

# Elevtekster som empirisk materiale i studenters analyser. En kartlegging av norskfaglige og norskdidaktiske masteroppgaver fra 2006 til 2022

Kristin Torjesen Marti og Anne Kristine Øgreid

## SAMMENDRAG

Elevers skrivning og tekster har fått økt oppmerksomhet både i grunnskolen og videregående opplæring de siste tiårene, og norskfaget har et særskilt ansvar for elevenes skrivekompetanse. Vi vet en del om fokusområder og analyseinnganger i forskning på elevers skrivning og elevers tekster (Berge et al., 2005a, 2005b; Bremholm et al., 2022; Harstad & Aa, 2023a; Smidt, 2010). Det finnes imidlertid lite systematisk kunnskap om hvordan masterstudenter bruker elevtekster i masteroppgavene sine. Denne artikkelen presenterer en sonderende oversikt («scoping review») (Arksey & O'Malley, 2005) hvor vi undersøker hvordan elevtekster inngår som empirisk materiale i 194 masteroppgaver med fordypning i norsk eller norskdidaktikk fra lærerutdanningen.

Resultatene viser at flertallet av masterstudentene samler inn elevtekster selv og gjerne kombinerer det med annet datamateriale. Tekstene inngår i kvalitative studier som er nært knyttet til undervisningssituasjoner. Det er stor variasjon i typer elevtekster, men et fåtall av studentene studerer tekster i et multimodalitets- eller flerspråklighetsperspektiv. Vi drøfter disse funnene i lys av tidligere forskning og diskusjoner om profesjonsrelevans i masteroppgaven. Blant annet peker vi på at det er et uutnyttet potensial for inngående tekstanalyser og bruk av allerede innsamlet elevtekstmateriale.

**Nøkkelord:** elevtekst; masteroppgaver; skriveforskning; sonderende oversikt

Kristin Torjesen Marti, OsloMet – storbyuniversitetet, Norge, e-post: [kritoma@oslomet.no](mailto:kritoma@oslomet.no)

Anne Kristine Øgreid, OsloMet – storbyuniversitetet, Norge, e-post: [anne-kristine.ogreid@oslomet.no](mailto:anne-kristine.ogreid@oslomet.no)

#### ABSTRACT

##### *Students' Texts as Empirical Material in Master Students' Analyses. A Scoping Review of Master's Theses in the Norwegian L1 Subject from 2006 to 2002*

Pupils' writing and texts have received increased attention in both primary and secondary education in recent decades, with the Norwegian L1 subject bearing a special responsibility for the pupils' writing skills. Existing research provides insight into focus areas and analytical approaches in research on student writing and texts (Berge et al., 2005a, 2005b; Bremholm et al., 2022; Harstad & Aa, 2023a; Smidt, 2010). However, systematic knowledge about how master's students use pupil texts in their master's theses, is scarce. This article presents a scoping review (Arksey & O'Malley, 2005) examining how pupil texts are included as empirical material in 194 master's theses, specializing in Norwegian or Norwegian L1 didactics in teacher training.

The findings indicate that a majority of the master's students collect pupil texts themselves combined with other data. These texts are included in qualitative studies closely linked to the teaching context. While there is considerable diversity in the types of pupil texts used, few students analyse texts from a multimodal or multilingual perspective. We discuss these findings in light of prior research and debates concerning the professional relevance of master's theses, highlighting the untapped potential for in-depth text analysis and the use of existing pupil text material.

**Keywords:** *student texts; master's thesis; writing research; scoping review*

## Formål og bakgrunn

Elevers skriving har fått økt oppmerksomhet i norsk skole fra og med innføringen av læreplanen Kunnskapsløftet i 2006 (LK06). Dette gjenspeiles i forskning på skriving i utdanningskontekster, og mye tyder på at skriving i løpet av de to siste tiårene er blitt et sentralt felt innenfor utdanningsforskning (Bremholm et al., 2022). Majoriteten av skriveforskningstudier i Skandinavia ser ut til å være eksplorative småskalastudier forankret i sosiokulturelle og semiotiske teorier (Bremholm et al., 2022). Denne tendensen kan forstås som uttrykk for at literacyforskningen, særlig innfor lese- og skrivepedagogikk, i hovedsak er etnografisk orientert og bygger på perspektiver fra New Literacy Studies (NLS) (Berge, 2019).

Elevers skriving kan studeres og diskuteres ut fra ulike perspektiv og gjennom ulike metodiske og analytiske innganger (Harstad & Aa, 2023a). Uansett perspektiv vil produktet av skrivingen, elevteksten, være sentral empiri når det gjelder å forstå skriving i skolen. Bremholm et al. (2022) har gjennomgått skandinaviske, fagfelle-vurderte skriveforskningstudier i perioden fra 2010 til 2020 og funnet at 25 av de 87 studiene omhandler ulike aspekt ved elevenes tekster, slik som semiotiske ressurser, skriveposisjonering, tekstvisjon og tekst i kontekst (s. 30). Selv om elevtekstene stod i sentrum for disse studiene, ble tekstene ofte undersøkt i kombinasjon med andre datakilder, slik som intervju og observasjon (s. 35).

Et område som er lite utforsket, er masterstudenters studier av elevtekster i masteroppgaven. Flere nye undersøkelser tyder på at lærere mener at lærerutdanningene forbereder studentene for dårlig på arbeid med skriving i skolen (Graham et al.,

2021; Håland et al., 2019). Ifølge Berge (2023b) bidrar dette til at lærere opplever skriveundervisningen som krevende og nedprioriterer denne delen av opplæringen. Gjennom å undersøke hvordan elevtekster inngår og behandles som empirisk materiale i masteroppgaver, vil vi bidra til et mer helhetlig bilde av hvilken kunnskap og kompetanse lærerstudenter som fordyper seg i skriveopplæringen, utvikler gjennom masterarbeidet sitt. Studien har dette som didaktisk begrunnelse og formål. Resultatene av undersøkelsen kan gi signal om hvilke aspekt ved elevenes skrivning som vektlegges i skriveopplæringen, og hva som ser ut til å være nedprioritert. Den overordnede problemstillingen er:

*Hvordan inngår elevtekster som empirisk materiale i masteroppgaver med fordypning i norsk og/eller norskdidaktikk?*

Vi studerer to dimensjoner ved elevtekster som empirisk materiale i studentenes masteroppgaver operasjonalisert gjennom to empiriske forskningsspørsmål. Den første dimensjonen gjelder kjennetegn ved elevtekstene, slik som modaliteter og språk: *Hva kjennetegner elevtekstene som inngår i studentenes masteroppgaver?* Den andre dimensjonen dreier seg om hvilke analysemåter og tilnærminger studentene møter tekstene med: *Hvordan behandler studentene elevtekstene i oppgavene sine?*

### Teoretisk forankring

I norskfaget er tekster både læremiddel og læringsmål (Skaar, 2016). Selv om studier av elevtekster er relevant i andre fag i lærerutdanningene, har norskfaget en særstilling i skriveopplæringen (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019). Vi har derfor avgrenset undersøkelsen til å gjelde masteroppgaver i en norskfaglig eller norskdidaktisk kontekst. Det innebærer at vi er interessert i hvordan *norsklærerstudenter*, forstått i bred forstand som studenter som kvalifiserer seg til å undervise i norsk i grunnskole, videregående skole og voksenopplæring, bruker elevtekster som materiale i sine masteroppgaver.

Studien har en tekstvitenskapelig forankring og begrunnelse (Berge, 2008; Berge & Ledin, 2023). Det innebærer at elevtekster forstås som sentrale ytringer i skolens tekstkulturer og diskurser (Marti, 2021), og at det derfor er viktig å få kunnskap om norsklæreres kompetanse på dette området. Videre springer flere av kategoriene vi analyserer masteroppgavene med, ut av tekstvitenskap, i tillegg til at vi drøfter muligheter og utfordringer ved å studere studenters masteroppgaver som tekster.

Begrepet *elevtekst* forstår vi som en semiotisk mediert ytring med en avgrenset og ytre konfigurasjon (Berge & Ledin, 2023). Ytringen er produsert av en eller flere elever innenfor en skolepedagogisk kontekst, inkludert voksenopplæring. Skrivituasjonen elevteksten blir til i, er initiert av læreren og har en skriftlig eller muntlig oppgavetekst som utgangspunkt (jf. Otnes, 2015). Vi forutsetter at innholdet i teksten er skapt av elevene selv, noe som utelukker tilsiktet avskrift i form av for eksempel skriftprøver og rene diktater som måler rettskriving. Vi legger til grunn et

multimodalt tekstbegrep (Jewitt, 2014) og inkluderer ikke-skriftliggjorte elevtekster, slik som tegninger og podkastinnspillinger. Vi avgrenser til tekster vi regner som planlagte elevytringer som foreligger som et produkt som kan undersøkes i ettertid, mens vi utelukker mer spontane muntlige tekster.

I tekstvitenskapelige studier er kategorisering av tekster og skriving sentralt. Forholdet mellom begrepene sjanger og teksttype, samt sjangrenes plass i norskfaget, har også vært diskutert i forbindelse med innføringen av LK20 (Bakken, 2019; Johansen & Breivega, 2016). Det finnes ingen omforent katalog over teksttyper eller sjangre i elevers skriving (Bakken, 2019; Berge, 2023a; Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015; Johansen & Breivega, 2016). Overordnet skiller vi i analysene mellom det vi omtaler som to overordnede sjangre, *skjønnlitterære tekster* og *sakprosa*tekster, og vi bruker dette som en overordnet sjangerinndeling. Dette gjør vi vel vitende om at sjangerbegrepet er bredt debattert og at moderne sjangerforskning tar til orde for et funksjonelt sjangerbegrep, der sjangre ses som konvensjonaliserte sosiale handlinger (Miller, 1984) som oppstår i samspillet mellom tekst og kontekst (Johansen & Breivega, 2016, s. 51). Et annet overordnet skille går mellom det vi kan kalle *tenketekster* og *presentasjonstekster* (Dysthe et al., 2010). Noe forenklet innebærer tenketekster utforskende, uformell og gjerne selvkommuniserende skriving, mens formålet med presentasjonstekster er å presentere og kommunisere et innhold til en ekstern mottaker (Dysthe et al., 2010, s. 41). Vi inkluderer begge i analysene.

Videre gjør vi en nærmere kategorisering av sakprosa

1 *Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig* (KAL) var en studie av 3300 eksamenstekster med tilhørende eksamenssett fra grunnskolen i perioden 1998–2001.

undersøkelse av et stort og komplekst materiale – egner skrivehandlinger og skriveformål i kombinasjon seg som overordnede kategorier.<sup>2</sup> Dette gjelder selv om kategoriseringen ikke fanger opp alle relevante trekk ved elevtekstene og tekster i praksis kan ha ulike formål (Matre et al., 2021, s. 55). I og med at det er masteroppgavene, og ikke elevtekstene i seg selv, som er det empiriske materialet i artikkelen, har det heller ikke vært formålstjenlig å næranalysere selve elevtekstene.

