

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i norsk og norskdidaktikk**

Mai 2021

Hvilken plass har prosessorientert skriving i norskfaget i dag? -
Mulighetene oppgavene i de nye lærebøkene for ungdomstrinnet i
norskfaget etter kunnskapsløftet 2020 legger opp til.

What position do process oriented writing have in the Norwegian subject
today - The opportunities the assignments in newer textbooks for the
youth stage makes place for after Kunnskapsløftet 2020

Andreas Haugen

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

I snart et år har jeg hatt muligheten til å foreta et dypdykk innenfor et tema som har interessert meg siden jeg ble introdusert for metoden på grunnskolelærerutdanningen 5-10 på Høgskolen i Østfold. I tillegg har jeg alltid likt å utfordre meg selv og prøve nye ting, derfor valgte jeg i denne masteravhandlingen å prøve en helt ny metode jeg ikke hadde kjennskap til.

Denne masteravhandlingen er skrevet i en tid med pandemi og det har ført til en del ekstra utfordringer og det har til tider vært tøft å finne motivasjon. Gjennom masterprosessen har jeg hatt god støtte, og vil benytte anledningen til å takke en rekke personer. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder ved OsloMet Harald Eriksen for mange gode diskusjoner, veiledning og råd underveis i prosessen.

Det å skrive en masteroppgave er tidkrevende og har en del obligatorisk undervisning, derfor ønsker jeg å takke mine arbeidsgivere gjennom denne perioden, Eikeli videregående skole, Jessheim videregående skole og Hero Kompetanse AS, takk for at dere har vist stor forståelse og har tilrettelagt for at jeg både kan jobbe og studere 100%.

Til mamma, takk for gode diskusjoner, korrekturlesing og bistand med å skaffe bøker og materiale.

Helt til slutt vil jeg takke mine medstudenter på Høgskolen i Østfold og ikke minst OsloMet. En helt spesiell takk vil jeg rette til mine fire kollokviejenter Camilla Flesaker Jansen, Heidi Haugen, Nora Shetelig og Marianne Rostad Kvam som gjennom to år, og spesielt det siste året, med studier har klart å holde humøret og motivasjonen oppe. Dere er en flott gjeng.

Sammendrag

Denne studien undersøker hvordan og i hvilken grad de fire nye lærebøkene i norsk for ungdomstrinnet legger opp til prosessorientert skrivning. Totalt har jeg gjennom denne studien analysert 1438 oppgaver, som er fordelt på fire ulike læreverk i norskfaget for ungdomstrinnet, utgitt i forbindelse med den nye læreplanen i 2020. De fire lærebøkene er: *Kontekst 8-10* utgitt av Gyldendal, *Norsk 8* utgitt av Cappelen Damm, *Fabel 8* utgitt av Aschehaug og *Synopsis 8-10* av Fagbokforlaget. Som vi ser av titlene på bøkene er to av bøkene utgitt for hele ungdomstrinnet i en og samme bok, mens to av de kun er utgitt for åttendetrinn. Gjennom analysen av alle oppgavene i de fire læreverkene viser det seg at man allikevel kan trekke felles slutninger, selv om det mangler fire bøker totalt.

Er pedagogikken som ble så populær for over 40 år siden i Norge fremdeles gjeldende i de nye læreverkene som blir gitt ut i 2020? Med grunnlag i forskning av Topping, Sadler og Jahnsen og Bakken, formidlet og knyttet opp til det dyste presenterte i 1993, setter jeg prosessorientert skrivning inn i en norsk og moderne kontekst. Med bakgrunn iblant annet disse teoretikerne har jeg undersøkt med følgende problemstilling: *Hvordan og i hvilken grad legger oppgavene i fire lærebøker i norsk for ungdomstrinnet opp til å arbeide med prosessorientert skrivning?*

Hovedformålet med denne studien er å finne ut om prosessorientert skrivning er en gjeldende metode i de nye lærebøkene og på hvilken måte den eventuelt blir brukt og presentert.

Studien kommer fram til at ingen av lærebøkene legger opp til et helhetlig arbeid med prosessorientert skrivning, men at flere av oppgavene inneholder elementer av prosessorientert skrivning og åpner derfor for å arbeide med en og en fase av prosessorientert skrivning. Jeg drøfter funnene i lys av teorier om prosessorientert skrivning, og undersøker blant annet hvordan oppgavene kan legge til rette for ulike måter å jobbe med prosessorientert skrivning i undervisningen.

Mine hovedkonklusjoner er at selv om ingen av oppgavene som er analysert legger opp til prosessorientert skrivning i sin helhet, dukker flere elementer fra metoden opp i flere av oppgavene. Dette åpner derfor for ulike muligheter for å jobbe med en og en fase, eller for lærerne å ta utgangspunkt i oppgaver som er presentert i bøkene og utvide dem til et helhetlig prosjekt med prosessorientert skrivning i fokus. Vi ser i tillegg at nyere forskning ikke tar for seg

proessorientert skrijving i sin helhet, men fokuserer på innholdet i de enkelte fasene. Selv om denne forskningen ikke direkte er på proessorientert skrijving, har den stor overføringsverdi.

Abstract

This study examines how, and to what degree, the four new junior high school textbooks encourage process oriented writing. Through this study, I have analysed 1438 assignments, distributed among four different Norwegian teaching materials which were published in connection with the new 2020 curriculum. The four choice books are *Kontekst 8-10*, published by Gyldendal, *Norsk 8* published by Cappelen Damm, *Fabel 8* published by Aschehoug and *Synopsis 8-10* by Fagbokforlaget. As we can gather by the titles, two of these books are intended for the whole junior high school, while the two other exclusively are meant for 8th grade. Through the analysis of all the assignments in these four textbooks, we find that we can still draw common solutions, despite missing four books in total.

Is the popular pedagogy from 40 years ago still applicable for the new textbooks which are being published in 2020? Based on research done by Topping, Sadler and Jahnsen and Bakker, conveyed and connected to what Dyste presented in 1993, I put process oriented writing into a modern and Norwegian context. Rooted in these theorists, I have examined the following issue; How, and to what degree, do four textbooks focus on making process oriented writing assignments? The main purpose of this study is to determine whether process oriented writing is a current method in new teaching materials, and if so, in what way it is presented and used.

The study shows that none of the aforementioned books focus on holistic work with process oriented writing, however, several of the assignments contains elements of it. This opens the possibility to work phase by phase with process oriented writing. I discuss the findings in light of theories about process oriented writing, and examine, among other things, how assignments may be facilitated for different ways to work with process oriented writing while teaching.

My main conclusions are that even though none of the assignments analysed facilitate process oriented writing in its entirety, elements from the method still appear in several of the assignments. This opens up different possibilities to work through it; either phase by phase, or by letting teachers take base in assignments presented in the textbooks, and then expand them to a holistic project focused on process oriented writing. Additionally, we can see that newer

research/studies don't focus on holistic process oriented writing, but rather on the content in different phases. Even though this research isn't directed at process oriented writing, it still carries a lot of transfer value.

Innholdsfortegnelse

Forord *ii*

Sammendrag *iii*

Abstract *iv*

1. Innledning **7**

- 1.1. Hvorfor prosessorientert skriving – begrunnelse for valg av tema.....8
- 1.2. Prosessorientert skriving sin relevans i den nye kunnskapsløftet 2020.....9
- 1.3. Tidligere forskning på prosessorientert skriving 10
 - 1.1.1. Den Amerikanske prosessorienterte skrivingen 11
 - 1.1.2. Den australske sjangerskolen 13
- 1.4. Hvorfor prosessorientert skriving i lærebøker? 14
- 1.5. Presentasjon av problemstilling 15
- 1.6. Hvorfor undersøke oppgaver i lærebøker? 15

2. Teori **17**

- 2.1 Prosessorientertskriving – hva er det? 17
 - Skrivesirkelen..... 18
 - 2.1.1. Førskrivingsfasen 19
 - 2.1.2. Skrivefase (førsteutkast)..... 20
 - 2.1.3. Respons 22
 - 2.1.4. Omskriving..... 25
 - 2.1.5. Retting 27
 - 2.1.6. Evaluering 28
 - 2.2 Prosessorientert skriving i et historisk perspektiv 29
 - 2.3 To læringssyn prosessorientert skriving bygger på 31
 - 2.3.1. Kognitivistisk læringsteori 32
 - 2.3.2. Sosiokulturell læringsteori 34
 - 2.4 Forskning på lærebøker – bruk, tolkning og innhold 39
 - 2.4.1. Læreboka og andre ressurser 44
 - 2.4.2. Kvalitet og bruk – samsvar mellom læreboka og kompetansemålene 46
 - 2.4.3. Læringsperspektiv på oppgaver 47

3. Metode **50**

- 3.1. Valg av Metode 51
- 3.2. Utvalg av læringsressurser..... 52
- 3.3. Bakgrunn for utvalg..... 52

3.4.	Dataanalyse.....	52
3.5.	Operasjonalisering	55
3.6.	Oppgavens kvalitet	59
3.6.1.	Verifisering.....	59
3.6.2.	Reliabilitet	59
3.6.3.	Cohen's kappa-score test.....	60
3.6.4.	Validitet.....	61
3.6.5.	Generalisering	62
3.7.	Etiske betraktninger	62
3.8.	Oppgavens begrensning.....	64
4.	Resultater/funn 65	
4.1.	<i>Kontekst 8-10</i>	65
4.1.1.	Eksempler på oppgaver fra de ulike fasene i <i>Kontekst 8-10</i>	67
4.2.	<i>Fabel 8</i>	67
4.1.2.	Eksempler på oppgaver fra <i>Fabel 8</i>	69
4.3.	<i>Norsk 8</i>	70
4.1.3.	Eksempler på oppgaver i <i>Norsk 8</i>	71
4.4.	<i>Synopsis 8-10</i>	72
4.1.4.	Eksempler på oppgaver fra <i>Synopsis 8-10</i>	73
4.5.	Oppsummering av funn i alle fire læreverkene	73
5.	Drøfting 77	
5.1.	Oppgaver knyttet til de ulike fasene i prosessorientert skriving	77
Oppgaver knyttet til førskrivingsfasen.....	77	
Oppgaver knyttet til skrivefasen.....	78	
Oppgaver knyttet til responsfasen	79	
Oppgaver knyttet til omskrivingsfasen	80	
Oppgaver knyttet til rettefasen	81	
Oppgaver knyttet til evalueringsfasen.....	81	
Oppsummering av oppgaver som er knyttet til fasene i prosessorientert skriving	82	
5.2.	Oppgaver knyttet til de ulike fasene i prosessorientert skriving sett i lys av kognitivistisk læringsteori.....	84
5.3.	Oppgaver knyttet til de ulike fasene i prosessorientert skriving sett i lys av sosiokulturell læringsteori.....	85
5.4.	Oppgavene knyttet til prosessorientert skriving sett i et historisk perspektiv opp mot resultatene i denne avhandlingen	89

5.5.	Potensialet til lærebokas oppgave sett i lys av funnene.....	90
6.	Konklusjon	95
7.	Oppgavens relevans for praksisfeltet	98
8.	Videre forskning	98
9.	Referanser	100
10.	Vedlegg	104
10.1.	Vedlegg 1: Kodingen av oppgavene i <i>Kontekst 8-10</i>	104
10.2.	Vedlegg 2: Kodingen av oppgavene i <i>Fabel 8</i>	119
10.3.	Vedlegg 3: Kodingen av oppgaver i <i>Norsk 8</i>	128
10.4.	Vedlegg 4: Kodingen av oppgavene i <i>Synopsis 8-10</i>	135

Figurliste

Figur 1:	Skrivesirkelen; Ord på nye spor (Dysthe, 1993, s. 88).....	18
Figur 2:	Den proksimale utviklingssonen, hentet fra (Imsen, 2014, s. 192).	36
Figur 3:	(Wikman, 2004, s. 23).	41
Figur 4:	Kodesystem (Kodesystem etter Olga Dysthe sin definisjon av prosessorientert skriving 1993.).....	54
Figur 5:	operasjonalisering av begreper basert på skrivesirkelen (figur 1) (Dysthe, 1993, ss. 88-89).....	57
Figur 6:	Resultatet fra spss på Cohen's kappa skåre	60
Figur 7:	Landis og Koch sin tabell for å vise kvalitet på en Cohen's kappa-skåre test.	60
Figur 8:	Komponenter av prosessorientert skriving i læreverket <i>Kontekst 8-10</i> (Bilchfeldt, Heggem, & Larsen, 2020).	66
Figur 9:	Komponenter av prosessorientert skriving i læreverket <i>Kontekst 8-10</i> vist i prosent (Bilchfeldt, Heggem, & Larsen, 2020).....	66
Figur 10:	Komponenter av prosessorientert skriving i læreverket <i>Fabel 8</i> (Horn, et al., 2020). ...	68
Figur 11:	Komponenter av prosessorientert skriving i læreverket <i>Fabel 8</i> vist i prosent (Horn, et al., 2020).....	68
Figur 12:	Komponenter av prosessorientert skriving i læreverket <i>Norsk 8</i> (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen, & Haustreis, 2020).	70

Figur 13: Komponenter av prosessorientert skriving i læreverket Norsk 8 vist i prosent (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen, & Haustreis, Norsk 8, 2020).	71
Figur 14: Komponenter av prosessorientert skriving i læreverket Synopsis 8-10 (Bjelland, Bolstad, Magnryd, Selboe, & Jetne, 2020).	72
Figur 15: Komponenter av prosessorientert skriving i læreverket Synopsis 8-10 vist i prosent (Bjelland, Bolstad, Magnryd, Selboe, & Jetne, 2020).....	73
Figur 16: Totalt antall komponenter av prosessorientert skriving i alle fire læreverkene.	75
Figur 17: Totalt antall komponenter av prosessorientert skriving i alle fire læreverkene vist i prosent.	76

1. Innledning

Proessorientert skriving kom inn i den norske skolen på slutten av 1980-årene og har i perioder vært en populær pedagogisk metode i norskfaget (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 59).

Proessorientert skriving er en metodikk, som både med M87 og L97 fikk et godt fotfeste i grunnskolen og videregående opplæring, men også innenfor lærerutdanningen landet over (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 60). Samtidig med at proessorientert skriving fikk en styrket posisjon med læreplanen L97, ble det i tillegg en del av vurderingsformen på eksamen i norskfaget for ungdomsskolen (Hertzberg & Dysthe, 2012, ss. 60-61). Med kunnskapsløftet LK06 kom det inn et sterkere søkelys på metodefrihet og et trykk mot vurderingen gjennom lovfestede retningslinjer knyttet til vurdering, og proessorientert skriving ble fjernet fra eksamensordningen (Hertzberg & Dysthe, 2012, ss. 61-62). I denne oppgaven skal jeg undersøke i hvilken grad og på hvilken måte proessorientert skriving gjør seg gjeldende i oppgavene i de nye lærebøkene i norsk for ungdomsskolen etter kunnskapsløftet 2020, læreplan i norsk (NOR01-06), (heretter Kunnskapsløftet 2020). Hvordan oppgavene er utformet og i hvilke arbeidsformer de legger opp til, har potensial til å påvirke praksis og kan si noe om fagets tekstkultur (Andersson-Bakken & Bakken, 2017, s. 22). En undersøkelse av oppgavene i lærebøkene kan derfor, med forbehold, si noe om hvilken plass denne metoden har i norskfaget i dag.

Proessorientert skriving har vært et viktig bidrag til utviklingen av skriveundervisningen vi i dag har i Norge (Fjørtoft, 2014, s. 163). Med utgangspunkt i konstruktivistiske ideer om skrivearbeid, utviklet det seg nye retninger innenfor skriving i det norske skolesystemet, som ble gjeldende fra de laveste trinnene og helt opp til høyere utdanning i en norskfaglig sammenheng (Fjørtoft, 2014, s. 164). Ideer som fremdeles er nedfelt i kunnskapsløftet 2020, om at alle lærere er skriveleerere, er en arv fra denne tiden. Proessorientert skriving bygger både på en kognitiv og en sosiokulturell tilnærming om skriving. Her skal både elevene automatisere visse ferdigheter, samtidig som de utvikler en metakognitiv bevissthet. Proessorientert skriving vektla også samarbeid, dialog og interaksjon når elevene arbeidet med skriving. Interaksjon og dialog var både mellom mennesker men også mellom tekster. Utover på 2000-tallet var det den

sosiokulturelle tilnærmingen som fikk fotfeste og ble mest fremtredende i Norge (Fjørtoft, 2014, s. 164; Hertzberg & Dysthe, 2012, ss. 60-62).

Selv om prosessorientert skriving ble fjernet fra eksamensordningen med den nye læreplanen (2006), ble metoden likevel mye brukt. Grunnen til dette er at LK06 la vekt på blant annet at elevene skal være med på vurderingsarbeidet gjennom at de forholdt seg aktivt til vurderingskriterier, tilbakemeldinger, responsgrupper og kameratvurdering. Dette er alle punkter som står sentralt i prosessorientert skriving slik Dysthe (1993) legger den frem i sin innføringsbok *Ord på nye spor* som kom ut i 1993, der hun bygger sin introduksjon på mange andre kjente forskere innenfor skriving og prosessorientert skriving som metode (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 62; Utdanningsdirektoratet, 2013; Dysthe, 1993, ss. 38-40).

1.1. Hvorfor prosessorientert skriving – begrunnelse for valg av tema

Det er flere grunner til at jeg har valgt å forske på akkurat hvordan lærebøker i norsk på ungdomstrinnet etter kunnskapsløftet 2020, tar opp prosessorientert skriving. Den første grunnen til at jeg finner dette interessant er at kunnskapsløftet 2020 har flere kompetansemål som kan knyttes til prosessorientert skriving. I tillegg finner man relevante tegn på prosessorientert skriving i de nye kjerneelementene og de grunnleggende ferdighetene. Et eksempel på dette er fra den grunnleggende ferdigheten *å kunne skrive*:

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. (...) Skrivning i norsk innebærer å uttrykke seg med en stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Den andre grunnen til at jeg vil undersøke dette er at jeg selv, på grunnutdanningen ved Høgskolen i Østfold, lærte mye av å skrive tekster ved å arbeide med skriving i en prosessorientert arbeidsprosess, og at vi hadde obligatorisk skriveseminar med bruk av prosessorientert skriving som metode (Micaelsen, 2020). Tredje grunn er at etter å ha lest mye teori om skriving ser jeg at prosessorientert skriving fremdeles er en mye brukt metodikk, i hvert fall deler av metoden (Fjørtoft, 2014, s. 164; Hertzberg & Dysthe, 2012, ss. 61–62). Den siste grunnen er at jeg selv har brukt metoden i skriveopplæring på ungdomsskolen med god respons

fra elevene om at de likte måten de jobbet på og at de fikk mye større læringsutbytte av å få responsen underveis enn når arbeidet var ferdig.

På bakgrunn av dette vil jeg undersøke om det fortsatt er en fremtid for prosessorientert skriving, nå som kunnskapsløftet 2020 har kommet inn i den norske skolen, og med den er det den fjerde læreplanen siden Olga Dysthe lanserte sin innføring om prosessorientert skriving for den norske skolen. Legger lærebøker fra kunnskapsløftet 2020 opp til metodikken som ble så populær i Norge for over 40 år siden? Ikke minst lurer jeg på: er det forskjell på læreverk fra ulike forlag når det kommer til å legge opp til prosessorientert skriving i sine oppgaver?

1.2. Prosessorientert skriving sin relevans i den nye kunnskapsløftet 2020

Prossessorientert skriving defineres av Olga Dysthe i hennes innføringsbok *Ord på nye spor* (1993) ved hjelp av det hun kaller skrivesirkelen (se figur 1). I Denne boken presenterer Dysthe prosessorientert skriving som en metode for det norsk klasserom. Dysthe bygger sin redegjørelse, og den metodiske teorien som presenteres, på andre sentrale forskere innenfor fagfeltet.

Skrivesirkelen som er utgangspunktet for Dysthe sin innføring i prosessorientert skriving består av syv ulike faser. Disse fasene er: Førskrivingsfase, skrivefase, respons, omskriving, retting, evaluering og publisering (Dysthe, 1993, ss. 88-89). På bakgrunn av denne redegjørelsen kan vi si at prosessorientert skriving handler om at teksten utvikles gjennom flere ulike skrivefaser, der teksten blir vurdert underveis. Teksten kan bli vurdert av lærer, men elever kan også rette hverandres tekster og vurdere sin egen tekst i form av egenvurdering (Dysthe, 1993, ss. 88-89).

I forbindelse med kunnskapsløftet 2020, kan man se i kjerneelementene og kompetansemålene at prosessorientert skriving, som definert over, kan fortsette som en nyttig pedagogisk metode i skrivearbeidet i norskfaget. Kjerneelementet *Skriftlig tekstsaking* sier følgende:

Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull. De skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål, og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer. Videre skal de kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger (Utdaningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Dette viser at prosessorientert skriving igjen har fått fotfeste i norske læreplaner. Elevene skal kunne gi kameratvurdering på andres arbeid, revidere egne tekster med søkelys på respons og omskriving. Kjerneelementet sier også at elevene skal få opplæring i ulike sjangre og formål som legger til rette for førskrivning og selvfølkelig selve skrivefasen. Læreren oppgave er å legge til

rette for elevmedvirkning og motivere til lærelyst for at elevene får utvikle seg som gode skrivere (Dysthe, 1993, ss. 88-89; Utdaningsdirektoratet, 2020, s. 3).

Proessorientert skriving gjør seg ikke bare gjeldende i kjerneelementene. Kompetansemålene i norsk etter 10.trinn inneholder også spor av å jobbe prosessorientert. Vi finner for eksempel følgende to kompetansemål: «Skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting og mestre rettskriving og ordbøyning på hovedmål og sidemål» og målet «Bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og bearbeiding av tekster.» (Utdaningsdirektoratet, 2020, s. 9). I Kompetansemål etter Vg1 studieforbereidende utdanningsprogram finner vi følgende: «Vurdere og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger og faglige kriterier.» (Utdaningsdirektoratet, 2020, s. 12). Her ser vi at elevene skal skrive funksjonelle tekster med rett grammatikk, samtale om egne og andres tekster og arbeide med bearbeiding av tekst. Dette er bare noen av punktene som tilhører prosessorientert skriving (Dysthe, 1993, ss. 88-89).

1.3. Tidligere forskning på prosessorientert skriving

Det er en kjent sak at blant annet norsklærere bruker mye tid på å rette ferdige elevtekster, der tanken er at elevene skal dra nytte av tilbakemeldingene læreren gir på endt arbeid (Eriksen, 2018, s. 68). Selv om læreren legger ned en hederlig innsats for at tilbakemeldingene skal bli så riktige og konstruktive som overhodet mulig, viser forskning at elevene drar liten nytte av tilbakemeldingene (Sadler, 1989, ss. 126-127). Ofte ender det opp med at elevene mottar det ferdig rettede eksemplaret, ser på karakteren og deretter legger bort arbeidet uten å ta særlig notis av tilbakemeldingene som i utgangspunktet er til for å hjelpe eleven videre i neste skrivearbeid og vurderingssituasjon (Sadler, 1989, ss. 126-127; Wikman, 2004, ss. 30-31).

Sadler, som er en av de teoretikerne som har forsket mest på formativ vurdering, sier at elever får liten utbytte av læreres kommentarer som er gitt etter endt arbeid og at denne typen respons i liten grad fører til utvikling (Sadler, 1989, s. 119). Sadler (1989) peker videre på at responsen som blir gitt skal bidra til å tette kunnskapshull og at den dermed bør gis underveis i arbeidet til elevene og ikke i etterkant. På den måten kan tilbakemelding som respons bli fremovermeldinger som elevene kan arbeide med rett etter de har fått den i samme prosjekt. I etterkant bør dermed elevene få tilbakemelding på hvordan de har benyttet seg av responsen, i tillegg til hva som er bra med arbeidet som er gjort og tips til neste oppgave elevene skal jobbe med (Sadler, 1989, ss. 121-122).

Forskning viser at elever tar liten læring av tilbakemeldinger som er gitt på endte oppgaver. Sadler (1989) sier at dersom tilbakemeldingene skal ha som mål å være læringsfremmende, er responsen nødt til å bli gitt underveis i prosessen med tekstarbeidet. Elevene er best tjent med å få responsen formativt og ikke summativt. Det er altså helt essensielt å gi elever veiledning og respons underveis mens elevene arbeider med sitt produkt for at de skal kunne oppnå utvikling og utvikle sin kunnskapsbank (Sadler, 1989, ss. 119-120). Her ser vi nok en gang fordelene med prosessorientert skriving, der både medelever og lærer kommer med responsen underveis i arbeidet med teksten og at elevene blir veiledet gjennom alle fasene når de jobber med prosessorientert skriving.

Potensialet med responsen er at den blir mer læringsfremmende og kan øke elevenes skrivekompetanse og tekstforståelse, siden elevene ikke anser seg som ferdig når de mottar tilbakemeldinger (Sadler, 1989, s. 119). Elevene får på den måten jobbet med omskrivingsprosessen mens de reviderer og ferdigstiller teksten. Elevene vil med dette få et bedre sluttprodukt og få økt mestringsfølelse (Sadler, 1989, s. 122). Man skriver i flere faser, får veiledning av en som er dyktigere på feltet og med den responsen eleven får vil de utvikle skrivingen sin, slik at neste gang vil de kanskje klare det de fikk beskjed om å endre på egenhånd (Sadler, 2012, s. 538).

1.1.1. Den Amerikanske prosessorienterte skrivingen

Den prosessorienterte skrivingen har sin opprinnelse i USA, og tradisjonelt er utviklingen av denne metodikken delt inn i tre generasjoner (Hoel, 1990, ss. 19-20). Vi kan spore den første generasjonen tilbake til 1960-årene, og det var forskerne Gordon D. Rohman og Alfred O. Wlecke som var sentrale i dette arbeidet. De var spesielt opptatt av de ekspressive sidene ved skriving. Det var i 1964 de først presenterte en studie som beskrev en skriveopplæring i ulike faser. Skriveopplæringen skulle følge tre bestemte faser: idéfasen, nedskrivingsfasen og omskrivingsfasen. Målet var å minske søkelyset på elevens ferdige produkt, og heller rette fokuset mot prosessen som førte til den ferdige teksten. Utgangspunktet for denne metodikken var en ressurssterk og iderik skribent som skulle følge denne nye lineære prosessen (Hoel, 1990, ss. 20-21).

Generasjon to innenfor den amerikanske prosessorienterte skrivingen utviklet seg på slutten av 1960-årene og begynnelsen av 1970-årene. Denne generasjonen oppstod da Janet Emig stilte spørsmålstegn ved den lineære forståelsen av tekstproduksjon som Rohman og Wlecke stod for. Emig rettet blikket mot de kognitive prosessene ved skriving. Sammen med flere andre forskere la hun grunnlaget for de teoretiske prinsippene for prosessorientert skriving (Hoel, 1990, ss. 20-21).

Innenfor den amerikanske prosessorienterte skrivingen markerte den tredje generasjonen seg på midten av 1980-årene. Denne generasjonen var inspirert av den sosiokulturelle læringen innenfor skriveforskning, der tankene til Vygotsky og Bakhtin ble smeltet sammen med den prosessorienterte skrivemetodikken (Hoel, 1990, s. 21). Den prosessorienterte skolen i USA la vekt på skriverens skriveprosess, og spesielt sentralt ble dermed Vygotsky sine tanker om språket som et medierende verktøy. Målet er at skribenten skal forstå at den produserte teksten ikke kan realiseres før den blir lest av en mottaker, siden språket ikke kan skilles fra sammenhengen det inngår i. Det ble også viktig å bruke autentiske modelltekster i undervisningen, slik at elevene fikk se reelle teksttyper i ulikt format og i ulike sammenhenger (Hoel, 1990, ss. 20-21).

I nyere tid har det oppstått en fjerde generasjon innenfor prosessorientert skriving som metode. Bak denne generasjonen er det skriveforsker Kelly Gallagher som er den fremste representanten. Gallaghers fremste mål er at elevene skal skrive tekster med utgangspunkt i egne erfaringer, og i prosessen med skrivingen skal de bli støttet av ulike modelltekster (Gallagher, 2011, ss. 15-16).

Gallagher (2011) henter stor inspirasjon fra de tidligere generasjoner i sitt arbeid. Han stimulerer elevene innenfor idéfasen og er en støttende veileder innenfor omskrivingsfasen. Disse områdene stammer fra første generasjon. Videre legger Gallagher (2011) stor vekt på skrivefelleskapet og bruker autentiske modelltekster, som stammer fra tredje generasjon. Gallagher (2011) har dermed tatt avstand fra den skolelignende institusjonelle skrivesituasjonen. Videre ser han på elevene som ressurspersoner i egen skriving, der teksten er en uttrykksarena hvor de kan få frem sine tanker og følelser. Den sosiale prosessen, der elevene tar i bruk sin sosiale og kulturelle bakgrunn inn i skrivingen fører til at Gallagher (2011) har et ekspressivt skrivesyn som den første generasjonen innenfor prosessorientert skriving (Gallagher, 2011, s. 35).

1.1.2. Den australske sjangerskolen

Vi kan si at den australske sjangerskolen oppstod på midten av 1980-årene med Michael Halliday, en australsk grammatiker (Fjørtoft, 2014, ss. 171-172). Miljøet rundt Halliday tok på den tiden til orde for å innføre en mer eksplisitt skriveundervisning enn den som var gjeldende i Australia rundt 1980. På denne tiden stod prosessorientert skriving sterkt i den australske skolen, og ifølge Halliday fikk ikke barna den hjelpen de trengte i skriveopplæringen (Fjørtoft, 2014, ss. 171-172).

Det var en sterk sosial-politisk profil i australiaskolen allerede fra starten av. Intensjonen bak denne profilen var at de ønsket å hjelpe de barna som kom fra mindre privilegerte hjem, som ikke hadde tilgang til bøker og dermed gi dem muligheten til å lese og utforske bøker. I Australia var det nemlig, ifølge australiaskolen, en klar sammenheng mellom hjemmets tekstkultur og hvordan barn mestret møte med skriveopplæringen (Fjørtoft, 2014, s. 172). For å minske avstanden mellom skolen og hjemmets tekstpraksis måtte en eksplisitt opplæring i kravene til ulike tekster fremmes (Fjørtoft, 2014, ss. 172-173). Dermed var en av grunnideene til australiaskolen lagt, nemlig å undervise eksplisitt i literacy.

Flere forskere innenfor australiaskolen reagerte på at det var så stort søkelys på fortellingen som sjanger innenfor prosessorientert skriving. De lurte på hvor det ble av undervisningen innenfor de andre sjangerne. Ut fra dette utarbeidet de en sjangerliste, med de ulike sjangrene innenfor språkfaget, som skolen skulle følge opp i undervisningen og som skulle arbeides med innenfor skriveopplæringen i australiaskolen. Den andre viktige grunnideen var dermed på plass, elevene i australiaskolen skal lese og skrive tekster innenfor ulike typer sjangre (Maagerø, 2015, ss. 40-41). Ved å la elevene utforske de ulike tekstkulturene som fantes innenfor faget og de sjangerne som hører med, fikk elevene samtidig møtt et mangfold av tekstkulturer også utenfor skolens arena.

I tillegg til å øve på literacy- og sjangerkunnskaper, mente forskerne at det var viktig at elevene, eksplisitt ble undervist innenfor lesing og skriving. Det å innføre tydelige rammer for undervisningen innenfor skriveopplæring og tekstkompetanse, ville hjelpe elevene i møte med stadig mer kompliserte tekster, ikke bare på skolen, men også i samfunnet ellers (Maagerø, 2015, ss. 40-41). Det å la noen elever stå alene i møte med et moderne tekstsamfunn var direkte usosialt og stikk i strid med den sosial-politikken som ble ført i australiaskolen.

Maagerø (2015), legger vekt på at eksplisitt undervisning i lesing, skriving, literacy og sjanger er grunnideene i den australske sjangerskolen (Maagerø, 2015, s. 41). Disse ideene har stått støtt siden 1980-årene. Den ledende forskeren innenfor australiaskolen Jim R. Martin, peker på tre forskningsprosjekter når han skal beskrive utviklingen av australiaskolen. Felles for disse er at grunnideene fra 1980-årene, gjennom alle fasene har stått stødig (Maagerø, 2015, ss. 42-43). I Martins forskning ser vi at man bryter ned en hel tekst inn i flere stadier. Dette er tankemåten som var inspirasjonen for prosessorientert skriving, der man deler opp skriveopplæringen i ulike faser. Dermed får elevene muligheten til å få veiledning og støtte gjennom flere faser for å til slutt forstå teksten i en større sammenheng (Maagerø, 2015, s. 48).

Den britiske filologen James Britton setter den amerikanske prosessorienterte skrivingen og den australske sjangerskolen opp mot hverandre. Der den australske sjangerskolen fremmer et formidlende skrivesyn, har den amerikanske prosessorienterte skolen søkelys på et ekspressivt skrivesyn. Man kan putte disse to skolene og retningene i hver sin kategori, der det ene gjennomføres på bekostning av den andre. Selv om dette er en vanlig måte å se det på, behøver det ikke å være slik. Dagens prosessorienterte skrivepedagogikk er både ekspressiv og formidlende. Grunnen til det er at fokuset både er på prosessen, men også det ferdige resultatet som kommer ut av prosessen (Hoel, 1990, s. 21).

1.4. Hvorfor prosessorientert skriving i lærebøker?

Grunnen til at jeg har valgt å undersøke prosessorientert skriving akkurat i lærebøker, er at lærebøker har en sentral plass i klasserommet og i læreres didaktiske planlegging av undervisningen (Blikstad-Balas, 2014, s. 240; Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, ss. 492-493; Kvithyld, 2021, s. 4). Lærebokas sterke plass i den norske skolen har flere årsaker, men den som blir pekt på flest ganger er at helt frem til år 2000, hadde Norge en statlig godkjenningsordning for lærebøker (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, ss. 55-56; Skrunes, 2010, s. 87). I dag er det forlagene som produserer og distribuerer lærebøkene, og det er derfor interessant å se hvordan lærebøkene legger opp til ulike pedagogiske metoder. Hovedgrunnen til at jeg finner dette interessant er for å se hvordan lærebøkene presenterer ulike metoder som er med på å påvirke lærernes autonomi. I denne oppgaven har jeg valgt å sette søkelys på prosessorientert skriving. Det er selvfølgelig ikke bare opp til hvordan lærebøkene legger opp oppgavene som er relevant, lærerne har metodefrihet i den norske skolen og kan fritt velge hvordan de vil jobbe med stoffet og oppgaver som blir presentert, uavhengig om

lærebøkene legger opp til en bestemt type metode eller ikke. Når det er sagt, ser jeg det fremdeles som relevant og spennende å undersøke om det legges opp til å arbeide med prosessorientert skriving i oppgavene bøkene inneholder.

I dagens digitale samfunn blir ofte den tradisjonelle læreboka supplert med digitale ressurser og læremidler. Dette er ofte nettsider som er direkte knyttet til lærebokverket og har ofte andre typer oppgaver enn det som læreboka presenterer (Selander & Skjelbred, 2004, s. 118). I denne oppgaven har jeg valgt å la de digitale ressursene ligge og konsentrert meg om de trykte mer tradisjonelle lærebøkene. Grunnen til dette er at når jeg arbeidet med denne studien, var ikke alle de digitale ressursene til de nye lærebokverkene i forbindelse med kunnskapsløftet 2020 komplette og ferdigstilt. Jeg valgte derfor å la de ligge i denne omgang.

Jeg velger også å unnlate å se på lærebokveiledningen, da undersøkelser av flere forskere, blant annet Bueie (2003 og 2014) viser til at lærere i svært liten grad tar i bruk lærebokveiledningen da de føler den blir for dominerende i forhold til deres autonomi og overfor deres undervisning. De velger heller å bruke læreboka alene på den måten de finner mest relevant for måten de ønsker å jobbe på (Bueie A. A., 2003, s. 29; Bueie A. , 2014, s. 125).

1.5. Presentasjon av problemstilling

Gjennom denne masteroppgaven skal jeg undersøke om lærebøkene for norsk på ungdomstrinnet som har kommet ut i forbindelse med kunnskapsløftet 2020 legger opp til hvordan og i hvilken grad man kan bruke prosessorientert skriving som et didaktisk og metodisk verktøy. Dette undersøkes gjennom oppgavene bøkene inneholder. Jeg vil undersøke dette ved hjelp av problemstillingen: *Hvordan og i hvilken grad legger oppgavene i fire lærebøker i norsk for ungdomstrinnet opp til å arbeide med prosessorientert skriving?* Fokuset vil være på hvordan lærebøker utgitt i forbindelse med den nye kunnskapsløftet 2020 legger opp til dette arbeidet. Dette innebærer at noen av bøkene som analyseres kun har kommet ut for 8. klasse. Jeg vil undersøke problemstillingen som er fremlagt ved hjelp av metoden kvalitativ innholdsanalyse.

1.6. Hvorfor undersøke oppgaver i lærebøker?

Det er ikke bare i lærebøkene man finner oppgaver, derfor er det viktig for meg å klargjøre hvorfor jeg har valgt å undersøke oppgaver i lærebøker og ikke oppgaver som finnes i andre ressurser som er tilgjengelig i skolesammenheng. Lærebøker er store sammensatte tekster og består ifølge Skjelbred (2012) ikke bare av ulike modaliteter, men også ulike paratekster (Skjelbred, 2012, s. 176). Oppgaver er slike paratekster, og formidler sentral kunnskap i det

gjeldende faget for læreboka. Den første grunnen til at jeg velger å fokusere på oppgaver i lærebøker er at det ifølge Skjelbred (2012) ikke er forsket mye på oppgaver i lærebøker (Skjelbred, 2012, s. 176).

Den andre grunnen er at innenfor skolens skrive- og tekstkultur er oppgaver i lærebøker svært sentrale. Oppgavene har fått stor plass i arbeid med innlæring av fagstoff, sjangere, skriveopplæring og leseforståelse, det er dermed relevant å se på de ulike oppgavene i lærebøkene (Skjelbred, 2012, s. 177). Kvithyld (2021) legger også frem at læreboka er den viktigste ressursen når det kommer til planlegging, organisering og gjennomføring av det pedagogiske arbeidet, selv om det selvfølgelig er variasjoner innenfor hvor stor grad den ulike læreren bruker boka (Kvithyld, 2021, s. 4). Grunnen til at det bare er oppgaver i lærebøkene og ikke lærebøker og de digitale ressursene, er at de digitale ressursene til de nye læreverkene for norsk for ungdomstrinnet ikke er ferdig utviklet på nåværende tidspunkt.

En tredje grunn er det Otnes (2014) legger vekt på, nemlig at oppgaver er en sentral del av de ulike skolefagene og undervisningen. Oppgavene bidrar ifølge henne både til selve læringen og til dokumentasjon av læringen som foregår. Dette gjelder skriveoppgaver og andre oppgaver elevene får tildelt og som de får muligheten til å jobbe med (Otnes, 2014, s. 237).

Videre sier Otnes (2014) at det er mange ulike typer oppgaver, avhengig av hva slags fag oppgavene hører sammen med og hvilke kompetansemål oppgaven skal dekke. Skriveoppgavene er en vesentlig undergruppe av oppgaver og er særlig relevant for norskfaget. Men etter Kunnskapsløftet LK06, der skriving skal foregå i alle fag, og som ble videreført ved kunnskapsløftet 2020, har skriveoppgaver blitt en større del av alle skolefagene, selv om hovedvekten på skriving som ferdighet ligger på norskfaget, og jeg ser det dermed som relevant og ta for meg disse skriveoppgavene i lys av en valgt metodisk tilnærming som prosessorientert skriving (Otnes, 2014, s. 240).

