



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Marit Engen

Mastergradsoppgave

«Egentlig er det jo to helt forskjellige ting»

En kvalitativ analyse av ungdommers skriving i
to kontekster

«It's really two completely different things»

A qualitative study of teenagers' contextual writing

Master i kultur- og språkfagenes didaktikk, norsk fordypning

2014

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

To år på Høgskolen i Hedmark på studiet Master i kultur- og språkfagenes didaktikk er øyeblikkelig gjennomført. Å søke dette studiet var for meg en svært impulsiv og lite gjennomtenkt handling, og jeg er veldig glad for at jeg ikke tenkte gjennom hvor mye arbeid det kom til å bli. Nå kan jeg se tilbake på lærerike forelesninger med inspirerende og kunnskapsrike forelesere. Dette studiet har vært en vitaminbombe for lærersjela og kraftfôr for personlig vekst! Jeg angrer derfor ikke på at jeg sommeren 2012 var litt kjapp med å trykke på noen knapper på Høgskolens nettside.

Hovedveilederen min på denne masteroppgaven har vært Tormod Stauri. Han har vært en helt enestående veileder. Jeg har ofte kommet til veiledning med dårlig tro på det jeg har gjort, men etter veiledningen har jeg alltid reist hjem med økt selvtillit. Tusen takk, Tormod, for mange hyggelige og konstruktive samtaler i løpet av året. Jeg setter enormt pris på ditt grundige arbeid! I tillegg til Tormod Stauri, har Eva Marie Syversen vært veileder. Tusen takk, Eva Marie, for nyttige tilbakemeldinger. Du har også bidratt til at jeg har blitt bedre til å skrive!

Jeg vil også takke mine tre hovedinformanter for at jeg fikk bruke tekstene deres, og for at de delte sine tanker om skriving med meg. Takk til Berit for korrekturlesing og støtte gjennom hele året, og til Nils for helt nødvendig hjelp med å skrive engelsk sammendrag.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til den rause familien min. Selv om jeg har brukt mye tid på studier de to siste årene, har ingen klaget. Når jeg har vært motløs og lei, har familien muntret meg opp og gitt meg friskt mot. Tusen takk for at dere er som dere er!

Rena, 12. mai 2014

Marit Engen

Innhold

FORORD	3
INNHold.....	4
FIGURER OG TABELLER.....	7
1. INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING	8
1.2 FORSKNING PÅ FELTET	10
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	11
2. TEORI.....	12
2.1 TEKST	12
2.2 KONTEKST OG KONTEKSTTYPER	13
2.3 SOSIOKULTURELL TEORI	15
2.3.1 <i>Lev S. Vygotsky</i>	16
2.3.2 <i>Mikhail Bakhtin</i>	18
2.4 SYSTEMISK-FUNKSJONELL GRAMMATIKK	20
2.5 RESEPSJONSESTETIKK	25
2.6 SKRIVEFORSKNING	28
2.6.1 <i>SKRIV-prosjektet</i>	28
2.6.2 <i>KAL-prosjektet</i>	31
2.6.3 <i>Normprosjektet</i>	32
2.7 MATERIALE.....	33
2.7.1 <i>Elevtekster</i>	33
2.7.2 <i>Bloggtekster</i>	34
3. METODISK TILNÆRMING.....	37
3.1 KVALITATIV FORSKNING.....	38

3.2	KASUSSTUDIE	39
3.3	DOKUMENTANALYSE.....	41
3.3.1	<i>Diskursanalyse</i>	42
3.3.2	<i>Hermeneutisk tolkning av tekster</i>	43
3.4	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET	46
3.4.1	<i>Transkripsjon</i>	51
3.5	VALIDITET OG RELIABILITET	52
3.6	DISKUSJON AV METODE	54
4.	ANALYSE	55
4.1	ELEVENES SYNSPUNKT	55
4.1.1	<i>Tekster skrevet i norskfaget</i>	56
4.1.2	<i>Bloggtekster</i>	57
4.2	DE TRE HOVEDINFORMANTENE	59
4.3	ANALYSE AV ELEVTEKSTER	59
4.3.1	<i>Felles for elevtekstene</i>	60
4.3.2	<i>Felt, relasjon og mediering i elevtekstene</i>	61
4.4	BESKRIVELSE AV BLOGGINNLEGGENE	64
4.4.1	<i>Felles for blogginnleggene</i>	64
4.4.2	<i>Felt, relasjon og mediering i blogginnleggene</i>	65
4.5	SAMMENLIKNING AV ELEVTEKSTER OG BLOGGINNLEGG.....	68
4.6	INTERVJUENE	70
4.6.1	<i>Blogging</i>	71
4.6.2	<i>Skriving i norskfaget</i>	74
4.6.3	<i>Sammenlikning av blogging og skriving i norskfaget</i>	77

5.	FORTOLKNING AV MATERIALET.....	82
5.1	METODISKE REFLEKSJONER OG FORBEHOLD	82
5.2	DISKUSJON.....	82
5.2.1	<i>Mottakerbevissthet og skrivemotivasjon.....</i>	82
5.2.2	<i>Egenskaper eller kvaliteter i de to teksttypene.....</i>	86
5.2.3	<i>Situasjonskontekstens påvirkning på kvaliteten</i>	91
5.2.4	<i>Skriveformålets betydning for skrivemotivasjonen.....</i>	93
5.2.5	<i>Positive effekter fra blogging.....</i>	95
5.3	KONKLUSJON	97
6.	AVSLUTNING.....	100
6.1	BEGRENSNINGER I FORSKNINGEN OG VIDERE FORSKNINGS- OG UVIKLINGSARBEID.....	101
	LITTERATURLISTE.....	103
	NORSK SAMMENDRAG.....	107
	ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	108
	VEDLEGG.....	109
	VEDLEGG 1	109
	VEDLEGG 2	110
	VEDLEGG 3	111
	VEDLEGG 4	112
	VEDLEGG 5	114
	VEDLEGG 6	116

Figurer og tabeller

Figur 1: Skrivehjulet	29
Figur 2: Skrivetrekanten	30
Figur 3: Den hermeneutiske spiral	45
Figur 4: Søylediagram der elevtekster og bloggtekster blir sammenlignet.	69
Tabell 1: Vg2-elevenes vektlegging når de beskriver tekster skrevet i norskfaget.....	56
Tabell 2: Vg2-elevenes vektlegging når de beskriver tema for en typisk bloggtekst.	58
Tabell 3: Elevtekstene registrert i felt, relasjon og mediering.	63
Tabell 4: Bloggtekstene registrert i felt, relasjon og mediering.	68

1. Innledning

I dette kapitlet vil jeg begrunne hvorfor jeg har valgt temaet ungdommers skriving i to ulike kontekster for min masteroppgave, og jeg vil presentere problemstillingen min. Jeg vil også i dette innledningskapitlet sette oppgaven min inn i en kontekst ved å gjøre rede for aktuell forskning på feltet skriving. Til slutt i dette kapitlet gir jeg en oversikt over oppgavens oppbygging.

1.1 Bakgrunn og problemstilling

I denne oppgaven har jeg intervjuet tre ungdommer om skriving. Jeg har i tillegg studert tekster skrevet av de tre ungdommene. Tekstene har blitt til i to forskjellige kontekster. Den ene gruppen av tekster er skrevet som skoleoppgave i norskfaget, altså elevtekster, og den andre tekstgruppen er skrevet for å bli publisert på en blogg, altså bloggtekster. Som et tillegg til dette materialet, har 29 elever skrevet hva de betrakter som en typisk elevtekst skrevet i norskfaget, og hva de betrakter som er en typisk bloggtekst.

Bakgrunnen for valg av tema for masteroppgaven ligger i min interesse for blogg. Antallet blogger og bloggere har vært i sterk vekst de siste årene, og skrivelysten er tydeligvis stor. Personlig leser jeg en del blogger. Jeg har også prøvd meg som blogger selv og erfart hvordan det føles at mange leser det jeg skriver. Det er spennende og motiverende.

Jeg har også en interesse for ungdommer og skriving. Som norsklærer i den videregående skolen får jeg anledning til å lese elevtekster av varierende kvalitet og i varierte sjangere. I samtale med ungdommer kommer det klart frem at i hverdagen som elev er det å skrive tekster både vanskelig og ikke alltid like motiverende. Det er ikke til å komme forbi at elevtekstene, nesten uten unntak, bare blir lest av læreren. Bloggtekstene, derimot, kan bli lest av hvem som helst. En kan derfor si at elevtekstene ikke har autentiske mottakere, det vil si lesere som ønsker å lese nettopp det som eleven har skrevet. Det er utfordrende å finne dette i skolen, men autentiske lesere kunne ha vært et godt pedagogisk grep (Skrivesenteret, 2013a).

Skriving er et av Kunnskapsløftets grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det vil si at elevene skal skrive i alle fag. Det viser seg at norsk skole inneholder mye fragmentert skriving. Dette kan være positivt, men elevene trenger hjelp til å bruke notater

og lignende til å produsere lengre tekster innenfor forskjellige sjangere. Tekstens formål er ikke alltid tydelig nok definert i skriveopplæringa. Spørsmål eleven bør vite svaret på, er: Hvorfor skal jeg skrive denne teksten? Hva skal den brukes til? Hvem skal lese den? Hvordan skal den vurderes? Innholdet i teksten vil preges av formålet og av at skrivesituasjonen er meningsfull (Skrivesenteret, 2013c).

I en skolesituasjon vil de fleste arbeider bare bli lest av læreren. Denne masteroppgaven vil fokusere på to sentrale begreper: formål og motivasjon. Oppgaven vil derfor ta for seg formålet med skriveoppgaver gitt i skolen og motivasjonen ungdommer har for å skrive i skolen, sammenlignet med skriving av bloggtekster. Jeg mener motivasjon for å skrive henger sammen med å se formålet med skrivingen. Jeg vil forsøke å finne ut via intervju hvilke sider ved bloggskrivningen som kan overføres til skolen. Hva er det som gjør at tusenvis av ungdommer blogger, gjerne flere ganger hver dag? Hvilket formål har tekstene? Hva motiverer dem til å skrive? Hvilken rolle spiller det at teksten har autentiske lesere?

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av tekster skrevet av ungdommer i to forskjellige kontekster. Jeg ønsker å bidra til å belyse ungdommers formål med og motivasjon for skriving i de to forskjellige kontekstene. Det overordnede målet med denne masteroppgaven vil derfor være å avdekke forhold ved bloggskrivningens situasjonskontekst gjennom intervju som skolen kan dra nytte av. Jeg håper å finne faktorer i bloggkonteksten som kan utnyttes positivt i skolens skrivearbeid. Jeg vil analysere tekster skrevet av tre videregående elever i norskfaget, og jeg vil også analysere bloggtekster skrevet av de samme ungdommene. Intervjuet med de tre ungdommene blir likevel min viktigste kilde til informasjon om skriveprosessene med tanke på problemstillingen. Problemstillingen for denne oppgaven kan settes opp som to punkter:

- Hva har formålet med skrivingen å si for skrivemotivasjonen?
- Hvilke positive effekter fra blogging kan skolen dra nytte av?

Jeg håper denne masteroppgaven kan sette fokus på et viktig område i skriveundervisningen. Med fokus på skrivemotivasjon og formål med skrivingen, ved bruk av elevtekster og elementer fra ungdommenes egen digitale verden, håper jeg å slå et positivt slag for skriveopplæringen i skolen. Jeg håper å finne ut hva som motiverer ungdommene til å skrive, og å finne ut om formålet med skrivingen har noe å si for motivasjonen. Jeg ønsker å finne ut om den lystbetonte skrivingen, slik som blogging, inneholder andre egenskaper eller

kvaliteter enn skoleskrivingen. Motivasjonen mener jeg kan ha en betydning for ungdommenes kompetanse og skrivefaglige utvikling. Det leder meg til disse forskningsspørsmålene:

- Hvordan påvirker mottakerbevisstheten skrivemotivasjonen?
- Har blogginnlegg andre egenskaper eller kvaliteter enn tekster skrevet i norskfaget?
- Hvordan påvirker situasjonskonteksten ungdommenes syn på hvilke tekster som innehar de beste kvalitetene?

1.2 Forskning på feltet

Jeg har ikke funnet forskningsarbeid som har det samme innholdet som mitt. Ved søk i databaser gir det ingen treff med alle disse søkeordene: blogg, norsk, skrijving, motivasjon, formål.

Når det gjelder skriveforskning, finnes det mye. De tre store forskningsprosjektene jeg henviser til i teorikapitlet mitt, SKRIV-, KAL- og Normprosjektet, gir et innblikk i det. Særlig har SKRIV-prosjektet flere likheter med temaet i problemstillingen min, som ungdommers skrivemotivasjon og deres formål med skrijving.

Det forskningsprosjektet jeg har funnet som ligger tettest opp til mitt, er Gudrun Kløve Juuhls doktoravhandling innlevert desember 2013. I doktoravhandlingen sin undersøker og sammenligner hun ungdommers digitale tekster, deriblant blogg, skrevet på skolen og på fritida. Hun har lagt vekt på skrivestrategier og skrivekompetanse. Hun har blant annet forsket på bruk av blogg i norskfaget, og konkluderer med at bruk av blogg i skolesammenheng ikke bare oppfattes positivt av elevene. Juuhl mener at dette kan ha sammenheng med at læreren er med og påvirker innholdet i skolebloggen. I tillegg er lærerens og elevenes digitale kunnskap ulik. Læreren mener elevenes kunnskap er begrenset til et smalt område, og det er de flinkeste elevene som har faglig utbytte av å bruke digitale medier (Juuhl, 2013).

Det er også forsket på bruken av personlige blogger til selvrepresentasjon. Karoline Tømte har skrevet sin masteroppgave med tittelen «Bloggpraksis som lært selvrepresentasjon» (Tømte, 2009). Tømte nevner aktørens motivasjon til å blogge. Motivasjonen kan endre seg

fra de starter opp en blogg til den er mer etablert. Det er også ulik motivasjon blant de ulike aktørene. Noen blogger for å ytre seg, mens andre blogger for anerkjennelse.

Det er forsket på blogg brukt i skolen til bearbeiding av fagstoff. Brit Iren Hetland Haavik har skrevet artikkelen «Bruk av blogg i undervisningen». Hun har brukt blogg i undervisningen for at elevene skal reflektere over egen læring og dokumentere arbeidet sitt. Haavik fremhever bloggens dialogiske egenskap. Elevenes arbeider blir sett av andre, og elevene får respons i kommentarfeltet. Responsen har ikke kommet bare fra læreren eller medelever, men noen av bloggene har også skapt internasjonal interesse. Haavik mener bloggen åpner opp for en stor mottakergruppe, og bloggen er derfor dynamisk lærende (Haavik, 2012).

1.3 Oppbygging av oppgaven

I denne oppgaven undersøker jeg altså tre ungdommers bloggtekster og skoletekster. Jeg intervjuer også de tre ungdommene. Jeg ønsker å finne ut om de to kontekstene ungdommene har skrevet tekster i, gir seg utslag i forskjellige egenskaper ved tekstene og om det kan knyttes til tekstenes formål eller motivasjonen for å skrive. Som et tilleggsmateriale har jeg spurt hva 29 Vg2-elever mener er en typisk bloggtekst og en typisk tekst skrevet i norskfaget.

I neste kapittel vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget jeg bygger analysen på. I kapittel 3 gjør jeg rede for de metodiske valgene jeg har gjort i min tilnærming til materialet. Kapittel 4 er en analyse av det empiriske materialet mitt. Kapittel 5 er en diskusjon av funnene der jeg knytter dem opp mot teorien jeg presenterte i kapittel 2. Dette kapitlet inneholder også en konklusjon. Kapittel 6 er en avslutning der jeg oppsummerer de viktigste funnene og presenterer noen tanker om videre forskning på feltet.

2. Teori

I min problemstilling er tekst sentralt. Jeg vil derfor ta for meg tekstbegrepet. Jeg vil også se hva som ligger i kontekstbegrepet for å kunne forstå tekster skapt i skolesammenheng og i bloggsammenheng. Skrivning har et sosialt og et kulturelt aspekt, og jeg bruker Lev S. Vygotskys og Mikhail Bakhtins teorier for å belyse dette. Den teoretikeren jeg vier størst plass, er Michael Halliday. Hans systemisk-funksjonelle grammatikk er et godt redskap når mening i semiotiske ressurser skal analyseres. Jeg trekker også Wolfgang Iser's teorier inn i denne oppgaven, selv om Iser egentlig er en litteraturteoretiker. Iser mener en tekst ikke er et ferdig verk før den blir lest av noen. Iser's teori om at teksten og leseren har forskjellige posisjoner og at relasjonen deres er en dynamisk interaksjon, passer inn i mitt arbeid der jeg undersøker skrivningens formål og motivasjon. Til slutt i dette kapitlet gjør jeg rede for tre forskningsprosjekter knyttet til skrivning.

2.1 Tekst

En tekst er bygd opp av språklige tegn og er et uttrykk for et virkelighetsbilde. Dette gjelder både skriftlige og muntlige tekster. Min masteroppgave vil utelukkende dreie seg om tekster som er mediert skriftlig. Begrepet tekst vil derfor her være mediert gjennom elev- og bloggtekster, altså skriftlige medier.

I boken *Tekst og Kontekst* definerer Jan Svennevig begrepet tekst gjennom fire kjennetegn (Vagle, Sandvik, & Svennevig, 1993, s. 129). For det første må teksten være sammenhengende. Elementer i teksten må knyttes sammen på en slik måte at teksten oppleves av leseren som koherent. En tekst kan være koherent på flere nivåer. Det gjelder innad i setninger, mellom setninger, på avsnittsnivå og teksten som helhet. For å oppnå kohesjon brukes kohesjonsmekanismene referentkopling, setningskopling og blandet kopling (Vagle et. al., 1993, s. 144). Svennevigs andre punkt er at teksten må ha en struktur og ha et samlende emne som er overordnet. Det tredje punktet er at teksten må inngå i en kommunikatív handling. Teksten må ha en hensikt leseren kan søke å finne når teksten tolkes. En tekst som realiserer en språkhandling, er adressert til en mottaker. Avsenderen er ansvarlig for intensjonene, mens adressaten er ansvarlig for tolkningene. Den kommunikative handlingen må være fullført for at teksten skal fremstå som helhetlig. Det siste kjennetegnet på tekster er at den inngår i en norm for språkpraksis. Situasjonen og

hensikten med teksten er avgjørende for ordvalg og uttrykksform (Vagle, et al., 1993, s. 129-131).

Elevtekster og bloggtekster kan begge relateres til Svennevigs firedelte definisjon. Begge teksttyper er i utgangspunktet sammenhengende tekster, men bloggtekstene kan avvike fra dette, for eksempel hvis det er et blogginnlegg med bare bilder og bildetekst. Det samme gjelder strukturen i tekstene. Begge typer tekster vil sannsynligvis være strukturert og ha et overordnet tema. Når det gjelder den kommunikative handlingen tekstene inngår i, vil det være forskjell med tanke på mottaker. Avsenderen av en elevtekst og ansvarlig for dens intensjoner, vil være eleven. Mottakeren vil i de fleste tilfeller være læreren. Avsenderen av en bloggtekst er bloggeren, mens mottakerne vil være de som oppsøker nettsida der bloggteksten publiseres. Både elevtekster og bloggtekster har en hensikt, et kommunikativt formål. I det ligger det at tekstene forholder seg i større eller mindre grad til et sett sjangerkonvensjoner. Sjangeren i elevtekster vil variere, og ofte er det mottakeren, altså læreren, som også har gitt føringene for sjangervalget. Sjangeren i bloggteksten kan også variere, men vil i de fleste tilfeller være en dagbokpreget saktekst. Det er opp til bloggeren selv å velge en sjanger for bloggen. Akkurat som i elevteksten behøver ikke sjangeren være lik fra tekst til tekst.

2.2 Kontekst og konteksttyper

Kontekst er den sammenheng ytringen inngår i. Det som påvirker og er relevant for forståelsen av ytringen, er en del av ytringens kontekst. Det kan også være forhold rundt ytringen som ikke er relevant for forståelsen. Derfor er det vanskelig å angi nøyaktig hva som inngår i en kontekst (Svennevig, 2009, s. 144). Filosofen Ludwig Wittgenstein (1889-1951), som jeg senere knytter til Hallidays arbeid, har radikale synspunkter på kontekstens betydning. Han beskrev dette med uttrykket «meaning is use» (Svennevig, 2009, s. 145). Med det mener han at mening må tolkes ut fra hvordan språket er brukt og situasjonen det forekommer i. Begreper må alltid forstås ut fra en kontekst (Åmås, 2000, s. 110). Å forstå en setning vil for Wittgenstein bety å forstå hele språket, inkludert kulturen der språket brukes. Språkspillet blir slik en historisk, kulturell størrelse som endres i takt med samfunnet. Dette språkspillet kan beskrives slik: «Man må råde over en forståelse av språket som større helhet for å kunne gripe meningen til det enkelte utsagn i en gitt kontekst» (Åmås, 2000, s. 117). Ut

fra Wittgensteins filosofi må blogg- og elevtekster forstås ikke bare ut fra konteksten, men også ut fra en forståelse av samfunnet vårt og tiden vi lever i.

Ytring og kontekst forutsetter hverandre. Konteksten er samfunnsmønstre og finnes bare i samspill med en ytring, og motsatt kan en si at en ytring trenger en kontekst for å bli forstått. Konteksten behøver ikke å finnes i omgivelsene, men kan være det deltakerne velger som ramme for ytringen. Deltakerne i ytringssituasjonen må ha en felles bakgrunnskunnskap. Det vil si at de må ha en forståelse av konteksten for å kunne ha en, så langt det er mulig, lik tolkning av ytringen (Svennevig, 2009, s. 145).