## Metode og materiale

Hensikten med denne studien er å bidra til å utvikle systematisk kunnskap om hvordan elevtekster inngår som empirisk materiale i masteroppgaver. For å oppnå dette har vi gjort en *sonderende oversikt* («scoping review») (Arksey & O'Malley, 2005; Loftsgaard & Gjersvik, 2023)<sup>3</sup>.

Vi vil karakterisere kartleggingsoversikten vår som grunnleggende abduktiv (Peirce, 1994; Svennevig, 2001). Dette indikerer blant annet et vekselforhold mellom empiri, teori og metode (Alvesson & Sköldberg, 2008) og en utforskning av hypoteser generert med utgangspunkt i materialet og tidligere forskning (Berge, 1996, s. 85; Hitching & Veum, 2011, s. 11). Eksempler på slike hypoteser kan være at kvalitative studier kan dominere i studentenes masteroppgaver (Bremholm et al., 2022), at studentenes tekstanalyser kan preges både av samfunnsvitenskapelige forskningstradisjoner med en tydelig praksis- og klasseromsforankring og av humanistisk orienterte språk- og tekstanalyser (Harstad & Aa, 2023b), eller at verbalspråklige analyser vil være mer framtrepende enn multimodale, gitt den posisjonen verbaltekst har hatt i skolens tekstkulturer (Skjelbred, 2023).

Vi mener at en slik utforskende og hypoteseutviklende tilnærming til materialet er hensiktsmessig, ikke minst med tanke på at masteroppgaver som studieobjekt er lite utforsket. Denne tilnærmingen er også i tråd med sonderende oversikt som metode forstått som en prøvende og utforskende inngang til en kartlegging (Loftsgaard & Gjersvik, 2023). Til forskjell fra en systematisk oversikt, som har som mål å gi et presist svar på et konkret og avgrenset forskningsspørsmål ut fra tilgjengelig kunnskap, vil en sonderende oversikt også kunne gi svar på hva vi *ikke* vet, gjennom å kartlegge hva vi vet. Derfor blir funnene fra kvantifiseringen av materialet i denne studien

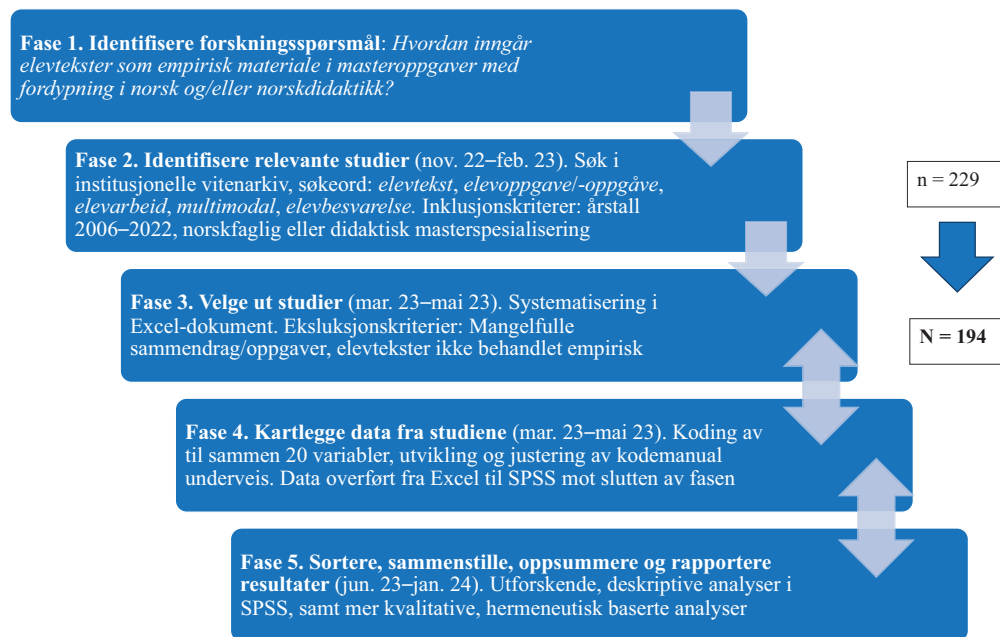
---

2 Matre et al. (2021, s. 55) bruker ikke begrepet «teksttype» eksplisitt i forbindelse med de ulike skriveformålene. Samtidig skriver de under de ulike formålene om for eksempel «refleksjonstekst», «beskrivelsestekst» og «overbevisningstekst». I praksis mener vi derfor det er rimelig å utlede teksttyper på bakgrunn av formålene. For en kritisk drøfting av Skrivehullet, se Dagsland (2018, 2019). Vi har utelatt teksttypen «forestillingstekst» (Matre et al., 2021, s. 55) fra våre analyser, da det i materialet stort sett er skjønnlitterære tekster som passer inn i denne teksttypen. Dette er ikke metodisk uproblematisk, siden man kan se for seg sakprosaetekster der avsenderen for eksempel skal forestille seg framtiden.

3 «Scoping review» har også blitt oversatt til *systematisk kartleggingsoversikt* (Johansen et al., 2020). Vi har valgt å bruke oversettelsen «sonderende oversikt» i tråd med Loftsgaard og Gjersvik (2023).

supplert med kvalitative analyser og en hermeneutisk fortolkning av materialet, der vi søker å finne forklaringer på noe som i utgangspunktet er uklart (Gilje, 2019).

Den konkrete framgangsmåten er inspirert av Arksey og O'Malleys (2005) rammeverk for sonderende oversikt, som består av fem trinn: 1) Identifisere forsknings-spørsmål, 2) Identifisere relevante studier, 3) Velge ut studier, 4) Kartlegge data fra studiene, 5) Sortere, sammenstille, oppsummere og rapportere resultatene. For å styrke påliteligheten i funnene og gjøre det mulig å etterprøve søkestrategien redogjør vi videre for hvordan vi har fulgt og tilpasset trinnene. For eksempel har fase 3 og 4 delvis foregått parallelt. Figur 1 oppsummerer og illustrerer den samlede meto-diske prosessen i studien.



Figur 1. Studiens metodiske prosess.

Materialet er masteroppgaver i lærerutdanningen, og disse publiseres først og fremst i den enkelte institusjons vitenarkiv. Etter formuleringen av problemstillingen og forskningsspørsmålene (jf. trinn 1) identifiserte vi lærerutdanningenes vitenarkiv slik de presenteres i oversikten over norske institusjonsarkiv. Vi gjorde avgrensede søk på hvert av disse ordene: *elevtekst*, *elevoppgave/-oppgåve*, *elevarbeid*, *multimodal*, *elevbesvarelse*.<sup>4</sup> Følgende inklusjonskriterier lå til grunn for søket:

4 Følgende arkiv er søkt i (se: <https://www.openscience.no/publisering/norske-institusjonsarkiv>): Høgskolen i Innlandet (Brage), Høgskolen i Østfold – HiØ Brage (Brage), Høgskulen i Volda – BraVo (Brage), Høgskulen på Vestlandet – HVL Open (Brage), NLA Høgskolen – NLA Brage (Brage), Nord universitet – Brage Nord Open Research Archive (Brage), NTNU – NTNU Open (Brage), OsloMet – Open Digital Archive (ODA), Sámi Allaskuvla – Samisk høgskole (Brage), Universitetet i Agder – AURA (Brage), Universitetet i Bergen – Bergen Open Research Archive (BORA), Universitetet i Oslo – Digitale utgivelser ved UiO (DUO), Universitetet i Stavanger – UiS Brage (Brage), Universitetet

- Perioden er fra 2006, som er året for innføring av skriving som grunnleggende ferdighet, til og med masteroppgaveinnlevering i 2022.
- Masteroppgavene er levert innenfor et norskfaglig/norskdidaktisk universitetsstudium eller masterspesialisering i en lærerutdanningsinstitusjon. Siden vi kartlegger bredt, har vi valgt å ta høyde for de ulike og til dels komplekse institusjonelle ordningene når det gjelder studieprogram som gir norsklærerkompetanse.

I den innledende fasen (jf. trinn 2) utarbeidet vi en mal (Excel-regneark) for registrering av data. Fra hver av oppgavene registrerte vi nøkkeldata, biografisk informasjon og sammendrag og førte dette inn i regnearket. Etter denne runden bestod utvalget av 229 masteroppgaver. I tillegg til å lese sammendragene i alle 229 oppgavene leste vi deler av selve oppgavene, siden mange sammendrag ikke inneholdt tilstrekkelig relevant informasjon. Underveis i denne fasen noterte vi også hver for oss mulige relevante kodevariabler.

Neste trinn var å velge ut de masteroppgavene som kunne belyse problemstillingen (jf. trinn 3) og kartlegge data fra studiene (jf. trinn 4). Trinn 3 og 4 foregikk som nevnt parallelt, og i denne fasen diskuterte og avgjorde vi videre hvilke variabler som skulle inngå i analysene, med utgangspunkt i forskningsspørsmålet. Variablene la vi inn som koder i Excel-dokumentet, til sammen 20 variabler (se vedlegg 1).

I tråd med studiens overordnede abduktive tilnærming er settet med variabler som helhet utviklet med utgangspunkt i både tekstmateriale, teori og tidligere forskning, mens enkeltkategoriene har noe ulik vektlegging og innretning. Kategoriene innenfor variabelen språk i elevtekstene (se tabell 3) er for eksempel generert med utgangspunkt i materialet, nærmere bestemt om studentene behandler elevtekstene med fokus på førstespråk, andrespråk eller nynorsk som sidemål.<sup>5</sup> Begrunnelsen for å inkludere sidemål som kategori henger sammen med den norske språksituasjonen med to selvstendige skriftspråk, en språksituasjon som også gjenspeiles i opplæringen (Språklova, 2022). Noen av variablene har gjensidig utelukkende kategorier, for eksempel om studenten undersøker sakprosaer eller skjønnlitterære tekster, eller om de har en kvalitativ eller kvantitativ tilnærming til elevtekstene. Andre kategorier krever en mer tolkende og kvalitativ kategorisering, noe som gjør dem mindre egnet til statistiske analyser (jf. trinn 5 nedenfor). Noen tolkningsutfordringer diskuteres nærmere i seksjonen «Metodiske utfordringer og avveininger».

---

i Sørøst-Norge – USN Open Archive (Brage), Universitetet i Tromsø – Munin. På institusjoner som er slått sammen etter 2006, for eksempel HiST og NTNU, vil oppgavene fra begge institusjonene være samlet i dagens institusjon, i dette tilfellet NTNU. Flere institusjoner har endret status fra høyskole til universitet i perioden fra 2006. I oversikten vår er de benevnt som universitet, selv om de hadde status som høyskole i deler av undersøkelsesperioden. Vitenarkivene er ikke bygget opp ved bruk av boolske operatører (som «AND», «OR», «NOT»), og søkeord kan dermed ikke kobles sammen når søkestrengen bygges opp.