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på ulike teorier og innføringsbøker fra anerkjente forskere som sier noe om hva prosessorientert skriving er og hva de ulike fasene inneholder. Jeg vil vise til litteratur som sier hvor prosessorientert skriving stammer fra og hvorfor jeg mener det er en god pedagogisk metode for skriveundervisning i norskfaget. Jeg vil også se på ulike perspektiver på lærebokforskning og hvorfor bruken av læreboka er relevant og aktuell, selv i en digital verden. Først skal jeg ta for meg hva prosessorientert skriving er og hvordan prosessorientert skriving brukes som et didaktisk og metodisk verktøy, med tyngde på Dysthe (1993) sin innføringsbok *Ord på nye spor*, den største pioneren innen prosessorientert skriving i Norge. Dysthe sin innføring vil bli støttet opp og belyst av nyere forskning som viser at det hun formidlet i 1993 fremdeles er aktuelt i dagens skole og skriveundervisning. Etter dette skal jeg ta for meg de to læringsteoriene prosessorientert skriving bygger på, det vil bli redegjort for begge, men lagt størst vekt på sosiokulturell læringsteori siden den fikk større plass enn den kognitivistiske læringsteorien i Norge. Videre skal jeg ta for meg ulike teorier om forskning på lærebøker, og hvordan lærebøker bidrar til lærerens undervisning. Videre i teoridelen vil jeg se på prosessorientert skriving i et historisk perspektiv i Norge, for å se hvordan metodikken har blitt brukt og utviklet seg opp igjennom historien.

2.1 Prosessorientertskrivning – hva er det?

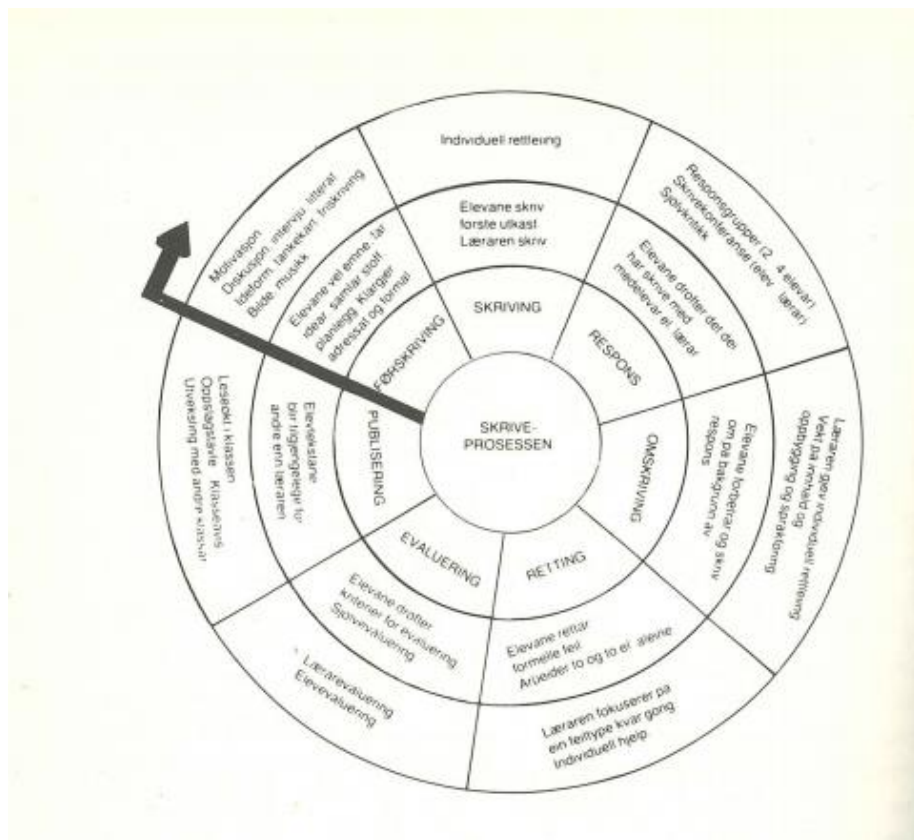
Det er flere definisjoner på hva prosessorientert skriving er, og forskere innenfor fagfeltet sliter med å enes om en felles definisjon. Bakgrunnen for dette kan være at prosessorientert skriving har et mangfoldig innhold som nok har endret seg over tid. Olga Dysthe, som i 1993 ga ut sin innføringsbok *Ord på nye spor*, om prosessorientert skriving for den norske skolen, som bygger på andre sentrale forskere innenfor fagfeltet, presenterte sin versjon av prosessorientert skriving i Norge (Dysthe, 1993).

Dysthe (1993) definerer prosessorientert skriving ved hjelp av det hun kaller skrivesirkelen (se figur 1). Skrivesirkelen består av syv ulike faser. Disse fasene er: Førskrivingsfase, skrivefase, respons, omskriving, retting, evaluering og publisering (Dysthe, 1993, ss. 88-89). Dysthe (1993) sier videre at skrivesirkelen er en pedagogisk illustrasjon som kan brukes til å dele inn fasene og gi ulike måter å organisere skriveaktiviteter på innenfor hver av de ulike fasene (Dysthe, 1993, s. 88; Fjørtoft, 2014, ss. 163-164). Dysthe sin skrivesirkel er ment som et pedagogisk verktøy som viser alle de ulike mulighetene man kan jobbe prosessorientert på innenfor skriveopplæring.

Siden sirkelen er delt inn i ulike faser og aktiviteter, kan man variere bruken av de ulike fasene og aktivitetene ettersom hva hensikten med skriveaktiviteten er, og hvilke kompetansemål elevene skal tilegne seg kunnskaper om gjennom arbeidet med skriving (Dysthe, 1993, s. 88).

Skrivesirkelen

Skrivesirkelen (som vist under) er utviklet for å illustrere en pedagogisk tilnærming til det å skrive, med muligheter for å dele skrivingen inn i ulike faser. Innenfor hver fase finnes det ulike tilnærminger for å jobbe med fasene. Skrivesirkelen er ikke en modell man skal følge slavisk, og det er ikke tenkt at elevene skal gjennom alle fasene hver gang de jobber med skriving i skolen eller utenfor skolen som arena. Det er opp til læreren hva som legges vekt på i undervisningen og hva som er formålet med selve skriveoppgaven. Skrivesirkelen er utviklet som et pedagogisk verktøy og et hjelpemiddel for både lærere og elever slik at elevene kan arbeide med ulike typer skriving, ulike sjangere innenfor norskfaget og utvikle seg som skrivere på et høyere nivå (Dysthe, 1993, s. 88).



Figur 1: Skrivesirkelen; Ord på nye spor (Dysthe, 1993, s. 88).

2.1.1. Førskrivingsfasen

Det å jobbe grundig med førskrivingsfasen kan ofte spare elevene for mye arbeid senere i skrivearbeidet. Førskrivingsfasen inneholder mange ulike steg og momenter man kan jobbe med. Innenfor denne fasen er det mange valgmuligheter for å få utviklet et godt førsteutkast og et stilas for selve oppgaven. For elevene handler det om å få gode ideer, utforske ulike emner og samle inn stoff til selve skriveoppgaven. Det er også viktig at elevene forstår formålet med oppgaven, hva er det oppgaven bestiller og hvem er mottakeren av teksten. Alt arbeidet som legges ned her blir tatt med videre inn i selve skriveprosessen. Førskrivingsfasen kan jobbes med individuelt eller i samarbeid med andre i grupper. Her kan elevene utveksle ideer, gi hverandre tilbakemeldinger på ideene som blir løftet og hjelpe hverandre med å forstå selve oppgaven som skal løses (Topping, 2009, s. 23; Dysthe, 1993, s. 91; Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014, ss. 19 & 77-79).

Det er mange ulike utgangspunkt for skriving, det er bare fantasien som setter grenser, med mindre skriveren har blitt tildelt en spesiell type oppdrag gjennom oppgaveformuleringen. Lærerens oppgave i denne fasen er å motivere elevene. En måte læreren kan motivere elevene på, er å lære de å analysere ulike skrivesituasjoner, hva som er formålet med skrivingen og hvem som er mottaker av den ferdigstilte teksten. Selv om de fleste elever etter hvert forstår at læreren er den eneste mottakeren, trenger de å kunne se for seg andre mottakere, da det er god øving i å skrive til andre mottakere (Dysthe, 1993, s. 115; Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014, s. 19).

I ferdig formulerte oppgaver bli elevene ofte bedt om blant annet å fortelle, drøfte, greie ut om, skildre, vurdere, argumentere, informere, forklare og overtale. En slik type formulering gir teksten et gitt formål som vil påvirke typen tekst man velger å skrive (Dysthe, 1993, s. 115). Kvithyld et al (2014) refererer til nettopp viktigheten av dette i sin fremstillingsbok *Gode skrivestrategier*, for å kunne presentere et innhold skriftlig og for å treffe riktig mottaker. I et slikt arbeid, fremstiller de også, i likhet med det Dysthe (1993) forklarte i sin innføringsbok, viktigheten med godt forarbeid i form av tankekart, tenkeskriving, stikkord og disposisjoner (Dysthe, 1993, s. 115; Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014, s. 19).

2.1.2. Skrivefase (førsteutkast)

Det viktigste i denne fasen er å få tankene fra førskrivingsfasen ned på papir og videreutvikle de ideene og tankene man arbeidet med i førskrivingsfasen. Elevene skal ikke fokusere alt for mye på rettskriving og tegnsetting i denne fasen. Det er selvfølgelig elever som vil ha et godt språk og få feil naturlig i sin skriving, men for de som sliter med dette er det fint å kunne fokusere kun på innhold og ikke språk (Dysthe, 1993, s. 91; Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014, s. 19).

Elever som blir veiledet gjennom en godt planlagt førskrivingsfase, kan ha fått skrevet ned en hel del før de skal starte å arbeide med førsteutkastet. Førsteutkastet er ofte preget av en såkalt friskrivning, det betyr at teksten er bygd opp etter det vi kaller assosiasjonsprinsippet (Dysthe, 1993, s. 139). I sin formidlingsbok forklarer Kvithyld et al (2014) at førsteutkastet ofte vil minne om en slags oppsummering av det som ved endt skriveprosess vil være den ferdige teksten, men teksten vil bestå av sammenhengende tekst som i neste fase vil leses av en eller flere responsivere (Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014, s. 19). Dysthe (1993) beskriver det som å stå på en fjelltopp og se utover hele landskapet, man har god oversikt, men man kan ikke se så mange detaljer, for rekkefølge av momentene i teksten er tilfeldig og ikke enda tydelige (Dysthe, 1993, s. 139).

Om elevene opplever ved skriving av førsteutkastet at de får mye ned på papiret på kort tid og arbeidet med skrivingen går lett, tror mange av elevene at arbeidet er ferdig og at de kan sette punktum. Topping (2009) poengterer at læreren her har en viktig rolle på dette stadiet, siden elevene trenger hjelp til å se hva for en tekst de egentlig har skrevet, hvilke muligheter teksten deres har og ikke minst hva som trengs å jobbes videre med (Topping, 2009, ss. 20-21).

Skrivefasen er en produksjonsfase og en del av en større prosess der elevene skal gjennom flere runder med bearbeiding før de kan se seg som ferdige. Ved at elevene leser gjennom førsteutkastet når de føler seg ferdig og setter strek under hovedpunktene i teksten, ser de kanskje en mer naturlig disposisjon og hvilke punkter som trenger å arbeides mer med. Det vil gå opp for elevene at de ikke er ferdig allikevel, men at det gjenstår et godt stykke arbeid (Dysthe, 1993, s. 193; Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014, s. 19).

Det er alltid en god opplevelse for elevene at skrivingen av førsteutkastet flyter og at skrivingen nesten går automatisk. Selv om dette er tilfellet, vet vi med en del erfaring at det ikke er gitt at det som kommer ned på papiret er perfekt, men at det er lagt et godt grunnlag for videre arbeid. Dette kan lette en del av presset elevene kan føle på (Dysthe, 1993, s. 139).

Svært mange elever har et ønske om å skrive et så perfekt førsteutkast som mulig. Dette kan være bevisst eller ubevisst. Det hører sjeldenheten til at læreren sier at førsteutkastet er bra som det er og at det ikke trengs noen form for omarbeidelse. For mange fører det å skrive et perfekt førsteutkast til at det låser seg helt. Derfor må læreren råde elevene til å bruke førsteutkastet til å gi teksten form, og gi rom til ideer og tanker elevene sitter med om emnet de skal skrive om. Elevene må se på førsteutkastet som et arbeidsdokument, en produksjonsfase, som skal omskrives. Det vil selvfølgelig være forskjeller, noen ganger kreves mye omarbeiding, andre ganger vil det kun være behov for litt finpuss, men det er viktig å forberede elevene mentalt på at her må man jobbe med omarbeiding av førsteutkastet ofte også flere enn en gang. Det med omarbeiding gjelder helt fra enkelte setninger til hele avsnitt, man må rett og slett ta til takke med det nest beste i et førsteutkast (Dysthe, 1993, s. 140; Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014, s. 19). Det å skrive handler om på den ene siden å gi fantasien og kreativiteten fritt spillerom, og på den andre siden koble inn den kritiske sansen slik at man hele veien vurderer det man skriver ned på papiret. Det skal ikke fokuseres mye på rettskriving, rekkefølge, ordvalg og struktur. Det viktigste er å få ned mange tanker og ideer som kan arbeides med videre ved hjelp og støtte fra responsen man blir gitt i neste fase (Dysthe, 1993, s. 140; Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014, s. 19).

Hvor mye en elev omarbeider teksten underveis i førsteutkastskrivningen varierer fra elev til elev, men også ut fra hva slags skriveoppgave og skrivesituasjon den enkelte elev befinner seg i. Det er lurt å gi elevene beskjed om at det ikke er om å gjøre å finne de beste formuleringene eller bruke tid på rettskriving og tegnsetting. Dette vil elevene få tilbakemeldinger på i responsdelen. For unge elever kan dette være svært frigjørende og gjøre selve innholdet i skrivingen bedre, da det er eneste fokus. Selv om dette med formelle feil og formuleringer ikke er fokus finnes det elever som blir forstyrret av å se feil, og er nødt til å få den riktige formuleringen på plass. Kvithyld et al (2014) viser til at det i en slik situasjon er lurt å skru av stavekontrollen slik at det ikke blir fullt så synlig at det er skrivefeil i dokumentet (Dysthe, 1993, ss. 142-143; Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014, s. 19).

I denne fasen er det i tillegg viktig å gjøre elevene bevisst på at skriving kan føre til at man har mulighet til å handle på ulike måter og med ulike formål, avhengig av situasjonen rundt og hvem som er mottaker og ikke minst hva som er formålet med teksten elevene skriver. Det viktige

fokuset her er at elevene oppnår de ferdighetene de trenger for videre skolegang, men også senere i livet og i et fremtidig arbeidsliv (Otnes, 2014, s. 238).

2.1.3. Respons

I sin innføringsbok forklarer Dysthe (1993) at skriving alltid har vært en individuell aktivitet, og at prosessorientert skriving ikke rokker ved det faktum at det meste av skrivearbeidet foregår mens eleven sitter med tankene og ideene til teksten som skal produseres. Selv om det å skrive er en individuell aktivitet, trenger ofte profesjonelle skrivere andre som kan lese igjennom det de har skrevet, komme med tilbakemeldinger, reaksjoner og kommentarer underveis i skriveprosessen og ikke bare etter endt skriveperiode når produktet er ferdig. De aller fleste foretrekker at andre leser gjennom det vi skriver før vi sender det videre til mottaker. Når man er midt i en skriveprosess, blir vi på den ene siden ofte blinde på vårt eget arbeid og med det oppdager vi ikke feil og mangler som vi lett ville funnet i andre sine tekster. På den andre siden ser vi ikke det som er styrken til vårt eget arbeid heller og hvor utviklingspotensialet i teksten befinner seg. Dette gjelder alle som skriver, også elevene. Det er derfor respons og tilbakemeldinger underveis i prosessen har blitt en viktig del av prosessorientert skriving (Sadler, 2012, s. 534; Dysthe, 1993, s. 144).

Sadler presenterte i 1998 mye av det samme som Dysthe (1993) bygger på når det er snakk om responsfasen. I 2012 viser Sadler igjen til at respons er sentralt for læring, og skal i tillegg til å forbedre elevene som tekstforfattere, hjelpe dem til å forstå hensikten med oppgaven de har fått og hvordan de kan minske avstanden fra der de befinner seg nå og der det er forventet at de skal være (Sadler, 1989, s. 119; Sadler, 2012, s. 535). I tillegg til å sette fokus på hva elevene kan gjøre videre for å oppnå forventet kompetanse, skal responsen være med på å gi elevene kunnskap og lærdom i hvordan de selv kan oppdage og gjøre denne responsen på egenhånd i sine egne verker uten respons og veiledning fra lærer eller medelever (Sadler, 1989, s. 119; Sadler, 2012, s. 535).

Ikke bare norsklærere, men alle lærere er vant til å gi respons på elevarbeid, men det har ofte kommet i form av retting og evaluering etter at arbeidet er ferdig og levert inn (Dysthe, 1993, ss. 145-146). I prosessorientert skriving er det et viktig skille mellom det å gi respons og det å evaluere et elevarbeid. Evalueringen venter man med til elevarbeidet er ferdig, mens responsen gir man underveis i prosessen med tekstarbeidet (Dysthe, 1993, ss. 145-146). I nyere tid peker

også Sadler (2012) på det Dysthe (1993) bygde sin innføringsbok på. Han sier at respons bør gis underveis istedenfor etter at arbeidet er utført, slik at elevene skal dra nytte av de kommentarene læreren gir (Sadler, 2012, ss. 535-536; Dysthe, 1993, s. 145). Det er viktig å gi elevene innsikt i hva som er kvalitetene med arbeidet og i tillegg få de til å forstå hvorfor det som blir påpekt er kvalitet i en slik tekst elevene skriver. Det er derfor viktig at læreren setter tydelige rammer og mål for skrivingen som elevene blir målt etter (Sadler, 2012, ss. 535-536; Dysthe, 1993, s. 145).

Både Topping (2009) og Sadler (2012) presenterer ulike typer for å gi respons. Det er det samme teoretiske grunnlaget Dysthe (1993) i sin tid bygde sin presentasjon av responsfasen på. Dysthe (1993) sier at det skiller mellom tre typer for å gi respons i prosessorientert skriving. Man kan enten velge å ta i bruk den ene eller alle aspektene. Hvor flere av responstypene man velger, jo mer tid bruker man på hele prosessen sammenlagt. De tre typene respons er lærerrespons, elevrespons og egenrespons. Videre i dette underkapittelet skal vi se nærmere på de tre ulike typene for respons man kan ta i bruk i arbeidet med prosessorientert skriving (Sadler, 2012, ss. 535-536; Topping, 2009, ss. 23-24; Dysthe, 1993, s. 146).

Respons som aktivitet kan variere og komme i flere ulike former (Topping, 2009, ss. 21-22). Når det gjelder elevrespons kan den bli gitt på ulike typer elevarbeid og ikke bare skriving. Elever kan for eksempel gi hverandre respons på skriftlig, muntlig og «vanlige» prøver (Topping, 2009, ss. 21-22). Når det gjelder elevrespons på skriftlig arbeid, viser Topping (2009) til at det er tydelige tegn på at det fører til effektivitet og øker kvaliteten på læring (Topping, 2009, ss. 21-22).

Elev- og lærerrespons tjener til ulike funksjoner og formål. Når elevene leser og gir respons på medelevers arbeid, stiller de som oftest på samme nivå når det gjelder kunnskap om emnet og skrivetekniske ferdigheter. Dermed er eleven oftere enn læreren en autentisk leser. Det betyr at når elevene kommenterer noe de lurer på, vil de vite mer om det de ikke forstår. Dette gjør de ut fra sitt ståsted, det de kommenterer er faktisk noe de lurer på eller ikke forstår, i motsetning til læreren som sjeldent leser elevtekster for å få mer informasjon eller for å øke sin egen kunnskap (Sadler, 2012, s. 536). I tillegg til dette får elevene trening i å gi respons, noe som etter hvert kan overføres til egne tekster i form av egenvurdering. Selv om dette er tilfellet sitter læreren på mer kunnskap og kompetanse når det kommer til det skrivetekniske og kan derfor veilede elevene på et annet nivå enn hva medelever kan. Elever trenger derfor også veiledning og trening for å gi

respons til medelever og for å kunne drive med god egenvurdering (Sadler, 2012, s. 536; Dysthe, 1993, ss. 145-146).

Om vi ser på elevresponsen er det viktig å tenke på at skriveren er i en sårbar posisjon når teksten blir sendt videre for tilbakemelding av en medelev. Det er derfor essensielt å utvikle felles regler for hva en elevrespons skal inneholde og hvordan den skal foregå. Elevene trenger også øvelse i det å gi respons, ikke bare til andre, men også til eget arbeid (Topping, 2009, s. 23; Dysthe, 1993, s. 146). Topping (2009) mener også at om elever gir hverandre respons med kvalitet, for eksempel etter en mal fra læreren, vil det bli mindre arbeid for læreren og dermed tidsbesparende å arbeide på denne måten (Topping, 2009, ss. 23-24).

Når du som lærer retter tekster er det lurt å tenke på at det er eleven som skal omskrive, revidere og rette teksten og ikke du som lærer. Om eleven ikke er enig i eller innforstått med det læreren foreslår, bør læreren respektere eleven som har forfatterens rett til å eie sin egen tekst (Sadler, 2012, s. 538). Det er derfor hele tiden viktig å lytte til elevens meninger om egen tekst og ikke tre egne meninger over på elevene. Men det er du som lærer, som er den kvalifiserte skriveren og dermed må du gi elevene, på en konstruktiv og forsiktig måte, tilbakemeldinger på hva de ikke mestret og hvordan dette arbeidet kan gjøres bedre. Det er også viktig å peke på elementer elevene mestrer i teksten, som de kan ta med seg videre i den gjeldende oppgaven, men også til senere arbeid (Sadler, 2012, s. 538; Dysthe, 1993, s. 152).

Selvrespons, også kalt egenvurdering, handler om at elevene selv kommenterer sine egne tekster og setter sine egne mål for forbedring og for det videre arbeidet med teksten (Sadler, 2012, s. 536). Det langsiktige målet her er at elevene skal ta mer og mer ansvar for sitt eget arbeid og oppnå et eierskap til sine arbeidsoppgaver, og er det ytterste målet ifølge Sadler (2012). Når elevene skal vurdere egen tekst trenger de hjelp til å vite hva de skal se etter. Det er dermed lurt å gi elevene retningslinjer for hva de skal kommentere og vurdere i eget arbeid. Det at elevene arbeider meg egen tekst og gir respons til seg selv, vil fremme selvtillit og selvstendighet hos elevene, også i fremtidig arbeid (Sadler, 2012, s. 536; Dysthe, 1993, ss. 159-160).

2.1.4. Omskriving

På bakgrunn av tilbakemeldingene fra lærer, medelever, egenvurdering eller en kombinasjon av disse tre, skal elevene i denne fasen skrive om og bearbeide teksten mot et ferdig resultat (Dysthe, 1993, s. 92). Elevene skriver om, legger til, stryker ut og organiserer teksten annerledes, på bakgrunn av, og med utgangspunktet i de tilbakemeldingene og forslagene de fikk i responsfasen. Omskrivingsfasen omfatter flere momenter som for eksempel tankeutvikling, strukturering av stoffet, innholdsendringer og språklig fokus (Dysthe, 1993, s. 92). I en artikkel fra 2020 peker Jahnsen og Bakken på at det er et gjennomgående funn i skriveforskningen at det å revidere tekst er viktig for å produsere tekster på et høyt nivå (Jahnsen & Bakken, 2020, s. 2). Videre sier de at tekster av høy kvalitet blir til over tid og gjennom flere omskrivinger (Jahnsen & Bakken, 2020, s. 2). Dette viser at det Dysthe presenterte i sin innføringsbok allerede i 1993, fremdeles står seg i 2020.

Jahnsen og Bakken (2020) legger frem at det både er mulig å korrigere det som er formidlet muntlig og skriftlig. Når den som taler vil korrigere, kan vedkommende gjøre det kun ved å si at ytringen korrigeres eller legge til noe slik at den endres. I skriveprosessen er det annerledes. Skrift er vedvarende, og skrift skaper distanse. Derfor kan den som skriver spille en slags dobbeltrolle mellom skriver og leser av egen tekst. Skriveren kan stoppe opp og lese igjennom det som er skrevet, og kan flere ganger flytte elementer av teksten frem og tilbake for å endre rekkefølge og mening i innholdet (Jahnsen & Bakken, 2020, s. 4). Jahnsen og Bakken (2020) peker også på det at leseren oppdager signaler ved egen tekst og legger strategier for å løse disse på egenhånd (Jahnsen & Bakken, 2020, s. 4).

I undervisningssammenheng kan det være nyttig å legge vekt både på de uforpliktende aspektene ved skriftlig arbeid og de mer vedvarende og forpliktende sidene. Mange unge skrivere trenger i starten av arbeidsprosessen å senke den kritiske lista for skriving, å åpne for utprøving og eksperimentering (Dysthe, 1993, ss. 187-188). Senere når teksten tar form og nærmer seg et avsluttende stadium trenger de å løfte den kritiske lista for å få et så godt sluttresultat som mulig ut fra deres utgangspunkt (Dysthe, 1993, ss. 187-188). Slik hjelp kommer ofte fra læreren i form av kommentarer til et tekstutkast, og slike kommentarer kan peke på hvor i teksten elevene bør arbeide med revisjon og forbedre teksten. Læreren gir i tillegg også forslag til elevene for å løse det eventuelle problemet teksten inneholder (Jahnsen & Bakken, 2020, s. 5).

Dysthe (1993) legger i sin innføring vekt på at omarbeiding av tekst på den ene siden innebærer arbeidsmåter som gir elevene mulighet til å eksperimentere og prøve ut ulike muligheter i tekstarbeidet. På den andre siden handler omarbeiding om å øke elevenes bevissthet omkring mønster, regler og kriterier for å skrive gode tekster med en kritisk og konstruktiv distanse (Dysthe, 1993, s. 188).

Artikkelen til Jahnsen og Bakken (2020) peker på tre aspekter ved tekstrevisjon som støtter opp under det Dysthe bygde sin innføringsbok på i 1993. Det første aspektet er at omskriving ikke bare er den bearbeiding elevene gjør av et tekstutkast, men at det er noe som foregår konstant gjennom hele skriveprosessen. Omskrivingen foregår dermed fra førskrivingsfasen helt frem til teksten er ferdig i evalueringsfasen (Jahnsen & Bakken, 2020, s. 3).

Det andre aspektet ved revisjon er det Sommers (1980) peker på, som refereres av Jahnsen og Bakken (2020). Han sier at endringer av teksten blir initiert av et signal. Et slikt signal kan komme fra den som produserer teksten selv, man får et slikt signal når man oppdager en feil eller noe som er uklart i den teksten som man arbeider med. Signalet om å gjøre om kan også komme fra andre hold, som for eksempel kommentarer fra lærer eller respons fra medelever (Jahnsen & Bakken, 2020, s. 4).

Det tredje aspektet ved omskriving av tekst, er at revisjon foregår i flere ulike delprosesser. Antall faser varierer, men i all hovedsak handler alle delprosessene om at skriveren må oppdage et problem i teksten og løse problemet. Alle delprosessene krever erfaring, kunnskap og trening for å bli god på å revidere tekst. Dette tyder på at det er viktig å arbeide med ulike faser ved skriving og revisjon for å bli gode, erfarne skrivere (Jahnsen & Bakken, 2020, s. 4).

Som vi har sett innebærer omarbeidingsfasen mange elementer. Vi kan fjerne deler av teksten, legge til, bytte om eller flytte deler av teksten frem og tilbake, og på den måten lage synlige endringer i arbeidet. Dysthe (1993) og Jahnsen & Bakken (2020) sier også at man kan gjøre endringer på et mentalt plan i denne fasen av prosessorientert skriving og at revisjon er en kognitiv prosess som går gjennom hele skriveprosessen fra start til slutt. Med en mental omarbeiding menes at man endrer de planene man hadde sett for seg og de tankene skriveren har før selve prosessen starter. Med det kan vi si at omarbeiding av tekst er en kontinuerlig prosess som foregår gjennom hele prosessen fra førskrivingsfasen til evaluering. Omarbeiding av tekst er

altså ikke en prosess som er avgrenset i tid. For mange er det en prosess som stadig pågår, i tankene og i selve teksten (Dysthe, 1993, ss. 188-190; Jahnsen & Bakken, 2020, ss. 3-4).

2.1.5. Retting

Rettefasen handler om retting av teksten, og det er elevene som retter den teksten de selv har skrevet. I prosessorientert skriving vil denne fasen omfatte og rette formalfeil, samtidig som man gir teksten en siste finpuss før den blir levert. Rettefasen er altså det vi kan kalle en språkvask i tillegg til å strukturere og få teksten til å fremstå presentabel (Dysthe, 1993, s. 207). Lærere som arbeider prosessorientert, har store muligheter for å få til formaltrening i en funksjonell sammenheng med mening for elevene. Både Dysthe (1993) og Kvithyld et al (2014) forklarer i sine innføringsbøker at det å rette feil kan knyttes til arbeid med egen tekst i situasjoner der elevene er motivert for et slikt arbeid. Elevene kan for eksempel drive med systematisk arbeid med å rette feil ved å få hjelp og veiledning til å se slike feil før de leverer teksten. Dette er i mye større grad bevisstgjørende og læringsfremmende enn bare å få igjen en ferdig rettet tekst fra læreren (Dysthe, 1993, s. 207; Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014, ss. 19-20). Fjørtoft (2014) peker på at elevene kan samarbeide i alle fasene av prosessorientert skriving. Elevene vil i starten trenge en god del veiledning fra læreren, men etter hvert vil de bli mer selvregulert og kan ta større del av prosessen på egenhånd (Fjørtoft, 2014, s. 167).

Språkfeil og formelle feil er ikke noe kun elever som lærer å skrive gjør, selv profesjonelle skrivere gjør feil, det er uunngåelig, spesielt i lange, store skriftlige arbeid. Grunnen til dette er at vi kjenner vår egen tekst så godt at vi ikke klarer å se slike små detaljer, vi blir blinde av egen tekst (Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014, ss. 19-20). I undervisningssammenheng er det viktig at rettingen ikke kun blir en språkvask, men at den har en lærende funksjon. Dette krever bevisst fokus og et systematisk arbeid knyttet til refleksjon omkring sine egne feil (Dysthe, 1993, ss. 207-208; Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014, ss. 19-20).

Dysthe (1993) viser til at man av og til kan få inntrykk av at omskrivingen og rettingen underveis i skriveprosessen gjør evaluering av ferdig tekster overflødig. Men Dysthe (1993) forteller at en sluttkommentar er helt på sin plass, men om elevene har gjort en god jobb med omskriving og retting på egenhånd, vil det å peke på feil i teksten ha liten verdi. Det er viktig at læreren er klar over hvilken funksjon sluttkommentaren skal ha. Ofte er sluttvurderingen en karakter med

begrunnelse, men det behøver ikke være det, som vi skal se på i redegjørelsen for evalueringsfasen i neste underkapittel (Sadler, 2012, ss. 536-538; Dysthe, 1993, s. 215).

Bueie (2014) forsket i sin doktoravhandling på hvordan elevene oppfattet lærerens tilbakemeldinger, om de var enige eller uenige i disse kommentarene de mottar, og om tilbakemeldingene ble forstått av elevene. Hun satte søkelys på tilbakemeldinger som var gitt underveis i skriveprosessen og har i sin avhandling satt fokuset på prosessorientert skrivning (Bueie A. , 2014, ss. 109-110). Bueie (2014) fant ut at elevene aksepterer og forstår tilbakemeldingene læreren gir. Når det kommer til hvordan elevene reviderte tilbakemeldingene de hadde fått, viste det seg at de i stor grad bare «svarer» på tilbakemeldingene. Dermed peker hun videre på at det er et sentralt aspekt ved å revidere, at elevene gjennom dette arbeidet utvikler sin egen revisjonskompetanse. Dette finner vi også igjen i Sadler (2012), som også retter søkelyset mot at elevene ikke kun skal få tilbakemeldinger for å gjøre teksten bedre, men for å selv utvikle egenskapen til å oppdage de momentene læreren kommenterer på egenhånd uten hjelp og veiledning av en annen (Sadler, 2012, s. 536; Bueie A. , 2014, s. 128).

2.1.6. Evaluering

Evalueringen av den ferdige elevteksten har til alle tider vært gjort av læreren, og har vært en viktig del av skolepraksisen når det kommer til skrivning, enten vurderingen er formell eller uformell (Sadler, 2012, s. 538). Det er gjennom denne vurderingen elevene får tilbakemelding på arbeidet som er slutført, og får i tillegg en eventuell karakter med begrunnelse. Det er samtidig viktig å gi gode og konstruktive tilbakemeldinger slik at eleven bygger opp sin egen vurderingsevne som de tar med seg inn i senere arbeidsoppgaver og vurderingssituasjoner (Sadler, 2012, s. 538; Dysthe, 1993, s. 92).

Det er to hovedfunksjoner med evaluering som Sadler (2012) peker på, som kan knyttes sammen med det Dysthe presenterte i sin innføringsbok om prosessorientert skrivning i 1993. Den første funksjonen er å gi elevene en tilbakemelding på hva de har prestert gjennom oppgaven, i tillegg til hvordan de har brukt og arbeidet med responsen gitt underveis i arbeidet med teksten. Den andre funksjonen er å gi råd og tilbakemeldinger på hvordan teksten kan bli bedre ved neste skrivearbeid, men også hvordan det kan lønne seg å arbeide med respons neste gang opp mot hvordan de har arbeidet med responsen i gjeldende arbeid (Sadler, 2012, s. 538).

Når man jobber med prosessorientert skriving, er forholdet mellom veiledning og vurdering komplisert. Ofte er læreren med gjennom hele prosessen og har gitt elevene veiledning i flere av fasene og det er ofte elementer av vurdering i veiledningen elevene får, spesielt når de har levert inn førsteutkastet og jobber med omskrivingen av teksten. Om vurderingen skjer underveis i arbeidet med et elevarbeid vil vurderingen få en annen funksjon enn om vurderingen finner sted etter endt arbeidsprosess (Sadler, 2012, s. 538). Når vurderingen kun blir gitt på endt arbeid vil den i de fleste tilfeller kun bli sett på som en begrunnelse for karakteren som er gitt. Det er viktig å gi tilbakemelding både på slutten og underveis på en måte så elevene ser det som konstruktivt og kan ta det med videre i sin utvikling som skrivere og ikke slik at de blir nedtrykt av tilbakemeldingens innhold og mengde (Sadler, 2012, s. 538; Dysthe, 1993, s. 217). For elever på høyt nivå kan det være få kommentarer og tilbakemeldinger å gi, dermed er det viktig å peke på hva som er kvalitetene ved teksten, slik at de benytter seg av det i videre arbeid. For svake elever er det viktig å plukke ut elementer som det bør fokuseres på slik at de gradvis jobber seg oppover mot kompetansemålene (Sadler, 2012, s. 538).

2. 2 Prosessorientert skriving i et historisk perspektiv

For å besvare problemstillingen min, er det både relevant og fornuftig å se på prosessorientert skriving som pedagogisk verktøy opp gjennom historien og hvordan det har utviklet seg med tiden. I innledningskapittelet gjorde jeg rede for de to skolene som la grunnlaget for prosessorientert skriving, henholdsvis den australske sjangerskolen og den amerikanske prosessorienterte skrivingen. Videre skal jeg se på hvordan dette påvirket utviklingen av prosessorientert skriving i Norge.

Prossessorientert skriving, slik vi i dag kjenner den i Norge har sin opprinnelse fra skrivepedagogikken i USA (Roe, 2003, ss. 6-7). Gordon Rohman og Albert Wlecke skrev i 1964 at skriveprosessen er en lineær prosess som går gjennom tre ulike faser. Disse fasene er førskriving, skriving og omskriving. De la særlig vekt på førskrivingsfasen, der Rohman mente at prosessen med førskriving er en fase hvor tanker og ideer springer ut av det ubevisste. Dette ville føre til at elevene skriver tekster på et høyere nivå, og det vil øke kvaliteten på tekstene elevene produserer (Roe, 2003, ss. 8-10).

Janet Emig konkluderte i sin studie fra 1971 med at skriving ikke foregår i en lineær prosess, men i en kompleks prosess der man hopper frem og tilbake mellom de ulike fasene i skriveprosessen

(Roe, 2003, s. 10). Det er først i Emig sine studier det rettes fokus mot den kognitive prosessen som skjer under skrivehandlingen. På bakgrunn av dette ble det rettet et enormt fokus på skrivning som prosess i fagfeltet i 1970- og 80-årene (Roe, 2003, ss. 10-11). Det voldsomme fokuset innenfor forskningen på skrivning som prosess, førte til at man gikk fra å tenke på skrivning som en isolert aktivitet til en sosial aktivitet, der skrivning skjer i samspill med andre (Dysthe, 1993, ss. 13-14; Roe, 2003, ss. 10-11).

Det var først i 1985 prosessorientert skrivning ble introdusert for norske lærere gjennom kurs holdt av den amerikanske skrivepedagogen Mary. K. Healy. Metodikken ble tatt godt i mot og ble raskt tatt i bruk av lærere landet rundt. I Norge fikk vi med dette et skifte i skriveopplæringen. Tanken bak den nye metoden var at lærere skulle sluttet å lete etter feil i elevenes ferdige produkt. Lærerne skulle nå rette søkelyset på hele skriveprosessen som en helhet. Det ble nå rettet fokus på tekstens potensiale, og veiledningen ble gitt underveis og basert på hva elevene kunne mestre, ikke hva de ikke fikk til som tidligere var standarden (Roe, 2003, s. 10). Utover på 2000-tallet ser det ut til at prosessorientert skrivning som metode fikk mindre plass i norske klasserom. Med nye læreplaner og nye ideer ble prosessorientert skrivning skjøvet ut i kulden. Hertzberg og Dysthe (2012) påpeker likevel at om man ser på forskningen som er gjort på feltet, har prosessorientert skrivning satt tydelige spor. Selv om det ikke eksplisitt står at lærere skal bruke prosessorientert skrivning i læreplaner og mål for skolen, bruker lærere denne metodikken i opplæringen og i vurderingsarbeidet (Hertzberg & Dysthe, 2012, ss. 63-64; Matre, Sjøhelle, & Solheim, 2012, ss. 63-64). Denne forskningen nærmer seg ti år gammel, og i denne oppgaven vil det bli undersøkt hvordan prosessorientert skrivning står i dag via oppgavetilfanget i de utvalgte lærebøkene i norsk for ungdomstrinnet, som er gitt ut i forbindelse med kunnskapsløftet 2020.

I nyere tid, har Dysthe, i samarbeid med Hertzberg kommet med en nyere definisjon på prosessorientert skrivning. I den nye definisjonen som kom i 2012, beskriver Dysthe og Hertzberg prosessorientert skrivning som en pedagogikk som handler om å legge vekt på å undervise i ulike skrivefaser. Disse fasene består av førskrivning, utkast, respons og omarbeiding. Her er det lærerens ansvar å legge opp til arbeidet med tekstene, og læreren skal fungere som en veileder gjennom hele arbeidet med teksten. Læreren setter også opp responsgrupper der elevene skal gi tilbakemelding på medelevers tekster. Dysthe og Hertzberg (2012) poengterer at denne skrivepedagogikken er et viktig ledd i elevenes identitetsutvikling, der skrivning skal føre til at elevene oppnår læring og refleksjon (Hertzberg & Dysthe, 2012, ss. 69-70). Selv om Hertzberg

og Dysthe (2012) har nyere definisjoner på prosessorientert skriving, vil jeg bruke den originale definisjonen fra Dysthe (1993) sin innføringsbok om skrivesirkelen, siden det er den som frekventerer mest i teoriene jeg har lest, også etter 2012 (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 70).

Om vi skal se den eldre og nyere definisjonen i lys av hverandre, handler de om at skrivingen skjer i en prosess som foregår over tid og i ulike faser. Hvilke faser man velger å bruke avhenger av prosjektstørrelsen og hvilken type tekst og sjanger det skal settes søkelys på. Hovedfokuset når man arbeider med prosessorientert skriving er som nevnt prosessen, altså undervisvurderingen, veiledningen og bearbeidningen av teksten (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 68; Dysthe, 1993, ss. 90). Selv om Dysthe (1993) definerte prosessorientert skriving ved hjelp av det hun kaller skrivesirkelen (se figur 1) og at skriving utvikles i ulike faser gjennom arbeid med tekst for nesten 30 år siden, er det den definisjonen jeg velger å bruke i denne masteroppgaven.