Svennevig skiller mellom tre nivåer av kontekst: en *tekstuell kontekst*, en *situasjonskontekst* og en *kulturkontekst*. Den tekstuelle konteksten er de ytringene som allerede har funnet sted og som bidrar til at den aktuelle ytringen forstås. I både en elevtekst og en bloggtekst vil en skriftlig ytring forstås ut fra foregående ytringer i samme tekst. Slik kan årsaksrelasjoner tolkes inn. Relasjonen mellom setningene kan også gå andre veien, nye ytringer kan øke forståelsen for de foregående (Svennevig, 2009, s. 147). Situasjonskonteksten beskriver Svennevig som at deltakere er engasjert i en kommunikativ handling i visse fysiske omgivelser gjennom et visst medium. Deltakerne har noe felles og har en relasjon seg imellom. Den kommunikative oppgaven kan være institusjonell/faglig eller privat/personlig. Situasjonen kan være en begrensning for hva som er passende tema for kommunikasjon. Berge skriver i sin bok *Skolestilen som genre: med påtvungen penn* at sjangrene er situasjonsregler for hvordan elevene skal bruke tekstsyste­met. Skolestilen som sjanger gjør mulighetene eleven har til å gjøre seg forstått færre (Berge, 1988, s. 77)

Tekstuell kontekst og situasjonskontekst er konkret og unik i hver enkelt kommunikasjonssituasjon. Kulturkonteksten, derimot, består av generelle mønstre for kommunikasjon i bestemte situasjoner. Disse generelle mønstrene vil si fellestrekk for samhandling innenfor en type kommunikasjonssituasjon i en bestemt kultur (Kristoffersen, Simonsen, & Sveen, 2005, s. 48). Kulturkonteksten defineres ut fra allmenne, samfunnsmønstre tilknyttet deltakerne i en kommunikativ handling, ikke deres individuelle kjennetegn. Svennevig beskriver forskjellen mellom situasjonskontekst og kulturkontekst med at situasjonskonteksten er konkret og partikulær, mens kulturkonteksten er abstrakt og generell (Svennevig, 2009, s. 150-151). Tekster i ulike sjangre, slik som elevtekster og bloggtekster, kan forstås ut fra det kulturelle fellesskap deltakerne befinner seg i, og innehar de begrensningene som fellesskapets normer skaper.

I tolkingen av mitt materiale vil situasjonskonteksten og kulturkonteksten være viktig å forstå. Inndelingen av disse to kommer fra antropologen Bronislaw Malinowski (1884-1942). Han var antropolog og utførte feltarbeid i det sørlige Stillehavet og støttest på problemer da han skulle presentere funn fra en helt annen kultur på engelsk. Malinowski så at det var nødvendig å beskrive både situasjonen som teksten ble yttret i og de verbale omgivelsene, som til sammen utgjorde de totale omgivelsene. Kulturkonteksten er deltakernes kulturelle historie som ligger bak språkhandlingen (Halliday, 1998, s. 70). Michael Halliday bygde sine teorier på Malinowskis teorier. Halliday gir med sine teorier gode redskaper for å kunne analysere et tekstmateriale på mange nivåer. Dette kommer jeg tilbake til i kapitlet om Halliday.

2.3 Sosiokulturell teori

Elev- og bloggtekster lar seg best forstå ved hjelp av sosiokulturell teori, og jeg vil derfor gjøre rede for hovedtrekkene i denne teorien. Jeg gjør i den forbindelse også rede for Vygotsky og Bakhtins teorier. Skrivning av elevtekster og bloggtekster forgår i en sosial og kulturell sammenheng. Det er mange faktorer som spiller inn når tekstene skapes. Disse faktorene er ikke bare av lingvistisk art, men også det som skjer med individet, mellom individene og mellom individene og omgivelsene. Å skape mening i tekst er derfor knyttet til både sosiale og kulturelle prosesser. Ungdommenes skrivekompetanse er avgjørende for hvilke typer tekst som blir produsert, mens sosiale og kulturelle prosesser påvirker forståelsen av meningsinnholdet.

Aktivitet er et sentralt begrep i sosiokulturell teori. Handling er en fysisk aktivitet, og refleksjon er en mental aktivitet. Det er et samspill mellom fysisk og mental aktivitet som svarer til samspillet mellom kunnskap og praksis (Smidt, 2009, s. 42).

Tekstene gjenspeiler tida de er skrevet i. Går vi hundre år tilbake i tid, var skoleskrivingen mer institusjonalisert og forholdt seg strengere til sjanger og formål. Dagens skole vektlegger kreativitet og nyskaping i større grad. Slik kan en si at tekstene som skrives, speiler tida de blir skrevet i. Kultur og tradisjoner blir skrevet inn i tekstene, og tekster fra forskjellige tider kan synliggjøre kulturendringer. Den offisielle sfæren som dominerer skolen er den som læreren kontrollerer. Den offisielle sfæren var viktigere før da læreren var en autoritetsperson. Det betydde mer for elevene hva læreren mente. I dag er jevnaldringssfæren viktigere når ungdommene skal bygge opp en identitet. Vellykket

identitetsbygging er blant annet avhengig av responsen en får. Den sosiokulturelle bakgrunnen til elevene er også avgjørende for den betydningen som tillegges responsen fra de forskjellige sfærer og aktiviteter som omgir elevene (Smidt, 2009, s. 43).

2.3.1 Lev S. Vygotsky

Lev S. Vygotsky (1896-1934) regnes som grunnleggeren av sosiokulturell læringsteori. Hans teori om *den proksimale utviklingssonen*, også kalt *den nærmeste utviklingssonen*, knytter pedagogisk teori sammen med pedagogisk praksis. Teorien har et sosiokulturelt aspekt. Kunnskapen betraktes som sosialt skapt. Den intellektuelle utviklingen tenkes å være knyttet til språk som et sosialt fenomen der samarbeid mellom ulike aktører står sentralt, for eksempel samarbeid mellom lærer og elev. I den sosiale interaksjonen omstruktureres psykologiske prosesser, og elevenes prestasjoner øker i samarbeid med støttespillere som har et høyere kunnskapsnivå (Vygotskij & Måge, 1982, s. 21-22).

Vygotskys teori har en historisk dimensjon. Han var opptatt av hva som var drivkraften bak en utviklingsprosess. Han så dyr og mennesker som kvalitativt forskjellige fordi dyr ikke endrer seg med historisk eller kulturell utvikling. Det gjør mennesket. Vi tenker annerledes nå enn vi gjorde for 500 år siden, og kulturen i det tjuetførste århundre skiller seg vesentlig fra 1500-tallsmenneskets kultur. Mennesket påvirkes av kulturen det lever i, og språket formidler kulturen til menneskene. Mennesket har evnen til å bearbeide inntrykk, og det gjør at menneskelig atferd ikke kan ses på som et ferdig produkt. Et eksempel er dagens avanserte datamaskiner, som har hatt mange forløpere. Det er heller ingenting som tyder på at utviklingen skal stoppe opp. Endringer som skjer i den historiske utviklingen, bygger på tidligere utvikling og er derfor ikke tilfeldig (Thurmann-Moe, 1996, s. 145-147).

Siden Vygotsky mener at læring skjer i samspill med andre mennesker, mener han at læring i større grad skjer sosialt enn at det skjer individuelt. *Den proksimale utviklingssonen* er sonen som ligger mellom det eleven kan klare på egenhånd og det eleven kan klare alene. Denne sonen er dynamisk og vil endre seg når eleven øker sin kunnskap og ferdighet. *Den proksimale utviklingssonen* utnyttes ved at eleven får støtte til å gjøre en oppgave med høy vanskelighetsgrad. Gjennom samarbeid kan eleven snart mestre denne typen oppgaver. Etter det kan eleven kanskje klare den typen oppgave på egenhånd. Da kan en si at læringen skjer i to etapper, den første etappen foregår mellom mennesker (interpsykologisk) og den andre

etappen i eleven selv (intrapsykologisk). I den intrapsykologiske prosessen blir ferdigheten internalisert (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 127).

Motivasjon for læring har ingen tydelig plass i Vygotskys teorier. Når eleven jobber innenfor *den proksimale utviklingssonen*, skal det være meningsfulle oppgaver tilpasset elevens behov. Når eleven ser nytteverdien i undervisningen, vil det påvirke motivasjonen. En kan derfor si at motivasjon som pedagogisk begrep likevel er ivaretatt hos Vygotsky (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 129-130).

Mennesket oppfatter omverdenen ut fra sin situasjon, altså hvor i utviklingen de står. I en undervisningssituasjon kan det derfor være et gap mellom lærerens og elevens forståelse av omverdenen. Men i en god undervisningssituasjon, der det jobbes i den nærmeste utviklingssonen, har elev og lærer en felles forståelse av situasjonen. Dette kalles intersubjektivitet (Madsen, 2000, s. 24-26).

Vygotsky mener læring forgår i en meningsfull kontekst og gjennom imitasjon. Undervisning som gir rom for imitasjon, utnytter *den proksimale utviklingssonen*. Imitasjon er ikke et tegn på svakhet hos eleven eller juks. Imitasjon er et tegn på at eleven er i utvikling:

Imitasjon skjer ikke som en mekanisk etteraping: tvert imot kan imitasjon forstås som en konstruktiv og selektiv prosess. Det som imiteres, velges ut av individet selv og vil alltid foregå i relasjon til det potensielle utviklingsnivået. Barnet kan ikke dra nytte av å imitere en ferdighet som ligger langt over dets nivå. Imitasjon kan derfor bare fungere som hjelp i forhold til ferdigheter og læringsprosesser under utvikling (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 129).

I en skrivesituasjon vil dette bety at modelltekster er viktige. Disse er viktige for at eleven skal vite hva målet er. Det er en synliggjøring eller koding av læringsprosessene og en støtte for eleven (Madsen, 2000, s. 19). Selv om eleven blir presentert for modelltekster, vil nivået på det eleven produserer av tekst likevel være et resultat av hvilken utviklingssone som omgir eleven.

Språket kan ses på som et redskap. Vygotsky mener sosialt samspill og menneskets språk er mentale redskaper. På lik linje med andre typer redskaper, må mennesket få opplæring i hvordan språket som redskap skal brukes. Språkredskapet skal brukes til å tilegne seg kultur og annen kunnskap som hører fellesskapet til. Når mennesket blir kjent med og klarer å bruke tegn og symboler, blir tegn og symboler en del av menneskets bevissthet. Språket

medierer mentale prosesser på høyt nivå. Når mennesket behersker språket, kan språket brukes metakognitivt. Metakognisjon betyr tenkning om tenkning, det vil si å kunne ha tanker om egne læringsprosesser. Mentale prosesser betraktes hos Vygotsky som et resultat av sosial aktivitet og ses på som sosialt bestemt (Madsen, 2000, s. 20).

Språket har to roller. Den ene rollen er språket som kommunikasjonsredskap og den andre er språket som grunnlag for å sette ord på tankene. Vygotsky mener at den daglige skriveundervisningen han så i sin samtid på 30-tallet var altfor mekanisk og pragmatisk. Han forklarer dette historisk, ved at opplæring i lesing og skriving tjente praktiske hensyn. Den kulturelle siden ved skrivingen ble satt til side. Han mente imidlertid at skriving også er en del av elevens kulturelle utviklingsprosess og utgangspunkt for personlig vekst (Vygotskij & Måge, 1982, s. 150-151).

2.3.2 Mikhail Bakhtin

Mikhail Bakhtin (1895-1975) var russisk litteraturviter og kulturfilosof. Hans teori innenfor litteraturvitenskap ble først tatt i bruk i forskningen, men senere ble ideene hans også brukt innenfor pedagogikk og skrivepedagogikk. Hans tanker om skriving ble tatt i bruk i norsk forskning fra 1990-tallet (Igland, 2009, Smidt, 2010). Bakhtin mener ytringer kan være skriftlige eller muntlige. Bakhtin ser på en avsluttet språkhandling som en ytring. Den som skriver, ytrer seg alltid i en sjanger og vil være styrt av den.

Bakhtins *dialogisme* er en translingvistisk teori som beskriver språket som konkrete manifestasjoner av språket i bruk, altså som ytringer i samspill med tidligere ytringer. Translingvistikken skiller seg fra den allmenne lingvistikken. Den allmenne lingvistikken er monologisk der translingvistikken er polyfon eller flerstemmig, og ser på kognisjon som individuelle prosesser, kommunikasjon som en overføring og språkstrukturer som individuelle koder.

Teksten består av et tegnsystem som kan brukes om igjen. Bakhtin mener på den ene siden at tekstene som skrives, er påvirket av det som har blitt skrevet og sagt tidligere. På den andre siden hevder han at hver tekst er unik og urepeterbar. Språkets dialogisme er en teori som påpeker det provisoriske ved alle metoder som prøver å etablere endelige tolkninger av tekster. De tar ikke hensyn til språkets heterogenitet. Bakhtin mener med dette at ikke én metode kan beskrive språkets heterogenitet alene (Bakhtin & Slaattelid, 1998, s. 71-72). Kognisjon og kommunikasjon er to sider av samme fenomen. Språk i bruk er sosialt

konstruert og konstituert. Språket er et resultat av sosiale praksiser. Bakhtin mener leseren av en tekst også er en del av skriveprosessen. I enhver skrivehandling ligger det en forventning om respons. Han sier at tekster skrives innenfor en annen horisont enn den som gjelder her og nå. Det som er skrevet tidligere, ligger mellom det som skrives og den som skriver. Når en skriftlig ytring skapes, bør tre spørsmål stilles: Hva skal skrives? Hvordan skal det skrives? Hvorfor skal det skrives? I Bakhtins tenkemåte gjenkjenner jeg skrivesenterets skrivetrekant. Skrivetrekanten illustrerer ytringers tre sider: innhold, form og formål (Smidt, 2010).

Bakhtins dialogiske syn på språkhandlingen, der den som skriver, vil innta en posisjon i dialog med det som er sagt og skrevet før, vil si at skriveren inntar en *adressivitet*. Dette betyr at det som skrives til noen eller noe, er et svar på noe som er skrevet tidligere. *Adressiviteten* kan også forstås som at det senere forventes å komme et svar på det som skrives (Smidt, 2008). Skribenten vil også måtte posisjonere seg i forhold til det som det skrives om. Dette kaller Bakhtin *referanse*. En tredje posisjonering er *ekspressivitet*, som vil si at den som skriver en tekst, må være bevisst på hvordan han ønsker å fremstå (Bakhtin & Slaattelid, 1998). Bakhtin ser språk og tekstproduksjon i sammenheng med skribentens mulighet til å modellere *et jeg* gjennom språket og tekstene i interaksjon med andre mennesker. Det sosiale og psykologiske i skrivesituasjonen påvirker det kreative, og det kreative er derfor forbundet med dialogen. Bakhtin mener romanen er den sjangeren der jeget kan utforskes best. Dette er ikke en sjanger som brukes i skolen eller til publisering på Internett, men han sier også at annen fiksjonsskriving vil bidra til dette (Halse, 1993, s. 66). Bakhtin mener dessuten at det kreative utvikles av positive erfaringer. Skolens oppgave blir å aktivisere dette kreative hos eleven som tekstskeer.

Vi ytrer oss i en sjanger vi på forhånd har blitt kjent med, det skapes ikke en ny måte å uttrykke seg på for hver gang noen ytrer seg. Vi bruker de skjema og rammer vi har tilegnet oss (Bakhtin & Slaattelid, 1998, s. 79). Dette synet på ytringer passer godt til skolens skriveoppgaver. For å få god karakter må elevene skrive innenfor en sjanger gitt i oppgaven, samtidig som de må være nyskapende og kreative i realiseringen av denne sjangeren. Bakhtin mener at skoleelevene befinner seg «på grensen mellom det han kaller autoritære diskurser (...), klisjeer og sine egne, aktive diskurser» (Halse, 1993, s. 65). Med dette mener Bakhtin at elevene ikke er profesjonelle skribenter, men er på vei til å utvikle sin egen skrivestil. Et poeng hos han er også at i bestemmelse av sjanger er innhold og bruk like viktig som form (Smidt, 2011, s. 27).

Bakhtin står også bak et begrep som kalles karnevalisme. Karnevalisme har et sosiokulturelt aspekt og termen er lånt fra karnevalet i middelalderen, som kjennetegnes ved utkledning og at det er en tid for ville og overraskende innfall. Latteren var frigjørende for den stive, offisielle kulturen. Bakhtin var opptatt av hvordan det semiotiske ble brukt, og gjerne hvordan det ble brukt på en overraskende måte. Språket kan også være enkelt og hverdagslig, inneholde banning og skjellsord eller fleipe med autoriteter. Den som skriver, føler seg ikke bundet av sjangerkrav og tekstlige forventninger. Bakhtin mener karnevalet forekommer i flere former, og at karnevalets uttrykk blir preget av situasjonen. På samme måte kan ulike uttrykksformer da kalles litteraturens karnevalisering (Børtnes, 1993).

Sosiokulturell teori er relevant for mitt prosjekt. Både Vygotsky og Bakhtin ser på skriving som et sosialt produkt. Tekstene i mitt materiale kan settes i en sosial og kulturell sammenheng, og begge teksttypene gjenspeiler tida de blir skrevet i. Bloggtekstene er skapt som et resultat av teknologisk utvikling og en sosial skrivetrend, mens skoletekstene må forstås ut fra dagens skole og læreplan. Skoletekstene skapes etter Bakhtins teori, ved hjelp av skjemaer for skriving elevene har tilegnet seg i tidligere skriveoppgaver. Bakhtin hevder at hver ytring skjer i samspill med tidligere ytringer, samtidig hevder han at hver tekst er unik. Både bloggtekster og skoletekster skrives i et samspill med andre, enten lesere av bloggen eller læreren. Leseren er en del av skriveprosessen, og da tenker jeg på responsen begge teksttypene får, selv om responsen realiseres på forskjellig måte. Skrivningen i de to kontekstene må også forstås ut fra hvordan ungdommene forholder seg til den proksimale sonen. Responsen på skoletekstene vil være direkte knyttet til utviklingspotensialet til eleven, mens respondenten på bloggen ikke vil være kjent med bloggerens proksimale utviklingssone. Dette kan påvirke motivasjonen, som er et sentralt punkt i min problemstilling. Vygotsky forstår språket på to måter, som kommunikasjonsmiddel og som redskap for tankene, og disse måtene å betrakte språket, kan brukes når jeg skal forstå ungdommers skriving i to kontekster.

2.4 Systemisk-funksjonell grammatikk

Michael Halliday (f. 1925) er mannen bak den systemisk-funksjonelle grammatikken. Det er en teori som er til hjelp når en skal analysere mening i semiotiske ressurser. Halliday er mer semantisk fokusert i sin grammatikk enn det tradisjonelle grammatikere er. Han betrakter språket i bruk og hvordan mening er uttrykt. Ethvert språklig element kan bare forklares ut

fra sin forbindelse til hele det lingvistiske systemet. Mening skapes på alle nivåer i teksten (Maagerø, 1998, s. 34-35). I dette kapitlet vil jeg ta for meg de sidene ved Hallidays teori som jeg vil kunne anvende i min analyse av elev- og bloggtekster. Først belyser jeg Hallidays tre metafunksjoner: den ideasjonelle, den mellompersonlige og den tekstuelle, og deretter beskriver jeg kort hans kontekstsyn. Jeg tar også for meg de tre aspektene han deler situasjonskonteksten inn i, nemlig felt, relasjon og mediering. Jeg vil til slutt si noe om Hallidays syn på semiotikk.

Ifølge Michael Halliday finnes det som nevnt tre metafunksjoner som fanger opp ulike dimensjoner ved språkssystemet: *den ideasjonelle, den mellompersonlige og den tekstuelle metafunksjonen*. Enhver ytring har i seg disse tre formene for mening.

Den ideasjonelle metafunksjonen vil si at språket konstruerer en teori om menneskelig erfaring. Språkets og setningenes funksjon er å representere erfaringene og formidle informasjon. Grammatikken er derfor bygd opp av konstruksjoner som prosesser, deltakere og omstendigheter, som til sammen gjør det mulig å representere en virkelighet der det er ting, levende og ikke-levende, konkrete og abstrakte, hendelser og handlinger. Denne ideasjonelle metafunksjonen deler Halliday i to, en erfaringsdel og en logisk del. Halliday bruker betegnelsen *setningen som representasjon*. Med det mener han at språket har et meningsaspekt og er en representant for virkeligheten. (Maagerø, 1998, s. 38).

Ordvalg omfatter hvilket nøkkeluttrykk som er brukt og hvordan disse utgjør leksikalske kjeder som skaper kohesjon. Den delen av den ideasjonelle metafunksjonen som tar for seg grammatikken, handler om hvordan grammatikken representerer erfaringene våre og deler dem inn i prosesser. De semantiske forbindelsene vil si hvordan prosesser eller hendelser knyttes sammen, eksplisitt eller implisitt (Frimann, 2004, s. 63-64).

Den mellompersonlige metafunksjonen beveger seg bort fra språket som refleksjon og til språket som handling. Denne metafunksjonen fokuserer på kommunikasjon. I skrevne tekster kan det bety forholdet mellom de personene en tekst handler om, eller forholdet mellom avsender og mottaker av teksten (Frimann, 2004, s. 109). Teksten påvirker forholdet mellom dem som kommuniserer; sosiale relasjoner etableres og opprettholdes. Rollene utvikles i visse sosiale kontekster og kan være kulturelt betinget. Halliday betegner denne metafunksjonen med betegnelsen *setningen som utveksling* (Maagerø, 1998, s. 48). En analyse av et tekstmateriale med hensyn på den mellompersonlige metafunksjonen, vil

innbefatte en analyse av det mellompersonlige i ordvalg, grammatikk og modus. Ordvalg vil si hvilke tiltaleformer som posisjonerer deltakerne. Bruk av formelt eller uformelt språk er også en faktor som er relevant i mitt arbeid. Et annet relevant punkt er at det kan ligge nasjonale, kulturelle eller sosiale verdier i ordvalget (Frimann, 2004, s. 121). Den mellompersonlige grammatikken vil også bidra enten til å opprettholde eller skape asymmetriske eller symmetriske sosiale relasjoner. Halliday ser på relasjonen mellom avsender og mottaker som et gjensidig avhengighetsforhold (Frimann, 2004, s. 123).