5 Det er ingen masteroppgaver i materialet hvor elevtekster på bokmål som sidemål analyseres.

Vi to forskerne møttes i begynnelsen, i midten og i slutten av kodingsprosessen (jf. trinn 3 og 4) for å diskutere og enes om tolkningen av kriteriene for variablene. Innledningsvis i kodeprosessen kodet vi begge to hver for oss seks tilfeldig utvalgte masteroppgaver, hvorpå vi sammenlignet kodingen og diskuterte uklarheter og uenigheter med mål om å enes om en felles forståelse av variablene. I den videre prosessen kodet vi hver for oss og noterte tvilstilfeller og uklarheter underveis. Vi møttes flere ganger for å diskutere og presisere forståelsen av variablene og gjøre justeringer (jf. pilene mellom trinnene i figur 1). Dette gjentok vi også avslutningsvis. Kodingen og utviklingen av to av variablene, teksttype og studentenes analytiske tilnærming til elevtekstene, ble imidlertid fordelt mellom oss. Også her diskuterte og justerte vi forståelsen av kodene underveis. I etterkant gjennomgikk vi hverandres koding av hver tiende oppgave. Denne gjennomgangen ga stort sett samsvarende tolkninger, og i et par tvilstilfeller diskuterte vi oss fram til en felles enighet.

Trinn 3 og 4 innebar også eksklusjon av masteroppgaver ut fra følgende kriterier:

- Kun tittel og mangelfullt abstrakt er publisert i vitenarkivet.
- Elevteksten behandles ikke som empirisk materiale i form av analyse eller inngående beskrivelse, men er for eksempel utgangspunkt for å si noe om lærerkommentarer på tekst. Antallet masteroppgaver ble redusert fra 229 til 194, som utgjør det endelige utvalget.<sup>6</sup>

I trinn 5 ble materialet systematisert, analysert og tolket ved hjelp av på den ene siden kvalitative, tolkende analyser (Gilje, 2019) og på den andre siden deskriptive statistiske analyser i programvaren SPSS. De statistiske analysene må anses som utforskende og hypotesegenererende og ikke som slutningsstatistikk (Solbakken, 2019, s. 123). I noen tilfeller sammenstiller vi ulike variabler, for eksempel alderstrinn og multimodalitet i elevtekstene, men heller ikke her er det snakk om bi- eller multivariate analyser som undersøker statistiske sammenhenger mellom variablene.

### Metodiske utfordringer og avveininger

En overordnet utfordring er knyttet til vitenarkivene som delvis mangelfulle databaser for å innhente datamaterialet. Vi mangler kunnskap om variasjoner og begrensninger de enkelte institusjonene legger på registreringen av oppgaver, for eksempel om bare oppgaver fra visse karakternivåer publiseres. I en del tilfeller mangler også informasjon om hvor mange studiepoeng oppgaven har generert, noe det hadde vært interessant å se flere av analysene i lys av. Videre er 29 av de 194 oppgavene fra året 2022, noe som kan bidra til skjevheter i analysene. Dette var det første året studenter i den femårige grunnskolelærerutdanningen leverte masteroppgaver, og det er

---

6 I vedlegg 2 finnes flere utfyllende opplysninger om utvalget, for eksempel fordelingen på ulike UH-institusjoner og årstall.



usikkert om alle institusjonene hadde publisert alle oppgavene fra dette året på søketidspunktet. Til tross for disse innvendingene har vi valgt å inkludere tallene for 2022 i analysene, men kommenterer dem særskilt der det er aktuelt.

Masteroppgavene representerer potensielt alle vurderingsnivå i karaktersystemet. De kan dermed ha et uferdig preg og inneholde mangler og faglige feil. I likhet med elevene i grunnskolen må masterstudenten forstås som en underveisskriver, selv om masteroppgaven er levert inn som et ferdig produkt (jf. Øgreid, 2021). Feil, manglende opplysninger og inkonsekvenser vanskeliggjør kodingsarbeidet. For eksempel hevder flere studenter at de analyserer elevtekster, mens det de gjør, er å analysere lærerens tilbakemelding og kommentarer på elevtekstene. En del oppgaver bærer også preg av utilstrekkelig faglig forståelse, for eksempel at studentene hevder å bruke kvantitativ metode, men uten å legge til grunn andre kriterier enn telling av utvalgte forekomster. I kodingen har vi tilstrebet en empatisk lesing (jf. Øgreid, 2021), der vi har prøvd å tolke uklarheter i lys av det vi oppfatter som studentens prosjekt, samtidig som vi i størst mulig grad har beholdt studentens formuleringer

Analysene av to av variablene – *teksttype* og *analytisk tilnærming* – skiller seg noe fra de andre. I disse analysene støtte vi på utfordringer som gjenspeiler generelle faglige diskusjoner innenfor tekstvitenskap og literacyfeltet, ikke minst knyttet til forståelsen av tekster som komplekse fenomen (Berge & Ledin, 2023) og presisjonsnivå i kategoriseringen (jf. Blikstad-Balas, 2014). Vi mener det er hensiktsmessig å vise fram eksempler på ulike teksttyper og analyse-tilnærminger i materialet og fant det derfor nødvendig med kvalitative tolkninger.

Den innledende kodingen (jf. trinn 4) av variabelen *teksttype* (se tabell 8) avdekket at det var krevende å utlede kategorier ut fra materialet. For det første kunne én og samme masteroppgave inkludere flere typer elevtekster, mens noen studenter ikke oppgir typen elevtekst. Videre omtaler studentene elevtekstene på måter som utfordrer én samlende kategorisering. I noen oppgaver beskrives tekstene ved hjelp av spesifikke sjangerbenevninger, som essay eller kåseri, i andre nevnes skrivehandlinger eller skriveformål, for eksempel å beskrive et bilde eller overbevise en mottaker, mens atter andre studenter oppgir tekstformatet, for eksempel PowerPoint-presentasjon.

Av hensyn til analysens troverdighet har vi innenfor denne variabelen kun inkludert de elevtekstene som lar seg kategorisere i henhold til skriveformålene i Skrivehjulet. Teksttypene som kan utledes ut fra skriveformålene og skrivehandlingene (jf. Matre et al., 2021, s. 55), er forholdsvis brede sekke-kategorier. På den ene siden gjør dette det mulig å kategorisere et bredt spekter av tekster. Samtidig kan man argumentere for at kategoriene ikke er tilstrekkelig presise for å beskrive kompleksiteten i faktiske tekster, som i realiteten kan ha flere og overlappende formål. Dette kan svekke analysens gyldighet. Det gjelder ikke minst den store gruppen med refleksjonstekster, som inkluderer både presentasjonstekster som essays og kåseri og tenketekster som refleksjonsnotater. At det er mange refleksjonstekster i studentenes masteroppgaver, kan skyldes kategoriseringen heller enn selve tekstene. Dette illustrerer utfordringen ved å analysere elevtekster med utgangspunkt i Skrivehjulet når

elevtekstene ikke i utgangspunktet er designet med utgangspunkt i modellen. Med andre ord er det en spenning når en idealtypisk modell brukes som utgangspunkt for empiriske analysekategorier (se også Dagsland, 2019). Denne spenningen er interessant, fordi det også for masterstudentene kan være utfordrende å karakterisere elevtekstene på hensiktsmessige måter i oppgavene sine.

Tilsvarende byr det på utfordringer å gi et samlet bilde av *analyseinngangene* (se tabell 11) som studentene bruker i møte med elevtekstene. Når studentene rapporterer om analysemetode, finner vi beskrivelser som omfatter alt fra vitenskapsteori til konkrete tekstanalytiske tilnærminger. Det vanskeliggjør kartleggingen av analytiske innganger med utgangspunkt i deduktive kategorier. For å gi et mest mulig presist bilde av det studentene sier at de gjør når de analyserer tekstene, var en induktiv tilnærming formålstjenlig. Det har den konsekvens at kategoriene er på ulike nivå og refererer til ulike kvaliteter ved analysemetodene, noe vi mener å se eksempler på også i review-studien til Bremholm et al. (2022). I tilfeller der vi har vært usikre på kategoriseringen, har vi i tråd med hermeneutisk forståelse tolket studentenes utsagn om analysemetode i lys av den analysen de faktisk har gjort, og i lys av problemstillingen i masteroppgaven, fordi problemstillingen sier noe om hensikten med studentens analyse. Å gjøre slike tolkninger blir særlig viktig i oppgaver der studentene studerer flere dimensjoner ved tekstene. For at kategoriene skal være gjensidig utelukkende, er kategoriseringen basert på hva studentene *først og fremst* vil undersøke gjennom analysen.

## Resultat

I det følgende presenterer vi resultater fra analysene av de 194 masteroppgavene som utgjør materialet (jf. steg 5 i Arksey & O'Malley, 2005). Resultatene presenteres i to deler i henhold til studiens forskningsspørsmål: *Hva kjennetegner elevtekstene som inngår i studentenes masteroppgaver?* og *Hvordan behandler studentene elevtekstene i oppgavene sine?*

Som et bakteppe for analysene er det relevant å vise fram hvordan studentene har fått *tilgang til elevtekstene*. Vi skiller mellom tre kategorier: at studentene har 1) samlet inn tekster selv, 2) fått tilgang til tekster via et større forskningsprosjekt eller korpus eller 3) brukt elevtekster fra sentralt gitte prøver. Tabell 1 viser fordelingen mellom disse tre kategoriene og synliggjør at overvekten (86,1 %) har samlet inn elevtekster selv.

**Tabell 1.** Studentenes tilgang til elevtekster

|                                       | Antall | Prosent |
|---------------------------------------|--------|---------|
| Samlet inn selv                       | 167    | 86,1    |
| Tilgang via forskningsprosjekt/korpus | 17     | 8,8     |
| Tilgang via utdanningsmyndigheter     | 10     | 5,1     |
| Totalt                                | 194    | 100,0   |

Videre undersøker vi *hvilke deler av skoleløpet* elevtekstene er hentet fra:

**Tabell 2.** Hovedtrinn og opplæringsalternativ studentene henter tekster fra

|                                     | Antall | Prosent |
|-------------------------------------|--------|---------|
| Småskoletrinn (1–4)                 | 26     | 13,4    |
| Mellomtrinn (5–7)                   | 32     | 16,5    |
| Både småskole- og mellomtrinn (1–7) | 7      | 3,6     |
| Ungdomstrinn (8–10)                 | 61     | 31,4    |
| Vgs. studieforberevende             | 50     | 25,8    |
| Vgs. yrkesfag                       | 2      | 1,0     |
| Voksenopplæring                     | 11     | 5,7     |
| Annet*                              | 5      | 2,6     |
| Totalt                              | 194    | 100,0   |

\*Inkluderer oppgaver der studenten har tekster fra for eksempel både ungdomstrinnet og videregående skole

Tabellen viser at elevtekster fra ungdomstrinnet og studiespesialiserende studieretning på videregående skole, inkludert tidligere allmennfag, dominerer (til sammen 57,2 %). Overvekten ser ut til å være større i dette materialet enn i skandinavisk skriveforskning for øvrig (Bremholm et al., 2022). Tekster fra barnetrinnet er imidlertid også relativt godt representert, i til sammen 33,5 % av oppgavene, mens studier av elevtekster fra yrkesfag i videregående skole er nesten fraværende.