Bakgrunnen for at jeg velger å bruke definisjonen og innføringsboken fra 1993 som hovedkilde for min redegjørelse for prosessorientert skriving i dagens skole, er for det første at alle fasene fra den originale teorien kan overføres til dagens teknologiske skole. Den andre grunnen er at det refereres oftest til det Dysthe publiserte i 1993 i forskningen som er gjort i nyere tid. Dette betyr at når du leser om de ulike fasene og leter etter elementer av prosessorientert skriving, må du tenke at du leser teoriene i en moderne kontekst og i sammenheng med dagens skole.

2.3 To læringssyn prosessorientert skriving bygger på

Ifølge det Dysthe (1993) og Fjørtoft (2014) presenterer i sine innføringer, bygger prosessorientert skriving på to ulike læringsteorier - den kognitivistiske og den sosiokulturelle. Videre viser både Dysthe (1993) og Fjørtoft (2014) til i sine innføringsbøker at vi kan se klart at disse to retningene innenfor læringsteori utfyller hverandre, og er begge sentrale i prosessorientert skriving. Det er nok den sosiokulturelle læringsteorien som har fått størst fotfeste i Norge utover på 2000-tallet, og det er derfor den er viet størst plass videre i denne oppgaven, men den ene kan ikke eksistere uten den andre, det er derfor jeg videre vil gjøre rede for begge læringssynene med hovedvekt på den sosiokulturelle teorien (Dysthe, 1993, ss. 26-27; Fjørtoft, 2014, ss. 149-150).

Fjørtoft (2014) viser til at for å få elevene til å lykkes med skriving av tekster på høyt nivå, må de utvikle en grad av kognitiv og metakognitiv kontroll og bevissthet om hvordan de produserer egne tekster. Han sier videre at elevene i tillegg til å utvikle seg som skrivere gjennom ulike kognitive ferdigheter, utvikler de også skriving gjennom å delta i ulike skrivefelleskap (Fjørtoft, 2014, s. 149).

2.3.1. Kognitivistisk læringsteori

Når det kommer til den kognitivistiske læringsteorien sier Dysthe (1993) at lærerne arbeider ut fra en oppfatning av at elevene gjør kunnskapen til sin egen gjennom arbeid med konkrete tekster og sin egen tekstproduksjon (Dysthe, 1993, ss. 26-27). Kognitivistisk teori innenfor skriving går ut på hvordan elevene bruker sine tanker og kognitive ferdigheter i arbeidet med tekstproduksjon. Innenfor denne retningen handler det om hvordan elevene utvikler ulike automatiserte ferdigheter som for eksempel rettskriving, løsning av oppgaver og hvordan de forholder seg til og håndterer ideene sine før og underveis i selve skriveprosessen (Fjørtoft, 2014, s. 154). Det legges stor vekt på en metakognitiv bevissthet i forbindelse med egen skriving, og strategier for å revidere, rette, omgjøre og vurdere egen tekst. Dette er viktige aspekter innenfor kognitivistisk læringsteori, så vel som i prosessorientert skriving (Fjørtoft, 2014, s. 154).

Når elevene skal skrive om et emne, må de omstrukturere kunnskapen om det de skal skrive om i bevisstheten slik at det kan organiseres og fås ned på papiret. Fjørtoft (2014) forteller at det da blir en slags forhandling mellom det eleven ønsker å si og det teksten faktisk inneholder. Den første, altså det eleven ønsker å si, vektlegger en rask og effektiv gjennomgang der målet er å behandle informasjon, den andre, det teksten faktisk inneholder, er en mer grundig refleksjon rundt arbeidet med teksten, der vi kontinuerlig er kritiske til egen tekst for å utvide tekstens meningsinnhold (Fjørtoft, 2014, s. 154).

Videre skal vi se på den kognitivt orienterte retningen som innenfor kognitivistisk læringsteori har spilt størst rolle for prosessorientert skriving, og la grunnlaget for den sosiokulturelle delen av prosessorientert skriving (Fjørtoft, 2014, s. 156). Det er Flower og Hayes (1981) som la til rette for denne retningen når de stilte seg kritisk til tidligere skriveforskere som så på tekst som et produkt og ikke en prosess som finner sted i skriverens bevissthet (Fjørtoft, 2014, s. 156).

Kognitiv prosessorientert tilnærming

Flower og Hayes presenterte i 1981 tre hovedelementer ved skriving. Disse tre er: 1) skrivesituasjonen, 2) elevens langtidshukommelse og 3) de kognitive prosessene som er involvert i tenking og skriving (Fjørtoft, 2014, s. 156).

Hayes og Flower (1981) beskriver det første hovedelementet, skrivesituasjonen, som alt som foregår utenfor skriverens hud. Her tas det utgangspunkt i oppgaven som elevene skal jobbe med.

Oppgaven blir sett på som et retorisk problem som involverer tekstens emne og publikum, hva slags relasjon eleven har til læreren og elevens mål for egen skriving (Fjørtoft, 2014, s. 156).

Det andre hovedelementet, langtidshukommelsen, beskrives som den stabile tilgjengelige mengde av informasjon eleven besitter i sin bevissthet. Problemet her i forbindelse med skriving, er at det er vanskelig å få noe ut av denne langtidshukommelsen. Elevene syntes det er vanskelig å finne gjenkjennelige tegn i en oppgave som lar dem hente frem nyttig informasjon fra hukommelsen. I tillegg ser elevene det vanskelig å tilpasse den informasjonen som hentes frem til det retoriske problemet som skal løses i skriveprosessen (Fjørtoft, 2014, s. 157). I skrivesituasjonen må eleven derfor lære seg ulike strategier for å gjøre det mulig å kombinere det å arbeide med det retoriske problemet samtidig med at de arbeider med å omskape informasjon fra hukommelse. Dette viser hvor omfattende en skriveprosess er. Dermed løfter de frem førskriving og hvordan elevene ved å arbeide på den måten kan danne koblinger mellom sine forkunnskaper og den nåværende skriveprosessen (Fjørtoft, 2014, ss. 157-158).

Det siste hovedelementet Flower og Hayes (1981) presenterte er teoriene om de forskjellige kognitive prosessene. Her setter de fokus på planlegging, oversettelse og gjennomsyn. Dette er ikke en lineær prosess, men kognitive prosesser som glir inn i hverandre og som kan foregå parallelt gjennom hele skriveprosessen. Planlegging i denne sammenheng handler om at elevene danner en indre representasjon av den kunnskapen de skal bruke i skriveprosessen. Det å planlegge en skriveprosess, består dermed i en rekke underprosesser som å finne ideer, stikkord, informasjon og lage tankekart for å organisere den informasjonen de henter ut fra langtidshukommelsen (Fjørtoft, 2014, ss. 158-159).

Oversettelse er den kognitive prosessen der ideene omsettes til språk. Dette betyr at våre mentale bilder blir omdannet til ord. Oversetting handler om at elevene må balansere alle kravene skriftspråket inneholder. En viktig del av å utvikle seg som skrivere består i å automatisere elementer som ordvalg, setningsflyt og sjangerkonvensjoner, slik at elevene får mer kognitiv kapasitet til andre prosesser i skrivingen (Fjørtoft, 2014, s. 159).

Gjennomsynsfasen har to sentrale underprosesser, det er vurdering og revidering. Denne prosessen kan for elevene være et bevisst arbeid hvor de velger å lese gjennom det de allerede har skrevet for å fortsette oversettelsesfasen, eller for å få en oversikt før eleven starter å vurdere eller revidere egen tekst. En slik bevisst prosess fører ofte til at eleven gjør en ny runde med

planlegging og oversettelse. Gjennomsynsfasen er ifølge Flower og Hayes (1981) ikke en egen fase, men det kan være en spontan handling som utløses når elevene arbeider med sin egen tekst, sine ideer og tanker. Gjennomsyn er dermed mer som en prosess som bryter inn i andre faser under skrivingen (Fjørtoft, 2014, s. 160).

Den kognitive tilnærmingen viser hvor viktig førskrivingsfasen er for å sikre god kvalitet på tekstene. Ved å la elevene skrive relativt fritt og personlig om et emne i planleggingen, før de går over og arbeider med å utforme en sammenhengende tekst, åpner for muligheten til at elevene kan knytte oppgaven til sine egne bakgrunnskunnskaper og forforståelsen de har om emnet de skal jobbe med. Dette gjelder skjønnlitterære tekster så vel som sakprosa. Elever som tar seg tid til å arbeide med førskrivning og dermed aktiverer sin forforståelse, erfaring og kunnskap om emnet det skal skrives om, vil sannsynligvis produsere tekster på høyere nivå enn elevene som bare kaster seg ut i arbeidet med en skriveoppgave (Fjørtoft, 2014, ss. 160-161).

2.3.2. Sosiokulturell læringsteori

Innen sosiokulturell læringsteori er det Vygotsky som er den mest kjente pioneren. Vygotsky la stor vekt på at all læring skjer i et sosialt samspill med andre. Både medelever imellom og mellom elev og lærer, med læreren som veileder og støtte gjennom læringsprosessen (Sadler, 2012, ss. 534-535; Imsen, 2014, s. 195). Proessorientert skriving setter elevinteraksjon i fokus ved at de skal gi medelevene respons, få tilbakemelding av læreren, muntlig eller skriftlig og jobbe med førskrivning (Dysthe, 1993, ss. 27-28). Innenfor den proessorienterte pedagogikken er det i tillegg til elevinteraksjon viktig å se på lærerens rolle som pedagog, underviser og ikke minst som veileder gjennom de ulike fasene (Dysthe, 1993, ss. 27-28).

Det at elevene skal lese klassekameratene sine tekster, de skal gi og få respons, gjør at læring skjer i et sosialt fellesskap og at elevene er aktive i egen læringsprosess med andre elever. Til slutt viser Dysthe (1993) til at læreren som veileder er noe som står svært sentralt i den sosiokulturelle læringsteorien (Imsen, 2014, ss. 155-160; Dysthe, 1993, ss. 26-27). I tillegg til læreren som veileder er Vygotsky sin teori om språket som redskap svært sentral i proessorientert skriving og sosiokulturell læringsteori. Vi ser også at Mikhail Bakhtin er en sentral skikkelse i utviklingen av teoriene som legger grunnlaget for proessorientert skriving (Gallagher, 2011, s. 210; Imsen, 2014, s. 206).

En viktig fase innenfor prosessorientert skriving er at elever gir hverandre respons. For at dette skal kunne fungere best mulig, er det viktig at elevene får trening i å gi respons på andres arbeid under veiledning fra en lærer. Det er dermed viktig at det er klare og tydelige kriterier på hvordan denne responsen skal foregå (Sadler, 2012, s. 535; Dysthe, 1993, s. 28).

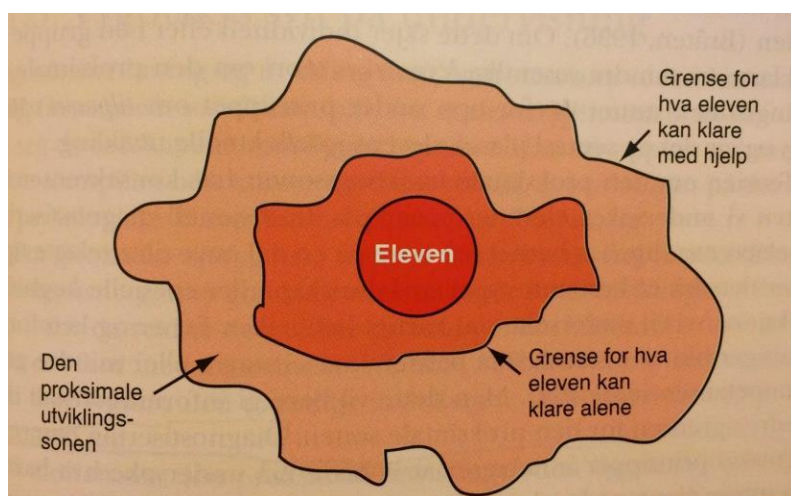
Som nevnt over, er det ikke bare læringsprosessen ved elevrespons som er viktig i prosessen der elevene gir hverandre respons. Lærerens rolle som veileder og støttespiller er også viktig for at læring skal skje, også når elevene gir hverandre respons. Det er lærerens ansvar å gi elevene gode rammer og vilkår for at responsen som blir gitt er nyttig for den som mottar respons. I boken *Ord på nye spor* side 28, sier Dysthe følgende om lærerens rolle: «Den rolla læraren går inn i som rettleiar, kan samanliknast med stillasbygging; ho hjelper altså til med å byggje ein støttestruktur rundt eit uferdig bygverk» (Dysthe, 1993, s. 28). Begrepet støttende stillas er noe vi kjenner igjen fra Vygotsky sin teori fra sosiokulturell læringsteori (Sadler, 2012, s. 535; Imsen, 2014, s. 159). Målet med en veileder som et støttende stillas, er at elevene skal kunne ta steget videre fra der de er nå ved hjelp og veiledning, slik at de etter hvert vil kunne klare det de trenger hjelp til på egenhånd ved et senere tidspunkt. Elevene har dermed utviklet seg og oppnådd større kunnskap (Imsen, 2014, s. 159).

Fjørtoft (2014) forteller også om hvordan prosessorientert skriving vektla det å arbeide innenfor den sosiokulturelle læringsteorien. Han sier at samarbeid, interaksjon og dialog står sentralt. Dette kan foregå mellom elev og lærer, elev og elev eller mellom individet og den enkeltes indre utvikling. Man kan altså både få hjelp og veiledning fra lærer og medelev, men som Sadler (2012) presiserer, er det ytterste målet at eleven selv skal kunne oppnå så høy kompetanse på området at de selv oppdager styrker og svakheter ved eget arbeid og gir respons til seg selv (Sadler, 2012, s. 538; Fjørtoft, 2014, ss. 163-164).

Proksimal utviklingssone

Som nevnt bygger teorien til Vygotsky på det sosiale samspillet, og at læring først og fremst skjer i sosial interaksjon, samarbeid og dialog før lærdommen blir tatt med inn i den individuelle sfæren og dermed oppnås det kunnskap (Imsen, 2014, ss. 159-160). Dette betyr at eleven først trenger støtte og veiledning, før vedkommende klarer handlingen alene, og dermed etter hvert oppdager mulighet for forbedring i eget arbeid (Sadler, 2012, s. 538). Læreren vil ifølge denne modellen være i elevens proksimale utviklingssone og hjelpe eleven ut av grensen for hva eleven

kan få til alene (Figur 2) (Imsen, 2014, ss. 188-192). Dette legger også Sadler (2012) og Topping (2009) vekt på når de snakker om hvordan elever kan produsere og bearbeide tekst ved hjelp av å gi og få respons og tilbakemelding på medelevers tekster (Topping, 2009, ss. 21-22; Sadler, 2012, s. 538). I sammenheng med prosessorientert skrijving, er både læreren og medelever støttende stilas for at hvert individ skal nå sitt fulle potensiale. Det finnes en grense for hva elevene kan oppnå uten støtte, og elevene må få utfordringer som bidrar til at de skal nå sitt fulle potensiale og der igjen ta ytterlige steg i læringen og utviklingen (Imsen, 2014, s. 159). Figur 2 under illustrerer nettopp hvordan eleven ved hjelp og veiledning kan bryte ut av grensen for hva de kan klare alene og hvordan lærdommen skjer ved hjelp av veiledning fra andre. Den proksimale utviklingssonen er der lærdommen foregår og elevene flytter dermed grensen for hva de kan klare alene (Imsen, 2014, s. 159).



Figur 2: Den proksimale utviklingssonen, hentet fra (Imsen, 2014, s. 192).

Språket som redskap

Når Vygotsky definerer ordet redskap, forklarer han hvordan mennesker tilegner seg kultur og den felles kunnskapen som ligger i det sosiale samspillet mellom mennesker. Det viktigste redskapet, i følge Vygotsky i denne prosessen, er språket (Imsen, 2014, s. 156). Språket er byggesteinene for tenkningen og står dermed sentralt i utviklingen. For eksempel det at barnet etter hvert begynner å snakke med seg selv, som gjør at erfaringene utvikler seg til tanker. Vygotsky ser språket og handlingen som en del av den samme situasjonen, og de utgjør en felles funksjon. Jo mer kompleks en situasjon er, desto viktigere er det å bruke språket for å kunne klare å gjennomføre oppgaven (Imsen, 2014, s. 156).

Slik dannes en egosentrisk tale, og denne egosentriske talen tar plass på det indre plan, slik at barnet kan bruke språket ovenfor seg selv og med den legges planer, styre og tenke for seg selv (Imsen, 2014, s. 157). Når barnet etter hvert blir voksen, har den egosentriske talen utviklet seg til en indre tale. Disse indre monologene er grunnlaget for selvrefleksjon og bevissthet. Språket åpner for muligheten til refleksjon over egne tanker og handlinger, og dermed for selvrefleksjon (Imsen, 2014, s. 157).

Språket starter altså først som en ren sosial aktivitet, før den deler seg i to retninger: den indre talen som legger grunnlag for tanken, og det sosiale språket som bidrar til kommunikasjon (Imsen, 2014, s. 158). Vygotsky sin teori om språket som redskap kan direkte overføres til skriving og hvordan man kan arbeide med skriving i skolen. Barn må gradvis få kjennskap til nye dimensjoner i språket for å kunne uttrykke ulike former som for eksempel ytringer, meninger, kommunikasjon og faglige artikler (Imsen, 2014, s. 158).

Bakhtin og de mange stemmene

Bakhtin brukte ulike begreper for å forklare sin teori. Han kalte en språklig aktivitet for en *ytring*. Denne ytringen kan være både muntlig og skriftlig. Den utgjør en meningsbærende enhet i kommunikasjonen og må forstås i sammenheng med personen som gir ytringen og i konteksten den finner sted. Den har dermed, som all annen aktivitet, både en subjektiv og en objektiv side (Imsen, 2014, s. 167).

Et annet begrep hos Bakhtin er *stemme*. I dette legger han at den som kommuniserer legger sin bevissthet bak ytringen. En ytring blir alltid, ifølge Bakhtin, produsert av en underliggende stemme. En ytring inneholder derfor ikke bare et enkelt budskap, men hele den mottagelighet som personen snakker ut fra. Fordi all kommunikasjon foregår i et sosialt samspill, vil personens stemme reflektere dette. Stemmen blir dermed ikke bare den plattformen vi snakker ut fra, men den blir også den plattformen vi lytter med. Det å lytte med stemmen er mulig siden vi ikke kun lytter med ørene, men med hele vårt kognitive kommunikasjonssystem. (Imsen, 2014, s. 168).

I kommunikasjon med andre er det ikke bare vår egen stemme vi forholder oss til. Vi må ta hensyn til den vi kommuniserer med, og den personens forutsetninger, bakgrunn og den situasjon vedkommende befinner seg i. Når vi kommuniserer med elevene forholder læreren seg i like stor grad til elevene sin stemme som sin egen. Læreren forholder seg også til hvilket kunnskapsnivå elevene ligger på og i hvor stor grad elevene interesserer seg for temaet som blir formidlet. Vi tar

den vi kommuniserer med sin stemme og gjør den til en del av vår egen. En ytring reflekterer derfor ikke bare stemmen til den som kommuniserer, men også stemmen til mottakeren (Imsen, 2014, s. 168).

Bakhtin legger med dette en ny dimensjon til Vygotsky sin teori (Imsen, 2014, s. 170). Ifølge teorien til Vygotsky som er nevnt over er det en viktig oppgave for læreren å gi elevene ulike språklige verktøy slik at de kan orientere seg i en verden full av kommunikasjon. Denne prosessen skal skje innenfor den proksimale sonen, hvor elevene får veiledning til å utvikle sin forståelse og sine kunnskaper. I følge Bakhtin sin teori er ikke dette så enkelt. De språklige redskapene elevene skal lære, må være rettet mot elevene på en måte som gjør at elevenes stemme også er til stede i formidlingen. De språklige verktøyene som skal læres må være tilpasset elevene sin verden, samtidig som de strekkes et stykke videre på veien i jakten slik at elevene kan øke sin kunnskap og innsikt (Imsen, 2014, s. 170).

Med et fokus på sosiokulturell læringsteori, er det liten tvil om at Bakhtin og Vygotsky sine teorier henger nøye sammen med det at elevene skal arbeide med løsningen av de oppgavene som lærebøkene presenterer. Det er tydelig at flere av oppgavene med komponenter fra prosessorientert skriving kan knyttes opp mot en sosiokulturell læringsteori og på den måten uten innblanding fra læreren, lar elevene jobbe sosiokulturelt og med faser av prosessorientert skriving. På den ene siden betyr dette at elevene kan arbeide selvstendig, hjemme eller på skolen med oppgaver som styrker den fasen oppgaven tar for seg innenfor prosessorientert skriving. På den andre siden er læreren hele tiden en støttespiller gjennom hele prosessen i arbeidet med utviklingen av tekst. Læreren er ikke bare der for å gi underveisevaluering og rette det ferdige produktet. Læreren er tilgjengelig gjennom arbeidet med alle fasene. Selv om både lærere og elever for hverandre er støttende stilas for at den enkelte elev skal utvikle seg som skrivere, må de ikke nødvendigvis arbeide med alle fasene samtidig. Man kan dermed om man ser på oppgavene som er presentert i funndelen her arbeide med en og en fase og utvikle gode ferdigheter i hver fase før man setter dem sammen og jobber med hele skrivesirkelen i for eksempel en avsluttende fagtekst (Dysthe, 1993, ss. 88-90; Hertzberg & Dysthe, 2012, ss. 62-65; Imsen, 2014, ss. 159-170).

Det er ikke bare veiledningen som åpner for muligheter for å arbeide på en sosiokulturell måte. Selve skrivesituasjonen og arbeidet med oppgaven skjer også i et fellesskap. Elevene kan

samarbeide i førskrivingsfasen gjennom idemyldring, og gi hverandre tips og inspirasjon til ulike emner og temaer de kan skrive om. I arbeidet med selve skrivefasen, altså arbeidet med førsteutkastet, er lærerens rolle som veileder også sentral. Læreren må minne elevene på at i denne fasen er det viktigst å få så mye som mulig fra førskrivingsfasen ned på papiret. Det skal ikke settes søkelys på rettskriving og tegnsetting her, selv om elevene selvfølgelig skal skrive så naturlig som mulig. Dersom tilfellet er at oppgaven legger opp til skrivning som flere av oppgavene i læreverkene som er analysert gjør, og kun inneholder skrivefase komponenten, vil det også kunne være mulig å levere det inn, få respons, skrive det om å levere for sluttvurdering av oppgaven. Det er dermed ikke sagt at man ikke kan jobbe prosessorientert selv om oppgaven kun inneholder en komponent. Det er opp til hver enkelt lærer hvordan man vil jobbe med de ulike oppgavene og hvilken tilnærming de har til skriveopplæring (Dysthe, 1993, ss. 88-90; Hertzberg & Dysthe, 2012, ss. 62-65; Imsen, 2014, ss. 159-170).

2. 4 Forskning på lærebøker – bruk, tolkning og innhold

Helt siden Nordahl Rolfsen sin *Læsebog for Folkeskolen* kom ut i 1892 har lærebøker vært oppe til diskusjon og vært et sentralt element for forskning (Skjelbred, Askeland, Maagerø, & Aamotsbakken, 2017, ss. 55-56; Skrunes, 2010, s. 87). Gjennom historien har læreboken vært en essensiell del av skolen, undervisningen, didaktikken og pedagogikken. I tillegg har den vært en kilde til kunnskap ved å speile ulike læreplaner gjennom tidene og læringen elevene får gjennom skoleløpet (Skrunes, 2010, s. 87). I denne delen av teorikapittelet har jeg valgt å legge hovedvekten på Tom Wikman (2004), Dagrunn Skjelbred (2003, 2004, 2009 og 2017) og Lisa Okeeffe (2013) sine teorier og utarbeidelser når jeg presenterer lærebokas rolle i skolen. Grunnen til at valget falt på disse tre er at de er ledende innenfor forskningsfeltet og har utarbeidet gode og relevante studier for bruk av læreboka, hvordan de ulike delene av læreboka brukes og de har egen forskning på bruk av oppgavene i lærebøkene. Okeeffe (2013) har i tillegg skrevet artikler der hun har brukt samme fremgangsmåte som jeg har brukt i denne oppgaven, en kvalitativ innholdsanalyse som vil bli presentert i kapittel tre.

Textbooks are artefacts. They are a part of schooling that many stakeholders have the chance to examine and understand (or misunderstand). In most classrooms they are the physical tools most intimately connected to teaching and learning. Textbooks are designed to translate the abstractions of curriculum policy into operations that teachers and students can carry out. They are intended as mediators between the intentions of the designers of

curriculum policy and the teachers that provide instruction in classrooms. Their precise mediating role may vary according to the specifics of different nations, educational systems and classrooms. Their great importance is constant (Okeeffe, 2013, s. 2).

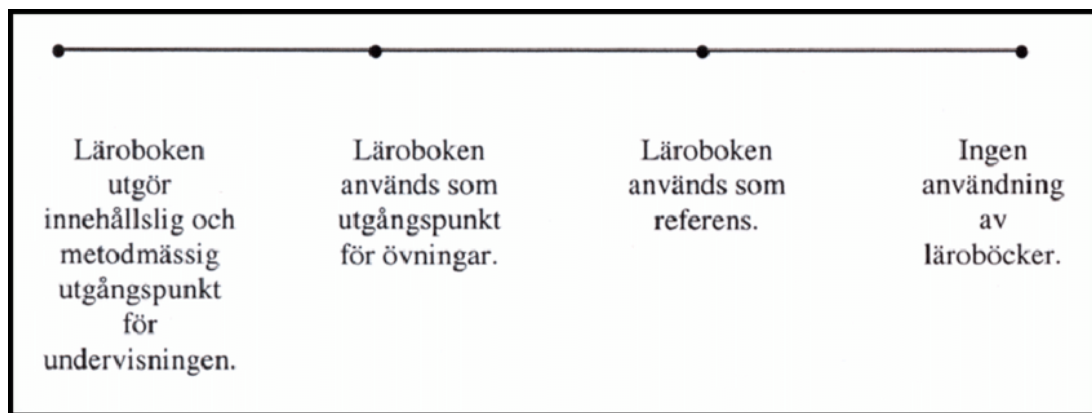
Med utgangspunkte i sitatet fra Valverde et al (2002) som er sitert fra Okeeffe (2013) vil jeg videre presentere ulike teorier om læreboka som ressurs og lærebokas rolle i klasserommet.

Helt siden godkjenningsordningen for lærebøker forsvant i år 2000 på grunn av en endring i opplæringsloven (Skjelbred, 2003, s. 20), ble det opp til de ulike forlagene å lage og publisere lærebøker, og læremidler på bakgrunn av sentrale bestemmelser om skolen (Skrunes, 2010, s. 88). Ved denne endringen fikk også lærere en større valgfrihet når det kom til bruk av læringsressurser i undervisningen (Skjelbred, 2003, ss. 20-21; Skrunes, 2010, s. 89).

Lærebokas fremste oppgave er å fremme elevers læring. Kunnskap og læring henger tett sammen, og det ene fungerer ikke uten det andre, sier Wikman (2004). Kunnskap forutsetter læring, og læring forutsetter kunnskap, og denne kunnskapen kommer fra læreboka (Wikman, 2004, s. 23). I sin rapport fra 2003 *valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler* kategoriserer Dagrun Skjelbred lærebokbruk inn i tre hovedkategorier. Disse kategoriene er: 1) utgangspunkt for kunnskapsformidling, for eksempel fagstoff og tilleggsstoff. 2) Utgangspunkt for elevarbeid som oppgaver og prosjekter. 3) utgangspunkt for kontroll blant annet kontroll samtaler og prøver (Skjelbred, 2003, s. 55).

Videre sier Skjelbred (2003) at det tredje punktet i liten grad er undersøkt, men at forskning viser at elever i stor grad bruker lærebøkene i forberedelse til prøver. I motsetning til punkt tre, viser forskning at punkt to har en viktig posisjon i klasserommet. Lærebøkene har som regel flere typer kategorier oppgaver, som faktaorienterte oppgaver, resonnerende oppgaver, diskusjonsoppgaver og oppgaver som gjør at elever kan starte ulike aktiviteter eller prosjekter (Skjelbred, 2003, s. 55).

Som vi har sett bruker Skjelbred (2003) tre ulike kategorier for bruk av lærebøker. Til sammenligning bruker Tom Wikman (2004) en skala med fire kategorier. Disse fire kategoriene til Wikman er: 1) «Läreboken utgör innehållslig och metodmässig utgångspunkt för undervisning» 2) «Lärboken används som utgångspunkt för övningar.» 3) «Lärboken används som referens» 4) «Ingen användning av lärboken» (Wikman, 2004, s. 23). I figur 3 under ser vi skalaen til Wikman (2004) om hvordan lærebøker blir brukt i klasserommet.



Figur 3: (Wikman, 2004, s. 23).

Som vi ser over i figur 3, er en av Wikman sine ytterpunkter, kategori fire, ingen anvendelse av lærebøker. Dermed kan vi si at Wikman (2004) i likhet med Skjelbred (2003) skiller mellom tre ulike bruksområder for læreboka. Den første kategorien innebærer at læreboka styrer både den metodiske delen og innholdet som brukes i undervisningen. Kategori to tar for seg at læreboka brukes som utgangspunkt for elevarbeid. Her legges det opp til at elevene jobber med tekster og oppgaver i fellesskap og individuelt. Den tredje kategorien er at læreboka brukes som referansegrunnlag. Det innebærer at elevene bruker læreboka som kilde og et sted der man finner kunnskap om ulike tema (Wikman, 2004, ss. 90-92).

Som vi ser er kategori to og tre hos Wikman (2004) sammenfallende med punkt en og to i Skjelbred (2003) sin fremstilling. Løsning av oppgaver i læreboka er dermed en felles komponent. Det å arbeide med oppgaver som står i læreboka er en kjent måte å arbeide på og spiller en sentral rolle i den norske skolen og lærerens didaktikk. Skjelbred, Solstad og Aamotsbakken (2004) slo fast etter et forskningsprosjekt om hva slags lærebokbruk lærerne legger opp til, at den mest utbredte arbeidsmåten var at elevene jobbet selvstendig med oppgaver i læreboka (Skjelbred, Solstad, & Aamotsbakken, 2004, ss. 73-74). I 2009 etterlyser Skjelbred at fokuset rettes mot kvaliteten på oppgavene som presenteres i lærebøkene. Bakgrunnen for dette er for å undersøke om oppgavene gir elevene veiledning, slik at de får oversikt og kunnskap om de viktigste elementene som blir presentert i fagstoffet (Skjelbred, 2009, s. 283).

Både Aamotsbakken et al (2004) og Skjelbred (2009) viser til data som sier at de som bruker læreboka mye, er de som bruker den mest tradisjonelt. Den tradisjonelle arbeidsmåten er å arbeide med boka fra start til slutt, jobbe med kapitteloppgaver, oppsummeringsoppgaver og faktaoppgaver. Denne metoden kan varieres med bruk av ulike metodiske og didaktiske

tilnærminger, men det gjøres det lite av konkluderer de med (Skjelbred, Solstad, & Aamotsbakken, 2004, s. 75; Skjelbred, 2009, ss. 284-285).

Bueie (2003 og 2004) sin forskning på bruk av læremidler i norskfaget viser et mer nyansert bilde av hvordan læreboken brukes. Gjennom intervjuer av en mengde lærere og elever, fant hun ut at bruken av læreboka forekommer mest utenfor skolen. Det vil si at elevene bruker boka til hjemmelekser, lesestoff og til å øve på prøver. De samme resultatene finner vi i Bachmann sin undersøkelse av norske ungdomsskolelærere på tvers av ulike fag (Bachmann, 2004, ss. 137-138; Bueie A. A., 2003, ss. 29-30).

Videre sier Bueie (2003) at ingen av lærerne i hennes undersøkelse bruker lærerveilederen som følger med læreboka i noe særlig grad. De mener at en slik lærerveileder er positiv som idebank, men at den i stor grad føles styrende for deres undervisning, og at lærerne heller vil bruke læreboka på den måten de finner mest relevant for måten de jobber på (Bueie A. A., 2003, s. 29).

Bueie (2003) sier at bruken av læreboka i evaluering varierer, men hovedintrykket er at den spiller en viktig rolle i evalueringsarbeidet, enten om elevene bruker boka til å øve til prøve eller om læreren bruker de oppgavene som er presentert til ulike vurderingssituasjoner. Bueie (2003) sier videre at resultatene i undersøkelsen viser at prøver og lignende aktiviteter som inngår i vurderingsarbeid er en motivasjonsfaktor for å ta i bruk læreboka (Bueie A. A., 2003, ss. 30-31).

Undersøkelser viser at oppgavene bøkene presenterer ofte suppleres og endres for å kunne tilpasses undervisningen og hva læreren mener er viktig og ikke minst hva som passer for elevgruppa som skal løse oppgavene (Bueie A. A., 2003, s. 39). Lærerne supplerer ofte læreboka med andre ressurser som for eksempel modelltekster, om det skal arbeides med skriving. Videre peker Bueie (2003) på at det kan se ut som om læreboka brukes som et middel for å oppnå gode karakterer i form av at elevene bruker den til å pugge lærestoffet før vurderinger. Bueie konkluderer dermed med at læreboka styrer mye av vurderingsarbeidet gjennom prøver eller andre vurderingsaktiviteter læreboka legger opp til (Bueie A. A., 2003, s. 39).

Selv om intervjuene i undersøkelsen til Bueie (2003) viser at bruken av oppgaver varierer noe, viser spørreundersøkelsen at oppgavene læreboka inneholder er viktig for lærerne om de skal konkludere med om boka er god eller mindre god. Nesten 90% mente at det var viktig at læreboka la opp til varierte oppgaver, mens 94% mente at oppgavene måtte være praktisk

gjennomførbare. Til slutt viser 80% at lærerne mener lærebokoppgavene må legge opp til differensiering (Bueie A. A., 2003, s. 44).

Okeeffe (2013) viser til undersøkelser som presenterer mye av det samme som Bueie (2003 og 2004) finner i sin forskning på bruk av lærebøker. Okeeffe (2013) viser til at læreboka spiller en sentral rolle i å forme lærernes undervisningsopplegg og at læreboka er det nærmeste elevene kommer en gjenspeiling av læreplanene. Dermed bruker mange lærere og elever læreboka som kvalitetssikring for at alle kompetansemålene jobbes med i løpet av skoleåret (Okeeffe, 2013, s. 2). Også Kvithyld (2021) viser til at selv om bruk av læreboka varierer, er det den viktigste pedagogiske ressursen i den norske skolen (Kvithyld, 2021, s. 4).

Wikmann (2004) slår fast at når man arbeider med å studere lærebøker og løsning av oppgaver i lærebøker kan dette gjøres ut fra mange ulike synsvinkler. Det er leserens subjektive avgjørelse som bestemmer hvilken del av læreboken som betraktes som viktigst, og vi kan med det stille spørsmål om hva vi kan lære av å studere lærebøker. Lærebokens potensiale beror ikke kun på læremiddelets kvalitet alene, men på relasjonen mellom læreren, læreboka, undervisningsformen og den sosiale konteksten undervisningen befinner seg i (Wikman, 2004, s. 15).

Johansen (1999) slår fast at læreboken er en komplisert konstruksjon som skal tilfredstille mange, noe som gjør at spørsmålet om den gode læreboken er et komplekst spørsmål som ofte er oppe til diskusjon (Wikman, 2004, s. 15; Johnsen, 1999, s. 8).

En lærebok er en komplisert konstruksjon. Resultatet skal tilfredstille mange. Kravene har form av læreplaner, godkjenningsregler, elevmotivasjon og lærererfaring. Bøkene er dokumentert utspent mellom ideal og virkelighet; det mest håndfaste uttrykket ungdommen har for sin arv og sine muligheter. Disse bøkene skal strekke seg i så mange retninger at spørsmålet om det perfekte blir noe høyst diskutabelt (Johnsen, 1999, s. 8).

Selv om godkjenningsordningen nå er borte, er sitatet fra Johansen (1999) fremdeles gjeldende. Det perfekte er også diskutabelt etter som læreboken ikke kan styre læreren eller eleven. Den perfekte lærebok fremstår derfor som noe uoppnåelig. Alle lærer forskjellig og lærere har stor metodefrihet og læreboken er oftere et supplement enn en styrende faktor i undervisningen (Wikman, 2004, s. 15; Johnsen, 1999, s. 8).

Otnes (2014) sier at uansett om læreren bruker læreboka som støtte, bruker oppgavene slavisk, supplerer de allerede eksisterende oppgavene eller lager oppgaver selv, er synet på hvordan oppgaver skal formes, tett sammensveiset med hva slags syn man har på skriving og skriveopplæringen (Otnes, 2014, s. 240). Det krever at læreren klarer å tenke ut ulike rammer for skrivingen og prosessen det innebærer. Dette krever profesjonalitet, trygghet og evnen til å tenke helhetlig fra startfasen til en eventuell vurdering av oppgaven (Otnes, 2014, s. 240).

2.4.1. Læreboka og andre ressurser

Som diskutert over frekventerer læreboka ulikt i de ulike klasserommene, og bruken er ulik fra lærer til lærer. Uavhengig om læreboka brukes mye eller lite, blir den ofte supplert ved hjelp av andre kilder og materiale. Dette kan for eksempel være avisartikler, bilder, kronikker, skjønnlitteratur, video, lyd og bilder, i tillegg til læreverkets egne nettressurser (Blikstad-Balas, 2014, ss. 29-30). Blikstad-Balas (2015) har sett på den generelle situasjonen i dagens norske skole, der læreboka i større og større grad blir supplert med andre kilder og ressurser. Hun etterlyser dermed mer forskning som retter fokus på hvordan kombinert bruk av lærebok og annet materiell utspiller seg (Blikstad-Balas, 2014, ss. 29-30; Blikstad-Balas, 2015, ss. 46-47).

Kvithyld (2021) peker på at flere studier viser at læreboka er den viktigste pedagogiske ressursen som blir brukt i den norske skolen. Det er læreboka som ressurs lærere i all hovedsak baserer og planlegger undervisningen ut fra. Dette gjelder både selve planleggingen av undervisningen, hvordan fagstoffet struktureres og når det kommer til hvilke oppgaver og tekster elevene skal jobbe med (Kvithyld, 2021, s. 4).

Den beste kombinasjonen av læremiddelbruk er den som tilpasser seg den konkrete læringssituasjonen og den enkelte elevs forutsetning (Blikstad-Balas, 2014, s. 30). Det er liten tvil om at læringssituasjoner er forskjellige og at elever lærer ulikt. Dette krever at læreren har kjennskap og ikke minst kunnskap om hver enkelt elev og ulike didaktiske og metodiske måter å legge opp undervisningen på (Blikstad-Balas, 2014, s. 30; Mikkelsen, 2009, ss. 304-306).

Det er lærerens jobb å reflektere over hvordan og hvorfor de valgte læringsressursene er relevante å anvende i den gitte situasjonen, samtidig må læreren bestemme seg for hvordan det valgte materialet skal tas i bruk. Saabye (2005) viser til ulik forskning når hun sier at det ikke lenger er godt nok å velge av gammel vane, eller på bakgrunn av at man bruker læreboka som en hvilepute. Det må et velbegrunnet didaktisk valg av ulike kilder til, for å gi en variasjon i det stoffet som

legges frem. Dette kan igjen føre til dypere og bedre forståelse av stoffet for elevene (Saabye, 2005, s. 53). I følge Mikkelsen (2009) er det tre typer kildebruk i klasserommet. Den første er kontrasterende, den andre informerende og den siste illustrerende (Mikkelsen, 2009, s. 304). Kontrasterende kildebruk handler om å bruke gjenstander til å forklare ulike fenomener og temaer. Informerende kildebruk er kilder som informerer, gir kunnskap, skaper diskusjon og refleksjon. Illustrerende kildebruk er kilder som viser noe konkret, for eksempel bilder av gitte situasjoner (Mikkelsen, 2009, s. 304).

