legger du merke til i teksten (språket, komposisjon, setninger, ordvalg, overskrifter, bilder, illustrasjoner, etc.)?» (s. 17). Etter at trekkene er oppdaget, peker Håland (2018) på at disse bør utforskes, noe som kan gjøres ved å stille det hun omtaler som overføringsspørsmål (s. 15-16).

Overføringsspørsmål inngår i kategorien «utforske» i Håland (2018) sin modell. Slike spørsmål kan koble arbeidet med modellteksten til elevens egen tekst, og kan se slik ut: «Hvordan kunne dette tekstelementet (overskrifter, retorisk spørsmål, etc.) sett ut i din tekst?» (s. 15-17). Anne Håland (2013) viser i sin doktorgradsavhandling *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet* til funn som tyder på at det å bruke overføringsspørsmål i arbeidet med modelltekster nettopp kan hjelpe elevene med å bruke trekkene i egen skriving, og at dette kan være en form for stillasbygging (s. 205).

Hun trekker også frem at det kan være relevant å utfordre de tekstlige mønstrene ved å sette ulike modelltekster opp mot hverandre, og diskutere dem kritisk. Dette kan også knyttes opp mot hvilken funksjon teksten har ut fra hva som er formålet. Slike spørsmål kan se slik ut: «Hvorfor skal du bruke dette tekstelementet i din tekst? Hva gjør dette tekstelementet med teksten din? Kunne du brukt andre tekstmønstre?» (Håland, 2018, s. 16-17).

Det blir påpekt at modelltekstene som brukes i en slik type undervisning må være gode eksempler (Skrivesenteret, 2022). Dette er særlig viktig dersom man ser det i sammenheng med funn fra Håland (2013), som viser at elevene i stor grad tar i bruk mønstre fra modelltekstene i egen skriving, men også trekk som bryter med sjangrene (s. 268-269).

2.4.2 Hva er gode modelltekster?

Modelltekstene som brukes i undervisningssammenheng må, som nevnt, være gode eksempler på sjangeren som elevene skal lære seg å skrive. Dette trekkes også frem av Ulland (2018) som presiserer at dette gjelder både formen og innholdet i modellteksten. Modelltekstene bør være bedre enn det elevene selv vil kunne klare å skrive, men samtidig må ikke avstanden være for stor, da det kan føre til at elevene mister motivasjonen (s. 132). Dette samsvarer med et sosiokulturelt læringssyn, noe jeg vil gå inn på i kapittel 2.7. Skrivesenteret (2022) trekker frem at gode elevtekster og lærerkonstruerte modelltekster kan egne seg i sjangeropplæringen.

Lærerkonstruerte tekster, kan som nevnt i kapittel 2.1, bidra til at tekstene svarer til de sjangertrekkene man ønsker å trekke frem (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 94). Dette kan dermed være hensiktsmessig for å sikre at elevene ikke overfører trekk som bryter med sjangeren. Dette er, som nevnt tidligere, noe elever er villig til å gjøre (Håland, 2013, s. 268-269). Som trukket frem i kapittel 2.1, er det likevel tekster innenfor ulike sjangre som ikke svarer til alle sjangerkrav, men som likevel kategoriseres innenfor sjangeren (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 96). Bruk av lærerkonstruerte modelltekster strider også mot det Smidt (2011) trekker frem om at elevene må få møte «sjangrer i levende bruk» (s. 27).

En utfordring med å bruke modelltekster i undervisningen er å unngå at modellteksten reduserer elevenes selvstendighet ved at de anser den som fasit. Noen elever vil da gjerne skrive tekster som etterligner modellteksten i for stor grad. Dette kan unngås ved å bruke flere modelltekster, og ved å ha gode diskusjoner om tekstene (Ulland, 2018, s. 133-134). Håland (2013) presiserer at bruk av modelltekster i undervisningen kan være til særlig nytte for elever som har skrivevansker (s. 271). Arbeid med modelltekster gir nettopp «elevane førebilete og øver opp evna til å sjå for seg korleis teksten kan sjå ut» (Ulland, 2018, s. 132).

2.5 Skriveoppgaver

En annen viktig del av skriveundervisningen er det å føre elevene inn i ulike skrivesituasjoner, noe som kan gjøres gjennom å gi elevene skriveoppgaver. Hildegunn Otnes (2015) definerer en skriveoppgave som «en oppgave som inviterer til *skrivning*» (s. 12). I skriveoppgaver i norskfaget er det en forventning om at de «ber om en tekst av en viss lengde, med et innhold, en struktur og en sammenheng» (Otnes, 2015, s. 12). Hun understreker at det dermed forventes at skriveoppgaver skal besvares ved å skrive tekst. Hun omtaler også

skriveoppgavene i seg selv som en tekst med eget innhold, formål og struktur (Otnes, 2015, s. 12-14). Leo Ruth og Sandra Murphy (1988) presiserer at skriveoppgaver må gi elevene noe å skrive om, og at de fleste oppgaver gir informasjon om et emne, og en instruks til hva som skal gjøres (s. 8). Det er likevel varierende hvor mye informasjon som blir gitt i en skriveoppgave, og skriveoppgaver kan derfor kategoriseres ut fra ulike aspekter.

2.5.1 Kategorisering av skriveoppgaver

Skriveoppgaver kan kategoriseres på flere måter, og Otnes (2015) hevder at de fleste kategoriseringene gjøres med utgangspunkt i «innhold, form eller formål» (s. 20). Hun trekker frem ulike kategoriseringer som er introdusert av ulike skriveforskere. Som nevnt i kapittel 2.5 ligger det blant annet en forventning til at skriveoppgavene gir elevene en instruks om hva som skal skrives. Egil Børre Johnsen (1997) definerer en instruks som «en formell angivelse av skrivehandlingen» (s. 138, referert til i Otnes, 2015, s. 21). En måte å kategorisere skriveoppgavene, er derfor «*oppgaver med og oppgaver uten eksplisitt instruks*» (Otnes, 2015, s. 21). En annen måte å kategorisere skriveoppgaver på er ved det som omtales som «*retorisk spesifisering*», som vil si om oppgavene inneholder ulike «detaljerte situasjonsvariabler som stemme/skriverrolle, mottaker, publikasjonskanal, formål, situasjon/scenario etc.» (Otnes, 2015, s. 21).

En tredje kategoriseringsmåte som trekkes frem er en tredelt klassifiseringsmodell som er utarbeidet av Gordon Brossel (1983). Denne kategoriserer skriveoppgaver ut fra nivået av retorisk spesifisering: lav, moderat eller høy informasjonsmengde (Referert til i Otnes, 2015, s. 20; Ruth & Murphy, 1988, s. 71). Skriveoppgaver med lav informasjonsmengde definerer et emne, men skriveren må selv ta stilling til andre faktorer som «mottaker, formål, format, osv.» (Otnes, 2015, s. 20). I skriveoppgaver med moderat informasjonsmengde får elevene oppgitt et emne, gjerne en påstand. Elevene bes deretter om å ta stilling til dette ut fra sitt personlige synspunkt. Skriveoppgaver med høy informasjonsmengde tilsvarer den moderate, men elevene får i tillegg informasjon om skriverrolle, mottaker, formål og form (Brossel, 1983, referert til i Ruth & Murphy, 1988, s. 71). Det er flere som har forsket på hva som kjennetegner gode skriveoppgaver, og jeg vil i det følgende kapittelet trekke frem noen aspekter knyttet til dette.

2.5.2 Kjennetegn på gode skriveoppgaver

Ifølge Anne Holten Kvistad og Jorun Smemo (2015) forholder elevene seg i stor grad til det som står i skriveoppgaven når de skriver tekst. Forfatterne påstår derfor at formuleringen av gode skriveoppgaver er svært viktig, da de vil «gi sterke føringer for hvordan det skrives i skolen» (s. 221). Kvistad og Smemo (2015) har gjennomført en studie der formålet var å finne fellestrekk ved de skriveoppgavene som førte til elevtekster med høy vurdering i Normprosjektet. De konkluderte med at skriveoppgavene som førte til høy måloppnåelse hadde detaljerte kriterier knyttet til innholdet i teksten, og gav elevene rammer for hvordan teksten skulle struktureres. Samtidig påpeker de at tidligere forskning har vist at svake skrivere gjerne har størst utbytte av slik støtte i skrivingen, og at de aller sterkeste skriversne kan bli begrenset av for detaljerte kriterier i skriveoppgavene. Dessuten trekker de frem forskning som har vist at det nettopp bør være en viss frihet knyttet til tekstens tematikk, form og mottaker. Forfatterne konkluderer med at gode skriveoppgaver som skal fungere for de fleste elevene hverken bør være for frie eller for detaljerte (s. 240).

Dette samsvarer med Brossel (1983) sine funn fra en studie med bruk av de tre nivåene av informasjonsmengde som er gjort rede for i kapittel 2.5.1. Funnene hans viste at oppgaver med moderat informasjonsmengde ga de beste elevtekstene, da disse oppgavene ga elevene en inngang og noe struktureringshjelp. Oppgaver med lav informasjonsmengde ga for få føringer, slik at elevene brukte tid på å finne riktig fokus. På den andre siden ble det for mange føringer med høy informasjonsmengde, slik at elevene ikke klarte å tilføre noe utover den informasjonen de fikk i oppgaveteksten, og dette ble derfor en hindring (Brossel, 1983, referert til i Otnes, 2015, s. 20; Ruth & Murphy, 1988, s. 72).

2.5.3 Utforming av skriveoppgaver

I forbindelse med utforming og planlegging av ulike skrivesituasjoner, trekker Trygve Kvithyld, Trude Kringstad og Guri Melby (2020) frem skrivetrekanten som et nyttig hjelpemiddel. Denne består av tre komponenter: formål, innhold og form. De fremhever særlig det at skriveoppgavene må ha et gjennomtenkt formål: «vi ønsker å kommunisere *noe* til *noen*» (s. 16). Forfatterne hevder at skrivesituasjonene elevene møter i skolen ofte ikke er autentiske, og at formålet med oppgavene gjerne er å øve opp elevenes skriveferdigheter, eller å kontrollere hva de har lært. Kvithyld et al. (2020) trekker frem at man for å øke elevenes motivasjon for skriveoppgaven bør vise elevene «*hvorfor* de skal skrive, og *hva* teksten skal

brukes til» (s. 16-17). De hevder at formålet med skriveoppgaven er overordnet, og at innholdet og formen bestemmes ut fra «den kommunikasjonsituasjonen teksten inngår i» (Kvithyld et al., 2020, s. 17).

Elevene må i forkant også få vite om teksten skal leses av en mottaker, eller om det er skriving for egen nytte. Kvithyld et al. (2020) trekker frem at man kan tilrettelegge for ulike skrivesituasjoner hvor det formuleres en annen mottaker enn læreren (s. 17-18). Frøydis Hertzberg (2006) påpeker samtidig at skolekonteksten kan være en utfordring i forbindelse med det å definere mottakeren for teksten, da elevene som oftest skriver tekster der nettopp læreren er mottaker, og gjerne i en vurderingssituasjon (s. 118). Dette underbygges av Ruth og Murphy (1988) som hevder at «teacher-as-audience» er det som er mest fremtredende i skolesammenheng (s. 76). En måte lærere kan hjelpe elevene på er ved å definere «fiktive mottakere» (Hertzberg, 2006, s. 118). Til tross for gode fiktive kontekster, vil det likevel være vanskelig å unngå at læreren er mottaker, som en «teacher-as-evaluator» (Clark & Florio, 1982, referert til i Ruth & Murphy, 1988, s. 87).

Innholdet i teksten påvirkes av hva som er formålet med teksten. Kvithyld et al. (2020) trekker derfor frem at skriveoppgavene bør være «tydelig og avgrensa» (s. 18). Dette kan føre til bedre tekster, og at elevene opplever arbeidet med skriveoppgaven som relevant. Når det kommer til tekstens form, handler dette i undervisningssammenheng om å gi elevene støtte ved å vise hvordan teksten kan utformes. Kvithyld et al. (2020) påpeker, i likhet med det som er trukket frem i kapittel 2.4, at man i den forbindelse bør studere og diskutere modelltekster. Gode skriveoppgaver hvor skrivesituasjonen er avklart, vil også være viktig for at elevene skal kunne ta i bruk hensiktsmessige skrivestrategier (s. 16-19).

2.6 Skrivestrategier

Hertzberg (2006) definerer skrivestrategier som ulike «*prosedyrer og teknikker som den skrivende kan bruke for å gjennomføre en skriveoppgave*» (s. 112). Steve Graham og Dolores Perin (2007) har gjennom en metastudie funnet ut at skrivestrategier har stor innvirkning på elevenes skriving: «[t]eaching adolescents strategies for planning, revising, and editing their compositions has shown a dramatic effect on the quality of students' writing» (s. 15). Skrivestrategier kan være observerbare, for eksempel ved at man kan se hvordan skriveren har planlagt teksten. Andre skrivestrategier kan være «mentale prosesser som ikke kan observeres» (Hertzberg, 2006, s. 112). Det trekkes frem at disse prosessene ofte er ubevisste

(Hertzberg, 2006, s. 112; Kvithyld et al., 2020, s. 15).

En skriveprosess deles ofte opp i ulike faser, og Hertzberg (2006) trekker frem at «[s]kriveprosessen inndeles gjerne med en planleggingsfase eller idéfase og ender opp med en ferdigstilling. Innimellom veksler den mellom kreative faser (hvor man skriver) og analytiske faser (hvor man leser igjennom tekstutkastene og bestemmer seg for veien videre)» (s. 112). Kvithyld et al. (2020) benytter seg av følgende inndeling av skriveprosessen: førskrivingsfase, skrivefase, revisjonsfase og slutføringsfase (s. 20-21). Førskrivingsfasen går ut på å planlegge teksten før man begynner å skrive den. Skriveren trenger her strategier for å komme på idéer, og for å disponere teksten. I skrivefasen kommer man i gang med selve skrivingen av teksten. Kvithyld et al. (2020) påpeker at det i denne fasen er viktig at «sensureringsmekanismene er slått av, for å unngå skrivesperre» (s. 21).

I revisjonsfasen handler det om å omarbeide teksten, og i den forbindelse trenger skriveren strategier for å kritisk vurdere egen tekst, og for å vite hvordan man kan forbedre den. Slutføringsfasen går ut på å gjøre ferdig teksten på et overflatenivå, og skriveren trenger da strategier for å oppdage feil og for å se teksten fra en lesers perspektiv (s. 21-22). Larsen (2011) påpeker at gode skrivere reviderer tekstene sine. Det kan samtidig være vanskelig for elever å finne motivasjon til å revidere og skrive teksten i flere utkast. En løsning hun trekker frem er å la elevene skrive på PC. Det kan dessuten være motiverende å revidere teksten dersom «den skal publiseres» (s. 124).

Kvithyld et al. (2020) presiserer at skriveprosessen ikke er lineær, og at denne inndelingen er ment som en forenkling (s. 23). I realiteten er «prosessen «rekursiv», det vil seie at skrivaren går fram og tilbake mellom ulike faser» (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 21). Kvithyld et al. (2020) hevder at det i et didaktisk perspektiv likevel kan være en fordel å få opplæring i strategier knyttet til ulike faser, og de påstår at elevene da vil kunne bruke strategiene mer bevisst i fremtidige skriveprosesser. Dessuten kan det å dele inn skriveprosessen i faser være hensiktsmessig for å ha fokus på en og en utfordring (s. 20-23).

2.6.1 Skrivestrategier i førskrivingsfasen

I førskrivingsfasen trenger elevene strategier for «informasjonsinnhenting, idémyldring og tankevirksomhet» (Kvithyld et al., 2020, s. 24). I denne fasen er det dermed viktig å bruke strategier for å gjøre seg kjent med skrivesituasjonen, knyttet til blant annet formål, mottaker,

og vurderingskriterier. Selv det å avkode skriveoppgaven er en viktig strategi for å få oversikt over hva som skal gjøres, og for «å lage en tidlig plan for hvordan oppgava kan besvares» (Kvithyld et al., 2020, s. 24). For å finne ut hva man kan skrive om, trenger elevene også strategier for idémyldring, noe som kan gjøres individuelt og i gruppe. Strategier man kan ta i bruk er i den forbindelse «å lage tankekart, skrive stikkord, assosiere ut fra bilder og så videre» (Kvithyld et al., 2020, s. 25).

Når tema er avklart, må man bruke strategier for å koble på bakgrunnskunnskaper. Dette kan gjøres individuelt ved for eksempel tenkeskriving, og i gruppe. En felles samtale i klassen kan bidra til at «klassen får et felles kunnskapsgrunnlag» (Kvithyld et al., 2020, s. 25). For å få mer kunnskap om temaet, og for å finne innhold til teksten sin, er det også relevant å lese seg opp på temaet. Elevene trenger derfor å kunne orientere seg i kilder, gjennom å vurdere relevans og troverdighet knyttet til ulike kilder (Kvithyld et al., 2020, s. 25-26)

I førskrivingsfasen er det også relevant å disponere og strukturere teksten som skal skrives, for eksempel ved bruk av tankekart eller skriverammer. Dessuten er modellering sentralt, noe som kan gjøres gjennom å diskutere skriverammer, modelltekster, og ved å vise hvordan man kan planlegge og komme i gang med skrivningen (Kvithyld et al., 2020, s. 26-27). En skriveramme kan være «hjelpespørsmål, setningsstartarar eller skjematiske malar og komposisjonssmønster» (Ulland, 2018, s. 135). Ifølge Kåre Kverndokken (2014) har det vært mer vanlig å gi elevene støtte i form av skriverammer ved skrivning av sakpregede tekster, da disse kan være vanskelig å strukturere. Han peker likevel på at for detaljerte skriverammer kan være en hindring for gode skrivere. På en annen side hevder han at «skriveoppgaver helt uten rammer og manglende mottakerperspektiv kan være som å sende elever i båt på havet uten årer» (s. 40-45).

2.6.2 Skrivestrategier i skrivefasen

For å komme i gang med skriveprosessen trekker Kvithyld et al. (2020) særlig frem tre strategier som kan benyttes: tenkeskriving, ryddeskriving og samskriving. Tenkeskriving går ut på å skrive ned tankene man har, uten å vektlegge formelle sider ved språket. Videre kan man benytte seg av ryddeskriving for å videreutvikle innholdet fra tenkeskrivningen. Samskriving går ut på å skrive tekster sammen med andre. I skrivefasen er også bruk av skriverammer og modelltekster trukket frem som relevant. Dessuten er det å skrive teksten i ulike deler en skrivestrategi som kan benyttes. Dette innebærer at man for eksempel kan

«skrive hoveddelen av teksten først, for så å skrive innledning og avslutning helt til slutt» (s. 28-29). En annen strategi som kan benyttes er å fortelle og snakke om teksten sin muntlig. Dette kan være særlig relevant dersom man har skrivesperre (Kvithyld et al., 2020, s. 29).

2.6.3 Skrivestrategier i revisjonsfasen

Når elevene skal revidere teksten sin, er det for det første viktig å bruke strategier som hjelper elevene med å lese teksten slik den faktisk står, og ikke ut fra hvordan elevene selv tror de har skrevet den. Kvithyld et al. (2020) trekker blant annet frem høytlesning og leseoppdrag hvor elevene blir bedt om å se etter bestemte trekk, som relevante strategier. Andre revideringsstrategier er å revidere teksten ut fra respons. Formålet med å bruke respons i skriveprosessen «er at elevene skal utvikle evnen til å vurdere kvalitet og forbedringspotensial i sine egne tekster» (Kvithyld et al., 2020, s. 30-31). Revideringen kan også gjøres ved å lese teksten opp mot vurderingskriteriene for skriveoppgaven. En annen strategi som kan benyttes er å formulere teksten på flere ulike måter. Bruk av modelltekster er også trukket frem i denne fasen (Kvithyld et al., 2020, s. 31).

2.6.4 Skrivestrategier i slutføringsfasen

Kvithyld et al. (2020) hevder at slutføringsstrategier først blir relevant når teksten skal leses av en mottaker, fordi det er når teksten skal leses av andre at elevene vil være motiverte for å rette på blant annet skrivefeil og tegnsetting. I den forbindelse er lesing av teksten en hensiktsmessig strategi. Dette kan gjøres på ulike måter, som for eksempel høytlesning eller lesing ut fra leseoppdrag. I slutføringsfasen kan man også bruke et tekstbehandlingsprogram som markerer feil i teksten. Selve utformingen av teksten knyttet til blant annet skriftstørrelse, skrifttype, overskrifter og bilder, er også viktig. Forfatterne trekker også frem bruk av modelltekster i denne fasen (s. 33-37).

2.7 Sosiokulturell læringsteori

Bruk av modelltekster og skrivestrategier i skriveopplæringen bygger på et sosiokulturelt læringssyn (Kvithyld et al., 2020, s. 15). Dette synet baserer seg på en tanke om at «*kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst*» (Dysthe, 2001, s. 42). Det er dermed ansett som en forutsetning at læringen skjer innenfor sosiale praksiser (Dysthe, 2001, s. 42). Det er altså i samspillet med andre at barn lærer, og språket blir ansett som grunnlaget for

læringen da det er et «redskap for tenkning» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 67-68). Innenfor denne læringsteorien er det blant annet to aspekter som trekkes frem: den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging (Dysthe, 2001, s. 51).

2.7.1 Den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging

Den nærmeste utviklingssonen (the zone of proximal development) er en modell for læringsprosesser utarbeidet av Lev Vygotsky (Håland & Lorentzen, 2007, s. 26). Vygotsky forklarer den nærmeste utviklingssonen som «the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotsky, 1978, s. 86). Innenfor den nærmeste utviklingssonen vil ikke eleven klare seg alene, men vil gjennom støtte fra noen med mer erfaring eller kunnskap, kunne klare oppgaven og utvikle seg videre (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 68). Vygotsky presiserer at både voksne og jevnaldrende kan være slik støtte i læringsprosessen. I den forbindelse snakker man gjerne om det som omtales som stillasbygging.

Stillasbygging (scaffolding) dreier seg om at læreren støtter eleven i en læringsprosess der eleven ikke vil klare å løse oppgaven alene. Dette skal på sikt føre til at eleven kan klare seg på egen hånd (Hertzberg, 2001, s. 99). Et begrep som ofte benyttes om stillasbygging er læreren som *støttende stillas*. Dette forutsetter at eleven er i sin nærmeste utviklingszone, og læreren må da «støtte eleven som skal lære noe han eller hun ikke kunne fra før» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 70). Håland (2021) påpeker at dette ikke innebærer hjelp i form av «direkte instruksjon» (s. 45). Dette underbygges av Kitt Lyngsnes og Marit Rismark (2014) som hevder at det dreier seg om å støtte eleven, og ikke om å gi de et helt konkret svar (s. 70).

Stillasbygging kan også deles inn i mikro- og makronivå (Hammond & Gibbons, 2001, referert til i Håland, 2021, s. 49). Knyttet til skriveprosessen handler makronivået om de grepene man gjør for å støtte elevene i skriveprosessen, som for eksempel hvordan undervisningen blir organisert. Det kan blant annet dreie seg om å ta i bruk modelltekster, eller å dele skriveprosessen inn i faser. Stillasbygging på mikronivå er derimot den støtten eleven får underveis i selve skriveprosessen (Håland, 2021, s. 49).

2.7.2 Sosiokulturell læringsteori knyttet til modelltekster og skrivestrategier

Bruk av modelltekster i undervisningen baserer seg på Vygotsky sine teorier om at man lærer ved å imitere. I forbindelse med modelltekster vil dette si at elevene lærer å skrive ved å imitere modelltekstene. En viktig forutsetning er da at modelltekstene er innenfor elevenes nærmeste utviklingszone. Modelltekstene må derfor være gode tekster som elevene kan strekke seg etter, men samtidig ikke være så gode at elevene ikke vil kunne nå opp, selv med støtte (Håland, 2021, s. 106). Dette samsvarer med det som er trukket frem som gode modelltekster i kapittel 2.4.2.

Arbeid med, og opplæring i ulike skrivestrategier, baserer seg også på tanker fra et sosiokulturelt læringssyn. Kvithyld et al. (2020) trekker særlig frem modellering som en viktig metode i skriveopplæringen, og påpeker at dette kan bygge viktige stillaser for elevene (s. 14). Modellering går ut på at man lærer ved å imitere andre (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 72). Læreren må da vise frem skriveprosessen, og dette er vesentlig for at elevene skal kunne lære å skrive, og i den forbindelse ta i bruk relevante skrivestrategier (Kvithyld et al., 2020, s. 14). Graham og Perin (2007) peker på at undervisning i skrivestrategier innebærer eksplisitt opplæring hvor målet er at elevene på sikt skal klare å bruke dem selv (s. 15).

Kvithyld et al. (2020) hevder at elevene bør ha de samme faglige kravene, men at læreren må støtte elevene ut fra den enkelte sitt nivå. Bruk av skriverammer og modelltekster kan i den forbindelse egne seg som stillaser i skriveundervisningen. Svake skrivere vil gjerne bli mer styrt av skriverammer, og vil kanskje i større grad skrive tekster som etterligner modellteksten. Sterke skrivere vil på den andre siden gjerne være mer selvstendige, og kan klare å løsrive seg fra disse stillasene. Bruk av slike stillaser kan dermed være en måte å tilpasse skriveopplæringen på (s. 89-90).

3. Metode

Problemstillingen som belyses i denne masteroppgaven er: «*Hvordan legger to lærebøker i norsk for 5. trinn opp til arbeid med å skrive fortellinger og saktekster?*». Denne skal besvares ved hjelp av fire forskningsspørsmål som knytter seg til innrammingen av sjangrene, bruk av modelltekster, utformingen av skriveoppgaver, og støtte underveis i skriveprosessen. I dette kapitlet vil jeg beskrive de metodiske aspektene som ligger til grunn for oppgaven. Jeg vil først gå inn på kvalitative metoder og lærebokanalyse. Deretter vil jeg presentere materialet mitt og avgrensningen av det, før jeg presenterer analysemodellen og analyseprosessen. Til slutt vil jeg kommentere noen relevante etiske aspekter ved analyse av lærebøker, og trekke frem noen aspekter om forskningens pålitelighet.

3.1 Kvalitativ metode og lærebokanalyse

Man skiller gjerne mellom kvalitative og kvantitative metoder. Kvantitative metoder kjennetegnes ved bruk av for eksempel spørreundersøkelser der man får konkrete tallbaserte data. Kvalitative metoder gir på den andre siden resultater i form av at man får «*mye kunnskap om få enheter*» (Thagaard, 2018, s. 15-16). Kvalitative undersøkelser kjennetegnes av en viss fleksibilitet knyttet til forskningsprosjektet. Dette innebærer at man underveis i prosessen kan videreutvikle og gjøre endringer: «*De teoretiske perspektivene vi forholder oss til, kan føre til at vi endrer både utvikling av data og opplegg for analysen. Vi kan vurdere kvalitativ forskning som en syklisk modell*» (Thagaard, 2018, s. 28).