## Kjennetegn ved elevtekstene

### *Språk i elevtekstene*

Denne variabelen belyser hvorvidt studentene har morsmålstekster, andrespråkstekster eller tekster skrevet på nynorsk som sidemål som fokus i analysen. Vi skiller mellom tre kategorier: studier der morsmål eller målform ikke er tematisert (L1), studier av elevtekster skrevet på norsk som andrespråk (L2), og studier av elevtekster skrevet på nynorsk som sidemål. Tabell 3 viser fordelingen i masteroppgavene.

**Tabell 3.** Språkfokus i masteroppgavene. N = 194

|                 | Antall | Prosent |
|-----------------|--------|---------|
| L1/morsmål      | 161    | 83,0    |
| L2/andrespråk   | 30     | 15,5    |
| Nynorsk sidemål | 3      | 1,5     |
| Totalt          | 194    | 100,0   |

Et stort flertall av masteroppgavene behandler elevtekstene som førstespråkstekster. Det er verdt å nevne at nærmere en tredel av de oppgavene som behandler andrespråkstekster, henter tekster fra voksenopplæring. Med andre ord ser det ut til å være få analyser av andrespråkstekster fra grunnskolen og videregående opplæring.

Resultatene viser også at det er få masteroppgaver hvor sidemålstekster på nynorsk behandles, og at ingen masterstudenter i utvalget analyserer sidemålstekster på bokmål.

### Modaliteter

Denne variabelen setter søkelys på hvorvidt studentene undersøker ulike modaliteter i elevenes tekster. Vi skiller mellom oppgaver der studenten kun analyserer verbalspråk og oppgaver der studenten undersøker flere semiotiske ressurser (som tegning, lyd eller illustrasjoner, også i kombinasjon med verbalspråk):

**Tabell 4.** Multimodale elevtekster i studentenes masteroppgaver. N = 194

|                            | Antall | Prosent |
|----------------------------|--------|---------|
| Kun verbaltekst            | 148    | 76,3    |
| Flere semiotiske ressurser | 46     | 23,7    |
| Totalt                     | 194    | 100,0   |

Hovedtendensen er at analyser av verbalspråklige tekster dominerer. I perioden 2006–2017 var det en gradvis nedgang i andelen oppgaver som behandler andre modaliteter enn verbaltekst (33,3 % i 2006–2009, 27,8 % i 2010–2013, 10,7 % i 2014–2017). Andelen går opp igjen i perioden 2018–2021, hvor 19,7 % av oppgavene tematiserer flere modaliteter i elevtekstene, og i 2022 behandlet 51,7 % prosent av oppgavene flere modaliteter. Det er imidlertid stor variasjon når det gjelder hvor inngående andre modaliteter behandles i studentenes analyser, og hvorvidt samspillet mellom ulike modaliteter tematiseres.

Tabell 5 viser fordelingen mellom disse to kategoriene på ulike hovedtrinn og opplæringsalternativ gjennom hele perioden 2006–2022.

**Tabell 5.** Studentenes behandling av elevtekster fra ulike hovedtrinn med tanke på semiotiske ressurser. N = 194

|                 | Kun verbaltekst |         | Flere semiotiske ressurser |         |
|-----------------|-----------------|---------|----------------------------|---------|
|                 | Antall          | Rad N % | Antall                     | Rad N % |
| Barneskole      | 35              | 53,8 %  | 30                         | 46,2 %  |
| Ungdomsskole    | 55              | 90,2 %  | 6                          | 9,8 %   |
| VGS             | 43              | 82,7 %  | 9                          | 17,3 %  |
| Voksenopplæring | 11              | 100,0 % | 0                          | 0,0 %   |
| Annet           | 4               | 80,0 %  | 1                          | 20,0 %  |

Tabellen synliggjør at andre modaliteter enn verbalspråk tematiseres oftest i de masteroppgavene hvor elevtekstene er hentet fra barneskolen, mens studentene som analyserer tekster fra høyere klassetrinn, oftere fokuserer på verbalteksten. Ingen studenter analyserer tekster fra voksenopplæringen med fokus på andre modaliteter enn verbalspråket.

### Sjanger og teksttype

Overordnet skiller vi mellom oppgaver som analyserer skjønnlitterære tekster, og oppgaver som analyserer sakprosaetekster. En del masteroppgaver inkluderer begge deler, for eksempel ulike sjangre samlet inn over en viss periode for å få et bredt blikk på elevenes skrivekompetanse eller korpus som inneholder både skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster. Tabell 6 viser fordelingen mellom de overordnede sjangrene.

**Tabell 6.** Overordnede sjangre i elevtekstene. Valid n = 187. I syv oppgaver er det ikke mulig å identifisere teksttype

|                                   | Antall | Prosent* |
|-----------------------------------|--------|----------|
| Skjønnlitteratur                  | 25     | 13,4     |
| Sakprosa                          | 123    | 65,8     |
| Både skjønnlitteratur og sakprosa | 39     | 20,9     |
| Totalt                            | 187    | 100,0    |

\* = valid percent

Resultatene tyder på at sakprosaen har et tydelig fotfeste i skolens tekstkultur i betydningen at masterstudentene anser sakprosaetekster som relevante studieobjekt. Fordelingen er også relativt stabil over tid i perioden 2006 til 2022.

Det er imidlertid noe variasjon når det gjelder hovedtrinn og opplæringsalternativ med tanke på overordnet sjanger, som er illustrert i tabell 7.

**Tabell 7.** Overordnede sjangre i elevtekster fra ulike hovedtrinn og opplæringsalternativ. Valid n = 187

|                     | Skjønnlitteratur |                  | Sakprosa |                  | Både skjønnlitteratur og sakprosa |                  |
|---------------------|------------------|------------------|----------|------------------|-----------------------------------|------------------|
|                     | Antall           | Rad Valid<br>N % | Antall   | Rad Valid<br>N % | Antall                            | Rad Valid<br>N % |
| Barneskole (1–7)    | 14               | 21,9 %           | 32       | 50,0 %           | 18                                | 28,1 %           |
| Ungdomsskole (8–10) | 4                | 6,7 %            | 43       | 71,7 %           | 13                                | 21,7 %           |
| VGS (11–13)         | 4                | 7,7 %            | 42       | 80,8 %           | 6                                 | 11,5 %           |
| Voksenopplæring     | 2                | 28,6 %           | 4        | 57,1 %           | 1                                 | 14,3 %           |
| Annet               | 1                | 25,0 %           | 2        | 50,0 %           | 1                                 | 25,0 %           |

Variasjonen i overordnet sjanger er noe større på barnetrinnet, og i 21,9 % av oppgavene analyseres skjønnlitterære tekster. I oppgavene som behandler elevtekster fra ungdomsskole og videregående skole, er sakprosaen mer dominerende. Dette kan for eksempel henge sammen med sakprosaetekstenes posisjon på skriftlig eksamen.

Tabell 8 viser eksempler på ulike teksttyper<sup>7</sup>, klassifisert ut fra formål og skrivehandlinger (Matre et al., 2021, s. 55), blant sakprosaetekster i studentenes masteroppgaver.

**Tabell 8.** Teksttyper, basert på kombinasjonen av ulike skrivehandlinger og formål, som inngår i studentenes masteroppgaver

| <b>Teksttype</b>    | <b>Typisk formål</b>                                   | <b>Eksempler i materialet (som oppgitt av studentene)</b>  | <b>Prosentandel av eksempler<sup>8</sup></b> |
|---------------------|--|--|--|
| Refleksjonstekst    | utvikle egen tenking og/eller forståelse av et fenomen | Leselogg, faglogg, førlesingsoppgave, essay, kåseri, blogginnlegg om litterær analyseprosess, refleksjonstekst, refleksjonsnotat, egenvurdering, språkportrett   | 34 %   |
| Beskrivelsestekst   | organisere kunnskap om den ekstensjonale virkeligheten | Nyhetsartikkel, redegjørende sakprosaetekst, beskrive et bilde, «fortelle om et kjent tema», «skriv alt du vet om», fagtekst, fagartikkel, intervju, «tegne og skrive om hverdagshendelser», forklarende tekst               | 22 %   |
| Overbevisningstekst | påvirke leseren  | Leserinlegg, «uttrykke egne meninger», argumentliste fra gruppearbeid, bokanmeldelse, søknad, reklame, drøftende tekst   | 20 %   |
| Utforskningstekst   | utvikle kunnskap om den ekstensjonale virkeligheten    | Skjønnlitterær analyse, litterær tolkning, retorisk analyse, diktanalyse, bildeboktolkning, novelleanalyse, reklameanalyse, sakprosaanalyse, tekstanalyse, tenkeskriving i forkant av litterær samtale, hypoteser, tankekart | 19 %   |
| Samhandlingstekst   | utveksle informasjon mellom mennesker                  | Brev, Facebook-oppdatering, SMS, TikTok-video  | 5 %  |

Reflekterende sakprosaetekster er framtrødende i materialet. Eksemplene i tabell 8 synliggjør at kategorien inneholder typiske presentasjonstekster (jf. Dysthe et al., 2010) som essay og kåseri. Likevel er de reflekterende elevtekstene i materialet primært tenketekster, for eksempel egenvurderinger eller logger som elevene har skrevet

7 Vi har utelatt teksttypen «forestillingstekst» (Matre et al., 2021, s. 55) fra våre analyser, da det i materialet stort sett er skjønnlitterære tekster som passer inn i denne teksttypen. Dette er ikke metodisk uproblematisk, siden man kan se for seg sakprosaetekster der avsenderen for eksempel skal forestille seg framtiden.

8 En masteroppgave kan inneholde flere teksttyper, og i en del oppgaver er det ikke mulig å kategorisere teksttype. Navnene på teksttype er basert på Matre et al. (2021, s. 55).

etter undervisning eller lesing av litterære tekster. Studentene ser altså ut til å ha en betydelig interesse for skriving som redskap for refleksjon rundt et faglig innhold, forståelse av egen læring eller vurdering av undervisningsopplegg.

Blant beskrivelsestekstene finner vi stort sett presentasjonstekster som fagtekster og nyhetsartikler. Det er også en del beskrivende tekster uten eksplisitte sjangerbetegnelser, for eksempel at elevene forteller om et kjent tema, tegner og skriver om hverdagshendelser eller beskriver et bilde. Disse er gjerne typiske tenketekster som elevene skriver i forkant av et større arbeid med en presentasjonstekst. Blant overbevisningstekstene finner vi tradisjonelle presentasjonstekster som leserinnlegg, bokanmeldelse, søknader og reklame. Andre studenter bruker mer overordnede merkelapper, som at elevene skal «uttrykke egne meninger» eller «overbevise noen om noe».