Gjennom en lærers yrkeskarriere er det mange faktorer som kan være med på å påvirke læreres valg og bruk av læremidler. Utdanning og erfaring i yrket spiller en stor rolle, og er en indre faktor som læreren i stor grad styrer selv. Faktorer som læreren ikke styrer, men som likevel har avgjørende påvirkning, er ytre påvirkning i form av nye læreplaner, lærebøker, forskning og undervisningstrender (Sigurgeirsson, 1992, ss. 136-138). Både Sigurgeirsson (1992) og Sætre (2010) legger frem at nye lærere er mer avhengi av læreboka enn mer erfarne lærere er. De viser også til at lærere som er utrygge bruker læreboka mye for å lette undervisningsarbeidet og planleggingen av de didaktiske og metodiske valgene. Kvithyld (2021) peker også på dette med at erfaring og kompetanse innenfor det å undervise påvirker bruken av læreboka, men at den fremdeles er den viktigste ressursen i undervisningen og skolens læringsaktiviteter for øvrig (Sigurgeirsson, 1992, ss. 136-138; Kvithyld, 2021, s. 4; Sætre, 2010, ss. 141-142).

Ut fra dette kan man anta at jo mer erfaring og trygghet lærere får, jo mindre vil de bruke læreboka i sin undervisning. Det kan likevel ikke trekkes frem noen klare systematiske forskjeller. Lærere som har jobbet i skolen i mange år, og som i dag nærmer seg pensjonsalder, er vant til en mer tradisjonell undervisning med læreboka enn de nyutdannede som får opplæring i nye og alternative undervisningsmetoder (Sigurgeirsson, 1992, ss. 136-138; Kvithyld, 2021, s. 4; Sætre, 2010, ss. 141-142).

Theo Koritzinsky (2020) forklarer i sin bok *Samfunnskunnskap* både de negative og positive sidene ved utviklingen av lærebøkernes egnethet som et didaktisk hjelpemiddel i klasserommet. Han trekker frem på den positive siden at lærebøkene er mer metodisk varierte i form av spørsmål, arbeidsoppgaver, illustrasjoner og bilder. I tillegg er innholdet mer mangfoldig i form av lesestoff i ulike sjangere, og flere perspektiver på kunnskapen som blir løftet. Han peker igjen på at dette kan føre til at læreboken blir brukt på flere ulike måter (Koritzinsky, 2020, ss. 121-

122). De negative sidene Koritzinsky (2020) trekker frem er at mange av de nye lærebøkene har alt for detaljert faktainformasjon og et tungt akademisk språk. I tillegg legger han vekt på at mange av oppgavene som blir presentert i bøkene er arbeidsoppgaver det ikke er mulig å gjennomføre. Han konkluderer med å si at en fordel med lærebøkene er at de ofte er tilpasset elevene på de ulike trinnene, men om språket og oppgavene blir for vanskelige, kan man ikke lenger kalle de aldersadekvate. Til slutt sier han at det hjelper lite om arbeidsoppgavene legger opp til større variasjon når de ikke er mulig å få gjennomført i praksis (Koritzinsky, 2020, ss. 122-124).

2.4.2. Kvalitet og bruk – samsvar mellom læreboka og kompetansemålene

Kvaliteten på læreboka spiller helt klart en sentral rolle når det kommer til hvor ofte lærerne bruker den og hvor mye de legger vekt på innholdet. Om læreboka er tilfredstillende nok, trenger man ikke å supplere med alternative kilder (Skjelbred, 2012, ss. 176-177). Det er subjektivt hva som er en god lærebok, og dette varierer fra lærer til lærer. Selander og Skjelbred (2004) viser til at noen lærere ønsker seg rene faktaorienterte bøker, der de selv står fritt til å fylle ut stoffet. Andre igjen ønsker en bok som er ren kunnskapsbasert (Selander & Skjelbred, 2004, ss. 67-68). Lærerne viser seg å være generelt fornøyde med lærebøkene, men at de likevel sender inn forslag til forbedring til forlagene. Forbedringene som blir foreslått omhandler i første rekke endringer i forhold til oppgaver og tekster bøkene presenterer (Skjelbred, Solstad, & Aamotsbakken, 2004, ss. 74-75).

Et annet, og kanskje det viktigste kriteriet for at en lærebok skal være god, er at den samsvarer med det gjeldende læreplanverket. Lærebokas hensikt er som et hjelpemiddel for elevene slik at de når de kompetansemålene de blir målt i på eksamen (Sætre, 2010, ss. 142-143). Koritzinsky (2020) går langt og sier at han i sin innføringsbok legger vekt på at mange lærere betrakter læreboka og ikke læreplanen som pensum (Koritzinsky, 2020, s. 219). Videre sier han at fraværet av en offisiell godkjenningssinstans, ble opphevet i 2000, og kompetansemål som kan tolkes på ulike måter, gir forfatterne av fagbøkene større frihet til å velge innhold og metodikk bøkene skal legge opp til (Koritzinsky, 2020, ss. 220-221). Selv om det ikke er noen godkjenningsordning og både forfattere og forlag har stor frihet, skal bøkene rettes mot et bestemt publikum, nemlig elevene i den norske skolen. Forlagene lever av å selge bøker, og for å gjøre det må kvaliteten på bøkene være tilfredstillende for skolen, lærerne og elevene.

Bachmann (2004) har samlet materiale i sin forskning som viser at majoriteten av lærerne mener at læreboka ivaretar målene elevene skal nå etter endt skolegang. Lærerne legitimerer også sin bruk av en boknær didaktikk, ved at boka er skrevet for å skulle oppfylle kravene om at elevene når målene for skolen (Bachmann, 2004, s. 137). Siden kompetansemålene åpner opp for ulike tolkninger og ikke spesifikt legger opp til en bestemt metode, eller et bestemt fagstoff som skal brukes for å nå de ulike kompetansemålene i fagene, åpner dette for at lærerne tenderer til å basere seg på lærebokas innhold av fagstoff (Koritzinsky, 2020, s. 230; Fjelstad, 2009, s. 195).

Det er ingen hemmelighet at det er både fordeler og ulemper ved bruk av læreboka og andre læremidler. Det hevdes at om lærerne får et besvisst forhold til læremidlene og reflekterer over dets innhold, vil bruken av de bli mer hensiktsmessig (Koritzinsky, 2020, s. 134). Om det er hensiktsmessig og læringsfremmende å bruke læreboka, avhenger som nevnt av hvordan boka blir tatt i bruk. Det kan lett tenkes at boka hører hjemme under visse temaer, mens i andre finnes det bedre læringsressurser (Skjelbred, 2003, ss. 53-54). Skjelbred (2003) sier også at lærere trenger trening i når og hvordan det lønner seg å bruke læreboka, og når det kan være mer fruktbart å bruke andre læremidler. Med de utallige digitale ressursene og digitale mediene som har gjort sitt inntog i norsk skole, er det med stor sannsynlighet nå en kombinasjon av både læreboka og andre digitale ressurser i underviningen og elevarbeidet i klasserommet. De nyeste lærebøkene kommer også med supplerende, godt utarbeidede nettressurser (Waagene & Gjerustad, 2015, ss. 38-39). Forskningsprosjektet til Waagene og Gjerustad Ark&App (2015) viser at tre av ti lærere ikke ønsker mer digitalisert undervining enn det allerede er (Waagene & Gjerustad, 2015, ss. 38-39).

2.4.3. Læringsperspektiv på oppgaver

I et sosiokulturelt læringsperspektiv er læring sett på som en sosialiseringssprosess inn i et spesifikt samfunn. Denne sosialiseringen skjer ikke kun gjennom læring, men gjennom deltakelse i ulike læringsaktiviteter. Elevenes forståelse av hva læring er, vil derfor bli et resultat, ikke bare av det læreren eller læreboken sier, men av ulike læringsaktiviteter når man jobber med oppgaver eller hjemmelekser (Andersson-Bakken, Jegstad, & Bakken, 2020, s. 132). Når elevene møter tekstboka og oppgavene som er presentert i den, utvikler elevene ulike verktøy for å lære og mestre oppgavene. Derfor bidrar oppgaver til at elevene lærer å forstå og fordøye fagstoffet de jobber med. En svært sentral del av fagbøkene er oppgavene. Oppgavene frekventerer oftes i

slutten av et kapittel, og er til for at elevene skal svare på spørsmål, gjøre ulike aktiviteter og utforske lærestoffet et kapittel har tatt for seg (Andersson-Bakken, Jegstad, & Bakken, 2020, s. 132).

Vygotsky presenterer som nevnt den proksimale utviklingssonen. Okeeffe (2013) viser til at Vygotsky legger vekt på lærebokas betydning for å lede elevene til denne sonen hvor læring forekommer. Ulike oppgaver som er vanskelige for elevene, eller alt for lette oppgaver har liten læringseffekt. Lærebokene må dermed presentere en rekke ulike oppgaver av ulik vanskelighetsgrad, slik at elevene kan jobbe i sin sone og ved veiledning og støtte ta steget videre og dermed oppnå høyere kunnskap og større ferdigheter innenfor fagområdet (Okeeffe, 2013, s. 4).

Innenfor sosiokulturell læringsteori er språket det viktigste redskapet vi har. Måten lærere bruker språket på når de presenterer læringsstoff vil påvirke elevene og hvordan de tar fatt på ulike oppgaver de får presentert, og om de klarer å nyttiggjøre seg av de begrepene og det ordforrådet læreren bruker i sitt eget arbeid (Kvithyld, 2021, s. 6). Kvithyld (2021) sier at det på bakgrunn av dette, er store forskjeller når det kommer til hvordan elever i samme klasse responderer på samme type skriveoppgave, de vil ha ulik erfaring og ulike skrivestiler basert på hvordan de tilnærmer seg språket og læringssituasjonen i en sosial kontekst (Kvithyld, 2021, s. 6).

Selv om læreboken ofte blir brukt som støtte i undervisningen viser forskning at den spiller en stor rolle i undervisning, arbeid med oppgaver og øving til prøve eller avsluttende eksamener. Læreboken speiler den gjeldende læreplanen og kompetansemålene i faget og vektlegger det som blir ansett som viktigst å formidle til elevene (Wikman, 2004, s. 82; Kvithyld, 2021, s. 6; Skjelbred, 2003, s. 55;).

Videre følger fem punkter som beskriver hvordan læreboken er med på å styre undervisningen og legge opp til elevers arbeid og læring (Wikman, 2004, s. 87). Det første punktet handler om at læreboken har en kunnskapsgaranterende rolle. Lærere opplever at det å følge læreboken sikrer at elevene kommer gjennom de kompetansemålene de skal. I tillegg vil læreboken være et sted elevene med sikkerhet vet at de kan finne konkrete fakta når de skal løse oppgaver de enten finner i boka, eller som læreren har gitt dem. Selv om læreboka er en kilde til informasjon både for lærere og elever velger mange, spesielt elever, å ty til andre digitale kilder. Lærebokens

styrende funksjon kan med bakgrunn av dette hjelpe elevene til å nå mål, disponere tid for de ulike emnene og øke motivasjon og kunnskap (Wikman, 2004, ss. 87-88).

Sammenhengskapende rolle er punkt to. Dette innebærer både et praktisk og et ideologisk perspektiv. Læreboken blir en slags ryggrad, en rød tråd gjennom det som skal læres gjennom skoleløpet. Læreboken sørger altså for sammenheng og kontinuitet i arbeidet med fag og kompetansemål. I følge Michaelsen (1999) vil, om samme lærebok brukes på tvers av skoler over hele landet, eller at de ulike læreverkene på markedet innehar de samme emner og mål, elevene kunne studere uten brudd på dette (Wikman, 2004, ss. 88-89; Michaelsen, 1999, s. 90).

Uansett hvor i landet han/hun går på skole, og uansett hvilken lærer som underviser i faget, så har elevene mulighet til å tilegne seg det obligatoriske lærestoffet gjennom læreboka. (...) Når det samme lærestoffet finnes i alle lærebøker i faget på samme trinn uansett forlag, kan elever veksle mellom lærebøker, mellom skoler og mellom landsdeler uten å gå glipp av den faglige progresjonen. (Michaelsen, 1999, s. 90).

Punkt tre handler om at det letter arbeidet i skolen både for lærere og elever. Lærerne trenger ikke være lærebokprodusenter og de får tips, inspirasjon og råd til didaktiske og metodiske valg gjennom læreboken. Elevene gis mulighet til å holde følge ved for eksempel langt sykefravær eller om de flytter som Michaelsen (1999) var inne på i punkt to. Tekstene i bøkene er også tilpasset elevene og har ofte oppgaver knyttet til seg som elevene kan arbeide med. Bøkene har en sammenheng og en kronologisk oppbygging i læringskurve, noe som gjør at de også egner seg for selvstudier (Wikman, 2004, s. 89).

Den disiplinerte rolle læreboken innehar er punkt fire. Læreboken holder elevene sysselsatt, strukturerer studiene, og på den måten fremmer den læring og motivasjon. Dette er en av årsakene til at læreboka ble så populær når den kom på markedet på slutten av 1800-tallet (Wikman, 2004, s. 89).

Det femte og siste punktet Wikmann (2004) tar for seg, er hvordan læreboken styrer undervisningen, og at læreboken gir elevene en modell for hvordan man tilegner seg kunnskap. Med et kritisk blikk kan læreboken gi elevene en aktiv og vitenskapelig tilnærming til den informasjonen som presenteres. Måten lærebokforfatterne har bygd opp og presenterer stoffet på kan ses på for elevene som en oversiktlig læreplan, som forteller hva de skal gjennom det eller de skoleårene denne boken brukes (Wikman, 2004, s. 89).

I forhold til Wikman (2004) og Skjelbred (2003), slår Kvithyldt (2021) fast at forskning som er forankret i et sosiokulturelt læringsperspektiv skiller mellom den pedagogiske ressursen og selve undervisningen der de pedagogiske ressursene blir tatt i bruk (Kvithyld, 2021, s. 2). I det perspektivet Kvithyld (2021) presenterer, vil de pedagogiske ressursene bestå av ulike artefakter for at elevene skal oppnå læring. Dette må igjen tolkes og settes i gang av lærere i undervisningssituasjonen, før man kan si noe om ressursene ivaretar og oppfyller det som er målet med læringsressursen og undervisningen (Kvithyld, 2021, s. 2).

I dette kapittelet har jeg løftet frem flere ulike teorier for å belyse forskningsspørsmålet som ble stilt i innledningskapittelet. Teoriene som er løftet frem viser hvordan og hvorfor det Dysthe presenterte i 1993 om prosessorientert skriving er relevant for dagens skriveundervisning. Det løftes også frem hvilke læringsteorier prosessorientert skriving er bygd på og hvordan det påvirker arbeidet med metoden. Til slutt gjøres det rede for hvorfor det er aktuelt å forske på oppgaver i lærebøkene og hvordan læreren benytter seg av lærebøkene for å planlegge å gjennomføre undervisningen. Videre skal jeg nå gjøre rede for metoden som er brukt for å finne svar på forskningsspørsmålet. Etter det presenteres funnene, før teoriene i dette kapittelet vil bli knyttet opp til og drøftet i sammenheng med de resultatene jeg finner i funnkapittelet.

3. Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilke metoder jeg har brukt for å kunne svare på problemstillingen min: *Hvordan og i hvilken grad legger oppgavene i fire lærebøker i norsk for ungdomstrinnet opp til å arbeide med prosessorientert skriving?* Jeg har undersøkt hvordan oppgaver i lærebøker tilrettelegger for prosessorientert skriving, dermed er tolkning essensielt i dette arbeidet. Hovedmetoden jeg tok i bruk er en kvalitativ innholdsanalyse. Først vil jeg gjøre rede for mitt utvalg av lærebokressurser. Videre vil jeg ta for meg kodesystemet jeg utarbeidet, før jeg forklarer hvordan jeg har brukt dette systemet i mitt arbeid. Helt til slutt i metodedelen vil jeg gjøre rede for validitet, reliabilitet og om funnene i denne avhandlingen kan generaliseres. Gjennom hele forskningsperioden har jeg lent meg på anerkjente metoder innenfor innholdsanalyse, operasjonalisering, verifisering, reliabilitet og generalisering (Okeeffe, 2013, s. 1).

Jeg operasjonaliserer i denne masteravhandlingen elementene jeg har sett på fra prosessorientert skriving om til analytiske konstruksjoner til det jeg vet om konteksten. Dette gjelder spesielt

nettverket av korrelasjoner som antas å forklare hvordan de ulike tekstene er knyttet til å kunne svare på problemstillingen. Disse analytiske konstruksjonene representerer beregnbare former hentet fra den kjente eller antatte konteksten inngått i forskningsprosessen. Prosedyremessig har analytiske konstruksjoner med form av mer eller mindre komplekse utsagn, omtrent som de som brukes i dataprogram. Disse uttalelsene utgjør regler for slutning som veileder den som analyserer teksten, trinnvis gjennom analysen av teksten og frem mot svaret på forskningsspørsmålet (Krippendorff, 2013, s. 40).

Denne prosessen gjør også kunnskap om konteksten er overførbart til andre innholdsanalyser i lignende sammenhenger og gjør det mulig for studenter og andre forskere å undersøke prosedyrene som en kvalitativ innholdsanalyse har brukt. I en slik kontekst fungerer analytiske konstruksjoner omtrent som testbare miniteorier, med den forutsetning at de kan beregnes på de kodede funksjonene de er gitt (Krippendorff, 2013, ss. 40-41).

De analytiske konstruksjonene og kodesystemet man utarbeider trenger selvfølgelig ikke å være perfekte, men man er nødt til å benytte en beregningsprosedyrer som har en åpenbar sammenheng med de gitte tekstene. Å telle enheter av tekst eller bruke sofistikerte teknikker vil alltid gi noe, men dette garanterer ikke at resultatet vil referere til noe. Innholdsanalytikere må sørge for at deres analytiske konstruksjoner modellerer konteksten de har valgt. Hensikten med alle analytiske konstruksjoner er å sikre at teksten blir behandlet med henvisning til de som er kjent med bruken av dem (Krippendorff, 2013, s. 41).

3.1. Valg av Metode

Når man velger metode, velger man den for å best mulig kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålet som løftes i oppgaven. Den valgte metoden må dermed i størst mulig grad belyse problemstillingen. Formålet med oppgaven er å finne ut hvordan og i hvilken grad de nye læreverkene for ungdomstrinnet i norskfaget etter kunnskapsløftet 2020 legger opp til å jobbe med prosessorientert skriving. Det faller derfor naturlig å velge en kvalitativ innholdsanalyse (Krippendorff, 2013, ss. 24-25). Kvalitativ innholdsanalyse er en god metode for å finne pålitelige og gyldige slutninger fra oppgavene som analyseres. Som teknikk innebærer kvalitativ innholdsanalyse spesialiserte prosedyrer. Som forskningsteknikk gir kvalitativ innholdsanalyse ny innsikt, øker forskerens forståelse av bestemte fenomener eller informerer om praktiske handlinger. Denne metoden resulterer i funn som i stor grad er reliable. Det betyr at forskere som jobber på forskjellige tidspunkt og kanskje under forskjellige omstendigheter, skal få de samme

resultatene når de bruker samme teknikk til de samme fenomenene som jeg nøye beskriver og redegjør for videre i dette kapittelet (Krippendorff, 2013, ss. 24-25).

3.2. Utvalg av læringsressurser

I denne studien har jeg valgt å undersøke de fire ulike lærebokserieiene for ungdomstrinnet som er på markedet, når jeg gjennomførte forskningen i forbindelse med denne masteroppgaven. Disse fire lærebøkene stammer alle fra ulike forlag. Forlagene bøkene kommer fra er alle anerkjente og store forlag i Norge, både innenfor faglitteratur og skjønnlitteratur. De utvalgte bøkene er *Kontekst 8-10* utgitt av Gyldendal forlag i 2020 (Bilchfeldt, Heggem, & Larsen, 2020), *Fabel 8* utgitt av Aschehoug i 2020 (Horn, et al., 2020), *Synopsis 8-10* utgitt av Fagbokforlaget i 2020 (Bjelland, Bolstad, Magnryd, Selboe, & Jetne, 2020) og *Norsk 8* utgitt av Cappelen Damm i 2020 (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen, & Haustreis, 2020). I utvalget er det to bøker som er for hele ungdomstrinnet, henholdsvis *Synopsis 8-10* og *Kontekst 8-10*. *Norsk 8* og *Fabel 8* er kun for åttendeklasse.

3.3. Bakgrunn for utvalg

Valget av disse lærebøkene baserer seg på at de er utgitt av fire anerkjente forlag, som har med seg gode forfattere som har kunnskap om, og erfaring fra fagfeltet. Den andre grunnen er at dette er de fire bøkene som finnes på markedet per nå etter kunnskapsløftet 2020. Det at bøkene er utgitt i forbindelse med innføringen av ny læreplan, gjør at *Fabel 8* og *Norsk 8* bare finnes for åttende trinn. *Kontekst 8-10* og *Synopsis 8-10* er bøker for hele ungdomstrinnet, og kommer som en samlet bok. Grunnen til at ungdomstrinnet er valgt, er at elevene nå har hatt norskopplæring i sju år og skal opp til en avsluttende skriftlig eksamen etter endt tiende trinn. Det er også her kunnskapsløftet 2020 nå innføres. Læreplanen som nå innføres gjør at det kun er elever som tar studiespesialiserende fag på videregående skole som skal ha norsk det første året. Elevene som tar yrkesfag i den videregående opplæringen skal ikke ha norsk på videregående før i andre klasse, og det er dermed naturlig å forske på ungdomstrinnet (Utdaningsdirektoratet, 2020).

3.4. Dataanalyse

Kategoriene for å kode oppgavene ble utviklet på bakgrunn av en direkte tilnærming til innholdsanalyse (Andersson-Bakken, Jegstad, & Bakken, 2020, s. 133). Kodene ble utviklet på bakgrunn av tidligere forskning og et teoretisk fundament, med perspektiver på lærebokforskning og prosessorientert skriving. Alle oppgavene i bøkene ble kodet, og på bakgrunn av dette sortert.

Jeg endte opp med kategorier bestående av disse nivåene basert på elementer av prosessorientert skriving (se figur 4).

For å kunne analysere hva en oppgave er, har jeg definert en lærebok oppgave som en paratekst som henvender seg direkte til elevene. En paratekst er et tekstelement som skiller seg ut fra hovedteksten og en del som henvender seg til elevene, der det kreves at elevene må gjøre en innsats for å løse gitte aktiviteter eller oppdrag. Denne formen for aktivitet eller oppdrag kommer oftest i form som spørsmål, for eksempel: «Lag en moderne versjon av en av reklamene på side 24-25 for radio eller film. Gjør om innholdet slik at det følger reglene for markedsføring i dag. Se rammeteksten over» (Bilchfeldt, Heggem, & Larsen, 2020, s. 26).

Det er vanligvis ikke noe problem å skille ut oppgaver som dette, siden de ofte er markert med nummer, bokstav eller et annet visuelt tegn. Når det gjelder flere av oppgavene i lærebøkene er de komplekse og inneholder flere spørsmål og/eller imperativer, og det kan være vanskelig å avgjøre om det er en eller flere lærebokoppgaver. I min oppgave har jeg valgt å regne oppgavene som en uansett om de inneholder flere spørsmål og/eller imperativer i samme oppgave, eller om de er adskilt med for eksempel bokstaver. Et eksempel på dette er denne oppgaven:

Ta utgangspunkt i saker som du er opptatt av, og skriv ned minst tre tema som du kan tenke deg å skrive et kåseri om.

A) velg ett av tema og lag et tankekart. Bruk gjerne tankekartet på side 223 til å hente ideer.

B) Ta utgangspunkt i tankekartet ditt og skriv et minikåseri.

(Andersson-Bakken, Jegstad, & Bakken, 2020; Bjelland, Bolstad, Magnryd, Selboe, & Jetne, 2020, s. 231).

Figur 4 illustrerer kodesystemet jeg har brukt for å plassere oppgavene i de fire læreverkene for ungdomstrinnet etter kunnskapsløftet 2020 når jeg har analysert.



Figur 4: Kodesystem (Kodesystem etter Olga Dysthe sin definisjon av prosessorientert skrivning 1993.)

I utviklingen av kodesystemet så jeg på hvilke komponenter fra prosessorientert skrivning som frekventerte i oppgaven og sorterte etter det (se figur 4). Komponentene fra prosessorientert skrivning er de originale fasene fra Dysthe (1993) sin skrivesirkel (se figur 1) som hun presenterer i sin innføringsbok *Ord på nye spor* i 1993. Disse er førskriving, skrivefase, respons, omskriving, retting, evaluering og der det er ingen elementer. Fasen publisering er ikke med da jeg ikke finner den relevant for prosessen med prosessorientert skrivning (Dysthe, 1993, ss. 88-89).

En kvalitativ innholdsanalyse er et godt egnet verktøy for studier av oppgaver i lærebøker og den er velegnet til formålet for denne oppgaven, siden den gir meg muligheten til å identifisere de systematiske differansene de gitte oppgavene i lærebøkene i norsk for ungdomstrinnet har. Figur 5 viser hvordan jeg har operasjonalisert de ulike fasene i prosessorientert skrivning, og hva jeg ser etter i oppgavene for å plassere de innunder riktig kategori. I tillegg til operasjonaliseringen viser figuren eksempler på oppgaver som illustrerer hver av fasene. Det er også tilknyttet fagreferanser til hver av fasene.

3.5. Operasjonalisering

Fasene i prosessorientert skriving	Begrepene som er operasjonalisert fra fasene i prosessorientert skriving.	Eksempel på oppgaver som tar for seg de ulike fasene	Faglige referanser
Førskriving	<ul style="list-style-type: none"> - Forbered - Tenkeskriv - Tankekart - Idemyldring - Stikkord - Ordsky 	<p>A) Hvilket førsteinntrykk får du av Marte Svennerud? Lag et tankekart eller ei liste med ord som beskriver henne.</p> <p>B) Del ordene med hverandre, og sammenlikne dem. Går noen ord ofte igjen? Lag gjerne en ordsky (Bilchfeldt, Heggem, & Larsen, 2020, s. 33).</p>	<p>Dysthe (1993)</p> <p>Kvithyld et al (2014)</p>
Skrivefase	<ul style="list-style-type: none"> - Skriv (du får i oppdrag å skrive et referat, avsnitt eller lenger tekst) 	<p>Skriv et handlingsreferat fra teksten «eg står her og skal slå opp med ei jente» på side 46-47 (Bjelland, Bolstad, Magnryd, Selboe, & Jetne, 2020, s. 36).</p>	<p>Dysthe (1993)</p> <p>Kvithyld et al (2014)</p>
Respons	<ul style="list-style-type: none"> - Tilbakemelding - Kom med forslag til endring - Hva fungerer (underveis) - Hva fungerer ikke (underveis) 	<p>Skriv innledningen til en fortelling. Du kan godt bruke Hamsuns ide: at en person befinner seg i et rom, og noe eller noen kommer inn. Sett deg sammen med en eller flere medelever og bytt tekster.</p> <p>A) Noter tre ting du synes er bra med teksten til medelevene dine.</p> <p>B) Still tre spørsmål til teksten til de</p>	<p>Sadler (2012)</p> <p>Topping (2009)</p> <p>Dysthe (1993)</p>

		andre. C) gi tre tips om hva du ville ha skrevet hvis teksten var din (Horn, et al., 2020, s. 138).	
Omskriving	<ul style="list-style-type: none"> - Skriv om - Bytt ut og skriv - Skriv de/det på ny måte - Gjør om til en moderne kontekst - Gjør om til ny sjanger eller modalitet 	<p>Lag en ny versjon av «ltte no knussel»</p> <p>A) Lag en tegneserieversjon eller dramatiser «ltte no knussel»</p> <p>B) samarbeid om å lage en moderne versjon av fortellingen som passer inn i dagens virkelighet. La produktet være enten en dramatisering, fortelling, rapp eller ei videodagbok (Bilchfeldt, Heggem, & Larsen, 2020, s. 36).</p>	<p>Jahnsen og Bakken (2020)</p> <p>Dysthe (1993)</p>
Retting	<ul style="list-style-type: none"> - Rett opp - Skriv på nytt uten feil 	<p>Skriv setningene med feil på nytt, men slik at informasjonen som står der, stemmer med informasjonen i fagartikkelen (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen, & Haustreis, 2020, s. 194).</p>	<p>Fjørtoft (2014)</p> <p>Dysthe (1993)</p> <p>Sadler (2012)</p>
Evaluering	<ul style="list-style-type: none"> - Vurder - Evaluer teksten - Hva synes du om - Begrunn svaret ditt 	<p>Vurder om forfatteren har klart å gi deg lyst til å lese resten av boka. Gi forfatteren en</p>	<p>Dysthe (1993)</p> <p>Sadler (2012)</p>

	- Skriv en kommentar til den ferdige teksten	karakter fra 1 til 6 på disse første sidene, og forklar hvorfor du gir nettopp denne karakteren (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen, & Haustreis, 2020, s. 32).	
--	--	--	--

Figur 5: operasjonalisering av begreper basert på skrivesirkelen (figur 1) (Dysthe, 1993, ss. 88-89).

Jeg valgte en deduktiv tilnærming til innholdsanalysen noe som betyr at jeg definerte et sett av kategorier med utgangspunkt i teori og tidligere forskning som er gjort innenfor prosessorientert skriving. De ulike kategoriene ble brukt til å kategorisere elementer fra prosessorientert skriving i det empiriske materialet.

I førskrivingsfasen har jeg sett etter elementer som er kategorisert i oppgavene der elevene får beskjed om å forberede, tenkeskrive, å lage et tankekart, idémyldre, lage en ordsky eller skrive stikkord. I *Fabel 8* finner vi for eksempel denne oppgaven som belyser førskrivingsfasen: «Tenk på det siste temaet dere hadde i naturfag. Skriv i tre minutter det du husker om temaet» (Ommundsen, et al., 2013, s. 64). Elevene får her i oppgave å gjøre en form for tenkeskriving på bakgrunn av hva elevene husker fra et gitt tema eller kapittel.

Skrivefasen har jeg definert som oppgaver der elevene blir bedt om å skrive et referat, avsnitt eller en lengre tekst. For eksempel i *Norsk 8*: «Skriv et avsnitt der du beskriver minst en likhet og en forskjell mellom de to hovedpersonene, slik du oppfatter dem» (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen, & Haustreis, 2020, s. 43). I eksempelet ser vi at elevene får i oppdrag å skrive, noe som dermed havner under skrivefasen i prosessorientert skriving.

En responsfase definerte jeg som oppgaver der elevene får i oppdrag å gi tilbakemelding, komme med forslag til endringer, kommentere eller forklare hva som fungerer eller ikke fungerer på det gitte tidspunktet i teksten, i en gitt ressurs som for eksempel tekst, deler av tekst eller andre lignende ressurser. Responsfasen vil normalt også inneholde respons fra lærer, men dette ligger utenfor det jeg undersøker i denne oppgaven. Oppgave fire side 284 i *Norsk 8* inneholder følgende oppgave som er et godt eksempel på responsfasen:

Hvordan synes du det var å lese denne teksten? Fikk du lyst til å lese mer om Erik og finne ut hva som skjer med ham videre? Skriv kort hva du synes om prologen, og om den ga deg lyst til å lese videre (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen, & Haustreis, 2020, s. 284).

Det kommer tydelig frem i denne oppgaven at elevene får i oppdrag å skrive en kort tilbakemelding på hva de mener om en del av teksten. De gir dermed respons på bakgrunn av deres subjektive oppfatning. Elevene skal også begrunne hvorfor eller hvorfor ikke de kunne tenke seg å lese resten av teksten, hvor de gir respons på en del av den.

Definisjonen jeg har gjort av omskrivingsfasen er at oppgaven må inneholde oppdrag der elevene får beskjed om å skrive om, bytte ut noe og skrive det på nytt, gjøre om til en moderne kontekst, gjøre om til ny sjanger eller kontekst, eller skrive de/det på en ny måte. Vi finner følgende oppgave i *kontekst 8-10*: «Velg en eller flere linjer av teksten som inneholder slang. Skriv linjene på nytt, og bytt ut slangordene/-uttrykkene med ord eller uttrykk som ikke er slang. Les dem for hverandre, og diskuter hvordan ordvalget påvirker teksten» (Bilchfeldt, Heggem, & Larsen, 2020, s. 17). Oppgaven gir elevene både beskjed om å bytte ut og skrive på nytt, noe som gjør at oppgaven tydelig faller under omskrivingsfasen.

Fasen retting definerte jeg som oppgaver der elevene skal rette opp en tekst, skrive på nytt uten feil eller skrive en kommentar til ferdig arbeid. Oppgave to side 201 i *Norsk 8* har følgende oppgave som faller under responsfasen: «Hva ville du skrevet som kommentar til den teksten du har valgt, hvis du skulle dele den? Skriv en kort kommentar» (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen, & Haustreis, 2020, s. 201). Her får elevene en konkret oppgave i å kommentere en tekst de har valgt.

Den siste fasen evaluering definerte jeg som oppgaver der elevene blir bedt om å vurdere og evaluere ulike tekster, forklare hva de syntes om en gitt kilde/ressurs, begrunne et svar, fortelle hva de syntes om noe eller skrive en kommentar til en ferdig tekst. I *Synopsis 8-10* finner vi følgende oppgave: «Skriv et lite avsnitt der du begrunner hvorfor du er enig eller uenig i følgende påstand: Sangtekster er dikt. Trekk inn fagbegreper fra kapitlet» (Bjelland, Bolstad, Magnryd, Selboe, & Jetne, 2020, s. 81). Denne oppgaven er et godt eksempel på evalueringsfasen. Oppgaven gir elevene tydelig beskjed om å vurdere en påstand.

Videre i denne oppgaven skal jeg nå vise hvordan min bruk av kvalitativ innholdsanalyse er reliabel, valid og i hvilken grad den kan overføres til andre studier. Dette gjøres ved å forklare trinn for trinn hvordan jeg har jobbet for å verifisere oppgaven. Det vil bli gjort en Cohen's kappa-skåre test for å styrke reliabiliteten til studien jeg har gjennomført. Til slutt vil det bli forklart hvordan denne studien er overførbar og relevant for andre.

3.6. Oppgavens kvalitet

3.6.1. Verifisering

Selve ideen om å forske – et gjentatt søk innen data for mønstre, forutsetter eksplisitt en metodikk. Med mindre en forsker forklarer tydelig hva de har gjort i forskningsprosjektet er det uklart hvordan resultatene har kommet frem (Krippendorff, 2013, ss. 82-83). For å kunne verifisere resultatene i denne oppgaven har jeg først lest mye teori om prosessorientert skriving og tilegnet meg kunnskap, for å kunne utarbeide ulike begreper som skal måles. Videre utviklet jeg et sett med begreper som er utarbeidet med bakgrunn i et teoretisk fundament. Siste steg var å operasjonalisere de begrepene som ble utledet fra teorien, disse ble igjen forklart og utdypet (Krippendorff, 2013, s. 83; Fauskanger & Mosvold, 2014, ss. 130-13).

Denne logikken gjør det mulig for analytikere å redegjøre for sitt vitenskapelige samfunn, hvordan forskningen ble utført. For at forskningsdesign skal være realiserbart, ikke bare forståelig, har jeg utarbeidet en redegjørelse for analysen som fungerer som et sett med instruksjoner til kodere, med forskere og kritikere. I neste kapittel, reliabilitets kapittelet, vil dette bli vist ved en Cohen's kappa-skåre test (Landis & Koch, 1977, s. 368; Krippendorff, 2013, s. 83).

3.6.2. Reliabilitet

Ved å ha forsøkt å være transparent gjennom denne oppgaven, prøver jeg å sikre et så solid datagrunnlag som mulig. Måten jeg har gjort dette på er ved å ha forklart trinnvis i metoddelen hvilke operasjoner jeg har foretatt meg for å komme frem til de resultatene jeg har gjort. For å oppnå reliabilitet har jeg som nevnt forsøkt å være transparent. Dette er for at andre forskere skal ha mulighet til å se på analysen jeg har gjennomført og være enig i operasjonaliseringen av begrepene, analysen som er gjort og dermed også funnene jeg har kommet frem til (Krippendorff, 2013, s. 267; Fauskanger & Mosvold, 2014, ss. 136-137).

3.6.3. Cohen's kappa-score test

For å sikre best mulig reliabilitet, har jeg ved hjelp av en annen forsker på fagfeltet gjennomført en Cohen's kappa-skåre test (Landis & Koch, 1977, s. 370). For å gjennomføre den, ble det gjort et utvalg av 25% av oppgavene i hver lærebok som er analysert og som inneholder en komponent av prosessorientert skrivning. Oppgavene ble satt inn i sin helhet i et skjema og kodet av koder 1 og koder 2 hver for seg. De ble kodet ut ifra begrepene som er operasjonalisert og beskrevet i figur 5. Poenget med å regne ut en Cohen's kappa-skåre er å fange opp om det er systematiske feilkodinger, noe som ikke fanges opp av en sammenlikning av prosentvis sammenfall.

Hver fase ble gjort om til målbare tall, for eksempel førskrivingsfasen ble 1, skrivefasen 2, responsfasen 3 osv. Deretter satte vi det inn i SPSS og gjennomførte en estimering av Cohen's kappa-skåren. Vi gjennomførte en testrunde som ikke oppnådde ønsket resultat, og justerte derfor kodebeskrivelsene og gjennomførte en ny test som fikk en testskår på 0,62, en skår som av Landis og Koch (1997) omtales som «good». Figur 6 (fra spss) viser hvordan de to koderne har kodet oppgavene ut fra kodeskjemaet.

VAR00001 * VAR00002 Crosstabulation

Count

		VAR00002						Total
		1	2	3	4	5	6	
VAR00001		3	0	0	0	0	0	3
	1	0	10	5	0	0	0	15
	2	0	7	37	1	0	2	47
	3	0	0	0	1	0	0	2
	4	0	0	4	0	8	0	12
	5	0	0	2	0	0	16	18
	6	0	0	0	0	0	1	2
Total		3	17	48	2	8	19	99

Symmetric Measures

		Value	Asymptotic Standard Error ^a	Approximate T ^b	Approximate Significance
Measure of Agreement	Kappa	,667	,062	11,955	,000
N of Valid Cases		99			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

Figur 6: Resultatet fra spss på Cohen's kappa skåre

Cohen's Kappa	Degree of Agreement
< 0.20	Poor
0.21-0.40	Fair
0.41-0.60	Moderate
0.61-0.80	Good
0.81-1.00	Very good

Source: Landis & Koch, 1977.

Figur 7: Landis og Koch sin tabell for å vise kvalitet på en Cohen's kappa-skåre test.

3.6.4. Validitet

Validitet eller gyldighet er den kvaliteten på forskningsresultater som får oss til å akseptere dem som sanne, som å snakke om den virkelige verden av mennesker, fenomener, hendelser, opplevelser og handlinger (Krippendorff, 2013, s. 226; Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 138). Et måleinstrument anses som gyldig hvis det måler det brukeren hevder det skal måle. En kvalitativ innholdsanalyse er gyldig hvis slutningene fra de tilgjengelige tekstene tåler testen av uavhengige tilgjengelige bevis, av nye observasjoner, av konkurrerende teorier eller tolkninger, eller av å kunne informere vellykkede handlinger (Krippendorff, 2013, s. 228; Fauskanger & Mosvold, 2014, ss. 137-138). Essensen av gyldighetsproblemet i en kvalitativ innholdsanalyse, så vel som annen forskning, er at jeg som forsker faktisk undersøker det jeg har påstått at jeg skal undersøke, det som kalles construct validity (Krippendorff, 2013, s. 329; Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 136). I de to neste avsnittene skal jeg forklare hvordan jeg har oppnådd face validity og construct validity.

Face Validity er åpenbar eller vanlig sannhet. Vi appellerer til å møte gyldighet når vi aksepterer forskningsresultater fordi de gir mening, det vil si at de er sannsynlige og troverdige. Face validity er den validitetsmåten kvalitative innholdsanalytiske forskere stoler mest på. Grunnen til dette er at innholdsanalytikere mer enn andre er grunnleggende opptatt av tekster (Krippendorff, 2013, ss. 329-330; Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 137). For å sikre face validity har en annen forsker med kunnskap i feltet brukt kodenøkkelen min og sett på resultatene i analysen for å vurdere om den fremstår som solid. Resultatet av dette vises i Cohen's kappas-skåre testen i underkapittelet over.