Den tekstuelle metafunksjonen sørger for at ytringer er en del av et grammatisk system, og at de blir meningsfulle ved at de inngår i en språklig sammenheng. Setninger skal være passende i situasjonen og være koherente. Setningene skal ha et budskap. Denne tredje metafunksjonen fungerer i kombinasjon med de to andre metafunksjonene (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 25). I den tekstuelle metafunksjonen ligger mange av punktene elevtekster blir vurdert etter. Tekstens mest fremtredende egenskap er at den er en enhet. Denne enheten kan deles inn i to overordnede typer: strukturenhet og teksturenhet (Hasan, 1998a, s. 119). Strukturen i en tekst er mer generell og mindre partikulær enn tekstur. Begge to er nært knyttet til situasjonskonteksten. Strukturenheten utgjør tekststrukturen, en kontekstuell konfigurasjon som kan brukes til å gi leseren en forventning til en tekst. Dette vises for eksempel gjennom hvordan teksten er bygd opp med tema-remå. Tema er emnet i setningen, og remå er hvordan dette emnet blir fulgt opp (Frimann, 2004, s. 204). Tekststrukturen vil bekrefte og avkrefte for leseren denne kontekstuelle konfigurasjonen (Hasan, 1998b, s. 141). Teksturenheten handler om kopling av tekst, hvordan temautviklingen i teksten er. Å analysere teksturen vil si å undersøke tekstens kohesjonsmekanismer. Teksturens egenskaper er forbundet med om leseren opplever at teksten er sammenhengende, altså hvorvidt leseren oppfatter koherens i teksten. Strukturenheten og teksturenheten kan fremstå som like fenomener, men en tekst som har dårlig struktur eller er et fragment av en tekst, kan fortsatt ha tekstur (Hasan, 1998b, s. 143).

Halliday bygger sin forståelse av kontekst på Malinowski. Halliday mener at all språkbruk foregår i en kulturkontekst, men overlater til antropologer, sosiologer og etnologer å fordype seg i den. Halliday er mest interessert i språkhandlingen og situasjonskonteksten den realiseres i. Halliday påpeker at kommunikasjon vanligvis fungerer fordi vi har en formening om hva som forventes å komme i gitte situasjoner. Det gjør oss i stand til å foreta gjetninger ut fra situasjonskonteksten (Halliday, 1998, s. 73-74). Denne situasjonskonteksten har tre aspekter ved tolkning, *felt*, *relasjon* og *mediering*. Disse tre aspektene skal være til hjelp for

å tolke teksters sosiale kontekst, altså de omgivelsene der språkhandlingene foregår. Disse aspektene beskriver på hvilken måte de sosiale situasjonene alltid vil ha påvirkning på det språket som brukes i tekster (Hasan, 1998a, s. 123).

Felt er aspektet som beskriver det som foregår i språkhandlingen, hva slags type handling det er, selve aktiviteten og emnet for språkhandlingen. Halliday stiller spørsmålet: *Hva er det deltakerne er opptatt med der språket utgjør en viktig komponent?* (Halliday, 1998, s. 76). Her vil analysen finne ut hva tekstene handler om og hvilke emner det skrives om. Felt kan deles inn i tre skalaer, der den første er hvorvidt teksten er institusjonalisert, altså her skrevet i skolesammenheng, eller ikke. Den andre skalaen angir i hvor stor grad teksten er spesialisert. Det vil si i hvor stor grad den er tilgjengelig for folk flest. Den siste skalaen er om motivet for teksten er ideasjonelt eller mellompersonlig. Her vil det være en variasjon fra en rent saklig tekst til en svært personlig tekst (Frimann, 2004, s. 29-30).

Relasjon er det aspektet som beskriver hvem som er med i språkhandlingen og forholdet mellom dem. Dette aspektet inneholder også deltakernes forventninger til hva språket skal gjøre for dem, og mottakerbevissthet vil være en del av dette aspektet. En kan her også se etter en gradering eller en skalering av deltakernes innbyrdes makt og status. Et annet forhold i relasjonen er hyppigheten av kontakt og i hvor stor grad relasjonen er permanent eller midlertidig. Dette aspektet inneholder også graden av følelsesmessig involvering. En kombinasjon av disse forholdene lik makt/ulik makt, hyppig kontakt/sjelden kontakt og høy følelsesmessig involvering/lav følelsesmessig involvering kan samlet brukes til å bestemme om en tekst er formell eller uformell (Frimann, 2004, s. 30-31).

Mediering vil si hvilken rolle språket har eller hva slags status det har i situasjonen, altså hvordan teksten har blitt formidlet. Når en tolker situasjonskonteksten med tanke på dette aspektet, vil det si tekstens funksjon i konteksten og hvordan den er formidlet. Er det for eksempel en tekst skrevet på papir eller er det en digital tekst? Skriftlig mediert kommunikasjon, slik som denne oppgaven tar for seg, blir sett på som visuelle tegn organisert på en romlig flate. Kontekst kan skapes gjennom utheving av ord, tegnsetting, skrifttype, typografisk oppsett og bruk av diagrammer eller andre ikoner. Bruk av bilder er også mediering.

I motsetning til talespråket vil skriftspråk gjøre at avsender og mottaker vanligvis ikke kan se eller høre hverandre. Ofte brukes skrift til å fastholde eller lagre informasjon. Kravene til å

uttrykke seg klart og la teksten snakke for seg selv er derfor større enn ved muntlig kommunikasjon. Medieringen kan beskrives ut fra muligheten til å få umiddelbar respons. Det er ofte ikke mulighet til å gi tilbakemelding direkte på skriftlige tekster fordi det ofte er en distanse i tid og sted. Det kan også være en ideasjonell distanse der teksten står for egen regning, mens motsatt, en ikke-ideasjonell distanse, der teksten står som et tillegg til en sosial situasjon (Frimann, 2004, s. 31-32). Mediet kan gi oss forestillinger om hvordan teksten skal se ut og er dermed med på å etablere faste kommunikative praksiser med tilhørende sjangerkonvensjoner.

Halliday kaller seg selv en *systemisk funksjonalist*. Det systemiske kommer av at han er opptatt av å forstå språket og andre semiotiske systemer som strukturerte. «Funksjonalist» har sammenheng med at han ser systemene som tilpasset til de sosiale praksisene som systemene forekommer i. Halliday har en bred definisjon av semiotikk og ser semiotikken som en studie av meningssystemer. Da Halliday begynte å jobbe med lingvistikk, var han ikke opptatt av tegnet. Han tok avstand fra Saussures tegnbegrep, der semiotikk ble definert som et generelt studium av tegnet og språkssystemet. Halliday brukte tegnbegrepet først da han begynte å studere barns språkutvikling. Halliday definerte semiotikk til å være en studie av tegnsystemer, altså en studie av betydning (Frimann, 2004, s. 22). Et viktig punkt i Hallidays syn på semiotikk er at han ser på språket fra det en kan kalle *et økologisk perspektiv*. Språket gjør mennesket til et sosialt vesen, og mennesket skaper mening i de situasjonene og i de relasjonene de samhandler i. Selv om menneskene er forskjellige som individ, mener Halliday at menneskene forstår hverandre overraskende godt. Meningsskaping kan betraktes som kodet inn i kulturen. En kan forstå konteksten ut fra språk, tekst og sjanger, og motsatt kan en også forstå språk, tekst og sjanger ut fra konteksten (Berge, Maagerø, Coppock, Halliday, Martin & Hasan, 1998, s. 23).

Halliday mener språket er et system blant flere semiotiske systemer, men at språket er det mest fundamentale semiotiske systemet. Flere semiotiske systemer kan imidlertid brukes i samme situasjonskontekst. Språket praktiseres i sosiale situasjoner og sosialsemiotikk mener han da er å se på språket i en kontekst. Halliday fremhever det sosiale i kommunikasjonssituasjonen fremfor det individuelle. At aktørene bruker språket til å kommunisere, fremhever det funksjonelle ved språket (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 21-23). Hos Halliday blir all semiotisk og lingvistisk analyse sett i sammenheng med konteksten samhandlingen inngår i. Han var spesielt interessert i hverdagsspråket. Språket skal forstås som system, der det er sammenheng mellom språk og kontekst. Nye sosiale situasjoner

skaper nye måter å kommunisere på. Språket er derfor dynamisk, og språksystemet er prosessuelt (Berge, et al., 1998, s. 24-25).

Hallidays *systemisk-funksjonelle grammatikk* er relevant for mitt arbeid. Både i elevtekster og bloggtekster har språket som funksjon å representere erfaringer og formidle informasjon. Alle de tre metafunksjonene til Halliday kan brukes i analysen, men jeg kommer til å legge vekt på den mellompersonlige metafunksjonen.

En analyse av tekstene med hensyn på *den ideasjonelle metafunksjonen*, vil vise språkets representasjon av virkeligheten. Det er en analyse av det ideasjonelle i ordvalg, grammatikk og semantiske forbindelser. Tekstmaterialet mitt kan forholde seg litt ulikt til dette ut fra konteksten de er skrevet i. *Den tekstuelle metafunksjonen* vil også være ulik i de to kontekstene, fordi ytringene blir meningsfulle ved at de har et budskap i en språklig sammenheng.

Når det gjelder den *mellompersonlige metafunksjonen* i mitt materiale, vil forholdet mellom avsender og mottaker være viktigst. I materialet jeg skal analysere, vil jeg kunne få et inntrykk av om bloggtekstene inneholder en større grad av uformell språkbruk og et større innslag av ungdomsspråk enn elevtekstene. Halliday mener det er en avhengighet mellom avsender og mottaker, og at tekstene kan opprettholde eller skape asymmetriske eller symmetriske relasjoner.

I mitt materiale skal jeg undersøke situasjonskonteksten, ved å analysere *felt, relasjon og mediering*. *Felt* beskriver språkhandlingen, og jeg kommer til å analysere hvorvidt teksten er institusjonalisert, om den er tilgjengelig og dens grad av personlig innhold. *Relasjon* beskriver hvem som er med i språkhandlingen, og jeg kommer til å analysere om tekstene er formelle/uformelle, hvordan makten mellom avsender og mottaker er, og hvor stor grad av følelsesmessig involvering avsenderen har tillagt teksten. *Mediering* vil si hvordan teksten formidles, og jeg vil analysere semiotiske ressurser, responstiden hos mottaker og tekstens ideasjonelle distanse.

2.5 Resepsjonestetikk

Wolfgang Iser (1926-2007) var en tysk litteraturteoretiker som utarbeidet en fenomenologisk, leserorientert litteraturteori. Han jobbet blant annet ved universitetet i

Konstanz, der mange av hans meningsfeller også jobbet. Iser og hans kollegers forskning, som også ble kalt Konstanz-skolen, syntes litteraturstudiet trengte fornying. De så for det første at det tyske dannings-idealet, «Bildung», var blitt avleggs. De mente dannings-idealet ikke førte til edlere mennesker, slik intensjonen var. For det andre kom en ny måte å se på litteratur på fra studentopprøret i USA. Denne måten å se litteratur på var ikke å finne ut hva teksten kunne bety, men hva teksten gjør med leseren. Iser ble slik en av grunnleggerne av resepsjonestetikken. Estetikk er her å forstå som sansning eller persepsjon (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 67-68).

I tradisjonell teksttolkning er mening det som er aksepterte verdier. Iser er opptatt av at mening i litteratur ikke bare er budskapet slik det støtter seg til aksepterte verdier. Iseres resepsjonsteori utfordrer leseren til å være meddikter i teksten. Teksten og leseren har forskjellig posisjoner og representerer to poler, og relasjonen deres er i en dynamisk interaksjon. En tekst er ikke et ferdig verk før den blir lest av noen. Iser kaller resultatet av møtet mellom tekst og leser for estetisk virkning (Tønnessen & Maagerø, 1999, s. 30). Hver enkelt leser vil oppfatte eller sanse tekstene forskjellig. Leserens fyller inn «hull» i teksten på sin egen måte. Disse hullene kan være det som blir tatt for gitt i teksten, eller der det er rom for tolkning. Et slikt hull kan også være en åpen slutt eller noe som må leses mellom linjene. Tekstlesningen vil derfor være påvirket av leserens erfaringsbakgrunn og historiske plassering.

Iser mener at vi bør se på betydningen av hele verk og ikke bare plukke ut fragmenter der det essensielle budskapet står, fordi meningen gjennomsyrrer hele verket: «Mening oppstår av relasjoner mellom ord i setningen, mellom sekvenser av setninger, mellom avsnitt, og i måten hele den lingvistiske strukturen er arrangert på» (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 71). Iser er med dette enig med Halliday, som sier at mening oppstår på bakgrunn av alle konfigurasjoner i språket.

Iser sier leseren ikke er seg særlig bevisst hva som leses inn i teksten. I realiseringen som foregår mellom tekst og leser, vil leserens kunnskapsnivå, utdanning og temperament påvirke lesingen. Forståelsen vil være påvirket av tidligere erfaringer hos leseren, og lesingen vil igjen påvirke tidligere erfaringer og vil omorganisere dem (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 71). Nye erfaringer, mener Iser, kan føre til at leseren kan få en ny relasjon til seg selv. Forståelse av tekster viser også hvordan sosiale forhold blir fremstilt. Iser ser forståelse som en prosess, men er derimot skeptisk til å forklare tekster. Han mener

at forklaringer peker på ting som er gitt på forhånd, og derfor ligger til det naturvitenskapelige feltet, ikke humaniora, der han plasserer sin egen forskning og teorivinkling (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 77).

Iser mener en tekst må gi rom for tolkning, altså være åpen, for at et estetisk møte skal skje mellom leser og tekst (Tønnessen & Maagerø, 1999, s. 31). Han bruker begrepet *implisitt leser*. Det er «en struktur i teksten som inviterer til respons» (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 79). Responsteorien sier at disse strukturene i teksten vil kommunisere med tidligere erfaringer leseren har. Disse tidligere erfaringene kaller Iser skjemaer, og de er en reduksjon for at leseren skal være i stand til å forstå meningen. Skjemaene opptrer i grupperinger, og nye skjemaer kommer i konflikt med gamle. Semantiske brudd i tekster blir utfylt av leserens aktive lesing. Iser påpeker også at alle som leser mye, vil ha en erfaring med tekster, ha en habituell disposisjon som er viktig for forståelsen (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 81-83).

Tekstene har sosiale og kulturelle koder som påvirker leserens disposisjoner. Leserens respons avgjøres av leserens kulturelle koder. Slik kan en se tekster som modell for kulturelle koder. Kulturelle koder blir etablert i generell systemteori som det politiske systemet, i det økonomiske systemet og i andre samfunnsforhold, som fritidskulturen. Kulturkoden blir også til i samtida. Teksten blir preget av tida den blir skrevet i (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 83-85). I møte med kulturer i tekst kan leseren på den ene siden tillegge den nye kulturen de oppfatningene en har fra før. På den andre siden kan møtet med den nye kulturen korrigere tidligere oppfatninger. Dette kan ses hermeneutisk, ikke bare ut fra den hermeneutiske sirkel, men også ut fra den hermeneutiske spiral (Krogh, 2009). Leserens forventning om enten å få bekreftet egne koder eller at koder kan bli endret. Kollektiv påvirkning av kulturelle koder kan føre til at koder endres over tid (Maagerø & Tønnessen, 2001, s. 87).

Iser utviklet i sine nyere arbeider persepsjonsteorien, der den implisitte leseren inngår, med spillteori, som han tar med inn i sitt syn på lesing og tekst. Han ser blant annet likheter mellom litteraturteori og spill- eller leketeori. Denne spillteorien gir rom for at tekster kan leses på forskjellige måter, og den åpner for det som ikke står eksplisitt i teksten. Leserens åpne sinn er med på å sette farge på leseopplevelsen. Disse teoriene også kan brukes på skriving. Lesing og skriving blir slik en måte å oppdage tekstspillet regler og spille dem ut

(Tønnessen & Maagerø, 1999, s. 36). Iser's spillteori kan ses i sammenheng med Bakhtins karnevalisme.

Iser opererer med tre lesemåter, den semantiske, den utforskende og den absorberende. I en semantisk styrt lesing vil hovedpoenget være å søke mening i teksten. Her mener Iser at når leseren har funnet meningen med teksten, er spillet over. Iser beskriver utforskende lesing med at leseren må tørre å utfordre egne holdninger og verdier og gi teksten en mulighet til å gi leseren ny erkjennelse. Teksten kan ha en oppdragende rolle. Iser's siste lesemåte er den absorberende. Her er det viktig at leseren er åpen og tør å gi seg hen i teksten. Teksten er det styrende og leseren lar seg styre (Tønnessen & Maagerø, 1999, s. 37).

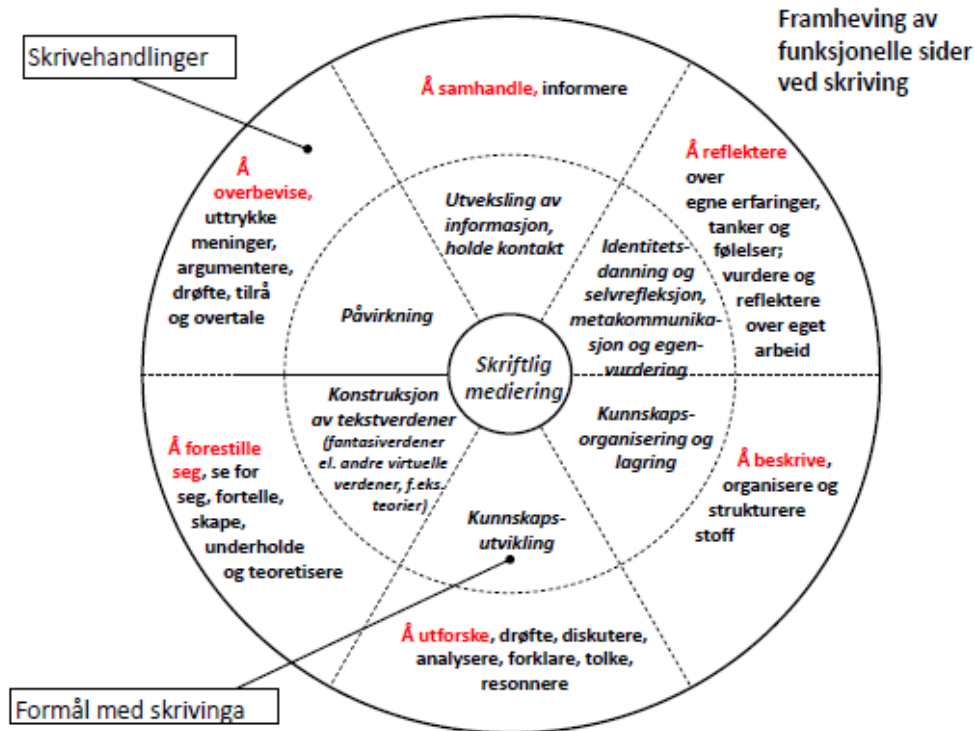
Resepsjonestetikken er relevant i denne masteroppgaven, og jeg kommer særlig til å drøfte tekstenes *implisitte leser*. Leserens av en bloggtekst og leseren av skoletekster vil sannsynligvis ha ulike erfaringer og kunnskapsnivå, og teksten tolkes ut fra dette. Leserens respons vil være påvirket av dette, og det kan påvirke hvilken av teksttypene informantene ser på som de med best kvalitet. Iser mente tekstenes kulturelle og sosiale koder preger form og innhold, og tekstene må derfor forstås ut fra tida de er skrevet i. Skoletekstene vil ha politiske koder, ved at det er lagt føringer for innholdet i norskfaget i Kunnskapsløftet. Bloggtekstene blir til i en fritidskultur, og må forstås ut fra dét.

2.6 Skriveforskning

2.6.1 SKRIV-prosjektet

SKRIV-prosjektet (2007-2011) tok for seg skrijving som grunnleggende ferdighet og utfordring og ble styrt fra Høgskolen i Sør-Trøndelag. Målet var å utvikle *skrijving som grunnleggende ferdighet* ved å bidra til økt tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse hos lærere helt fra barnehage til videregående skole.

Det første som ble undersøkt i prosjektet, var hva slags skrijving som foregår i skolen og hva skrijvingen brukes til. I denne fasen ble skrijvingens formål et vesentlig spørsmål. Til hjelp i en slik analyse brukte gruppa «skrivekompetansehjulet» (Skrivesenteret, 2013b).

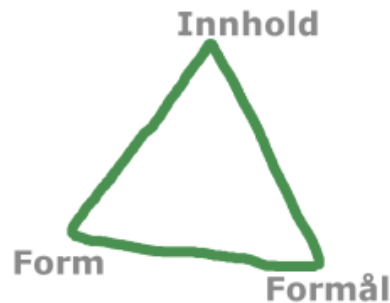


Figur 1: Skrivehjulet¹

Skrivekompetanshjulet angir grunnfunksjoner som skriving kan ha i samfunnet. Det er ikke begrenset til noen sjanger. Skrivehjulet er en grafisk fremstilling av skriving som grunnleggende ferdighet, og viser både den kommunikative, strukturelle og teknologiske siden ved skriving. Den ene varianten av skrivehjulet illustrerer skrivingens kommunikative funksjoner og intensjoner. I sentrum av hjulet står det skriftlig mediering. Rundt sentrum kommer en sirkel der ulike formål med skrivinga beskrives. Det ytterste laget av skrivehjulet viser ulike typer skrivehandling. Skrivehjulet har også en annen variant der de semiotiske eller meningsbærende medieringsressursene er fremhevet (se begge i vedlegg 1). Et semiotisk system er menneskeskapt tegn som utgjør et meningsskapende system. Disse semiotiske ressursene kommer frem i dette skrivehjulets midtre sirkel. Denne varianten av skrivehjulet inneholder viktige punkter som skriftens modaliteter, der fokus blant annet er på skriftegn, grafiske virkemidler og illustrasjoner, og et punkt om materielle redskaper, der penn og papir er ett alternativ og tastatur et annet. Andre uttrykksmidler er tekststruktur, grammatikk og ordforråd. Den innerste og ytterste sirkelen i skrivehjulet er like for de to variantene av skrivehjulet (Skritesenteret, 2013b).

¹ Skrivehjulet er hentet fra <http://www.skritesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>

Å vite hva som kjennetegner skrivning i alle fag, er en forutsetning for å finne ut hvilken kompetanse og kunnskap om tekst og skrivning lærere må ha for å støtte elevene. SKRIV-prosjektet utviklet en modell, skrivetrekanten, for å kunne beskrive skolens skrivesituasjoner. Modellen gir et bilde av ytringers tre sider: innhold, form og formål.