Utforskningstekstene er særlig tekster hvor elevene analyserer eller tolker andre tekster, for eksempel retorisk analyse, diktanalyse, novelleanalyse og reklameanalyse. I henhold til Matre et al. (2021) handler disse tekstene om å utvikle kunnskap om fenomener i virkeligheten, men man kan også argumentere for at litterære analyser og tolkninger kan være overbevisende, fordi eleven må argumentere for bestemte tolkninger av en tekst. Noen utforskningstekster er tenketekster, for eksempel formuleringer av hypoteser eller tenkeskriving i forkant av litterær samtale. Disse tenketekstene illustrerer at det i praksis kan være utfordrende å skille entydig mellom utforskende og reflekterende skriving og tekster (Dagsland, 2018).

## Studentenes bruk av elevtekstene

### *Overordnet metodetilnærming*

Vi skiller mellom oppgaver med kvalitative, kvantitative og såkalte «mixed methods»-tilnærminger (Creswell & Plano Clark, 2018). Analysene viser at de fleste studentene, omtrent fire av fem, har valgt en kvalitativ tilnærming til elevtekstene. Også antallet elevtekster studentene har inkludert i analysene, indikerer en kvalitativ inngang. 16,9 % analyserer mellom 1 og 5 elevtekster, mens til sammen 70,6 % har analysert mellom 1 og 30 tekster (se tabell 14 i vedlegg 2).

I 12,9 % av oppgavene kombinerer studenten kvalitative og kvantitative tilnærminger, mens elevtekstene blir behandlet kvantitativt i 6,2 % av oppgavene. Tabell 9 viser fordelingen mellom de tre kategoriene.

**Tabell 9.** Kvalitative og kvantitative tilnærminger til elevtekstene. N = 194

|                           | Antall | Prosent |
|---------------------------|--------|---------|
| Kvalitativ                | 157    | 80,9    |
| Kvantitativ               | 12     | 6,2     |
| Kvalitativ og kvantitativ | 25     | 12,9    |
| Total                     | 194    | 100,0   |

*Analytisk tilnærming*

Hvorvidt studentene analyserer andre datakilder i tillegg til elevtekster, kan være en indikator på hvilken status elevtekstene har som empirisk materiale. Med omfattende empiri vil studentene nødvendigvis se på flere aspekter ved forskningsobjektet. Tabell 10 viser fordelingen mellom oppgaver hvor elevtekstene utgjør det eneste materialet, og oppgaver hvor elevtekster kombineres med annet materiale, for eksempel intervju eller observasjonsdata. I overkant av en firedel av masteroppgavene kan regnes som rene tekstanalyser i betydningen at det kun er elevtekster som studeres, mens et stort flertall av studentene kombinerer elevtekstanalyse med analyse av annet materiale.

**Tabell 10.** Materialtyper i studentenes masteroppgaver. N = 194

|                                | Antall | Prosent |
|--------------------------------|--------|---------|
| Kun elevtekster                | 49     | 25,3    |
| Elevtekster og annet materiale | 145    | 74,7    |
| Totalt                         | 194    | 100,0   |

Dette kan ses i sammenheng med studentenes analytiske inngang til elevtekstene, slik oversikten i tabell 11 viser.

**Tabell 11.** Analytisk tilnærming til elevtekstene. N = 194

| Kategori                                       | Utdyping: Hvordan tekstene analyseres  | Prosent |
|--|--|---------|
| Undervisningsanalyse                           | Med hensikt å identifisere trekk fra undervisningsopplegg eller undervisningsressurs, f.eks. modelltekst, skriveramme eller idémyldring i førskrivingsfasen.   | 22,2    |
| Analyse av grammatikk og/eller tekstsammenheng | Ut fra generelle grammatiske og tekstlingvistiske trekk: fonologi, morfologi og ortografi, samt lokal og global tekstsammenheng. Overvekt av mellomspråksanalyser, men også analyser av skriftnorm (bokmål, nynorsk, dialektinnslag).  | 16,5    |
| Meningsanalyse                                 | Med tanke på å undersøke elevenes tanker, refleksjoner, meninger og forståelse knyttet til aspekt ved læring og undervisning, f.eks. tenketekster som leselogger og refleksjonsnotat knyttet til egenvurdering av lese- og skrivelest, undervisningsopplegg og undervisningsressurser. | 13,9    |
| Multimodal analyse                             | Med utgangspunkt i sosialsemiotiske analysebegrep, ofte forankret i teoretikerne Kress, van Leeuwen og Løvland.  | 10,8    |
| Metaanalyse                                    | I et metaperspektiv, dvs. analyse av elevenes analyser, f.eks. dikttolkninger og retoriske analyser. Studentenes analyseinngang avhenger av elevenes analyseinngang.   | 7,2     |
| Revisjonsanalyse                               | Andreutkast som analyseres etter at elevene har fått respons av lærer eller medelever, gjerne med fokus på hvilke endringer elevene har gjort etter responsen.   | 6,2     |



| Kategori  | Utdyping: Hvordan tekstene analyseres  | Prosent |
|---|--|---------|
| Analyse med utgangspunkt i generelle vurderingsnormer | Med utgangspunkt i generelle normer for tekstvurdering, f.eks. fra Normprosjektet, FUS-prosjektet eller vurderingskriterier knyttet til eksamenstekster.   | 5,7     |
| Argumentasjonsanalyse                                 | Med utgangspunkt i argumentasjonsteorier, f.eks. Toulmins modell, Problem-Løsning-modellen og retorikk.  | 3,6     |
| Analyse av skriftmediet                               | Med tanke på å belyse verktøyet for tekstskaping, f.eks. sammenligne skrijving for hånd og på nettbrett.   | 3,6     |
| Posisjoneringsanalyse                                 | Med tanke på å forstå hvordan elevene posisjonerer seg som skrivere. Inkluderer f.eks. modalitetsanalyser.   | 3,1     |
| SFL-analyse   | Med utgangspunkt i teoretiske begrep hentet fra systemisk-funksjonell lingvistikk.   | 2,6     |
| Sjangeranalyse  | Begrepet sjangeranalyse er forstått i bred forstand. Her inkluderes analyse med utgangspunkt i en forståelse av hva som kjennetegner en gruppe tekster og skrivehandlinger, for eksempel SMS-språk og reflekterende skrivehandling, og kategorien inkluderer også narratologiske analyseinnganger. | 2,1     |
| Diskursanalyse  | Kritisk analyse med utgangspunkt i diskursanalytiske begrep.   | 1,6     |
| Metaforanalyse  | Analyse av metaforer i elevenes tekster.   | 1,0     |

I den største kategorien (*Undervisningsanalyse*) er utgangspunktet et undervisningsopplegg, ofte en intervensjon, der studenten samler ulike typer empiri, deriblant elevtekster. Sammenhengen mellom undervisningsopplegget og empirien er sentral, og analysen handler ofte om å finne spor av spesifikke deler av undervisningen, for eksempel skriverammer, i elevenes tekster. Det finnes imidlertid oppgaver i andre kategorier som også inkluderer undervisningsintervensjoner og design av undervisningsopplegg. Disse analysene legger imidlertid en mer spesifikk teori til grunn for analysen, for eksempel begrep fra systemisk-funksjonell lingvistikk (SFL) og argumentasjonsteori, framfor å undersøke hvordan element fra undervisningssituasjonen kommer til uttrykk i elevenes tekster. Noe forenklet kan vi si at kategorien *Undervisningsanalyse* har undervisningsopplegget som utgangspunkt for elevtekstanalysen, mens analysen av elevtekster i de andre kategoriene har et mer språklig eller skriveteoretisk utgangspunkt.

Den nest største kategorien, *Analyse av grammatikk og/eller tekstsammenheng*, inneholder i hovedsak analyser av grammatiske trekk på ord- og setningsnivå. Det er imidlertid noen få oppgaver som analyserer sammenheng i elevtekstene på både lokalt og globalt nivå. Hovedtyngden av analysen i disse oppgavene ser ut til å være kohesjon på lokalt nivå, og vi har derfor plassert dem i denne kategorien. På globalt nivå analyseres elevtekstene dessuten ut fra generelle tekstlingvistiske trekk, ikke spesifikt knyttet til en sjanger eller teksttype. På den måten skiller de seg fra kategorier som ser på sjangerspesifikk global tekstsammenheng, slik som Problem-løsning-analysen innenfor kategorien *Argumentasjonsanalyse*.

## Diskusjon

Masteroppgavene som inngår i denne studien, er i all hovedsak eksplorerende, kvalitative og kontekstforankrede kasusstudier. En stor andel av studentene samlar selv inn elevtekster fra klasserom og kombinerer elevtekster med annen empiri. På dette punktet er studentene på linje med skandinavisk skriveforskning for øvrig (Bremholm et al., 2022), og de skriver seg inn i det Berge (2019) kaller et lese- og skrivepedagogisk paradigme med etnografisk forankring. I det følgende diskuterer vi resultatene i lys av teori og tidligere forskning og reflekterer rundt de metodiske valgene i studien vår, før vi avslutter med å reflektere over noen mulige implikasjoner for lærerutdanningene og videre forskning.

Oppsummert viser analysene at et spekter av elevtekster inngår i studentenes masteroppgaver, samtidig som noen typer elevtekster er mer marginale. Relativt få studenter analyserer tekster i et andrespråksperspektiv eller et sidemålsperspektiv, og de skjønnlitterære elevtekstene er i mindretall. Multimodale tekster utgjorde en tredjedel av analysene i den første perioden (2006–2009), det vil si like etter innføringen av LK06. Deretter fulgte en jevn nedgang, slik at de utgjorde en tidel av elevtekstanalysene i den tredje perioden (2014–2017). Dermed ser det ikke ut til at analyse av multimodale tekster i dag har det fotfestet i masteroppgaver som man kunne forvente i henhold til et utvidet tekstbegrep. Fremdeles ser studentene ut til å interessere seg primært for verbalspråk, noe som kan speile tendenser i forskning<sup>9</sup> og hvordan elevtekstanalyse undervises i lærerutdanningene (Skaftun, 2023). I 2022 var det langt flere oppgaver som analyserte flere modaliteter, noe som kan henge sammen med at de første studentene i den femårige grunnskolelærerutdanningen leverte master dette året.

Spekteret av elevtekster ser ut til å være snevrere når studentene henter materiale fra ungdomsskole og videregående skole, enn når de henter materiale fra barnetrinnet. Mens studentene stort sett analyserer verbalspråklige sakprosaetekster fra ungdomstrinnet og videregående, er det flere analyser av andre semiotiske ressurser, som tegninger og illustrasjoner, samt skjønnlitterære tekster, fra barnetrinnet. Flere studier har vist stor variasjon når det gjelder skrivepraksiser på barnetrinnet (Graham et al., 2021; Håland et al., 2019). Det kan tenkes at studentenes interesser speiler disse praksisene fra barnetrinnet, samt forskjeller i skrivepraksiser mellom barnetrinnet og resten av opplæringsløpet.