I denne oppgaven skal jeg analysere to lærebøker for norskfaget. For å vurdere disse opp mot problemstillingen i oppgaven, vil det være naturlig å se på innholdet i teksten. Når man skal undersøke meningsinnholdet i en tekst, vil det være hensiktsmessig å benytte seg av en kvalitativ tekstanalyse (Thagaard, 2018, s. 117). En tekstanalyse «*innebærer å fortolke hva teksten betyr, og hvordan mening skapes gjennom de virkemidler teksten benytter seg av*» (Østbye et al., 2013, s. 63, referert til i Thagaard, 2018, s. 117). Tove Thagaard (2018) presiserer at analysen må være «*tilpasset de ulike mediernes egenart*» (s. 118). I og med at lærebøker er multimodale, må jeg også ta hensyn til de visuelle aspektene ved teksten.

I en kvalitativ tekstanalyse vektlegges det at man i tillegg til å beskrive også skal tolke funnene. Forskerens teoretiske bakgrunn vil dermed ha en betydning for fortolkningen (Thagaard, 2018, s. 19). Dette kan kobles til hermeneutikken, som kan forklares som

fortolkningslære (Krogh, 2014, s. 10). Innenfor dette synet er det en tanke om at tolkning er uunngåelig, og at det ikke er mulig å skille klart mellom objektive fakta og subjektiv tolkning, og tolkningen «utgjør selve grunnlaget for å se og forstå menneskelige forhold» (Nyeng, 2017, s. 192)². En sentral person innenfor hermeneutisk teori er Hans-Georg Gadamer, og hans forståelse av hermeneutikk «har hatt sterkest innflytelse og skapt mest debatt i moderne filosofi» (Krogh, 2014, s. 38).

Innenfor Gadamers syn på hermeneutikk er det særlig to begreper som trekkes frem: «*fordommer og førforståelse*» (Krogh, 2014, s. 49). Gadamer hevder at man alltid har med seg en førforståelse i møtet med noe nytt. Dette omtaler han som fordommer, som defineres som «en oppfatning som var utviklet på forhånd» (Krogh, 2014, s. 49). I møtet med tekst inngår disse begrepene i «den hermeneutiske sirkelen» (Krogh, 2014, s. 53). Denne innebærer et «vekselvis forhold mellom del og helhet» (Nyeng, 2017, s. 201). Thomas Krogh (2014) presiserer at leserens fordommer og førforståelse også vil påvirke oppfatningen av teksten. Deretter utvikler leseren nye forståelser, og vil lese teksten med en ny innsikt (s. 52-53). I en tekstanalyse vil dermed fortolkningen være basert på forskerens forforståelse. Forskeren må derfor argumentere for sin fortolkning, og «[e]n god fortolkning er en fortolkning som «treffer» (Geertz, 1973, s. 26, referert til i Thagaard, 2018, s. 37).

I denne oppgaven skal jeg som nevnt gjøre en kvalitativ tekstanalyse av to lærebøker, og undersøke hvordan disse legger opp til skriving av fortellinger og saktekster. I og med at det vil være for omfattende å analysere lærebøkene i sin helhet, har jeg derfor gjort et utvalg.

3.2 Presentasjon og avgrensning av materialet

Jeg vil i dette kapittelet presentere og gjøre rede for min avgrensning av materialet. Innenfor norskfaget finnes det flere læreverk for barnetrinnet. Jeg har siktet meg inn mot bøker for 5. trinn, da elever på 5. trinn er i startfasen av å tilegne seg kompetansemålene som skal være nådd etter 7. trinn. For å gjøre et utvalg av hvilke to læreverk som skulle være grunnlaget for min analyse tok jeg utgangspunkt i de fire største forlagene i Norge: Aschehoug, Cappelen Damm, Gyldendal og Fagbokforlaget. Hvert av forlagene har per dags dato ett læreverk hver rettet mot norsk på 5. trinn, som også er revidert etter LK20. Disse er henholdsvis: *Fabel 5A* og *5B*, *Norsk 5*, *Salto 5A* og *5B* og *Ordriket 5A* og *5B*. I mitt utvalg har det vært vesentlig at

² Delvis hentet fra prosjektbeskrivelsen for masteroppgaven, som en del av MGBNO503 – Prosjektforberedende emne, levert 1. juni 2022.

lærebøkene er skrevet i henhold til LK20 da sjangerbegrepet, som nevnt i kapittel 1.1, har fått en større plass i denne læreplanen. For å velge to av disse gjorde jeg en kartlegging av lærebøkene. Utgangspunktet for å velge to lærebøker fra ulike forlag har vært å se om fremstillingen av sjangrene er ulik, og om det er noen forskjeller mellom bøkene i hvordan det legges opp til at elevene skal lære å skrive sjangrene.

I kartleggingen så jeg på oppbyggingen av bøkene, og om de hadde kapitler som tok for seg skriving av fortellinger og saktekster. *Norsk 5* legger opp til skriving av myter, sagn og vandrehistorier, og ikke fortelling som sjanger. Jeg valgte dermed å ekskludere denne. For å sikre størst variasjon i utvalget mitt la jeg også vekt på ulikhet knyttet til strukturering og oppbygging av lærebøkene. *Ordriket* og *Salto* hadde ganske lik oppbygging, og jeg valgte derfor å bare ta utgangspunkt i én av dem. Valget falt dermed på *Salto*. Materialet som har vært grunnlaget for analysen i denne oppgaven er dermed *Salto 5A* og *5B* og *Fabel 5A* og *5B*. I problemstillingen min har jeg et skrivepedagogisk fokus, og jeg har derfor også avgrenset materialet til de kapitelene som legger opp til skriving av fortelling og saktekst.

Salto 5A og *5B Elevbok* er skrevet av Soufia Aslam, Ane Bjøndal, Gaute Brovold, Linn T. Sunne og Marianne Teigen. Disse bøkene har totalt 14 kapitler med ulike tema. Hvert kapittel i læreboken deles inn etter en fast struktur: kapittelstart, inn i tema, språkverksted, les og forstå, skriveskolen og kapitteloppsummering. I delkapittelet «kapittelstart» og «inn i tema» introduseres målene for kapittelet, og relevante begreper. Dessuten får elevene presentert fagstoff fra de ulike temaene, som eksemplifiseres og jobbes med gjennom modelltekster og oppgaver. Delkapitlene «les og forstå» og «skriveskolen» kan knyttes opp til lesing og skriving som grunnleggende ferdighet. Gjennom delkapittelet «språkverksted» legges det opp til arbeid med ulike grammatiske aspekter ved språket.

«Skriveskolen» tar, som nevnt, for seg skriving som grunnleggende ferdighet, og delkapittelet har en fast struktur hvor det først presenteres modelltekster og deretter skriveoppgaver knyttet til en bestemt sjanger. Læreboken omtaler delkapittelet slik: «Skriveskolen veileder elevene gjennom en strukturert skriveprosess. Eksempeltekster, skriverammer og kameratvurdering støtter arbeidet med å planlegge, utforme og bearbeide egne tekster» (Aslam et al., 2020, s. 3).

Tabell 1: Oversikt over kapitlene og sjangrene som skal skrives i Salto 5A og 5B

SALTO 5A OG 5B	SJANGRE I «SKRIVESKOLEN»
<p><i>Salto 5A:</i></p> <p>Kapittel 1: TA SALTO!</p> <p>Kapittel 2: Sammensatte tekster</p> <p>Kapittel 3: Vitser og gåter</p> <p>Kapittel 4: Å innlede en fortelling</p> <p>Kapittel 5: Nynorsk og bokmål</p> <p>Kapittel 6: Å beskrive en person</p> <p>Kapittel 7: Fagtekster</p> <p>Kapittel 8: Instruksjoner og lister</p>	<p><i>Salto 5A:</i></p> <p>Kapittel 1: Ingen spesifikk skriveoppgave</p> <p>Kapittel 2: Sammensatt tekst</p> <p>Kapittel 3: Vits og gåte</p> <p>Kapittel 4: Fortelling</p> <p>Kapittel 5: Intervju</p> <p>Kapittel 6: Personbeskrivelse</p> <p>Kapittel 7: Fagtekst</p> <p>Kapittel 8: Instruksjonsfilm</p>
<p><i>Salto 5B:</i></p> <p>Kapittel 9: Eventyr og fabler</p> <p>Kapittel 10: Å holde kontakt</p> <p>Kapittel 11: Skap spenning</p> <p>Kapittel 12: Fantastiske fortellinger</p> <p>Kapittel 13: Si meningen din</p> <p>Kapittel 14: Dikt</p>	<p><i>Salto 5B:</i></p> <p>Kapittel 9: Eventyr</p> <p>Kapittel 10: Fan-e-post</p> <p>Kapittel 11: Bokanmeldelse</p> <p>Kapittel 12: Fantastisk fortelling</p> <p>Kapittel 13: Leserinnlegg</p> <p>Kapittel 14: Dikt</p>

I *Salto* er det, som det fremkommer av tabell 1, to kapitler som tar for seg skriving av fortelling og saktekst: kapittel 4 «Å innlede en fortelling» og kapittel 7 «Fagtekster». I og med at det i «skriveskolen» er et særlig fokus på skriveprosessen og en strategisk bruk av modelltekster, har jeg hovedsakelig avgrenset materialet til dette delkapittelet. Det er samtidig en viktig innramming til fortellinger og saktekster i delkapittelet som heter «inn i tema», og jeg har derfor inkludert dette delkapittelet i analysen. Jeg har likevel ikke gått inn i modelltekstene og skriveoppgavene i dette delkapittelet, da hovedvekten på skriving av fortelling og saktekst er lagt til «skriveskolen».

Fabel 5A og 5B Grunnbok er skrevet av Tuva Bjørkvold, Terje Krogsrud Fjeld, Dagny Holm og Bjørg Gilleberg Løkken. Forfatterne omtaler innholdet slik: «Åpne og utforskende oppgaver, modellering og tydelige strategier legger til rette for at elevene kan arbeide på sitt nivå» (Bjørkvold et al., 2020, s. 3). Bøkene består av totalt 25 kapitler som blir delt inn i fire overordnede kategorier: læringsstrategier, skjønnlitteratur, språket i bruk og saktekster.

Tabell 2: Oversikt over kapitlene og sjangrene som skal skrives i Fabel 5A og 5B

FABEL 5A OG 5B	SKRIVING AV SJANGRE I FABEL
<p><i>Fabel 5A:</i></p> <p>Kapittel 1: Les med Fabel</p> <p>Kapittel 2: Les for å lære</p> <p>Kapittel 3: Lær å skrive tekster</p> <p>Kapittel 4: Les skjønnlitteratur</p> <p>Kapittel 5: Dikt</p> <p>Kapittel 6: Skriv fortelling</p> <p>Kapittel 7: Substantiv og adjektiv</p> <p>Kapittel 8: Skriv riktig</p> <p>Kapittel 9: Bruk tegn</p> <p>Kapittel 10: Les saktekst</p> <p>Kapittel 11: Skriv faktatekst</p> <p>Kapittel 12: Sammensatt tekst</p>	<p><i>Fabel 5A:</i></p> <p>Kapittel 1: Ingen spesifikk skriveoppgave</p> <p>Kapittel 2: Ingen spesifikk skriveoppgave</p> <p>Kapittel 3: Plakat, melding, fanbrev, e-post, tegning, rapp og dikt</p> <p>Kapittel 4: Ingen spesifikk skriveoppgave</p> <p>Kapittel 5: Dikt</p> <p>Kapittel 6: Fortelling</p> <p>Kapittel 7: Adjektivfortelling og tegneserie</p> <p>Kapittel 8: Ingen spesifikk skriveoppgave</p> <p>Kapittel 9: Ingen spesifikk skriveoppgave</p> <p>Kapittel 10: Ingen spesifikk skriveoppgave</p> <p>Kapittel 11: Faktatekst</p> <p>Kapittel 12: Sammensatt tekst</p>
<p><i>Fabel 5B:</i></p> <p>Kapittel 1: Les kritisk</p> <p>Kapittel 2: Les for å oppleve</p> <p>Kapittel 3: Lær å skrive tekster</p> <p>Kapittel 4: Presenter muntlig</p> <p>Kapittel 5: Les skjønnlitteratur</p> <p>Kapittel 6: Krim</p> <p>Kapittel 7: Verb</p> <p>Kapittel 8: Skriv riktig</p> <p>Kapittel 9: Bruk tegn</p> <p>Kapittel 10: Språk i Norge</p> <p>Kapittel 11: Les saktekst</p> <p>Kapittel 12: Skriv leserinnlegg</p> <p>Kapittel 13: Sammensatt tekst</p>	<p><i>Fabel 5B:</i></p> <p>Kapittel 1: Ingen spesifikk skriveoppgave</p> <p>Kapittel 2: Ingen spesifikk skriveoppgave</p> <p>Kapittel 3: Plakat, dikt, brev</p> <p>Kapittel 4: Digital presentasjon</p> <p>Kapittel 5: Ingen spesifikk skriveoppgave</p> <p>Kapittel 6: Krimfortelling</p> <p>Kapittel 7: Ingen spesifikk skriveoppgave</p> <p>Kapittel 8: Ingen spesifikk skriveoppgave</p> <p>Kapittel 9: Ingen spesifikk skriveoppgave</p> <p>Kapittel 10: Ingen spesifikk skriveoppgave</p> <p>Kapittel 11: Ingen spesifikk skriveoppgave</p> <p>Kapittel 12: Leserinnlegg</p> <p>Kapittel 13: Rapp</p>

Innenfor kategorien «læringsstrategier» vektlegges ulike strategier som kan tas i bruk når man skal lese saktekster, skjønnlitteratur, og når man skal lese kritisk. I tillegg presenteres

strategier man kan ta i bruk når man skal skrive tekster til ulike formål og mottakere. Innenfor kategorien «skjønnlitteratur» legges det opp til lesing av ulike skjønnlitterære tekster i det første kapittelet. Deretter er det kapitler som trekker frem ulike skjønnlitterære sjangre hvor elevene får presentert kjennetegn på sjangeren, og skriveoppgaver hvor elevene skal lære å skrive sjangeren. Det samme gjelder i kategorien «saktekster», hvor det i det første kapittelet legges opp til lesing av ulike saktekster, og deretter arbeid med sjangre innenfor denne kategorien. I kapitlene i kategorien «språket i bruk», vektlegges arbeid med ulike grammatiske aspekter ved språket. Hvert kapittel er også delt inn i ulike deler: «*utforsk, lær om, arbeid med, fordyp deg og min læring*» (Bjørkvold et al., 2020, s. 3).

I *Fabel* er det, som det fremkommer av tabell 2, to egne kapitler som handler om skriving av fortelling og faktatekst: Kapittel 6 «Skriv fortelling» og kapittel 11 «Skriv faktatekst». I og med at disse nettopp tar for seg skriving av sjangrene, har jeg tatt utgangspunkt i disse kapitlene i sin helhet.

Kapittel 2 i *Salto* og kapittel 12 i *Fabel* handler om sammensatte tekster, og elevene blir i forbindelse med dette bedt om å skrive en sammensatt faktatekst. I disse kapitlene er det likevel samspillet mellom bilder og tekst som er i fokus, og elevene får ikke en konkret fremstilling av hva en faktatekst er, hverken typiske kjennetegn eller forklaringer knyttet til strukturen i en faktatekst. Jeg har derfor valgt å ikke inkludere disse kapitlene som en del av materialet mitt siden jeg nettopp skal se på hvordan saktekster blir fremstilt av forfatterne, og i den forbindelse hvordan elevene blir bedt om å skrive sjangeren. Som nevnt i kapittel 1.2 bruker jeg i denne oppgaven begrepet fortelling om den konkrete sjangeren fortelling, og ikke som et overordnet begrep for ulike fortellende sjangre. Jeg har derfor også ekskludert andre fortellingssjangre som fantastisk fortelling, eventyr, krimfortelling og adjektivfortelling. Materialet som har vært utgangspunktet for min analyse, er dermed kapittel 4 og 7 i *Salto* og kapittel 6 og 11 i *Fabel*. Jeg vil ikke gå i dybden på alle tekstene i kapitlene, men vil likevel presentere en helhetlig oversikt over tekstutvalget i kapitlene i en tabelloversikt i analysen.

3.3 Analysemodell

For å studere materialet mitt, har jeg utarbeidet en analysemodell som har vært grunnlaget for analysen. Kategoriene i modellen tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine, og er i stor grad basert på ulike teoretiske perspektiver. Det første forskningsspørsmålet mitt går ut på hva lærebokforfatterne selv trekker frem ved de ulike sjangrene. I modellen min inngår dette i

kategori som jeg har kalt for «A) Innramming». Denne kategori er delt inn i to underkategorier som fokuserer på hva lærebokforfatterne trekker frem ved de ulike sjangrene, og hvordan dette kommuniseres til elevene.

Det andre forskningsspørsmålet mitt går ut på hvilket potensial modelltekstene i lærebøkene har som eksempler på henholdsvis fortellinger og saktekster. I modellen inngår dette i kategori som jeg har kalt for «B) Modelltekstene». Denne kategori er delt inn i tre underkategorier. I den første underkategorien ser jeg på hvilke modelltekster som trekkes frem. I den forbindelse har jeg støttet meg til teori av Ulland (2018), Håland (2013) og Skrivesenteret (2022), som peker på hvilke modelltekster som egner seg, jf. kapittel 2.4.1 og 2.4.2. Dette punktet baserer seg også på den nærmeste utviklingssonen, hvor det er en tanke om at modelltekstene ikke må ligge for langt unna elevenes nivå, jf. kapittel 2.7.2.

Den andre underkategorien legger vekt på markørene utenfor verbalteksten, som peker på ulike strukturelle- eller sjangermessige kjennetegn i modelltekstene. Dette er basert på Skjelbred (2019) sin teori om paratekster, og hvilken funksjon disse kan ha i teksten, jf. kapittel 2.1.1. Den tredje underkategorien omhandler dekonstruksjon av modelltekstene. Dette er basert på forskning som hevder at det ikke er tilstrekkelig å bare lese modelltekstene før elevene selv skal skrive. I den forbindelse er dekonstruksjon av modelltekstene trukket frem som en viktig støtte, jf. kapittel 2.4 og 2.4.1. Dekonstruksjon av modelltekstene knyttes gjerne til samtaler mellom elev og lærer. I lærebøkene kan likevel modelltekstene deles inn i mindre deler ved hjelp av markører i teksten, eller gjennom ulike samtaleoppgaver. Lærebøkene styrer hvordan modelltekstene dekonstrueres gjennom hvilke spørsmål som stilles.

De to siste forskningsspørsmålene går ut på hvilken instruks elevene får i skriveoppgavene, og hvilken støtte de får i skriveprosessen. Disse forskningsspørsmålene omhandler dermed elevenes egen skriving. I modellen inngår disse i kategori som jeg har kalt for «C) Når elevene selv skal skrive hhv. fortelling og saktekst». Denne kategori er delt inn i to underkategorier. Den første går ut på hvordan skriveoppgavene er utformet, og baserer seg blant annet på ulike kategoriseringer av skriveoppgaver som omtales i Otnes (2015) og Ruth og Murphy (1988): instruks, retorisk spesifisering, og informasjonsmengde, jf. kapittel 2.5.1. Den andre underkategorien går ut på om skriveprosessen inndeles i faser. Denne kategori er basert på at skriveprosessen gjerne deles inn i faser for å ha fokus på en og en utfordring. Det er også ulike skrivestrategier som kan være hensiktsmessige å ta i bruk i ulike skrivefaser. Dette er basert på Hertzberg (2006) og Kvithyld et al. (2020), jf. kapittel 2.6.

Tabell 3: Analysemodellen

<p>A) INNRAMMING</p>	<p>A.1 Hva er en saktekst eller fortelling, ifølge læreboken?</p> <p>A.2 Kommunikasjon med eleven</p>
<p>B) MODELLTEKSTENE</p>	<p>B.1 Hvilke modelltekster trekkes frem?</p> <p>B.2 Markører i teksten</p> <p>B.3 Dekonstruksjon</p>
<p>C) NÅR ELEVENE SELV SKAL SKRIVE HHV. FORTELLING OG SAKTEKST</p>	<p>C.1 Skriveoppgavene</p> <p>C.2 Inndeling i skrivefaser</p>

3.4 Analyseprosessen

En kvalitativ innholdsanalyse kjennetegnes av at forskeren fortolker innholdet i en tekst ved å identifisere og kategorisere ulike mønstre i materialet (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1278). En tilnærming som kan brukes i forbindelse med en innholdsanalyse er en «directed content analysis» (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Oversatt til norsk kan dette omtales som en «teoridrevet innholdsanalyse» (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 135). Ved en slik tilnærming tar man i bruk teori og tidligere forskning for å etablere kategorier som skal være utgangspunktet for analysen. En av fremgangsmåtene innenfor denne tilnærmingen er at man i analysen går inn i materialet og markerer ut teksten som kan plasseres innenfor de ulike kategoriene. Innholdet som ikke passer inn i kategoriene avventer man med, og man går senere tilbake og vurderer om det må inn i en ny kategori eller om det kan være en underkategori. Denne fremgangsmåten kan benyttes dersom det ikke er fare for at relevant tekst utelates (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281-1282).

I denne oppgaven har jeg benyttet meg av en slik tilnærming til materialet. Jeg har definert forhånds etablerte kategorier og underkategorier, som er basert på et teoretisk rammeverk fra

teori og tidligere forskning, jf. kapittel 3.3. I analyseprosessen har jeg gått inn i materialet og markert ut den teksten som kunne plasseres innenfor disse gitte kategoriene. I mitt materiale har jeg vært interessert i å undersøke spesifikke aspekter ved hvordan lærebøkene fremstiller arbeidet med skriving av fortellinger og saktekster. I den forbindelse har jeg også ønsket å sammenligne resultatene. I og med at blant annet oppbyggingen av læreverkene jeg har benyttet er ulike, har det nettopp vært viktig for meg å ha spesifikke kategorier for at materialet skal være sammenlignbart.

Fordelen med å bruke en slik tilnærming til analysen er at den kan støtte opp under, eller utvikle en eksisterende teori. En ulempe er at det gjerne er større sannsynlighet for at funnene støtter opp under, heller enn å utfordre teorien. Dessuten kan forskeren overse kontekstuelle aspekter dersom det er et for stort fokus på teorien (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1283).

Uavhengig av hvilken tilnæringsmåte man benytter seg av, vil analyseprosessen ved en kvalitativ innholdsanalyse alltid inneholde syv steg: formulering av problemstilling og forskningsspørsmål, avgrensning av materiale, utforming av analysekategorier, beskrivelse av analyseprosessen, diskusjon av analysens pålitelighet, gjennomføring av analysen, og en analyse av resultatene (Kaid, 1989, referert til i Hsieh & Shannon, 2005, s. 1285).

3.5 Forskningsetikk

I all forskning er det viktig at man «utviser redelighet og nøyaktighet i hvordan vi presenterer forskningsresultatene, og hvordan vi vurderer andre forskeres arbeid» (Thagaard, 2018, s. 20-21). For det første er det viktig med god henvisningsskikk. Man må unngå å plagiere andre tekster. I tillegg er det viktig at gjengivelsene av andre tekster er nøyaktig, og at kildene oppgis mest mulig detaljert slik at det er mulig for andre å «kontrollere og etterprøve referanser» (Thagaard, 2018, s. 21). I analysen vil jeg også oppgi kilder de stedene hvor jeg viser til direkte sitater fra lærebøkene. Lærebøker er offentlige tekster, og Thagaard (2018) presiserer at «[i]nformasjon som anses som offentlig, er i prinsippet tilgjengelig for forskning» (s. 149). Lærebøkene er skrevet av navngitte forfattere, og er basert på deres tolkning av læreplanen. Det er derfor noen etiske hensyn å ta.

I min fremstilling av funnene er det for det første viktig at jeg fremstiller lærebøkene på en måte som forhindrer at det egentlige meningsinnholdet går tapt. Samtidig vil det ikke være mulig å gjengi alt innholdet i materialet, da det vil være for omfattende. Et av prinsippene i kvalitative tekstanalyser er nettopp det å fremstille en tekst gjennom mindre kategorier

(Weber, 1990, referert til i Hsieh & Shannon, 2005, s. 1285). I analysen vil jeg dermed fremstille det innholdet i materialet som inngår i kategoriene i min analysemodell.

For det andre er lærebøker basert på lærebokforfatterens tolkning av læreplanen. Turid Henriksen (2009) peker på at læreplanene definerer hvilke kompetanser elevene skal oppnå, og ikke hvilket innhold som skal inngå i undervisningen. Dersom målet er å finne mangler i lærebøkene opp mot det som er definert i læreplanen, vil man derfor antageligvis finne «at læreboka ikke oppfyller læreplanen, kanskje fordi den ikke inneholder de og de momentene som er nevnt i planen» (s. 14). Det vil dermed være av større interesse å undersøke lærebokforfatterens tolkning av innholdet i læreplanen, og se på hvordan lærebøkene er utformet i forhold til det (Henriksen, 2009, s. 14)³. I og med at læreplanen ikke definerer hvilket innhold som skal inngå i undervisningen, er det heller ikke nødvendigvis slik at det er noe som er rett eller galt. Jeg vil likevel knytte funnene mine opp mot teorien som denne oppgaven er basert på.

3.6 Forskningens pålitelighet

Et sentralt aspekt ved kvalitative undersøkelser er å vurdere studiens pålitelighet. I den forbindelse blir ofte begrepene reliabilitet og validitet trukket frem. Studiens reliabilitet går ut på å vurdere om forskningen er gjort på en troverdig måte. Begrepet kan blant annet knyttes til om en annen forsker vil få de samme resultatene dersom den samme metoden benyttes (Thagaard, 2018, s. 181-187). Jeg har i dette kapitlet gjort greie for analysemodellen som har vært benyttet, og hvordan analyseprosessen har foregått. Det vil dermed være mulig for andre å gjennomføre en tilnærmet lik undersøkelse. Dette bidrar til å styrke undersøkelsens reliabilitet. Analysemodellen er basert på spesifikke kategorier som har gjort det mulig å analysere to ulike læreverk, og sammenligne funnene fra disse. Modellen kan dermed også benyttes i en analyse av andre lærebøker i norskfaget.