Figur 2: Skrivetrekanten²

SKRIV-prosjektet konkluderte med at mye av skoleskrivingen dreier seg om å reprodusere og strukturere fagkunnskap. SKRIV-prosjektet kunne ikke dokumentere at bevissthet om formålet gir bedre læringseffekt, men antar at det er hensiktsmessig for elevens læring og utvikling. Prosjektet konkluderer med at elevene bør ha et avklart forhold til alle de tre hjørnene i skrivetrekanten for å oppleve oppgavene som relevante og meningsfulle.

SKRIV-prosjektet satte opp ti teser om skriveopplæring (Smidt, 2011, s. 13). Jeg gjengir dem her, fordi de er viktige i skoleskrivingen. En skrivesituasjon der alle tesene er oppfylt, er en ideell situasjon. Den første tesen sier at skrivearbeidets formål bør diskuteres. Denne tesen kommer jeg til å ta grundigere for meg senere i dette kapitlet. Den andre tesen er at det språklige «fagrom» bør bygges opp. Det vil si at fagenes egenart skal ivaretas, samtidig som skrivning i de ulike fagene har noe til felles. Den tredje tesen er at vurderingskriteriene for både innhold, form og bruk bør diskuteres ut fra formålet med skrivningen. Dette punktet gjenspeiler skolens satsningsområde de siste årene med økt fokus på vurdering. Fjerde tese er å ta opp møtet mellom andres tekster og egen tekst. Her er god og riktig kildebruk et viktig punkt. Den femte tesen er at det bør arbeides med sjanger i alle fag, og det kan gjøres ved at sjangrene velges ut fra situasjonen og gis et formål. Sjette tese handler om skriveopplæring, og den sier at det bør gis konkret hjelp og støtte under planlegging og underveis i skriveprosessen. Den sjuende tesen henger sammen med den sjette og sier at eleven bør gis presis og konkret respons/vurdering underveis og etter fullført arbeid.

² Skrivetrekanten er hentet fra <http://www.skriresenteret.no/forsiden/P126/>

Tilbakemeldingene elevene får, skal være fruktbare og føre til læring. Eksempelvis vil et smilefjes som tilbakemelding være hyggelig, men fører ikke nødvendigvis til utvikling hos eleven. Tese nummer åtte sier at skrivearbeider bør fullføres, og tese ni at det bør snakkes om tekstene. Den siste tesen sier at tekstene bør settes i bevegelse.

Jeg vil i mitt arbeid særlig ta tak i den første og tiende tesen, men jeg ser at de fleste av testene berører min forskningsfelt. Den første tesen er: *Diskuter formål for skrivearbeidet*. Her kan skrivehjulet være et redskap for å finne ut og gi oversikt over formålet. Denne tesen belyser også skrivetrekantens ene tredjedel, formål. SKRIV-prosjektet avdekte at skriving med formål om å argumentere eller reflektere, var det mest forsømte i skolen (Smidt, 2011, s. 17). Dette vil være avhengig av hvilket trinn en undersøker. Innhold og form i elevtekstene vil være påvirket av det elevene oppfatter er det egentlige formålet med teksten (Smidt, 2011, s. 18). Den tiende tesen er: *Sett tekster i bevegelse*. Denne tesens bakgrunn er at tekstene elevene skriver, bør gis en funksjon etter at de er ferdigskrevet. Tekstskrivning bør gis status og bli sett på som viktig. Tekstene bør derfor få et publikum, bli publisert, bli samtalt om og bli brukt i undervisningen (Smidt, 2011, s. 34).

2.6.2 KAL-prosjektet

KAL-prosjektet (kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig) studerte 3300 eksamenstekster skrevet av avgangselever i grunnskolen 1998-2001. Prosjektet tar for seg endring i læreplanens språksyn og vektning av språklig innhold, og læreplanene det gjelder er M87 og L97. En problemstilling fra KAL-prosjektet var å finne ut hva elevene får til og hva de ikke får til. En annen problemstilling var hva som ble vurdert som kvalitet i teksten sett med sensorens øyne (Evensen & Hertzberg, 2004). Analysen av materialet ble gjort etter en modell fra IEA-undersøkelsen (The International Association of the Evaluation of Educational Achievement). IEA-modellen delte elevenes skriving inn i en innholdsorganisering (kompetansekomponent) og en normbevissthet (preferansekomponent). IEA-undersøkelsen omfattet ikke mottakerbevissthet, og mottakerbevissthet ble derfor lagt til i KAL-prosjektet (Evensen & Vagle, 2003, s. 80-81).

Prosjektet konkluderte med at elevene generelt sett var ganske flinke til å skrive. Det vil si at selv de svakeste elevene klarte å skrive en fortellende tekst. Det viste seg at elevene var flinkere til å skrive fortellinger enn sakpregede tekster. Det utfordrer Kunnskapsløftets krav om skriving i alle fag, der det skal produseres fagtekster i alle skolefagene. Jenter gjør det

bedre enn gutter, særlig når det gjelder de fortellende tekstene. Det viser seg også at elevene skriver med en tillit til at tekstene deres blir behandlet profesjonelt av en lærer som tar elevenes arbeid på alvor (Evensen, 2005).

Et område KAL-prosjektet analyserte, var relieff. Relieff dreier seg om hvorvidt tekstene har et perspektiv på innholdet. Relieff kan være å gi bakgrunnsinformasjon til handlingen i tekstene, og denne informasjonen kan være beskrivelser, skildringer og dialoger som blir gitt i teksten. KAL-prosjektet viser at elevene var i stand til dette, både på globalt og lokalt tekstnivå (Evensen, 2005, s. 234). De dyktigste elevene ga relevant bakgrunnsinformasjon i tekstene sine på begge nivåer. De svakeste elevene manglet ikke innhold, men hadde mindre bakgrunnsinformasjon (Evensen & Hertzberg, 2004).

Informantene i mitt prosjekt er eldre enn elevene i KAL-prosjektet, men KAL-prosjektet er relevant for mitt arbeid når det gjelder hvilke sjangre elevene foretrekker å skrive. Selv om min undersøkelse ikke analyserer innholdet i informantenes tekster, kan jeg gjennom intervju få informasjon om informantenes strategier for å skape relieff og lage struktur i tekster.

2.6.3 Normprosjektet

Normprosjektet er et fireårig forskningsprosjekt som startet opp våren 2012. Prosjektet er styrt fra Høgskolen i Sør-Trøndelag og er knyttet til Skrivesenteret. Normprosjektet handler om skriving blant elever på 9-13 år og om vurdering av skriving som grunnleggende ferdighet. Bakgrunnen for prosjektet er at det er vanskelig å vurdere skriving, og at det ikke har vært vellykkede forsøk på å gjennomføre nasjonale prøver i skriving. Etter første år med Normprosjektet er det utviklet et stort nettverk av skoler som satser på utvikling av elevers skriveferdigheter og på vurdering av elevtekster. Normprosjektet har vakt internasjonal interesse.

I prosjektets årsrapport fra 2012 står det: «Målet med prosjektet er å studere kva effekt bruk av eksplisitte forventningsnormer har på elevars skriveferdigheiter og lærarars vurderingsferdigheiter» (Skrivesenteret, 2012). Lærerne som har deltatt i prosjektet har blitt satt inn i skrivehjulet og ulike vurderingsområder. Det har også blitt brukt tid på å utvikle gode skriveoppgaver. Gode oppgaver kan være utslagsgivende for ungdommenes skrivemotivasjon og kan hjelpe dem til å se formålet med skrivingen.

Selv om informantene i Normprosjektet er barneskoleelever og mine informanter er videregående elever, er Normprosjektet relevant for min forskning. Normprosjektets studier av eksplisitte forventningsnormer og utvikling av gode skriveoppgaver henger sammen med formålet med skriving og skrivemotivasjon, som er viktig i mitt prosjekt.

2.7 Materiale

2.7.1 Elevtekster

Elevtekster blir nesten alltid skapt i en fiktiv skrivesituasjon. Eleven produserer teksten som en del av elevrollen fordi teksten er et arbeid gitt av læreren. Hvordan eleven håndterer denne fiktive skrivesituasjonen er grunnlaget for lærerens vurderingsarbeid. Skolekulturen har en forventning om at elever følger regler og normer som gjelder for tekstskriving. Disse konvensjonene er forholdsvis stabile, men kan også påvirkes av kulturbakgrunn og samfunnsendringer. Når vi snakker om konvensjoner i skoleskriving, er sjanger sentralt. Sjangre er forholdsvis stabile, men nye sjangre kan oppstå ved nyskaping og sjangerbrudd (Askeland, 2003, s. 15-16). Selv om mottakeren av elevteksten som regel kun er læreren, må eleven leve seg inn i fiktive mottakere, alt etter hvilken sjanger teksten har (Vagle, et al., 1993, s. 237). At læreren er eneste mottaker, er en utfordring for eleven i tekstskrivingen. Eleven vet ikke om intensjonen med teksten når frem til mottakeren. Det blir enda vanskeligere hvis teksten er stilet til noen andre enn den som faktisk skal vurdere dens kvaliteter.

For mange elever vil det å skrive være en tung prosess som ikke er særlig lystbetont. Det som er så lett å formidle med et muntlig språk, kan være utfordrende å få ned på papiret. Dette fremstilles godt av Kjell Lars Berge:

Når vi trykker blyanten for første gang mot det hvite papiret, kommer ikke teksten til oss direkte. Vi merker raskt at det å skrive om (og ikke av) noe er et slit. Det er et håndverk som krever lang trening, god tid og streng disiplin. Ordene og setningene, som i den utvungne samtale og i en vant situasjon glir lett over tunga, må plasseres etter en bestemt orden. Måten vi klarer å strukturere det vi vil formidle, avslører hvor klare eller uklare våre tanker er. At vi kan ordne en tekst, er en forutsetning for at vi kan oppfylle kravene til «forståelighet». (Berge, 1988, s. 77)

Berge klassifiserer handlingen «å skrive stil» ved å skille mellom skrivehandlingens strategiske, rituelle og kommunikative handlinger. Berge mener det ikke er enkelt å

bestemme hvilken handling den enkelte tekst hører til. En tekst vil ha kommunikative trekk fordi den ligner på kommunikative sjangre som artikler og essay. Fra elevens ståsted kan tekstskriving i skolen i stor grad føles rituell. Det spiller ingen rolle hva eleven mener, bare det formidles på rett måte. Den rituelle handlingen er en del av den strategiske handlingen der målet er å få en god karakter. Berge mener at alt dette til sammen gjør skrivehandlingen komplisert (Berge, 1988, s. 57-58).

Språket som blir brukt i elevtekstene, avhenger av hvilken sjanger teksten er skrevet i. Sjangeren vil avgjøre i hvor stor grad språket er formelt. Et kåseri eller en dagboktekst kan ha et mer uformelt språk enn en artikkel eller en diktanalyse. Sjangeren vil også påvirke tekstens struktur. Et essay kan ta digresjoner fra tekstens tema, mens argumenterende og analyserende tekster normalt sett ikke kan det i samme grad.

Å skrive tekster i skolesammenheng kan oppleves rituelt, og dét høres negativt ut. I et slikt perspektiv kan det virke som om elevene skriver bare for å fullføre et skoleløp og innkassere en karakter. Men vi må ikke glemme at skoleskrivingen, som foregår i et vidt spekter av sjangre, er en del av elevenes dannelsesprosjekt. Skolehverdagen inneholder mye kunnskap hver enkelt elev ikke får direkte bruk for i sin fremtidige utdanning, men denne kunnskapen er allikevel med og former dem som mennesker. Laila Aase mener norskfaget har et danningspotensiale som ligger i fagets særegne posisjon som språkfag. Hun mener at å utvikle språket er å utvikle tanken. Faget skal utvikle elevenes evne til kritisk tenkning og gi dem ferdigheter i å se hvordan språket skaper kultur, er informativt og kommunikativt. Aase ser på tekster, muntlige og skriftlige, som kjernen i norskfaget (Aase, 2005, s. 69-70). Hun ser også læreren som en kulturperson, den som gir elevene muligheten til å lære om språk og tekst. Aase strekker det så langt som å si at «for de fleste elever er norsklæreren faget» (Aase, 2005, s. 82).

2.7.2 Bloggtekster

Skjermtekster eller digitale tekster, slik som bloggtekster, har sine trekk hentet fra både talespråklig og skriftspråklig kommunikasjon. Ordet blogg kommer fra web og logg, og kan ses på som en dagbok skrevet på Internett eller som en personlig hjemmeside. Denne oppgaven omfatter bare personlige blogger. En personlig blogg oppdateres som regel jevnlig, og innleggene kommer i kronologisk rekkefølge (Crystal, 2006). Å skrive blogg kan sammenlignes med å skrive brev eller dagbok, en sjanger som har blitt brukt som

selvrealisering og selvterapi. Bloggen skiller seg fra dagbok og brev fordi det offentliggjøres på Internett (Askeland, 2003, s. 153).

Det finnes blogginnlegg av ulike slag. Det er likevel noe som er felles for blogginnleggene selv om de tematisk kan være svært forskjellige. Blogger er *dialogiske* fordi de har kommentarfelt der hvem som helst kan legge inn kommentarer. Det gjør at det kan være en asynkron kommunikasjon på blogginnleggene. Bloggsider kan endres i oppsett og utforming, og innlegg og kommentarer kan skrives og slettes ut fra bloggerens ønsker. Dette er faktorer som gjør at bloggsidene er *dynamiske* (Askeland, 2003, s. 149). Bloggtekster er som regel strukturert som en hypertext, de er *hypertekstuelle*. Det vil si at det er en interaktivitet der leseren kan manøvrere seg gjennom teksten via linker og koplinger i den rekkefølgen han selv vil. Denne valgmuligheten gir en form for mottaker- eller brukerinnflytelse som appellerer godt til ungdommen. Dette gjør også at blogg regnes som et *sosialt medium*. Bloggtekstene kan også ha en multimedialitet der flere tegnsystemer eller semiotiske systemer utnyttes, slik som skrift, bilde, emoticons og lyd (Kristoffersen, et al., 2005, s. 52-53). De fleste blogger, slik som bloggene i mitt materiale, er *allment tilgjengelige* (Askeland, 2003, s. 150). I hvor stor grad de i virkeligheten har allmenn interesse, er en helt annen side av saken som ikke drøftes i denne oppgaven.

Bloggtekstene kan også ha trekk fra skriftspråklig kommunikasjon ved at de forteller om et tema der elementene er ordnet i setninger og avsnitt der kohesjonsmekanismene er gode. Men noen bloggtekster har talespråklige trekk ved at teksten kan ha en uformell språkstil som kan avvike i større og mindre grad fra gjeldende språknorm. Tekstene legges også ut på Internett uten at de har vært igjennom korrektur eller noen form for filter som avgjør hva som bør publiseres og hva som ikke bør publiseres. Dette er derfor en arena der ungdommer gjennom sin blogg kan skape seg en profil for hvordan de vil fremstå. Her er språket en viktig diskursmarkør. Bloggtekstene kan inneholde ungdomsspråk, men det er ikke ensartet. Språket kan derfor heller sies å ha en ungdommelig språkstil. Ikke alle bruker disse stereotype språktrekkene, og noen bryter bevisst med dem (Hasund, 2006, s. 10-11). Den ungdommelige språkstilen inneholder ofte slang, lånord, emoticons, stygge ord og banning, småord og dialekt. Emoticons er symboler som representerer følelser, for eksempel smilefjes som tillegger teksten positive følelser, og blunke-smilefjes, som tillegger teksten noe humoristisk (Hasund, 2006). En ungdommelig språkstil kan også inneholde akronymer. Det er forkortelser der første bokstav i hvert ord i et uttrykk representerer hele uttrykket. Eksempler på det er BRB, som betyr *be right back*, og LOL, som betyr *laugh out loud*.

Bloggtekstene bidrar med en skrivestil som ikke har blitt publisert tidligere. I tillegg til at de ikke følger gjeldende språknormer, vitner strukturen i tekstene om spontanitet og uforutsigbarhet, og temaet det skrives om, kan skifte i samme innlegg (Crystal, 2006). En blogger kan til enhver tid se hvor mange som har besøkt sin blogg og lest blogginnleggene. Slik kan bloggeren se hva leserne liker å lese om. Ved at enkelte bloggplattformer som blogg.no daglig publiserer hvem som har flest lesere, kan konkurranseinstinktet hos bloggeren vekkes. Det kan påvirke behovet mange bloggere har for anerkjennelse og motiverer til å skrive mer og oftere. Enkelte bloggere tjener også penger på bloggen sin ved at de reklamerer for produsenter av for eksempel sminkeprodukter eller klær. Bloggeren kan med det få en ytre motivasjon til å skrive. Kommentarer fra lesere er også en motivasjonsfaktor for mange, særlig hvis det utelukkende er positive kommentarer.

3. Metodisk tilnærming

I dette kapitlet gjør jeg rede for hvordan jeg har jobbet for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Innledningsvis presenterer jeg materialet som er grunnlaget for denne oppgaven. Jeg vil også presisere problemstillingen min. Siden jeg har valgt en kvalitativ metode, vil jeg presentere de ulike metodene jeg har brukt innenfor denne forskningstradisjonen. Metodene begrunnes ut fra problemstillingen. Jeg vil også reflektere over reliabilitet og validitet i mitt forskningsarbeid. Til slutt i kapitlet kommer en diskusjon av metodevalget.

Denne studien av ungdommers skriving i to kontekster er basert på innsamlede elevtekster og bloggtekster fra tre ungdommer. Materialet inneholder til sammen 12 elevtekster, fire fra hver informant. Bloggmaterialet inneholder 48 blogginnlegg, 17 fra to av informantene og 14 fra en. Elevtekstene og bloggtekstene inneholder omtrent like mange ord. Et viktig bidrag i materialinnsamlingen er intervjuene med disse tre ungdommene. De tre ungdommene ble intervjuet hver for seg. Som et tillegg til dette materialet har jeg bedt 29 elever på Vg2 beskrive hva de mener er en typisk elevtekst og hva de mener er en typisk bloggtekst.

Mitt empiriske materiale skal brukes til å besvare problemstillingen min. Jeg skal ved hjelp av materialet mitt undersøke hvordan konteksten for skrivingen og formålet med skrivingen kan påvirke skrivemotivasjonen. Materialet skal også benyttes til å finne ut hvilke positive effekter fra blogging skolen kan dra nytte av. For å finne representative svar, måtte jeg tenke nøye gjennom den metodiske tilnærmingen.

I tillegg til problemstillingen min har jeg noen spørsmål som skal hjelpe meg til å forstå livsverdenen informantene lever i. Jeg trenger en kvalitativ forskningsmetode der jeg har tilstrekkelig tid, har få informanter og har muligheten til å kunne be informantene om å utfylle informasjonen når det kommer frem noe interessant.

Forskningsspørsmålene mine har sammenheng med problemstillingen og fungerer som utdypende spørsmål. Jeg vil undersøke hvordan mottakerbevisstheten påvirker skrivemotivasjonen, og om blogginnlegg har andre egenskaper eller kvaliteter enn tekster skrevet i norskfaget. I forskningsspørsmålene stiller jeg også spørsmål om hvordan situasjonskonteksten påvirker ungdommenes syn på hvilke tekster som har de beste kvalitetene.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene blir besvart ved at jeg analyserer innsamlet materiale. Jeg ser på mitt arbeid som en kasusstudie ettersom antall informanter er begrenset. Jeg har tre hovedinformanter. Alt tekstmaterialet skal jeg forske på ved å gjøre en dokumentanalyse. Jeg har valgt diskursanalyse og hermeneutisk tolkning som metode. Dette vil hjelpe meg til å forstå tekstene ut fra situasjonskonteksten tekstene har blitt produsert i. Jeg skal også utdype problemstillingen ved å gjennomføre kvalitative forskningsintervju med mine tre informanter. Da vil de kunne informere meg om hva de mener formålet med skrivingen har å si for skrivemotivasjonen. De vil også kunne fortelle meg om sin erfaring med blogging og med skriving av tekster i norskfaget.

Alle informantene er elever på den videregående skolen der jeg jobber. Da jeg skulle gjøre et utvalg, måtte jeg vurdere om informantenes tilhørighet til min arbeidsplass var negativt for forskningen. Jeg ønsket å ha elevtekster, bloggtekster og intervju fra de samme tre informantene. Det ble da mest hensiktsmessig at de tilhørte nærmiljøet mitt. Jeg gjorde derfor utvalget ved å se på topplistene på blogg.no i de kommunene som sokner til den skolen jeg jobber på. Der fant jeg disse tre informantene ut fra kriteriene om at de blogget jevnlig og var elever i norsk i videregående skole. Jeg henvendte meg til dem, og alle tre var villige til å stille opp som informanter.

Utvalget av tekster skrevet i skolesammenheng ble gjort ved at jeg samlet inn de tre nyeste hovedmålstekstene de hadde levert inn til lærer, uavhengig av sjanger. Bloggtekstene ble samlet inn ved at jeg 21.1.2014 gikk inn på bloggen deres og kopierte bloggtekster fra den datoen og bakover i tid. Antall blogginnlegg fra hver enkelt varierer litt ettersom lengden på innleggene er varierende.

3.1 Kvalitativ forskning

Denne masteroppgaven hører til innenfor humaniora. Jeg vil derfor ta for meg vitenskapsteoretiske tradisjoner og metoder som hører inn under de humanistiske fagområdene. Jeg har valgt en kvalitativ metode for innsamling av materiale til fortolkning og analyse. Dette begrunner jeg med at et kvalitativt materiale er mer fleksibelt enn et kvantitativt materiale. Det kvalitative materialet er åpent og kontekstbundet, og det forskes ut fra ett eller flere studieobjekts perspektiv (Alvesson & Skoldberg, 2008). Et kvalitativt materiale kan også struktureres til et statistisk materiale.