Sakprosaetekster er sterkt representert i materialet. Det kan tyde på at satsinger på sakprosa i skolen (Blikstad-Balas & Tønnesson, 2020; Kleiveland & Kalleberg, 2010; Tønnesson, 2002) har bidratt til interesse for elevers sakprosaskrivning. Den økende interessen for sakprosaetekster kan også ses i sammenheng med innføringen av grunnleggende ferdigheter i 2006, som bidro til at fagtekster og deres betydning

---

9 I den nylig utkomne boka *Elevtekstanalyser. Nye tilnærminger* (Harstad & Aa, 2023a) har for eksempel de fleste analysene et språklig fokus (se imidlertid Dagsland & Reistadbakk, 2023; Skaftun, 2023).

for utdanning og yrkesliv ble mer relevante studieobjekt for norsklærerstudenter. Refleksjonstekster og beskrivningstekster er mest framtreddende, men mange studenter analyserer også overbevisningstekster. Det er blitt hevdet, for eksempel i studiene av KAL-materialet (Berge et al., 2005a, 2005b), at elevers argumenterende skrijving har vært nedprioritert. Kvithyld (2022, s. 28ff) diskuterer om dette fremdeles er en dekkende beskrivelse og hevder med utgangspunkt i nyere forskning at det har skjedd en endring i retning av økt fokus på sakpreget skrijving, inkludert argumenterende skrijving. Våre analyser støtter opp om Kvithylds argumentasjon.

Når det gjelder studentenes analytiske inngang til elevtekstene, er det interessant at en såpass stor andel av oppgavene (74,7 %) kombinerer elevtekstanalyse med analyse av annen empiri. Studentene bruker selv i liten grad begreper som primærmateriale og sekundærmateriale eller andre begreper som eksplisitt forteller hvilken status elevtekstene har i analysene. Dermed er det vanskelig å svare entydig på om elevtekstene eller annet materiale er i forgrunnen av analysene. Analysene av analytisk tilnærming og vår samlede kjennskap til materialet gir likevel inntrykk av at elevtekstene i mange tilfeller utgjør sekundærmateriale som belyser tolkninger fra intervjuer og observasjoner (jf. tabell 11). Samlet sett kan det tolkes som en styrke at studentene baserer analysene sine på rike data («thick descriptions», Alvesson & Deetz, 2013), hvor elevteksten forstås i lys av skrivekonteksten. En svakhet kan imidlertid være at elevtekstene sjeldnere blir inngående analysert som unike ytringer (Berge, 2023b; Berge & Ledin, 2023). Resultatene i andre del av vår analyse kan tolkes i retning av at studentene først og fremst studerer *skriveopplæring* eller *skrivedidaktikk* slik den kommer til uttrykk gjennom ulike skriveopplegg der elevteksten inngår som produkt, og der andre sider ved skriveingen enn selve elevteksten er i forgrunnen.

Dette er i og for seg ikke problematisk. I en profesjonsrettet og praksisorientert masteroppgave er undersøkelsen av skrivedidaktiske opplegg og ressurser relevant kunnskap for studentene. Resultatene gir oss imidlertid grunn til å stille spørsmål ved hva studentene som framtidige skrivelærere taper når en slik inngang til studier av elevers skrijving får såpass stor plass som vårt materiale tyder på. Når selve undervisningsopplegget er gjenstand for undersøkelsen, og i mindre grad elevenes tekster, kan det gå på bekostning av utvikling av en mer substansiell tekstvitenskapelig kunnskap om hvordan elevteksten kan forstås med utgangspunkt i ulike grunnleggende teorier om tekst og kommunikasjon. Dette er kunnskap studentene trenger i arbeidet med og vurderingen av elevers skrijving, ut over det å forstå teksten som en del av et bestemt læringsforløp (Harstad & Aa, 2023b).

Selv om vi kan dokumentere at analyse av elevers sakprosaetekster er relativt omfattende fra og med 2006 (se tabell 6), må vi stille spørsmål ved om hvilken kunnskap om elevers sakprosaetekster studentene har opparbeidet når såpass mange refleksjonstekster inngår i sakprosa-kategorien. I elevtekstmaterialet sett under ett, er om lag hver tredje sakprosaetekst en refleksjonstekst (jf. tabell 8). Innenfor denne kategorien er det et stort antall tenketekster som studentene først og fremst studerer

for å undersøke hva elevene mener om for eksempel et spesifikt undervisningsopplegg eller en læringsressurs. Refleksjonstekstene undersøkes med andre ord ikke som tekstlige uttrykk der elevrefleksjon som fenomen kommer til uttrykk i skriftspråket (jf. Dagsland, 2018; Grüters, 2011). Det er altså ikke teksten i seg selv som er gjenstand for granskingen, men innholdet i de refleksjonene elevene formidler i teksten. Ved å studere elevteksten som tekst kunne studentene i større grad fordype seg i tekstlige trekk, og dermed utvikle en bredere og mer grunnleggende tekstlingvistisk kompetanse.

Eksempel på slik fordypning i materialet vårt er de mer teoridrevne analysene med utgangspunkt i blant annet systemisk-funksjonell teori, argumentasjonsteori og sjangerteori, som er analytiske innganger i bare et fåtall av oppgavene. Også flere av disse oppgavene inngår i et undervisningsopplegg eller en intervensjon som del av masterprosjektets design. Forskjellen er at analyseinngangen har et tekstteorisk utgangspunkt som gir mulighet for mer dyptpløyende analyser av tekstene, framfor en undersøkelse av spor etter undervisningsopplegget. Slike innganger til elevtekstene vil også kunne bidra til å utvide studentenes forståelse av viktige dimensjoner ved de teksttypene som i denne studien ser ut til å være studert i mindre grad; skjønnlitterære tekster, sidemålstekster på nynorsk, andrespråkstekster og til dels multimodale tekster.

## Metodiske refleksjoner

Masteroppgave er et utfordrende og kompleks analyseobjekt av grunner vi har redegjort for og diskutert i metodeseksjonen. Vi vil avslutningsvis løfte fram noen metodiske grep som vi mener har bidratt til at vi på bakgrunn av analysene likevel kan si noe generelt om masteroppgavene samtidig som kompleksiteten ivaretas.

De fleste analysene i tilknytning til det første forskningsspørsmålet hviler på en abduktiv tilnærming. I granskingen av masteroppgavene ble det imidlertid klart for oss at analysene av *teksttype* måtte løses gjennom en deduktiv tilnærming, fordi studentenes mangfoldige benevning av elevtekstene vanskeliggjorde en abduktiv eller induktiv tilnærming. Selv om dette valget resulterte i at vi måtte utelate noen oppgaver i akkurat denne analysen, mener vi at analysen gir en representativ framstilling av det samlede tekstmangfoldet. I undersøkelsen av *analyseinnganger* så vi motsatt at en induktiv tilnærming ville yte materialet mest rettferdighet. Kategoriene ble derfor utviklet med utgangspunkt i det studentene sa at de gjorde, og det vi ut fra analysene kunne se at de gjorde. Selv om kategoriene er på ulike nivå når det gjelder kategoriseringsgrunnlag og presisjon, mener vi at resultatene gir et oversiktlig og samlet bilde av analysemåtene brukt i studentenes masteroppgaver, og at dette bildet også tar hensyn til studentenes framstilling. Ved å kombinere abduktive, deduktive og induktive tilnærminger innenfor rammene av en sonderende oversikt mener vi kompleksiteten i materialet både belyses og ivaretas, og at kombinasjonen av deskriptive kvantitative analyser og kvalitative tolkende analyser bidrar til dette.

## Konkluderende merknader og implikasjoner for lærerutdanning og videre forskning

Målet med denne studien har vært å kartlegge hvordan elevtekster inngår som empirisk materiale i masteroppgaver knyttet til lærerutdanningene med fordypning i norsk og/eller norskdidaktikk. De fleste masteroppgavene i utvalget er fra tiden før innføringen av femårig lærerutdanning. Et viktig spørsmål er derfor hvordan vi skal forstå resultatene i lys av de utfordringene som er knyttet til både antallet masteroppgaver i årene som kommer, og de utdanningspolitiske kravene om at masteroppgaven i lærerutdanningen skal være praksisorientert og profesjonsrettet.

Et noe overraskende funn er at så få masteroppgaver, 8,8 %, benytter seg av elevtekster fra eksisterende elevtekstkorpus (jf. tabell 1). Siden 2006 er det samlet inn elevtekster i flere større forskningsprosjekt, og noen, for eksempel Normprosjektkorpuset, er kodet og gjort tilgjengelig for gjenbruk og videre forskning.<sup>10</sup> Det er flere grunner til at gjenbruk av allerede innsamlede elevtekster bør løftes fram som relevant empiri i masteroppgaver. Fra en masterstudents perspektiv letter gjenbruk prosessen knyttet til blant annet datainnsamling, ROS-analyse<sup>11</sup>, søknad til Sikt<sup>12</sup> og samtykkeinnhenting. Studentenes tidsbruk i analysearbeidet er også relevant, da gjenbruk av data kan frigjøre tid til grundigere tekstanalyser og tekstarbeid med selve masteroppgaven. For skoler, elever og lærere kan det i en travel skolehverdag oppleves belastende med stor pågang fra masterstudenter som trenger tilgang til empiri. Gjenbruk av data kan dermed lette trykket på skolene, særlig i byer og tettsteder nær læringsutdanningsinstitusjonene.

Etablering av ordninger for gjenbruk og flerbruk av data løftes også fram som en tilråding i en rapport fra ekspertorganet «Fagleg råd for Lærerutdanning 2025» (2022, s. 5). At studentene kan bygge på og verifisere tidligere funn med utgangspunkt i ett og samme datamateriale, skaper mer robuste forskningsresultat (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 77). Elevenes tekster kan også studeres ut fra ulike teoretiske og metodiske innfallsvinkler, noe som vil kunne bidra til en mer helhetlig forståelse av en og samme tekst. Forskningsmiljøene ved lærerutdanningsinstitusjonene bør med andre ord sørge for å hente inn utvidet samtykke ved oppstart av skriveforskningsprosjekter, slik at studenter kan nyttiggjøre seg elevtekstdata uten å måtte innhente nye samtykker fra elever og foreldre.

I denne studien har vi kombinert deskriptive analyser med en kvalitativt tolkende tilnærming innenfor de rammene som metoden sonderende kartleggingsoversikt gir. Artikkelen har løftet fram ulike perspektiv ved studenters tilnærming til elevers skriving. Dette er viktig kunnskap for lærerutdanninger som har som mål å utdanne lærere som er i stand til å vurdere tekstkvalitet og legge til rette for en systematisk

---

10 Korpuset er tilgjengelig her: <http://www.hf.uio.no/iln/om/organisasjon/tekstlab/prosjekter/norm/>

11 ROS-analyse står for risiko- og sårbarhetsanalyse og inngår som del av planen for databehandling i prosjekter som behandler personopplysninger.