Som nevnt i kapittel 3.1, er forskerens fortolkninger et viktig aspekt innenfor kvalitative tekstanalyser (Thagaard, 2018, s. 19). En annen forsker vil nok dermed ikke få nøyaktig det samme resultatet til tross for at den samme analysemodellen benyttes. Studiens reliabilitet kan dermed også knyttes til at forskeren må gjøre rede for «forskingsstrategi og analysemetoder slik at en utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn» (Thagaard, 2018, s.

³ Delvis hentet fra prosjektbeskrivelsen for masteroppgaven, som en del av MGBNO503 – Prosjektforberedende emne, levert 1. juni 2022.

181-188). I metodekapittelet har jeg gjort greie for analyseprosessen og de valgene som er tatt i forbindelse med utvalg og avgrensning av materialet. Dersom jeg hadde gjort en annen avgrensning, kunne kanskje resultatene ha vært annerledes. Jeg har blant annet kun inkludert kapitlene som legger opp til skriving av informerende saktekster og fortellinger da det er disse kapitlene som vil være mest relevant å undersøke i forbindelse med at elevene skal lære å skrive sjangrene. Argumentasjonen for valgene som er tatt i forbindelse med avgrensningen har jeg gjort greie for i kapittel 3.2, noe som bidrar til å styrke studiens reliabilitet.

Det andre begrepet som trekkes frem for å vurdere forskningens pålitelighet er studiens validitet, som «handler om gyldigheten av de resultatene vi kommer frem til, og hvordan vi tolker disse» (Thagaard, 2018, s. 181). Det er som nevnt ikke mulig å unngå at forskeren fortolker resultatene. En måte å styrke forskningens validitet på er dermed å vise frem den teorien som tolkningene er basert på (Silverman, 2014, s. 84, referert til i Thagaard, 2018, s. 189). Mine tolkninger er basert på det teoretiske rammeverket som er gjort greie for i kapittel 2, og i min fremstilling av analysen og i drøftingen av funnene løfter jeg frem teoretiske aspekter som underbygger mine påstander om funnene.

Kategoriene i analysemodellen er også basert på dette teoretiske rammeverket, og kan som nevnt i kapittel 3.4 betegnes som en teoridrevet innholdsanalyse. En ulempe med en slik tilnærming til analysen er at funnene gjerne vil støtte opp under teorien, og at forskeren kan overse kontekstuelle aspekter dersom teorien vektlegges i for stor grad (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1283). I og med at jeg har brukt fastlagte kategorier har jeg utelatt den teksten fra kapitlene som ikke har vært relevant i forhold til min problemstilling. Noen steder har det likevel vært viktig for det helhetlige meningsinnholdet å trekke inn innhold som ikke egentlig inngår i noen av analysekategoriene, men som samtidig har vært viktig å få frem. Jeg har dermed forsøkt å unngå at viktig innhold blir oversett.

Jeg har forsøkt å ha en mest mulig nøytral tilnærming til materialet. Dette er likevel noe som kan være utfordrende da man nettopp møter tekster med de førforståelsene man har fra før, noe som ifølge Krogh (2014) vil påvirke leserens oppfatning av teksten (s. 52). I min undersøkelse er det læreboken som er forskningsobjektet, og funnene mine vil dermed ikke kunne si noe om hvordan elever faktisk leser og tolker innholdet i lærebøkene. Noen steder har jeg likevel løftet frem hvordan elever kanskje vil kunne oppfatte og lese teksten. I fremstillingen av lærebøkene har jeg også benyttet direkte sitater for å vise hva mine påstander og tolkninger om teksten er basert på. Dette bidrar til å styrke studiens validitet.

4. Analyse og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra analysen knyttet til lærebøkernes fremstilling av fortellinger og saktekster, og drøfte disse funnene. I kapittel 4.1 vil jeg først se på fremstillingen av fortelling i begge lærebøkene, og deretter drøfte disse funnene opp mot hverandre. I kapittel 4.2 vil jeg se på fremstillingen av saktekster i begge lærebøkene, og deretter drøfte disse funnene opp mot hverandre.

4.1 Fortelling

4.1.1 Fremstillingen av fortelling i Salto

Salto tar for seg skriving av innledningen på en fortelling i kapittel 4: «Å innlede en fortelling». Læringsmålene som er definert for kapittelet er at elevene skal kunne: «forklare hva som kjennetegner en pangstart og en rolig start», «reflektere over hva som gjør en innledning god», «bøye verb i ulike tider» og «skrive innledninger med beskrivelser av person, plass eller problem» (Aslam et al., 2020, s. 73).

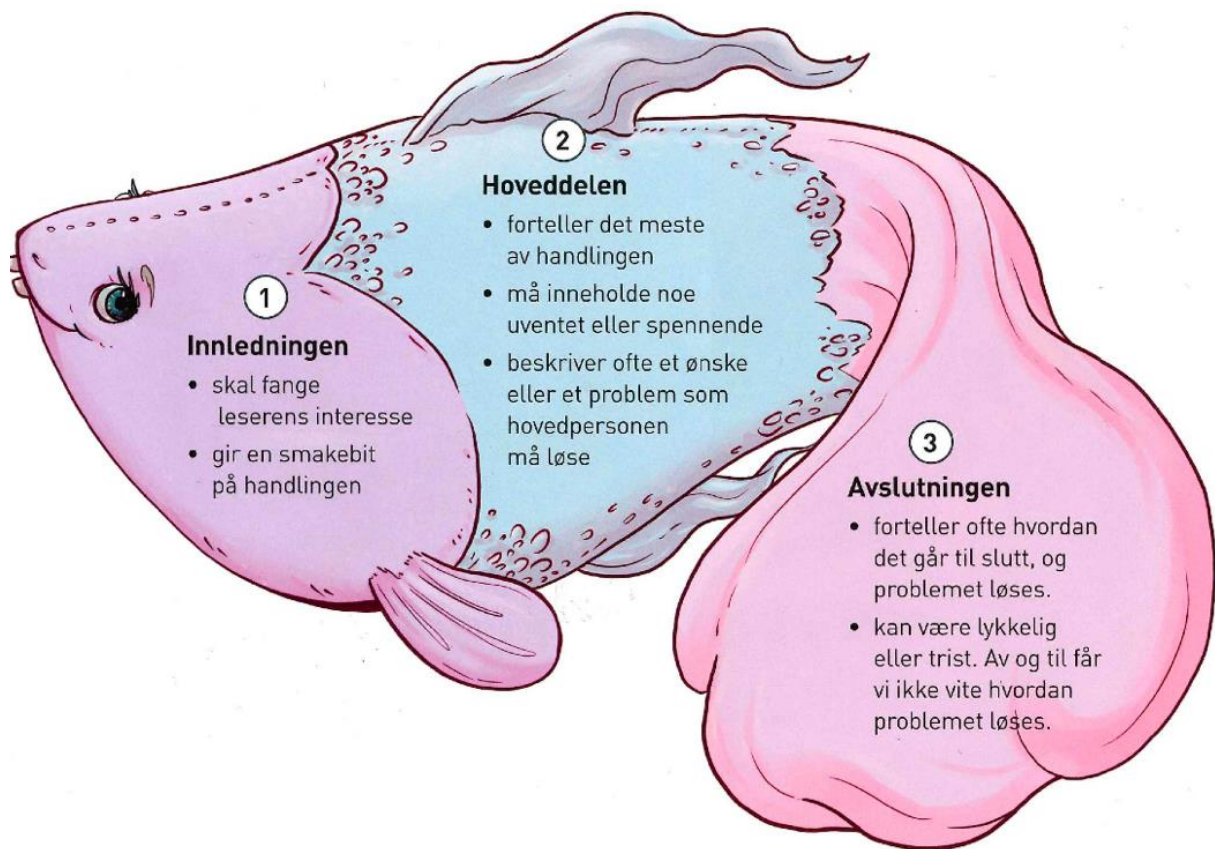
Tabell 4: Oversikt over tekstene i kapittel 4: «Å innlede en fortelling»

TEKSTER I KAPITTELET	FORFATTER / HENTET FRA	TYPE TEKST
«Ferieminner»	Lærebokforfatterne	Modell av en innledning med rolig start
«Hevn»	Lærebokforfatterne	Modell av en innledning med pangstart
«Farlig flukt»	Lærebokforfatterne	Modell av en innledning av fortelling
«Jeg tør!»	Lærebokforfatterne	Modell av en innledning av fortelling
«Olivias liv annenhver uke»	Heidi Linde / Utdrag hentet fra boken <i>Olivias liv: Annenhver uke</i>	Første kapittelet i en barneroman
«Tonje Glimmerdal»	Maria Parr / Utdrag hentet fra <i>Tonje Glimmerdal</i>	Modell av en innledning med rolig start
«Han ferdes gjennom natt og dag»	Astrid Lindgren / Utdrag hentet fra <i>Mio, min Mio</i>	Modell av en innledning med pangstart

A) Innramming

Hva er en fortelling, ifølge læreboken?

I dette kapittelet legger lærebokforfatterne til grunn at fortelling er en sjanger som allerede er kjent for elevene: «Har du ideer til hva du vil skrive om i en fortelling, men vet ikke helt hvordan du skal begynne?» (Aslam et al., 2020, s. 74). Elevene får dermed ikke en detaljert forklaring av hva en fortelling er. Det er likevel presisert at en fortelling alltid inneholder «en innledning, en hoveddel og en avslutning» (Aslam et al., 2020, s. 74). Disse delene av fortellingen illustreres i en fisk, hvor forklaringene om innledningen er plassert på hodet, hoveddelen i kroppen, og avslutningen i halen på fisken. Hvilken sammenheng det er mellom fortellingens deler og en fisk omtales ikke i teksten.



*Figur 1: Illustrasjon av fortellingens tre deler. Faksimile hentet fra Aslam et al., 2020, s. 74.
Illustratør: Wictoria Nordgaard*

Som man kan se i figur 1, legger lærebokforfatterne vekt på at innledningen i en fortelling skal være interessant, og gi en pekepinn om hva fortellingen skal handle om. Hoveddelen består av tekstens handling, og som oftest er det et problem som må løses. I denne delen må det være et visst spenningsnivå. Fortellingens avslutning skal fortelle noe om løsningen på

problemet, og hvordan fortellingen ender. Lærebokforfatterne presiserer at man ikke alltid får vite løsningen på problemet. Dette står i strid med oppbyggingen av en egentlig fortelling, hvor resolusjonen nettopp skal relateres til komplikasjonen. Samtidig kan dette være en forklaring på en åpen slutt, hvor det er opp til leseren å tolke hvordan det går.

Lærebokforfatterne har valgt å vektlegge innledningen på fortellingen. De presiserer at en fortelling kan innledes på mange ulike måter, men gir elevene forklaringer på to vanlige fremgangsmåter som kan tas i bruk i forbindelse med skriving av innledninger: rolig start og pangstart. En rolig start omtales som en start som «gir leseren en sjanse til å bli kjent med steder, personer, tanker og følelser før det skjer altfor mye» (Aslam et al., 2020, s. 75). Dette står i kontrast til en pangstart som «begynner midt i en situasjon og leseren kastes rett inn i handlingen» (Aslam et al., 2020, s. 75). En slik start innledes gjerne med en replikk.

Begrepet pangstart er antageligvis brukt som en forenkling av begrepet *in medias res*. Ordet «pang» gir assosiasjoner til en plutselig og sterk lyd, og man kan dermed tenke seg til at en fortelling med pangstart starter umiddelbart, noe som i en fortelling vil innebære å starte midt i handlingen. Forklaringen av en rolig start samsvarer med en innledning som starter med en orientering om fortellingsverdenen. Dette begrepet er nok brukt som en forenkling av begrepet orientering. Begrepet «rolig» står også i kontrast til «pangstart».

Mottakeren av teksten er fremhevet i begge tilnærmingene, og måten man velger å innlede fortellingen på får en innvirkning på leseren. Det presenteres også forklaringer på ulike virkemidler som kan brukes for å gjøre leseren «nysgjerrig og interessert i å lese videre» (Aslam et al., 2020, s. 76). Forfatterne trekker frem at innledningen «bør beskrive en person, en plass eller litt av et problem [...]», noe som omtales som «de tre P-ene» (Aslam et al., 2020, s. 76). Det presiseres samtidig at en innledning ikke nødvendigvis må inneholde alle tre. Et annet virkemiddel som trekkes frem som viktig er bruk av detaljerte beskrivelser.

Kommunikasjon med eleven

Kapittelet innledes ved å henvende seg direkte til eleven: «Har du ideer til hva du vil skrive om i en fortelling, men vet ikke helt hvordan du skal begynne?» (Aslam et al., 2020, s. 74). Lærebokforfatterne har dermed en forventning om at elevene kjenner til hva en fortelling er, og det er derfor grunn til å anta at elevene har jobbet med sjangeren tidligere. Det er likevel ingen brobygging i kapittelet som viser til konkrete eksempler på hvor eller når elevene har

jobbet med fortellinger tidligere, noe som kunne ha bidratt til å koble på elevenes bakgrunnskunnskaper.

Det kommuniseres også med eleven gjennom å bruke «du» flere steder i kapittelet. Blant annet i formuleringen av læringsmålene og i oppgaveformuleringene. Noen steder vektlegges dessuten elevenes oppfatninger ved at det er oppgaver som krever refleksjon fra eleven: «Hva tror du kan være problemet?» (Aslam et al., 2020, s. 76). Det er derimot lite mottakerorienterte begreper i forklaringene til hvordan en fortelling bygges opp, hvordan den innledes, og hvilke virkemidler man kan ta i bruk. Disse forklaringene er mer generelle, og uavhengig av eleven som mottaker. Innledningsvis til de ulike forklaringene kommuniseres det samtidig med eleven, som for eksempel: «I dette kapittelet får du nyttige tips du kan bruke når du selv skal skrive innledninger» (Aslam et al., 2020, s. 74). Det er dermed tydelig at lærebokforfatterne henvender seg til en elev i målgruppen.

B) Modelltekstene

Hvilke modelltekster trekkes frem?

I «Skriveskolen» er det to modelltekster som er eksempler på innledninger av en fortelling. Modelltekstene presenteres på følgende måte: «I denne skriveskolen skal du skrive en innledning med en rolig start eller en pangstart. Start med å studere eksempeltekstene 1 og 2» (Aslam et al., 2020, s. 88). Elevene kan med dette forvente at modelltekstene som presenteres er eksempler på innledninger. Det er samtidig ikke eksplisitt presisert at tekstene er eksempler på innledninger av en fortelling. Som man kan se under i figur 2, er dette likevel ganske innlysende dersom man leser overskriften: «Innled en fortelling» (Aslam et al., 2020, s. 88). Innrammingen forutsetter dermed at elevene leser oppslaget i sin helhet, og klarer å trekke ut sammenhengen på egenhånd.



Innled en fortelling

I denne skriveskolen skal du skrive en innledning med en rolig start eller en pangstart. Start med å studere eksempeltekstene 1 og 2.

EKSEMPELTEKST 1

Tonje Glimmerdal

Rolig start ...

... og beskrivelse av plass

Beskrivelse av person

Det er veldig stille heilt framme i Glimmerdalen kalde ettermiddagar i februar. Elva brusar ikkje, for ho er under isen. Fuglane kvittrar ikkje, for dei har drege til Syden. Ein høyrer ikkje sauene eingong, for dei står inne i fjøsane. Alt er berre kvit snø, mørke graner og store, tause fjell.

Men midt i denne stille vinteren er det ein svart prikk som snart skal lage lyd. Den svarte prikken står oppe ved foten av Vardetind, i enden av eit langt og ganske skeivt skispor. Prikken er Tonje Glimmerdal. Ho har ein far som er bonde i Glimmerdalen og ei mor som er havforskar ute ved havet. Og ho har raude løvekrøller. Til påske vert ho ti år. Det har ho tenkt å feire så det dundrar i fjella.

Utdrag fra Maria Parr: *Tonje Glimmerdal*



Figur 2: Modelltekst - «Tonje Glimmerdal». Faksimile hentet fra Aslam et al., 2020, s. 88. Bildekreditering: Åshild Irgens

Eksempeltekst 1 er et utdrag fra barneromanen *Tonje Glimmerdal*, som er skrevet av Maria Parr. Teksten er, som man kan se i markørene utenfor verbalteksten, et eksempel på en innledning med rolig start. Modellteksten består av to avsnitt: det første beskriver Glimmerdalen, og det andre beskriver karakteren i fortellingen. Fortellingen starter dermed ved å la leseren bli kjent med personer og stedet, noe som samsvarer med lærebokens forklaring på rolig start.

Han ferdes gjennom natt og dag

Pangstart

Var det noen som hørte på radio den 15. oktober i fjor? Var det noen som hørte at de spurte etter en gutt som hadde forsvunnet? Her er det de sa:

Beskrivelse av person

Politiet i Stockholm etterlyser 9 år gamle Bo Vilhelm Olsson, som har vært savnet fra sitt hjem i Upplandsgatan 13 siden klokken 18 i forgårs kveld. Bo Vilhelm Olsson har lyst hår og blå øyne, og da han forsvant, var han kledd i brune kortbukser, grå strikkegenser og en liten rød lue. Opplysninger om den savnede kan meldes til politiet.

Beskrivelse av problem

Ja, det var det de sa. Men det kom aldri noen opplysninger om Bo Vilhelm Olsson. Han var borte. Ingen fikk noen gang vite hvor han var blitt av. Ingen vet det. Unntatt jeg. For det er jeg som er Bo Vilhelm Olsson.



Utdrag fra Astrid Lindgren: *Mio, min Mio*

Figur 3: Modelltekst - «Han ferdes gjennom natt og dag». Faksimile hentet fra Aslam et al., 2020, s. 89. Bildekreditering: © Design Ilon Wikland AB

Eksempeltekst 2 er et utdrag fra *Mio, min Mio*, en barneroman fra 1954 som er skrevet av Astrid Lindgren. Denne teksten viser, som man kan se i figur 3, et eksempel på en innledning med pangstart. Teksten består av tre avsnitt, hvor man umiddelbart ledes inn i handlingen ved å få informasjon om en forsvinning av en gutt. Dette samsvarer med lærebokforfatterens forklaring av pangstart. I det andre avsnittet blir gutten detaljert beskrevet gjennom en etterlysning. I det siste avsnittet presenteres problemet, ved at gutten fremdeles er borte. Dette skaper en spenning om hva som skal skje videre.

Begge modelltekstene er utdrag hentet fra klassikere innenfor barnelitteraturen, og er autentiske tekster som kan antas å være gode eksempler. Begge tekstene handler om barn på elevenes alder, og elevene vil dermed naturlig kunne identifisere seg med karakterene, og kanskje relatere til handlingene. Nivået på disse tekstene kan ligge utenfor elevenes nærmeste utviklingszone, men dette er samtidig tekster som elevene kan strekke seg etter.

Markører i teksten

Som man kan se i figur 2 og 3 er det i begge modelltekstene flere tekstbokser med beskrivelser av ulike språklige virkemidler: «Rolig start» «beskrivelse av plass», «Beskrivelse av person», «Pangstart» og «Beskrivelse av problem» (Aslam et al., 2020, s. 88-89). Ut fra tekstboksene er det piler som peker på ulike deler av teksten. Det er også satt klammer rundt avsnittene i verbaltekstene, som sammen med pilene i tekstboksen viser nøyaktig hvor i teksten man finner eksempler på virkemidlene som omtales i tekstboksene. Tekststørrelsen i tekstboksene er samtidig mindre enn teksten i verbalteksten, noe som kan føre til at elevene oppfatter dem som sekundær i forhold til verbalteksten.

Dekonstruksjon

Det legges opp til dekonstruksjon av modelltekstene gjennom tilhørende samtaleoppgaver og ved bruk av tekstbokser som peker på ulike virkemidler i teksten. Samtaleoppgavene om *Tonje Glimmerdal* knyttes opp mot hvorfor innledningen kan betegnes som en rolig start, hvilke av de tre P-ene som beskrives i utdraget og eksempler på dette, eksempler på detaljerte beskrivelser av årstidene, og hva som er bra med innledningen. De tre P-ene er et internt begrep som forklares innledningsvis i kapittelet, og forståelse for begrepet forutsetter dermed at elevene har vært innom, og husker, denne delen av kapittelet.

Markørene utenfor verbalteksten peker på hvor i teksten man finner rolig start, personbeskrivelser og beskrivelser av plassen. Lærebokforfatterne sikrer seg dermed at elevene har mulighet til å finne frem i teksten. Elevene utfordres samtidig til å finne eksempler på ulike beskrivelser. Dessuten er det flere oppgaver hvor elevene må gjøre selvstendige vurderinger, da det ikke er mulig å finne svar på alle oppgavene direkte i teksten.

Samtaleoppgavene om *Mio, min Mio* knyttes opp mot hvorfor innledningen kan betegnes som en pangstart, hva den forteller om person og plass, hva som er eller vil bli problemet, og om innledningen vekket nysgjerrighet hos eleven. Markørene utenfor teksten peker på pangstart, personbeskrivelser og beskrivelsen av problemet, og elevene får dermed hjelp til å finne dette. Elevene må samtidig gjøre selvstendige vurderinger for å svare på noen av spørsmålene. Det er interessant at den ene samtaleoppgaven etterspør hva problemet i teksten er, og legger til: «eller hva kan du tenke deg blir problemet» (Aslam et al., 2020, s. 89). Denne samtaleoppgaven åpner dermed opp for at det ikke nødvendigvis er problemet som blir

beskrevet i utdraget, men at den heller gir et frempek mot hva problemet vil bli. Det er dermed litt motstridende at det gjennom en av tekstboksene utenfor verbalteksten pekes på hvor i teksten man nettopp kan finne beskrivelsen av problemet.

Felles for begge tekstene er at det er samtaleoppgaver knyttet til kvaliteten på innledningen, som vil kreve selvstendig refleksjon fra elevene: «Hva syns du er bra med denne innledningen?» og «Ble du nysgjerrig på fortsettelsen? Begrunn svaret.» (Aslam et al., 2020, s. 89). I lærebokforfatterens forklaring av hva en innlednings funksjon er, blir det trukket frem at den bør være interessant. Det å legge merke til hva som er interessant, og hvilke virkemidler som er tatt i bruk for å interessere leseren, vil dermed være nyttig for elevene når de selv skal skrive.

Oppsummert kan man si at samtaleoppgavene og markørene utenfor teksten hjelper elevene med å oppdage mønstrene i teksten. Det er likevel ingen overføringsspørsmål som knytter modelltekstene til tekstene som elevene selv skal skrive. Samtidig krever noen av spørsmålene en selvstendig vurdering fra elevene, noe som kan føre til refleksjon over hvilken funksjon de ulike mønstrene har i teksten, og hva som fungerer godt i modelltekstene. Dette kan muligens bevisstgjøre elevene i en slik grad at dette kan overføres til egen skriving.

C) Når elevene selv skal skrive fortelling

Skriveoppgavene

I «Skiveskolen» presenteres det en overordnet skriveoppgave: «Nå skal du prøve deg som forfatter og skrive din egen innledning. Innledningen skal leses av en annen i klassen, og den må være så spennende at leseren blir nysgjerrig på fortsettelsen. Når innledningen er ferdig, kan du lage lydbok av den (se oppgave 36 på side 92)» (Aslam et al., 2020, s. 90). Det presiseres at elevene skal skrive en innledning, men det er ikke eksplisitt påpekt at eleven skal skrive innledningen på en fortelling. Det bør likevel være ganske åpenlyst for elevene, da hele kapitlet handler om innledninger av fortellinger. I tillegg til den overordnede oppgaven, er det også åtte deloppgaver underveis i skriveprosessen.

Skriveoppgaven er en åpen oppgave, hvor de eneste kravene som fremstilles er at den skal leses av en klassekamerat, og «være så spennende at leseren blir nysgjerrig på fortsettelsen» (Aslam et al., 2020, s. 90). I innrammingen i kapitlet er nettopp mottakeren av teksten

vektlagt i forbindelse med skriving av innledninger. Dette mottakerorienterte kravet i oppgaven kan fungere som formålet med, og et vurderingskriterium, for teksten. Eleven står fritt til å velge innholdet i teksten, noe som kan henge sammen med at det ligger en forventning om at forfattere av fortellinger må bruke fantasien. Dette understrekes i kapittelets innramming, hvor det i forbindelse med tips til hva som kan beskrives i en fortelling presiseres at elevene bør bruke «sansene og fantasien» (Aslam et al., 2020, s. 77). I skriveoppgaven blir elevene gitt rollen som forfatter, og elevenes erfaringer og kunnskap tillegges dermed verdi.

I oppgaven er det definert en mottaker, et formål og en form, og det er hovedsakelig formen som legger føringer for hvordan teksten skal utformes. Det stilles heller ikke mange krav til innholdet i teksten i de underordnede oppgavene. I idémyldringsfasen blir elevene samtidig bedt om å skrive «minst to ideer til hver av de tre P-ene» (Aslam et al., 2020, s. 90). De får i den forbindelse ulike tips til hva innholdet i de tre P-ene kan være, om det skal være rolig start eller pangstart, hvordan de kan beskrive detaljert og hvordan de kan interessere en leser. Noen av disse ideene skal deretter brukes som utgangspunkt for skrivingen av innledningen. Denne skriveoppgaven kan dermed kategoriseres som åpen, hvor elevene får stor valgfrihet knyttet til innholdet i teksten. Elevene kan dermed velge noe de selv har erfaring med eller bakgrunnskunnskaper om.

Inndeling i skrivefaser

Skriveprosessen deles inn i tre faser: «før skriving», «under skriving» og «etter skriving» (Aslam et al., 2020, s. 90-91). I hver fase er det flere underoppgaver, som blant annet innebærer idémyldring, planlegging av teksten i skriveramme, skriving av teksten, respons til medelev, bearbeiding av teksten, og refleksjon knyttet til egen tekst. Denne fremgangsmåten samsvarer i stor grad med de fire skrivefasene som er skissert i kapittel 2.6.

Elevene oppfordres til å bruke ulike skrivestrategier underveis i skriveprosessen, og det legges blant annet opp til både individuell og parvis idémyldring. Elevene blir også bedt om å gi hverandre tilbakemelding på hvilke ideer de liker best. I og med at det i skriveoppgaven er presisert at en klassekamerat skal være mottaker av teksten, og et av kravene er at fortellingen skal vekke interesse hos mottakeren, kan det være et godt grep å be elevene vurdere hverandres ideer allerede i førskrivingsfasen. Ideene skal deretter brukes som utgangspunkt

for planlegging av teksten i en skriveramme.