Construct validity handler som nevnt om forskeren undersøker det han eller hun påstår skal undersøkes. Altså om de empiriske data måler det de hadde som hensikt å måle. For å sikre construct validity i denne oppgaven har jeg først lest en mengde teori innenfor de emnene jeg skriver om i denne oppgaven. Jeg har både lest de originale teoriene og forskning som støtter opp om de eldste av teoriene og gjør de relevante til dagens forskningsområder. For det andre har jeg valgt ut de nyeste lærebøkene som finnes på markedet og den nyeste læreplanen, noe som gjør oppgaven dagsaktuell og relevant for tiden fremover. For det tredje og siste har jeg brukt mye tid og ressurser på å få god kjennskap til fagfeltet og fagområdet jeg skal skrive om slik at jeg har et bredere perspektiv rundt området og ikke bare det konkrete temaet jeg tar for meg i denne oppgaven (Krippendorff, 2013, s. 310; Fauskanger & Mosvold, 2014, ss. 136-137).

3.6.5. Generalisering

Det er en allmenn oppfatning når man gjennomfører kvalitative studier at man skal være forsiktig med å generalisere resultatene man kommer frem til (Flyvbjerg, 2010, ss. 485-486). Grunnen til dette er som Flyvbjerg (2010) understreker, fordi kvalitative forskningsprosjekter ofte er smale, enkeltstående prosjekter (Flyvbjerg, 2010, ss. 485-486). Flyvbjerg (2010) mener at denne oppfatningen er villedende. Han begrunner det med at kvalitative studier er viktige og avgjørende innenfor den samfunnsvitenskapelige vitenskapen (Flyvbjerg, 2010, ss. 485-486).

Ut fra det Flyvbjerg (2010) poengterer, mener jeg at resultatene i denne studien til en viss grad kan generaliseres innenfor de emnene jeg undersøker. Selv om materialet mitt mangler fire bøker for å kunne dekke hele ungdomstrinnet, er to av de fire læreverkene som er analysert i denne studien bøker for åttende til tiende klasse. Siden funnene i de to bøkene som er for åttende til tiende trinn og de to bøkene som kun er for åttende trinn ikke inneholder store forskjeller på oppgavetyper og mengder oppgaver, mener jeg at man kan trekke en konkret slutning og si noe generelt om funnene.

3.7. Ethiske betraktninger

I denne masteroppgaven har jeg brukt kvalitativ innholdsanalyse som metode. Dermed har jeg ikke vært i kontakt med mennesker eller forsket på menneskelig interaksjon og trenger dermed ingen godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg har dermed fått problemstillingen og temaet godkjent av veiledere ved fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier ved Oslo Metropolitan University.

Med forskningsetikk menes vurdering av forskning i relasjon til normer og verdier i samfunnet. Vurderingen omfatter både hvilke problemstillinger det forskes på, hvilke metoder som benyttes og på hvilke måter resultatene av forskningen kan tenkes anvendt (Krumsvik, 2014, s. 163).

Innenfor humaniora og samfunnsvitenskapelig forskning, driver forskeren ofte i stor grad med tolkning av forskjellig menneskelige artefakter som for eksempel intervjuetekster, observasjonsmateriale, tekster og dokumenter skapt av mennesker (NESH, 2016, s. 10). I min masteroppgave analyserer og tolker jeg ulike oppgaver i lærebøker på bakgrunn av forskjellige fremstillinger av fasene innenfor prosessorientert skriving. Det var derfor viktig før jeg startet på prosjektet at jeg var bevisst på at mine fordommer, holdninger og verdier kan påvirke hvordan jeg angriper oppgavetekstene i lærebøkene (NESH, 2016, s. 10).

Videre var det derfor viktig at jeg i oppstarten av prosjektet diskuterte ulike innfallsvinkler, problemstillinger og etiske betraktninger med veileder for å bli bevisst min egen rolle som forsker og hvilket ansvar jeg dermed har ovenfor fagfeltet (Krumsvik, 2014, ss. 168-169). Som forsker påtar jeg meg et samfunnsansvar og et ansvar innenfor det gitte fagfeltet for å begrunne de valgene jeg tar gjennom en masteravhandling. Det stilles høye krav til begrunnelse for forskningsspørsmål, metode, analyseverktøy og kvaliteten på det jeg formidler i funn-, drøfting- og konklusjonskapittelet (NESH, 2016, s. 11). På bakgrunn av dette ansvaret er det viktig at jeg formidler det jeg faktisk oppdager og ikke tilpasser dataene og funnene mine slik at det passer med problemstillingen. Det å få et annet resultat enn du hadde forventet er også relevant for fagfeltet, all forskning som bidrar til å sette søkelys på den ene eller andre siden av fagfeltet er med på å utvikle kompetansen innenfor det gitte området (Krumsvik, 2014, ss. 52-53; NESH, 2016, ss. 33-34).

Selv om jeg ved bruk av innholdsanalyse får en viss distanse til datamaterialet som benyttes, siden det ikke er mennesker involvert, er det fremdeles viktig å være bevisst på hvordan jeg som forsker kan påvirke forskningsprosessen gjennom mine valg, vurderinger og fortolkninger. Dermed er det viktig å hele veien nøye beskrive og begrunne de valgene og operasjonene jeg foretar meg (Jacobsen & Duedahl, 2010, s. 65). Derfor er en grundig forklaring av metodiske valg, validitet og reliabilitet gjort rede for i metodedelen.

En annen etisk betraktning man må ta hensyn til når man skriver forskningsrapporter innenfor vitenskapelig praksis, er å vise og inneha høy kompetanse på kildehenvisning. Det er flere grunner til dette. Den første er å ha respekt for andre forskere og deres verker, og dermed unngå plagiering, og at jeg som forsker anerkjenner den som anerkjennes bør innenfor fagfeltet. En annen grunn er for å sikre god etterprøvbarehet når andre forskere skal ettergå din forskning. Ved riktig kildehenvisning kan andre gå etter i sømmene det du har gjort og det du begrunner dine funn og analyser med. Det er derfor et viktig etisk prinsipp å ha god og riktig kildehenvisning (NESH, 2016, s. 39).

Den siste etiske betraktningen jeg skal ta opp her er kildekritikk. Når jeg i forbindelse med denne oppgaven skal analysere lærebøker er det viktig at jeg har et kildekritisk tilnærming. Dette gjelder både materialet jeg velger som empiri, men også de kildene jeg velger ut for å bygge opp oppgaven og belyse funn, drøfting og resultater (Jacobsen & Duedahl, 2010, s. 57). Det handler

om at jeg som forsker må være bevisst, og stille meg kritisk til kildene i forhold til hva jeg kan få ut av dem.

3.8. Oppgavens begrensning

Man kan beskrive metode som en fremgangsmåte eller en tilnærming til det vi benytter oss av for å produsere kunnskap. En kvalitativ metode som er brukt i denne forskningsrapporten, tar i bruk språket for å beskrive ulike fenomener i dybden, og tar derfor ofte for seg smale og bestemte deler av gangen innenfor områder av et bestemt fagfelt. Jeg går dermed dypt inn i en del av fagfeltet og kan ikke si noe ut over det jeg faktisk undersøker og finner ut fra min forskning (Gall, Gall, & Borg, 2007, ss. 123-124). Ved bruk av en kvalitativ innholdsanalyse som jeg har valgt å bruke for å svare på problemstillingen, er jeg både påvirket av min forforståelse og mine fordommer. Tolkningen jeg dermed foretar meg, kan være farget av dette, og som løftet i delen om etiske betraktninger, må jeg være bevisst dette slik at det ikke påvirker analysen og presentasjonen av resultatene (Gall, Gall, & Borg, 2007, ss. 123-124; Thagaard, 2018, ss. 15-18).

Ved bruk av en kvalitativ innholdsanalyse, som er en kvalitativ metode, kan jeg som forsker innta forskjellige tilnærminger og analyse av de data som er valgt ut for oppgaven. En innholdsanalyse skal analysere innhold i ulike trykte materialer. I denne avhandlingen er det læreverk for ungdomstrinnet i norskfaget etter kunnskapsløftet 2020 som er empirien det forskes på. Det kan være en fordel at datamaterialet i denne sammenheng er ferdig produsert på forhånd, det er dermed med på å skape en viss distanse til datamaterialet (Thagaard, 2018, ss. 15-18).

Som beskrevet over, gjør valget av en kvalitativ innholdsanalyse som metode og analyseverktøy at det naturlig blir begrenset hva jeg etter endt forskning kan si om det jeg finner. Jeg kan til en viss grad si noe om det materialet jeg undersøker, men må ta i betraktning at jeg kan være påvirket av mine egne fordommer og forforståelser av temaet og at jeg fra start hadde en mening om problemstillingens svar. Selv om jeg er ganske bevisst på at dette kan skje og at jeg ikke har blitt påvirket av det, er det viktig å drøfte og diskutere rundt dette problemet. Jeg har også tatt for meg tolkning på bakgrunn av teorier og innføringer rundt prosessorientert skrivning. Jeg må derfor være bevisst på at dette er mine tolkninger og det er derfor viktig at jeg nøye beskriver prosessen i hva jeg har foretatt meg gjennom min forskning og fremstilling av resultater og analyser for å sikre god reliabilitet og validitet. Selv om jeg på bakgrunn av mine tolkninger og analyser finner et resultat og konkluderer med det, må jeg være åpen på at om andre forskere gjennomgår mitt materiell, kan det ha andre tolkninger da dette er en subjektiv aktivitet. Det er derfor jeg gjennom

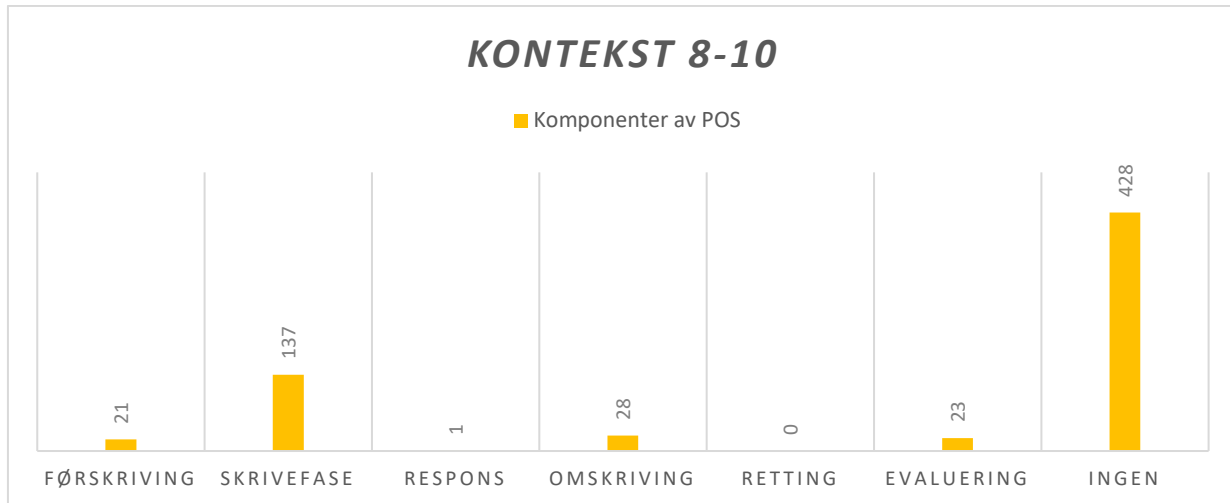
validitets- og reliabilitetskapittelet vil sikre, på best mulig måte, at andre forskere som etter går mitt materiale vil komme frem til de samme funnene og konklusjonene som jeg har presentert.

4. Resultater/funn

Her vil jeg presentere funnene av min analyse av oppgavene i de fire lærebøkene for ungdomstrinnet i norskfaget gitt ut etter kunnskapsløftet 2020. Jeg vil først presentere funnene i hver enkelt lærebok å komme med utvalgte eksempler på ulike oppgaver som viser hvordan de ulike komponenter av de ulike fasene kommer frem, før jeg presenterer resultatet av den totale analysen. Totalt har jeg gjennom denne studien analysert 1438 oppgaver, som er fordelt på fire ulike læreverk i norskfaget for ungdomstrinnet, utgitt i forbindelse med den nye læreplanen i 2020. Boken med flest oppgaver var *Kontekst 8-10* med totalt 638. Boken som inneholdt færrest oppgaver er noe overraskende, siden det er en bok for hele ungdomstrinnet, *Synopsis 8-10* med kun 119 oppgaver. *Fabel 8* inneholder totalt 400 oppgaver og *Norsk 8* 284.

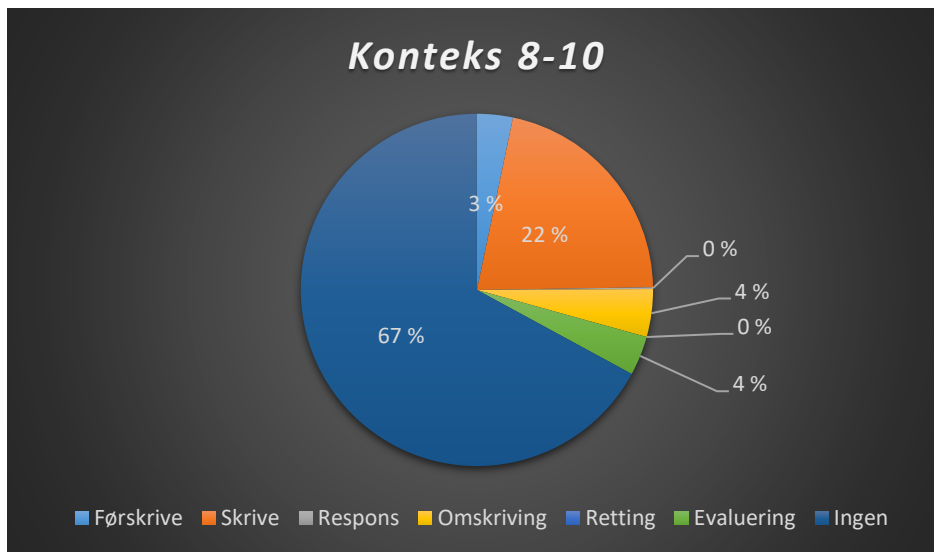
4.1. Kontekst 8-10

Analysen av de 638 oppgavene i *Kontekst 8-10* viser at vi finner alle komponentene av de ulike fasene innenfor prosessorientert skriving utenom rettefasen. Resultatene viser at skrivefasen er den komponenten som dominerer innenfor *kontekst 8-10*, med totalt 137 oppgaver som inneholder denne fasen. Den fasen med færrest komponenter er responsfasen som kun finnes i en av de totalt 638 oppgavene. De tre siste komponentene frekventerer forholdsvis likt. Førskrivning dukker opp i 21 av oppgavene, evaluering innenfor 23 av oppgavene og omskrivingsfasen med 28 som er litt høyere enn de andre, men det utgjør ingen betydelig forskjell. Oppstillingen av funnene vises i figuren under.



Figur 8: Komponenter av prosessorientert skriving i læreverket *Kontekst 8-10* (Bilchfeldt, Heggem, & Larsen, 2020).

Totalt sett er det 210 oppgaver som inneholder komponenter av prosessorientert skriving, noe som betyr at det totalt er 428 av oppgavene som ikke har noen faktorer av prosessorientert skriving i seg. Det vil si at omtrent en tredjedel av oppgavene inneholder en av komponentene fra prosessorientert skriving. Under i figur 9, vises hvordan oppgavene og komponentene i *Kontekst 8-10* fordeler seg i prosent.



Figur 9: Komponenter av prosessorientert skriving i læreverket *Kontekst 8-10* vist i prosent (Bilchfeldt, Heggem, & Larsen, 2020).

4.1.1. Eksempler på oppgaver fra de ulike fasene i *Kontekst 8-10*

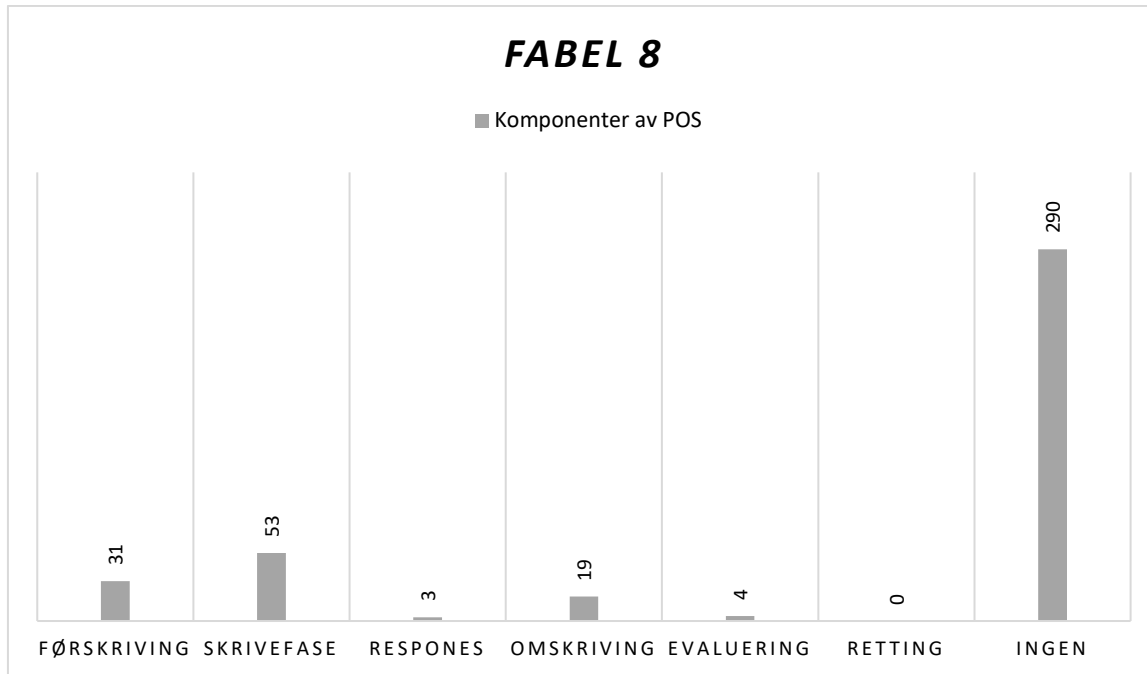
En oppgave som illustrerer førskrivingsfasen i *kontekst 8-10* finner vi på side 98. Oppgaven lyder som følger: «Lag et tankekart eller en visuell oversikt over innholdet i kurset. Ta utgangspunkt i overskriftene og få med viktige ord og uttrykk» (Bilchfeldt, Heggem, & Larsen, 2020, s. 98). En annen oppgave som inneholder komponenten førskrivingsfase er: «Idémyldring. Spinn videre på to eller flere av ideene under. Skriv ned plott eller forslag til handling, og del med hverandre» (Bilchfeldt, Heggem, & Larsen, 2020, s. 132). En oppgave som illustrerer skrivefasen, kan se slik ut: «Lag din egen tekst inspirert av utdraget. Velg mellom: - Tekst i sosiale medier som viser dagen fra Iles synsvinkel. Bruk gjerne hashtag. – dikt eller rapp der du bruker eksempler fra teksten» (Bilchfeldt, Heggem, & Larsen, 2020, s. 30). Oppgave 16 på side 279 viser hvordan evalueringsfasen fremstår i ulike oppgaver. Oppgaveteksten er:

Vurder slagord fra kommune Norge: Finn slagord på hjemmesiden til ulike kommuner, og lag ei topp-fem-liste. Sammenlikne listene med hverandre, og diskuter hvorfor dere har rangert dem slik. Hva forteller slagordene om kommunen? Har de bestemte målgrupper? (Bilchfeldt, Heggem, & Larsen, 2020, s. 279).

En annen oppgave som inneholder elementer av evalueringsfasen, er: «Hvilken reklame er mest og minst troverdig? Ranger dem og begrunn svaret» (Bilchfeldt, Heggem, & Larsen, 2020, s. 26).

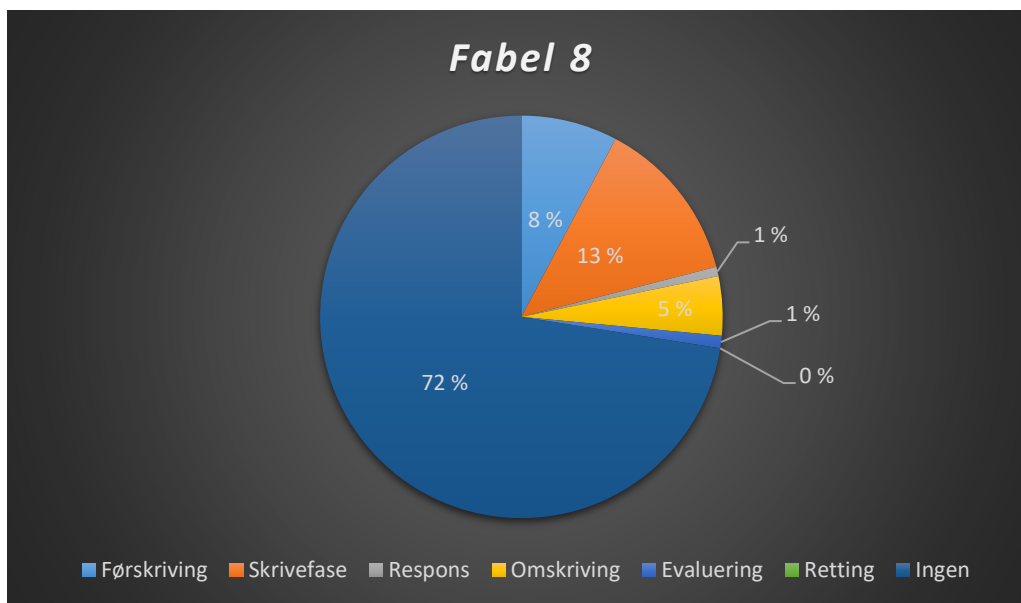
4.2. *Fabel 8*

Analysen av *Fabel 8* sine totale 400 oppgaver viser at alle komponentene av prosessorientert skriving utenom rettefasen er representert. Som i *kontekst 8-10* er det også her skrivefasen som fremkommer oftest. Skrivefasen finner vi i totalt 53 oppgaver, der førskrivingsfasen som vi finner i 31 av oppgavene er den fasen som frekventerer mest etter skrivefasen. Respons og evaluering er det nesten ingen av, henholdsvis dukker de opp i tre og fire oppgaver. Rettefasen er det heller ikke i denne læreboken noen forekomst av. Oppstillingen av funnene vises i figuren under.



Figur 10: Komponenter av prosessorientert skriving i læreverket *Fabel 8* (Horn, et al., 2020).

I *Fabel 8* er det totalt 110 oppgaver som inneholder et element av fasene innenfor prosessorientert skriving. Det vil si at totalt 290 oppgaver ikke har et element, noe som utgjør at omtrent en fjerdedel av oppgavene i *Fabel 8* inneholder deler av prosessorientert skriving. I figur 11 under vises funnene av de ulike faktorene i prosent.



Figur 11: Komponenter av prosessorientert skriving i læreverket *Fabel 8* vist i prosent (Horn, et al., 2020).

4.1.2. Eksempler på oppgaver fra *Fabel 8*

Et eksempel på responsfasen i *Fabel 8* lyder som følger: «Etter at dere har holdt presentasjonene deres, gir dere hverandre respons. Si tre ting du syntes var bra med innlegget til medeleven din, og still tre spørsmål til det medeleven din snakket om» (Horn, et al., 2020, s. 11). Et annet eksempel på responsfasen lyder:

Les analysen av talen nedenfor. Finn fram en presentasjon du har holdt i et annet fag enn norsk, og gi den til medeleven din. Analyser talen eller presentasjonen til medeleven din på samme måte som vi har gjort her.

Sett dere sammen og gå igjennom analysene av hverandres taler eller presentasjoner.

Bruk analysen fra medeleven din til å lage en enda bedre versjon av talen eller presentasjonen. (Horn, et al., 2020, s. 21).

Et eksempel på omskrivingsfasen er denne oppgaven hvor eleven skal gjøre om et leserinnlegg til en appell:

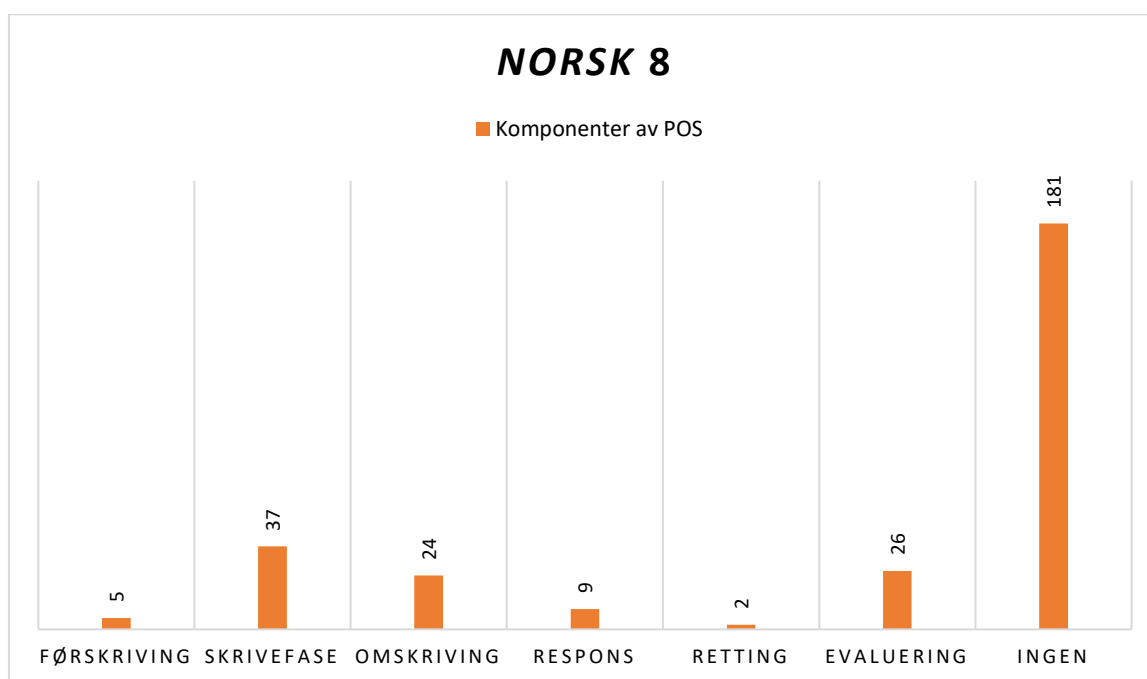
Forbered en appell om det samme temaet som du skrev leserinnlegg om. Bruk leserinnlegget som utgangspunkt, men tilpass det til en muntlig framføring. Øv deg godt på selve framføringen. Du skal snakke uten å lese fra manus, og du skal framføre budskapet ditt med innlevelse. Hold appellen for klassen, eller spill inn en video der du holder appellen (Horn, et al., 2020, s. 219).

Oppgave 10 på side 217 viser hvordan eleven systematisk kan jobbe med egevaluering av sitt arbeid, og er dermed et eksempel på evalueringsfasen:

Les gjennom innledningen din igjen. Vær kritisk til deg selv. Ville du ha blitt fristet til å lese videre? Passer den til innholdet? Les gjennom argumentene igjen. Ble de slik du hadde planlagt? Har du brukt ulike typer argumenter? Har du delt teksten inn i avsnitt? Les avslutningen på nytt. Oppsummerer den kort hva du mener? Kommer du med en oppfordring til leseren? Les teksten høyt for deg selv og/eller lytt til teksten ved hjelp av et skriveprogram (Horn, et al., 2020, s. 217).

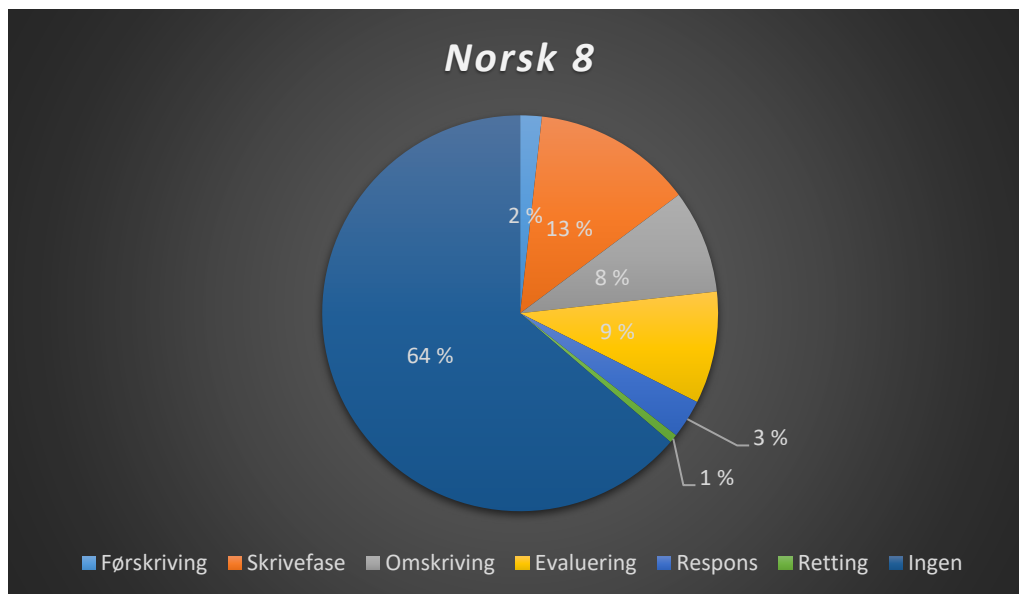
4.3. Norsk 8

Norsk 8 inneholder totalt 284 oppgaver. Analysen viser at alle komponentene av prosessorientert skriving er representert i noen grad. *Norsk 8* har som de to andre bøkene over også flest oppgaver der skrivefasen dukker opp. Skrivefasen finnes i 37 oppgaver. Førskriving som har frekventert nest mest i de to bøkene over, finner vi kun i fem av oppgavene i *Norsk 8*. Førskriving er den som frekventerer nest færrest ganger, bare rettefasen med to finner vi færre ganger. Responsfasen finnes i ni oppgaver, men evalueringsfasen og omskrivingsfasen finner vi henholdsvis i 24 og 26 ganger. Oppstillingen av funnene vises i figuren under.



Figur 12:Komponenter av prosessorientert skriving i læreverket *Norsk 8* (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen, & Haustreis, 2020).

Totalt er det 103 oppgaver hvor det dukker opp et element av prosessorientert skriving. Det betyr at det er 181 av oppgavene som ikke inneholder noen komponenter fra prosessorientert skriving. Det utgjør at litt over en tredjedel av oppgavene har et element av prosessorientert skriving. Under i figur 13 vises funnene i *Norsk 8* i prosent.



Figur 13: Komponenter av prosessorientert skrivning i læreverket Norsk 8 vist i prosent (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen, & Haustreis, Norsk 8, 2020).

4.1.3. Eksempler på oppgaver i Norsk 8

Et eksempel på rettefasen er: «Skriv setningene med feil på nytt, men slik at informasjonen som står der, stemmer med informasjonen i fagartikkelen» (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen, & Haustreis, 2020, s. 194).

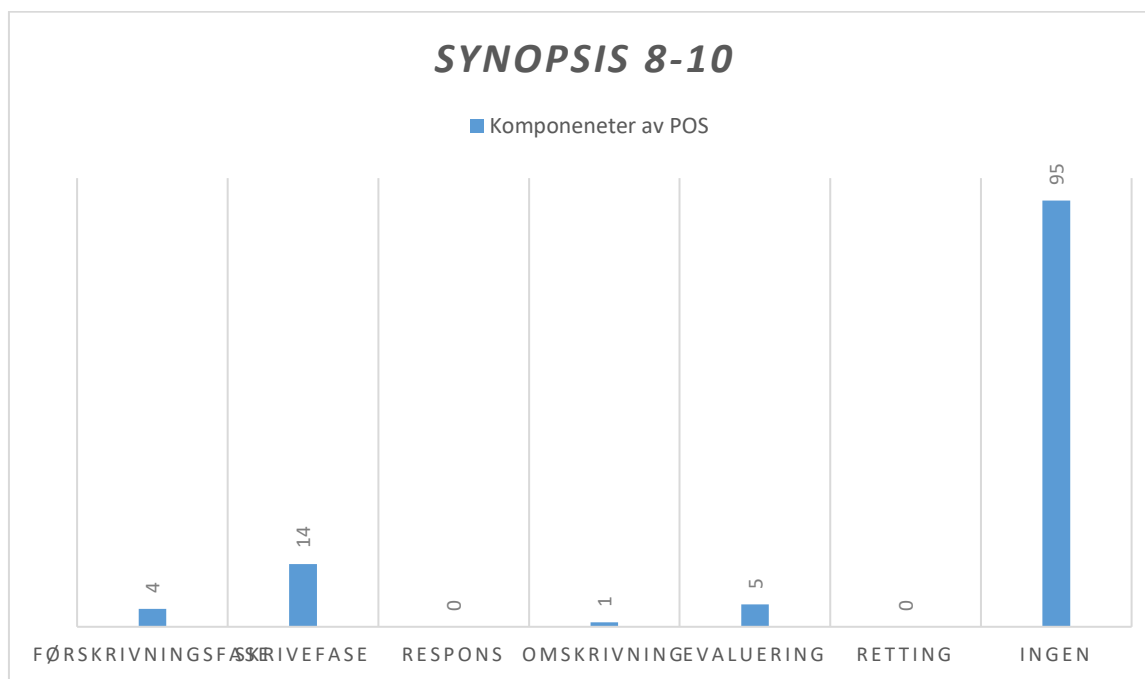
På side 204 og 205 finner vi hele tre omskrivingsoppgaver, oppgaven på side 204 lyder som følge: «Her er fem setninger fra tekster i kapittelet. Skriv de på nytt. Plasser noe du ønsker å legge vekt på, langt fremme i setningen.» (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen, & Haustreis, 2020, s. 204). Den første oppgaven på 205 ser slik ut: «I avsnittet under finner du mange fyllord. Skriv avsnittet på nytt, men fjern fyllordene slik at språket blir presist.» (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen, & Haustreis, 2020, s. 205). Siste oppgave på side 205 som tar for seg omskrivingsfasen er som følger:

Kunne forfatteren brukt andre ord enn *må* i enkelte tilfeller? Skriv setningene under på nytt, men bytt ut ordet *må* med andre ord, slik at du får et mer variert språk. Du kan også gjøre andre små endringer i setningene hvis det er nødvendig (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen, & Haustreis, 2020, s. 205).

4.4. Synopsis 8-10

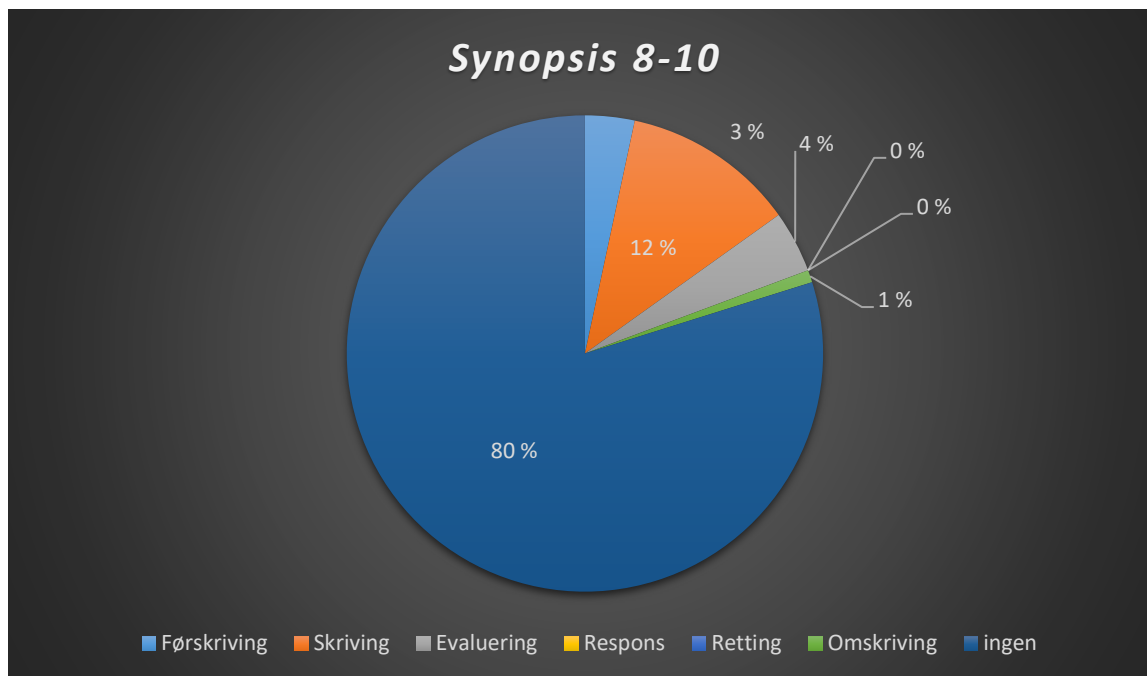
Synopsis 8-10 er den boken med færrest oppgaver. Totalt inneholder boken kun 119 oppgaver og vi finner ingen oppgaver som inneholder responsfasen eller rettefasen. Som i de tre andre bøkene frekventerer skrivefasen flest ganger. I *Synopsis 8-10* finner vi denne fasen 14 ganger.

Førskrivingsfasen dukker opp i kun fire oppgaver, evalueringsfasen i fem og omskrivingsfasen kun i en enkelt oppgave. Oppstillingen av funnene vises i figuren under.



Figur 14: Komponenter av prosessorientert skriving i læreverket *Synopsis 8-10* (Bjelland, Bolstad, Magnryd, Selboe, & Jetne, 2020).

Totalt er det kun 24 oppgaver i *Synopsis 8-10* som innehar elementer av prosessorientert skriving. Det utgjør omtrent en femtedel av alle oppgavene. Det er totalt 95 oppgaver som ikke inneholder komponenter av prosessorientert skriving. Nedenfor i figur 15 ser vi funnene i prosent.



Figur 15: Komponenter av prosessorientert skriving i læreverket *Synopsis 8-10* vist i prosent (Bjelland, Bolstad, Magnryd, Selboe, & Jetne, 2020).

4.1.4. Eksempler på oppgaver fra *Synopsis 8-10*

Eksempler på skrivefasen i *Synopsis 8-10* er: «Skriv et handlingsreferat fra teksten «Eg står her og skal slå opp med ei jente» på side 46-47» og «skildre motivet i utdraget fra tegneserien *natten da pistolen reddet liv* på side 125» (Bjelland, Bolstad, Magnryd, Selboe, & Jetne, 2020, s. 36 & 139). Et eksempel på evalueringsfasen finner vi på side 81: «Skriv et lite avsnitt der du begrunner hvorfor du er enig eller uenig i følgende påstand: «Sangtekster er dikt». Trekk inn fagbegrep fra kapittelet.» (Bjelland, Bolstad, Magnryd, Selboe, & Jetne, 2020, s. 81).

4.5. Oppsummering av funn i alle fire læreverkene

Som det kommer frem av resultatene over er det relativt store forskjeller mellom hver av de ulike læreverkene. Det er store forskjeller når det kommer til antall oppgaver og hvilke typer faser som frekventerer oftest. Vi ser spesielt i de to 8-10. klasse bøkene at oppgaveomfanget skiller seg betraktelig ut. *Kontekst 8-10* inneholder hele 638 oppgaver, der *Synopsis 8-10* kun har 119 oppgaver totalt. De to bøkene for åttende klasse, *Fabel 8* og *Norsk 8*, har et jevnere tilfang av oppgaver seg imellom. *Norsk 8* inneholder 298 oppgaver og *Fabel 8* inneholder 400, så mellom disse skiller det omtrent 100 oppgaver.

Det som er likt mellom alle de fire læreverkene er at det er skrivefasen som frekventerer oftest i oppgavene som er analysert. Antall oppgaver der vi finner flest elementer av skrivefasen, er i *Kontekst 8-10*. Det er totalt 137 oppgaver som inneholder skrivefasen. At *Kontekst 8-10* har flest oppgaver totalt sett innenfor denne fasen er ikke så overraskende med tanke på det totale omfanget av oppgaver i boka. Mer interessant blir det når vi ser på prosentandelen skrivefasen utgjør i de enkelte bøkene. I *Kontekst 8-10* inneholder totalt 22% av oppgavene skrivefasen. Dette er ni prosent mer enn i *Fabel 8* og *Norsk 8* som begge har 13% av oppgavene, henholdsvis totalt 53 og 37 oppgaver, med komponenten skrivefase. *Synopsis 8-10* som har færrest oppgaver med skrivefasen har kun 14 oppgaver som utgjør 12%.