12 Personverntjenesten for forskning (sikt.no)

utvikling av enkeltelevers skrivekompetanse i alle deler av skoleløpet. I framtidige studier av denne typen materiale vil det være relevant å gjøre dypere analyser av flere variabler sett i lys av hverandre, for eksempel teksttype og analysetilnærming, eller å gå i dybden på ulikheter mellom ulike opplæringsalternativ og skoleslag. Det er også aktuelt å relatere slike analyser til omfanget av studiene og antall studiepoeng oppgaven har generert. Det vil dessuten være interessant å undersøke studenters analyser av elevtekster i sammenheng med andre norskfaglige emner, for eksempel muntlighet eller lesing.

## Forfatteromtaler

**Kristin Torjesen Marti** er førsteamanuensis i norsk og norskdidaktikk ved OsloMet – Storbyuniversitetet. Hun har en doktorgrad om elevtekster og skriveoppgaver om bærekraft, og forskningsinteressene inkluderer skriveopplæring, sakprosa, retorikk, utdanning for bærekraftig utvikling og tekstvitenskap.

**Anne Kristine Øgreid** er førsteamanuensis i norsk og norskdidaktikk ved OsloMet – Storbyuniversitetet. Hun har en doktorgrad om argumenterende skriving i ulike fag på ungdomstrinnet, og forskningsinteressene er knyttet til argumentasjon og kritisk literacy, samt lesing og skriving i og på tvers av fag.

## Litteratur

- Alvesson, M. & Deetz, S. (2013). *Doing critical management research*. Sage Publications.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. P. (2021). Gjenbruk av kvalitative data i utdanningsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 71–88). Universitetsforlaget.
- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27–46). Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Berge, K. L. (1996). *Norsksensorenes tekstnormer og doxa: en kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse* [Doktoravhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Berge, K. L. (2008). Teksten. I K. Asdal, T. R. Gundersen, H. Jordheim, K. L. Berge, K. Gammelgaard, T. Rem & J. L. Tønnesson (Red.), *Tekst og historie: å lese tekster historisk* (s. 33–69). Universitetsforlaget.

- Berge, K. L. (2019). Skriftkulturforskning i Norden. Nokre overordna perspektiv på forskingsfeltet og forskingsresultat på 2000-talet. I S. J. Helset & E. Brunstad (Red.), *Skriftkulturstudier i ei brytningstid*. (s. 21–52). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.67>
- Berge, K. L. (2023a). Skrivehandlinger – ikke genrer – som grunnlag for skriveundervisningen? *Forskerklummen, Nationalt videncenter for læsning*. <https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2023/skrivehandlinger-ikke-genrer-som-grunnlag-for-skriveundervisningen/>
- Berge, K. L. (2023b). Skrivning og skriveundervisning: skrivning som grunnleggende ferdighet. I K. Kverndokken & J. O. Bakke (Red.), *101 skrivegrep: en teoretisk og praktisk skriveidaktikk* (2. utg., s. 17–42). Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (2005a). *Ungdommers skrivekompetanse: Bind 1: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (2005b). *Ungdommers skrivekompetanse: Bind 2: Norskeksamen som tekst*. Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 27(2), 172–189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Berge, K. L. & Ledin, P. (2023). Texts as Cultural Artefacts: Theoretical Challenges to Empirical Research on Utterances and Texts. I C. Nyström Höög, H. Rahm & G. Thomassen Hammerstad (Red.), *Nordic Perspectives on the Discourse of Things: Sakprosa Texts Helping Us Navigate and Understand an Ever-changing Reality* (s. 17–44). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-33122-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-031-33122-0_2)
- Blikstad-Balas, M. (2014). Vague Concepts in the Educational Sciences: Implications for Researchers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 528–539. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773558>
- Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæreren*, 1, 47–52.
- Blikstad-Balas, M. & Tønnesson, J. L. (2020). *Inn i sakens prosa*. Universitetsforlaget.
- Bremholm, J., Kabel, K., Liberg, C. & Skar, G. B. (2022). A review of Scandinavian writing research between 2010 and 2020. *Writing and Pedagogy*, 13(1–3), 7–49. <https://doi.org/10.1558/wap.21637>
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. utg.). Sage.
- Dagsland, S. (2018). *Om å jakte på heffalomper: Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skrivning i norsk og matematikk* [Doktoravhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2494191>
- Dagsland, S. (2019). Aspekt som analytisk tilnærming til utforskende elevtekster. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1458>
- Dagsland, S. & Reistadbakk, E. (2023). Tarzan og de svarte lovløse: tverretetisk elevlåtanalyse. I O. Harstad & L. I. Aa (Red.), *Elevtekstanalyser: nye tilnærminger* (s. 261–290). Universitetsforlaget.

- Dysthe, O., Hoel, T. L. & Hertzberg, F. (2010). *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning* (2. utg.). Abstrakt.
- Fagleg råd for Lærerutdanning 2025. (2022). *Arbeid med bachelor- og masteroppgåver i lærarutdanningane*. Fagleg råd for Lærerutdanning 2025. <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/429/2022/12/Rapport-BAMA.pdf>
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Graham, S., Skar, G. B. & Falk, D. Y. (2021). Teaching writing in the primary grades in Norway: a national survey. *Reading and Writing*, 34(2), 529–563. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10080-y>
- Grüters, R. (2011). *Refleksjon i blogg: en hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi*. [Doktoravhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:no:ntnu:diva-12512>
- Harstad, O. & Aa, L. I. (2023a). *Elevtekstanalyser: nye tilnærminger*. Universitetsforlaget.
- Harstad, O. & Aa, L. I. (2023b). Noen betraktninger om det å forske på elevtekster. I O. Harstad & L. I. Aa (Red.), *Elevtekstanalyser: nye tilnærminger* (s. 15–27). Universitetsforlaget.
- Hitching, T. R. & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis* (s. 11–40). Høyskoleforlaget.
- Håland, A., Hoem, T. F. & McTigue, E. M. (2019). Writing in First Grade: The Quantity and Quality of Practices in Norwegian Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 63–74. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0908-8>
- Jewitt, C. (2014). *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2. utg.). Routledge.
- Johansen, S. & Breivega, K. (2016). Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa? *Norsklæreren*, (2), 50–62.
- Johansen, T. B., Jardim, P. A. J., Blaasvær, N., Ames, H. M. R., Munthe-Kaas, H. E. M., Tingulstad, A. & Berg, R. (2020). *Gode barnevernsinstitusjoner: en systematisk kartleggingsoversikt*. Folkehelseinstituttet, Område for helsetjenester.
- Kleiveland, A. E. & Kalleberg, K. (2010). *Sakprosa i skolen*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvithyld, T. (2022). *Muligheter og begrensninger ved bruk av læringsressurser i skriveopplæringen – en komparativ casestudie av to skriveforløp i norskfaget på ungdomstrinnet der samme læringsressurs blir iscenesatt* [Doktoravhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Loftsgaard, L. S. & Gjersvik, P. (2023). Scoping review = sonderende oversikt. *Tidsskrift for Den norske Legeforening*, 143(8). <https://tidsskriftet.no/2023/05/sprakspalten/scoping-review-sonderende-oversikt>
- Marti, K. T. (2021). *Bærekraft i skolens tekstkulturer: En studie av skriveoppdrag og elevtekster* [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Matre, S., Solheim, R., Otnes, H., Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa*. Universitetsforlaget.



- Miller, C. (1984). Genre as Social Action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 151–167. <https://doi.org/10.1080/00335638409383686>
- Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11–27). Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Peirce, C. S. (1994). *Semiotik og pragmatisme*. Gyldendal.
- Skaftun, A. (2023). Analyse av samtaler forstått som elevtekst. I O. Harstad & L. I. Aa (Red.), *Elevtekstanalyser: nye tilnæringer* (s. 201–224). Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2023). «Å ha historia med seg». Noen trekk ved skolens skriveopplæring i et historisk perspektiv. I K. Kverndokken & J. O. Bakke (Red.), *101 skrivegrep: en teoretisk og praktisk skrivedidaktikk* (2. utg., s. 43–60). Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Skaar, H. (2016). Den digitale teksten i det norske morsmålsfaget – Læremiddel og læringsmål. *Learning Tech*, 1(1), 62–76. <https://doi.org/10.7146/lt.v1i1.107620>
- Smidt, J. (2010). *Skriving i alle fag: innsyn og utspill*. Tapir Akademisk Forlag.
- Solbakken, S. S. (2019). *Statistikk for nybegynnere*. Fagbokforlaget.
- Språklova. (2022). *Lov om språk (LOV-2021-05-21-42)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-05-21-42>
- Svennevig, J. (2001). Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction. *Norskraft*, 103, 1–22.
- Tønnesson, J. L. (Red.). (2002). *Den flerstemmige sakprosaen: nye tekstanalyser*. Fagbokforlaget.
- Øgreid, A. K. (2021). Elevtekster som empirisk materiale i kvalitative studier. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning* (s. 327–353). Universitetsforlaget.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Oversikt over kodede variabler

| Nr | Kategori                              | Kodet som  | Kommentar  |
|----|---------------------------------------|--|--|
| 1  | <b>Masteroppgave («N»)</b>            | 1-xxx (tall per oppgave)   |  |
| 2  | <b>År</b>                             | Årstall  |  |
| 3  | <b>Institusjon</b>                    | 1: Høgskolen i Innlandet<br>2: Høgskolen i Østfold<br>3: Høgskulen på Vestlandet<br>4: NLA Høgskolen<br>5: Nord universitet<br>6: NTNU<br>7: OsloMet<br>8: Universitetet i Agder<br>9: Universitetet i Bergen<br>10: Universitetet i Oslo<br>11: Universitetet i Stavanger<br>12: Universitetet i Sørøst-Norge<br>13: Universitetet i Tromsø<br>14: Høgskulen i Volda<br>15: Sámi Allaskuvla – Samisk høgskole | Oppgavene er kategorisert i henhold til dagens institusjonsstruktur.   |
| 4  | <b>Antall forfattere</b>              | 1: 1 student<br>2: 2 studenter<br>3: 3 studenter   |  |
| 5  | <b>Trinn</b>                          | 0: Ikke oppgitt<br>1–13<br>14: Annet   | Klassetrinnet elevtekstene er skrevet på. «Annet» inkluderer f.eks. voksenopplæring  |
| 6  | <b>Skoleslag/opplæringsaltermotiv</b> | 1: Småskole (1–4)<br>2: Mellomtrinn (5–7)<br>3: Både små- og mellomtrinn (1–7)<br>4: Ungdomstrinn (8–10)<br>5: VGS studieforbereende<br>6: VGS yrkesfag<br>7: Voksenopplæring<br>8: Annet  | «Annet»-kategorien inkluderer oppgaver med elevtekster på tvers av skoleslag, f.eks. mellomtrinn og ungdomstrinn eller mellomtrinn og vgs.<br><br>I noen av analysene i artikkelen er skoleslagene slått sammen til bredere kategorier for bedre oversikt. |
| 7  | <b>Antall elevtekster</b>             | 0: Ukjent<br>Ellers: Antallet tekster  | Variabelen søker å belyse det totale antallet tekster som studentene håndterer i oppgaven. Derfor telles en elevtekst som inngår i to utkast/versjoner i masteroppgaven, som to tekster  |

(Forts.)