Det legges opp til strategier for revidering gjennom det som kalles for «kameratvurdering». Det innebærer at to elever gir respons på hverandres tekster, før elevene skal revidere tekstene sine med utgangspunkt i tilbakemeldingen. I denne oppgaven blir elevene bedt om å vurdere hva teksten forteller om de tre P-ene, om innledningen vekker nysgjerrighet hos leseren, hva som er bra med teksten, og to tips til hvordan den kan forbedres. Disse kriteriene samsvarer med det lærebokforfatterne trekker frem i innrammingen til kapittelet. Det å vurdere andres tekster kan være et grep for å utvikle elevenes bevissthet rundt hva som er gode tekster.

Til slutt skal elevene bruke slutføringsstrategier for å bearbeide teksten på et overflatenivå. Elevene blir bedt om å bruke en sjekklister i læreboken som kalles for «Skrivesjekken». Der vektlegges tekstens struktur, tegnsetting og rettskriving. I og med at elevene oppfordres til å spille inn lydbok av innledningen, er det også et publiseringsaspekt ved oppgaven som kan motivere elevene til revidering og slutføring. Eleven vil nok lese det som står skrevet, uavhengig av korrekt rettskriving. Samtidig kan tegnsettingen påvirke hvordan man leser teksten ved å skape naturlige mellomrom i lesingen, og det vil dermed være viktig å korrigere denne i forkant av en eventuell innspilling. Det å lage lydbok er presentert som en kapitteloppgave i etterkant av skriveprosessen, og i denne er det nettopp fokus på stemmebruk. Dette er likevel ikke et aspekt som trekkes frem i selve revideringsprosessen.

4.1.2 Fremstillingen av fortelling i Fabel

Fabel tar for seg skriving av fortelling i kapittel 6: «Skriv fortelling». Læringsmålene som er definert for kapittelet er at elevene skal lære å «skrive fortellinger med»: «innledning», «hoveddel med et problem som må løses» og «avslutning» (Bjørkvold et al., 2020, s. 89).

Tabell 5: Oversikt over tekstene i kapittel 6: «Skriv fortelling»

TEKSTER I KAPITTELET	FORFATTER / HENTET FRA	TYPE TEKST
«En uventet gjest»	Lærebokforfatterne	Modell av en fortelling
«Tonje Glimmerdal»	Maria Parr / Utdrag hentet fra <i>Tonje Glimmerdal</i>	Eksempel på innledning som starter med personbeskrivelser
«Eksperimentet»	Harald Nortun / Utdrag hentet fra <i>Eksperimentet</i>	Eksempel på innledning som starter med dialog
«Verdens verste rektor»	Marius Horn Molaug / Utdrag hentet fra <i>Verdens verste rektor</i>	Eksempel på problem og løsning i hoveddelen av en fortelling
«Kattejenta»	Veronica Erstad / Utdrag hentet fra <i>Kattejenta</i>	Eksempel på problem og løsning i hoveddelen av en fortelling
«Lørdag (første versjon)»	Konstruert elevtekst / Lærebokforfatterne	Eksempel på førsteutkast av en fortelling
«Lørdag (andre versjon)»	Konstruert elevtekst / Lærebokforfatterne	Eksempel på andreutkast av en fortelling
«Statsminister Fahr & Sønn. Barna som forsvant»	Lars Joachim Grimstad / Utdrag hentet fra <i>Statsminister Fahr & Sønn: Barna som forsvant</i>	Eksempel på fortelling som slutter godt
«Forza»	Mariangela Di Fiore / Utdrag hentet fra <i>Kampklar. 11 noveller om verdens beste oppfinnelse</i>	Eksempel på fortelling som slutter trist

A) Innramming

Hva er en fortelling, ifølge læreboken?

Lærebokforfatterne definerer en fortelling som en sjanger som kan være både muntlig eller skriftlig, kort eller lang, og oppdiktet eller sann. Det trekkes frem at en fortelling deles inn i tre deler: innledning, hoveddel og avslutning. Denne inndelingen forklares ved å sammenlignes med en hai: «Hodet i fortellingen er *innledningen*, den skal gripe leseren og gi lyst til å lese videre. Kroppen er *hoveddelen*, der mesteparten av *handlingen* i fortellingen skjer. Til slutt kommer *avslutningen* som en hale, gjerne med et overraskende sprell» (Bjørkvold et al., 2020, s. 93). Sammenligningen konkretiseres ved hjelp av en illustrasjon:



*Figur 4: Illustrasjon av fortellingens tre deler. Faksimile hentet fra Bjørkvold et al., 2020, s. 93.
Illustratør: Tora Marie Norberg*

Det presiseres at innledningen skal være kort og vekke interesse hos leseren. Fortellingen må dermed ha en viss mottakerorientering. Lærebokforfatterne trekker frem at innledningen ofte forteller noe om personene, og hvor og når handlingen foregår. Det presenteres to måter en fortelling kan innledes på: «Du kan starte med å skrive om personene i fortellingen» og «Du kan starte fortellingen med at noen sier noe» (Bjørkvold et al., 2020, s. 95-96). Den første måten samsvarer med en kronologisk oppbygging av en egentlig fortelling, hvor man starter med en orientering. Den andre måten samsvarer med en fortelling som starter in medias res. Forklaringene elevene får er nok derfor ment som en forenkling, hvor elevene får presentert innholdet i de ulike begrepene uten å måtte forholde seg til ukjente ord.

I hoveddelen må det skje noe uventet eller spennende, og det oppstår som oftest et problem som må løses av hovedpersonen. I hoveddelen fortelles det også hvordan karakterene løser problemet, og hva som er løsningen. I avslutningen får man vite hvordan fortellingen ender. Den kan ende både godt eller dårlig, og kan i noen fortellinger være overraskende.

Kommunikasjon med eleven

Innledningsvis i kapitlet kommuniseres det direkte med leseren: «Hva var den siste fortellingen du leste, hørte eller så? Hvorfor tror du fortellinger er så populære?» (Bjørkvold et al., 2020, s. 89). Ut fra denne formuleringen er det grunn til å tro at elevene har jobbet med fortellinger tidligere. Lærebokforfatterne gir likevel en detaljert forklaring om hva en fortelling er, og hva den kan inneholde. I denne forklaringen henvender lærebokforfatterne seg direkte til leseren: «Når du skal skrive en fortelling, må du ha noe å skrive om. [...] Kanskje du kan få ideer fra noe du har lest eller sett på film?» (Bjørkvold et al., 2020, s. 93). Disse spørsmålene bidrar til å bygge bro mellom de bakgrunnskunnskapene elevene har fra før og den informasjonen de får fra lærebokforfatterne.

I kapitlet kommuniseres det stort sett med elevene ved bruk av «du» eller «dere». Flere av disse stedene kunne man vanligvis ha skrevet «man». Dette brukes særlig i forklaringer, og det blir flere steder brukt varianter av setningen «[n]år du skal skrive en fortelling» (Bjørkvold et al., 2020, s. 93). Lærebokforfatterne henvender seg derfor tydelig til en leser som tilsvarer en elev i målgruppen.

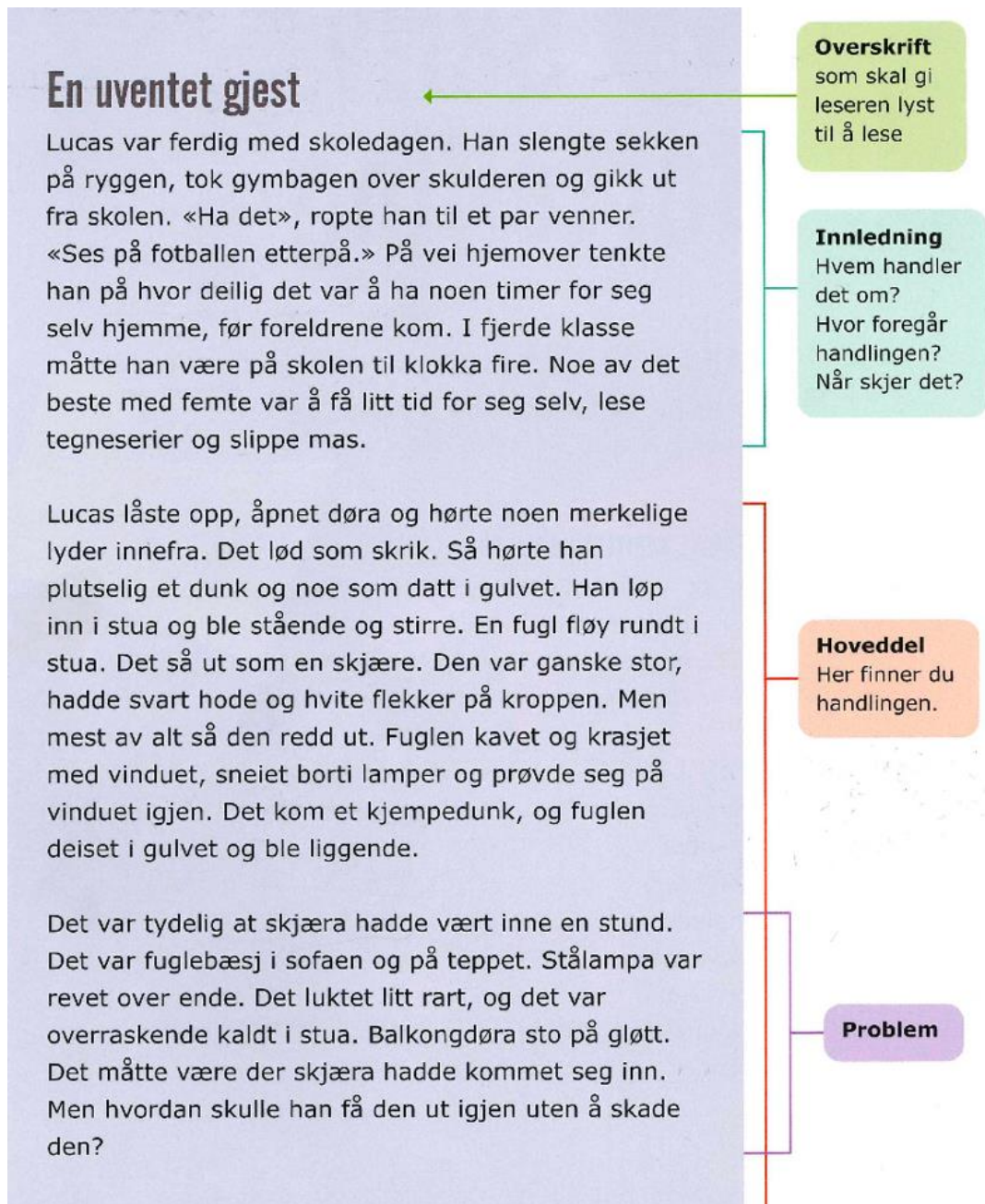
B) Modelltekstene

Dette kapitlet er bygget opp på en måte hvor elevene først får presentert en modelltekst som viser en fortelling i helhet. Deretter presenteres det ulike utdrag underveis i kapitlet, som eksemplifiserer ulike måter elevene kan skrive innledning, hoveddel og avslutning på.

Hvilke modelltekster trekkes frem?

Innledningsvis i kapitlet presenteres modellteksten «En uventet gjest», som er en fortelling som er skrevet av lærebokforfatterne. Teksten omtales som en modelltekst, og det er dermed tydeliggjort for elevene at teksten nettopp er en modelltekst. Teksten handler om en gutt som har fått en skjære inn i stuen. Problemet som skal løses er dermed hvordan han skal få fuglen ut. Som man kan se i figur 5 og 6, består teksten av fem avsnitt. Det første avsnittet innleder fortellingen med å orientere om personen, og hvor og når handlingen foregår. Dette samsvarer med hva orienteringen i en egentlig fortelling kan inneholde. Hoveddelen består av tre avsnitt, hvor både problemet og løsningen presenteres. I det siste avsnittet finner man avslutningen,

som forteller om hvordan fortellingen ender. Denne fortellingen samsvarer dermed med oppbyggingen av en egentlig fortelling, men har ingen koda.



Figur 5: Modelltekst - «En uventet gjest». Faksimile hentet fra Bjørkvold et al., 2020, s. 90.

Lucas tittet på skjæra på gulvet. Det rykket i bein og vinger, så den virket ikke død. Hva skulle han gjøre? Han tok fram nettbrettet sitt, søkte på «skadet fugl inne». Han leste at fuglehjelpere anbefalte han å ta fuglen i en kasse, sette den på balkongen og la fuglen friskne til selv. Litt solsikkefrø kunne den godt få, men ikke brød. Lukas fant en skoese, flyttet skjæra forsiktig over i den. Fuglen var varm, og han kjente hjertet banke. Så bar han skoesen ut på balkongen.

Løsning på problemet

Han gikk inn for å se om de hadde noe solsikkefrø. Var ikke de svarte? Da han tittet ut mot balkongen, så han skjæra riste litt på seg og hoppe et par ganger i esken. Lucas la bort frøene og løftet esken med skjæra opp på balkongkanten. Han slengte armene oppover, og merket at kråka prøvde å ta noen tak. Fuglen vippet over kanten og datt ned på bakken. Rett før den falt, klarte den å flakse og fly sin vei bortover mot skogen.

Avslutning
Fortellingen gjøres ferdig. Den kan være trist eller lykkelig.

SAMARBEID

- a** Les modellteksten «En uventet gjest».
- b** Finn innledningen.
 - Hvem handler fortellingen om?
 - Hvor foregår handlingen?
 - Når foregår handlingen?
- 2** Finn hoveddelen i fortellingen.
 - Hva er problemet i hoveddelen?
 - Hva er løsningen på problemet?
- 3** Finn avslutningen.
 - Hva slags avslutning mener dere det er, lykkelig eller trist? Begrunn svaret.



Figur 6: Modelltekst - «En uventet gjest». Faksimile hentet fra Bjørkvold et al., 2020, s. 91.

Vignett: Kauriana/iStock

I kapittelet er det også flere utdrag hentet fra ulike barneromaner. Disse er presentert i tabell 5. Utdragene viser blant annet hvordan man kan innlede en fortelling ved å beskrive personer eller ved at noen sier noe, hvordan problemet og løsningen kan skrives frem i hoveddelen, og hvordan en fortelling kan slutte godt eller trist. Både modellteksten og utdragene handler om barn, og er skrevet fra barnets perspektiv. Elevene vil dermed naturlig kunne relatere til handlingene, og identifisere seg med karakterene.

Markører i teksten

I modellteksten er det, som man kan se i figur 5 og 6, flere tekstbokser med piler og klammer som markerer ut ulike sjanger- og strukturelle trekk i modellteksten: «overskrift», «innledning», «hoveddel», «problem», «løsning» og «avslutning» (Bjørkvold et al., 2020, s. 90-91). Det er brukt ulike farger på tekstboksene, og klammene og pilene som hører til den aktuelle tekstboksen er markert i samme farge. Dette hjelper leseren med å orientere seg i hvor i teksten man finner eksempler på disse. Skriftstørrelsen i tekstboksene er mindre enn verbalteksten, og kan på den måten oppfattes som sekundær i forhold til verbalteksten. På en annen side er det første ordet i tekstboksene markert i fet skrift. Dette i sammenheng med fargebruken gjør tekstboksene markerte i oppslaget.

Dekonstruksjon

Det legges opp til dekonstruksjon av modellteksten «En uventet gjest» gjennom tilhørende samtaleoppgaver, og ved hjelp av tekstboksene utenfor verbalteksten. Tekstboksene peker på ulike deler av teksten, og inneholder også en kort forklaring til hva de ulike delene inneholder og hvilken funksjon de har, som for eksempel: «Innledning Hvem handler det om? Hvor foregår handlingen? Når skjer det?» (Bjørkvold et al., 2020, s. 90-91).

Elevene blir eksplisitt bedt om å lese modellteksten, og samarbeidsoppgavene til teksten er i stor grad knyttet til strukturen i teksten ved at elevene blir bedt om å finne innledningen, hoveddelen og avslutningen i fortellingen. I og med at tekstboksene utenfor teksten peker på delene, bør det være overkommelig for de fleste elevene å finne disse. Det er også noen underpunkter til de tre delene av teksten som krever at elevene går inn i teksten. Dette ved at elevene må finne ut hvem fortellingen handler om, og hvor og når handlingen foregår, hva som er problemet og løsningen, og hvilken type avslutning det er. For å vurdere om avslutningen er lykkelig eller trist, må elevene gjøre en selvstendig refleksjon. Disse oppgavene dermed har en oppdagende funksjon (se kapittel 2.4.1) ved at de peker på ulike trekk i modellteksten.

Det er også samtaleoppgaver til utdragene i kapittelet som eksemplifiserer ulike måter å skrive innledning, hoveddel og avslutning på. I spørsmålsoppgavene om innledningsutdragene blir elevene bedt om å samtale om hvem fortellingen handler om, hvor og når handlingen foregår, hvem som snakker, og hva det snakkes om. Elevene bes også om å begrunne hvilken


av innledningene som vekker størst nysgjerrighet. Dette spørsmålet setter tekstene opp mot hverandre, og kan bidra til refleksjon over hvilken type start som er interessant fra en lesers perspektiv. I innrammingen trekkes det nettopp frem at funksjonen til innledningen er å vekke en nysgjerrighet hos leseren. Spørsmålsoppgavene til utdragene som viser eksempler på ulike problemer og løsninger, etterspør nettopp hva som er problemet og løsningen i tekstene. Det er ingen samtaleoppgaver til utdragene som viser eksempler på avslutninger, men det spesifiseres i overskriften at den ene slutter godt, og den andre trist.

Samtaleoppgavene og tekstboksene i modellteksten bidrar til å peke på viktige kjennetegn ved fortellingen særlig knyttet til struktur og innhold i tekstene. I tillegg viser utdragene ulike måter en fortelling kan utformes på, og det er en tydelig sammenheng mellom lærebokforfatterens forklaring om hva en fortelling kan inneholde og de ulike utdragene.

C) Når elevene selv skal skrive fortelling

Skriveoppgavene

I dette kapitlet er skriveoppgaven delt inn i fire ulike deler, hvor det legges opp til at elevene skal skrive teksten del for del: «Ideer», «Innledning», «Hoveddel» og «Avslutning». Som vist under i figur 7, blir skriveoppgavene markert ved å være plassert i en rosa ramme hvor overskriften er «Din egen fortelling:», og deretter hvilken del av teksten som skal skrives. Elevene får ikke en overordnet instruks som forklarer at de skal skrive en fortelling, og at den skal skrives i deler. Kriteriene for skriveoppgaven presenteres dermed underveis. Det presiseres samtidig flere steder at elevene må ta vare på teksten de skriver, da den skal brukes senere i kapitlet. I målformuleringene for kapitlet står det at elevene skal skrive en fortelling med tre deler, men dette fungerer ikke som en instruks for skriveoppgaven.



Din egen fortelling: Innledning

10 a Finn fram ideene dine fra oppgave 4 og velg en av dem.

b Velg om du vil begynne innledningen med å fortelle om en av personene, eller med at noen sier noe. Bruk skriveramma nedenfor og skriv inn stikkord.

c Skriv innledningen til fortellingen din med 5–6 setninger.

d Ta vare på innledningen. Den skal du bruke seinere.

SKRIVERAMME: FORTELLING	
Innledning	
- Hvem er med?	
- Hvor skjer det?	
- Når skjer det?	

Figur 7: Skriveoppgave - «Din egen fortelling: Innledning». Faksimile hentet fra Bjørkvold et al., 2020, s. 97. Vignett: Johnny Likvern

Skriveoppgaven er åpen når det kommer til tematikk og handling. Elevene kan dermed velge å skrive en fortelling om noe de har bakgrunnskunnskaper om eller erfaring med. Det er noen strukturelle krav, særlig ved at skriveoppgaven er delt inn i innledning, hoveddel og avslutning. Dessuten presiseres det at omfanget på innledningen skal være 5-6 setninger. I etterkant av skrivingen blir elevene bedt om å finne en passende overskrift, og de oppfordres til å finne en illustrasjon. Da dette kravet først presenteres når elevene er ferdig med å skrive, er det lite grunn til å tro at bildet vil integreres i teksten, men heller plasseres i etterkant.

Det er noen krav til innholdet i fortellingen. I innledningen er det blant annet krav om at den må starte med å fortelle om personer, eller med en replikk. Dessuten må innledningen fortelle noe om personene, og hvor og når handlingen foregår. Hoveddelen skal inneholde selve handlingen, et problem og løsningen på problemet. Til slutt presiseres det at avslutningen enten må ende lykkelig eller trist. Disse kravene samsvarer i stor grad med komponentene i en egentlig fortelling.

Det er lite retorisk spesifisering, og elevene får ikke informasjon om skriverrolle, scenario, formål, mottaker eller publikasjonskanal. Til tross for at det ikke er definert en mottaker av teksten blir elevene likevel bedt om å lese teksten for hverandre når den er ferdig, og dessuten gi respons på hverandres ideer underveis. Det kan dermed virke som at medelevene er ansett som mottakerne. For at elevene skal skrive en fortelling med medelevene som tenkt mottaker, burde dette likevel ha blitt presisert innledningsvis i den første delen av skriveoppgaven.

Inndeling i skrivefaser

Skriveprosessen deles inn i flere deler hvor elevene først skal idémyldre, og deretter skrive innledning, hoveddel og til slutt avslutning. Det å skrive teksten i isolerte deler, er nettopp en skrivestrategi som elevene kan ta i bruk i skriveprosessen. Her legger dermed lærebokforfatterne til rette for en slik tilnærming. Det skapes en sammenheng mellom delene ved at elevene i forkant av planleggingen av en ny del, blir bedt om å lese delene som er ferdigskrevne: «Du skal nå skrive videre på fortellingen din. Finn fram innledningen du skrev i oppgave 10. Les innledningen» (Bjørkvold et al., 2020, s. 103). Alle deloppgavene deles inn i en punktvis fremgangsmåte hvor elevene blant annet skal planlegge teksten og skrive den. Hver deloppgave består dermed av en førskrivingsfase og en skrivefase.



Din egen fortelling: Ideer

4 a Hva vil du skrive fortelling om? Se gjerne på illustrasjonen under for å få tips. Skriv så mange ideer du kommer på.

b Sett en strek under ideen du liker best.

c Bytt ideer med en annen, og sett stjerne ved den ideen du liker best.

d Bytt til dine egne ideer igjen og skriv på nye ideer.


e Tegn en enkel tegneserie med strektegninger til din beste fortellingsidé. Ta vare på ideen, den skal du bruke igjen seinere.



Figur 8: Skriveoppgave - «Din egen fortelling: Ideer». Faksimile hentet fra Bjørkvold et al., 2020, s. 92. Vignett: Johnny Likvern. Illustratør: Pernille Mühlbach.

I delen av skriveoppgaven som handler om å finne ideer, som vist i figur 8, blir elevene bedt om å bruke ulike strategier for idémyldring, både individuelt og parvis. Elevene oppfordres også til å hente inspirasjon fra en illustrasjon, som viser både fiktive og hverdagslige ting. Illustrasjonen bidrar dermed til å understreke at en fortelling kan handle om mye forskjellig. I hver del av skriveoppgaven blir elevene også bedt om å planlegge teksten i skriverammer. Det blir i skriverammene trukket frem spørsmål om de ulike delene av teksten, som elevene da skal skrive stikkord til. Skriverammene gir dermed noen rammer for oppbyggingen og innholdet i fortellingen.

Kanskje har Lars Joachim Grimstad planlagt avslutningen på denne måten?



SKRIVERAMME: FORTELLING	
Avslutning – lykkelig / trist	Lykkelig. Alle barna kommer til rette. Heltene får ferie i gave av staten.

Figur 9: Eksempel på skriveramme. Faksimile hentet fra Bjørkvold et al., 2020, s. 105.
Vignett: Anna_Guz/iStock

Lærebokforfatterne viser et eksempel på hvordan en slik skriveramme kan fylles ut til teksten *Statsminister Fahr & Sønn: Barna som forsvant*. Dette eksempelet, som man kan se i figur 9, skal vise hvordan forfatteren av teksten kan ha planlagt avslutningen på fortellingen sin, noe som kan være en støtte når elevene selv skal planlegge avslutningen i skriverammen. Det er likevel interessant at dette eksempelet presenteres så sent i skriveprosessen, da elevene i forkant allerede har brukt skriverammer i planleggingen av både innledningen og hoveddelen.

Det legges opp til bruk av revisjonsstrategier når teksten er ferdig skrevet. Elevene blir bedt om å nærlese teksten med utgangspunkt i en sjekkliste, som trekker frem om teksten har overskrift, avsnitt, riktig tegnsetting, rettskriving, og variert ordbruk. Det å gi konkrete leseoppdrag kan gjøre det lettere for elevene å legge merke til hva de har skrevet. I tillegg skal elevene lese teksten høyt for en medelev, og få respons. Elevene blir ikke eksplisitt bedt om å revidere teksten på bakgrunn av den nevnte sjekklisten eller responsen. Skriveprosessen kan dermed fremstå som lineær, til tross for at intensjonen fra lærebokforfatterens side kan være at elevene nettopp skal revidere tekstene sine med bakgrunn i dette.

4.1.3 Drøfting knyttet til fremstillingen av fortelling i *Salto* og *Fabel*

I dette delkapittelet vil jeg drøfte funnene fra lærebøkene fremstilling av fortellinger opp mot relevant teori og forskning som er gjort greie for i kapittel 1 og 2. Jeg vil også trekke inn egne betraktninger. Drøftingen er fremstilt i de tre overordnede kategoriene som er benyttet i analysen: innramming, modelltekstene og når elevene selv skal skrive fortelling.

A) Drøfting av funn knyttet til innrammingen i lærebøkene

I begge kapitlene kommuniseres det med eleven på en måte som tyder på at de allerede er kjent med fortellingssjangeren. I *Fabel* er det innledningsvis en brobygging som bidrar til å koble på elevenes bakgrunnskunnskaper: «Hva var den siste fortellingen du leste, hørte eller så? Hvorfor tror du fortellinger er så populære?» (Bjørkvold et al., 2020, s. 89). I *Salto* er det derimot rett på sak: «Har du ideer til hva du vil skrive om i en fortelling, men vet ikke helt hvordan du skal begynne?» (Aslam et al., 2020, s. 74). Dette kan henge sammen med at elevene har blitt kjent med sjangeren på tidligere trinn. Det å fortelle er også en ferdighet man får øvd opp utenfor skolesammenheng da fortellingen er en del av dagligtalen. Dette kan kobles til Hertzberg (2008) som peker på at dette kan være en av årsakene til at elevene mestrer å skrive fortellinger.