Kvalitativ forskning søker å forstå fenomener i menneskenes livsverden i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). I kvalitativ forskning er en fenomenologisk tilnærming vanlig. Fenomenologien prøver å forstå sosiale fenomener og verden slik som informantene ser den. I dette ligger det at «den virkelige virkeligheten er den menneskene oppfatter» (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, s. 45). Forståelse blir vektlagt i kvalitativ forskning der kvantitativ forskning legger vekt på forklaring. En kvalitativ metode vektlegger en *induktiv* metode, altså en eksplorerende og empiridrevet fremgangsmåte, fremfor en *deduktiv* fremgangsmåte, som er teori- og hypotesedrevet (Tjora, 2012, s. 18). Den induktive metoden samler inn materiale uten å ha forutinntatte hypoteser, og har som mål å kunne utlede årsakssammenhenger. Den deduktive metoden undersøker antagelser og hypoteser og prøver å bekrefte disse forventningene.

Intervju og observasjon er mye brukte metoder i kvalitativ forskning. Jeg har valgt intervju som en av mine metoder. Et begrenset antall dokumenter kan også inngå i en kvalitativ metode. Siden materialet ikke er så omfattende, vil forskeren gå i dybden i det innsamlede materialet. I en kvalitativ metode kommer derfor forskeren tett på informantene sine. Konteksten forskningen foregår i, er derfor vesentlig i tolkningsarbeidet. Den innhentede informasjonen kan få frem forhold som gjør at prosjektet må endres underveis (Tjora, 2012, s. 13). Analysen og fortolkningen foregår parallelt med innsamlingen. Det er også mulig å gå tilbake til informanten og få utfyllende informasjon. Dette vil være annerledes ved en kvantitativ metode, der analysen og fortolkningen må skje etter at materialet er innsamlet. Et statistisk materiale vil heller ikke kunne tilføres ny informasjon etter at parameterne er regnet ut.

Min problemstilling i denne masteroppgaven vil best bli belyst med en kvalitativ metode der jeg får tilgang til et åpent og fleksibelt materiale. For å få svar på spørsmålene mine må jeg komme tett på informantene og prøve å forstå konteksten som materialet er produsert i. Metodene jeg har valgt, er redskapet jeg skal bruke når jeg skaffer materialet, og når jeg skal analysere og fortolke det. Redskapet må passe til jobben som skal gjøres, og en kvalitativ metode vurderer jeg som best egnet til å besvare problemstillingen min.

3.2 Kasusstudie

I et forskningsarbeid må en foreta valg når empirisk arbeid skal avgrenses (Tjora, 2012, s. 34). I en kvalitativ studie forskes det grundig og i dybden på få enheter eller informanter.

Kasusstudier er en metode for innsamling og analyse av data. Robert K. Yin mener at kasusstudier egner seg godt hvis det empiriske forskningsarbeidet bevisst søker å undersøke relevante forhold som ligger i en kontekst. Kasusstudier består med sin empiri av en helhetlig og omfattende forskningsstrategi (Yin, 1994, s. 13). Kasusstudier er kvalitative studier av et begrenset antall undersøkelsesenheter. Yin beskriver kasusstudier slik:

In general, case studies are the preferred strategy when «how» or «why» questions are being posed, when the investigator has little control over events, and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context (Yin, 1994, s. 1).

Yin mener at kasusstudier egner seg når forskningen har som formål å finne ut forskningsspørsmål der en kan bruke spørreordene *hvordan* og *hvorfor*, og der forskeren har liten mulighet til å styre utfallet. Han mener også kasusstudier egner seg til aktuelle fenomen i en dagligdags kontekst. Dette mener jeg passer til mitt materiale, som er fenomener fra informantenes skolehverdag og fritid.

Det finnes flere typer kasusstudier. *Egentlige kasusstudier* har til hensikt å forstå kun dette ene kasuset. *Instrumentelle kasusstudier* har til hensikt å gi innsikt i mer generelle problemstillinger. Resultatene i studien er unik for utvalget som er gjort (Kvale et al., 2009, s. 265). Mitt arbeid vil være en instrumentell kasusstudie fordi jeg vil prøve å finne ut noe generelt om ungdommers skrivemotivasjon og om formålets påvirkning på motivasjonen.

Selv om jeg behandler reliabilitet i et eget kapittel, vil jeg ta med her at reliabiliteten i en kvalitativ kasusstudie styrkes «gjennom overbevisende dokumentasjon av fremgangsmåter, datagenerering og analyse» (Andersen, 2013, s. 14). Metodisk kan en kasusstudie forske på mange forskjellige typer data som utfyller hverandre. Dette styrker kasusstudiens indre validitet. Den ytre validiteten vil si i hvor stor grad forskningsarbeidet er representativt. Hvis antall informanter hadde vært større i mitt arbeid, hadde den ytre validiteten også vært større.

Usikkerheten om ytre validitet er et forskningsmessig argument som taler imot å foreta en kasusstudie. Kasusstudier påstås ikke å føre til kvalitative generaliseringer. Informantene i en kasusstudie er så få at en ikke kan si de er valgt ut fordi de er representative for en gruppe. Fordi materialet er så lite, kan det også være vanskelig å reprodusere de samme resultatene med et annet utvalg av informanter. Kasusstudier er derfor unike. En kasusstudie som denne har likevel som mål å kunne bidra med funn som kan overføres til andre tilfeller

som ikke er med i studien. For å øke generaliserbarheten kan en gjøre et strategisk utvalg av informanter (Kvale et al., 2009, s. 268).

Når forskeren skal gjøre sitt utvalg i en kasusstudie, kan det gjøres ut fra ulike kriterier. Utvalget kan bestå av informanter som representerer det *ekstreme* eller *avvikende* innenfor temaet, eller utvalget kan bestå av informanter som representerer *maksimal variasjon* seg imellom. Utvalget kan også være *kritisk*, noe som innebærer at en egentlig ikke forventer å finne det en leter etter hos informantene. Hvis en likevel finner det, kan det antas at det finnes overalt. Den siste strategien for å gjøre et utvalg er *paradigmatisk*. Da vil forskningen kunne få en metaforisk eller prototypisk generalisering som kan være utgangspunkt for videre studier (Tjora, 2012, s. 35). Siden mitt arbeid er instrumentelt, der jeg ønsker å utlede noe som gjelder generelt, kan det også betraktes paradigmatisk fordi mine funn kan være aktuelle problemstillinger å forske videre på ved en annen anledning.

Mitt utvalg er paradigmatisk i den forstand at jeg ønsker at aktuelle kandidater ble begrenset av kriterier jeg hadde satt opp. Jeg har derfor funnet mine informanter ved å gjøre det som kalles et kriterieutvalg (Tjora, 2012, s.34). Det vil si at det foreligger visse krav for å bli med i utvalget. For å forstå en forskningsrapport og kunne avgjøre dens gyldighet og overførbarhet, er det viktig at det blir gjort rede for hvilke kriterier utvalget er gjort etter. Et kriterieutvalg krever at forskeren har en god kompetanse og kjennskap til området som skal utforskes (Dalen, 2011, s. 45-47). Mine kriterier var at jeg trengte elever i den videregående skolen som er elever i norskfaget. De samme informantene måtte også jevnlig skrive sin egen blogg og være villige til å stille opp til et intervju. I mitt nærområde var det bare tre-fire kandidater som oppfylte alle tre kriteriene. Siden det var tre kandidater som blogget så jevnlig som jeg ønsket, visste jeg de ville kunne gi meg det materialet jeg trengte i mitt arbeid. Alle tre svarte ja til å gi meg tekster og til å stille opp til intervju. Jeg trengte derfor ikke å utvide søket mitt geografisk eller endre kriteriene mine.

3.3 Dokumentanalyse

Det skrevne materialet i denne masteroppgaven er i hovedsak elevtekster og bloggtekster. Jeg har i tillegg skriftlige uttalelser fra Vg2-elever om hva de mener er typiske tekster skrevet i norskfaget og typiske bloggtekster. Alle disse tekstene er gitt status som mitt

forskningsmateriale i masteroppgaven, og alle tekstene vil bli analysert. I tillegg til tekstmaterialet vil intervjuene være en del av det empiriske materialet.

Å bruke dokumenter som data reduserer belastningen på deltakerne i studien. Tjora skriver at dokumentanalyse ofte oppfattes som en *ikke-påtrengende metode*. Empirisk materiale blir generert uten at deltakerne blir direkte involvert (Tjora, 2012, s. 162). Informantene mine har ikke hatt noen belastning i forbindelse med innsamling av tekstene. Skoletekstene er hentet fra den digitale læringsplattformen *It's learning* og bloggtekstene på bloggadressen deres.

Tekstmaterialet mitt består av ikke av formelle tekster som for eksempel læreplaner eller rapporter. Siden problemstillingen er innrettet mot å undersøke ungdommenes motivasjon for skriving ut fra skrivingens formål, mener jeg det er en styrke å bruke ungdommenes egne uttalelser og tekstmateriale. Ved å undersøke dette materialet vil jeg få kunnskap om ungdommenes holdning til skriving i de to forskjellige kontekstene, i skolen og gjennom blogging, og sammen med intervjuene vil de gi meg materiale til å besvare problemstillingen min.

Dokumentanalysen i denne masteroppgaven er en del av den kvalitative forskningen og kommer som et tillegg til de kvalitative forskningsintervjuene, som jeg betrakter som det viktigste materialet for å besvare problemstillingen. Elevuttalelsene, der 29 elever skriver om bloggtekster og elevtekster fra norskfaget, er initiert av meg på grunn av mitt forskningsprosjekt. Elev- og bloggtekstene fra mine tre hovedinformanter er skrevet uavhengig av mitt forskningsprosjekt. Elevtekstene er innleveringsoppgaver informantene har skrevet hjemme eller på skolen i forbindelse med heldagsprøver. Jeg bruker diskursanalyse og hermeneutikk som metode for å forstå det skriftlige materialet mitt.

3.3.1 Diskursanalyse

En diskurs ser på en tekst som en ytring, en kommunikativ handling. Tekstens struktur er ikke viktig. Teksten som sosial samhandling derimot er viktig i diskursen. Den skaper en relasjon mellom tekstytringen og konteksten den utspilles i (Svennevig, 2009, s. 170-171).

Diskursanalyse er en måte å se tekster på. Diskursanalysen hevder at tekster ikke vil kunne forstås rent objektivt. Tekstene vil være farget av det sosiale miljøet de har blitt skapt i. En kan derfor si at ulike miljøer har ulike diskurser. Diskursanalyse kan beskrives slik:

Diskursanalyse er en fellesbetegnelse på ulike tilnæringsmåter der man studerer tekster i sammenheng med deres sosiale kontekst, med tanke på å se hva slags meninger som uttrykkes, hvilke retoriske virkemidler de uttrykkes gjennom, hvordan teksten er organisert, og også ofte hvordan meninger avspeiler felles og/eller dominerende tenktmåter i samfunnet (Repstad, 2007, s. 108).

Diskursanalysen ser språket som ladet med verdier som gir et bestemt perspektiv på verden. «Diskursanalyse fokuserer på hvordan sannhetseffekter skapes i en diskurs som verken er sann eller usann» (Kvale, et al., 2009, s. 232). Det finnes ulike etablerte diskurser. I en etablert diskurs kan noe kalles «normalt», mens andre forhold kan bli sett på som problematiske. I andre diskurser kan det være andre normer for hva som betraktes som «normalt». Diskurser gir et bilde av samfunnsmessige forhold. I tillegg er diskursene med på å påvirke samfunnet. Det kan bety å opprettholde, endre eller lage nye forestillinger om samfunnet (Repstad, 2007, s. 108-109). I mitt materiale vil bloggerne ha sin diskurs, der det er gitt hva som blir sett på som god blogging og hva som ikke er passende. Skoletekstene har sin diskurs som gjelder for skriving i skolen. Diskursen kan påvirke måten tekstene er skrevet på og hvilke temaer det skrives om. Tekstene i mitt materiale har blitt til i to forskjellige kontekster og kan antas å påvirke samfunnet forskjellig. Tekstene må derfor forstås ut fra diskursen de er en del av.

Det kvalitative forskningsintervjuet kan også analyseres diskursivt. Da går intervjueren fra å prøve å finne objektive svar til å inneha et mer diskursivt perspektiv. Ulikheter og variasjon vil være et fokusområde, og materialet må forstås som et diskursivt produkt skapt i en sosial kontekst (Kvale, et al., 2009, s. 236).

3.3.2 Hermeneutisk tolkning av tekster

Hermeneutikk er fortolkningslære og er den grunnleggende metoden brukt i humaniora. Hermeneutisk metode er generell og kan brukes i fortolkning og forståelse av tekster. Hermeneutikken har fra oldtiden endret seg fra å bety fortolkning og sannhet i tekster til å romme dagens betydning av begrepet (Krogh, 2009, s. 13). I romantikken ble hermeneutikken utvidet til også å gjelde andre typer tekster. Da skulle også religiøse tekster tolkes. Tolkningen tok da med det forfatteren hadde brakt inn i teksten av personlige forhold. Tolkningen skulle ta hensyn til tida teksten var skrevet i. Jeg vil i min oppgave bruke Wilhelm Dilthey (1833-1911) og Hans-Georg Gadamer (1900-2002) forståelse av hermeneutikken. Jeg vil også ta med Paul Ricœurs (1913-2005) forståelse av tekst.

Forskning som bruker en hermeneutisk metode, vil forstå eller tolke en handling eller et fenomen ved å knytte det til en hensikt eller mening. For å komme til den forståelsen må forskeren gå i et personlig og deltakende forhold til forskningsobjektet. Det er de meninger informanten tillegger handlingene sine som danner grunnlaget for den hermeneutiske forståelsen (Krogh, 2009, s. 27-29). Forholdet mellom tekst og kontekst kan fortolkes med den hermeneutiske sirkel. Den tekstuelle konteksten kan fortolkes hermeneutisk ved at en ytring forstås ut fra tidligere ytringer, men ytringen påvirker også hvordan de foregående ytringene skal forstås.

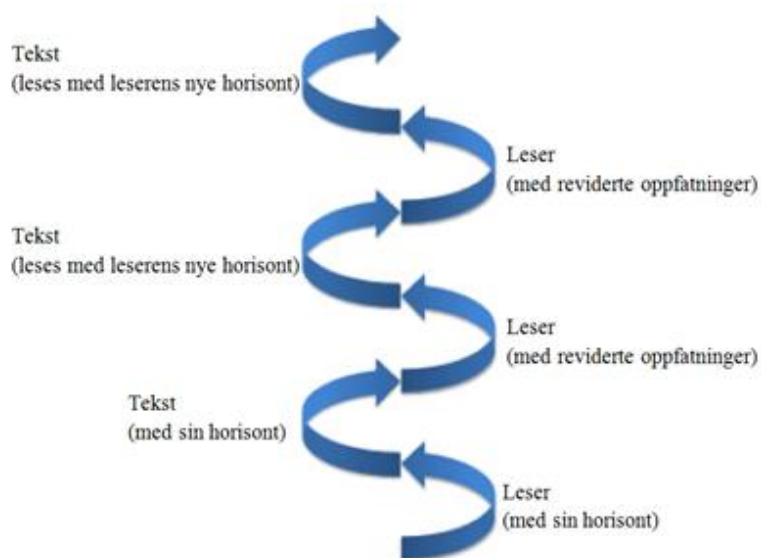
Dilthey så at åndsvitenskapene var ulik naturvitenskapene. Naturvitenskapene søkte å forklare fenomener. Dilthey mener en humanistisk vitenskapelig metode er å finne mening gjennom å prøve å forstå. Gadamer skiller metode og hermeneutikk, men tar utgangspunkt i et spørsmål om hvordan forståelse i det hele tatt er mulig. Gadamer ser derfor hermeneutikken som noe mer grunnleggende og som en generell filosofisk teori om hva forståelse er. Han tok avstand fra positivismen og ønsket ikke at den skulle få innpass i humaniora. Han ville ikke at humaniora skulle tilpasse seg naturvitenskapene (Krogh, 2009, s. 39-44).

Det viktigste begrepet innenfor hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel. Sirkelen brukes som symbol på at deler kan forstås ut fra helheten og helheten kan forstås ut fra deler. For å kunne få tak på mening i enkeltdeler, vil vi fortolke ut fra vår forutforståelse av helheten. Den nye forståelsen av enkeltdeler vil igjen påvirke forståelsen av helheten. Sirkelsymbolet kan misforstås fordi den har en sluttet form, og en kan derfor mene at forståelsen ikke utvikler seg, men at den bare er gjentakende.

Gadamer så leseren inne i den hermeneutiske sirkelen. Leseren hadde med seg sin forforståelse og sine fordommer inn i lesingen. Dette kaller Gadamer leserens horisont. Denne horisonten vil leseren aldri kunne ha total oversikt over. En horisont er heller ikke bare individuell, men kan også være delte forutsetninger i en gruppe. Den hermeneutiske sirkelen kan forstås som et møte mellom to horisonter, leserens horisont og tekstens horisont. Når de to horisontene nærmer seg hverandre gjennom en endelig forståelse, kalles det en horisontsammensmelting (Krogh, 2009, s. 55-56).

Ut fra Gadamers syn kan vi aldri nå en full forståelse av en tekst. Full forståelse av en tekst vil kun oppnås hvis en vet alle tankene til forfatteren. Siden vi derfor bare kan nærme oss en

forståelse, vil full forståelse være et uendelig prosjekt (Krogh, 2009, s. 29). Dette gjør at Gadamer ser den hermeneutiske sirkelen som en prosess som aldri avsluttes. Han bruker derfor en spiral som symbol for forståelsesprosessen i stedet for sirkel. Spiralen understreker utviklingen i forståelsesprosessen. Forståelsehorisonten vil hele tiden være i bevegelse, og vi får ny erkjennelse som vi tar med oss videre (Krogh, 2009, s. 70). Dette kan jeg illustrere slik:



Figur 3: Den hermeneutiske spiral

Ricœur var uenig med Gadamer på flere punkt når det gjelder hermeneutikk og fortolkning. Ricœur godtok ikke det skarpe skillet mellom naturvitenskap og åndsvitenskap. Han mente at for å forstå tekster, må en bruke både en forklarende metode og en metode som kan gi økt forståelse. Ricœur ville se tekster som system og avdekke strukturer som befinner seg i dem. Han tenker ikke her på hvordan språket blir brukt, men på hvilke ubevisste strukturer som kommer til syne i tekstene. Ricœur tar ikke hensyn til situasjonskonteksten den ble skapt i. Han er enig i det Dilthey kalte forståelse; en tekst er et uttrykk for en bestemt persons meninger og oppfatninger, og fortolkningen blir å finne dette i teksten (Krogh, 2009, s. 92-93). Kulturkonteksten kan forstås på bakgrunn av de språklige trekk og sjangerkonvensjoner som den har, men samtidig kan teksten bidra til å bekrefte eller endre disse språk- og sjangertrekkene. Kulturkonteksten bidrar også til at forståelsen av en teksts innhold kan springe ut av mottakerens kunnskap om verden, mens teksten kan påvirke mottakerens oppfattelse av verden.

Ricœur mener humanister er spesielt opptatt av å lese og fortolke tekster. Han mener at å forstå tekster ikke er det samme som å forstå språk. Tekster er språk som har blitt skrevet ned. Han mener det er en vesentlig forskjell mellom det som er sagt og det som er skrevet ned. Når det talte ord blir skrevet ned, endres det. Det talte ord har en klar mottaker, mens det skrevne har som oftest ingen spesiell mottaker. Avsender og mottaker blir da ikke bundet til en felles situasjon der teksten blir til. I tillegg til at hermeneutikken er fortolkning av det skrevne ord, mener Ricœur at hermeneutikken også kan være et utgangspunkt for en forståelse av handlinger. Spørsmålet «hva mente du med det?» illustrerer dette ved at det både kan være et spørsmål til den språklige ytringen og til en handling (Krogh, 2009, s. 93-95).

Ricœur har sin egen definisjon av den hermeneutiske sirkel eller spiral. Den tar hensyn til sammenhengen mellom forklaring og forståelse. Det er hermeneutikkens forståelse av handling som skiller Ricœur og Gadammers syn på hermeneutikken (Krogh, 2009, s. 97).

Situasjonskonteksten til en tekst kan fortolkes hermeneutisk. På den ene siden er en teksts mening skapt ut fra avsenderens intensjoner, mens på den andre siden skapes tekstens mening ut fra mottakerens tolkning. Intensjonen og tolkningen påvirker hverandre. Felles forståelse formes ved gjensidig tilpasning. Blogginlegg kan forstås hermeneutisk på denne måten. Innleggene skrives med et formål eller intensjon, men kan bli forstått på en annen måte. Kommentarer og annen respons kan da påvirke bloggeren til å tilpasse fremtidige blogginlegg etter mottakernes respons. Ytringer forstås ut fra tidligere ytringer. Dette gjelder bloggtekster, men også skoletekstene. Tidligere respons fra læreren kan påvirke hvordan eleven velger å skrive teksten sin (Svennevig, 2009, s. 171).

Hermeneutikken har også betydning for meg i mitt forskningsarbeid. Jeg vil ha med meg mine tidligere erfaringer som vil påvirke min oppfattelse av materialet. Jeg vil også kunne revidere min oppfattelse underveis i arbeidet.

3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative intervjuet skal gi forskeren informasjon ved hjelp av en interaksjon mellom forskeren som intervjuer og ett eller flere intervjuobjekter. Intervjuobjektet er en informant. Det forutsettes at intervjuer har god kunnskap om temaet intervjuet dreier seg om, for bare på den måten kan kommunikasjonen bli fruktbar. Intervjueren må være kompetent til å stille

gode oppfølgingsspørsmål til det intervjuobjektet sier. Kvaliteten på materialet som skapes i intervjusituasjonen, er avhengig av intervjuerens ferdigheter med denne metoden (Kvale et al., 2009, s. 99). Å intervju krever litt trening. Intervjueren må blant annet unngå å være farget av sine hypoteser og antagelser om temaet.