Når det gjelder oppgaver knyttet til førskrivingsfasen, er det ganske store forskjeller mellom de ulike lærebokverkene. Den boken som inneholder flest oppgaver med komponenter av denne fasen er *Fabel 8* med totalt 31 oppgaver. Disse 31 oppgavene utgjør åtte prosent av alle oppgavene i boken noe som er mye større enn de andre. *Synopsis 8-10* og *Kontekst 8-10* har begge kun tre prosent, selv om *Kontekst 8-10* har fem ganger så mange oppgaver med førskrivingsfasen med 21 mot *Synopsis 8-10* sine fire stykk. *Norsk 8* har fem oppgaver som utgjør totalt to prosent av oppgavene i boka.

Oppgaver knyttet til responsfasen finner vi totalt sett i alle fire bøkene kun 13 ganger. *Synopsis 8-10* har ingen oppgaver der responsfasen dukker opp, og *Kontekst 8-10* har kun en prosentandel på 0,16%. *Fabel 8* har totalt tre oppgaver med responsfasen som utgjør omtrent en prosent. *Norsk 8* har klart flest med sine ni oppgaver som gir en prosentandel på tre prosent.

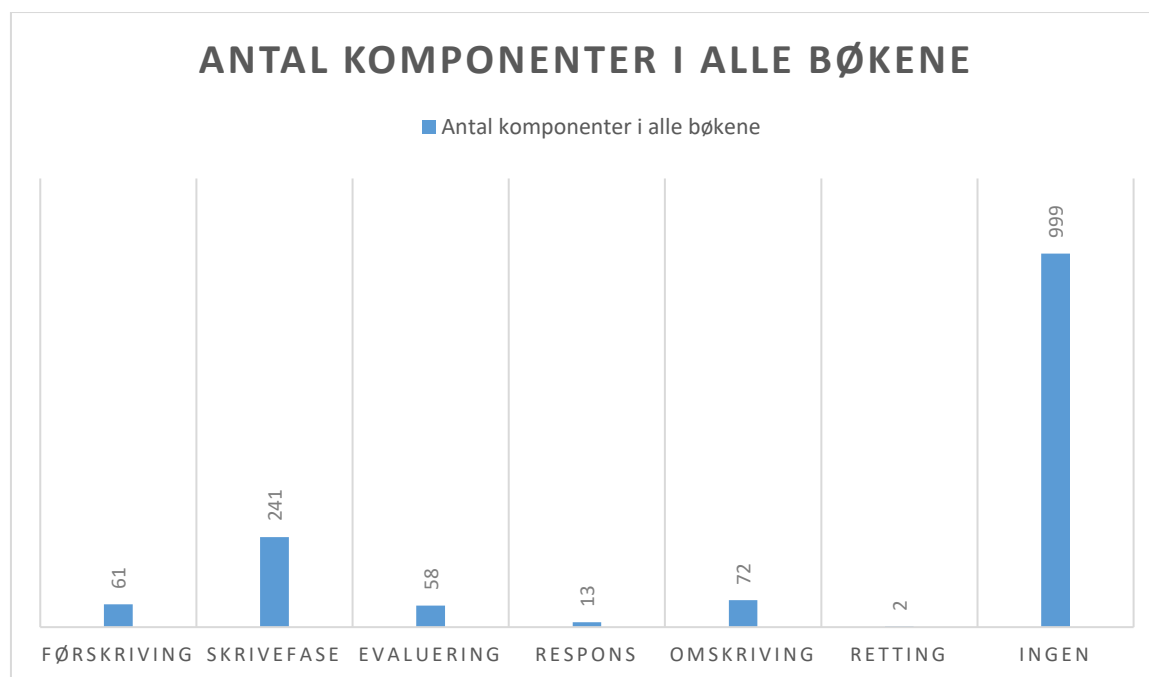
Omskrivingsfasens hyppighet varierer i stor grad mellom bøkene. *Synopsis 8-10* inneholder kun en oppgave med elementet omskriving. *Kontekst 8-10* har flest oppgaver med 28 som inneholder komponenten omskrivingsfasen, men det er *Norsk 8* som har høyest prosentandel med åtte prosent, det utgjør 24 oppgaver totalt. *Kontekst 8-10* sine 28 oppgaver utgjør bare fire prosent. *Fabel 8* har fem prosent av oppgavene med elementet omskriving, totalt utgjør dette 19 oppgaver.

Det er også store forskjeller når det gjelder oppgavene knyttet til evalueringsfasen. I *Fabel 8* finner vi fire oppgaver som inneholder fasen evaluering, dette utgjør en prosent av alle oppgavene. Evalueringsfasen i *Synopsis 8-10* finner vi i fire prosent av oppgavene, som gir et antall på fem oppgaver. *Norsk 8* er det læreverket med flest oppgaver og høyest prosentandel innenfor fasen evaluering. Det er totalt 26 av oppgavene i *Norsk 8* som gir oppdrag innenfor

evalueringsfasen, det utgjør en prosentandel på ni prosent. I *Kontekst 8-10* er det kun fire prosent av oppgavene som tar for seg evalueringsfasen. Det gir et oppgaveomfang på 23 oppgaver.

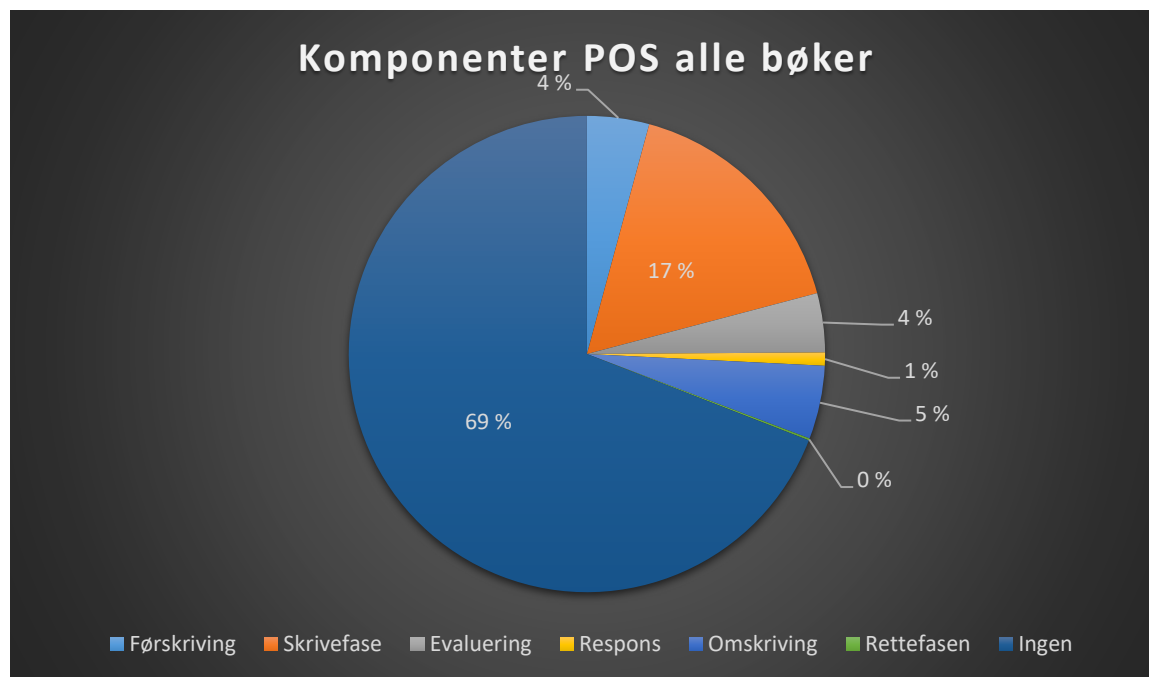
Alle de fire læreverkene har til felles at det er rettefasen som frekventerer færrest antall ganger. I *Synopsis 8-10*, *Kontekst 8-10* og *Fabel 8* er det ingen av oppgavene som inneholder elementer av rettefasen. I *Norsk 8* finner vi kun to oppgaver med rettefasen, det utgjør en prosent av de totale oppgavene.

I bøkene er det totalt 999 oppgaver som ikke har komponenter av prosessorientert skrivning. I *Synopsis 8-10* er det totalt 95 oppgaver som det ikke forekommer noen elementer av prosessorientert skrivning, det utgjør hele 80 prosent av bokas totale oppgaveomfang. *Kontekst 8-10* inneholder 428 oppgaver uten prosessorientert skrivning. Dette utgjør 69 prosent av alle oppgavene i boka. *Fabel 8* har 290 oppgaver uten elementer av prosessorientert skrivning. Dette utgjør 72 prosent av alle oppgavene. Det er 64 prosent av oppgavene i *Norsk 8* som ikke har elementer av prosessorientert skrivning, det er et oppgaveomfang på totalt 186. Dette gjør at det er *Norsk 8* som har størst prosentandel med oppgaver som inneholder prosessorientert skrivning med totalt 36 prosent. I figur 16 (under) ser vi totalen av hvor ofte hver fase frekventerer i hver av oppgavene som er analysert i læreverkene i norsk for ungdomstrinnet etter kunnskapsløftet 2020.



Figur 16: Totalt antall komponenter av prosessorientert skrivning i alle fire læreverkene.

Den fasen som frekventerer flest ganger totalt i alle bøkene er skrivefasen. Av de totalt 1438 oppgavene i alle de fire oppgavene er 241 av oppgavene skrivefase, dette er godt over 150 oppgaver mer enn den nest største fasen som er omskrivingsfasen med 72 oppgaver. Skrivefasens 241 oppgaver utgjør totalt sytten prosent av det totale oppgaveomfanget alle bøkene har til sammen. Omskrivingsfasen som frekventerer mest etter skrivefasen, utgjør kun fem prosent av alle oppgavene, altså tolv prosent mindre enn skrivefasen. Vi finner førskrivingsfasen i totalt 61 av oppgavene, og dette er kun tre mer enn evalueringsfasen som vi finner 58 ganger totalt i alle bøkene. Førskrivingsfasen og omskrivingsfasen utgjør henholdsvis omtrent fire prosent hver. Responsfasen og rettefasen er de to fasene av prosessorientert skriving som dukker opp færrest ganger totalt sett. Responsfasen har tretten oppgaver som omfatter denne fasen, men rettefasen kun dukker opp i to oppgaver. Responsfasen utgjør omtrent en prosent, og rettefasen gir knapt utslag med sine 0,14 prosent. I figur 17 (under) ser vi hva de ulike fasene som er knyttet til oppgavene i alle fire læreverk som er analysert utgjør i prosent.



Figur 17: Totalt antall komponenter av prosessorientert skriving i alle fire læreverkene vist i prosent.

For å oppsummere funnene kort ser vi at bøkene i kronologisk rekkefølge når vi rangerer de etter hvor mange oppgaver i prosent av boka som inneholder elementer av prosessorientert skriving ser slik ut; *Norsk 8* har flest oppgaver med komponenter av prosessorientert skriving med 36 prosent. Neste på listen er *Kontekst 8-10* med 33 prosent, før vi finner *Fabel 8* med 28 prosent. Det

læreverket med færrest oppgaver av prosessorientert skrivning basert på prosent er *Synopsis 8-10* med kun 20 prosent av oppgavene som har et element av prosessorientert skrivning.

5. Drøfting

I dette kapittelet vil drøfte resultatene som har kommet frem gjennom analysen. Jeg vil bruke teoriene og resultatene til å drøfte hvordan dette er relevant for min problemstilling. Jeg har i dette studiet analysert de fire lærebøkene i norsk for ungdomstrinnet som er på markedet per 2020. I denne studien har jeg undersøkt følgende problemstilling: *Hvordan og i hvilken grad legger oppgavene i fire lærebøker i norsk for ungdomstrinnet opp til å arbeide med prosessorientert skrivning?* Det er i lys av denne problemstillingen, teoriene og resultatene, jeg i dette kapittelet skal drøfte.

I denne studien har jeg undersøkt fire lærebøker for ungdomstrinnet i norsk etter kunnskapsløftet 2020. Som nevnt har jeg sett på alle oppgavene som presenteres i fire læreverk i norsk for ungdomstrinnet, opp mot fasene i prosessorientert skrivning for å se om det legges opp til å arbeide med denne metoden i skriveopplæringen. Det er særlig de 439 oppgavene som er funnet med komponenter av prosessorientert skrivning jeg nå skal diskutere. Først ser jeg på oppgavene og hvordan fasene gjenspeiler seg i oppgavene som er analysert. Deretter ser jeg på funnene i lys av sosiokulturell- og kognitiv læringsteori. Til slutt vil jeg drøfte funnene i sammenheng med teorier om lærebokbruk og mulighetene for derved å jobbe med prosessorientert skrivning på bakgrunn av dette.

5.1. Oppgaver knyttet til de ulike fasene i prosessorientert skrivning

Oppgaver knyttet til førskrivingsfasen

Gjennom arbeidet med å analysere oppgaver knyttet til førskrivingsfasen fant jeg at de fleste oppgavene innenfor denne fasen handler om at elevene skal tenkeskrive, lage tankekart eller skrive stikkord. Et eksempel på oppgaver som tar for seg førskrivingsfasen er denne fra *Synopsis 8-10*:

Ta utgangspunkt i saker du er opptatt av, skriv ned tre tema som du kan tenke deg å skrive et kåseri om.

a) Velg et av tema og lag et tankekart. Bruk gjerne tankekartet på side 223 til å hente ideer.

b) Ta utgangspunkt i tankekartet ditt og skriv et minikåseri. Tips: skriv uten å stoppe i tre

minutter – dette kan skape et godt utgangspunkt for videre arbeid (Bjelland, Bolstad, Magnryd, Selboe, & Jetne, 2020, s. 231).

Ved å se på disse oppgavene, som eksempelet over viser, opp mot det Dysthe (1993) presenterte i sin innføringsbok, der hun forklarer hva førskrivingsfasen er, faller disse oppgavene inn under denne fasen. Dette blir også pekt på av Kvithyld et al (2014), som i sin formidlingsbok viser til det samme når elevene skal arbeide med førskrivingsfasen og idemyldring. Kan vi dermed si at oppgavene som inneholder førskrivning faller inn under prosessorientert skriving? På den ene siden kan vi si at oppgavene i hvert fall legger opp til arbeid med en fase, men på den andre siden legger de kun opp til å arbeide med en fase og ikke et totalt arbeid med prosessorientert skriving. Det er allikevel viktig, påpeker både Dysthe (1993) og Kvithyld et al (2014) i sine formidlinger, å jobbe med en og en fase slik at elevene blir gode innenfor de ulike fasene slik at de skal kunne dra nytte av en slik arbeidsmåte. Vi kan dermed si at oppgaver som kun legger opp til å arbeide med en fase er av nytteverdi i lys av dette.

Oppgaver knyttet til skrivefasen

Skrivefasen er den fasen med desidert flest oppgaver og mangfold. Her får elevene i oppgave å skrive i mange ulike sjangre og de får utfordringer til å skrive i ulike typer skrivestiler. Uansett hva slags utfordringer og oppdrag elevene får i disse skriveoppgavene, faller de inn under skrivefasen. Det er i denne fasen elevene skal skrive en hel tekst, et avsnitt eller en del av en tekst. I *Synopsis 8-10* finner vi et eksempel som illustrerer nettopp at elevene skal skrive i ulike sjangre og i ulike skrivestiler i forhold til hvem som er mottaker av teksten. Oppgaven på side 269 gir følgende oppdrag til elevene:

Hva synes du om at mange ikke lenger skiller mellom kj-lyden og skj-lyden? Skriv et kort debattinnlegg eller kåseri med tittelen «skjempestort problem?» Teksten skal kunne publiseres på et nettsted som blir lest av voksne (Bjelland, Bolstad, Magnryd, Selboe, & Jetne, 2020, s. 269).

Kvithyld et al (2014) formidler at skrivefasen er der elevene skal få ideene fra førskrivingsfasen ned på papiret. I forhold til Dysthe (1993) sin beskrivelse er det helt klart at disse oppgavene hører til i denne fasen. Som med førskrivingsfasen er det heller ikke her oppgaver som gir komplette oppgaver med alle fasene av prosessorientert skriving. Derimot åpner skrivefasens oppgaver, som vist med eksempelet over, for et større mangfold innenfor skriving. Dette fører til

at elevene lærer ulike sjangre og at de får trening i og mestrer det mangfoldet av sjangre som finnes i norskfaget. De kan også bruke ulike teknikker før de starter å skrive, som de har lært å ta i bruk når de har jobbet med førskriving selv om det ikke eksplisitt står i oppgaveteksten i denne fasen. De tar dermed i bruk ulike kognitive teknikker som er viktig når man skal i gang med skriving og få sine tanker, ideer og meninger frem i skriftlig fremstilling.

Oppgaver knyttet til responsfasen

Jeg fant ikke så mange oppgaver i lærebøkene knyttet til responsfasen i prosessorientert skriving. Denne fasen er på bakgrunn av dette ikke noe mindre viktig av den grunn. Innenfor denne fasen åpner det for elevinteraksjon som er viktig i prosessorientert skriving, og som kommer tydelig frem i hvordan prosessorientert skriving og sosiokulturell læringsteori henger sammen (Dysthe, 1993, s. 144; Imsen, 2014). Når det kommer til elevinteraksjon og at læring skjer i en proksimal utviklingszone kommer det også tydelig frem i oppgavene som inneholder denne fasen, og sammenfaller med det Sadler (2012) presenterer. Han sier at det er viktig å gi elevene innsikt i hvordan de kan nå målet ut ifra hvor de er på nåværende tidspunkt. Videre sier han at det ytterste målet med respons er at elevene på sikt skal kunne spore de endringene selv og på den måten ikke være avhengig av en lærer eller en annen part for å skrive tekster av høy kvalitet (Sadler, 2012, s. 534).

Vi ser i oppgavene som inneholder denne fasen at elevene får i oppdrag å gi tilbakemeldinger på hverandres tekster og på tekster som står på trykk i læreboka i forhold til hva som var bra og hva som kan gjøres bedre dette for å igjen kunne bruke den kunnskapen de anvender på å gi andre tilbakemelding inn i sin egen tekst ved et senere tidspunkt. Et eksempel på dette ser vi i denne oppgaven hentet fra *Norsk 8*:

Nevn to konkrete ting som du synes fungerer godt i denne teksten, og én ting du mener kunne vært gjort annerledes. Hva har du lært av å jobbe med denne teksten som du vil bruke i din egen skumle fortelling? (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen, & Haustreis, 2020, s. 91).

De får også i oppdrag å gi tilbakemeldinger og komme med forslag til endringer på medelevers arbeid. På den ene siden er dette viktig for å lære elevene å se et større perspektiv og ved å gi tilbakemelding på andres arbeid vil de også kunne se sin egen tekst i et annet lys. På den andre siden er det ofte vanskelig å se medelevers tekster i et kritisk lys og det er ikke sikkert elevene

innehar kompetansen som trengs for å se forbedring i andres arbeid. Sett i lys av det Dysthe (1993) presenterer i sin innføringsbok, er Sadler (2012) veldig opptatt av at elevene etter hvert skal se sine egne tekster og selv finne styrker og svakheter. I tillegg til da å drive med egenvurdering, er det å gi respons på medelevers tekster god trening for å oppnå denne kompetanse. Dermed er denne fasen ofte avhengig av lærers støtte som Dysthe og Hertzberg (2012) påpeker i sin artikkel fra 2012 og ikke minst er denne fasen utrolig viktig å få god trening i, for å oppnå det Sadler (2012) vektlegger.

I motsetning til tidligere studier, der Dysthe (1993) fremstiller og formidler skriving som en individuell prosess, er prosessorientert skriving en metode som ikke endrer på det faktum at skriving er en individuell aktivitet. Jeg finner gjennom innholdet av oppgavene som er analysert og presentert som inneholder en responsfase, og nyere teori om det å gi respons og skriving, at dette ikke nødvendigvis er tilfelle. Skriving kan like godt være en aktivitet som foregår gjennom interaksjon mellom flere parter. Dette gjelder førskrivningen, selve skrivingen, responsen, omskrivingen og evalueringen. Altså alle fasene i prosessorientert skriving kan gjøres i samarbeid med andre, selv om de selvfølgelig kan gjøres individuelt, vil jeg ikke fastslå som Dysthe (1993) peker på i sin innføring, at det er og alltid har vært en individuell aktivitet.

Oppgaver knyttet til omskrivingsfasen

På den ene siden kan vi si at omskriving handler om å gjøre om annet arbeid, som for eksempel rette andres arbeid, gjøre om ulike modaliteter og tekstarbeid. På den andre siden handler denne fasen om å gjøre om eget arbeid etter tilbakemeldinger fra lærer, medelever, egenvurdering eller en kombinasjon av disse tre (Dysthe, 1993, s. 92; Jahnsen & Bakken, 2020, s. 4). Oppgaver knyttet til denne fasen handler om å revidere sitt eget arbeid, og de fleste oppgavene som er analysert inneholder et oppdrag der elevene skal gjøre nettopp det. Dysthe (1993) vektlegger i sin innføringsbok for prosessorientert skriving i Norge, at gjennom omarbeiding av tekst kan elevene eksperimentere og prøve ut ulike muligheter i tekstarbeid. Dette understreker også Jahnsen og Bakken (2020) som legger til at revisjon er en kontinuerlig prosess gjennom hele tekstarbeidet og at elevene skal kunne prøve ut og eksperimentere med eget arbeid og selv lete etter signaler som gjør teksten bedre. Det er derfor også flere oppgaver som gir elevene mulighet til å gjøre om andre typer arbeid til for eksempel å gi en ny mening, endre målgruppe, skrive om til en annen sjanger, modalitet eller leke med ord og uttrykk. Eksempel på en slik oppgave finner vi i *Kontekst*

8-10: «Lag en moderne versjon av en av reklamene på side 24-25 for radio eller film. Gjør om innholdet slik at det følger regler for markedsføring i dag. Se rammeteksten over.» (Bilchfeldt, Heggem, & Larsen, 2020, s. 26). I lys av dette, kan det se ut til at de to forskjellige måtene å arbeide med omskrivingsfasen på, gir elevene mulighet til å utforske og leke seg med språket slik at de blir bedre skrivere og at de vil mestre flere og ulike skrivestrategier. Videre viser teorien at det å arbeide mye med revidering gjør elevene til bedre skrivere og at de ved kontinuerlig øving vil kunne produsere gode tekster på egenhånd (Jahnsen & Bakken, 2020, s. 2).

Oppgaver knyttet til rettefasen

Det er så få oppgaver knyttet til rettefasen, at jeg ikke finner den i alle lærebøkene som er analysert. Dette bunner nok ut i at de som har utviklet lærebøkene ser at det er lite hensiktsmessig å la elever rette hverandres tekster. Grunnen til det er nok at rettefasen ifølge Dysthe (1993) sin innføring handler om å gi teksten et siste finpuss og rette formelle feil. En av de få oppgavene hvor rettefasen dukker opp er denne i Norsk 8: «skriv setningene med feil på nytt, men slik at informasjonen som står der, stemmer med informasjonen i fagartikkelen.» (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen, & Haustreis, 2020, s. 194). I lys av det Dysthe (1993) legger frem, kan det være slik at elevene ikke er kvalifiserte til en slik type oppgave. I tillegg er denne fasen veldig lik omskrivingsfasen der elevene i større grad gir medelever tilbakemeldinger underveis i selve prosessen (Sadler, 2012, ss. 536-538). Men er det dermed slik at omskrivingsfasen danner ut rettefasen? Om vi skal se på funnene gjort i denne avhandlingen kan det virke slik. Andre som også presenterer flere teorier på retting, viser også at retting er tilsvarende omskrivingsfasen og at retting bør skje underveis og ikke etter endt prosess (Sadler, 2012, ss. 536-538; Topping, 2009, ss. 21-22; Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014, ss. 19-20).

Oppgaver knyttet til evalueringsfasen

Det å skulle evaluere en tekst eller et arbeid byr på ulike muligheter, noe også oppgavene som er knyttet til denne fasen viser. Elevene kan levere en ferdig tekst til læreren å få vurdering på den, men de kan også evaluere sin egen tekst med kriterier enten satt av lærer eller som klassen i fellesskap har kommet frem til. Man kan også se etter konkrete ting i et arbeid og utvikle enkelte sider ved skriving om gangen. Et eksempel der elevene skal vurdere sin egen tekst er følgende oppgave i *Fabel 8*:

Les gjennom innledningen din igjen. Vær kritisk til deg selv. Ville du ha blitt fristet til å lese videre? Passer den til innholdet? Les gjennom argumentene igjen. Ble de slik du hadde planlagt? Har du brukt ulike typer argumenter? Har du delt teksten inn i avsnitt? Les avslutningen på nytt. Oppsummerer den kort hva du mener? Kommer du med en oppfordring til leseren? Les teksten høyt for deg selv og/eller lytt til teksten ved hjelp av et skriveprogram. (Horn, et al., 2020, s. 217).

Men er det virkelig slik at evalueringsfasen er punktum for teksten og at kommentarer gitt etter at arbeidet er utført ikke har noe verdi? Sadler (2012) peker på at det er viktig å gi tilbakemeldinger på det konkrete arbeidet, men også på hvordan elevene har arbeidet med responsen som er gitt underveis i prosessen. Læreren skal her som vanlig både peke på det som har vært bra og hva som kan jobbes med videre, dette gjelder selve teksten og håndteringen og bruken av responsen som er gitt. Dysthe (1993) presenterer evalueringsfasen som noe som på den ene siden er et punktum for arbeid med en oppgave, men på den andre siden kan det være en utvikling for elevene å se sin egen tekst og selv vurdere enkelte deler av teksten og se hva de selv mener de trenger å arbeide videre med. Det er nemlig ikke slik at evalueringsfasen trenger å være punktum selv om det er siste fase. Sett i lys av Sadler (2012) sin forskning og Dysthe (1993) sin innføring, kan elevene ta opp og arbeide med enkelte deler av teksten som de selv mener trenger forbedring eller videre arbeid. Dette kan de selv finne ut, få tilbakemelding av lærer eller medelever om og ikke minst ta de elementene de har mestret med i neste tekstproduksjon.

Oppsummering av oppgaver som er knyttet til fasene i prosessorientert skriving

Over har jeg nå drøftet funn av oppgaver som kan knyttes til de ulike fasene av prosessorientert skriving. Ut fra Dysthe (1993) sin innføring i prosessorientert skriving for den norske skolen, som hun forklarer ved hjelp av skrivesirkelen (Dysthe, 1993, s. 88), kan vi se at prosessorientert skriving i sin helhet ikke dukker opp i noen av oppgavene som er presentert i de fire lærebøkene som er gitt ut for ungdomstrinnet i norsk etter kunnskapsløftet 2020. I denne studien har jeg funnet mange oppgaver som illustrerer prosessorientert skriving i noen grad, men jeg har ikke funnet noen oppgaver i de fire læreverkene som fullt ut er lagt opp til å jobbe med prosessorientert skriving. Dette betyr at ingen av oppgavene inneholder alle fasene innenfor prosessorientert skriving. Dersom det er tilfelle at ingen av oppgavene som er presentert, fullt ut legger opp til prosessorientert skriving, peker Sadler (2012) i sine teorier, og både Dysthe (1993)

selv, Kvithyld et al (2014) og Fjørtoft (2014) på i sine innføringsbøker at for å bli gode skrivere, og for å få størst utbytte av å jobbe prosessorientert, må elevene utvikle høy kompetanse innenfor hver enkelt fase. Dermed kan vi si at man kan øke kompetansen og kvaliteten på tekstproduksjon innenfor de ulike fasene ved å jobbe med oppgavene som presenterer en og en fase, så lenge læreren er bevisst på dette og ønsker å jobbe prosessorientert.

I hvilken grad bør fasene være representert for at det skal være mulig å jobbe med prosessorientert skriving? For eksempel er en godt utviklet førskrivingsfase en nyttig ferdighet når man skal i gang med andre skriveoppgaver senere, uavhengig om den er prosessorientert eller ikke. Jeg finner oppgaver som lar elevene arbeide med nettopp det å utvikle en god førskrivingsfase, enten på egenhånd, eller i samarbeid og samspill med andre elever. En godt utviklet førskrivingsfase gir elevene gode strategier for å planlegge hvordan en tekst skal være, de bygger opp et slags stillas for selve teksten gjennom tenkeskriving, tankekart eller ved å lage en kladd/skisse. Oppgavene som er analysert i denne oppgaven åpner for nettopp dette. Det fører til at oppgavene som finnes i de ulike læreverkene hjelper elevene med å utvikle evnen til å se hvem som er mottaker av den gitte teksten, og de får dermed ferdighet til å skrive til ulike mottakere og til ulike anledninger. Dette samsvarer med den tidligere forskningen til Topping (2009) og Sadler (2012) og i Dysthe (1993), Fjørtoft (2014) og Kvithyld et al (2014) sine innføringsbøker. De mener altså at det kan være lurt å jobbe med en eller enkelte faser av gangen slik at elevene lærer å mestre de ulike fasene godt og får fullt utbytte av de før de starter å arbeide med hele skriveprosessen. (Sadler, 2012, ss. 536-538; Topping, 2009, ss. 21-22; Dysthe, 1993, s. 92).

Gjennom analysen av alle oppgavene kan vi som nevnt si at ingen av lærebøkene legger opp til arbeid med prosessorientert skriving der alle fasene er representert. Skrivesirkelen åpner for å arbeide med ulike innfallsvinkler og at man dermed ikke slavisk skal følge den slik den er. Det betyr at oppgaver som legger opp til å arbeide med en eller flere av fasene kan ses som prosessorienterte. Dysthe og Hertzberg (2012) poengterer at man skal legge vekt på, og undervise i ulike faser av skrivingen hver for seg (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 83). Det betyr at oppgavene som inneholder kun en eller noen av komponentene egner seg godt til å arbeide prosessorientert med søkelys på en og en av fasene slik at elevene tilegner seg tilstrekkelig med ferdigheter innenfor de enkelte fasene.

5.2. Oppgaver knyttet til de ulike fasene i prosessorientert skriving sett i lys av kognitivistisk læringsteori

Oppgaver som åpner for førskriving og innledning til et tema der elevene skal skrive ned det de kan fra før og hente ut bakgrunnskunnskap fra sin langtidshukommelse for så å skrive det ned på papir starter kognitive prosesser som de kan ta med seg videre i arbeid med selve skrivingen senere. Selv om det ikke er oppgaver som åpner for sammenhengende arbeid med prosessorientert skriving, er førskrivingsfasen viktig som innledning til nye temaer og emner, der elevene viser hva de kan fra før også bygger de videre på det. I tillegg til førskrivingsfasen er det rettefasen som passer inn her. Som Fjørtoft (2014) peker på ved gjennomsynsfasen, at elevene her ser på og blir bevisst egen tekst og retter og videreutvikler den før de ferdigstiller den. Funnene i denne oppgaven viser muligheter for å jobbe prosessorientert om læreren ønsker det, men ingen av oppgavene legger opp til et helhetlig arbeid med denne metoden. Sett i lys av funnene opp mot teoriene om en kognitiv tilnærming er førskrivingsfasen svært fremtredende.

Omarbeidingsfasen innebærer mange elementer, og flere av disse kan forstås fra et kognitivistisk perspektiv. Når man reviderer tekst er det en prosess som stadig foregår i tankene gjennom hele skrivingen. Omarbeiding er ikke kun knyttet til ett bestemt tidspunkt, selv om hovedfokuset på å revidere tekst i prosessorientert skriving er når elevene har fått respons på sitt førsteutkast. En oppgave som illustrerer flere av de kognitive prosessene i omarbeidingsfasen er denne fra *Norsk 8*:

- Hva ville du gjort med denne teksten, hvis den var din? Lag en oversikt der du tar med
- ett eller to bilder du ville brukt i denne reportasjen (beskriv bildene, eller finn eksempelbilder).
- ett eller to eksempler på informasjon du ville vist fram i en tabell eller et diagram.
- ett sitat fra Dagny eller SSB som du synes er spesielt interessant eller viktig, og som du vil fremheve med større skrift. (Blikstad-Balas, Beyer-Olsen, & Haustreis, 2020, s. 178).

I eksempelet over, ser vi at elevene kan fjerne deler av teksten, legge til, bytte om eller flytte deler av teksten frem og tilbake, og på den måten lage synlige endringer i arbeidet gjennom alle de ulike prosessene når de arbeider med skriving. Dysthe (1993) og Jahnsen og Bakken (2020) slår fast at elevene kan gjøre endringer på et mentalt plan i denne fasen av prosessorientert skriving og at revisjon er en kognitiv prosess som går gjennom hele skriveprosessen fra start til slutt. Gjennom funnene gjort, der oppgaver legger opp til at elevene skal finne feil, gjøre om eller

bytte ut, er dette ferdigheter som elevene har automatisert og de har kunnskaper de henter ut fra langtidshukommelsen. Utover dette er det den sosiokulturelle læringsteorien som er mest fremtredende i funnene. Når det er sagt, er det i et historisk perspektiv den kognitive teorien som la grunnlaget og inspirasjonen for den sosiokulturelle som både Dysthe og Hertzberg (2012) og Fjørtoft (2014) viser til.

Analysen og funnene viser at kognitivistiske teorier viker plass for den sosiokulturelle tilnærmingen til arbeid med oppgaver og skriving, og det er et stort flertall av oppgavene som er analysert som legger opp til elevinteraksjon kontra det at elevene skal sitte og arbeide selvstendig og isolert med egen skriving. Selv om førskrivingsfasen, rettefasen og omskrivingsfasen inneholder noen oppgaver som peker mot en kognitiv tilnærming som for eksempel eksempelet over, er også flertallet av disse fasene presentert som oppgaver i par og grupper. Den nyere forskningen som er gjort på skriving og de ulike fasene peker i motsetning til teoriene til Flower og Hayes (1981) som er videreformidlet i Fjørtoft (2014), på at elevene lærer og opparbeider kunnskap i fellesskap kontra det å sitte å arbeide alene. Elevene opparbeider denne kunnskapen enten i samarbeid seg imellom eller ved hjelp av læreren som en støttespiller og veileder, eller en kombinasjon av dette.

5.3. Oppgaver knyttet til de ulike fasene i prosessorientert skriving sett i lys av sosiokulturell læringsteori

Om vi ser funnene gjort i oppgavene som er knyttet til førskrivingsfasen, skal elevene i disse oppgavene utvikle ideer for videre skriving ved å ta i bruk ulike metoder for idemyldring, som for eksempel tankekart, stikkord og tenkeskriving. I et sosiokulturelt perspektiv, som blir presentert i Imsen (2014) og som Fjørtoft (2014), Sadler (2012) og Dysthe (1993) setter søkelys på, er elevinteraksjon et viktig virkemiddel for å oppnå størst mulig læring. Sett i lys av funnene i denne oppgaven, viser det seg at flertallet av oppgavene legger opp til, eller kan benyttes til en slik type didaktisk tilnærming. Selv om dette er tilfelle, er det ikke alle elever som lærer best på denne måten, det er derfor fint at oppgavene i førskrivingsfasen kan arbeides med individuelt eller som samarbeidsoppgaver. Lærebøkene legger med andre ord opp til å kunne jobbe med stoffet på flere ulike måter. Vi ser et eksempel på dette i denne oppgaven:

Lag din egen versjon av «påfugl» som formidler din tolkning og opplevelse. Velg et av punktene. Samarbeid eller jobb alene.

- Lag en plakat, bildefortelling eller tegneserie. Bruk hele eller deler av teksten som

utgangspunkt.

- Dramatiser en del av «Påfugl». Film dramatiseringen.
- Lag et lydopptak med din egen tolkende opplesning av teksten. Sett til ett eller flere passende bilder.
- Skriv en korttekst eller novelle der hver strofe blir et avsnitt i teksten. (Bilchfeldt, Heggem, & Larsen, 2020, s. 19).

Skrivefasen handler først og fremst om å få ordene fra førskrivingsfasen ned på papiret. Skrivefasen handler også om det å produsere tekst i ulike formater og i ulikt omfang. Det er i denne oppgavens funn det siste punktet som dukker opp i oppgaveteksten til oppgavene i lærebøkene som er på markedet for ungdomstrinnet per dags dato. Kvithyld et al (2014) setter søkelys på i sin innføringsbok at det er her førsteutkastet skal produseres og dette kan skje individuelt eller som samarbeid mellom to eller flere elever. Dersom tilfellet er at oppgavene ikke legger opp til at elevene skal jobbe i grupper med skriving, er det ikke nødvendigvis slik at læreren trenger å være fastlåst til dette. Lærerne i den norske skolen har stor autonomi og forskning gjort av Bueie (2003) viser at lærerne ofte supplerer eller velger en annen didaktisk fremgangsmåte ved utgangspunkt i oppgavene som er presentert i lærebøkene i faget. Dermed kan vi si at lærebok oppgavene i skrivefasen inneholder store muligheter selv om de ikke eksplisitt gir uttrykk for det.

Respons er fra gammelt av en lukket aktivitet der læreren gir respons til eleven, enten underveis eller når arbeidet er ferdigstilt (Sadler, 2012, s. 535). Tidligere forskning peker på at dette gjøres skriftlig og at elevene får lite utbytte og læring av denne måten å få tilbakemeldinger på. Responsen gis ofte i form av retting eller evaluering med vurdering (Sadler, 2012, s. 536; Dysthe, 1993, ss. 144-145). I motsetning til tidligere forskning retter Sadler (2012) søkelyset på at det å gi respons underveis i prosjektet, enten på en muntlig måte eller det å gi kommentarer som elevene må arbeide med, gir en mer levende og sosial prosess og elevene får da et større læringsutbytte av responsen. I sin bok *Elevens verden*, peker Imsen (2014) på det sentrale samspillet mellom elev og elev, og hvor viktig dette forholdet er for utvikling og læring. Oppgavene som er funnet i responsfasen gir dermed elevene en god mulighet for å arbeide med denne relasjonen gjennom at de får gi medelever respons på arbeid slik at de kan forbedre det de får tilbakemelding på, og arbeide videre med teksten. Det at elever gir respons på medelevers arbeid, kan skje med eller

uten hjelp av læreren (Topping, 2009, ss. 22-23; Sadler, 2012, s. 538; Kvithyld, Kringstad, & Melby, 2014, s. 45).

Flere av oppgavene som er presentert legger nettopp opp til at elever skal gi respons på hverandres tekster, og de får dermed god trening på å gi tilbakemelding innenfor ulike sjangere og på større og mindre arbeid. Vi ser dette i følgende oppgave:

- a) Velg det bilde du har lyst til å snakke om. Forbered en muntlig presentasjon der du sier hva du mener om saken på bildet. Bruk fem minutter på å notere det du har lyst til å si.
- b) Innlegget skal vare i omtrent to minutter. Sett deg sammen med en medelev og hold innlegget for hverandre.
- c) Etter at dere har holdt presentasjonene deres, gir dere hverandre respons. Si tre ting du synes var bra med innlegget til medeleven din, og still tre spørsmål til det medeleven din snakket om. (Horn, et al., 2020, s. 11).

Topping (2009) understreker også fordelene ved å gi elevrespons i mindre grupper, men understreker at elever ofte må få veiledning og opplæring i hvordan respons skal gis og hva de skal se etter i andres tekster. I eksempelet over får de konkrete ting de skal gjøre etter at de har holdt presentasjonen for hverandre. På den ene siden kan det være utfordrende for elever å være ærlig og konkret når de gir medelever respons på arbeid, men det setter elevinteraksjon i fokus og elevene får god trening. På den andre siden, er en god mal og veiledning fra læreren sentralt for at kameratrespons skal ha noe hensikt, det kan også som Topping (2009) påpeker være tidsbesparende for læreren og la elever gi tilbakemeldingen. Det er derfor positivt at læreverkene presenterer ulike oppgaver der elevene i ulik grad gir hverandre respons.

Omskrivingsfasen er som man kan se representert i alle lærebøkene. Det er også i denne fasen, sammen med responsfasen man har størst mulighet til å jobbe med elevinteraksjon. På bakgrunn av de tilbakemeldingene som gis skal elevene omorganisere teksten, legge til, trekke fra, stryke ut eller rette opp. I *Fabel 8* på side 185 finner vi et godt eksempel på omarbeidingsfasen hvor elevene skal jobbe sammen:

- a) Les saksbeskrivelsen ovenfor. Du skal nå skrive den om til
- Et eventyr

- En nyhetssak
- En politirapport

b) Gå sammen i par. Den ene forteller eventyret, den andre leser opp nyheten. Hva er forskjellig? Hva har dere måttet gjøre med språket og med måten dere presenterer stoffet?