Til tross for at begge bøkene kommuniserer på en måte som legger til grunn at elevene har kjennskap til sjangeren fra før, er det forskjellig hvor mye forklaring elevene får om sjangeren. I *Fabel* forklares det hva en fortelling er, og hvordan en fortelling er bygd opp. I *Salto* legges det opp til at det er innforstått hva en fortelling er, og læreboken går rett på en forklaring av oppbyggingen til en fortelling. Dette siste kan være uheldig i den forstand at elevene da ikke nødvendigvis vil ha en felles forståelsesramme knyttet til sjangeren.

Begge bøkene forklarer oppbyggingen til en fortelling som en tredeling med innledning, hoveddel og avslutning. Denne tredelingen visualiseres i begge bøkene ved hjelp av en hai og en fisk. Senje og Skjong (2005) peker nettopp på at dette er vanlig i lærebøker, og de problematiserer denne tredelingen ved at de aller fleste tekster deles inn slik, og at det dermed ikke er karakteristisk nok for fortellingen. På en annen side samsvarer forklaringen i lærebøkene med oppbyggingen av en egentlig fortelling, og kan kobles til komponentene orientering, komplikasjon, resolusjon, til tross for at disse ordene ikke er brukt. Illustrasjonene kan dermed fungere som en visualisering av karakteristiske trekk ved fortellingen.

Samtidig er det forskjeller mellom bøkene hvordan denne sammenligningen omtales i verbalteksten. I *Salto* omtales det ikke i teksten hvilken sammenheng det er mellom en fisk og fortellingens ulike deler. I *Fabel* forklares derimot sammenhengen mellom fortellingens ulike deler og en hai i verbalteksten, og denne sammenligningen visualiseres gjennom illustrasjonen. Illustrasjonen er dermed en støtte til forklaringen i verbalteksten. I *Salto* er derimot illustrasjonen av fisken bare en visuell presentasjon av ulike kjennetegn på de ulike delene av en fortelling.

Salto konsentrerer seg om innledningen i fortellingen, og de legger særlig vekt på detaljerte beskrivelser som et sentralt virkemiddel. Larsen (2008, 2011) trekker frem at et typisk kjennetegn for elevtekster er at innledningene ikke er godt skrevet, og at det brukes lite beskrivelser i elevenes fortellinger. Det er dermed positivt at disse aspektene vektlegges når elevene jobber med fortellingssjangeren. I forklaringen av de andre delene blir det i *Salto* presisert at «[a]v og til får vi ikke vite hvordan problemet løses» (Aslam et al., 2020, s. 74). Dette er gjerne en forenklet forklaring på en åpen slutt. Larsen (2011) peker på at elevenes fortellinger ofte slutter brått. Elevene trenger derfor øving i å skrive gode avslutninger, og bør gjerne unngå en åpen slutt. I *Salto* blir ikke elevene bedt om å skrive en avslutning, og det er dermed mulig at lærebøkene for de neste trinnene vil vektlegge skriving av gode avslutninger. I *Fabel* trekkes det frem ulike tilnæringsmåter til hvordan de ulike delene av fortellingen kan skrives og struktureres. Dette kan bidra til større variasjon i elevenes fortellinger, noe Larsen (2008) trekker frem at elevene bør utfordres på.

Det trekkes frem to tilnæringsmåter til hvordan fortellingen kan innledes i begge lærebøkene. Fortellingen kan starte med en orientering om blant annet personer og steder, eller in medias res. I bøkene brukes det en forenklet forklaring av disse begrepene. I *Salto* omtales in medias res som «pangstart», og i *Fabel* er denne tilnæringsmåten forklart slik: «Du kan starte fortellingen med at noen sier noe» (Bjørkvold et al., 2020, s. 96). Begrepet in medias res er et fremmedord som kan være vanskelig å huske. *Salto* har dermed erstattet dette begrepet med ordet pangstart. En pangstart kan assosieres med noe umiddelbart, og en fortelling som starter in medias res, starter nettopp midt i handlingen (Håland, 2021, s. 64). Begrepet «pangstart» kan dermed være en hensiktsmessig forenkling.

Den andre tilnærmingen omtales som en «rolig start» i *Salto*, og i *Fabel* slik: «Du kan start med å skrive om personene i fortellingen» (Bjørkvold et al., 2020, s. 95). Innholdet i denne tilnærmingen samsvarer med orienteringen i en fortelling (Breivega & Røskeland, 2018).

Hensikten bak begrepet «rolig start» er gjerne at det står i motsetning til assosiasjonene man får til en «pangstart». Begrepet kan samtidig være misvisende, da orienteringen ikke nødvendigvis er rolig. Orienteringen gir leseren en innsikt i hva som skjer før problemet oppstår. Breivega og Røskeland (2018) peker også på at orienteringen kan peke frem mot eller antyde at noe skal skje. Begrepet «rolig start» er nok derfor ikke et hensiktsmessig begrep, til tross for at det kan passe til orienteringen i noen fortellinger.

En forenkling av språket står også i kontrast til det som trekkes frem i læreplanen om at elevene skal kunne «bruke fagspråk [...] i samtale om egne og andres tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). I en eksplisitt tilnærming til sjangerundervisning hevdes det også at et godt begrepsforråd knyttet til sjangre er viktig for å kunne samtale om tekstene (Maagerø, 2012). Det kan dermed virke som at det i lærebøkene ikke stoles på at elever på 5. trinn kan knytte assosiasjoner til fagbegreper. Dersom elevene ikke møter fagbegreper i lærebøkene, vil det også være et spørsmål om når og hvor elevene faktisk skal lære disse. Til tross for at begrepet «pangstart» gir noen assosiasjoner til noe umiddelbart, må innholdet i dette begrepet likevel læres av elevene. Det kan også være krevende å på et senere tidspunkt skulle koble om forståelsen de har om en «pangstart» til begrepet «in medias res».

B) Drøfting av funn knyttet til modelltekstene

Modelltekstene i bøkene er i stor grad utdrag hentet fra ulike barneromaner. Utdragene viser eksempler på ulike måter å innlede, skrive ut problemet og løsningen, og avslutningen i en fortelling. Dette samsvarer med funn fra Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) om at det stort sett benyttes kortere utdrag av romaner i undervisningen. Dette blir problematisert av Penne (2006, 2012), da dette kan føre til at tekstene gir lite mening siden man ikke får et helhetlig bilde av teksten. På en annen side kan det være hensiktsmessig at modelltekstene er autentiske tekster som er gode eksempler på de trekkene man ønsker elevene skal bruke, da funn fra Håland (2013) viser at elever tar med seg trekk fra modelltekstene inn i egen skriving.

Det at det benyttes flere eksempler som viser at en fortelling kan realiseres på flere måter, er også noe som kan bidra til å unngå sjangerformalisme, og at modelltekstene blir ansett som fasit. Dessuten er disse utdragene antageligvis bedre enn det elevene selv vil klare å skrive, noe som gjør at elevene vil ha noe å strekke seg etter. Dette er noe Ulland (2018) trekker frem som et viktig krav til modelltekster, så fremt tekstene ikke er så gode at avstanden blir for

stor, slik at elevene mister motivasjonen. Dette er også sentrale aspekter innenfor teorier om den nærmeste utviklingssonen (Håland, 2021).

I *Fabel* er det i tillegg til disse utdragene også en modelltekst av en fortelling som består av både orientering, komplikasjon og resolusjon. Denne modellteksten er en konstruert tekst som er skrevet av lærebokforfatterne. Dette kan være et godt grep for å sikre at modellteksten inneholder de trekkene som det er ønsket at elevene skal bruke i egen skriving (Håland, 2013). Samtidig peker Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) på at det finnes tekster innenfor ulike sjangre som bryter med slike sjangerkrav. I dette kapittelet er strukturen i modellteksten og utdragene vektlagt, og tekstene utfordrer ikke de strukturelle sjangerkravene som er fremstilt i boken. Elevene får dermed ikke møtt avvikene, noe som vil være viktig for å bevisstgjøre elevene om at det i det hele tatt finnes avvik.

Det legges opp til dekonstruksjon av modelltekstene i begge lærebøkene gjennom tilhørende samtaleoppgaver, og ved markører utenfor teksten. Samtaleoppgavene er i stor grad oppdagende spørsmål som peker på strukturelle og sjangermessige kjennetegn på fortellingen. Ifølge Håland (2018) kan slike spørsmål bidra til at elevene legger merke til trekkene i modelltekstene. Det stilles likevel ingen overførings spørsmål som drar koblinger mellom modelltekstene og elevenes egen tekst, noe Håland (2013) trekker frem at kan være til hjelp når elevene skal bruke trekkene i egen skriving.

I *Fabel* er det tekstbokser utenfor modellteksten «En uventet gjest» som peker på strukturelle trekk i teksten, som innledning, problem og løsning. Å peke på struktur er, ifølge Skrivesenteret (2022), en viktig del av dekonstruksjonen av en modelltekst. Dette samsvarer også med en eksplisitt tilnærming til sjangerundervisning (Håland & Lorentzen, 2007). Et ensidig fokus på form er samtidig noe som problematiseres av Hertzberg (2008) da det kan føre til sjangerformalisme. Ved å vektlegge strukturen i fortellingen, kan elevene få en oppfatning om at dette er det viktigste ved sjangeren, noe som kan redusere sjangeren til en strukturell oppskrift. I *Salto* peker derimot tekstboksene på beskrivelser i teksten og hvilken type innledning modellteksten er et eksempel på. I og med at *Salto* har vektlagt innledningen i fortellingen, vil det naturligvis være mer plass til å jobbe med ulike virkemidler i teksten.

Felles for samtaleoppgavene i *Salto* og *Fabel* er at elevene blir bedt om å reflektere over hvordan innledningene fungerer. I *Salto* blir elevene spurt om hva som er bra med den ene innledningen, og om den andre vekket nysgjerrighet. I *Fabel* settes innledningene opp mot

hverandre, og elevene blir bedt om å vurdere hvilken innledning som vekket størst interesse. I innrammingen trekker begge bøkene frem mottakeren av teksten i forbindelse med skriving av innledning, ved at den bør vekke en nysgjerrighet hos leseren. Det er derfor viktig for elevenes mottakerbevissthet å reflektere over hvilken type innledning som vekker en interesse hos dem. Det å sette modelltekstene opp mot hverandre kan også bidra til diskusjoner om hvilken type innledning som passer til formålet, som da vil være å vekke nysgjerrighet hos leseren (Håland, 2018).

Elevene blir i begge bøkene eksplisitt bedt om å lese og studere modelltekstene, og det benyttes flere modaliteter i modelltekstene. Skjelbred (2019) peker på at elevene i liten grad tar i bruk modalitetene når de leser multimodale tekster, og at slike lesemetoder må læres. Noen av samtaleoppgavene til modelltekstene krever at eleven går inn i teksten, og markørene utenfor verbalteksten kan da hjelpe elevene med å finne frem til hvor i teksten man finner svar. Dette samsvarer med det Skjelbred (2019) trekker frem om at lærebokforfatterne har gjennomtenkte design, og at de ofte gir konkrete instruksjoner til hvordan oppslagene bør leses. Hun hevder likevel at elevene også trenger opplæring i klasserommet.

C) Drøfting av funn knyttet til skriving av fortelling

I begge lærebøkene deles skriveoppgaven inn i flere faser, og skriveoppgavene er relativt åpne oppgaver når det kommer til tematikk og handling. I *Salto* er det også stor frihet knyttet til innholdet i teksten. Det presiseres samtidig at elevene bør ha med beskrivelser av de tre P-ene (person, plass og problem). En svakhet ved elevenes fortellinger er nettopp at de mangler gode beskrivelser (Larsen, 2008). Ved å vektlegge dette aspektet ved innledningen, vil man dermed kunne øke kvaliteten på elevenes fortellinger.

I *Fabel* blir elevene bedt om å skrive teksten i deler. Dette er en skrivestrategi som kan være relevant i skrivefasen (Kvithyld et al., 2020). Elevene får da konsentrert seg om én del om gangen, og elevene får forklaringer og modelltekster til de ulike delene underveis i kapitlet. Elevene gis likevel ikke en overordnet instruks i forkant av skriveprosessen. Skriveoppgaver må, ifølge Ruth og Murphy (1988), nettopp gi en instruks om hva som skal gjøres. Dessuten presiserer Kvithyld et al. (2020) at skriveoppgavene bør vise elevene hva som er formålet med skrivingen, og at elevene må få vite hva teksten skal brukes til. Det kunne dermed ha vært formålstjenlig om oppgaven ga en overordnet instruks i forkant av skrivingen.

Ved å skrive teksten i deler får elevene inspirasjon gjennom modelltekstene underveis i skriveprosessen. Ved at forklaringene til de ulike delene gis underveis, vil gjerne elevene huske bedre hva som er relevant å ha med. Det er også noen innholdsmessige krav i skriveoppgaven knyttet til de ulike delene. Det presiseres blant annet at innledningen ikke skal være mer enn 5-6 setninger, og at avslutningen må være trist eller lykkelig, noe som ikke gir rom for en åpen slutt. Larsen (2011) trekker nettopp frem at elevers innledninger ofte er for lange, og at avslutningen er for brå. Disse kriteriene utfordrer dermed elevene på disse delene. Elevene får eksempelutdrag på hvordan avslutningen kan skrives i forkant av skrivingen av den, og dette kan gi elevene inspirasjon til hva avslutningen kan inneholde. Dette kan bidra til å forhindre en brå slutt.

I begge lærebøkene presenteres modelltekstene i forkant av skriveprosessen. I tillegg legges det opp til bruk av ulike strategier for idémyldring og strukturering av teksten i skriverammer. Dette kan gi elevene en inngang til skriveoppgaven, hvor de både kan hente inspirasjon til tema, og ved at de får konkrete mønster av hvordan teksten kan realiseres. Ifølge funn fra Brossel (1983, referert til i Ruth & Murphy, 1988), kan dette gi gode elevtekster. Dette samsvarer også med funn fra Kvistad og Smemo (2015) som viser at gode skriveoppgaver blant annet gir rammer for struktur.

En viktig forskjell mellom lærebøkene er at det i *Fabel* ikke legges opp til revidering av teksten. Det legges opp til at elevene skal nærlese teksten sin med utgangspunkt i en sjekkliste, men de blir ikke eksplisitt bedt om å revidere teksten på bakgrunn av dette, og heller ikke i etterkant av respons fra medelever. Dette fører til at skriveprosessen fremstår som lineær. I *Salto* blir elevene derimot bedt om å revidere teksten på bakgrunn av respons. Kvithyld et al. (2020) presiserer at det å dele inn skriveprosessen i faser er en forenkling, og at elevene i praksis går frem og tilbake mellom fasene. Dysthe og Hertzberg (2014) omtaler dermed skriveprosessen som rekursiv. Larsen (2011) peker på at det kan være vanskelig for elevene å finne motivasjon til revidering, og hun trekker frem at et publiseringsaspekt ved oppgaven kan være en løsning. I *Salto* blir elevene nettopp oppfordret til å lage lydbok i etterkant. Dette inngår likevel som en kapitteloppgave i etterkant av skriveprosessen, og det er dermed ikke gitt elevene vil gjøre dette.

4.2 Saktekst

4.2.1 Fremstillingen av saktekst i Salto

Salto tar for seg skriving av saktekst i kapittel 7: «Fagtekster». Læringsmålene som er definert for kapittelet er at elevene blant annet skal kunne «forklare hva som kjennetegner en fagtekst», «vurdere om en kilde er pålitelig og relevant» og «skrive en fagtekst med innledning, hoveddel og avslutning» (Aslam et al., 2020, s. 141).

Tabell 6: Oversikt over tekstene i kapittel 7: «Fagtekster»

TEKSTER I KAPITTELET	FORFATTER / HENTET FRA	TYPE TEKST
«Kassiopeia»	Ukjent / Utdrag hentet fra Wikipedia	Fagtekst
«Kassiopeia – Etiopias dronning»	Lærebokforfatterne	Opphavsmyle
«Bilen – en lur oppfinnelse?»	Lærebokforfatterne	Modell av en fagtekst
«Slimete gjester i hagen»	Kjersti Busterud / Aftenposten Junior	Modell av en sammensatt fagtekst
«Virveldyr: fugler»	Lærebokforfatterne	Modell av en sammensatt fagtekst
«Eitt skjellsord og 47 slag»	Anders Totland / Utdrag hentet fra <i>Den norske slavehandelen</i>	Utdrag fra en fagbok
«Hva er Pokémon?»	Lærebokforfatterne	Modell av en fagtekst
«Fins drager?»	Lærebokforfatterne	Modell av en fagtekst

A) Innramming

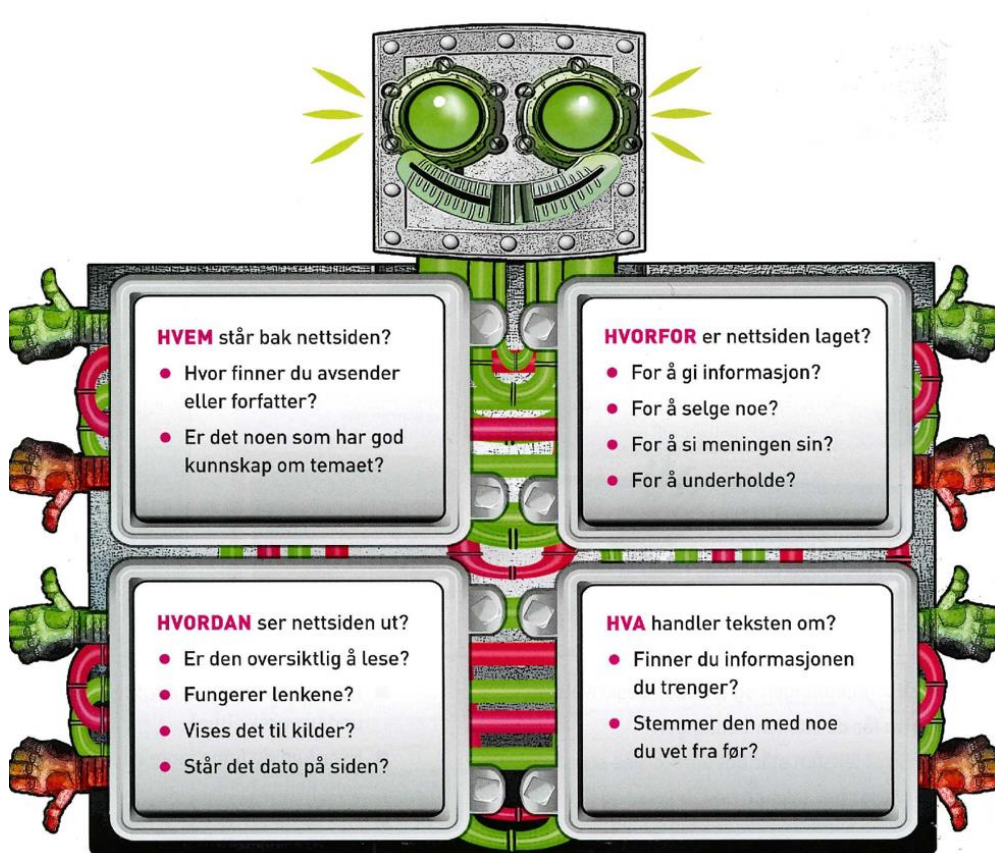
Hva er en saktekst, ifølge læreboken?

Salto bruker benevnelsen fagtekst om saktekst, men definerer samtidig en fagtekst som «en saktekst som skal fortelle noe om virkeligheten» (Aslam et al., 2020, s. 142). Denne ordbruken gjenspeiler gjerne at teksten skal handle om noe som er typisk i fag. Dessuten er begrepet «fagtekst» eksplisitt nevnt i læreplanen etter 7. trinn. Lærebokforfatterne trekker frem at det er stor bredde i hva fagtekster kan handle om, eksempelvis «fugler, land i Asia, vikingtiden, amfibier, verdensrommet, fotball, motorsykler, dans, Den kinesiske mur og mye,

mye mer» (Aslam et al., 2020, s. 142).

Det presiseres at fagtekster må inneholde fakta, og informere en leser om en sak eller et tema. Det er dermed trukket frem at fagtekster har en mottaker. Fagtekster kan være korte og lange, og finnes i ulike medier, som for eksempel «aviser, skolebøker og på internett» (Aslam et al., 2020, s. 144). Det trekkes likevel frem to kjennetegn som er felles for de fleste fagtekster: de er ofte sammensatte tekster, og er ofte strukturert med «en innledning, en hoveddel med ett eller flere *avsnitt* og avslutning» (Aslam et al. 2020, s. 144). I oppslaget trekkes det også frem at avsnittene i hoveddelen utdyper temaet.

Kildebruk og -kritikk trekkes også frem i forbindelse med fagtekster. For å finne innhold til fagteksten, må man finne informasjon om temaet i ulike kilder, som blant annet kan være bøker og internett. Man kan også snakke med en ekspert på temaet. For å vurdere pålitelighet og relevans i ulike kilder, blir elevene oppfordret til å bruke en intern strategi fra læreboken som kalles for «Saltos kildesjekk». Som vist i figur 10, består den av fire punkter: hvem som står bak nettsiden, hvorfor den er laget, hvordan den ser ut, og hva teksten handler om. Under hvert punkt er det underpunkter som utdyper hva som bør undersøkes.



Figur 10: Saltos kildesjekk. Faksimile hentet fra Aslam et al., 2020, s. 148.
Illustratør: Erik Ødegård

Kommunikasjon med eleven

I kapittelet kommuniseres det stort sett med leseren ved at det brukes «du» eller «dere», gjerne også steder hvor man vanligvis bruker «man». Dette tyder på at lærebokforfatterne henvender seg til en tenkt mottaker som svarer til en elev i målgruppen. Eksempler på dette finner man i målformuleringene for kapittelet og i oppgaveformuleringene.

Lærebokforfatterne kommuniserer også til et «du» noen steder når noe skal forklares til leseren. Dette gjelder særlig i forklaringen av hvordan man skal lese en sammensatt fagtekst: «For at du skal forstå og lære av innholdet, må du bruke SALTO-strategiene og lese alle delene som teksten består av» (Aslam et al., 2020, s. 145).

I noen av forklaringene brukes også «vi»: «Vi leser fagtekster for å forstå noe bedre eller for å lære noe nytt» og «Men kan vi alltid stole på en kilde?» (Aslam et al., 2020, s. 142-148).

Dette understreker at disse aspektene er noe som kan gjelde for alle, uavhengig om man er elev eller for eksempel lærebokforfatter. I forklaringen av hva en fagtekst er, er det hovedsakelig en mer generell forklaring uten mottakerorienterte begreper.

B) Modelltekstene

Hvilke modelltekster trekkes frem?

I «Skriveskolen» presenteres det to modelltekster for sjangeren fagtekst: «Hva er Pokémon?» og «Fins drager?». I disse tekstene er det ikke oppgitt en forfatter, og tekstene er ikke omtalt i lærebokens kolofonsider. Det er dermed grunn til å anta at tekstene er konstruerte eksempler som er skrevet av lærebokforfatterne. Begge modelltekstene er markert med overskriften «eksempeltekst», og presenteres på følgende måte: «Snart skal du skrive din egen fagtekst. For at andre skal lære av teksten din, må du skrive den på en forståelig og oversiktlig måte, slik forfatterne av de to eksemplertekstene har gjort» (Aslam et al., 2020, s. 160). Det er dermed eksplisitt presisert at modelltekstene er eksempler på fagtekster.

Hva er Pokémon?

Innledning

Pokémon er en videospillserie som har blitt til tv-serier, filmer og et samlekortspill. Pokémon er mystiske skapninger som fins i alle mulige former og størrelser. Det fins over 800 ulike figurer i Pokémon-universet.

Hoveddel med avsnitt som utdyper temaet


Startet som et spill
De første pokémonspillene ble opprinnelig utgitt i Japan i 1996. Tre år senere, i 1999, ble spillene lansert i Europa. Spillene går ut på å fange, trene og kjempe med og mot Pokémon og andre trenere.

Figurer
Den mest berømte Pokémonen er Pikachu. Andre kjente figurer er supersøte Eevee, den flammesprutende Charizard, den spøkelsesaktige Gengar og den alltid sultne og trøtte Snorlax.

Ble film og mobilspill
I 1999 kom den første Pokémon-tegnefilmen. Tjue år etter kom filmen *Pokémon: Detective Pikachu*. Mobilspillet Pokémon GO ble lansert i 2016, og har over en milliard nedlastinger.

Avslutning

Det er altså ingen grunn til å tro at de japanske lommemonstrene går ut på dato med det første.



Kilde

Kilde: <https://snl.no/Pok%C3%A9mon>, lest 15.01.20

Figur 11: Modelltekst - «Hva er Pokémon?». Faksimile hentet fra Aslam et al., 2020, s. 160. Bildekreditering: The Pokemon Company International

Modellteksten «Hva er Pokémon?» handler om videospillserien Pokémon, og som vist i figur 11 består den av fem avsnitt som gir informasjon om litt historie om spillet, små beskrivelser av noen av figurene, og når det ble til film og serie. Ifølge kildehenvisningen har forfatteren funnet informasjon til denne teksten på Store Norske Leksikon, noe som kan anses som en troverdig kilde. Det å kunne stole på kildene er noe av det som vektlegges i innrammingen. Artiklene på Store Norske Leksikon er samtidig skrevet av navngitte forfattere som det skal henvises til, noe det ikke gjøres i modellteksten.

I modellteksten er det en illustrasjon som viser ulike figurer fra serien. Det er likevel ingen bildetekst som forklarer dette, men de fleste elevene har nok en viss kjennskap til Pokémon,

og kan nok dermed forstå at dette er figurer fra serien. Illustrasjonen er plassert under verbalteksten, og man må ikke se disse i sammenheng for å forstå teksten. Illustrasjonen har dermed ikke en informerende funksjon i oppslaget. Den har likevel en beskrivende funksjon ved at den viser hvordan en Pokémon kan se ut.

EKSEMPELTEKST 2

Fins drager?

Innledning
som presenterer temaet


Hoveddel
med avsnitt som utdyper temaet

Avslutning

Bokkilde:
forfatter, tittel, forlag, år


Du har kanskje lest bøker, sett filmer eller spilt spill med ildsprutende drager. Men visste du at det fins mange tøffe drager i virkeligheten også?

Grønn iguan
Grønn iguan lever blant annet i Sør-Amerika og på Madagaskar. Selv om den har et skummelt og dragelignende utseende, er den ganske redd av seg, og særlig for fugler. Fuglekvitte gjør iguanen stiv av skrekk, noe som gjør den til et lett bytte for rovfugler.




Grønn Iguan

Flygeagam
Denne lille dragen blir faktisk ikke større enn 23 cm og veier ca. 100 gram. På latin heter dragen draco volans, som betyr flygende drage på norsk. Flygeagamen lever i regnskogen i Sørøst-Asia.