Intervjueren kan forstås gjennom to metaforer, som gruvearbeider eller som reisende. Intervjueren som gruvearbeider graver etter verdier. Kunnskapen intervjueren ønsker å få, ligger skjult og må hentes frem. Den viktige kunnskapen kommer frem når det muntlige intervjuet transkriberes til en skriftlig tekst. Reisemetaforen betyr at intervjueren er utforskende og underveis i ukjent terreng, og der gjør han seg mange nye og ulike erfaringer. Deretter vender han hjem med økt innsikt. Den reisende ser intervjuet som en prosess der det også kan skje en endring underveis hos intervjueren. Informasjonen kan slik ses på som konstruert. Gruvearbeideren, derimot, ser på intervjuet som informasjonsinnhenting. Informasjonen er da gitt og må bare hentes ut (Kvale et al., 2009, s. 67-68). Jeg ser meg selv primært som gruvearbeider fordi jeg ønsker å hente ut informantenes erfaringer, men jeg tror også at jeg er en reisende og kan gjøre meg erfaringer underveis i intervjuet og at nye vinklinger og erfaringer kan avdekkes i intervjuprosessen.

Det kvalitative forskningsintervjuet er en metode der kunnskap produseres sosialt. Intervjuerens skjønn avgjør hvilke spørreteknikker som velges. Ifølge Kvale er det prinsipielt umulig å unngå ledende spørsmål ettersom informanten skal ledes til et område i sin livsverden. Intervjuet skal derimot ikke lede til bestemte meninger om det aktuelle temaet. «Intervjueren som behersker sitt fag, tenker mindre på intervjuteknikk enn på den intervjuede og den kunnskap man ønsker å innhente» (Kvale et al., 2009, s. 103).

Intervjueren har i stor grad planlagt det som skal sies i løpet av intervjuet, mens informanten vil settes i en uvant situasjon og vil kjenne en usikkerhet rundt de spørsmålene som kommer til å bli stilt. Intervjuet er vitenskapelig og er i stor grad enveisdialog, der intervjueren spør og intervjuobjektet svarer. I en intervjusituasjon må intervjueren være oppmerksom på at informanten kan prøve å gi svar som han tror intervjueren trenger i sitt arbeid, eller som han tror passer inn i dette arbeidet. Informanten kan prøve å gi det som antas å være riktige svar ved å støtte seg til intervjuerens kroppsspråk og nonverbale signaler. Dette kan være bekræftende nikk, undrende blick eller gestikulering. Er det et asymmetrisk forhold mellom intervjuer og informant, slik som i mitt prosjekt, må intervjueren være spesielt opptatt av at informanten ikke påvirkes (Tjora, 2012, s. 135). Jeg ønsker ikke å undervurdere mine

informanter, og velger derfor å stole på at de gir ærlige svar som er riktige for dem. Intervjusituasjonen må uansett forstås som en asymmetrisk interaksjon. Dette er fordi intervjusituasjonen ikke kan ses på som en dagligdags samtale eller en åpen samtale der partene er likestilte.

Intervjusituasjonen kan betraktes som en formell situasjon der en ønsker å lage en uformell stemning. For å lykkes med et kvalitativt intervju, må intervjusituasjonen være preget av ro og en avslappet stemning. At situasjonen ikke oppleves ubehagelig er en forutsetning for at informanten skal kunne føle at det er komfortabelt å dele personlige erfaringer. Denne masteroppgaven tar ikke for seg svært personlige forhold, men det er like viktig for meg å få fatt i informantens oppriktige meninger og refleksjoner og gi rom for digresjoner. Valg av sted for intervjuet kan spille en rolle for at informanten skal føle seg trygg og at en avslappet stemning oppnås (Tjora, 2012, s. 120). Jeg valgte et rolig rom i informantens, og mitt, daglige miljø. Det er i dette miljøet de har en relasjon til meg, og da slipper vi at det blir en anspent stemning fordi de møter meg i et annet miljø, som for eksempel hjemme hos en av oss.

Jeg har valgt å gjennomføre et semistrukturert forskningsintervju. Det semistrukturerte forskningsintervjuet fokuserer på informantens opplevelse av forskningstemaet. Det semistrukturerte kvalitative intervjuet er en metode som er inspirert av fenomenologisk filosofi, der en søker å forstå informantens livsverden. Intervjuet legger opp til refleksjoner rundt forskningsspørsmålene. Fenomenologien inviterer til en deskriptiv analyse av ting, meninger og menneskers handlinger. Sosiale fenomener ønskes forstått ut fra informantens perspektiv. Jeg har et ønske om å forstå intervjuobjektets subjektive verden, altså verden sett fra intervjuobjektets synsvinkel. Jeg ønsker å kunne forstå betydningen av opplysningene som den intervjuede gir og få tilgang til den kunnskapen vedkommende har. Intervjuet gir tilgang til ord, tonefall og kroppsspråk. Dette kalles den fenomenologiske reduksjon. Intervjuobjektens informasjon til meg er den jeg forsker på, og det er ikke sikkert det finnes tilsvarende informasjon i et annet materiale eller andre steder i virkeligheten. Dette er en risiko som må tas med et begrenset utvalg informanter (Kvale et al., s. 45-46).

Dialogen i intervjuet er instrumentell. Jeg som intervjuer har et mål om å få ut informasjon, kunnskap og beskrivelser som kan bli gjenstand for tolkning og rapporteres ut fra forskningens formål. Intervjuet har et formål, og det er ikke alltid like klart for informanten hva dette formålet er. En slik skjult dagsorden gjør at intervjuet kan bli en manipulerende

dialog. Når jeg intervjuer, kan jeg bruke en bevisst naivitet, og jeg kan med det vise en åpenhet for nye og uventede fenomener (Kvale et al., 2009, s. 47). En annen side ved intervjuet er at det er intervjueren som har enerett på å tolke intervjuets innhold, og kan med det legge sine fortolkninger inn i hva informanten kan ha ment. Det er min tolkning av intervjuet som vil stå i en rapport som dette (Kvale et al., 2009, s. 52-53).

Et intervju kan struktureres på flere måter. Tjora (2012) bruker tre faser: *oppvarming, refleksjon og avrundning*. Disse fasene har ulike typer spørsmål, og spørsmålene har ulike forventninger til informantens refleksjonsnivå. Spørsmålene i oppvarmingsfasen er enkle og har et konkret svar. Dette kan være spørsmål om informantens alder, utdanning og bosted. Denne fasen kan bidra til at informanten får den tryggheten som trengs for at det skal bli et vellykket intervju. Den neste fasen av intervjuet, der refleksjonsspørsmålene kommer, er hoveddelen av intervjuet. Spørsmålene i denne fasen inviterer til å gå i dybden i forskningsspørsmålene. Intervjueren har planlagt spørsmålene som skal stilles og har eventuelle oppfølgingsspørsmål klare. Oppfølgingsspørsmålene brukes hvis informanten trenger støtte til å komme videre i sine refleksjoner. Det er likevel viktig å gi informanten tid til å svare på spørsmål på egenhånd. Intervjueren må være tålmodig og ikke være redd for at det i perioder blir stille. Det kan være svært vellykket å gi informanten tilstrekkelig tid til å tenke seg om og selv bryte stillheten. I den siste fasen av intervjuet der avrundingspørsmålene skal komme, er målet å normalisere situasjonen mellom intervjuer og informant. Dette kan gjøres ved å dreie intervjuet over på mindre personlige forhold, gjerne med et innslag av humor. Avslutningen på intervjuet kan handle om hva som gjøres videre i masteroppgaven, hva som vil skje med innsamlet materiale og hvilken tilgang informanten kan få til den ferdige forskningsrapporten. Det er også viktig at informanten blir takket skikkelig for innsatsen, uansett hvor mye eller lite informanten har bidratt med (Tjora, 2012, s. 112-113).

Før en setter i gang med intervjuet, skal det foreligge en intervjuguide, men den skal ikke være det eneste styrende. Det skal være mulig å stille uforberedte spørsmål underveis i intervjuet. En intervjuguide er en plan for hvordan intervjuet skal gjennomføres. Den skal inneholde en skisse, med spørsmål fra de emnene som skal tas opp i intervjuet. Den bør inneholde så få forskerspørsmål som mulig for at ikke intervjuobjektet skal bli for styrt. Et semistrukturert intervju vil ha en intervjuguide som gir rom for å supplere intervjuet med utdypende tilleggsspørsmål underveis i intervjuet.

Rekkefølgen på spørsmålene kan være avgjørende for hvor vellykket intervjuet blir. Spørsmålene utformes også med tanke på hvem informantene er. Siden mine informanter er unge voksne, kunne jeg bruke et voksent språk uten å være redd for at informantene ikke forstår. Til slutt nevnes at intervjuobjektet må få muligheten til å legge til noe og gjøre tilføyelser om temaet (Tjora, 2012, s. 132-135). En klar fordel med et semistrukturert intervju er at spørsmålene som stilles, ikke behøver å være helt fastlagte. De kan være åpne, og intervjuer og informant vil kunne påvirke intervjuet med sine innspill underveis. I en kvantitativ spørreundersøkelse derimot, vil det være svaralternativer, og spørsmålene er derfor lukkede (Tjora, 2012, s. 104-105).

Intervjuguiden min tar hensyn til de tre fasene i intervjuet. Idealet i det semistrukturerte intervjuet er at samtalen flyter som en uformell samtale. Intervjuguiden kan virke forstyrrende på dette. Informanten kommer også sannsynligvis til å ha en forventning om at jeg som forsker kommer med ferdig planlagte spørsmål. Informanten vil neppe være forberedt på å snakke om temaet på eget initiativ under intervjuet. På den andre siden vil det for en uerfaren intervjuer, slik som meg, være vanskelig å gjennomføre et intervju uten å ha en ryddig intervjuguide å forholde meg til. Det viktigste er å finne en balanse der både intervjuer og informant er komfortabel. Selv om stemningen er rolig og komfortabel, sier Tjora:

Det kan uansett være verdt å huske på at det ofte vil kunne oppstå en viss grad av *asymmetrisk formalisme*, det vil si hvor informantene forventer en mer formalistisk situasjon med spørsmål og svar enn den intervjueren håper på (Tjora, 2012, s. 135).

Informanten blir kanskje overrasket over tilsynelatende manglende struktur. Med gode startspørsmål til hvert tema vil intervjuet likevel oppleves som *intervjuerstyrt* og med en *asymmetrisk interaksjon* (Tjora, 2012, s. 135).

Jeg valgte å bruke lydopptaker under intervjuene. Det er viktig at informanten godkjenner at det blir gjort opptak. Informanten må også bli gjort kjent med hva som skjer med disse opptakene i ettertid. Den største fordelen med å ta opptak av intervjuet, er at intervjueren slipper å skrive ned det informanten sier underveis i intervjuet. Det er ikke så lett å skrive nøyaktig ned det som blir sagt, og det er umulig å skrive ned alt. Intervjueren må forkorte en del ord og utsagn ved nedskrivning, og det kan i ettertid gjøre tolkningsarbeidet vanskelig. Når det blir gjort lydopptak, vil intervjueren kunne rette sin oppmerksomhet mot informanten gjennom hele intervjuet. Med et lydopptak vil også alt bli tatt vare på. Ved å

høre på lydopptaket eller studere en transkripsjon av intervjuet, kan intervjueren oppdage forhold informanten omtaler som ikke virket viktig i intervjusituasjonen. Et opptak eller en transkripsjon kan altså gi tilgang til ny forståelse av materialet. Ulempen med et lydopptak er at noen informanter kan la seg begrense av at det blir gjort lydopptak. En annen faktor er at det kan oppstå teknisk svikt. Det er viktig at intervjueren har med seg skriveutstyr slik at intervjuet kan fortsette (Tjora, 2012, s.137-139).

3.4.1 Transkripsjon

Å transkribere intervjuer er nødvendig for å strukturere materialet og gjøre det klart for analyse. Jeg har valgt å gjøre transkriberingsjobben selv. På den måten ble jeg kjent med materialet, og jeg så det som en forberedelse til eller en start på analysen.

Jeg hadde tre intervjuer, og det var bare informanten og meg til stede i rommet. Rammen rundt intervjuet var preget av ro. Det gjorde at lydopptakene ble gode.

Informantene er 18 år, og jeg betrakter dem som modne og reflekterte ungdommer. Alle svarte utfyllende på spørsmålene og snakket uten at jeg måtte følge opp med mange spørsmål. Jeg måtte bare gi dem tid til å snakke ferdig. Dette gjorde transkripsjonen enklere. Under transkriberingen har jeg vurdert innholdet i intervjuene som viktigst. For å få frem det, har jeg hatt som mål at transkriberingen skulle gjøre intervjuene lette å lese.

Kvaliteten på transkripsjonen er viktig for å få gode tekstdata ut fra tale. Det er fort gjort å miste viktige detaljer i prosessen (Krumsvik, 2014, s. 131). Transkripsjonen min har blitt gjort så nøyaktig som ønskelig, men jeg måtte også gjøre noen valg. Jeg har gjort en ortografisk transkripsjon, der informantens tale blir gjengitt innenfor gjeldende skrivenorm. Dialektord ble byttet ut til normert bokmål for å ivareta informantens anonymitet (Tjora, 2012, s. 144). Ingen av informantene hadde en markert dialekt, men alle bruker enkelte dialektord som er vanlig i området de kommer fra. Rekkefølgen på ordene, gjentakelser og alle fyllord uten semantisk innhold har blitt beholdt. Jeg har også skrevet ned «eh» og liknende lyder. Dette gjør at det muntlige preget vises i det skriftlige materialet (Kvale, et al., 2009, s. 189-190). For å ivareta lesbarheten er pauser i informantens tale eller andre naturlige stopp i setningsstrukturen angitt med kort bindestrek. Dette har jeg valgt fordi det vil være et fortolkningsspørsmål å gi muntlig språk lik tegnsetting som skriftlig språk. I sitatene jeg har brukt i oppgaven har jeg likevel valgt en ramme der de starter med stor bokstav og avsluttes med punktum.

Under en transkripsjon kan en si at dramaturgien i intervjuet blir tonet ned eller at den i stor grad går tapt (Krumsvik, 2014, s. 131). Transkripsjonen tar ikke hensyn til kroppsspråk og gestikulering. Tonefallet i det som blir sagt kommer heller ikke frem. Jeg har skrevet i klamme med en kommentar de gangene jeg har uthevet ord eller uttrykk ut fra informantens vektlegging enkelte ord. Når deler av det som blir sagt er utelatt, har jeg markert det med (...). Jeg har forsøkt å unngå å skrive inn tegn i transkriberingen som bare er min oppfatning av det som sies. Dette er fordi fortolkninger ikke skal være med i transkriberingen (Krumsvik, 2014, s. 132).

3.5 Validitet og reliabilitet

Validitet innenfor kvalitativ forskning vil si sannhet eller riktighet. Forskningens sannhet kan styrkes ved at forskeren er åpen om hvordan forskningen er praktisert. Det vil si en åpenhet om hvilke avgjørelser som er tatt i løpet av forskningsarbeidet og hvilke styrker og svakheter forskningsarbeidet kan ha. Validiteten måler om metodene jeg har brukt egner seg til å finne svar på min problemstilling. *Reliabilitet* vil si troverdighet. Graden av reliabilitet i forskningen betyr i hvilken grad et forskningsarbeid kan etterprøves. Det vil si at andre forskere kan bruke det samme begrepsapparatet for å analysere materialet på samme måte som den opprinnelige forskeren. For å oppnå høy reliabilitet må det være en åpenhet rundt alle forhold i forskningen (Kvale, et al., s. 250).

Tjora (2012) bruker begrepet *gyldighet* om *validitet* og *pålitelighet* om *reliabilitet*. *Validiteten* styrkes ved at forskningens praksis er kjent. Det er for eksempel hvem som har utført forskningen, antall informanter, alder på informantene, omstendighetene rundt informasjonsinnhenting og hvilke teorier og metoder som er brukt. Siden dette er et fortolkende forskningsarbeid, vil det være vanskelig å oppnå fullstendig nøytralitet. Jeg vil som forsker ha med meg mitt engasjement og forutforståelse, noe som kan påvirke arbeidet. Det er viktig at det kommer frem i nedtegnelsen av forskningsresultatene hva som er rene data og hva som er tolkninger og egen analyse. *Reliabilitet* har et ideal fra et positivistisk syn der forskningen skal være objektiv og nøytral. Forskerens engasjement blir sett på som et forstyrrende element for nøytrale resultater. Høy reliabilitet betyr at ulike forskere vil få de samme resultatene i samme eller liknende situasjoner (Tjora, 2012, s. 203-207). *Validitet* og *reliabilitet* har en indre sammenheng fordi *reliabiliteten* er avhengig av at *validiteten* er god.

Dette kan forklares med at hvis forskningens *pålitelighet* ikke er god, er ikke *gyldigheten* i forskningsarbeidet god.

Jeg har i denne masteroppgaven ønsket å bruke flere metoder, en metodetriangulering, for å få så nøyaktige resultat som mulig. En slik metodetriangulering gjør at problemstillingen blir belyst fra forskjellige perspektiver. Et variert datagrunnlag gir også grunnlag for en helhetlig tolkning (Repstad, 2007, s. 29). I denne masteroppgaven vil jeg først analysere elev- og bloggtekstene informantene mine har skrevet, og deretter vil jeg intervju de tre informantene. På den måten vil jeg kunne legge funn i tekstene til grunn for intervjuet. Ettersom denne masteroppgaven tar for seg ungdommers motivasjon for skriving og deres forståelse av formålet med skriving, er det en styrke å måle det på to måter. Det er vanskelig å si noe om motivasjon og forståelse av formål ut fra tekster alene. Ved et intervju kan ungdommene si noe selv om motivasjon og forståelse av formål, men det er tekstene deres som kan gi et bredere eller utfyllende perspektiv på det de sier.

Bruk av flere metoder vil styrke forskningens reliabilitet og validitet. Ved å undersøke forskningsspørsmålene på flere måter vil resultatenes gyldighet, validiteten, øke. Det vil gjelde den indre validiteten, hvorvidt resultatene er gyldige for dette materialet, og den eksterne validiteten, hvorvidt resultatene kan generaliseres til et annet materiale. Materialet i denne undersøkelsen er såpass begrenset at det neppe kan overføres direkte til et annet materiale i en annen situasjon. Resultatene kan gjelde for andre enn de som er utforsket, men en kan ikke gå ut fra det.

Utvalget av informanter kan ha betydning for reliabiliteten. Hvis relasjonen er for tett mellom forsker og informant, kan det påvirke resultatet. I denne masteroppgaven er informantene mine elever ved skolen jeg jobber på. Når det gjelder to av informantene, har jeg vært lærer for dem i ett fag med varighet på drøyt to måneder. Den tredje informanten har jeg vært lærer for i ett fag i omtrent et år, og jeg er det fortsatt. Jeg kjenner ingen av informantene privat. Jeg har vurdert min kjennskap til informantene som uproblematisk for forskningen. Jeg ser det at de er vant til å snakke med meg som en fordel for intervjusituasjonen.

3.6 Diskusjon av metode

Skrivemotivasjon kunne vært målt ved en kvantitativ undersøkelse, for eksempel ved en spørreundersøkelse. Fordelen med det ville være at jeg kunne få svar fra flere informanter og kunne utarbeide statistisk materiale. Ulempen er at en spørreundersøkelse, der det ikke er fysisk kontakt mellom informant og forsker, vil overlate informanten til å tolke spørsmålene selv. Feiltolkninger av spørsmålene kan gi et uriktig resultat. Siden jeg ville få innsikt i ungdommenes tenkning om skriving, vurderte jeg at det var riktig å jobbe tett på informanten. Dermed måtte jeg begrense antall informanter. Motivasjon er en subjektiv størrelse, og jeg vurderte at jeg trengte mye informasjon fra informantene, altså en kvalitativ tilnærming.

Denne masteroppgaven skal finne ut hva formålet med skrivingen har å si for skrivemotivasjonen, og hvilke positive effekter av bloggingen skolen kan dra nytte av. Tekstmaterialet mitt skal bidra til å belyse dette. Jeg trenger et variert materiale, men jeg trenger ikke et stort antall tekster. Jeg mener et stort antall tekster ikke vil tilføre prosjektet vesentlig flere opplysninger enn det antallet jeg har valgt.

Blogging er den ene konteksten skrivingen foregår i, og jeg måtte derfor være sikker på at informantene hadde kjennskap til skriving i denne konteksten. Hadde jeg sendt ut en spørreundersøkelse til et stort antall videregående elever, ville disse elevene kunne bidra med tekster fra norskfaget, men kanskje bare en brøkdel av disse ville ha erfaring med blogging. Hadde jeg henvendt meg til et stort antall bloggere, ville disse kunne bidra med blogginnlegg, men det er ikke sikkert at alle bloggerne er skoleelever. En kvantitativ undersøkelse ville derfor ikke gitt meg det materialet jeg trenger i mitt forskningsarbeid.

Yin skriver at kasusstudier som dette har blitt sett på som en enkel eller lettvinns («soft») form for forskning, men tilbakeviser det med at jo enklere forskningen er, jo vanskeligere er den å gjennomføre (Yin, 1994, s. 16). Andersen skriver at noen ser på kasusstudier som en kunstform, mens andre ikke er så positive og mener kasusstudier er en støttedisiplin for det de mener er ordentlig vitenskap. Andersen skriver også at de som er positive til kasusstudier, ser denne forskningsmetoden som «en kritisk, kvalitativ eller antipositivistisk tilnærming som gjør det mulig å gripe det særegne ved mennesker og samfunn» (Andersen, 2013, s. 15).

4. Analyse

I dette kapitlet kommer jeg til å presentere materialet mitt. Jeg har foretatt en analyse av materialet og strukturert det. Dette er gjort for å legge rette for en grundig tolkning og diskusjon av funnene. Denne beskrivelsen og presentasjonen av materialet skal også gi grunnlag for å kunne besvare problemstillingen.

Alt forskningsmaterialet er innhentet fra ungdom. En vanlig definisjon på ungdom er fra 13-24 år (Hasund, 2006). Hovedinformantene er 18 år gamle. Øvrige informanter, som er elever på Vg2, er fra 17 til 23 år.

Jeg gjør først rede for 29 Vg2-elevs synspunkt på hva typiske tekster skrevet i norskfaget er, og hva som er typiske bloggtekster. Deretter beskriver jeg elevtekstene og blogginnleggene hovedinformantene har skrevet. Til slutt gjengir jeg det sentrale fra intervjuene.