Omarbeidingsfasen gir også elevene i oppdrag å gjøre om tekster i boka eller fra en sjanger til en annen. På den måten får elever eksperimentert med ulike sjangere, modaliteter og de får trening i å tilpasse språk og innhold til ulike tekster og mottakere. Eksempelet over er et godt eksempel på nettopp den måten å jobbe på. En omarbeidingsprosess inneholder mange elementer og Dysthe (1993) og Kvithyld et al (2014) peker også på det mentale plan. Innenfor det mentale plan må elevene kunne tilpasse seg kontekst og mottaker og ikke minst være bevisst på at skrivingen er en kontinuerlig utviklingsprosess for å bli en god skriver. Om vi ser dette i lys av Bakhtin og Vygotsky sitt syn på læring, som fremstilles i *elevens verden* av Imsen (2014), er det å bli god innenfor det å kommunisere gjennom språk, en prosess der elevene selv må utfordre sin komfortsone og gjennom dette flytte grensene ved hjelp av veiledning. Når dette er tilfelle må eleven derfor se på tilbakemeldingene man får i forbindelse med omskrivingsfasen som en veiledning for å utvikle seg som skriver. Dermed kan vi, om læreren ønsker det, bruke oppgavene som inneholder omskriving til å utfordre elevenes grenser innenfor det å utvikle språket og sin egen stemme i arbeidet med å omgjøre egen eller andres tekst.

I et sosiokulturelt perspektiv åpner rettefasen for flere muligheter for arbeid og utvikling, selv om den er lite fremtredende i lærebøkene som er analysert. Dysthe (1993) sier selv at rettefasen og omskrivingsfasen har mye til felles og at man kanskje ikke ser nytten av rettefasen om man får gode konstruktive tilbakemeldinger i omskrivingsfasen. Jeg ser dette som hovedgrunnen til at rettefasen er så fraværende i lærebøkene. I tillegg kan vi se av tidligere forskning at retting foregår som en lukket prosess etter at produktet er ferdig. Spesielt undersøkelsen til Bueie (2003) viser dette. Her peker hun på at både lærere og elever sier at retting foregår på ferdig produsert arbeid, og at det er læreren som retter tekstene og gir tilbake til elevene uten at de tar særlig notis av kommentarene som er gitt. Nyere forskning også gjort av Bueie (2014) viser at elevene både forstår og aksepterer de tilbakemeldingene de får, men at de i stor grad svarer på tilbakemeldingene ved å gjøre akkurat det de får beskjed om å endre. Dersom dette er tilfelle, kan man gjennom de få oppgavene som er funnet her bruke en sosiokulturell tilnærming og la elevene

rette sine tekster i samarbeid med andre. Gjennom dialog og samarbeid kan dette åpne for at elevene får nye perspektiver og dermed foretar revisjon på et større plan enn kun å gjøre revisjonen gjennom å svare på lærerens tilbakemeldinger. På bakgrunn av dette kan vi si at på den ene siden er det ganske naturlig at oppgaver i lærebøkene ikke inneholder retting da dette er en aktivitet læreren skal gjennomføre og ikke elevene om vi ser på en del undersøkelser som er gjort. På den andre siden kan oppgaver som er lagt opp godt, bidra til at elevene skal rette andre medelevers tekster og på den måten selv bli bevisst på hva som er bra og ikke med andres tekster og ta dette med i eget arbeid ved senere anledninger. Videre kan også elevene rette egne tekster, men i dialog og interaksjon med medelever i grupper (Fjørtoft, 2014, s. 167).

Innenfor evalueringsfasen peker flere av oppgavene på at elevene skal evaluere medelevers tekster, eller tekster som er presentert i læreboka. Det at læreboka legger opp til at elevene skal evaluere ulike tekster som er presentert i boka eller medelevers ferdig produserte tekster, åpner for at elevene får god trening i det å se modelltekster både fra læreboka og medelever og på den måten kan ta de elementene de finner som kan forbedres eller som er av kvalitet med seg inn i eget arbeid neste gang de skal produsere tekster fastslår Sadler (2012).

Evalueringsfasen er avsluttende og skal gi en tilbakemelding på endt arbeid, ofte med vurdering. Denne fasen kan vi se i lys av den kognitivistiske delen av prosessorientert skriving, der Dysthe (1993) legger vekt på at elevene gjør kunnskap til sin egen gjennom arbeid med ulike tekster. Det å vurdere andres tekster er en lærerik måte å arbeide med tekst på og dermed tilegne seg ulike syn på hva som er gode og mindre gode strategier å ta i bruk i eget arbeid.

Om vi ser funnene i lys av Vygotsky og Bakhtin sine teorier, presentert av Imsen (2014), om at elevene utvikler seg gjennom kommunikasjon i et sosialt samspill, kan det se ut til at flere av oppgavene egner seg godt til å utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter, her gjennom utviklingen av tekst gjennom ulike faser. Gjennom de ulike fasene vil elevene arbeide med teksten, få tilbakemelding, og veiledning, både til å uttrykke seg, men også for å tilpasse seg mottakeren og konteksten som omgir kommunikasjonen.

5.4. Oppgavene knyttet til prosessorientert skriving sett i et historisk perspektiv opp mot resultatene i denne avhandlingen

Får å se hvordan prosessorientert skriving har utviklet seg opp igjennom tiden fra det ble innført og presentert i Norge, opp mot funnene gjort i denne avhandlingen, ser vi at oppgavene som er analysert legger opp til mye elevinteraksjon og samarbeid elevene imellom. Dette kan spores helt

tilbake til det Eming og Healy stod i front for. Dette har som Dysthe og Hertzberg (2012) påpeker satt tydelige spor, også til dags dato. I forbindelse med dette viser resultatene at prosessorientert skriving er gjeldende i dag og det at skriving er en sosial prosess kommer tydelig frem.

I analysen dukker det opp mange ulike faser, men det er ingen oppgaver som inneholder flere enn en fase. Dysthe og Hertzberg (2012) sier at skrivingen skal skje i prosess og i ulike faser, men hvilke faser man velger og fokuserer på og hvor mange av gangen kan variere og er opp til hver enkelt lærer med tanke på prosjektstørrelse, sjanger og hva slags type tekst elevene skal skrive. Når det er sagt, viser de oppgavene som er analysert her, i stor grad mulighet til å jobbe med hver enkelt fase og gjøre det mulig å utvikle elevene sine ferdigheter innenfor de ulike fasene, før de går i gang med å bruke flere og til slutt et fullstendig opplegg ved å ta i bruk alle fasene i et skriveprosjekt.

Funnene peker også på det Dysthe og Hertzberg (2012) formidler, at selv om prosessorientert skriving ikke lenger er en læreplanfestet metode og ikke lenger brukes like hyppig som i 1990-årene og på starten av 2000-tallet, har metoden satt klare spor i både lærebøkens oppgaver og i forskjellige kompetansemål. Kjerneelementene og de grunnleggende ferdighetene inneholder også spor fra prosessorientert skriving. Jeg kan dermed si at det er mulig å jobbe prosessorientert selv om man bruker kun boka, men lærere må selvfølgelig ha kunnskap om metoden, noe de får gjennom opplæring innenfor denne metodikken på flere av høyskolene (Micaelsen, 2020).

5.5. Potensialet til lærebokas oppgave sett i lys av funnene

Gjennom denne masteravhandlingen har jeg sett på hvordan oppgaver i lærebøkene for ungdomstrinnet i norskfaget etter kunnskapsløftet 2020 legger opp til å jobbe med prosessorientert skriving. Jeg kan dermed ikke si noe om hvordan læreboka brukes av lærere, men jeg kan si noe om potensialet lærebokas oppgaver har og hvordan de kan brukes med bakgrunn i teoriene som er løftet frem i kapittel to. Funnene viser altså at ingen av oppgavene i lærebøkene legger opp til helhetlig arbeid med prosessorientert skriving. Dette kan henge sammen med lærebokas tenkte rolle fra forlagenes side. Lærebøkens fremste oppgave er som Wikman (2004), Okeeffe (2013) og Skjelbred (2003) legger vekt på, å fremme kunnskap. Lærebøkene skal dermed legge opp til mange ulike metoder for at elevene kan tilegne seg kunnskap, prosessorientert skriving er kun en av mange didaktiske verktøy for å tilegne seg gode skriveegenskaper. Det at læreboka skal ha og inneholder mange ulike former for oppgaver kommer frem i Skjelbred sin rapport fra 2003 og det Okeeffe (2013) presenterer om Vygotsky,

nemlig at lærebøkene skal inneholde mange ulike oppgaver på forskjellige nivåer slik at elevene kan utvikle seg gradvis og ved hjelp av støtte og veiledning. I lys av dette kan vi si at lærebøkene oppfyller sitt mandat ved å legge opp til og lage varierte oppgaver som strekker seg over ett vidt spekter.

Selv om læreboka legger opp til en bestemt metodikk eller ikke, står en lærer fritt til å velge om de vil følge lærebokas oppgaver, finne oppgaver via andre kilder eller lage oppgaver selv. Selv om læreren har stort spillerom her, viser forskning fra både Wikman (2004), Skjelbred (2009 & 2012), Bueie (2003) og Kvithyld (2021) at lærere bruker boka mye og at læreboka er den viktigste ressursen i den norske skolen for lærere, men at i hvilken sammenheng den brukes er veldig individuelt. Dersom lærerne bruker boka som støtte til planlegging av undervisning og temaer elevene skal igjennom, vil det også kunne være at de bruker oppgavene som finnes i bøkene som inspirasjon. Om det da er en oppgave som legger opp til å arbeide med en av fasene innenfor prosessorientert skriving, kan læreren selv bygge videre på og utvide oppgavens innhold, slik at de i arbeid med oppgaven får tatt i bruk hele rammen av prosessorientert skriving.

Aamotsbakken et al (2004) og Skjelbred (2009) viser til at de som bruker læreboka mest, er de som bruker den mest tradisjonelt. Om vi ser på det de presenterer vil lærere som bruker boka på den måten, ta i bruk oppgavene som er presentert i bøkene uten mye tilpasning. Ut ifra akkurat denne forskningen vil nok ikke lærerne jobbe med prosessorientert skriving på en tradisjonell måte, men de vil være innovert flere av fasene. Om læreren da er bevisst, vil de i hvert fall få innblikk i og trening i å jobbe med skriving i ulike faser.

Det at oppgavene i lærebøkene er varierte og gir mulighet for differensiering, står sentralt for mange lærere. I denne studien ser vi at alle lærebøkene inneholder mange ulike skriveoppgaver som er varierte og helt klart mulig å differensiere. Vi ser også fra Bueie (2003) sin undersøkelse at lærerne liker å legge til og tilpasse oppgavene til sin undervisning og elevgruppe. Ut fra dette ser jeg at de oppgavene jeg har analysert passer godt til det lærerne peker på som sentralt i arbeidet med oppgaver. Når det kommer til prosessorientert skriving, legger oppgavene i de fire læreverkene jeg har presentert til rette for differensiering. Måten oppgavene legger opp til differensiering er ut fra den proksimale utviklingssonen der elevene får oppgaver litt over sitt nivå slik at ved støtte og veiledning. Ved å jobbe slik vil de mestre oppgavene og ta nye steg som

skrivere, og at lærerne kan ta utgangspunkt i oppgavene og endre dem slik de ønsker for at de skal tilpasses elevenes nivå (Okeeffe, 2013).

Tidligere forskning av Wikman (2004) og Skjelbred (2003) sier at arbeid med oppgaver i læreboka er en kjent måte å arbeide med stoffet på, både for å tilegne seg ny kunnskap, men også for å repetere stoffet eller pugge til prøver eller annen type vurdering. Videre viser Skjelbred (2009) at de lærerne som bruker læreboka mest er de som bruker den mest tradisjonelt. Dersom dette er tilfelle vil det si at elevene arbeider med oppgavene slik de foreligger og det vil også kunne tyde på at det ikke vil bli særlig mye søkelys på prosessorientert skriving, selv om oppgaven inneholder en komponent av dette. Dette vil si, som Bueie (2003) også viser i sin undersøkelse, at det kommer i stor grad an på læreren hvordan de ulike oppgavene blir arbeidet med. Hvis en lærer er opptatt av å arbeide prosessorientert, er det mange av oppgavene i de fire læreverkene som er relevante og fine å bruke, men om læreren velger en annen metode å bruke i sitt arbeid med skriveundervisning, vil elevene få en annen inngang til det å utvikle seg som skrivere.

Resultatene av min undersøkelse viser at ingen av oppgavene legger direkte opp til arbeid med prosessorientert skriving. På den ene siden er dette et tegn på at, om lærerne velger å følge lærebøkene slavisk, vil det ikke bli arbeidet med prosessorientert skriving i det hele tatt. På den andre siden viser forskning på bruk av lærebøker og dens oppgaver at lærere liker å ta utgangspunkt i oppgavene lærebøkene presenterer og legge til elementer selv. Dersom vi ser oppgavene i lys av dette vil det si at oppgavene passer meget godt til et slikt syn på lærebøkene. I tillegg er dette en måte å arbeide trinnvis med utviklingen av skriveferdighetene og gir dermed muligheter til stor variasjon og differensiering i arbeidet med skriveundervisningen.

Dette viser også forskningen til Blikstad-Balas (2014 og 2015). Her sier hun at læremiddelbruken skal kunne tilpasses situasjonen og elevens forutsetninger. I lys av dette er oppgaver som åpner for at læreren kan utvide og bygge videre på oppgavens innhold, oppgaver som kan tilpasses eleven ut ifra nivå. Dermed kan læreren enten be elevene arbeide med den fasen som oppgaven legger opp til om eleven er på et lavt nivå innen skriving, og kan legge til flere faser ut ifra hvor sterk skriver eleven er. Dette kan vi også se i lys av det Bueie (2003) finner i sin undersøkelse, der lærere forteller at de liker oppgaver som er åpne og som de selv kan legge til elementer i ut fra elevenes sitt kunnskapsnivå og hvor stor grad av utfordring den enkelte eleven trenger.

Skjelbred (2003) peker på at læreboka brukes som utgangspunkt for elevarbeid, og at lærebøker inneholder varierte type oppgaver, som for eksempel faktaorienterte, resonerende, diskusjonsoppgaver eller oppgaver som gjør at elevene kan starte på ulike aktiviteter eller prosjekter. Det er den siste typen oppgaveløsning som er relevant for de funnene jeg har gjort i min analyse. Ved at oppgavene åpner for å jobbe med en av fasene gir det også mulig til å utvide dem til å jobbe med flere eller alle fasene i prosessorientert skriving.

Wikman (2004) peker på at lærebokas fremste oppgave er å fremme elevers læring, og at elevene skal få utvikle ulike metoder for å tilegne seg kunnskap. På den ene siden ved å velge noen av oppgavene som er presentert i lærebøkene og jobbe prosessorientert med dem, vil elevene få kjennskap til denne metoden. På den andre siden skal jo elevene også kjenne til andre tilnærminger til skriving, og på den måten kan man si at det er fint at ingen av oppgavene i lærebøkene legger opp til en bestemt metode, men at det er opp til læreren selv å bruke oppgavene til å lære elevene ulike teknikker til å utvikle seg som skrivere, og ikke minst ulike tilnærminger for å kunne få til denne utviklingen.

Det er kun læreboka som er undersøkt i denne studien, men forskning peker på at også andre ressurser blir brukt i undervisningen som supplement til læreboka. Dette peker blant annet Blikstad-Balas (2015) på og peker på at læreboka i større og større grad blir brukt i samspill med andre ressurser. Gjennom analyse av oppgavene, tyder det på at oppgaver i selve læreboka også legger opp til at andre ressurser skal bli brukt. Elevene får i oppdrag gjennom både oppgaver som inneholder førskrivingsfasen og skrivefasen og ta i bruk ulike medier og digitale verktøy for å løse de ulike oppdragene de blir tilbudt. Jeg ser dette i tråd med det Blikstad-Balas (2015) peker på, og at selv om man kun bruker boka i utgangspunktet, åpner den for å ta i bruk andre og supplerende ressurser for læring.

Det at læreboka selv legger opp til å ta i bruk flere pedagogiske verktøy, gir elevene større og dypere forståelse av det de skal lære, i forbindelse med det Saabye (2005) viser til. Ved å ta i bruk flere verktøy for å tilegne seg kunnskap vil elevene bli mer bevisst sine valg og bli flinkere i å orientere seg på ulike arenaer for å tilegne seg læring, dette også i forhold til prosessorientert skriving og bruk av ulike ressurser for å løse oppdrag og arbeide innenfor de ulike fasene. Dette kan igjen knyttes opp til det Mikkelsen (2009) sier om at det er tre typer kildebruk i klasserommet. Oppgavene i de fire læreverkene fra ungdomstrinnet som er analysert legger alle i

ulik grad opp til bruk av disse tre typene kildebruk, noen oppgaver inneholder alle, og noen ikke. Men det er igjen opp til hver enkelt lærer og hvordan vedkommende velger å bruke og vektlegge lærebøkene og oppgavene som er presentert i dem.

Wikman (2004) presenterer fem punkter om hvordan læreboka brukes i undervisningen. Det første punktet er at læreboken har en kunnskapsgeranterende rolle. Ut i fra funnene gjort i denne oppgaven, tyder mye på at læreboka gjør det ut fra oppgavene som er presentert, det åpner for mange ulike pedagogiske og didaktiske måter å komme seg gjennom stoffet på, selv om man følger læreboken slavisk. Som nevnt inneholder flere av oppgavene at elevene skal bruke ulike ressurser for å svare på oppgavene og utforske pensum. Dette vil kunne føre til at elevene får brukt flere læringsressurser for å komme seg igjennom stoffet.

Punkt to handler om at læreboka skaper et sammenhengende perspektiv, en rød tråd. Om dette er tilfellet, vil det være godt grunnlag for å bruke de ulike oppgavene som inneholder komponenter av prosessorientert skriving (Wikman, 2004, ss. 88-89). Lærerne kan da jobbe med de ulike fasene separat eller slå flere oppgaver sammen. Men er det slik at alle lærere kommer til å gjøre det? Mest sannsynlig ikke. Det er nemlig ikke noen føringer i oppgavene, og læreren må derfor være interessert i, og mene at prosessorientert skriving er den riktige måten å lære disse elevene å utvikle seg som skrivere.

Det tredje punktet handler om at bøkene letter arbeidet for både lærere og elever. Lærebøkene er med på å hjelpe til med å bygge opp pensum og gjør at det er en slags kronologi og en læringskurve elevene følger (Wikman, 2004, s. 89). Igjen ser vi at potensialet for å arbeide kronologisk med prosessorientert skriving ligger til rette som funnene viser og som drøftet over. Dersom dette er tilfellet, er det også mulig at lærere som bruker boka og planlegger og gjennomfører undervisningen kan, om de selv ønsker, jobbe prosessorientert ved kun å bruke læreboka.

Den disiplinerte rolle læreboken innehar er punkt fire. Wikman (2004) viser til at læreboken holder elevene sysselsatt, strukturerer undervisningen, og på den måten fremmer den læring og motivasjon. I lys av dette åpner bruken av læreboka opp for flere mulige arbeidsmåter og prosessorientert skriving kan være en av mange, men som pekt på tidligere i drøftingen, er det opp til læreren selv, og ikke læreboka hvordan det skal jobbes med stoffet i klassen.

Det femte og siste punktet Wikmann (2004) tar for seg, er hvordan læreboken styrer undervisningen, og at læreboken gir elevene en modell for hvordan man tilegner seg kunnskap. Med et kritisk blikk kan læreboken gi elevene en aktiv og vitenskapelig tilnærming til den informasjonen som presenteres. På den ene siden kan dette som de fire andre punktene på bakgrunn av funnene gjort i denne oppgaven åpne for en prosessorientert arbeidsmåte om læreren ønsker det. På den andre siden åpner det også for mange andre metodiske tilnærminger for å lære elevene å skrive gode tekster.

Som belyst i teoridelen, etterlyser Skjelbred (2009) at fokuset rettes mot kvaliteten på oppgavene som presenteres i lærebøkene. Bakgrunnen for dette er for å undersøke om oppgavene gir elevene veiledning, slik at de får oversikt og kunnskap om de viktigste elementene som blir presentert i fagstoffet. Sett i lys av funnene som er gjort i denne oppgave åpner flere av oppgavene opp for at elevene kan tilegne seg den kunnskapen som kreves. Gjennom de ulike skriveoppgavene er det mange forskjellige innfallsvinkler læreren kan åpne opp for, og både støtte og veilede elevene gjennom arbeidet, slik at de når målene og oppnår den kunnskapen og de ferdighetene de skal i forhold til kompetansemålene. Sett i lys av det Skjelbred (2009) etterlyser og det jeg har funnet i denne oppgaven, kan det ses i sammenheng med det Saaby (2005) la vekt på når han sier det er lærerens jobb og reflektere over hvordan og hvorfor læringsressursen velges og hvorfor stoffet presenteres på den måten som det blir gjort. Det er læreren som bestemmer hva slags stoff og hva slags metode som skal brukes for at eleven skal tilegne seg den kunnskapen som kreves for å nå kompetansemålene, læreboka og oppgavene i den er kun en støtte og en veiledning for at elevene skal oppnå det som kreves.

6. Konklusjon

I min undersøkelse av lærebøker for ungdomstrinnet etter kunnskapsløftet 2020 har jeg funnet mange oppgaver som inneholder en komponent av prosessorientert skriving. Jeg har derimot ikke funnet en eneste oppgave som totalt sett legger opp til å arbeide med prosessorientert skriving i sin helhet. Videre skal jeg konkludere og svare på problemstillingen min, *Hvordan og i hvilken grad legger oppgavene i fire lærebøker i norsk for ungdomstrinnet opp til å arbeide med prosessorientert skriving.*

I innledningskapittelet stilte jeg følgende spørsmål: På bakgrunn av problemstillingen vil jeg undersøke om det fortsatt er en fremtid for prosessorientert skriving nå som kunnskapsløftet 2020

har kommet inn i den norske skolen, og med den er det den fjerde læreplanen siden Olga Dysthe lanserte sin innføring om prosessorientert skriving for den norske skolen. Legger lærebøker fra kunnskapsløftet 2020 opp til metodikken som ble så populær i Norge for over 40 år siden? Og er det forskjell på læreverk fra ulike forlag når det kommer til å legge opp til prosessorientert skriving i sine oppgaver?

For det første er svaret på spørsmålet om lærebøkene legger opp til arbeid med metoden som ble så populær for 40 år siden, er at ingen av de direkte legger opp til å arbeide med prosessorientert skriving i sin helhet. Når det er sagt, er det som drøftet i denne oppgaven, ikke oppgavene i seg selv som er direkte avgjørende. Læreren står fritt til både å velge metode og didaktiske modeller selv. Som sett tar ofte lærerne utgangspunkt i lærebøkens oppgaver og lager undervisningsopplegg og oppgaver med dette som utgangspunkt. Så lenge lærebokoppgavene inneholder en komponent fra prosessorientert skriving er det mulig å kunne arbeide med de ulike fasene for seg selv, som også er en viktig del av det å arbeide prosessorientert. Det er nemlig slik at man kan arbeide med en og en fase for å mestre den fullt ut før man tar i bruk en til og til slutt alle. I tillegg viser det seg at lærere liker å ta i bruk oppgavene i lærebøkene som utgangspunkt, og med det legge til flere elementer. Det er også opp til læreren om han i det hele tatt vil bruke oppgavene som er presentert i bøkene.

For å svare på det andre spørsmålet jeg stilte innledningsvis er det som sett store forskjeller innad i de fire ulike læreverkene. Det er kun *Norsk 8* som inneholder oppgaver der alle fasene er representert, ikke som en samlet prosessorientert oppgave, men alle fasene dukker opp i en eller flere oppgaver i boka. Den boka som egner seg dårligst til å arbeide prosessorientert ved å ta i bruk oppgavene som er presentert er *Synopsis 8-10*. Den inneholder som vi har sett veldig få oppgaver i sin helhet. Jeg kan derfor konkludere med at det er store forskjeller mellom bøkene. *Fabel 8* og *Kontekst 8-10* inneholder også mange oppgaver der fasene i prosessorientert skriving er representert, men man finner ikke alle fasene i bøkene.

Nyere forskning innenfor fagfeltet, tar ikke for seg prosessorientert skriving i sin helhet. I teoridelen knyttes innføringen fra Dysthe (1993) opp mot forskning gjort i nyere tid innenfor hver fase. Selv om denne forskningen ikke er ment som forskning innenfor hver enkelt fase av prosessorientert skriving, men forskning på skriving, revisjon, tilbakemelding og respons, kan vi,

hvis vi legger sammen all forskningen som er gjort separert i de ulike fasene, se at prosessorientert arbeid fremdeles gjenspeiles både i forskning og i undervisning.

Siden ingen oppgaver åpner for å direkte jobbe med prosessorientert skriving, vier jeg mye plass i denne oppgaven til å drøfte mulighetene innenfor de ulike fasene, som vises av nyere forskning. Både når det kommer til å kunne jobbe prosessorientert eller kun med en og en fase, men også når det kommer til det å kunne jobbe med oppgavene i et sosiokulturelt lærings syn. Det viser seg at om man har et prosessorientert syn på oppgavene, egner alle bøkene seg til å fokusere på en og en fase og la elevene utvikle høy kompetanse innenfor hver fase. Oppgavene åpner også for at dette kan gjøres i samarbeid med flere. Som vi har sett og som Sadler (2012) legger vekt på fører dette til at elevene vil kunne utvikle kompetansen til å selv, på et senere tidspunkt bli så kompetente at de selv vil kunne se feil og forbedringspotensialet i sine egne tekster uten særlig respons og retting fra eksterne lesere som for eksempel en lærer eller medelever.

Forskningen som er gjort i nyere tid viser at lærebøkene fremdeles har en sentral plass i skolen, og brukes både som veiledning for lærere og elever i arbeide med pensum for å oppnå kompetansemålene. Det er ingen tvang for lærere å bruke lærebøker i undervisningen, og lærere har stor valgfrihet når det gjelder å ta i bruk andre ressurser. Forskningen min viser at bøkene åpner for stor variasjon i oppgaver og arbeidsmetoder. Oppgavene i bøkene åpner også for å ta i bruk mange ulike pedagogiske og digitale verktøy kombinert med lærebøkene.

Mitt forskningsspørsmål innledningsvis var, *Hvordan og i hvilken grad legger oppgavene i fire lærebøker i norsk for ungdomstrinnet opp til å arbeide med prosessorientert skriving*. Gjennom analyse av oppgaver i fire læreverk og drøfting av mine funn har jeg vist at oppgavene til en viss grad legger opp til å arbeide med prosessorientert skriving, men det er ikke slik at prosessorientert skriving er en hovedmetode som fokuseres på i de fire læreverkene. En god del av oppgavene legger opp til at man kan jobbe med ulike faser om gangen og dykke dypere inn i hver av fasene. Ser vi dette opp mot den forskningen som gjøres innenfor fagfeltet, ser det ut til at det er nettopp det som er tendensen, nemlig at man skal jobbe med en og en fase og mestre den, før man går videre eller tar nye steg med tanke på det å utvikle seg som gode, kritiske og nøyaktige skrivere. For at elevene skal bruke lærebøkene og oppgavene til å jobbe med prosessorientert skriving er det avhengig av at læreren er villig og interessert i å ta i bruk denne metoden for å drive med skriveopplæring for sine elever.

7. Oppgavens relevans for praksisfeltet

Denne masteravhandlingen har fokus på oppgaver i de nye lærebøkene for ungdomstrinnet som er utgitt i forbindelse med den nye læreplanen (2020), og om de legger opp til prosessorientert skriving. Som vi ser av resultatet, drøftingen og konklusjon, er det ingen oppgaver som direkte gjør det. Jeg har derfor viet mye plass til å diskutere hvordan man kan arbeide med ett og ett element av prosessorientert skriving. Denne kunnskapen kan være nyttig for praksisfeltet. Først og fremst for lærere som vil arbeide med prosessorientert skriving som metode, men også for lærere som liker å benytte seg av oppgavene i boka.

Som det er pekt på er det mange ulike måter man kan benytte seg av oppgavene i de fire lærebøkene. Man kan arbeide mye sosiokulturelt, slik at elevene får god trening i samarbeid og et større perspektiv på det med skriving. Det er også mulig som vist og drøftet, å arbeide prosessorientert om læreren ønsker det. Videre kan oppgavene legge opp til flere ulike metoder og innganger til skriving og elevene kan selvfølgelig arbeide alene om de ønsker det selv om oppgavene oftest legger opp til elevinteraksjon. Dette har overføringsverdi til flere områder i skolen, oppgavene som er analysert og presentert er alle skriveoppgaver og kan tas i bruk på ulike måter som diskutert i denne masteravhandlingen. Ikke minst ser denne avhandlingen bøkene og oppgavene opp mot den nye læreplan som legger vekt på elevinteraksjon som presentert i innledningen.

Ut over dette tar oppgaven for seg en grundig gjennomgang av alle oppgavene i de nye lærebøkene i norsk for ungdomstrinnet, og om man tar i bruk vedleggene der det vises hvilke faser av prosessorientert skriving oppgaven inneholder kan lærere som ser dette lettere få innblikk om oppgavene som blir presentert i disse bøkene er interessante eller ikke.

8. Videre forskning

Siden denne oppgaven har et fokusområde og skal ha et begrenset antall ord er det flere aspekter jeg ikke får tatt med, som det kan være spennende å forske på ved en senere anledning. Det er også slik at forskningsmaterielt i denne avhandlingen er såpass nytt at et komplett materiale for ungdomstrinnet ikke er utgitt av forlagene. Dette gjelder både trykte læreverk, lærerveiledere og de digitale ressursene.

Til videre forskning, i større eller mindre omfang hadde det først og fremst vært interessant å sett på de fire gjenværende læreverkene som enda ikke er utgitt for ungdomstrinnet og sett om de

ville gitt andre eller utfyllende resultater. De bøkene det gjelder er henholdsvis *Fabel 9 og 10* fra Aschehoug og *Norsk 9 og 10* Fra Cappelen Damm. Når disse kommer på markedet, kunne jeg tenkt meg å skrive artikler, med bakgrunn i metode og teori fra denne masteroppgaven, for å se om noe endrer seg i de fire gjenværende bøkene. Det ville også vært interessant å skrive en artikkel som omhandler om de digitale ressursene tilfører noen andre former for oppgaver, supplerer de oppgavene som er på trykk eller om de er tilsvarende like. Det hadde også vært interessant å se lærerveiledningene i lys av de samme momentene som de digitale ressursene.

Et annet, mye større forskningsprosjekt, ville vært å se hvordan lærerne faktisk bruker lærebøkene og oppgavene i dagens teknologisatsende skole. Er det store forskjeller mellom skolene, er det store forskjeller innad på samme skole og ikke minst, bruker lærerne bøker i 2021 og er det dermed bruk for trykte bøker eller er den trykte læreboken en overflødig ressurs i dagens skole og på vei ut?

Jeg har hatt fokus på om oppgavene legger opp til prosessorientert skriving eller ikke. Jeg har dermed tatt lite notis om det legges opp til andre innlæringsmetoder for skriving. Det kunne dermed vært interessant å se hvilke, om noen, skriveinnlæringsmetoder forlagene fokuserer på i de nye læreverkene etter kunnskapsløftet 2020.

Personlig kunne jeg også tenkt meg å gjennomføre en studie, som en mulig doktorgradsavhandling, for å se på lærebøkene i norsk for ungdomstrinnet og videregående opplæring opp mot kunnskapsløftet 2020. Det som ville vært fokus da er hvordan og i hvilken grad lærebøkene speiler og ikke minst bidrar til at elevene oppnår kompetansemålene. Grunnen til at dette ville vært interessant, er at læreboka fremdeles brukes som en mal/retningslinje for å komme gjennom pensum og for å nå de kompetansemålene som de skal opp til eksamen i.

Jeg har kun hatt fokus på ungdomstrinnet i denne oppgaven. All videre forskning innenfor elementene meldt i avsnittene ovenfor kan gjennomføres på småskoletrinnet, mellomtrinnet eller i den videregående opplæringen. Det kunne også vært interessant, som nevnt, å gjennomføre en doktorgradsavhandling om lærebokas relevans fra første trinn til og med utgangen av videregående opplæring.

9. Referanser

- Andersson-Bakken, E., & Bakken, J. (2017, Desember 14). Kulturmøter og kulturkonflikter i norsklærebøker. *Idunn*, ss. 18-31.
- Andersson-Bakken, E., Jegstad, K. M., & Bakken, J. (2020, april 30). Textbook tasks in the Norwegian School subject natural sciences: what views of science do they mediate? *International journal of science education*, ss. 132-138.
- Bachmann, K. E. (2004). Læreboken i reformtiden. I G. Imsen, *Det ustyrilige klasserommet* (ss. 119-143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bilchfeldt, K., Heggem, T. G., & Larsen, E. D. (2020). *Kontekst 8-10*. Oslo: Gyldendal.
- Bjelland, N. R., Bolstad, J. A., Magnryd, V. F., Selboe, M., & Jetne, Ø. (2020). *Synopsis Håndbok 8-10*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Blikstad-Balas, M., Beyer-Olsen, C., & Haustreis, M. (2020). *Norsk 8*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bueie, A. (2014). Jeg syntes det er ett fett om det er "klarte" eller "hadde". I A. Skaftun, P. H. Upstad, & A. J. Aasen, *Artikler fra den andre nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy* (ss. 109-131). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bueie, A. A. (2003). *Er det sammenheng mellom bruk og valg?* Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor*. Oslo: Det Norske samlaget.
- Eriksen, H. (2018). Læringsfremmende vurdering i to norskkollegier. *Norsklæreren*, ss. 62-74.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder* (ss. 463-487). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research: An Introduction*. New York: Longman Publisher.
- Gallagher, K. (2011). *Write Like This: Teaching Real-World Writing Through Modeling and Mentor Texts*. London: Stenhouse publishers.
- Hertzberg, F., & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving - hvor står vi i dag. I S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim, *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (ss. 59-71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk : prosessorientert skriving i teori og praksis*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappele.

- Horn, H., Johnsrud, E. B., Nitteberg, M., Ommundsen, Å. M., Rindal, H., & Ødegaard, H. (2020). *Fabel 8*. Oslo: Aschehoug Undervisning.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes Verden - innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, M. H., & Duedahl, P. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Jahnsen, R. V., & Bakken, J. (2020). På vei mot selvstendig tekstrevisjon? En Studie av elevers revisjon av tekstutkast i norskfaget i videregående skole. *Acta didactica Norden*.
- Johnsen, E. B. (1999). *Lærebokkunnskap: innføring i sjanger og bruk*. Oslo: Aschehoug.
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis - an introduction to its methodology*. London: Sage.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvithyld, T. (2021). Hvordan iscenesetter to lærere skriveundervisningen ut fra den samme pedagogiske ressursen, og hvordan nyttiggjør elevene seg av denne undervisningen når de skriver? *Acta Didactica Norden*, ss. 1-26.
- Kvithyld, T., Kringstad, T., & Melby, G. (2014). *Gode skrivestrategier - på mellomtrinnet og ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977, juni). An Application of Hierarchical Kappa-type Statistics in the Assessment of Majority Agreement among Multiple Observers. *International Biometric Society*, ss. 363-374.
- Micaelsen, F. S. (2020, September 4). *LA103NOR07 Norsk 103: Litteratur*. Hentet fra HIOF: <https://www.hiof.no/studier/emner/lu/2011/var/la103nor07.html#toc1>
- Michaelsen, E. (1999). Når læreboka skal fortelle. I E. B. Johnsen, *Lærebokkunnskap: Innføring i sjanger og bruk* (ss. 88-97). Oslo: Tano Aschehoug.
- Mikkelsen, R. (2009). Verdensfaget geografi og geografididaktikk. I R. Mikkelsen, & H. Flademoe, *Lektor - Adjunkt - Lærer* (ss. 291-309). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2015). Den strenge samtalen. Tekstsamtalen i sjangerpedagogikk. I H. Christiansen, & R. S. Stokke, *Samtalens didaktiske muligheter* (ss. 35-50). Oslo: Gyldendal akademiske.
- NESH. (2016). *Forskningssetiske retningslinjer*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Okeeffe, L. (2013). A Framework for Textbook Analysis. *International Review of Contemporary Learning Research*, ss. 1-13.