Flygeagam

Krageagam
Krageagamen holder til nord i Australia og sør i Ny-Guinea. Selv om den ved første øyekast ser liten ut, kan den bli opptil 85 cm lang. Rundt halsen har den en hudfold som blåses opp til en stor, flott krage når den er redd eller skal imponere damene.



Krageagam

De ekte dragene er kanskje ikke like skumle som i eventyrene og i TV-serier, men de er ganske kule likevel.

Kildeliste:
Coupe, Robert. *Øgler*. Gyldendal 2011
<https://no.wikipedia.org/wiki/Iguaner>, lest 20.9.19
<https://natgeo.no/dyr>, lest 24.9.19

Nettkilde:
nettadresse, datoen du leste teksten

Figur 12: Modelltekst - «Fins drager?». Faksimile hentet fra Aslam et al., 2020, s. 161. Bildekrediteringer: 161(drage) Shutterstock, 161ø Shutterstock, 161m Premaphotos / Alamy / Imageselect, 161n Shutterstock

Modellteksten «Fins drager?» handler om drager som finnes i virkeligheten, og som vist i figur 12 består teksten av fem avsnitt, og gir informasjon om tre ulike typer drager: grønn iguan, flygeagam og krageagam. Det er interessant at innledningen i begge modelltekstene er markert som en ingress, noe som er vanlig i avistekster. Dette er derimot ikke et generelt

kjennetegn på saktekster, og blir heller ikke trukket frem i innrammingen av sjangeren.

I denne sakteksten er det brukt tre kilder: en barnebok og to ulike nettsteder. Barneboken handler om øgler og er utgitt av Gyldendal. Denne kilden kan dermed anses som troverdig. De to nettstedene som er brukt er Wikipedia og National Geographic. National Geographic er et mediekonsern hvor det er grunn til å anse innholdet som troverdig. I kildehenvisningen får man likevel ingen informasjon om hvilken type tekst kilden er, og hvem forfatteren er.

Wikipedia er et oppslagsverk hvor hvem som helst kan redigere artiklene. Det er dermed vanskelig å vurdere om informasjonen er troverdig eller ikke. Dette står i kontrast med noen av punktene i «Saltos kildesjekk», hvor det trekkes frem at man bør undersøke om forfatteren er en som har mye kunnskap om emnet.

I modellteksten er det tre bilder av ulike drager, og en illustrasjon av en fiktiv drage. Det er brukt bildetekst for å navngi de ulike dragene, noe som gir leseren informasjon om hvilken drage som er avbildet. Dessuten kan bildene brukes som støtte i lesingen ved at de viser hvordan dragene ser ut. Bildene er plassert ved siden av verbalteksten i hvert avsnitt, og det er dermed naturlig å se på bildene underveis i lesingen. Bildene har dermed både en beskrivende og informerende funksjon ved at teksten og bildene spiller sammen.

Tematikkene i modelltekstene er varierte, da den ene handler om en videospillserie, og den andre om drager. Det er grunn til å tro at mange elever vil ha kjennskap til, eller bakgrunnskunnskaper om både Pokémon og fiktive drager. Det er derimot mer usikkert om elevene har bakgrunnskunnskaper om virkelige drager. Dette er nok likevel tema som mange elever synes er spennende, og de kan dermed ha interesse av å lære mer om disse.

Markører i teksten

Som man kan se i figur 11 og 12, har begge modelltekstene tekstbokser utenfor verbalteksten med ulike strukturelle kjennetegn: «Innledning», «Hoveddel med avsnitt som utdyper temaet», «Avslutning» og «Kilde», «Bokkilde: forfatter, tittel, forlag, år» og «Nettkilde: nettadresse, datoen du leste teksten» (Aslam et al., 2020, s. 160-161). Det er også klammer rundt avsnittene i verbalteksten, og sammen med pilene fra tekstboksene viser dette hvor i teksten man finner de ulike delene. Skriftstørrelsen i tekstboksene er mindre enn verbalteksten, og tekstboksene kan dermed oppfattes som sekundær i forhold til verbalteksten. De strukturelle kjennetegnene er likevel skrevet i fet skrift, og er dermed markert i oppslaget.

Dekonstruksjon

Det legges opp til dekonstruksjon av modelltekstene gjennom tilhørende samtaleoppgaver, og ved bruk av markører utenfor verbalteksten. Samtaleoppgavene er felles for begge tekstene, og spør om hva tekstene handler om, om teksten svarer på «tittelspørsmålet», hvilke deler teksten består av, oppbygging, hvilke kilder som er brukt, og hvordan man gjør en korrekt kildehenvisning. Det er særlig interessant at samtaleoppgavene etterspør hvordan teksten svarer på «tittelspørsmålet», som i dette tilfellet er overskriften i oppslaget. I innrammingen forklares det ikke at overskriften bør formuleres som et spørsmål, og hva hensikten med det er. Dette krever derfor selvstendig refleksjon hos elevene. For å vurdere dette må elevene inn i teksten for å se om innholdet svarer til temaet som er formulert i tittelspørsmålet.

Tekstboksene utenfor verbalteksten vektlegger hovedsakelig struktur og kildebruk i fagteksten. Dette samsvarer med noe av det som trekkes frem i innrammingen og i presentasjonen av modellteksten, der det presiseres at teksten må være «forståelig og oversiktlig» (Aslam et al., 2020, s. 160). Det brukes flere modaliteter i begge modelltekstene, som ulik skriftstørrelse, fet skrift, underoverskrifter, bilder, illustrasjoner og bildetekster. Dette aspektet er ikke eksplisitt trukket frem i dekonstruksjonen, men kan inngå i følgende samtaleoppgave: «Hvilke deler består teksten av?» (Aslam et al., 2020, s. 161). Det er likevel ikke gitt at elevene trekker frem de ulike modalitetene dersom de ikke anser disse som viktige deler av teksten. Dessuten kan spørsmålet om hvilke deler teksten består av, også tolkes som den typiske strukturen med innledning, hoveddel og avslutning. Det er dermed ikke gitt at dette spørsmålet vil bidra til å fremheve det multimodale aspektet ved teksten.

Det bør likevel presiseres at det i innrammingen til kapittelet presenteres en sammensatt fagtekst, hvor det gjennom tekstbokser og samtaleoppgaver blir pekt på ulike modaliteter i teksten, som overskrift, underoverskrifter, illustrasjoner, bildetekst og faktabokser. I forbindelse med lesing av sammensatte tekster oppfordres elevene til å bruke SALTO-strategiene, som er læreverkets interne lesestrategi. Denne består av komponentene: «Superblikk», «Alt jeg vet», «Lesemåte», «Tenkestopp» og «Oppsummering» (Aslam et al., 2020, s. 8). Å oppfordre elevene til å bruke denne strategien i forbindelse med lesing av sammensatte fagtekster, kan være et godt grep for å sikre at elevene leser alle delene av teksten. Hvorvidt elevene vil bruke denne strategien når de leser modelltekstene forutsetter likevel at elevene har vært innom, og husker, denne delen av kapittelet.

Dekonstruksjonen av modelltekstene fremhever altså strukturen, tematikken og kildebruken i modelltekstene. Spørsmålene og tekstboksene har en oppdagende funksjon, hvor elevene skal legge merke til mønstrene i tekstene. I innrammingen til kapittelet er det samtidig også vektlagt at fagtekster inneholder fakta og forteller noe om virkeligheten. Bruken av fakta er likevel ikke fremhevet i dekonstruksjonen av modelltekstene på annet vis enn at det oppgis kildehenvisning. Det er likevel noen aspekter i modelltekstene som bidrar til å underbygge at den er basert på fakta fra virkeligheten, som bruk av årstall og tallbaserte fakta. Dessuten vises det til ulike land i verden, som hvor Pokémon er skapt og hvor de ulike dragene lever. Disse aspektene bidrar til at informasjonen fremstår som troverdig.

I samtaleoppgavene til modellteksten er det ingen overføringsspørsmål som kobler modelltekstene til teksten som elevene selv skal skrive, og hvordan disse mønstrene kan brukes i egen skriving. I presentasjonen av modelltekstene presiseres det likevel at disse tekstene er forståelig og oversiktlige, og at elevenes egen tekst også må være dette. Dette kan bidra til å skape koblinger mellom modellteksten og elevenes skriving.

C) Når elevene selv skal skrive saktekst

Skriveoppgavene

I «Skriveskolen» er det formulert en overordnet skriveoppgave: «Nå skal du skrive din egen fagtekst. Når fagteksten er ferdig, skal den presenteres i klassen, for læreren eller for en voksen hjemme» (Aslam et al., 2020, s. 162). Elevene får to valgmuligheter når det kommer til tema: «en kjent tegneseriefigur» eller «et eksotisk og ukjent dyr» (Aslam et al., 2020, s. 162). Disse temaene samsvarer med tematikken i modelltekstene, der den ene handler om en videospillserie, og den andre om drager, som kan betegnes som ukjente og eksotiske dyr.

Det kan tenkes at bakgrunnen for valget av disse temaene er at elevene gjerne må lete i ulike kilder for å finne informasjon om disse, da kildebruk og -kritikk nettopp er vektlagt i kapittelet. Det vil også kreve mer refleksjon knyttet til troverdigheten til en kilde dersom man ikke vet mye om temaet fra før. Disse temaene vil nok for mange elever også være interessante, og kan dermed bidra til økt motivasjon for skriveoppgaven.

I skriveoppgaven er det en tydelig instruks om at teksten skal være en fagtekst. Det presenteres likevel få situasjonsvariabler, og elevene får ingen informasjon om skriverrolle,

situasjon eller scenario. Samtidig er det også lite informasjon om formålet med skriveoppgaven, utover at den skal presenteres for en medelev, læreren, eller en foresatt. Det er dermed definert tre alternative mottakere for teksten som elevene kan velge mellom. Da presentasjoner gjerne medfører en viss engstelse blant noen elever, vil det være et godt grep å tilby et alternativ hvor presentasjonen kan holdes for en hjemme. Dette kan gjøre oppgaven overkommelig for de aller fleste.

Det er dermed hovedsakelig tre kriterier som defineres i den overordnede skriveoppgaven: sjanger, tre alternative mottakere og to alternative tema. Skriveoppgaven blir også mer detaljert beskrevet gjennom elleve ulike underoppgaver. Elevene må blant annet formulere et tittelspørsmål ut fra temaet i teksten, som skal være overskriften i teksten. Det presenteres også strukturelle krav ved at teksten må ha: «en innledning», «en hoveddel med to-tre avsnitt», «en avslutning» og «ei kildeliste» (Aslam et al., 2020, s. 163). I etterkant av skriveoppgaven blir elevene bedt om å finne et bilde til teksten, og skrive bildetekst og kildehenvisning til dette. Da dette kravet først presenteres når elevene er ferdig med å skrive, er det lite grunn til å tro at bildet vil integreres i teksten, men heller plasseres i etterkant.

Inndeling i skrivefaser

Skriveprosessen er delt inn i tre faser: «før skriving», «under skriving», og «etter skriving» (Aslam et al., 2020, s. 162-163). Under hver av disse fasene er det ulike underoppgaver som kan kategoriseres som idémyldring, planlegging av teksten, skriving av teksten, respons til medelev, bearbeiding av teksten og refleksjon knyttet til eget arbeid. Denne fremgangsmåten samsvarer i stor grad med de fire skrivefasene som skissert i kapittel 2.6.

Det legges opp til at elevene skal bruke flere skrivestrategier underveis i skriveprosessen. I førskrivingsfasen skal elevene bruke ulike strategier for idémyldring, både individuelt og parvis, og de blir blant annet bedt om å bruke tenkeskriving som idémyldringsmetode. For å finne relevant informasjon til teksten blir elevene også bedt om å vurdere kildene de bruker ut fra «Saltos kildesjekk». Dessuten må elevene skrive ned nøkkelord fra kilden, og disse skal brukes som utgangspunkt for å planlegge teksten i et tankekart eller i en skriveramme, som igjen vil være utgangspunktet for skrivingen av teksten i skrivefasen.

Det legges også opp til revisjonsstrategier gjennom det som kalles for «kameratvurdering», noe som innebærer at to elever vurderer hverandres tekster, før de reviderer tekstene sine med

utgangspunkt i responsen. Elevene blir her bedt om å vurdere om tittelspørsmålet blir besvart i teksten, hva innledningen forteller om teksten, om bildet er passende, om underoverskriftene passer til avsnittene, og hva man lærte av å lese fagteksten. Til slutt blir elevene bedt om å gi minst ett tips til hvordan teksten kan forbedres. Det å vurdere andres tekster kan være et grep for å utvikle elevenes bevissthet rundt hva som er gode tekster.

Til slutt skal elevene bruke slutføringsstrategier for å bearbeide teksten på et overflatenivå. Elevene blir bedt om å bruke en sjekklister i læreboken som kalles for «Skrivesjekken». Der vektlegges tekstens struktur, tegnsetting og rettskriving. Dette kan for elevene oppleves som tidkrevende og meningsløst arbeid. Presentasjonsaspektet ved denne oppgaven kan dermed være viktig, da dette kan øke elevenes motivasjon for revidering og slutføring av teksten.

4.2.2 Fremstillingen av saktekst i Fabel

Fabel tar for seg skriving av saktekst i kapittel 11: «Skriv faktatekst». Læringsmålene som er definert for kapittelet er at elevene skal lære å «samle, vurdere og bruke informasjon fra ulike kilder», «planlegge en faktatekst», «skrive en faktatekst», «skrive avsnitt med ett tema» og «vise hvilke kilder som er brukt» (Bjørkvold et al., 2020, s. 160).

Tabell 7: Oversikt over tekstene i kapittel 11: «Skriv faktatekst»

TEKSTER I KAPITTELET	FORFATTER / HENTET FRA	TYPE TEKST
«Planeten Kepler likner på jorda»	Lærebokforfatterne	Modell av en faktatekst
«Ekstrem overlever: Bjørnedyret»	Kjetil Johansen / nysgjerrigper.no	Kilde med informasjon
«Bjørnedyr»	Ukjent / faktafyk.no	Kilde med informasjon

A) Innramming

Hva er en saktekst, ifølge læreboken?

Fabel bruker benevnelsen faktatekst om saktekst. En faktatekst forklares som en tekst som «skal gi leserne informasjon om noe på en interessant og tydelig måte» (Bjørkvold et al., 2020, s. 162). Mottakeren av teksten er dermed vektlagt. Det presiseres også at faktatekster ofte inneholder både tekst og illustrasjoner. Forfatterne bruker termen faktatekst, men sjangeren blir samtidig omtalt som en saktekst: «Innholdet i faktatekster er ikke oppdiktet og kalles derfor saktekster» (Bjørkvold et al., 2020, s. 162). Det kan tenkes at hensikten med begrepet faktatekst er at det understreker viktigheten av at teksten skal inneholde fakta, som i innrammingen omtales slik: «*Fakta* er noe virkelig» (Bjørkvold et al., 2020, s. 162). Begrepet saktekst fremhever gjerne at teksten handler om en sak, og kan knyttes til det å være saklig. Saklighet trekkes også frem ved sjangeren: «En faktatekst er skrevet ryddig og saklig» (Bjørkvold et al., 2020, s. 162).

I den forbindelse legger forfatterne vekt på at hvert avsnitt kun skal ta for seg ett tema, og at dette kan gjøres ryddig ved å bruke temasetninger. For å finne informasjon til faktateksten fremhever lærebokforfatterne viktigheten av å bruke gode kilder. I den forbindelse er «troverdighet» et nøkkelord som trekkes frem. For å vurdere troverdigheten oppfordres

elevene til å finne informasjon om forfatteren av teksten, om forfatteren er en ekspert, og om kilden er publisert på «et kjent forlag eller nettsted» (Bjørkvold et al., 2020, s. 166). Elevene oppfordres også til å sammenligne minst to kilder for å se om informasjonen samsvarer, da dette kan styrke troverdigheten til kildene. Det å oppgi kildehenvisning er også trukket frem som viktig i forbindelse med kildebruk.

Kommunikasjon med eleven

Innledningsvis i kapittelet kommuniserer læreboken direkte med leseren: «Når skrev du sist noe som handlet om noe fra virkeligheten? Hva slags tekst var det?» (Bjørkvold et al., 2020, s. 160). Dette bidrar til å skape en sammenheng mellom leserens egne erfaringer og sjangeren som skal læres i kapittelet, noe som kan koble på elevenes bakgrunnskunnskaper.

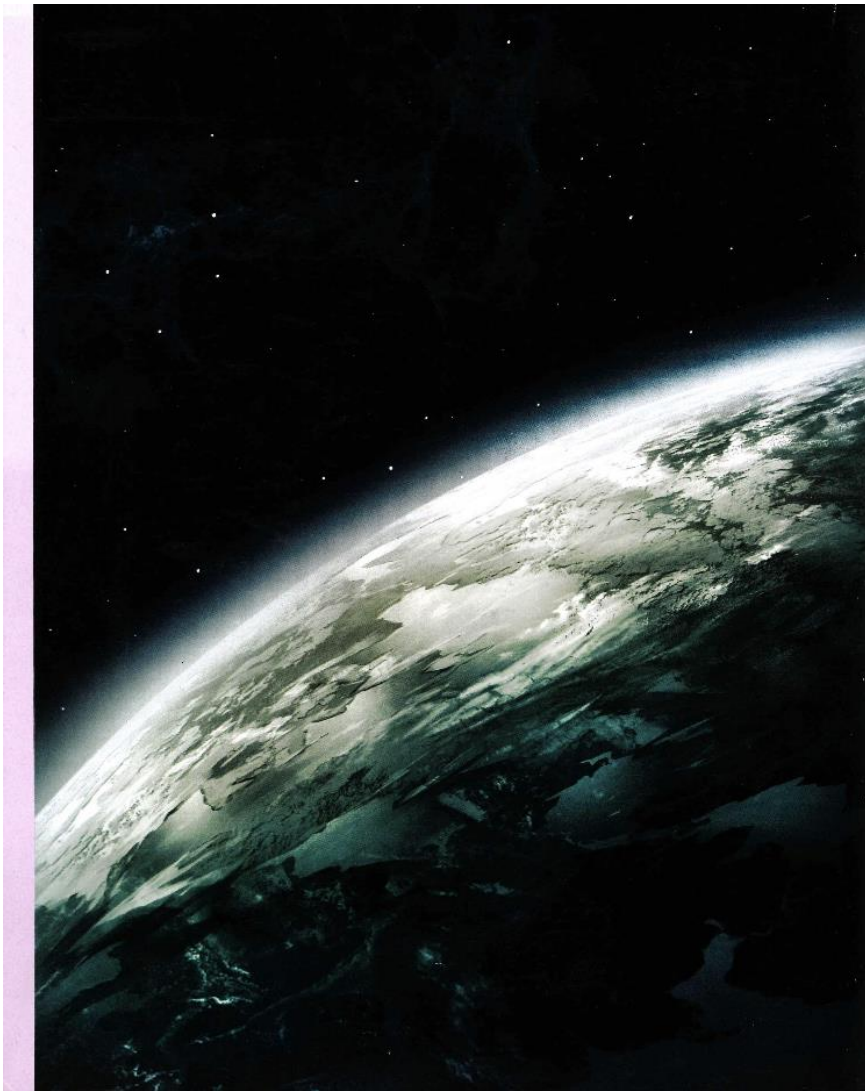
I kapittelet blir det kommunisert gjennomgående med eleven ved at det brukes «du», også på steder der man vanligvis ville ha skrevet «man». Dette gjelder blant annet i formuleringen av læringsmålene for kapittelet: «I dette kapitlet lærer du å[...]» (Bjørkvold et al., 2020, s. 160). «Du» er også særlig brukt der noe forklares for leseren, som for eksempel: «Du må alltid vurdere om kildene du bruker, er troverdige eller ikke» (Bjørkvold et al., 2020, s. 166). Det blir også henvendt til et «du/dere» i samtale- og skriveoppgavene. Dette understreker at forfatterne kommuniserer til en tenkt mottaker som svarer til en elev i målgruppen.

B) Modelltekstene

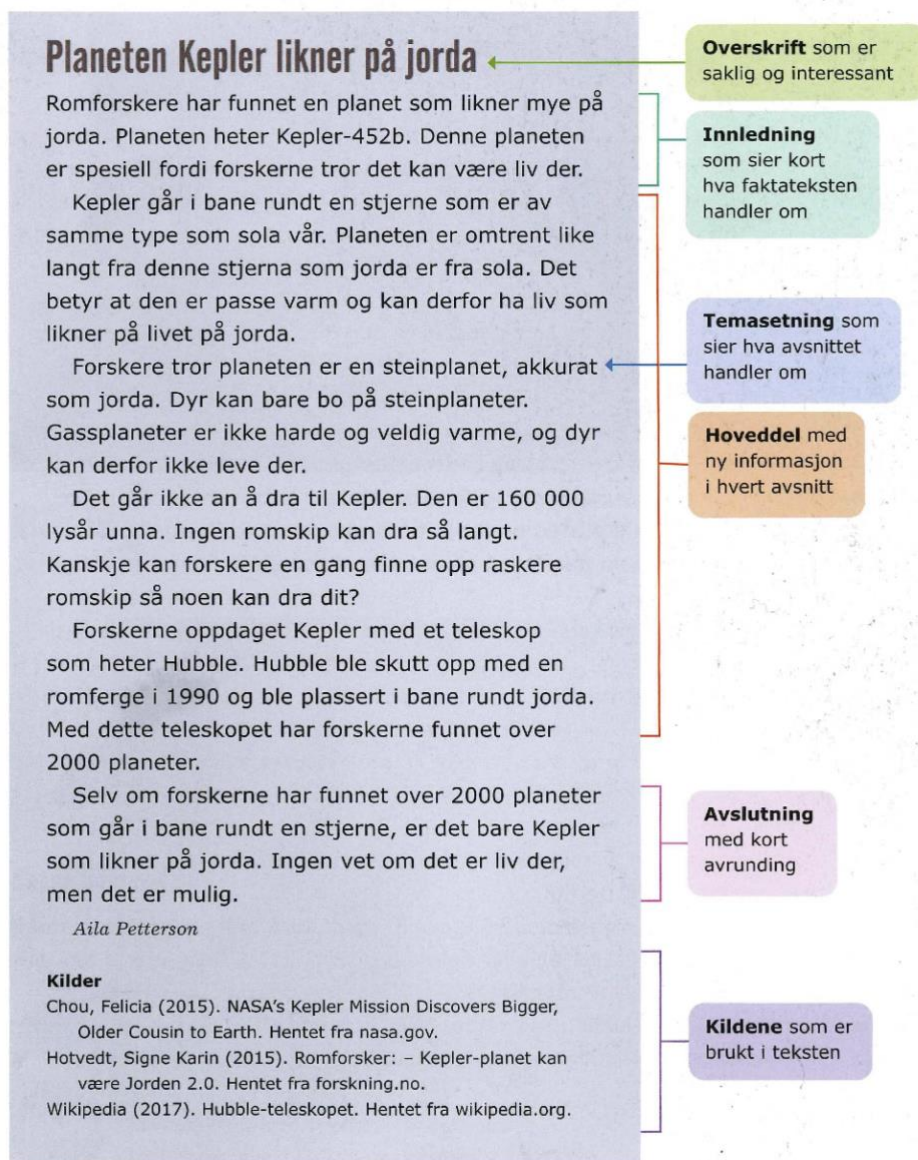
Hvilke modelltekster trekkes frem?

I kapittelet er det én modelltekst: «Planeten Kepler likner på jorda». Teksten er et konstruert eksempel som er skrevet av lærebokforfatterne. Det blir ikke eksplisitt nevnt at teksten er et eksempel på faktatekst, men elevene kan likevel ha grunn til å tro det, i og med at kapittelet skal handle om faktatekster. Kildene som er brukt i teksten er autentiske, og er som man kan se under i figur 14, hentet fra NASA, forskning.no og Wikipedia. Det er interessant at Wikipedia er brukt som kilde, i og med at hvem som helst kan redigere artiklene i dette oppslagsverket. Dette står i kontrast med det læreboken selv skriver om hva som er en god kilde: «*Troverdige* kilder, de du kan stole på, er ofte skrevet av eksperter eller gitt ut på kjente forlag eller nettsteder» (Bjørkvold et al., 2020, s. 166). Wikipedia er en kjent nettside, men artiklene er ikke nødvendigvis vurdert av en ekspert på fagområdet.

Modellteksten handler om Kepler, som er en planet hvor forskere tror det kan finnes liv. Teksten består av seks avsnitt, hvor hvert avsnitt innledes med en temasetning. I avsnittene finner man blant annet informasjon om hvorfor det kan finnes liv der, hvilken type planet det er, hvorfor man ikke kan dra dit, og hvordan den ble oppdaget. Dette er et abstrakt tema, og kan være vanskelig å forestille seg. Det er likevel et tema som kan interessere elevene. Som vist i figur 13, er det dessuten et bilde i teksten som viser en planet. Dette kan ha en beskrivende funksjon i oppslaget ved å gi elevene et bilde av hvordan en planet ser ut.



Figur 13: Modelltekst - «Planeten Kepler likner på jorda». Faksimile hentet fra Bjørkvold et al., 2020, s. 164. Illustratør: Kristoffer Damskau



Figur 14: Modelltekst - «Planeten Kepler likner på jorda». Faksimile hentet fra Bjørkvold et al., 2020, s. 165.

Markører i teksten

I modellteksten er det, som man kan se i figur 13 og 14, ulike tekstbokser med piler og klammer som markerer ut ulike deler av teksten: «overskrift», «innledning», «temasetning», «hoveddel», «avslutning» og «kildene» (Bjørkvold et al., 2020, s. 165). Det er brukt ulike farger på tekstboksene, og klammene og pilene som tilhører de ulike tekstboksen er markert i samme farge. Dette gjør det lettere for leseren å finne frem til hvor i teksten man finner eksempler på disse. Skriftstørrelsen i tekstboksene er mindre enn verbalteksten, og kan på den måten oppfattes som sekundær i forhold til verbalteksten. Det første ordet i hver tekstboks, som peker ut de strukturelle kjennetegnene, er derimot markert i fet skrift, og fargebruken gjør at tekstboksene likevel er markerte i oppslaget.