Fagbegreper jeg har lånt fra teorikapitlet er satt i kursiv. Jeg gjelder også de begrepene jeg har lånt fra Halliday innen felt, relasjon og mediering i kursiv. Det er disse kursiverte begrepene som er tatt med i tabellene og den grafiske framstillingen av de to teksttypenes kvaliteter i dette kapitlet.

Å lage en statistikk over et lite materiale er ofte uhensiktsmessig fordi det ikke kan vise noen tendens. Da jeg begynte å registrere elev- og bloggtekstene med tanke på felt, relasjon og mediering (se vedlegg 2 og 3), fant jeg likevel ut at tabeller kunne gi meg et klarere bilde på ulike egenskaper ved tekstene enn om jeg bare skulle lese dem.

Alle stedsnavn eller liknende som kan knytte materialet til informantene, har jeg krysset ut slik: XXXX. Prosjektet er også meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (Vedlegg 5). Det er innhentet nødvendige tillatelser for innsamling av materiale (Vedlegg 6).

4.1 Elevenes synspunkt

29 elever på Vg2 har besvart skriftlig hva de mener er typisk for tekster skrevet i norskfaget og hva som er typisk for bloggtekster. Dette er elever med ulikt forhold til blogging, alt fra de som ikke er interessert i blogg til de som blogger selv. Jeg ga dem tips om at de kunne relatere det de skulle skrive til teksttypenes tema, oppbygging, språk, sjanger, ordvalg og

hvem som er mottaker av teksten. Hensikten med denne undersøkelsen var å danne et bilde av ungdommenes syn på tekster skrevet i norskfaget og bloggtekster.

Jeg valgte å la elevene svare med egne ord i stedet for å lage en statistisk preget undersøkelse der de kunne krysse av. Jeg synes dét ville blitt snevert og farget av mitt syn, og mange av ungdommenes tanker om skriving ville derfor ikke kommet frem. De 29 elevbeskrivelsene av de to teksttypene masteroppgaven omfatter, er med på å gi meg et grunnlag for å tolke elevtekstene og bloggtekstene. Jeg får et inntrykk av deres holdning til de to teksttypene. Jeg valgte ikke å spørre dem direkte verken om skrivemotivasjon eller hvordan formålet med skriving påvirker produktet. Dette valget gjorde jeg fordi jeg håpet at det ville komme frem meninger om dette uten at jeg stilte ledende spørsmål. Sitater fra elevenes uttalelser er gjengitt slik de har skrevet det. Feil er ikke rettet.

4.1.1 Tekster skrevet i norskfaget

Elevene er opptatt av at en tekst i norskfaget er bundet opp i en sjanger. Hele 16 av elevene nevnte sjanger som begrep eller listet opp forskjellige sjangre som er vanlige i norskfaget. I tillegg er det fem av elevene som mener tekster i norskfaget ofte handler om drøfting, argumentering, analyse, eller at det er basert på teori. Dette kan også knyttes til sjanger. 13 av elevene nevner at tekster i norskfaget må være strukturerte. De er spesielt opptatt av at tekstene skal ha en innledning, hoveddel og avslutning. Ti av elevene skrev at grammatikken eller språket måtte være riktig. Sju av elevene mente tekster i norskfaget har et gjennomtenkt ordvalg eller en form for fagspråk. Hos flere av disse elevene antydes at dette kan ses som en kontrast til bloggtekster. Fem elever nevner korrekt rettskriving som viktig, og blant disse mener en elev at det er altfor stort fokus på korrekt rettskriving i skolen.

Det Vg2-elevene anser som viktigst å beherske når de skrive skoletekster, kan oppsummeres slik:

Viktig i skoletekster	
Sjanger	16
Struktur	13
Grammatikk og språk	10
Ordvalg	7

Tabell 1: Vg2-elevenes vektlegging når de beskriver tekster skrevet i norskfaget.

Noen elever nevner mottakeren av tekstene. Det finnes tanker om hvem tekstene passer for: «Med mindre temaet gjør at den ikke passer for visse aldersgrupper så kan den leses av alle». Her anser ikke eleven læreren som eneste leser. Det asymmetriske forholdet mellom avsender og mottaker påpekes også: «Man skriver ofte til en mottaker som vet like mye som deg selv, om ikke mer.»

Én elev mener formålet med norskfaglige tekster er å løse oppgaven på riktig måte: «Når man skriver en tekst i norskfaget er det viktig at man utfyller alle kriteriene som blir gitt i oppgaven.» Eleven er ikke opptatt av å formidle menneskelige erfaringer, men å oppfylle mottakerens krav. Dette viser også et asymmetrisk maktforhold mellom sender og mottaker.

I tillegg til at tre elever mener det bare er læreren som skal lese teksten, har en elev et bredere publikum i tankene: «Som regel er det bare læreren som skal lese teksten, men det lønner seg å skrive en tekst som du vil at andre også skal kunne lese.» Eleven vil nå et større publikum og vil tilpasse teksten etter det. Dette utdypes ikke av eleven, men det kan antas at eleven ikke vil velge et språk som bare passer skolens situasjonskontekst.

Motivasjonen for skriving i norskfaget vil for mange være en vurdering med karakter. En elev beskriver det slik: «I en tekst du skriver skole sammenheng vil man tenke på karakter og regler i Norsken som fag». Materialet jeg har samlet inn viser også at ikke alle er like motiverte for å skrive. En skriver at dette er «Kjedelige temaer». En annen beskriver det slik: «Når vi skriver tekster i norskfaget skriver vi kanskje om temaer som vi ikke interesserer oss så mye om, men mest om temaer vi ikke får valgt selv.»

4.1.2 Bloggtekster

Når elevene skal skrive hva som er typisk for en bloggtekst, gir de et mindre enhetlig svar enn det de gjorde da de skrev om tekster i norskfaget. Materialet ble derfor vanskelig å tallfeste, men en kan likevel finne noen tendenser. Elevene fikk de samme tipsene som da de skulle skrive om tekster i norskfaget. De kunne relatere det de skulle skrive til teksttypenes tema, oppbygging, språk, sjanger, ordvalg og hvem som er mottaker av teksten.

Mange er opptatt av hvilke temaer det blogges om. Her er en tabell over de mest nevnte temaene:

Typisk bloggtekst	
Om klær, sminke, produkter	13
Om hverdagen	12
Om vanskelige temaer	9
Om seg selv	9
Gi et vellykket bilde av seg selv	6

Tabell 2: Vg2-elevenes vektlegging når de beskriver tema for en typisk bloggtekst.

Tolv elever skriver at det ofte blogges om hverdagen, og ni skriver at det er mange som blogger om seg selv. I den forbindelse vil jeg nevne at to elever skriver at mange blogger for å få oppmerksomhet. Dette kan knyttes til motivasjonen for og formålet med bloggingen. Sju mener målgruppen for blogginnleggene er jevnaldrende. Det er bare en elev som mener at bloggerne skriver om det de tror leserne vil at de skal blogge om. Det er også overraskende at bare fire skriver at blogg kan sammenliknes med en dagbok.

Elevene uttaler seg også om språklige kjennetegn og medieringen i blogginnleggene. Tre elever mener det brukes et muntlig språk eller slang, og to elever nevner dialekt. Fire elever mener bloggerne ikke er så nøye med grammatikken, og fire mener rettskrivingen ikke alltid er korrekt. Tre elever nevner at det er dårlig struktur i blogginnleggene. Fem elever mener at det brukes et enkelt språk i bloggene, mens en elev mener språket avhenger av temaet. Fem elever skriver om at det er bruk av bilder og video i blogginnleggene.

Språket kan også påvirke hvem som er mottakergruppen for innlegget. En elev skriver at en «Kan skrive indirekte (eller direkte) innlegg til en person/gruppe/rase». En annen elev skriver: «En profesjonell blogger vil også ha et mer bevisst språk, rettet mot en bestemt målgruppe.»

Mottakerbevisstheten er også tydelig hos denne eleven: «Når man skriver en bloggtekst er det viktig å tenke på hvem som kan komme til å lese den. Det kan jo være personer i alle aldre, så man må passe på ordvalgene og finne et tema som interesserer mange». Mellom linjene ligger det her at et formål for bloggeren er å få mange lesere.

En elev påpeker at det som er formålet med en tekst i dag, kan endres når tida går. Det finnes også en bevissthet om at en bloggtekst ligger tilgjengelig for alle, ikke bare de du ønsker skal lese det. Eleven skriver: «Tenke over at det blir der for alltid og at alle som ønsker kan lese det.»

Elevenes syn på språket i blogginnlegg kan oppsummeres med at de mener senderen har en frihet til å velge skrivestil. Det er likevel få som nevner at det er typisk at bloggerne bruker slang og dialekt. Det er heller ikke mange som mener at grammatiske feil og ukorrekt rettskriving er vanlig i blogginnlegg.

4.2 De tre hovedinformantene

For å sikre informantenes anonymitet, omtaler jeg hovedinformantene ved å bruke fiktive navn: Amalie, Marte og Thea. Bloggadressene deres er heller ikke oppgitt på grunn av personvern.

Amalie er 18 år og elev ved studiespesialisering Vg2. I mitt materiale er de fire elevtekstene hennes artikkel, diktanalyse, novelle og en kortsvarsoppgave, der to tekster skal sammenliknes språklig og innholdsmessig. Hun har blogget i fire år og har med 17 blogginnlegg i mitt materiale.

Marte er 18 år og elev ved påbygg Vg3. I mitt materiale er de fire elevtekstene hennes søknad, leserinnlegg, kåseri og en kortsvarsoppgave, der to tekster skal sammenliknes språklig og innholdsmessig. Hun har blogget i tre år og har med 17 blogginnlegg i mitt materiale.

Thea er 18 år og er elev ved påbygg Vg3. I mitt materiale er de fire elevtekstene hennes søknad, kåseri, novelle og en kortsvarsoppgave, der to tekster skal sammenliknes språklig og innholdsmessig. Hun har blogget i fire år og har med 14 blogginnlegg i mitt materiale.

4.3 Analyse av elevtekster

Analysen av materialet mitt er strukturert slik at jeg beskriver tekstmaterialet fra norskfaget før blogginnleggene. Det er i alt tolv elevtekster, og alle er digitale. Omfanget på tekstene er om lag 6500 ord. Jeg legger vekt på hovedinntrykket av tekstene når det gjelder ordvalg, setningsstruktur og tekstens oppbygging. Jeg vil også se på om teksten gir inntrykk av å være rettet til en bestemt mottaker. Analysen omfatter en beskrivelse av hvordan tekstene forholder seg når det gjelder definisjonene av Hallidays *felt*, *relasjon* og *mediering*. Innenfor *felt* ser jeg på *institusjonalisering*, *tilgjengelighet* og om teksten er *personlig*. *Relasjon* belyses ved å se på hvor *formell* en tekst er, hvordan *maktforholdet* mellom sender og

mottaker er og hvor stor *følelsesmessig involvering* som ligger i teksten. *Medieringen* analyseres gjennom hvilke *semiotiske ressurser* som er brukt, hvor lang *responstiden* er og hvordan den *ideasjonelle distansen* er.

4.3.1 Felles for elevtekstene

Alle elevtekstene i mitt materiale, både de skjønnlitterære tekstene og sakprosa tekstene, oppfyller Svennevigs krav til en tekst. De er sammenhengende, har struktur, de inngår i en kommunikativ handling som er fullført, og i en norm for språkpraksis. Selv om de har forskjellige kvaliteter, vil det ikke være tvil om at de kan defineres som tekster.

Alle tekstene har sin unike tekstuelle kontekst, og tekstene er et produkt der ytringene bygger på hverandre som en kjede. Tekstene oppleves av leseren som koherente, men det er også eksempler på at referentkjedene ikke følges opp på en logisk måte. Situasjonskonteksten for disse tekstene er at de er skrevet som en skoleoppgave, selv om Svennevig mener at situasjonskonteksten, akkurat som den tekstuelle konteksten, er unik for alle tekster (Vagle et al., 1993, s. 129-131). Akkurat som Malinowski mener Svennevig at teksten må forstås ut fra situasjonen. Jeg tolker dette slik at selv om situasjonskonteksten er ganske lik, kan den aldri bli helt identisk. Kommuniserende deltakere, sjanger og medium vil påvirke det som skrives. I tillegg spiller skriverens motivasjon og tidligere erfaringer inn. Tekstene er en del av en kulturell kontekst og følger skolens og norskfagets generelle mønstre for samhandling. Denne overordnede kulturen ligger som en føring for den kommunikative handlingen til disse tekstene. Elevene bruker skjemaer og rammer de er kjent med.

Det lar seg ikke lett beskrive hvordan tekstene forholder seg til Bakhtins dialogiske aspekt. Det dialogiske aspektet til en tekst skrevet i skolesammenheng kan være lærerens tidligere tilbakemeldinger og tilbakemeldingene de vet de kommer til å få på det de nettopp har levert. Det kan påvirke hvordan eleven har valgt å skrive denne teksten. Eleven inntar en adressivitet der de er i dialog med det som er skrevet før. Eleven må også posisjonere seg, altså ha en referanse, til det som skrives. Informanten Marte gjør dette helt eksplisitt ved å skrive en ekstra innledning til teksten sin: «Jeg valgte denne oppgaven fordi det er noe jeg interesserer meg for privat og kan relatere til på flere måter». Elevene vet også at arbeidet vurderes og har en tanke om hvordan de ønsker å fremstå, og de tenker derfor på

ekspressiviteten. Amalie skal gjøre en tolkning av et kjærlighetsdikt og viser tydelig at hun lever seg inn i det poetiske språket om kjærlighet:

Diktets overskrift og første setning gir leseren på en usentimental måte beskjed om at handlingen i diktet ikke har noe lykkelig slutt.(...) Leseren er med en gang innforstått med at diktet omhandler en mann med dyp fortvilelse og sorg.

Hun bruker ordet «usentimental» og uttrykket «dyp fortvilelse og sorg», og det markerer tydelig hennes vinkling på tolkningen.

Isers *implisitte leser* bruker strukturer i teksten til å kommunisere med tidligere erfaringer hos leseren. Leseren av elevtekstene er læreren. Læreren har med seg tidligere møter med elevtekster. De kulturelle kodene læreren har med seg, vil også være preget av vurderingskriteriene som er satt for oppgaven.

4.3.2 Felt, relasjon og mediering i elevtekstene

Ut fra Hallidays teorier har alle ytringer, og derfor også tekstene i mitt materiale, en ideasjonell, mellompersonlig og tekstuell metafunksjon. I elevtekstene vil det ideasjonelle kunne relateres til en analyse av feltet. Når det gjelder den mellompersonlige metafunksjonen, vil analysen innebære å analysere tekstens relasjoner. Det mellompersonlige kan også ses på grammatikk og ordvalg. Det tekstuelle analyseres ut fra medieringen og på tekstur og strukturenhet (Hasan, 1998a, s.119). Teksturen omhandler temautviklingen og koherens. Strukturenheten er tekstenes disposisjoner som innledning, hoveddel og avslutning.

Når en vurderer elevtekstene på området felt, er alle tekstene *institusjonaliserte* fordi de er skrevet i skolesammenheng. Elevtekster er i utgangspunktet *ikke tilgjengelige* for andre, men to av tekstene er søknader. Disse er eksplisitt stilet til en annen mottaker enn læreren og kan være tenkt brukt som en reell søknad og dermed bli gjort *tilgjengelig* for andre lesere. En av tekstene er et leserinnlegg, og ut fra sjangeren kunne teksten derfor bli gjort tilgjengelig for andre. Jeg velger likevel ikke å definere det som tilgjengelig for andre siden dette leserinnlegget er et svar på et innlegg gitt i oppgaveteksten. Det vil derfor bli tatt ut av situasjonskonteksten hvis det blir sendt til ei avis for publisering.

Det kan være et spørsmål om skjønn når en skal avgjøre om en tekst er *personlig* eller *saklig*. Jeg mener at en tekst skrevet i en personlig stil, gir inntrykk av å være selvopplevd, men

trenger ikke å være det. Et eksempel på dette er noveller skrevet i førsteperson. Selv om denne problematiseringen finnes, har jeg likevel valgt å definere tekster som i stor grad er skrevet i førsteperson, som personlige.

Relasjonen i disse tekstene beskriver hvor *formell* eller *uformell* en tekst er. Det er relasjonen mellom sender og mottaker som skal beskrives. Når en ser på ytterpunktene, er en søknad et eksempel på en formell tekst og kåseri en uformell tekst. Selv om søknaden inneholder personlige opplysninger, velger jeg likevel å beskrive søknaden kun som formell, fordi de personlige opplysningene i søknaden er en del av det som forventes i søknad som sjanger.

Relasjon vil også si hvordan *maktforholdet* er mellom sender og mottaker. I skolesammenheng vil det være læreren som er dommer over det eleven har skrevet. Derfor kan en si at det alltid er ulik makt mellom sender og mottaker i skolesammenheng. Relasjonen blir imidlertid også realisert gjennom fortellerstemmen i teksten. Elevtekstene kan derfor ha noe jeg vil kalle et forestilt jevnt maktforhold. Disse tekstene har jeg i tabellen i vedlegg 2 klassifisert som ulik/lik makt, men siden jeg vet at læreren er den reelle mottaker, teller jeg dem som ulik makt.

Et siste punkt for å beskrive relasjonen er om det er *høy* eller *lav følelsesmessig involvering*. Her vil sjangeren kunne legge grunnlaget for hvordan relasjonen er. Diktanalysen vil delvis ha *høy følelsesmessig involvering* fordi egne tolkninger er en viktig del av oppgaven. Det samme gjelder søknaden, fordi senderen må beskrive seg selv i søknaden selv om den skrives i en formell stil. I tillegg vil leserinnlegg ha en *høy følelsesmessig involvering* fordi det er et uttrykk for egne meninger.

En annen indikator på relasjonen, som jeg har valgt å ikke ta med i tabellen, er om det er *hyppig* eller *sjelden kontakt* mellom sender og mottaker. Fordi hyppigheten styres av oppgaver gitt av læreren med hensikt å kunne sette en rettferdig karakter, velger jeg å si at relasjonen ikke er preget av hyppig kontakt. Det er ingen kjede med korrespondanse mellom sender og mottaker. Sender har likevel hatt mulighet til å få veiledning av mottaker underveis i prosessen. Dette kan også ses i sammenheng med det asymmetriske maktforholdet mellom sender og mottaker.

Medieringen er måten teksten får frem meningsinnholdet sitt. Den kommunikative praksisen i skolen gjør at elevtekster i stor grad vil bestå av *skrift* og dermed ha liten grad av visuelle tegn utover skrift. Motsatt kan en tekst ha utstrakt bruk av visuelle tegn, slik som bilder og

diagrammer. I tillegg til at tekstene bruker skrift som semiotisk ressurs, setter jeg inn i min tabell bruk av *bilder/ikke bruk av bilder* siden dette er det mest aktuelle visuelle virkemidlet i sjangrene i mitt materiale.

Medieringen er også avgjørende for *responstiden*. Elevtekster får sjelden tilbakemeldinger direkte. Ingen av elevtekstene i mitt materiale har fått veiledning underveis i arbeidet. Det har derfor tatt læreren noen dager å gi en respons på arbeidet som er gjort. Dette står i motsetning til bloggtekster, der responsen kan komme umiddelbart i form av kommentarer og antall lesere.

Elevtekstene vil ha en *ideasjonell distanse*. Det vil si at de er uavhengige, står alene uten å være del av en kjede, og de er ikke en del av en sosial situasjon. Søknadene og leserinnlegget kan forstås slik at de kan inngå i en kommunikativ kjede og kan med det ha en ikke-ideasjonell distanse. Dette hadde vært tydeligere hvis det ikke hadde vært kjent at disse tekstene kun har et norskfaglig formål. Det ligger forventninger om sjanger, men den vil være bestemt av oppgaven. Det ligger ingen fast kommunikativ praksis med tilhørende sjangerkonvensjoner (Frimann, 2004, s. 31-32).

Den fullstendige beskrivelsen av elevtekstene (se vedlegg 2) kan etter en forenkling fremstilles slik:

		antall elevtekster
Felt	Institusjonalisert	12
	Tilgjengelig	2
	Personlig	5
Relasjon	Formell	7
	Ulik makt	12
	Høy følelsesmessig involvering	4
Mediering	Skrift og bilde	1
	Lang responstid	12
	Ideasjonell distanse	9

Tabell 3: Elevtekstene registrert i felt, relasjon og mediering.

Disse tallene kommer jeg til å bruke for å sammenlikne elevtekstene med bloggtekstene.

4.4 Beskrivelse av blogginnleggene

Da jeg valgte ut mitt materiale fra bloggene til de tre informantene, tok jeg de nyeste innleggene. Jeg kopierte også omtrent like mange ord fra hver blogg, ca. 3500, det vil si ca. 10500 ord til sammen. Dette utgjorde 17 blogginnlegg hver fra Amalie og Marte, og 14 innlegg fra Thea. Det vil si at det er Thea som skriver de lengste innleggene. Temaet i blogginnleggene er hverdagen, reiser, konserter, høytid, klær, sko og hudprodukter, trening og baking.

4.4.1 Felles for blogginnleggene

Alle bloggtekstene i mitt materiale oppfyller Svennevigs krav til en tekst. De er sammenhengende, har struktur, de inngår i en kommunikativ handling som er fullført og er i en norm for språkpraksis. Selv om de har forskjellige kvaliteter og bruk av semiotiske ressurser, kan alle defineres som tekster. Selv det korteste innlegget i materialet, som er på bare 59 ord, oppfyller Svennevigs fire punkter.

Alle blogginnleggene har sin unike tekstuelle kontekst, og innleggene er et produkt der ytringene bygger på hverandre som i en kjede. De tre bloggene jeg har analysert, er alle hverdagsblogger og har derfor temaer som handler om bloggernes hverdag. Innleggene bygger derfor indirekte på hverandre ved at temaet for hvert innlegg er varianter av det overordnede hverdagstemaet. Det finnes også eksempel på at to blogginnlegg bygger direkte på hverandre. Amalie har to blogginnlegg som heter «Utveksling – XXXX DEL 1» og «Utveksling – XXXX DEL 2». De er om samme tema, og del 2 bygger på del 1. Akkurat som elevtekstene vil blogginnleggene ha sin tekstur og strukturenhet. Innleggene oppleves av leseren som koherente, og referentkjedene følges opp på en logisk måte.