- Ommundsen, Å. M., Ødegaard, H., Horn, H., Johnsrud, E., Birgitte, Rindal, H., . . . Nitteberg, M. (2013). *Fabel 8-10*. Oslo: Aschehoug.
- Otnes, H. (2014). Å designe skriveoppgaver. I A. Skaftun, P. H. Uppstad, & A. J. Aasen, *Skriv! Les!* (ss. 237-255). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, A. (2003). *Prosesorientert skrivepedagogikk før og etter L97: rapport fra en spørreundersøkelse om bruk av prosessorientert skrivepedagogikk blant norsklærere på ungdomstrinnet i 1996 og 2002*. Oslo: Læringscenteret.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, ss. 119-144.
- Sadler, D. R. (2012, 11 11). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal: Assessment & evaluation in higher education. *Routledge*, ss. 535-550.
- Selander, S., & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Selander, S., & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sigurgeirsson, I. (1992). *The role, use and impact of curriculum materials in intermediate level Icelandic classrooms*. sussex: University of Sussex.
- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Skjelbred, D. (2009). Lesing og oppgaver i fagbøker. I S. Knudsen, D. Skjelbred, & B. Aamotsbakken, *Lys på lesing* (ss. 271-287). Oslo: Novus forlag.
- Skjelbred, D. (2012). "elevaktivitetens prinsipp" og oppgaver i lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim, *Teori om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (ss. 175-185). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D., Solstad, T., & Aamotsbakken, B. (2004). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning en eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendoms kunnskap, KRL og Religion og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Sætre, P. J. (2010). Vurdering av lærebøker. I P. J. Sætre, & R. Mikkelsen, *Geografididaktikk for klasserommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Saabye, M. E. (2005). *Lærebokas rolle i undervisningen*. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Topping, K. J. (2009, 10 7). Peer Assessment. *Routledge*, ss. 20-27.
- Utdaningsdirektoratet. (2020). *udir.no*. Hentet fra Grunnleggende ferdigheter: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>
- Utdaningsdirektoratet. (2020). *Udir.no*. Hentet fra Kjerneelementer Norsk (NOR01-06): <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer>
- Wikman, T. (2004). *På spaning efter den goda laroboken*. Åbo: Åbo akademis forlag.
- Waagene, E., & Gjerustad, C. (2015). *Valg og bruk av læremidler. innledende analyse av en spørreundersøkelse til lærere*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

10. Vedlegg

10.1. Vedlegg 1: Kodingen av oppgavene i *Kontekst 8-10*

Oppgavenr.	side	Innhold av POS
1	Side 12	Skrivefase
2	Side 12	Nei
3	Side 12	Nei
4	Side 12	Nei
5	Side 12	Nei
6	Side 12	Nei
7	Side 12	Nei
8	Side 15	Nei
9	Side 15	Nei
10	Side 15	Nei
11	Side 15	Skrivefase
12	Side 15	Skrivefase
13	Side 17	Nei
14	Side 17	Omskriving
15	Side 17	Nei
16	Side 19	Nei
17	Side 19	Nei
18	Side 19	Nei
19	Side 19	Skrivefase
20	Side 21	Førskriving
21	Side 21	Nei
22	Side 21	Nei
23	Side 21	Nei
24	Side 23	Nei
25	Side 23	Nei
26	Side 23	Nei
27	Side 23	Nei
28	Side 23	Nei
29	Side 25	Nei
30	Side 25	Nei
31	Side 25	Nei
32	Side 25	Nei
33	Side 25	Nei
34	Side 25	Nei
35	Side 25	Nei
36	Side 26	Nei
37	Side 26	Nei

38	Side 26	evaluering
39	Side 26	Nei
40	Side 26	Omskriving
41	Side 29	Nei
42	Side 29	Nei
43	Side 29	Nei
44	Side 29	Nei
45	Side 29	Nei
46	Side 30	Nei
47	Side 30	Nei
48	Side 30	Nei
49	Side 30	Skrivefase
50	Side 33	Førskrivning
51	Side 33	Nei
52	Side 33	Nei
53	Side 36	Nei
54	Side 36	Nei
55	Side 36	Nei
56	Side 36	Omskriving
57	Side 37	Førskrivning
58	Side 37	Nei
59	Side 37	Nei
60	Side 37	Nei
61	Side 39	Nei
62	Side 39	Nei
63	Side 39	Nei
64	Side 39	Skrivefase
65	Side 39	Nei
66	Side 44	Nei
67	Side 44	Nei
68	Side 44	Nei
69	Side 44	Nei
70	Side 44	Skrivefase
71	Side 44	Nei
72	Side 46	Nei
73	Side 46	Nei
74	Side 46	Nei
75	Side 46	Skrivefase
76	Side 47	Førskrivning
77	Side 47	Nei
78	Side 47	Nei
79	Side 49	Nei
80	Side 49	Skrivefase

81	Side 49	Nei
82	Side 49	Skrivefase
83	Side 49	Skrivefase
84	Side 51	Nei
85	Side 51	Nei
86	Side 51	Nei
87	Side 51	Nei
88	Side 51	Nei
89	Side 51	Nei
90	Side 51	Skrivefase
91	Side 53	Nei
92	Side 53	Nei
93	Side 53	Omskriving
94	Side 53	Nei
95	Side 53	Skrivefase
96	Side 57	Omskriving
97	Side 57	Skrivefase
98	Side 57	Nei
99	Side 61	Skrivefase
100	Side 61	Skrivefase
101	Side 63	Nei
102	Side 66	Nei
103	Side 66	Nei
104	Side 69	evaluering
105	Side 69	Nei
106	Side 74	Nei
107	Side 74	Nei
108	Side 81	Nei
109	Side 81	Nei
110	Side 83	Nei
111	Side 84	Nei
112	Side 85	Nei
113	Side 87	Nei
114	Side 87	Nei
115	Side 88	Nei
116	Side 88	Nei
117	Side 88	Nei
118	Side 88	Nei
119	Side 88	Nei
120	Side 88	Nei
121	Side 88	Nei
122	Side 88	Nei
123	Side 89	Førskrivning/skrivefase

124	Side 89	Skrivefase
125	Side 91	Nei
126	Side 91	Nei
127	Side 92	Førskrivning
128	Side 92	Nei
129	Side 95	Nei
130	Side 97	Nei
131	Side 97	Nei
132	Side 98	førskrivning
133	Side 98	førskrivning
134	Side 98	Skrivefase
135	Side 98	Nei
136	Side 98	Skrivefase
137	Side 98	Nei
138	Side 98	Nei
139	Side 98	Skrivefase
140	Side 98	Skrivefase
141	Side 98	Nei
142	Side 99	Skrivefase
143	Side 99	Nei
144	Side 101	evaluering
145	Side 101	Nei
146	Side 103	Nei
147	Side 103	Nei
148	Side 105	Nei
149	Side 105	Nei
150	Side 105	Nei
151	Side 106	evaluering
152	Side 106	Skrivefase
153	Side 110	Nei
154	Side 110	evaluering
155	Side 110	Nei
156	Side 110	førskrivning
157	Side 110	evaluering
158	Side 110	Nei
159	Side 110	Nei
160	Side 110	Skrivefase
161	Side 110	Nei
162	Side 110	Skrivefase
163	Side 111	Nei
164	Side 111	Skrivefase
165	Side 111	Nei
166	Side 111	Skrivefase

167	Side 114	Nei
168	Side 114	Nei
169	Side 117	Nei
170	Side 117	Nei
171	Side 120	Nei
172	Side 120	Skrivefase
173	Side 120	Nei
174	Side 120	Nei
175	Side 120	evaluering
176	Side 120	Nei
177	Side 120	Nei
178	Side 121	Nei
179	Side 121	omskrivning
180	Side 121	Nei
181	Side 123	Nei
182	Side 123	Nei
183	Side 125	omskrivning
184	Side 127	Skrivefase
185	Side 131	Nei
186	Side 131	Nei
187	Side 131	Nei
188	Side 132	Nei
189	Side 132	Nei
190	Side 132	Nei
191	Side 132	omskrivning
192	Side 132	Nei
193	Side 132	Nei
194	Side 132	Nei
195	Side 132	Nei
196	Side 132	Nei
197	Side 132	førskrivning
198	Side 133	Skrivefase
199	Side 133	Skrivefase
200	Side 133	Skrivefase
201	Side 135	Nei
202	Side 135	Skrivefase
203	Side 137	Nei
204	Side 137	omskrivning
205	Side 138	Nei
206	Side 138	Nei
207	Side 140	Skrivefase
208	Side 141	Nei
209	Side 141	Nei

210	Side 142	Nei
211	Side 142	evaluering
212	Side 142	førskrivning
213	Side 142	Skrivefase
214	Side 142	Skrivefase
215	Side 142	Nei
216	Side 142	Skrivefase
217	Side 142	Skrivefase
218	Side 142	Nei
219	Side 143	Nei
220	Side 145	omskrivning
221	Side 145	Nei
222	Side 147	Nei
223	Side 147	Skrivefase
224	Side 148	Nei
225	Side 148	Nei
226	Side 149	Nei
227	Side 151	Nei
228	Side 151	Nei
229	Side 153	Nei
230	Side 154	Nei
231	Side 154	omskrivning
232	Side 154	omskrivning
233	Side 154	respons
234	Side 154	Nei
235	Side 154	Nei
236	Side 154	Nei
237	Side 154	Nei
238	Side 154	førskrivning
239	Side 155	Skrivefase
240	Side 155	omskrivning
241	Side 155	Skrivefase
242	Side 157	Nei
243	Side 159	omskrivning
244	Side 161	førskrivning
245	Side 162	Nei
246	Side 162	Nei
247	Side 164	Skrivefase
248	Side 164	Nei
249	Side 164	Nei
250	Side 164	Skrivefase
251	Side 164	Nei
252	Side 164	Nei

253	Side 164	Nei
254	Side 164	Skrivefase
255	Side 164	Skrivefase
256	Side 164	Skrivefase
257	Side 165	Skrivefase
258	Side 165	Nei
259	Side 165	Nei
260	Side 169	Nei
261	Side 173	Nei
262	Side 177	omskrivning
263	Side 178	Nei
264	Side 178	Nei
265	Side 178	førskrivning
266	Side 178	Nei
267	Side 178	førskrivning
268	Side 178	Nei
269	Side 178	Nei
270	Side 178	Nei
271	Side 178	Nei
272	Side 178	Nei
273	Side 179	Nei
274	Side 183	Nei
275	Side 183	evaluering
276	Side 183	Nei
277	Side 184	Nei
278	Side 184	Nei
279	Side 188	Nei
280	Side 188	førskrivning
281	Side 188	Nei
282	Side 188	Nei
283	Side 188	Nei
284	Side 188	nei
285	Side 188	Nei
286	Side 188	Nei
287	Side 188	Nei
288	Side 189	Skrivefase
289	Side 189	Skrivefase
290	Side 189	omskrivning
291	Side 189	førskrivning
292	Side 190	Nei
293	Side 193	evaluering
294	Side 195	Nei
295	Side 195	omskrivning

296	Side 199	omskrivning
297	Side 199	Nei
298	Side 199	Nei
299	Side 199	Nei
300	Side 201	evaluering
301	Side 202	Nei
302	Side 202	evaluering
303	Side 202	respons
304	Side 202	Nei
305	Side 202	Nei
306	Side 202	Skrivefase
307	Side 202	Nei
308	Side 202	Skrivefase
309	Side 202	Nei
310	Side 202	Nei
311	Side 203	evaluering
312	Side 203	Nei
313	Side 203	Skrivefase
314	Side 205	Nei
315	Side 207	Nei
316	Side 207	evaluering
317	Side 207	Nei
318	Side 209	Nei
319	Side 209	evaluering
320	Side 211	Nei
321	Side 212	Nei
322	Side 212	Nei
323	Side 212	Nei
324	Side 212	Skrivefase
325	Side 212	Nei
326	Side 212	Nei
327	Side 212	evaluering
328	Side 212	Skrivefase
329	Side 212	Nei
330	Side 212	omskrivning
331	Side 212	Skrivefase
332	Side 213	Nei
333	Side 213	evaluering
334	Side 213	nei
335	Side 213	Skrivefase
336	Side 215	Nei
337	Side 215	omskrivning
338	Side 217	Nei

339	Side 219	Nei
340	Side 219	Nei
341	Side 221	evaluering
342	Side 222	Nei
343	Side 222	Nei
344	Side 224	Nei
345	Side 224	Nei
346	Side 224	Nei
347	Side 224	evaluering
348	Side 224	Skrivefase
349	Side 224	Skrivefase
350	Side 224	Nei
351	Side 224	Nei
352	Side 225	Nei
353	Side 225	Nei
354	Side 225	Nei
355	Side 230	Nei
356	Side 230	Nei
357	Side 230	Nei
358	Side 233	Nei
359	Side 236	Nei
360	Side 236	Nei
361	Side 236	Nei
362	Side 236	Nei
363	Side 236	Nei
364	Side 236	Nei
365	Side 237	Nei
366	Side 237	Nei
367	Side 237	Nei
368	Side 239	Nei
369	Side 241	Nei
370	Side 245	Nei
371	Side 247	evaluering
372	Side 247	Nei
373	Side 248	Nei
374	Side 248	Nei
375	Side 248	Nei
376	Side 248	Skrivefase
377	Side 248	Nei
378	Side 248	Nei
379	Side 248	Nei
380	Side 248	Nei
381	Side 248	Nei

382	Side 248	Nei
383	Side 248	nei
384	Side 249	nei
385	Side 249	Nei
386	Side 249	Nei
387	Side 251	Nei
388	Side 251	Nei
389	Side 253	Nei
390	Side 255	Nei
391	Side 255	Skrivefase
392	Side 258	Nei
393	Side 258	Nei
394	Side 258	Nei
395	Side 258	Nei
396	Side 258	Nei
397	Side 258	Skrivefase
398	Side 258	Nei
399	Side 258	Nei
400	Side 259	Nei
401	Side 259	Nei
402	Side 259	Skrivefase
403	Side 261	Nei
404	Side 265	Nei
405	Side 265	Nei
406	Side 265	Nei
407	Side 265	Nei
408	Side 265	Nei
409	Side 268	Nei
410	Side 268	Nei
411	Side 268	Nei
412	Side 268	Nei
413	Side 268	Nei
414	Side 268	Nei
415	Side 268	Nei
416	Side 268	Nei
417	Side 268	Skrivefase
418	Side 268	Skrivefase
419	Side 268	Nei
420	Side 269	Nei
421	Side 273	Nei
422	Side 273	Nei
423	Side 273	Nei
424	Side 275	Nei

425	Side 275	Nei
426	Side 277	Nei
427	side 277	Nei
428	Side 278	Nei
429	Side 278	Nei
430	Side 278	Nei
431	Side 278	Nei
432	Side 278	Nei
433	Side 278	omskrivning
434	Side 278	omskrivning
435	Side 279	Nei
436	Side 279	evaluering
437	Side 279	Nei
438	Side 279	evaluering
439	Side 282	Nei
440	Side 285	Nei
441	Side 285	Nei
442	Side 287	Nei
443	Side 287	Nei
444	Side 287	Nei
445	Side 288	Nei
446	Side 288	Nei
447	Side 288	Nei
448	Side 288	Skrivefase
449	Side 288	Nei
450	Side 288	Skrivefase
451	Side 288	Nei
452	Side 288	Skrivefase
453	Side 289	Skrivefase
454	Side 289	Skrivefase
455	Side 289	Skrivefase
456	Side 289	Nei
457	Side 291	førskrivning
458	Side 291	Skrivefase
459	Side 292	Nei
460	Side 292	Nei
461	Side 292	Nei
462	Side 292	Nei
463	Side 292	Nei
464	Side 297	Nei
465	Side 297	Nei
466	Side 298	Nei
467	Side 298	Nei

468	Side 298	Nei
469	Side 298	Nei
470	Side 298	Nei
471	Side 298	Nei
472	Side 298	Nei
473	Side 298	Nei
474	Side 299	Nei
475	Side 299	Nei
476	Side 299	Nei
477	Side 301	Nei
478	Side 303	Nei
479	Side 303	evaluering
480	Side 303	omskrivning
481	Side 303	omskrivning
482	Side 305	Nei
483	Side 305	Nei
484	Side 305	Nei
485	Side 305	Nei
486	Side 307	Nei
487	Side 307	Nei
488	Side 308	Nei
489	Side 308	Nei
490	Side 309	Nei
491	Side 309	Nei
492	Side 310	Nei
493	Side 310	evaluering
494	Side 311	Nei
495	Side 311	Nei
496	Side 311	Nei
497	Side 311	Nei
498	Side 311	Nei
499	Side 311	Nei
500	Side 311	Nei
501	Side 311	Nei
502	Side 313	omskrivning
503	Side 313	Nei
504	Side 314	Nei
505	Side 314	Nei
506	Side 316	Nei
507	Side 316	Nei
508	Side 317	Nei
509	Side 319	Nei
510	Side 319	Nei

511	Side 319	Nei
512	Side 319	Nei
513	Side 319	Nei
514	Side 319	Skrivefase
515	Side 319	Nei
516	Side 319	Skrivefase
517	Side 319	omskrivning
518	Side 321	Nei
519	Side 321	Nei
520	Side 321	Nei
521	Side 322	Nei
522	Side 324	Nei
523	Side 324	Nei
524	Side 326	Nei
525	Side 326	Nei
526	Side 326	Nei
527	Side 327	Nei
528	Side 328	omskrivning
529	Side 328	Nei
530	Side 329	førskrivning
531	Side 329	Nei
532	Side 329	Nei
533	Side 329	Skrivefase
534	Side 329	Nei
535	Side 329	Skrivefase
536	Side 329	Nei
537	Side 329	Skrivefase
538	Side 329	Nei
539	Side 331	Nei
540	Side 332	Nei
541	Side 332	Nei
542	Side 332	Skrivefase
543	Side 334	Nei
544	Side 334	Skrivefase
545	Side 336	Nei
546	Side 336	Nei
547	Side 336	Skrivefase
548	Side 336	Nei
549	Side 337	Skrivefase
550	Side 337	Nei
551	Side 337	Skrivefase
552	Side 337	omskrivning
553	Side 337	Nei

554	Side 337	Nei
555	Side 410	Skrivefase
556	Side 410	Skrivefase
557	Side 410	Skrivefase
558	Side 410	Skrivefase
559	Side 410	Skrivefase
560	Side 410	Skrivefase
561	Side 410	Skrivefase
562	Side 410	Skrivefase
563	Side 410	Skrivefase
564	Side 410	Skrivefase
565	Side 410	Skrivefase
566	Side 410	Skrivefase
567	Side 410	Skrivefase
568	Side 410	Skrivefase
569	Side 410	Skrivefase
570	Side 410	Skrivefase
571	Side 410	Skrivefase
572	Side 410	Skrivefase
573	Side 410	Skrivefase
574	Side 411	Skrivefase
575	Side 411	førskrivning
576	Side 411	Skrivefase
577	Side 411	førskrivning
578	Side 411	Skrivefase
579	Side 411	Skrivefase
580	Side 411	Skrivefase
581	Side 411	Skrivefase
582	Side 411	Skrivefase
583	Side 411	Skrivefase
584	Side 411	Skrivefase
585	Side 411	Skrivefase
586	Side 411	Skrivefase
587	Side 411	Skrivefase
588	Side 411	Skrivefase
589	Side 411	Skrivefase
590	Side 411	Skrivefase
591	Side 411	Skrivefase
592	Side 411	Skrivefase
593	Side 411	Skrivefase
594	Side 411	Skrivefase
595	Side 411	Skrivefase
596	Side 411	Skrivefase

597	Side 411	Skrivefase
598	Side 411	Skrivefase
599	Side 411	Skrivefase
600	Side 412	Skrivefase
601	Side 412	Skrivefase
602	Side 412	Skrivefase
603	Side 412	Skrivefase
604	Side 412	Skrivefase
605	Side 412	Skrivefase
606	Side 412	Skrivefase
607	Side 412	Skrivefase
608	Side 412	Skrivefase
609	Side 412	Skrivefase
610	Side 412	Skrivefase
611	Side 412	Skrivefase
612	Side 412	Skrivefase
613	Side 412	Skrivefase
614	Side 412	Skrivefase
615	Side 412	Nei
616	Side 412	Nei
617	Side 412	Nei
618	Side 412	Nei
619	Side 412	Nei
620	Side 412	Nei
621	Side 412	Nei
622	Side 412	Nei
623	Side 412	Nei
624	Side 413	Nei
625	Side 413	Nei
626	Side 413	Nei
627	Side 413	Nei
628	Side 413	Nei
629	Side 413	Nei
630	Side 413	Nei
631	Side 413	Nei
632	Side 413	Nei
633	Side 413	Nei
634	Side 413	Nei
635	Side 413	Nei
636	Side 413	Nei
637	Side 413	Nei
638	Side 413	Nei

10.2. Vedlegg 2: Kodingen av oppgavene i *Fabel 8*

Oppgavenr.	side	Innhold av POS
1	Side 11	Respons/Førskrivning
2	Side 12	Nei
3	Side 12	Førskrivning
4	Side 12	Nei
5	Side 15	Nei
6	Side 15	Nei
7	Side 15	Førskrivning
8	Side 15	Nei
9	Side 17	Nei
10	Side 17	Nei
11	Side 18	Førskrivning
12	Side 21	Nei
13	Side 21	respons
14	Side 23	Nei
15	Side 23	Nei
16	Side 23	Nei
17	Side 24	Nei
18	Side 27	Nei
19	Side 27	Nei
20	Side 28	Nei
21	Side 29	Førskrivning
22	Side 29	Nei
23	Side 29	Nei
24	Side 32	Nei
25	Side 33	Nei
26	Side 36	Nei
27	Side 39	Nei
28	Side 41	Førskrivning
29	Side 41	Skrivefase
30	Side 43	Nei
31	Side 45	Nei
32	Side 45	Skrivefase
33	Side 45	Skrivefase
34	Side 47	Nei
35	Side 47	Førskrivning/Skrivefase
36	Side 49	Nei
37	Side 51	Nei
38	Side 51	Nei
39	Side 51	Førskrivning

40	Side 53	Nei
41	Side 53	Skrivefase
42	Side 53	Nei
43	Side 53	Nei
44	Side 55	Førskrivning
45	Side 55	Nei
46	Side 57	Nei
47	Side 57	Nei
48	Side 57	Nei
49	Side 58	Nei
50	Side 60	Nei
51	Side 60	Skrivefase
52	Side 62	Nei
53	Side 62	Nei
54	Side 62	Skrivefase
55	Side 62	Nei
56	Side 64	førskrivning
57	Side 64	Førskrivning
58	Side 64	Nei
59	Side 64	Nei
60	Side 65	Førskrivning
61	Side 65	Førskrivning
62	Side 65	Nei
63	Side 69	Nei
64	Side 69	Nei
65	Side 69	Nei
66	Side 71	Nei
67	Side 71	Nei
68	Side 71	Nei
69	Side 73	Nei
70	Side 73	Skrivefase
71	Side 74	Nei
72	Side 74	Nei
73	Side 75	Nei
74	Side 76	Nei
75	Side 77	Nei
76	Side 77	Nei
77	Side 77	Nei
78	Side 77	Nei
79	Side 78	Nei
80	Side 78	Nei
81	Side 78	Nei
82	Side 78	Skrivefase

83	Side 80	Nei
84	Side 80	Nei
85	Side 81	Nei
86	Side 82	Nei
87	Side 83	Nei
88	Side 83	Nei
89	Side 84	Nei
90	Side 84	Nei
91	Side 84	Omskriving
92	Side 84	Nei
93	Side 84	Skrivefase
94	Side 85	Nei
95	Side 86	Nei
96	Side 86	Nei
97	Side 86	Nei
98	Side 86	Omskriving
99	Side 87	Nei
100	Side 88	Omskriving
101	Side 90	Nei
102	Side 90	Nei
103	Side 91	Skrivefase
104	Side 91	Skrivefase
105	Side 91	Nei
106	Side 92	Nei
107	Side 92	Skrivefase
108	Side 92	Nei
109	Side 95	Nei
110	Side 95	Nei
111	Side 97	Nei
112	Side 98	Nei
113	Side 98	Nei
114	Side 98	Nei
115	Side 98	Nei
116	Side 99	Nei
117	Side 99	Nei
118	Side 100	Nei
119	Side 100	Nei
120	Side 100	Nei
121	Side 103	Omskriving
122	Side 103	Nei
123	Side 103	Omskriving
124	Side 105	Nei
125	Side 105	Nei

126	Side 105	Nei
127	Side 106	Nei
128	Side 106	Omskriving
129	Side 108	Omskriving
130	Side 108	Nei
131	Side 113	Nei
132	Side 113	Nei
133	Side 115	Førskrivning
134	Side 115	Førskrivning
135	Side 115	førskrivning
136	Side 115	Nei
137	Side 115	Førskrivning
138	Side 117	Nei
139	Side 117	Nei
140	Side 119	Skrivefase
141	Side 119	Nei
142	Side 119	Nei
143	Side 119	Skrivefase
144	Side 122	Nei
145	Side 122	Nei
146	Side 124	Nei
147	Side 124	Skrivefase
148	Side 125	Nei
149	Side 125	Nei
150	Side 125	Nei
151	Side 127	Evaluering
152	Side 129	Skrivefase
153	Side 129	Nei
154	Side 129	Nei
155	Side 129	Nei
156	Side 130	Skrivefase
157	Side 130	Nei
158	Side 133	Nei
159	Side 133	Nei
160	Side 136	Nei
161	Side 136	Nei
162	Side 136	Omskriving
163	Side 136	Nei
164	Side 136	Skrivefase
165	Side 137	Skrivefase
166	Side 138	Respons
167	Side 140	Omskriving
168	Side 140	Nei

169	Side 143	Skrivefase
170	Side 148	Skrivefase
171	Side 148	Nei
172	Side 148	Omskriving
173	Side 148	Nei
174	Side 148	Nei
175	Side 151	Skrivefase
176	Side 152	Nei
177	Side 152	Nei
178	Side 153	Førskrivning
179	Side 153	Nei
180	Side 155	Skrivefase
181	Side 155	Nei
182	Side 157	Nei
183	Side 157	Nei
184	Side 163	Nei
185	Side 163	Nei
186	Side 163	Nei
187	Side 165	Nei
188	Side 165	Nei
189	Side 165	Skrivefase
190	Side 165	Nei
191	Side 165	Nei
192	Side 165	Nei
193	Side 167	Skrivefase
194	Side 167	Skrivefase
195	Side 167	Skrivefase
196	Side 167	Skrivefase
197	Side 169	Nei
198	Side 169	Nei
199	Side 171	Skrivefase
200	Side 171	Nei
201	Side 173	Nei
202	Side 173	Nei
203	Side 173	Nei
204	Side 174	Nei
205	Side 176	Nei
206	Side 176	Nei
207	Side 176	Nei
208	Side 176	Nei
209	Side 176	Nei
210	Side 178	Nei
211	Side 178	Nei

212	Side 178	Nei
213	Side 178	Nei
214	Side 179	Skrivefase
215	Side 179	Evaluering
216	Side 179	Førskrivning
217	Side 179	Nei
218	Side 180	Førskrivning
219	Side 180	Førskrivning
220	Side 180	Nei
221	Side 185	Omskriving
222	Side 186	Nei
223	Side 186	Nei
224	Side 186	Nei
225	Side 188	Nei
226	Side 188	Nei
227	Side 188	Førskrivning/skrivefase
228	Side 189	Nei
229	Side 189	Nei
230	Side 189	Nei
231	Side 189	Skrivefase
232	Side 190	førskrivning
233	Side 191	Førskrivning
234	Side 191	Skrivefase
235	Side 192	Førskrivning
236	Side 194	Nei
237	Side 195	Nei
238	Side 196	Nei
239	Side 198	Skrivefase
240	Side 198	Skrivefase
241	Side 201	Førskrivning
242	Side 202	Nei
243	Side 205	Førskrivning
244	Side 205	Nei
245	Side 208	Nei
246	Side 212	Nei
247	Side 214	Nei
248	Side 217	Skrivefase
249	Side 217	Evaluering
250	Side 217	Nei
251	Side 219	Omskriving
252	Side 219	Nei
253	Side 220	Nei
254	Side 220	Nei

255	Side 220	Nei
256	Side 220	Førskrivning/skrivefase
257	Side 220	Nei
258	Side 220	Nei
259	Side 220	Evaluering
260	Side 223	Nei
261	Side 223	Nei
262	Side 225	Nei
263	Side 225	Nei
264	Side 225	Nei
265	Side 227	Nei
266	Side 227	Nei
267	Side 229	Førskrivning
268	Side 229	Nei
269	Side 231	Nei
270	Side 231	Nei
271	Side 231	Skrivefase
272	Side 232	Nei
273	Side 232	Nei
274	Side 232	Nei
275	Side 234	Nei
276	Side 234	Nei
277	Side 234	Nei
278	Side 234	Nei
279	Side 234	Nei
280	Side 236	Nei
281	Side 236	Nei
282	Side 236	Nei
283	Side 236	Nei
284	Side 238	Skrivefase
285	Side 238	Nei
286	Side 238	Skrivefase
287	Side 238	Skrivefase
288	Side 238	Skrivefase
289	Side 238	Førskrivning
290	Side 243	Nei
291	Side 243	Skrivefase
292	Side 245	Nei
293	Side 247	Nei
294	Side 247	Nei
295	Side 249	Nei
296	Side 249	Nei
297	Side 249	Nei

298	Side 249	Nei
299	Side 249	Nei
300	Side 249	Omskriving
301	Side 249	Nei
302	Side 252	Nei
303	Side 254	Nei
304	Side 254	Omskriving
305	Side 254	Nei
306	Side 254	Nei
307	Side 254	Omskriving
308	Side 254	Skrivefase
309	Side 254	Nei
310	Side 255	Nei
311	Side 255	Nei
312	Side 255	Nei
313	Side 256	Nei
314	Side 257	Nei
315	Side 258	Skrivefase
316	Side 258	Nei
317	Side 258	Nei
318	Side 258	førskrivning/skrivefase
319	Side 258	Nei
320	Side 263	Nei
321	Side 267	Nei
322	Side 267	Nei
323	Side 267	Nei
324	Side 270	Nei
325	Side 270	Omskriving
326	Side 273	Nei
327	Side 273	Nei
328	Side 273	Skrivefase
329	Side 278	Skrivefase
330	Side 278	Nei
331	Side 278	Nei
332	Side 281	Nei
333	Side 281	Skrivefase
334	Side 281	Nei
335	Side 284	Nei
336	Side 284	Nei
337	Side 286	Nei
338	Side 286	Nei
339	Side 286	Nei
340	Side 289	Nei

341	Side 289	Omskriving
342	Side 289	Nei
343	Side 292	Nei
344	Side 292	Nei
345	Side 292	Nei
346	Side 297	Nei
347	Side 297	Nei
348	Side 297	Nei
349	Side 303	Nei
350	Side 303	Skrivefase
351	Side 303	Skrivefase
352	Side 312	Nei
353	Side 312	Nei
354	Side 312	Skrivefase
355	Side 320	Nei
356	Side 320	Nei
357	Side 320	Nei
358	Side 325	Nei
359	Side 325	Nei
360	Side 328	Nei
361	Side 330	Nei
362	Side 330	Nei
363	Side 332	Nei
364	Side 332	Nei
365	Side 334	Nei
366	Side 334	Skrivefase
367	Side 336	Omskriving
368	Side 336	Nei
369	Side 337	Nei
370	Side 337	Nei
371	Side 339	Nei
372	Side 339	Nei
373	Side 339	Nei
374	Side 340	Nei
375	Side 340	Skrivefase
376	Side 342	Nei
377	Side 342	Nei
378	Side 342	Nei
379	Side 343	Nei
380	Side 343	Nei
381	Side 346	Nei
382	Side 346	Omskriving
383	Side 349	Nei

384	Side 352	Nei
385	Side 352	Nei
386	Side 352	Nei
387	Side 355	Nei
388	Side 355	Nei
389	Side 360	Nei
390	Side 360	Nei
391	Side 363	Nei
392	Side 367	Nei
393	Side 370	Nei
394	Side 373	Nei
395	Side 373	Skrivefase
396	Side 376	Nei
397	Side 376	Nei
398	Side 376	Nei
399	Side 379	Nei
400	Side 379	Nei

10.3. Vedlegg 3: Kodingen av oppgaver i *Norsk 8*

Oppgavernr.	Side	Innhold av POS
1	Side 22	Skrivefase
2	Side 22	Nei
3	Side 22	Nei
4	Side 23	Nei
5	Side 24	Nei
6	Side 24	Nei
7	Side 25	Nei
8	Side 25	Skrivefase
9	Side 25	Nei
10	Side 32	Evaluering
11	Side 32	Evaluering
12	Side 32	Nei
13	Side 32	Nei
14	Side 33	Omskriving
15	Side 33	Nei
16	Side 38	Nei
17	Side 38	Nei
18	Side 38	Omskriving

19	Side 39	Nei
20	Side 39	Nei
21	Side 39	Skrivefase
22	Side 43	Skrivefase
23	Side 43	Nei
24	Side 43	Nei
25	Side 43	Nei
26	Side 44	Nei
27	Side 44	Nei
28	Side 45	Nei
29	Side 46	Nei
30	Side 47	Omskriving
31	Side 52	Nei
32	Side 52	Nei
33	Side 52	Nei
34	Side 53	Skrivefase
35	Side 54	Nei
36	Side 54	Nei
37	Side 55	Nei
38	Side 56	Førskrivning
39	Side 56	Skrivefase
40	Side 70	Evaluering
41	Side 70	Nei
42	Side 71	Nei
43	Side 71	Nei
44	Side 72	Nei
45	Side 72	Skrivefase
46	Side 73	Skrivefase
47	Side 80	Nei
48	Side 80	Nei
49	Side 81	Evaluering
50	Side 81	Nei
51	Side 81	Nei
52	Side 81	Nei
53	Side 81	Nei
54	Side 88	Nei
55	Side 88	Respons
56	Side 89	Skrivefase
57	Side 89	Skrivefase
58	Side 90	Nei
59	Side 90	Omskriving
60	Side 90	Skrivefase
61	Side 91	Skrivefase

62	Side 91	Respons
63	Side 94	Nei
64	Side 95	Skrivefase
65	Side 95	Nei
66	Side 95	Nei
67	Side 95	Nei
68	Side 96	Nei
69	Side 96	Nei
70	Side 96	Nei
71	Side 97	Nei
72	Side 97	Nei
73	Side 98	Omskriving
74	Side 99	Skrivefase
75	Side 104	Nei
76	Side 104	Nei
77	Side 104	Nei
78	Side 105	Nei
79	Side 105	Nei
80	Side 106	Nei
81	Side 106	Nei
82	Side 106	Nei
83	Side 107	Nei
84	Side 107	Nei
85	Side 126	Nei
86	Side 126	Nei
87	Side 126	Nei
88	Side 126	Skrivefase
89	Side 127	Skrivefase
90	Side 128	Nei
91	Side 128	Skrivefase
92	Side 129	Omskriving
93	Side 129	Skrivefase
94	Side 136	Nei
95	Side 136	Nei
96	Side 136	Nei
97	Side 137	Nei
98	Side 137	Nei
99	Side 137	Skrivefase
100	Side 144	Skrivefase
101	Side 144	Nei
102	Side 144	Nei
103	Side 145	Skrivefase
104	Side 145	Skrivefase

105	Side 146	Omskriving
106	Side 146	Nei
107	Side 146	Omskriving
108	Side 147	Nei
109	Side 147	Omskriving
110	Side 147	Nei
111	Side 151	Nei
112	Side 151	Nei
113	Side 151	Evaluering
114	Side 151	Evaluering
115	Side 152	Nei
116	Side 153	Nei
117	Side 153	Nei
118	Side 153	Nei
119	Side 154	Omskriving
120	Side 155	Omskriving
121	Side 159	Skrivefase
122	Side 159	Nei
123	Side 159	Skrivefase
124	Side 160	Nei
125	Side 160	Nei
126	Side 160	Nei
127	Side 161	Nei
128	Side 161	Nei
129	Side 161	Nei
130	Side 161	Nei
131	Side 162	Førskrivning
132	Side 162	Nei
133	Side 176	Nei
134	Side 177	Evaluering
135	Side 177	Førskrivning
136	Side 178	Respons
137	Side 178	Omskriving
138	Side 179	Evaluering
139	Side 179	Nei
140	Side 186	Evaluering
141	Side 186	Nei
142	Side 186	Nei
143	Side 187	Nei
144	Side 187	Nei
145	Side 187	Førskrivning
146	Side 187	Nei
147	Side 194	Nei

148	Side 194	Retting
149	Side 194	Nei
150	Side 194	Omskriving
151	Side 195	Skrivefase
152	Side 195	Skrivefase
153	Side 196	Evaluering
154	Side 196	Evaluering
155	Side 196	Evaluering
156	Side 197	Nei
157	Side 197	Nei
158	Side 197	Respons
159	Side 197	Respons
160	Side 201	Nei
161	Side 201	Retting
162	Side 201	Nei
163	Side 201	Nei
164	Side 202	Nei
165	Side 202	Nei
166	Side 202	Nei
167	Side 203	Nei
168	Side 203	Nei
169	Side 204	Omskriving
170	Side 205	Omskriving
171	Side 205	Omskriving
172	Side 211	Evaluering
173	Side 211	Nei
174	Side 211	Skrivefase
175	Side 212	Nei
176	Side 213	Nei
177	Side 213	Nei
178	Side 214	Nei
179	Side 214	Nei
180	Side 214	Nei
181	Side 215	Nei
182	Side 215	Nei
183	Side 215	Nei
184	Side 216	Nei
185	Side 216	Nei
186	Side 216	Nei
187	Side 216	Nei
188	Side 230	Nei
189	Side 230	Nei
190	Side 230	Nei

191	Side 231	Nei
192	Side 231	Nei
193	Side 231	Nei
194	Side 232	Nei
195	Side 232	Nei
196	Side 232	Nei
197	Side 233	Nei
198	Side 234	Evaluering
199	Side 234	Evaluering
200	Side 235	Nei
201	Side 242	Nei
202	Side 242	Omskriving
203	Side 242	Nei
204	Side 243	Nei
205	Side 243	Skrivefase
206	Side 243	Skrivefase
207	Side 250	Skrivefase
208	Side 250	Omskriving
209	Side 250	Skrivefase
210	Side 251	Respons
211	Side 251	Omskriving
212	Side 251	Skrivefase
213	Side 255	Nei
214	Side 255	Nei
215	Side 255	Nei
216	Side 256	Nei
217	Side 256	Nei
218	Side 257	Nei
219	Side 257	Nei
220	Side 258	Nei
221	Side 259	Nei
222	Side 265	Evaluering
223	Side 265	Respons
224	Side 265	Nei
225	Side 265	Evaluering
226	Side 265	Evaluering
227	Side 266	Nei
228	Side 267	Nei
229	Side 268	Nei
230	Side 268	Nei
231	Side 269	Nei
232	Side 269	Nei
233	Side 270	Omskriving

234	Side 270	Omskriving
235	Side 270	Omskriving
236	Side 284	Nei
237	Side 284	Nei
238	Side 284	Respons
239	Side 284	Respons
240	Side 285	Nei
241	Side 285	Nei
242	Side 285	Nei
243	Side 287	Nei
244	Side 287	Nei
245	Side 287	Nei
246	Side 294	Nei
247	Side 294	Nei
248	Side 294	Nei
249	Side 294	Nei
250	Side 294	Nei
251	Side 295	Nei
252	Side 295	Nei
253	Side 305	Nei
254	Side 305	Nei
255	Side 305	Evaluering
256	Side 306	Nei
257	Side 306	Evaluering
258	Side 307	Nei
259	Side 307	Førskrivning
260	Side 307	Skrivefase
261	Side 310	Skrivefase
262	Side 310	Skrivefase
263	Side 311	Nei
264	Side 312	Nei
265	Side 312	Nei
266	Side 313	Nei
267	Side 313	Nei
268	Side 314	Skrivefase
269	Side 315	Skrivefase
270	Side 319	Evaluering
271	Side 319	Nei
272	Side 319	Evaluering
273	Side 319	Evaluering
274	Side 320	Nei
275	Side 320	Evaluering
276	Side 321	Nei

277	Side 321	Evaluering
278	Side 321	Evaluering
279	Side 321	Nei
280	Side 322	Nei
281	Side 323	Omskriving
282	Side 323	Omskriving
283	Side 324	Nei
284	Side 324	Nei

10.4. Vedlegg 4: Kodingen av oppgavene i *Synopsis 8-10*

Oppgavenr	Side	Innhold av POS
1	Side 36	Nei
2	Side 36	nei
3	Side 36	Skrivefase
4	Side 36	Nei
5	Side 36	Nei
6	Side 36	Nei
7	Side 36	Skrivefase
8	Side 36	Nei
9	Side 37	Evaluering
10	Side 37	Skrivefase
11	Side 58	Nei
12	Side 58	Evaluering
13	Side 58	Nei
14	Side 58	Nei
15	Side 58	Nei
16	Side 58	Nei
17	Side 58	Førskrivning
18	Side 58	Nei
19	Side 59	Skrivefase
20	Side 80	Nei
21	Side 80	Nei
22	Side 80	Nei
23	Side 80	Nei
24	Side 80	Nei
25	Side 80	Nei

26	Side 80	Nei
27	Side 80	Nei
28	Side 81	Evaluering
29	Side 81	Nei
30	Side 81	Nei
31	Side 81	Nei
32	Side 98	Nei
33	Side 98	Nei
34	Side 98	Nei
35	Side 98	Nei
36	Side 98	Nei
37	Side 98	Nei
38	Side 99	Nei
39	Side 99	Nei
40	Side 99	Førskrivning
41	Side 116	Nei
42	Side 116	Nei
43	Side 116	Nei
44	Side 116	Nei
45	Side 116	Nei
46	Side 117	Nei
47	Side 117	omskrivning
48	Side 117	Nei
49	Side 138	Nei
50	Side 138	Nei
51	Side 138	Nei
52	Side 138	nei
53	Side 138	Nei
54	Side 139	Skrivefase
55	Side 139	Nei
56	Side 139	Skrivefase
57	Side 162	Nei
58	Side 162	Nei
59	Side 162	Nei
60	Side 162	Nei
61	Side 163	Nei
62	Side 163	Nei
63	Side 163	Nei
64	Side 178	Nei
65	Side 178	Nei
66	Side 178	Nei
67	Side 178	Nei
68	Side 178	Nei

69	Side 179	Evaluering
70	Side 179	Nei
71	Side 194	Nei
72	Side 194	Nei
73	Side 194	Nei
74	Side 194	Evaluering
75	Side 194	Nei
76	Side 194	Nei
77	Side 195	Evaluering
78	Side 195	Førskrivning
79	Side 216	Nei
80	Side 216	Nei
81	Side 216	Skrivefase
82	Side 216	Nei
83	Side 216	Nei
84	Side 216	Nei
85	Side 216	Nei
86	Side 217	Nei
87	Side 217	Nei
88	Side 217	Nei
89	Side 230	Nei
90	Side 230	Nei
91	Side 230	Nei
92	Side 230	Nei
93	Side 230	Nei
94	Side 230	Nei
95	Side 231	Nei
96	Side 231	Nei
97	Side 231	Førskrivning
98	Side 268	Skrivefase
99	Side 268	Nei
100	Side 268	Nei
101	Side 268	Nei
102	Side 268	Nei
103	Side 268	Nei
104	Side 269	Nei
105	Side 269	Nei
106	Side 269	Nei
107	Side 269	Skrivefase
108	Side 269	Nei
109	Side 269	Skrivefase
110	Side 269	Skrivefase
111	Side 288	Nei

112	Side 288	Nei
113	Side 288	Nei
114	Side 288	Nei
115	Side 288	Nei
116	Side 289	Skrivefase
117	Side 289	Skrivefase
118	Side 289	Nei
119	Side 289	Skrivefase