Dekonstruksjon

Det legges opp til dekonstruksjon av modellteksten gjennom tilhørende samtaleoppgaver, og ved hjelp av tekstboksene utenfor verbalteksten. Tekstboksene inneholder som nevnt ulike strukturelle kjennetegn, og informasjon om hvilken funksjon disse har i teksten, som for eksempel: «Innledning som sier kort hva faktateksten handler om» (Bjørkvold et al., 2020, s. 165). Funksjonen de har i oppslaget er å peke på tekststrukturen i modellteksten, samt vise hvor man finner de ulike delene i teksten. Det pekes altså mer på strukturelle kjennetegn enn på andre aktuelle sjangertrekk ved teksten, noe som samsvarer med at ryddighet og tematiske avsnitt trekkes frem som et sentralt aspekt ved faktatekster.

I tillegg er det totalt syv samtaleoppgaver til teksten. Noen av disse er knyttet til strukturelle kjennetegn, som at elevene blir bedt om å finne innledning, hoveddel og avslutningen i teksten. Andre kan knyttes til innholdet i teksten. Som nevnt innledningsvis blir det ikke eksplisitt presisert at modellteksten er en faktatekst, og dette er noe elevene blir bedt om å undersøke selv i en av oppgavene. For å vurdere dette oppfordres elevene til å bruke en plakat med sjangerkriterier for hva en faktatekst må inneholde. Der trekkes det frem at innholdet må være sant, at den skal gi leseren informasjon, og at hvert avsnitt i hoveddelen skal inneholde et nytt tema. Det vil nok være overkommelig for de fleste elevene å vurdere om teksten informerer og om den tar for seg et nytt tema i hvert avsnitt. Det kan derimot være mer utfordrende å vurdere om innholdet i teksten er sant, da det handler om et tema som de færreste har mye kunnskap om. Elevene kan likevel få en indikasjon på at teksten er sann ved at det er brukt kilder. Samtidig er kildebruk og kildekritikk noe som først behandles senere i kapitlet, og kanskje noe elevene i denne målgruppen ikke har for vane å reflektere over.

Elevene blir også bedt om å gjøre selvstendige vurderinger ved å begrunne om overskriften «Planeten Kepler likner på jorda» passer til modellteksten, eller ikke. I denne oppgaven får dermed elevene reflektert over hva som er en overskrift som passer til teksten, og hvordan overskriften kan gi leseren en pekepinn på hva teksten skal handle om. I en annen samtaleoppgave blir elevene bedt om å finne formålet, mottakerne, temaet og sjangeren i teksten. Dette knyttes opp mot bokens interne skriveplanleggingsstrategi, som de kaller for «Skrivevinduet». Skrivevinduet er delt inn i fire ruter med ulike spørsmål skriveren kan stille seg selv i forkant av en skriveprosess: «Hvorfor skal du skrive? Formål», «Hvem skal du skrive til? Mottaker», «Hva skal du skrive om? Innhold» og «Hvordan skal du skrive? Sjanger og språk» (Bjørkvold et al., 2020, s. 163). Skrivevinduet er presentert i kapitlet, men en

detaljert beskrivelse av de ulike «vinduene» er kun presentert i kapittel 3 i boken, som heter «Lær å skrive tekster». Lærebokforfatterne legger nok dermed opp til at denne strategien er innarbeidet når elevene kommer til dette kapittelet. Det er likevel ingen brobygging hvor lærebokforfatterne kobler på elevenes mulige bakgrunnskunnskaper om dette.

I teksten er det heller ingen markører som hjelper elevene med å finne tekstens formål, mottaker, tema og sjanger, med unntak av at det i en tekstboks pekes på en temasetning. Det er særlig interessant at læreboken spør etter hvilken sjanger modellteksten kan kategoriseres som, siden det ikke nevnes noe sted i modellteksten, eller i innrammingen til den, at faktatekst er en egen sjanger. Det kan derfor virke som at det blir lagt opp til at elevene har en viss sjangerkunnskap, og en forståelse for hva en sjanger er.

I den ene samtaleoppgaven blir elevene eksplisitt bedt om å lese tekstboksene: «Studer merknadsboksene til høyre for teksten om Kepler. Hva tror dere *temasetning* betyr?» (Bjørkvold et al., 2020, s. 163). Det kan tenkes at temasetninger blir særlig fremhevet fordi det er et mindre kjent begrep enn for eksempel innledning og avslutning. Begrepet temasetning blir også forklart i innrammingen: «Den første setningen i hvert tema kalles *temasetning*. Temasetningen viser hva avsnittet handler om» (Bjørkvold et al., 2020, s. 162). Det er grunn til å tro at det er et feiltrykk i denne setningen, og at forfatterne har ment «avsnitt» der det står «tema». Det at begrepets betydning fremheves i samtaleoppgavene bidrar til å skape en sammenheng mellom innrammingen og modelltekstene, da oppgaven kontrollerer at elevene har lest og forstått innrammingen.

Disse samtaleoppgavene er nok lagt til grunn for å sikre at elevene studerer alle delene av modellteksten. Spørsmålene og tekstboksene har også en oppdagende funksjon som kan bidra til at elevene legger merke til mønstrene og innholdet i teksten. Det er likevel ikke brukt overføringsspørsmål som kobler modellteksten til elevenes egen tekst. Flere av spørsmålene kan knyttes til det som trekkes frem som kjennetegn på sjangeren faktatekst i innrammingen. Oppgavene kan dermed skape en sammenheng mellom innrammingen, hvor ulike sjangertrekk fremheves, og modellteksten som eksempel på faktatekst. I innrammingen er det samtidig også presisert at faktatekster ofte inneholder både tekst og bilder, noe modellteksten også gjør. Dette er likevel ikke noe som trekkes frem i dekonstruksjonen.

C) Når elevene selv skal skrive saktekst

Skriveoppgavene

I *Fabel* er det først presentert en overordnet skriveoppgave som informerer eleven om hva som skal skrives: «Nå skal du skrive din egen faktatekst om et dyr eller noe helt annet du velger. Du kan skrive om for eksempel flått, flodhest, gaupe eller vombat. Husk at du i en faktatekst ikke skal skrive alt du kan, men for eksempel finne tre temaer du synes er interessante. Jobb på samme måte som Sondre gjorde» (Bjørkvold et al., 2020, s. 175).

Deretter er det illustrert en fremgangsmåte med seks punkter, som vist i figur 15. Denne samsvarer med en detaljert fremgangsmåte som presenteres i kapittelet hvor det vises hvordan en fiktiv elev har gått frem for å skrive en faktatekst. De to første punktene står uten verbaltekst som støtte, og leseren må dermed tolke selv hva som inngår i disse.



Figur 15: Skriveoppgave - «Skriv din egen faktatekst». Faksimile hentet fra Bjørkvold et al., 2020, s. 175.
Illustratør: Line Severinsen

I den overordnede skriveoppgaven er sjangeren eksplisitt presisert. I tillegg blir det gitt noen tilleggsopplysninger om at man i faktatekster ikke kan skrive om alt, men for eksempel velge tre temaer innenfor et emne. Dette er ny informasjon som ikke er presentert tidligere i kapittelet. Eksempelet står også litt i kontrast til modellteksten i kapittelet, som består av fire avsnitt i hoveddelen, hvor hvert avsnitt handler om noe nytt. Det vises likevel ikke til modellteksten i skriveoppgaven, og elevene blir heller ikke bedt om å bruke den som inspirasjon til egen skriving.

Elevene får ingen informasjon om ulike situasjonsvariabler som skriverrolle, formål, mottaker, situasjon eller scenario. Skriveoppgaven er dermed lite mottakerorientert, noe som står i strid med innrammingen hvor det presiseres at faktatekster skal informere en leser. Elevene blir bare bedt om å forholde seg til en leser i forbindelse med formuleringen av en overskrift: «Lag en overskrift som gjør leseren nysgjerrig[...]» (Bjørkvold et al., 2020, s. 179). Leseren er også trukket frem som et argument for å variere språket i teksten: «For at faktateksten din skal bli spennende å lese[...]» (Bjørkvold et al., 2020, s. 180). Det presiseres ikke hvem denne leseren er.

Det ene punktet i fremgangsmåten som elevene blir bedt om å følge, går ut på å fylle ut «Skrivevinduet». Elevene må da tenke gjennom tekstens formål, mottaker, innhold og sjanger. Sjangeren presiseres gjennom instruksene, men det er opp til eleven å definere de andre aspektene ved teksten. Utfyllingen av «Skrivevinduet» er, i motsetning til de andre punktene i fremgangsmåten, ikke inkludert i noen av de underordnede oppgavene, og det er dermed ikke gitt at elevene vil fylle dette ut på eget initiativ.

Denne skriveoppgaven har dermed lav informasjonsmengde siden det hovedsakelig kun er definert krav til sjanger. Det er stor valgfrihet knyttet til tema, men det er samtidig bare dyr som trekkes frem som eksempel på tema. I tillegg blir det i underoppgavene lagt opp til at alle elevene har valgt et dyr: «Hvilket dyr kan dere tenke dere å skrive om?», «Bestem deg for hvilket dyr[...]», osv. (Bjørkvold et al., 2020, s. 176). Det er dermed interessant at lærebokforfatterne først har gitt elevene stor valgfrihet, for deretter å legge opp til at alle har valgt et dyr. Dyrene som trekkes frem som eksempler er gjerne dyr som elevene ikke har stor kjennskap til. Det kan tenkes at disse er trukket frem slik at elevene må lete i ulike kilder for å innhente informasjon, da kildebruk og -kritikk er fremhevet i kapittelet. Elevene kan også ha interesse for å lære om slike dyr, noe som kan bidra til økt motivasjon for skriveoppgaven.

I underoppgavene presenteres det samtidig noen krav til innholdet i teksten. Elevene blir blant annet bedt om å ha med tre tema i teksten, der det ene skal fortelle om dyrets utseende, det andre om noe spesielt med dyret, og det tredje temaet er valgfritt. Dessuten presiseres det at elevene må bruke minst to kilder for å finne informasjon om temaet. Det er også noen krav til struktur, ved at teksten skal skrives i deler der elevene først skal skrive innledning, deretter tre avsnitt i hoveddelen der hvert avsnitt må starte med en temasetning, og til slutt avslutning. Videre blir elevene bedt om å sette inn et bilde, og det understrekes, i motsetning til i dekonstruksjonen av modellteksten, at bildet nettopp kan brukes for å «gi mer informasjon om dyret» (Bjørkvold et al., 2020, s. 179). Til slutt skal elevene lage en overskrift som passer til teksten, og oppgi kildene som er brukt.

Inndeling i skrivefaser

Skriveoppgaven er delt inn i ulike underoppgaver som kan knyttes til ulike faser i skrivingen. Skriveprosessen kan deles inn i en førskrivingsfase og en skrivefase. Dessuten er det en fordypningsoppgave som kan knyttes til en revisjonsfase. I førskrivingsfasen brukes det ulike strategier for idémyldring, både individuelt og gruppevis. Deretter skal elevene innhente informasjon gjennom ulike kilder, og må vurdere troverdigheten av disse ut fra en plakat i kapittelet som omtales som «Kilder». I forbindelse med innhenting av informasjon blir elevene bedt om å skrive nøkkelord som skal brukes som utgangspunkt for å fylle ut et tankekart. Tankekartet skal struktureres gjennom tre ulike tema, som igjen skal brukes for å planlegge teksten i en skriveramme. Elevene blir eksplisitt bedt om å bruke skriverammen som støtte i skrivingen av faktateksten. Dette bidrar til å skape en god sammenheng mellom førskrivingsfasen og skrivefasen.

Elevene blir som nevnt bedt om å skrive teksten i deler, noe som nettopp er en skrivestrategi som kan benyttes i skrivefasen. I fordypningsoppgaven blir elevene bedt om å variere språket i teksten, og læreboken legger opp til en revisjonsstrategi der elevene først skal lage en liste med ord som betyr omtrent det samme, og deretter gå tilbake i teksten og bytte ut ord. Etter skriveprosessen er ferdig blir elevene bedt om å gi respons til hverandre ved å trekke frem noe som er interessant og positivt med henholdsvis innholdet og måten teksten er skrevet på. Denne tilbakemeldingen skal likevel ikke brukes til å revidere teksten, og skriveprosessen blir dermed til en viss grad fremstilt som en lineær prosess.

4.2.3 Drøfting knyttet til fremstillingen av saktekst i *Salto* og *Fabel*

I dette delkapittelet vil jeg drøfte funnene fra lærebøkene fremstilling av saktekster opp mot relevant teori og forskning som er gjort greie for i kapittel 1 og 2. Jeg vil også trekke inn egne betraktninger. Drøftingen er fremstilt i de tre overordnede kategoriene som er benyttet i analysen: innramming, modelltekstene og når elevene selv skal skrive saktekst.

A) Drøfting av funn knyttet til innrammingen i lærebøkene

Salto og *Fabel* bruker henholdsvis begrepene fagtekst og faktatekst om saktekst. Begrepene gir gjerne assosiasjoner til en tekst som handler om tema som er relevant i ulike fag, og som inneholder mye fakta. Begge læreverkene omtaler disse sjangrene som en saktekst, og i begge lærebøkene trekkes virkeligheten frem i forklaringen av sjangeren. I *Salto* presiseres det at fagteksten forteller noe om virkeligheten, og i *Fabel* trekkes det frem at innholdet i teksten ikke er oppdiktet. Sakprosa defineres nettopp som «tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten» (Tønnesson, 2012, s. 34). Det er, ifølge Blikstad-Balas og Tønnesson (2020), leserens oppfatning som er av betydning. Dette aspektet trekkes likevel ikke frem i lærebøkene. Årsaken til dette kan nok være at det gjerne vil være lettere å forholde seg til et håndfast skille mellom skjønnlitteratur og sakprosa, særlig for elever som ikke har så mye kjennskap til sjangeren fra før.

I begge lærebøkene er kildebruk og kildekritikk trukket frem. Sakprosatekster blir nettopp ansett som egnet for å øve opp elevenes kritiske ferdigheter (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020). I *Fabel* presiseres det blant annet at elevene bør sjekke to kilder for å vurdere om informasjonen samsvarer. Blikstad-Balas og Tønnesson (2020) hevder likevel at elever mangler strategier for å vurdere ulike kilder opp mot hverandre dersom de gir motstridende informasjon. I lærebøkene presenteres det ulike strategier som kan benyttes for å vurdere kilders troverdighet. Det presiseres blant annet at elevene bør undersøke hvem som står bak kildene, og om den er skrevet av en ekspert på temaet. Det å ha en kritisk tilnærming til tekster er noe som fremheves som viktig i dagens samfunn, hvor det er stor tilgang til ulike tekster (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020). Haanæs (2008) påpeker at det også er variasjon i hvilken type informasjon elevene tar i bruk i forbindelse med skriving av saktekster.

I *Fabel* trekkes det frem at saktekster skal være ryddig skrevet, og at hvert avsnitt bør ta for seg ett tema som innledes med en temasetning. Dette vektlegges også i *Salto* hvor det

presiseres at temaet utdypes i avsnittene i hoveddelen. I *Salto* blir også strukturen i saktekster med innledning, hoveddel og avslutning, trukket frem som et kjennetegn på sjangeren. Disse aspektene understrekes av Håland (2021), som peker på at saktekster må være forståelige, da de nettopp skal informere en leser. I den forbindelse trekker hun også frem at saktekster kjennetegnes av en tredelt struktur hvor avsnittene er tematiske. Dette mottakerperspektivet er også trukket frem i lærebøkene, ved at tekstene skal informere en leser om et tema.

Et annet sjangermessig kjennetegn som trekkes frem i begge lærebøkene, er at saktekster ofte er sammensatte. Dette trekkes også frem av Tønnesson (2012). Verbalteksten er likevel vektlagt da den egner seg godt for å fortelle om virkeligheten (Tønnesson, 2012; Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020). De presiserer samtidig at modalitetene i en saktekst må sees i sammenheng. Dette fremheves i *Salto* ved at elevene oppfordres til å ta i bruk SALTO-strategiene i forbindelse med lesing av sammensatte fagtekster. Det presiseres blant annet at elevene må lese alle delene av oppslaget for å forstå innholdet. Skjelbred (2015) og Løvland (2015) peker begge på at elevene trenger hjelp til å forholde seg til de ulike modalitetene i en tekst. Det å oppfordre til bruk av SALTO-strategiene, kan dermed være en støtte for elevene.

B) Drøfting av funn knyttet til modelltekstene

Modelltekstene i lærebøkene er konstruerte tekster som er skrevet av lærebokforfatterne, noe som vil medføre at tekstene samsvarer med de sjangerrelevante kjennetegnene som lærebokforfatterne ønsker å vektlegge (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Modelltekstene handler om en planet, en videospillserie og drager som finnes. Tematikken er derfor variert. De fleste elevene vil nok ha kjennskap til disse temaene, men samtidig er planeter noe som er abstrakt, og ekte drager noe som elevene kanskje ikke kan så mye om. Mange elever vil nok likevel synes at dette er interessante tema, og kan ha interesse av å lære mer om disse.

Det legges opp til dekonstruksjon av modelltekstene gjennom ulike samtaleoppgaver, og ved markører utenfor verbalteksten. Tekstboksene utenfor teksten peker i begge lærebøkene på strukturelle kjennetegn ved tekstene som innledning, hoveddel, avslutning og kildebruk. I *Fabel* pekes det også på overskriften og en av temasetningene i teksten. Struktur og ryddighet i teksten er nettopp noe av det som trekkes frem i innrammingen. Disse markørene kan hjelpe elevene med å oppdage mønstrene i teksten, noe Håland (2018) trekker frem som relevant i dekonstruksjon av modelltekstene. Det er likevel i liten grad brukt overførings spørsmål som

bygger bro mellom modellteksten og elevenes egen tekst, noe som ifølge Håland (2013) kan være en form for stillasbygging som kan hjelpe elevene med å bruke de relevante trekkene i egen tekst.

I *Fabel* blir elevene eksplisitt bedt om å lese tekstboksene utenfor verbalteksten, noe som vil sikre at elevene legger merke til disse mønstrene i teksten. Modalitetene utenfor verbalteksten er nettopp noe som sidestilles når elevene leser multimodale tekster, og de blir gjerne oversett av elevene (Skjelbred, 2019). Til tross for at læreboken legger til rette for at elevene skal lese disse tilleggstekstene, hevder Skjelbred (2019) at det også trengs opplæring i klasserommet for å være oppmerksom på alle modalitetene i en tekst.

I alle modelltekstene er det illustrasjoner eller bilder som er en del av teksten. Det er samtidig varierende hvilken funksjon disse har. I noen av modelltekstene har illustrasjonene en beskrivende funksjon ved at de viser hvordan det som omtales i teksten ser ut. En av modelltekstene i *Salto* har også bildetekster, og er plassert på en måte som gjør det naturlig for leseren å se på bildene underveis. I dette oppslaget har dermed bildene også en informerende funksjon ved at det er tydelig for leseren hva bildene viser. Løvland (2015) trekker frem at bruk av illustrasjoner i informasjonstette tekster kan være et godt grep for at elevene skal få et avbrekk i lesingen. Hun peker også på at det kan være en støtte for svake lesere dersom bildet og verbalteksten viser det samme.

Ifølge lærebøkene innramming er saktekster ofte sammensatte. Det er derfor interessant at dette aspektet ved modelltekstene ikke er eksplisitt trukket frem i dekonstruksjonen. I *Salto* kan dette likevel inngå i det følgende spørsmålet: «Hvilke deler består tekstene av?» (Aslam et al., 2020, s. 161). Dette forutsetter at elevene anerkjenner modalitetene i teksten som viktige. Forskning har derimot vist at elever hovedsakelig leser verbalteksten, og at de ikke ser på illustrasjonene med mindre de er interessante (Skjelbred, 2019; Løvland, 2015).

I *Salto* etterspør samtaleoppgavene om innholdet i modelltekstene svarer på tittelspørsmålet. I saktekster er det nettopp vanlig at overskriften peker på temaet for teksten (Håland, 2021). Haanæs (2008) trekker også frem funn som tyder på at det er sammenheng mellom elevtekstene med gode titler, og de tekstene der elevene har klart å holde seg til temaet. Det å peke på overskriften i teksten og om innholdet i teksten samsvarer med denne, kan dermed være viktig for å bevisstgjøre elevene på dette aspektet. I *Fabel* blir det pekt på overskriften i markørene utenfor verbalteksten og i samtaleoppgavene, og elevene blir bedt om å vurdere

om overskriften passer til teksten. Skjelbred (2019) presiserer på at en god overskrift nettopp kan gi leseren en forståelse av hva tematikken i teksten er, dersom den er forståelig og tydelig.

Kildebruk og kildekritikk er noe som fremheves i begge bøkene, og i modelltekstene er det oppgitt kildeliste. I forbindelse med hvilke strategier elevene kan bruke for å vurdere en kildes troverdighet, blir det trukket frem at elevene bør undersøke hvem forfatteren er, og om dette er en ekspert på temaet. Det er dermed litt motstridende at lærebokforfatterne har brukt kilder fra Wikipedia i modelltekstene, hvor hvem som helst kan redigere artiklene. I sakprosa er nettopp det forventet at tekstene skal være etterrettelige, og at leseren skal kunne etterprøve kildene som er brukt (Blikstad-Balas og Tønnesson, 2020). Det er samtidig også brukt andre kilder, og det kan dermed tenkes at forfatterne har undersøkt flere kilder, og vurdert kildene som troverdige. Det er likevel uheldig at Wikipedia brukes som kilde uten at disse aspektene trekkes frem, særlig når hensikten er at elevene skal lære om kildekritikk.

C) Drøfting av funn knyttet til skriving av saktekst

Elevene får i begge lærebøkene en overordnet skriveoppgave som gir en instruks, før oppgaven deles inn i flere underoppgaver. Det er likevel forskjeller i hvor mange kriterier som presenteres. Skriveoppgaven i *Fabel* er en åpen skriveoppgave med lav informasjonsmengde der det hovedsakelig er sjangeren som spesifiseres. Dessuten får elevene et lengdekrav i form av at faktateksten ikke bør inneholde mer enn tre temaer. Til tross for at oppgaven åpner for at elevene kan skrive om hva de vil, er det samtidig lagt opp til at elevene skal skrive om et dyr. I *Salto* er det definert hvilken sjanger som skal skrives, to alternative tema som teksten må handle om, og at den skal presenteres for enten læreren, en klassekamerat eller en voksen hjemme. Haanæs (2008) presiserer at det kan forenkle elevenes skriveprosess dersom det er definert en mottaker i skriveoppgaven. Kvithyld et al. (2020) trekker også frem viktigheten av at skrivesituasjonen er avklart i forkant, og at elevene vet hvem mottakeren av teksten er.

Kvistad og Smemo (2015) viser på den andre siden til forskning som viser at gode skriveoppgaver bør ha en viss frihet til blant annet hvem som skal være mottaker av teksten. I skriveoppgaven i *Salto* er det nettopp en viss valgfrihet knyttet til dette, noe som nok også vil være hensiktsmessig siden fagteksten skal presenteres i etterkant av skrivingen. I *Fabel* er det ikke definert en tydelig mottaker i skriveoppgaven. Dette kan ifølge Kverndokken (2014) gjøre skriveprosessen utfordrende.

Elevene har nok varierende mengder bakgrunnskunnskaper om tematikkene som trekkes frem i skriveoppgavene. I *Fabel* presenteres det eksempler på dyr som elevene gjerne ikke har stor kjennskap til, og i *Salto* kan elevene velge mellom «en kjent tegneseriefigur» og «et eksotisk og ukjent dyr» (Aslam et al., 2020, s. 162). Haanæs (2008) viser til funn som tyder på at elevene trenger en del kunnskap i temaet de skriver om for å interesse en leser når de skriver informerende tekster. På en annen side krever det gjerne mer refleksjon rundt kildens troverdighet dersom elevene ikke kan mye fra før. I forbindelse med arbeid med kildekritikk, kan det dermed være et godt grep å velge tematikker som elevene må lese seg opp på.

Skriveprosessen blir i begge lærebøkene delt inn i flere faser som kan knyttes til en førskrivings-, skrive- og revisjonsfase. Det presenteres også flere kriterier for hva teksten skal inneholde underveis i skriveprosessen. I førskrivingsfasen er det lagt vekt på ulike strategier for idémyldring hvor elevene skal finne ut hva de vil skrive om. For å finne informasjon til temaet de har valgt, blir de bedt om å bruke strategier for kildevurdering som de har fått presentert i innrammingen. Dette skaper en sammenheng mellom innrammingen og skriveoppgavene. Kvithyld et al. (2020) peker nettopp på at skriveoppgaver bør hjelpe elevene med å aktivere bakgrunnskunnskaper, og med å finne relevant informasjon.

Elevene får også strukturingshjelp i form av å planlegge teksten i skriveramme og/eller tankekart. Disse kan være støttestrukturer for elevene i skriveprosessen, noe Kverndokken (2014) trekker frem at er særlig viktig i sakpregede tekster, da disse gjerne er vanskeligere å strukturere. Slik støtte er også sentralt innenfor et sosiokulturelt læringssyn (Kvithyld et al., 2020). Ifølge Kvistad og Smemo (2015) sine funn fører også skriveoppgaver med rammer for struktur nettopp til høy måloppnåelse i elevtekstene.

I *Fabel* blir det tatt i bruk revisjonsstrategier for å variere språket i teksten, men det er ikke lagt opp til revisjon på bakgrunn av respons fra medelev. Skriveprosessen fremstår dermed til en viss grad som lineær. Samtidig kan det å gå i dybden på én strategi, heller enn å jobbe med flere samtidig, føre til at revideringen oppleves som overkommelig. Dessuten er målet med skrivestrategier at elevene på sikt skal kunne bruke dem på egenhånd (Graham & Perin, 2007). Ifølge Kvithyld et al. (2020) kan det å øve på konkrete strategier føre til at elevene bruker dem mer bevisst i en annen skriveoppgave. I *Salto* legges det opp til revidering etter respons. Det å revidere teksten kan samtidig oppleves som demotiverende (Larsen, 2011). I *Salto* skal teksten presenteres for en mottaker i etterkant, noe som kan bidra til å øke elevenes motivasjon for revidering og slutføring av teksten (Larsen, 2011; Kvithyld et al., 2020).

5. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene fra analysen knyttet til lærebøkene fremstilling av fortellinger og saktekster opp mot relevant teori og tidligere forskning som er gjort greie for i kapittel 2. Jeg vil også trekke frem egne betraktninger. For å svare på problemstillingen vil jeg sammenligne hvordan det legges opp til skriving av sjangrene med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som er lagt til grunn. Drøftingen er dermed strukturert etter disse.