(Forts.)

| Nr | Kategori                                     | Kodet som   | Kommentar  |
|----|--|---|--|
| 8  | <b>Versjon</b>                               | 1: Tekster som bare finnes i én versjon<br>2: Tekster som er samlet inn i to eller flere versjoner                    | Kategoriseringen er inspirert av Normkorpuset ( <a href="https://www.hf.uio.no/iln/tjenester/kunnskap/sprak/korpus/skriftsprakskorpus/norm/">https://www.hf.uio.no/iln/tjenester/kunnskap/sprak/korpus/skriftsprakskorpus/norm/</a> )  |
| 9  | <b>Teksttype 1</b>                           | 0: Uklart/ikke oppgitt<br>1: Skjønnlitteratur<br>2: Sakprosa<br>3: Både sakprosa og skjønnlitteratur                  |  |
| 10 | <b>Teksttype 1</b>                           | 1: Beskrivelsestekst<br>2: Overbevisningstekst<br>3: Refleksjonstekst<br>4: Samhandlingstekst<br>5: Utforskningstekst | <p>Av hensyn til avgrensning i artikkelen er kun sakprosaelevtekstene kategorisert.</p> <p>Merk at antall masteroppgaver er forskjellig fra N i denne variabelen. Begrunnelsen er at én masteroppgave kan inneholde flere typer elevtekster, samt at det i en del oppgaver ikke framgår hvilke typer tekster studenten har analysert. Vi har kategorisert alle tilfeller der vi mener det er mulig å kategorisere elevteksten i henhold til en av teksttypene, med utgangspunkt i den betegnelsen på teksten som studenten selv oppgir. Kategorien er således ikke kvantifiserbar på oppgavenivå på samme måte som f.eks. kategori 9 eller 11.</p> |
| 11 | <b>Semiotiske ressurser (multimodalitet)</b> | 0: Uklart<br>1: Kun verbaltekst<br>2: Flere semiotiske ressurser  | Basert på tolkninger av hvilke semiotiske ressurser/dimensjoner ved tekstene som studeres, dvs. om studentene studerer tekstene som multimodale. En oppgave som inkluderer multimodale tekster, men hvor studenten kun studerer verbaltekster, er dermed kodet som 1.  |

| Nr | Kategori                    | Kodet som   | Kommentar  |
|----|-----------------------------|---|--|
| 12 | <b>Fag/kontekst</b>         | 1: Norskfaget<br>2: Norskfaget i kombinasjon med andre fag<br>3: Andre skolefag og skrivekontekster | Kategori 3 inkluderer f.eks. studier av voksne innvandrere på norskkurs, men også skrivning som grunnleggende ferdighet i alle fag, f.eks. slik det er studert i nasjonale prøver i skrivning, eller i inngangstekster til det nasjonale forskningsprosjektet Normprosjektet (2012–2016).  |
| 13 | <b>Vurderingsfokus</b>      | 0: Nei<br>1: Ja   | Handler om hvorvidt studenten spesifikt studerer vurdering av elevtekster.   |
| 14 | <b>Språk i elevtekstene</b> | 1: L1/morsmål<br>2: L2/andrespråk<br>3: Nynorsk sidemål   | Variabelens fokus er hvorvidt studentene behandler elevtekstene som førstepråks-, andrespråks- eller sidemålstekster. Kategoriseringene er basert på vår tolkning av om elevtekstene <i>behandles</i> som første-, andrespråks- eller nynorske sidemålstekster. Det betyr at flere masteroppgaver enn de vi kategoriserer som L2, kan inkludere tekster skrevet av elever som har norsk som andrespråk. Det finnes også oppgaver der studenten analyserer både første- og andrespråkstekster. Siden formålet med variabelen er å undersøke bruken og forståelsen av andrespråkstekster og nynorske sidemålstekster hos studentene, kategoriserer vi analyserer av både første- og andrespråkstekster i samme oppgave som L2. |
| 15 | <b>Tilleggsmateriale</b>    | 1: Kun elevtekster<br>2: Elevtekster + annet materiale  | Om masteroppgaven inkluderer annet datamateriale i tillegg til elevtekstene, f.eks. intervju, spørreundersøkelse eller observasjon.  |

(Forts.)

(Forts.)

| Nr | Kategori                      | Kodet som  | Kommentar  |
|----|-------------------------------|--|--|
| 16 | <b>Innsamlingskontekst 1</b>  | 1: Samlet inn selv<br>2: Tilgang via forskningsprosjekt/korpus<br>3: Tilgang via utdanningsmyndigheter (eksamen, nasjonale prøver)   | Hvordan studenten har fått tilgang til elevtekstene – belyser andelen studenter som går ut og samler inn empiriske data i skolen, men også hvor mye data fra større prosjekt og sentralt gitte prøver som brukes.  |
| 17 | <b>Innsamlingskontekst 2</b>  | 1: Ordinære undervisningstekster<br>2: Tekster generert etter en eller annen form for intervensjon   | Kategori 1 inneholder både tekster som er blitt skrevet som en del av ordinær undervisning, og som studenten så har fått tilgang til, men også tekster fra f.eks. eksamen. Kategori 2 er tekster som er blitt til i forbindelse med en eller annen form for intervensjon som har kommet til i forbindelse med masteroppgaven, og som studenten har vært deltakende i å utforme og/eller gjennomføre. |
| 18 | <b>Innsamlingskontekst 3</b>  | 1: Egen skole<br>2: Annet  | Hvorvidt studenten har samlet inn tekster på en skole der de selv arbeider.  |
| 19 | <b>Analytisk tilnærming 1</b> | 1: Kvalitativ<br>2: Kvantitativ<br>3: Både kvalitativ og kvantitativ   | Studentenes overordnede analytiske tilnærming til elevtekstene.  |
| 20 | <b>Analytisk tilnærming 2</b> | 1: Undervisningsanalyse<br>2: Analyse av grammatikk og/ eller tekstsammenheng<br>3: Meningsanalyse<br>4: Multimodal analyse<br>5: Metaanalyse<br>6: Revisjonsanalyse<br>7: Analyse med utgangspunkt i generelle vurderingsnormer<br>8: Argumentasjonsanalyse<br>9: Analyse av skriftmediet<br>10: Posisjoneringsanalyse<br>11: SFL-analyse<br>12: Sjangeranalyse<br>13: Diskursanalyse<br>14: Metaforanalyse | Variabelen er utviklet induktivt, jf. artikkelens metodedel. Den er basert på kvalitativ tolkning og dermed ikke like godt egnet for deskriptive statistiske analyser som f.eks. variabel 9 eller 11.  |

## Vedlegg 2: Utfyllende bakgrunnsinformasjon om materialet

**Tabell 12.** Antallet masteroppgaver 2006–2022, viser antallet oppgaver gruppert i fireårsperioder. N = 194

| Periode   | Antall | Prosent av materialet |
|-----------|--------|-----------------------|
| 2006–2009 | 15     | 7,7                   |
| 2010–2013 | 18     | 9,3                   |
| 2014–2017 | 56     | 28,9                  |
| 2018–2021 | 76     | 39,2                  |
| 2022      | 29     | 14,9                  |
| Totalt    | 194    | 100,0                 |

Merknad: Unntaket er 2022, som rapporteres for seg selv, jamfør diskusjonen i metodekapittelet om oppgavene fra dette året.

**Tabell 13.** Institusjonstilhørighet i oppgavene. N = 194

|                              | 2006–2009 | 2010–2013 | 2014–2017 | 2018–2021 | 2022 | Totalt |
|------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------|--------|
| Høgskolen i Innlandet        | 0         | 0         | 4         | 1         | 0    | 5      |
| Høgskolen i Østfold          | 0         | 0         | 0         | 0         | 1    | 1      |
| Høgskulen på Vestlandet      | 3         | 3         | 1         | 8         | 3    | 18     |
| Høgskulen i Volda            | 0         | 0         | 1         | 3         | 0    | 4      |
| Nord universitet             | 0         | 0         | 0         | 0         | 2    | 2      |
| NTNU                         | 1         | 3         | 12        | 16        | 12   | 44     |
| OsloMet                      | 0         | 0         | 0         | 3         | 1    | 4      |
| Universitetet i Agder        | 1         | 0         | 4         | 3         | 0    | 8      |
| Universitetet i Bergen       | 0         | 1         | 9         | 8         | 2    | 20     |
| Universitetet i Oslo         | 9         | 9         | 8         | 7         | 0    | 33     |
| Universitetet i Stavanger    | 0         | 0         | 5         | 14        | 3    | 22     |
| Universitetet i Sørøst-Norge | 0         | 2         | 6         | 5         | 2    | 15     |
| Universitetet i Tromsø       | 1         | 0         | 6         | 8         | 3    | 18     |

Merknad: Forskjeller mellom institusjoner kan henge sammen med ulik praksis når det gjelder registrering av oppgaver i vitenarkivene (jf. metodedelen), samt påvirkes av sammenslåinger av institusjoner.

**Tabell 14.** Antallet elevtekster studentene oppgir at de inkluderer og analyserer i oppgaven. valid n = 17. I 17 oppgaver er det uklart hvor mange tekster som inngår

|         | Antall oppgaver | Prosent* |
|---------|-----------------|----------|
| 1–5     | 30              | 16,9     |
| 6–15    | 59              | 33,3     |
| 16–30   | 36              | 20,3     |
| 31–60   | 29              | 16,4     |
| 61–100  | 15              | 8,5      |
| 101–200 | 6               | 3,4      |
| 200–    | 2               | 1,1      |
| Totalt  | 177             | 100,0    |

\* = valid percent

Merknad: Det varierer hvorvidt studentene har næranalysert alle tekstene de har samlet inn. Noen beskriver for eksempel tekstmaterialet som helhet overordnet, men næranalyserer et mindre antall tekster. Tabellen skiller ikke mellom hvorvidt studentene har næranalysert alle tekstene eller ikke. Tabell 6 viser hvor mange elevtekster som inngår i materialet i masteroppgavene.

**Tabell 15.** Skolefaget og/eller konteksten studenten oppgir at elevteksten er skrevet i eller i tilknytning til. Valid n = 193

|                                    | Antall | Prosent* |
|------------------------------------|--------|----------|
| Norsk                              | 147    | 76,2     |
| Norsk kombinert med andre fag      | 11     | 5,7      |
| Andre skolefag og skrivekontekster | 35     | 18,1     |
| Totalt                             | 193    | 100,0    |

\* = valid percent. I én oppgave er det uklart hvilket fag/kontekst elevtekstene er skrevet i.

Merknad: Vi skiller mellom tekster skrevet i skolens norskfag, tekster som er skrevet i norsk i kombinasjon med andre fag, for eksempel et tverrfaglig skriveforløp i historie og norsk, og det vi kaller andre skolefag og skrivekontekster.