5.1 Hvordan blir sjangrene forklart i lærebøkene?

I begge lærebøkene blir sjangrene forklart innledningsvis i kapitlet, men det er varierende hvor mye forklaring som gis. Det er tydelig at det legges opp til at sjangeren fortelling er kjent for elevene. Dette kan henge sammen med at det å lese fortellinger er vektlagt i kompetansemålene allerede etter 4. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene får likevel en detaljert forklaring av sjangeren i *Fabel*, og underveis i kapitlet veksler det mellom en forklaring av typiske kjennetegn ved fortellingens deler, og skriving av fortellingen del for del. I *Salto* er det ikke en overordnet forklaring om fortelling som sjanger, men det presenteres noen kjennetegn på sjangeren, og ulike måter en fortelling kan innledes på da det er innledningen som er vektlagt i kapitlet.

Elevene får en detaljert forklaring av sjangeren saktekst, og ulike kjennetegn på denne i begge lærebøkene. I den innledende brobyggingen i *Fabel* er likevel ikke sjangeren eksplisitt nevnt: «Når skrev du sist noe som handlet om noe fra virkeligheten? Hva slags tekst var det?» (Bjørkvold et al., 2020, s. 160). Dette er den derimot i fremstillingen av fortellinger: «Hva var den siste fortellingen du leste, hørte eller så? Hvorfor tror du fortellinger er så populære?» (Bjørkvold et al., 2020, s. 89). Dette kan ha sammenheng med at sjangeren «fagtekst» først er nevnt i kompetansemålene etter 7. trinn, og at elevene da gjerne ikke kjenner sjangeren fra før (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I fremstillingen av både saktekst og fortelling er strukturen vektlagt, og den vanlige tredelingen legges til grunn. Både saktekster og fortellinger har strukturelle kjennetegn, og en årsak til denne vektleggingen kan være at det i kompetansemålene etter 7. trinn er presisert at elevene skal kunne «skrive tekster med tydelig struktur» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Det kan dermed tenkes at lærebøkene vil vektlegge dette aspektet for at elevene skal kunne oppnå denne kompetansen.

Kildebruk og -kritikk vektlegges også i fremstillingen av saktekster. Ifølge Blikstad-Balas & Tønnesson (2020) er analyse av sakprosa tekster velegnet for å jobbe med kritisk tilnærming til tekst, fordi mange tekster i samfunnet er sakpregede. Det å ha en kritisk tilnærming til teksten trekkes ikke frem i lærebøkens fremstilling av fortelling. Det kan likevel være hensiktsmessig å ha en kritisk tilnærming også til skjønnlitterære tekster. Det å diskutere slike tekster kan få frem ulike tolkninger av teksten, noe som kan bidra til at elevene får øvd «opp evnene til å argumentere og for å akseptere uenighet» (Alsup, 2015, s. 59-60, referert til i Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 88). Det er samtidig mulig at de andre delkapitlene i bøkene tar for seg kritisk tilnærming av skjønnlitterære tekster, i og med at jeg kun har tatt for meg modelltekstene i skrivekapitlene.

5.2 Hvilket potensial har modelltekstene i lærebøkene som eksempler på saktekster og fortellinger?

Det brukes både konstruerte og autentiske modelltekster i lærebøkene. I fremstillingen av fortellinger er det i *Fabel* brukt en konstruert modelltekst. Dessuten er det i begge lærebøkene brukt utdrag fra ulike barneromaner, som viser eksempler på ulike sjangermessige kjennetegn knyttet til fortellingen. Dette samsvarer med Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) sin forskning, som har vist at bruken av romaner i undervisningen stort sett er forbeholdt korte utdrag i forbindelse med sjangeropplæring. Dette problematiseres av Penne (2006, 2012), da dette kan føre til at tekstene gir lite mening, siden man ikke får et helhetlig bilde av teksten.

På den andre siden er utdrag fra barneromaner som er skrevet av anerkjente forfattere gode eksempler som viser en autentisk fremstilling av sjangeren, noe Smidt (2011) trekker frem som viktig. Det finnes nettopp tekster innenfor ulike sjangre som ikke møter alle sjangerkrav (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). I skolen har likevel formelementet ved sjangrene blitt vektlagt (Iversen & Otnes, 2016). Dette problematiseres av Hertzberg (2008) som hevder at det kan føre til sjangerformalisme. Ved å vise autentiske utdrag som ikke er konstruert med et formål om å vise frem spesifikke sjangertrekk, kan man dermed unngå at bare formen ved sjangrene vektlegges. Dessuten er bruk av flere modelltekster et godt grep for å sikre at elevene ikke anser modelltekstene som fasit (Ulland, 2018).

Saktekstene i lærebøkene er derimot konstruerte modelltekster som er skrevet av lærebokforfatterne. Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) påpeker at konstruerte tekster vil inneholde de sjangermessige kravene som lærebokforfatterne ønsker å fremheve. Dette kan

også være et grep for å unngå at modelltekstene inneholder trekk som det er uønsket at elevene skal bruke, da elevene nettopp tar med seg mønstre fra modelltekstene i egen skriving (Håland, 2013). I tekstboksene utenfor modelltekstene pekes det i flere av tekstene på strukturelle aspekter. I forbindelse med skriving av fortellinger i *Salto* er det derimot mer vektlegging av beskrivelser i teksten. Dette kan være hensiktsmessig da Larsen (2008) viser til funn som peker på at elevfortellinger gjerne inneholder lite beskrivelser, og at dette er noe elevene bør utfordres på.

Til tross for at markørene utenfor verbalteksten i flere av modelltekstene vektlegger strukturen, er det samtidig definert ulikt innhold til de ulike delene. I *Fabel* er det for eksempel presisert at hoveddelen i en fortelling inneholder handlingen. Hoveddelen i faktateksten inneholder derimot «ny informasjon i hvert avsnitt» (Bjørkvold et al., 2020, s. 165). Det er dermed ikke bare formen som er vektlagt. Det å gi elevene strukturer for hvordan teksten kan bygges opp er en viktig støtte i skriveprosessen så lenge man unngår at sjangeren reduseres til oppskrifter (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015).

For å unngå at modelltekstene blir for styrende og smale, kan man gi elevene flere modelltekster, og diskutere disse (Ulland, 2018). I fremstillingen av fortellinger presenteres det flere autentiske utdrag i begge bøkene, og i tillegg en konstruert modelltekst i *Fabel*. Elevene vil dermed kunne hente inspirasjon fra flere tekster, og se at det ikke nødvendigvis er én riktig måte å skrive fortelling på. I fremstillingen av saktekster er det flere modelltekster i *Salto*, men derimot bare én modelltekst i *Fabel*.

Det legges samtidig opp til dekonstruksjon av modelltekstene i fremstillingen av både saktekster og fortellinger gjennom ulike samtaleoppgaver. Disse har i stor grad en oppdagende funksjon som kan hjelpe elevene med å legge merke til mønstrene i teksten, noe Håland (2018) trekker frem som sentralt i dekonstruksjonen av modelltekster. I fremstillingene av fortelling stilles det også spørsmål som setter modelltekstene opp mot hverandre, og elevene kan dermed gjerne få reflektert over hvilken type tekst som fungerer best ut fra et gitt formål (Håland, 2018). Det er likevel ikke brukt overføringsspørsmål i noen av modelltekstene, noe som kunne ha bidratt til å bygge bro mellom modelltekstene og elevenes egne tekster. I forbindelse med å ta i bruk mønstrene i egen tekst, kan slike spørsmål nettopp være til hjelp (Håland, 2013).

5.3 Hvordan er skriveoppgavene utformet?

Skriveoppgavene i lærebøkene er stort sett åpne oppgaver hvor elevene har en viss grad av valgfrihet knyttet til innhold og formål. Sjangeren er eksplisitt presisert, eller formulert på en måte slik at det er åpenbart for elevene hvilken type tekst som skal skrives. I *Salto* er det i begge kapitlene en overordnet skriveoppgave, før fremgangsmåten blir detaljert beskrevet i flere underoppgaver. I *Fabel* er det en slik tilnærming i kapittelet om saktekster. I kapittelet om fortellinger er derimot skriveoppgaven delt inn i flere deler, uten at det presenteres en overordnet instruks. Elevene får dermed informasjon om de ulike kravene underveis i skriveprosessen. Dette kan føre til at elevene ikke får et overblikk over skriveoppgaven i forkant, noe Kvithyld et al. (2020) trekker frem som relevant i førskrivingsfasen.

Tematikken i skriveoppgavene er ulike både mellom bøkene og sjangrene. I skriveoppgavene som omhandler fortellinger får elevene stor valgfrihet knyttet til tematikk. Ifølge Larsen (2008) sine funn har gjerne elevfortellinger skrevet av 5. klassinger en barnlig tematikk. Dette kan tyde på at elevene bruker sine egne bakgrunnskunnskaper og erfaringer når de skriver fortellinger. I og med at sjangeren gjerne krever en del fantasi fra elevene, vil det nok være hensiktsmessig å nettopp gi elevene en valgfrihet knyttet til tematikken. Kvistad og Smemo (2015) påpeker også at tidligere forskning har vist at gode skriveoppgaver gir en viss frihet knyttet til tekstens tematikk. Elevene får likevel tips i form av eksempler.

I oppgavene knyttet til saktekster får elevene litt flere føringer knyttet til valg av tema. *Fabel* åpner opp for at elevene kan skrive en saktekst om hva som helst, men legger samtidig opp til at elevene skal velge et dyr. I *Salto* får elevene valget mellom to overordnede tema, men har fremdeles store valgmuligheter innenfor disse. Elevene kan dermed velge om de ønsker å ta utgangspunkt i noe de har bakgrunnskunnskaper om fra før, eller om de ønsker å skrive om noe de ikke kan så mye om.

Kvithyld et al. (2020) peker på at man bør gi elevene de samme faglige kravene, og tilpasse hvilken støtte de får ut fra elevenes nivå. I disse skriveoppgavene er det nettopp de samme kravene som stilles, men elevene får som nevnt flere valgmuligheter knyttet til hva de ønsker å skrive om. Det presenteres samtidig noen eksempler eller konkrete tema som de kan velge mellom. Det å gi noen slike rammer kan være til støtte for noen elever, og det vil nok på grunn av valgfriheten heller ikke være en begrensning for andre. Kvistad og Smemo (2015) hevder at gode skriveoppgaver, som skal fungere for de fleste elevene, ikke bør være for frie

eller for detaljerte. Denne valgfriheten kan dermed bidra til at skriveopplæringen blir tilpasset uten at elevene får ulike skriveoppgaver.

I skriveoppgavene er det også strukturelle krav der teksten skal organiseres i den tredelte strukturen innledning, hoveddel og avslutning. Et unntak fra dette er skriveoppgaven i *Salto* hvor elevene bare skal skrive innledningen på en fortelling. Senje og Skjong (2005) trekker frem at denne tredelingen er gjeldende for de fleste tekster. Det vil nok likevel være vanskeligere for elevene å strukturere sakpregede tekster, da elevene gjerne har mindre erfaring med slike tekster (Kverndokken, 2014). Håland (2021) trekker også frem at det i fagtekster må være en sammenheng både i og mellom avsnittene. Dessuten presiseres det i *Fabel* at faktateksten ikke kan inneholde alt eleven kan om temaet. Elevene må da velge ut relevante tema, noe som gjerne er vanskeligere enn å fremstille hendelser i en kronologisk rekkefølge, noe som nettopp er vanlig i fortellinger (Andersen, 2019).

5.4 Hvilken støtte får elevene i skriveprosessen, utover modelltekstene?

Oppbyggingen av skriveprosessen er ganske lik i begge bøkene, både i fremstillingen av fortellinger og saktekster. Skriveprosessen deles inn i flere faser, hvor elevene blir bedt om å ta i bruk ulike skrivestrategier underveis. Dette inngår i det som omtales som stillasbygging på makronivå, hvor skriveprosessen er lagt opp på en måte som kan støtte elevene (Håland, 2021). Alle skriveoppgavene kan deles inn i en førskrivingsfase hvor det legges opp til bruk av idémyndingsstrategier, både individuelt og parvis. Kvithyld et al. (2020) trekker frem at elevene nettopp trenger strategier for å finne ideer til hva de skal skrive om. Det å idémyldre i par kan gjerne gi elevene flere ideer enn om de sitter alene.

Elevene blir i alle skriveoppgavene også bedt om å planlegge teksten sin i en skriveramme. Skriverammer er stillaser som kan støtte eleven i skriveprosessen, uavhengig av nivå (Kvithyld et al., 2020). Kverndokken (2014) peker samtidig på at for detaljerte rammer kan være til hindring, særlig for gode skrivere. Kvithyld et al. (2020) hevder likevel at sterke skrivere gjerne vil kunne gå mer utenfor rammene enn svake skrivere, og at dette dermed er et godt grep for å tilpasse skriveopplæringen ut fra elevenes nivå. En konsekvent bruk av skriverammer kan dermed være et godt grep for å støtte opp under elevenes skriveprosess, og der målet er at elevene på sikt skal bli mer og mer selvstendig (Kvithyld et al., 2020; Graham & Perin, 2007). Dessuten hevder Kverndokken (2014) at det å ikke gi elevene rammer for skriveprosessen i det hele tatt kan gjøre skriveprosessen svært utfordrende.

Arbeidet med revisjon og respons er forskjellig mellom lærebøkene. I *Fabel* blir skriveprosessen til en viss grad fremstilt som lineær. Det legges opp til arbeid med noen revideringsstrategier, men elevene blir i liten grad bedt om å revidere teksten. På en annen side kan det nok for elever uten et stort repertoar av revisjonsstrategier være hensiktsmessig å gå i dybden på få strategier om gangen. Elevene blir også bedt om å lese hverandres tekster, og gi respons i etterkant av skrivningen, men det legges ikke opp til revidering på bakgrunn av responsen. I realiteten vil skriveprosessen være rekursiv (Dysthe & Hertzberg, 2014), og Hertzberg (2006) peker på at man skriver og reviderer teksten om hverandre.

I *Salto* legges det opp til revisjonsarbeid ved at elevene skal lese hverandres tekster, og gi respons ut fra noen kriterier som er formulert i læreboken. Dette er en revisjonsstrategi som kan utvikle elevenes evne «til å vurdere kvalitet og forbedringspotensial i sine egne tekster» (Kvithyld et al., 2020, s. 31). Det er også en konsekvent bruk av slutføringsstrategier i *Salto*. Kvithyld et al. (2020) hevder at dette arbeidet kan være demotiverende dersom teksten ikke skal publiseres eller leses av andre. I begge skriveoppgavene i *Salto* er det et publiseringsaspekt som innebærer å presentere eller å lage lydbok av teksten. Dette er noe som kan bidra til at elevene får økt motivasjon for å revidere og slutføre teksten (Larsen, 2011; Kvithyld et al., 2020).

6. Konklusjon og avslutning

Problemstillingen for denne oppgaven har vært som følger: «Hvordan legger to lærebøker i norsk for 5. trinn opp til arbeid med å skrive fortellinger og saktekster?». For å besvare problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i fire forskningsspørsmål som går på innramming av sjangrene, bruken av modelltekster, hvordan skriveoppgavene er utformet, og hvilken støtte elevene får underveis i skriveprosessen.

Funnene mine har vist at det til en viss grad legges til grunn at fortellingssjangeren er mer kjent for elevene enn sjangeren saktekst. Elevene får samtidig detaljerte forklaringer knyttet til begge sjangrene, med unntak av at det i *Salto* ikke er en helt overordnet presentasjon av sjangeren fortelling. Dette funnet kan henge sammen med at sjangeren fagtekst først er nevnt i kompetansemålene etter 7. trinn. Et annet aspekt som fremheves i begge sjangrene, er den tredelte strukturen med innledning, hoveddel og avslutning. Det å kunne skrive tekster med tydelig struktur er nettopp også presisert i kompetansemålene etter 7. trinn. Et tredje aspekt som vektlegges i forbindelse med fremstillingene av sjangeren saktekst, er kildebruk og kildekritikk. Formaspektet ved sjangrene er dermed vektlagt i lærebøkernes fremstilling av sjangrene. Et stort fokus på form kan samtidig føre til sjangerformalisme, noe som problematiseres av Hertzberg (2008), Smidt (2011) og Blikstad-Balas og Hertzberg (2015).

I begge lærebøkene brukes det modelltekster som viser eksempler på sjangeren som elevene skal lære å skrive. I *Salto* er det flere modelltekster for begge sjangrene, noe som kan bidra til at elevene ikke opplever modellteksten som fasit. I *Fabel* brukes det flere modelltekster av fortelling, men bare én som viser eksempel på saktekst. Modelltekstene som viser eksempler på saktekster, er i begge bøkene konstruert av lærebokforfatterne. Dette står i kontrast til modelltekstene av fortellinger, hvor det i stor grad brukes utdrag fra ulike barneromaner. Disse siste viser en autentisk fremstilling av sjangeren, og kan dermed bidra til å unngå sjangerformalisme. Det legges også opp til dekonstruksjon av modelltekstene gjennom ulike samtaleoppgaver og markører utenfor verbalteksten som peker på ulike strukturelle og sjangermessige kjennetegn i tekstene. Det er i stor grad brukt spørsmål som kan hjelpe elevene med å oppdage mønstrene i teksten. Det stilles likevel få overføringsspørsmål som hjelper elevene med å overføre mønstrene fra modellteksten over til egen tekst.

Skriveoppgavene i bøkene er i stor grad åpne oppgaver der det er en viss valgfrihet knyttet til tematikk og innhold i tekstene. Ved skriving av fortellinger ligger det forventninger om at

elevene må bruke fantasien, noe som gjerne kan være lettere dersom det nettopp er stor valgfrihet knyttet til disse aspektene. Det er derimot noen føringer til tematikk og innhold ved sjangeren saktekst ved at det i skriveoppgavene presenteres noen eksempler eller emner som elevene kan velge mellom. I tre av kapitlene er skriveoppgavene strukturert på en måte hvor det presenteres en overordnet skriveoppgave, som deretter er delt inn i ulike underoppgaver. I ett av kapitlene i *Fabel* legges det derimot opp til at elevene skal skrive teksten i deler uten at det presenteres en slik overordnet instruks i forkant av skriveprosessen. Mengden med kriterier og retorisk spesifisering som presenteres i de ulike skriveoppgavene er varierende.

Skriveoppgavene er delt inn i ulike faser, og det legges opp til bruk av ulike skrivestrategier. Det legges i samtlige skriveoppgaver opp til ulike strategier for idémyldring, noe som kan gi elevene en inngang til skriveoppgaven. Dessuten blir elevene bedt om å planlegge tekstene sine i skriverammer. Disse kan fungere som et støttende stillas i elevenes skriveprosess. Dette er også en måte å tilpasse opplæringen på ved at svake skrivere kan støtte seg til disse, mens sterke skrivere i større grad gjerne vil gå utenfor disse rammene. I *Salto* er det en fast struktur i skriveprosessen hvor elevene også skal revidere og slutføre tekstene sine på bakgrunn av respons fra medelev. Det er også et publiseringaspekt ved begge skriveoppgavene, som kan bidra til å øke elevenes motivasjon for revidering og slutføring.

I *Fabel* legges det opp til at elevene skal gå i dybden på helt konkrete revideringsstrategier, som variasjon i ordbruk og nærlesingsstrategier med ulike leseoppdrag. Det er nettopp en tanke om at elever trenger eksplisitt opplæring i skrivestrategier for å kunne ta dem i bruk i fremtidige skriveprosesser. På en annen side fremstår skriveprosessen til en viss grad som lineær, særlig i forbindelse med skriving av fortelling, da elevene ikke blir eksplisitt bedt om å revidere teksten på bakgrunn av nærlesingen eller responsen fra medelever.

Jeg vil konkludere med at begge lærebøkene legger opp til arbeid med flere aspekter som kan være til hjelp når elevene skal skrive fortellinger og saktekster. Sjangrene blir innrammet med en presentasjon av ulike kjennetegn og forklaringer. I tillegg brukes det flere modelltekster som gir elevene eksempler og inspirasjon til egen skriving. I skriveoppgavene får elevene en viss valgfrihet knyttet til tematikk og innhold, men får samtidig støtte i form av tips eller konkrete tema som de kan velge mellom. Elevene blir dessuten bedt om å bruke ulike skrivestrategier, og det er en konsekvent bruk av skriverammer og modelltekster. Disse kan være støttende stillas i elevenes skriveprosess, og kan være en måte å tilpasse skriveopplæringen på, samtidig som elevene får de samme faglige kravene.

Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger: Innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Andreassen, S.-E. & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring: En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.
- Aslam, S., Bjøndal, A., Brovold, G., Sunne, L. T. & Teigen, M. (2020). *Salto 5A Elevbok* (2. utg.). Gyldendal.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3), 1–36.
<https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Bjørkvold, T., Fjeld, T. K., Holm, D. & Løkken, B. G. (2020). *Fabel 5A Grunnbok*. Aschehoug.
- Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæreren*, 39(1), 47–51.
- Blikstad-Balas, M. & Klette, K. (2021). Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn?: En systematisk kartlegging av norskfagets analoge og digitale tekster. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(3), 268–281. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-02>
- Blikstad-Balas, M. & Tønnesson, J. L. (2020). *Inn i sakens prosa*. Universitetsforlaget.
- Breivega, K. M. R. (2018). Tekstperspektivet i skriveopplæringa. I K. Breivega & M. Selås (Red.), *Skriveboka: Innføring i skriveopplæring* (s. 13–35). Det Norske Samlaget.
- Breivega, K. M. R. & Røskeland, M. (2018) Å skrive forteljande tekst. I K. Breivega & M. Selås (Red.), *Skriveboka: Innføring i skriveopplæring* (s. 51–67). Det Norske Samlaget.
- Claudi, M. B. (2010). *Litterære grunnbegreper*. Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Abstrakt Forlag.

- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskaping* (s. 13–35). Fagbokforlaget.
- 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>
- Gabrielsen, I. L. & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?: En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85–99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation* (J. E. Lewin, Overs.). Cambridge University Press. (Opprinnelig utgitt 1987)
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP: Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high Schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- Henriksen, T. (2009). Betragtninger omkring lærebøker og lærebokforskning. *NOA – Norsk som andrespråk*, 25(1), 5–25. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1703>
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans: Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica*, (18), 92–105.
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s. 111–126). Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: Fortelling er ikke nok. I L. Bjar (Red.), *Det er språket som bestemmer!: Læring og språkutvikling i grunnskolen* (s. 223–241). Fagbokforlaget.
- 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>

- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <http://hdl.handle.net/11250/185951>
- Håland, A. (2018). Hvordan samtaler lærer og elever om modelltekster?: Et bidrag til modelltekstdidaktikken. *Acta Didactica Norge*, 12(1), Art. 5, 19 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4820>
- Håland, A. (2021). *Skrivedidaktikk: Korleis støtta elevane si skriving i fag?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Håland, A. & Lorentzen, R. T. (2007). *Dialogar om tekst: Praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget*. Universitetsforlaget.
- Haanæs, I. R. (2008). Tekster og notatark fra «Elevens skriveprosjekt» i avgangsprøva i norsk – hva forteller de om elevenes skrivekompetanse? I R. T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 159–168). Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive: Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Universitetsforlaget.
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06: Eit kunnskapsoversyn* (Rapport 1/2010). Høgskolen i Vestfold. <http://hdl.handle.net/11250/149132>
- Kalleberg, K. & Kleiveland, A. E. (2010). Innledning. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 11–17). Fagbokforlaget.
- Kjelen, H. (2021). Fagleg litteraturundervisning? Nokre litteraturlærarmodellar til diskusjon. *Nordlit*, (48), 12 sider. <https://doi.org/10.7557/13.6336>
- Klette, K., Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2017). Linking Instruction and Student Achievement. A research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11(3), Art. 10, 19 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4729>

- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-forgrunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kverndokken, K. (2014). Elevers tekstskaping – øve eller skape selv?: Om eksempeltekster, skriverammer, lærermodellering og samforfatterskap. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskaping* (s. 36–55). Fagbokforlaget.
- Kvistad, A. H. & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven?: En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 221–242). Fagbokforlaget.
- Kvithyld, T., Kringstad, T. & Melby, G. (2020). *Gode skrivestrategier* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Larsen, A. S. (2008). Hvordan skriver femteklassinger fortellinger?: Om narrative grep i elevtekster. I R. T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 259–268). Universitetsforlaget.
- Larsen, A. S. (2011). «Fin fortelling. Godt jobba! ☺»: Om respons på norskfaglige tekster. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring: Ei bok for lærere i alle fag* (s. 115–126). Tapir Akademisk Forlag.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Løvland, A. (2015). Sammensatte fagtekster – en multimodal utfordring? I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag* (2. utg., s. 119–141). Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2012). Utvikling av sjangerkompetanse. I A.-M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red.), *Den andre leseopplæringa: Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*

- (2. utg., s. 35–51). Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. & Skjelbred, D. (2010). *De mangfoldige realfagstekstene: Om lesing og skriving i matematikk og naturfag*. Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant?: En innføring i vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Å. M. (2018). Bildeboka. I R. S. Stokke & E. S. Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur* (s. 149-170). Universitetsforlaget.
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11–27). Fagbokforlaget.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 163–174). Universitetsforlaget.
- Ruth, L. & Murphy, S. (1988). *Designing writing tasks for the assessment of writing*. Ablex Publishing Corporation.
- Sejersted, J. M. (2010). Sakprosa og sjangerblanding – fra Holberg til Wergeland-søsknene. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 26–45). Fagbokforlaget.
- Senje, T. & Skjong, S. (2005). *Elevfortellinger: Analyse og vurdering*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Skjelbred, D. (2010a). *Frå Fadervår til Facebook: Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2010b). Sakprosa i lærebøkene – et historisk perspektiv. I K. Kalleberg & A. E. Kleiveland (Red.), *Sakprosa i skolen* (s. 54–72). Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2014a). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

- Skjelbred, D. (2014b). «Å ha historia med seg»: Noen trekk ved skolens skriveopplæring i et historisk perspektiv. I K. Kverndokken (Red.), *101 Skrivegrep: om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskaiping* (s. 289–304). Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2015). Framstillingsformer og lesemåter i fagtekster. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag* (s. 34–52). Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster: Et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skrivesenteret (2022, 25. august). *Sirkelen for undervisning og læring*. <https://skrivesenteret.no/ressurs/sirkelen-for-undervisning-og-laering-3/>
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring: Ei bok for lærere i alle fag* (s. 9–41). Tapir Akademisk Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Torvatn, A. C. (2008). Avskrift, mønstre og forbilder i skriveundervisningen. I R. T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 147–158). Universitetsforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Ulland, G. (2018). Skrivestrategiar i skriveopplæringa. I K. Breivega & M. Selås (Red.), *Skriveboka: Innføring i skriveopplæring* (s. 123–142). Det Norske Samlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Aashamar, P. N., Bakken, J. & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyler. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(3), 296–311. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>