Situasjonskonteksten for skriving av blogginnlegg er dominert av at det som skrives er ment for publisering. Det bloggeren publiserer er med på å skape bloggerens profil og definere hvordan bloggeren ønsker å bli oppfattet. Dette har de som felles utgangspunkt, men situasjonskonteksten vil likevel aldri bli helt lik. Selv om blogginnlegg, akkurat som elevtekster, har generelle mønstre for samhandling, vil føringene for de kommunikative handlingene i stor grad preges av bloggerens valg. De tilpasser skjemaer og rammer til den profilen de velger for sin blogging. Når jeg gjør rede for intervjuene, kommer jeg tilbake til dette.

Bakhtins dialogiske aspekt vil i blogginnleggene komme til syne gjennom kommentarer som er gitt på bloggen, og ved at noen av innleggene bygger på hverandre. Når bloggeren skriver innlegg ut fra tidligere tilbakemeldinger og tilbakemeldingene, kan en si at bloggeren går i dialog med leseren.

Noen ganger henvender bloggeren seg direkte til leseren. Det gjør Marte her: «Hellu! Jeg tror alle som leser dette husker sin første gang, med mindre jeg har litt yngre lesere.» Thea starter det ene blogginnlegget sitt slik: ««Krem kremt» Dere er ikke glemt altså!» Mange bloggere, også to av mine informanter, har av og til «spørsmålsrunder» der leserne kan spørre om hva de vil. Da skriver bloggeren i etterkant svar på disse spørsmålene som et eget innlegg. Bloggeren inntar slik en adressivitet der de er i dialog med det som er skrevet før. Bloggeren må også, ut fra Bakhtins teorier, posisjonere seg, ha en referanse til det som skrives. Bloggeren ønsker også å få mange lesere, og som jeg skrev ovenfor, skaper de seg en profil og har en tanke om hvordan de ønsker å fremstå. Da tenker de på ekspressiviteten.

Språket er sosiale praksiser, sier Bakhtin, og det gjelder i høyeste grad blogging. Bakhtin bruker også begrepet karnevalisme om språk som utfordrer gjeldende normer. Dette overraskende, ville og uventede språket kan forekomme i blogginnlegg. Alle informantene mine er opptatt av tegnsetting, ortografi og struktur, men jeg kan finne eksempler på en slags lek med språket hos Marte: «No more medisin for me, I treng energi!» Her leker hun med språket ved å blande engelsk og norsk.

Siden blogginnleggene kan leses av hvem som helst, er det ikke lett å definere Wolfgang Isters *implisitte leser*. Den implisitte leser vil si at hver enkelt som leser innleggene, ikke vil tolke det som står der helt likt. Leseren vil lese teksten ut fra tidligere erfaringer med tekst. Marte har en innledning på et innlegg som krever kunnskap om ungdomsspråk: «Jeg kom hjem fra skola for en stund sia, og siden har jeg bare slækkan og sett på sumo.» En leser som ikke er kjent med *slækkan* og *sumo*, vil lese lite informasjon ut av denne setningen. Det estetiske møtet mellom tekst og leser kan være ulik, og leserens skjemaer kan bli utfordret (Maagerø & Tønnesen, 2001, s.81-83).

4.4.2 Felt, relasjon og mediering i blogginnleggene

Akkurat som da jeg analyserte skoletekstene, belyser jeg blogginnleggene ut fra Hallidays teorier, der alle ytringer har en ideasjonell, mellompersonlig og tekstuell metafunksjon. Akkurat som for elevtekstene, vil det ideasjonelle i blogginnleggene kunne relateres til en

analyse av feltet. Når det gjelder den mellompersonlige metafunksjonen, innebærer analysen å gjøre rede for innleggenes relasjoner. Det tekstuelle analyseres ut fra medieringen og ut fra tekstur og struktur.

Jeg ville gjøre en sammenlikning på området felt, relasjon og mediering mellom blogginnleggene og elevtekstene. I denne delen av analysen valgte jeg å benytte de fire blogginnleggene som bestod av flest ord fra hver av informantene. Dette gjorde jeg fordi informantene har mange svært mange innlegg der de bruker få ord. Alle informantene er glade i å ta bilder, og mange av innleggene inneholder derfor mest bilder. Ved å gjøre dette utvalget ender jeg opp med like mange blogginnlegg som elevtekster. De andre blogginnleggene er representert i den øvrige delen av analysen, blant annet med eksempler og sitater.

Blogginnleggenes *felt* er det motsatte av elevtekstene når det gjelder variabelen institusjonalisert/ikke-institusjonalisert. Alle blogginnleggene er *ikke-institusjonalisert*. Alle blogginnleggene er skrevet på eget initiativ på fritida. De er ikke knyttet til skolearbeid eller et annet formål. Siden blogg er en form for dagbok som publiseres på nett, ligger alle blogginnleggene *tilgjengelige* for alle som vil lese det. Alle informantene har en helt åpen blogg.

Alle informantene blogger om hverdagen sin. De skriver om det de har opplevd og er interessert i. Det gjør at alle innleggene er *personlige*. Det er ingen av de tolv utvalgte blogginnleggene som omhandler kun et alvorlig tema eller annet *saklig* stoff. Alle innleggene har en eller annen personlig vinkling. Marte skriver om et produkt hun har prøvd ut, men både innledningen og avslutningen på innlegget er personlig. Avslutningen er slik: «Alt i alt var det en enkel og grei ansiktsmaske som gir resultater etter hvert (har jeg hørt). Nå skal jeg kose meg med Cæsar og godis før jeg skal opp til pappa senere i kveld.»

Relasjonen, der det beskrives hvor *formell* eller *uformell* teksten er, vil avgjøres av skrivestilen. Så lenge informantene skriver om seg selv og eget liv, vil teksten etter all sannsynlighet være uformell. Relasjonen mellom *sender* og *mottaker* er umulig å beskrive ettersom mottakeren kan være hvem som helst. Siden mottaker er ukjent, kan en ikke si med sikkerhet at det er et jevnt eller ulikt maktforhold mellom sender og mottaker. Det er likevel slik at det er flest jevnaldrende som leser blogger og legger igjen kommentarer på

blogginnleggene. Det er heller ikke et slikt klart ujevnt maktforhold som det er mellom elev og lærer når det skrives på skolen.

Ut fra forrige avsnitt klassifiserer jeg maktforholdet til å være jevnt mellom sender og mottaker av blogginnleggene, selv om mottakeren kan være hvem som helst. Jeg har gjort et unntak når jeg valgte å klassifisere et blogginnlegg fra Amalie, som er en ønskeliste til jul, med ulik makt. Dette er fordi gaveønskene er dyre og gir inntrykk av å være ment for nær familie, ikke jevngamle venninner. Jeg ser at ønskelista kan forstås som en liste der leserne gjennom blogginnlegget skal få vite hvilken smak hun har, men Amalie bekreftet i intervjuet at ønskelista også var ment for foreldre og besteforeldre. Hun visste at de av og til leste bloggen hennes.

Relasjonen i blogginnleggene beskrives også ut fra om innleggene har *høy* eller *lav følelsesmessig involvering*. Her vil temaet for hvert innlegg være avgjørende. Selv om alle informantene blogger om hverdagen sin, vil det være stor variasjon når det gjelder dette. Fordi bloggerne skriver om egne erfaringer, er innleggene både personlige og har høy følelsesmessig involvering. Innleggene kan ha innslag av lav følelsesmessig involvering i deler av innlegg, slik som her, der det blir referert til en reise:

Onsdag dro alle sammen til XXXX som er et kloster som ligger på et fjell litt utenfor XXXX. Her var vi inne i kirken og gikk opp til et utkikkspunkt der vi kunne se hele klosteret og mye av dalen.

Relasjonen beskrives også ut fra om det foregår en *hyppig* eller *sjelden kontakt* mellom sender og mottaker. Når du har en blogg, kan du se hvor mange som har lest innleggene dine. Mine informanter blogger jevnlig og har alltid lesere på alle blogginnlegg. Det kan være fra noen få til omtrent hundre. Amalie sier hun har hatt opp til 800 lesere. Mange av leserne følger bloggen og leser den jevnlig. Derfor kan en også si at blogginnleggene inngår i en kjede, noe leseren kan følge med på over tid. Jeg velger derfor å beskrive kontakten som hyppig selv om en ikke vet om leserne er de samme fra gang til gang.

Medieringen er formidlingen av innholdet. Bloggtekster er i stor grad sammensatte tekster, som oftest *skrift* og *bilder*. Siden alle informantene mine er glade i å ta bilder, preges blogginnleggenes mediering av dette. Det høyeste antallet bilder i et blogginnlegg er 36 for mitt materiale. En annen side ved medieringen hos blogginnlegg er at *responstiden* kan være veldig kort. Så fort et innlegg er publisert, kan andre lese det og kommentere det. Denne responsen kan fortsette inntil verden har mistet interesse for det publiserte innlegget. Jeg har

allikevel valgt å telle blogginnlegg uten kommentarer som en tekst med kort responstid fordi antall kommentarer ikke behøver å ha sammenheng med antall lesere. Kommentarer kan ses på som en aktiv respons, mens leserstatistikken kan ses på som en passiv respons. Denne passive responsen kan bloggerne følge med på kontinuerlig hvis de ønsker det. Antall lesere har jeg ikke tilgang til. En annen form for respons bloggerne får tilgang til, er antall ganger andre har delt blogginnleggene på Internett.

Siden blogginnleggene publiseres på samme adresse hver gang, utgjør innleggene en kommunikatív kjede. De er dermed en del av en sosial situasjon og har dermed en *ikke-ideasjonell distanse*. I dette ligger det også at det er forventninger til en bloggteksts stil. Tenåringsjenter som blogger, skaper seg en språklig og tematisk profil slik at leserne vet hva de kan forvente når de går inn på siden. Noen lesere følger siden fast fordi de liker innleggene.

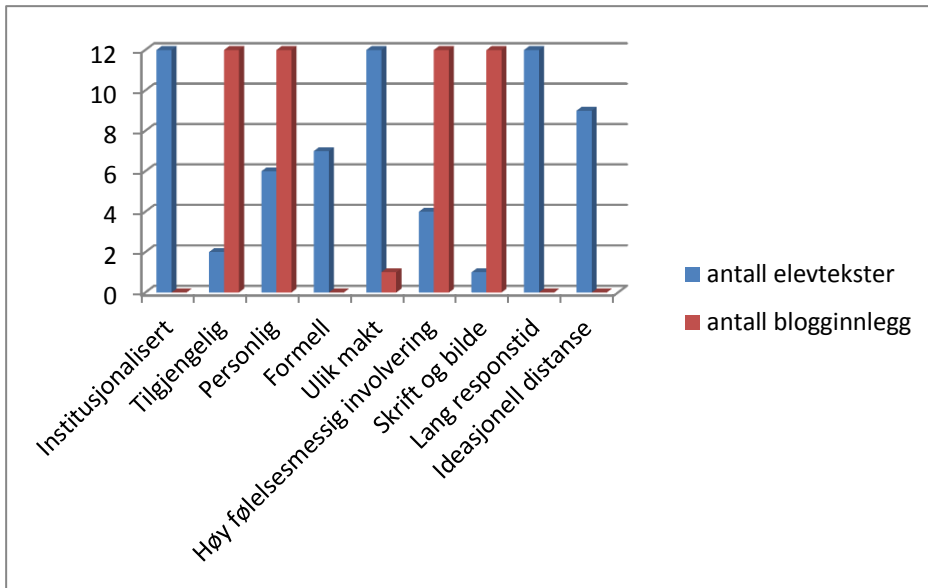
Den fullstendige beskrivelsen av blogginnleggene (se vedlegg 3) kan etter en forenkling fremstilles slik:

		antall blogginnlegg
Felt	Institusjonalisert	0
	Tilgjengelig	12
	Personlig	12
Relasjon	Formell	0
	Ulik makt	1
	Høy følelsesmessig involvering	12
Mediering	Skrift og bilde	12
	Lang responstid	0
	Ideasjonell distanse	0

Tabell 4: Bloggtekstene registrert i felt, relasjon og mediering.

4.5 Sammenlikning av elevtekster og blogginnlegg

Når en sammenlikner tabellen som ble utarbeidet for elevtekstene og den for bloggtekstene, kan det fremstilles grafisk på denne måten:



Figur 4: Søylediagram der elevtekster og bloggtekster blir sammenlignet.

Siden dette er en kvalitativ undersøkelse, betrakter jeg ikke denne grafiske fremstillingen som ren statistikk, men som et oppsummerende bilde på de to teksttypenes forskjellige kvaliteter.

Jeg ser at Hallidays teori om *felt*, *relasjon* og *mediering* er et godt redskap for å se viktige trekk ved skrivesituasjonen der elevteksten og bloggteksten skapes. På to områder er elevtekster og bloggtekster rake motsetninger. På området *felt* er tekstene helt forskjellige når det gjelder om de er institusjonalisert eller ikke, og når det gjelder *medieringen* er de forskjellige på punktet om responstid. Andre påfallende ulikheter mellom de to teksttypene er tilgjengeligheten, samt bruken av bare skrift eller andre semiotiske ressurser enn skrift. *Relasjonen* er også svært forskjellig i de to teksttypene med tanke på maktforholdet mellom sender og mottaker.

Det er også noen områder der tekstenes egenskaper ikke er helt ulike. Alle blogginnleggene er personlige, men også fem av elevtekstene har et innhold som kan karakteriseres som personlig. I sammenheng med dette kan en se at alle de tolv blogginnleggene er uformelle. Også fem av elevtekstene er uformelle. Alle blogginnleggene har høy følelsesmessig involvering. Det har også fire av elevtekstene.

Halliday var bare opptatt av elementene i situasjonskonteksten som var knyttet til språket, ikke andre semiotiske systemer eller det utvidede tekstbegrepet (Berge et al., 1998, s. 25). Dette er en ulempe med tanke på mitt materiale. Særlig bloggtekster inneholder mer enn

skrift som semiotisk system. Alle blogginnleggene i mitt materiale inneholder minst ett bilde. Elevtekstene kan også være sammensatt ettersom digital tekstproduksjon gjør det enkelt å sette inn bilder og eventuelle andre effekter som passer i den enkelte sjanger. Det er bare en av de tolv elevtekstene som har bilde.

Sosikulturell teori etterspør funksjonen skriveingen har for enkeltindividet. En kan derfor si at ungdommene i min undersøkelse har et formål med skriveingen, uttalt eller uuttalt, og posisjonerer seg i forhold til andre og til omgivelsene. Særlig blogging kan ha som mål en høy sosial status, men en god karakter på en elevtekst kan også ha samme effekt blant jevnaldrende. De ulike referansesfærene skribentene representerer, slik som jevnaldringssfæren eller elevsfæren, påvirker måten det er skrevet på.

Vygotsky mener læringen kan skje på flere sosiale arenaer. Jeg ser elevtekster og blogg som tekster der skrivekompetansen er ervervet på to forskjellige arenaer. Når det gjelder elevtekster, vil læreren være den personen som skal få eleven til å utvikle seg, men også medelever kan med sin respons skape utvikling og læring. Bloggtekstene vil kunne utvikle seg ved kommentarer fra leserne, på godt og vondt. Situasjonkonteksten påvirker tekstene.

Bloggerne skriver med det formål Bakhtin kaller å modellere et jeg. De skriver inn i leserens horisont og ønsker å nå leseren på deres premisser. Bloggerne forventer å få respons, og bloggtekstene vil være preget av den respons som har blitt gitt på tidligere innlegg. Elevtekstene, derimot, vil i de fleste tilfeller bare skrive seg inn i lærerens horisont. Bakhtin ser skriveaktiviteter og skrivekulturer som skapt i dialog og bevegelse. Når en skriftlig ytring skapes, bør tre spørsmål stilles: Hva skal skrives? Hvordan skal det skrives? Hvorfor skal det skrives? Her gjenkjenner jeg skrivesenterets skrivetrekant i Bakhtins tenkemåte.

Også Isers resepsjonsteori kan brukes til å forstå blogginnlegg og elevtekster. Tekstene kan leses med ulik holdning og forventning fra leserens side. Ulike typer tekster vil gi ulik interaksjon når teksten skal fortolkes.

4.6 Intervjuene

Informantene mine er skrivere i to forskjellige kontekster, den ene foregår i rollen som skoleelev og den andre som blogger. De har alle et positivt forhold til skriveing. Alle tre sier at de alltid har skrevet mye. De har gjennom oppveksten skrevet fortellinger, eventyr, dikt og

dagbok. Jeg gjengir mye av intervjuene med sitater fra det informantene har sagt. Dette er for å få en så riktig fremstilling av intervjuene som mulig. Intervjuguiden finnes bakerst i oppgaven som vedlegg 4.

4.6.1 Blogging

Informantene blogger fordi de vil dele sine opplevelser i hverdagen. Marte og Thea ser på bloggingen som en slags dagbok, men de sier også at de skriver for å få kommentarer fra leserne. Bruken av ordet dagbok er ikke uproblematisk. Det kommer jeg tilbake til i drøftingskapitlet. Amalie sier at hun begynte å blogge fordi det var så mange andre som gjorde det. Hun ser ikke bloggingen bare som en dagbok. Hun motiveres av å kunne skrive om temaer som hun tror andre vil lese om:

Det var så mange andre som blogget - og så syntes det var spennende å skrive - og - tekster som nådde ut til andre - og som andre kunne kjenne seg igjen i - og så var det godt å ha et eget sted da som jeg kunne skrive det jeg ville og uttrykke egne meninger og sånn.

Det som motiverer informantene til å blogge, er at de har noe spennende å skrive om. Thea sier hun har venner som blogger, og at de utveksler ideer. Alle informantene henter inspirasjon fra andre blogger og prøver å finne ut hva leserne synes er interessant å lese om. Thea sier inspirasjon fra andre blogger er med på å motivere henne til å blogge:

Jeg kan jo lese andre blogger for eksempel - og så - få da inspirasjon da liksom - synes det er artig å - ja - bare få inspirasjon egentlig - holde motivasjonen oppe.

To av informantene nevner at det er motiverende når lesertallet går oppover. Marte beskriver hvordan hun får motivasjon til å blogge slik:

Nei - det er vel når man ser at lesertallet går oppover da - da får man liksom - å yes - nå må jeg blogge enda mer - da får man mye motivasjon - og hvis det går nedover så er det sånn - nei - nå er det ingen som leser uansett - da er det ingen vits i å blogge - men så plutselig så kan man få litt motivasjon igjen da.

Grunnen til at motivasjonen kommer tilbake kan påvirkes av indre motivasjon eller at hun får bedre lesertall på et innlegg og lar seg motivere av det.

Alle informantene tror i utgangspunktet at det er jevnaldrende som er mottakere av innleggene. Thea svarer slik når hun blir spurt om hvem hun tenker hun blogger til:

Til egentlig - hovedsak til jenter på min alder da egentlig - tenker jeg på - tenker ikke på noe sånt spesielt - egentlig - bare at jeg skriver til noen på min alder på en måte da - så jeg skriver sånn jeg ville lest liksom - eller at noen andre skulle skrive - på en måte.

Amalie og Marte vet at familien av og til leser bloggen og tar hensyn til det når det gjelder hvor personlig de skriver og hvilke temaer de tar opp. Amalie la ut ønskelista si til jul i et blogginnlegg. Det innlegget var først og fremst rettet til familien. Marte sier hennes tanker om hvem som leser har endret seg siden hun begynte å blogge:

Altså først så - i starten og de første åra så tenkte jeg sånn at jeg skriver til ALLE - hele verden liksom - men de siste månedene - etter nyttår kanskje - så har jeg tenkt mest at jeg skriver til meg sjøl og da har jeg blitt litt mer sånn åpen og skriver mye mer om hva jeg tenker og sånn - for jeg tenker egentlig at det er mest for meg - og siden jeg har gjort det har lesertallet gått oppover så - da er det jo bra.

Thea skriver av og til om stilen Rockabilly, og om de innleggene tenker hun at mottakerne er de med samme interesse.

Amalie og Thea sier de poster linker til bloggen på Facebook-sida si for å få flere lesere. Dette gjør de hver gang de har skrevet et nytt innlegg. Amalie har også en egen Facebook-side til bloggen som andre Facebook-brukere kan like. Da vil de få informasjon hver gang Amalie poster et innlegg. Amalie nevner også at hun har lagt ut bloggadressen på Instagram-profilen sin. Hun sier også at jevnlig blogging, helst hver dag, fører til flere lesere. Marte sier hun får flere lesere hvis hun aktivt går inn og leser og kommenterer på andres blogger.

Informantene mine mener de ikke lar seg påvirke i noen stor grad av kommentarene de får på bloggen. Bare Thea sier hun har brukt tips fra kommentarene til å lage nye blogginnlegg. Amalie sier kommentarene hun får ikke påvirker det hun velger å skrive om fordi hun ikke blogger særlig seriøst. Hun tror de som er på topplistene lar seg påvirke i større grad av kommentarene. Marte mener kommentarene ikke betyr så mye. Hun er mest glad for at lesertallet øker, men hun er også veldig glad for kommentarene hun får:

Det er jo veldig positivt da - for sjøl om lesertallet kan jo være på 70 og du kan ha ingen kommentarer - det er jo litt kjipt da for da er det bare du som ser at du har 70 lesere og ingen andre - men det er jo koselig å få kommentarer da for jeg har aldri - tror jeg - fått noen negative kommentarer - bare vært positivt så.

Amalie og Thea har opplevd å få negative kommentarer, men dette sier de er svært sjelden, og det går heller ikke inn på dem.

Informantene sier de ikke tenker så mye på strukturen i blogginnleggene, men det viser seg at de følger et ganske fast mønster. Thea sier hun ikke har noen bestemt oppbygging, men sier også dette:

Avslutning pleier jeg å ha med (...) kan hende jeg har spørsmål eller oppsummerer på en måte da.

På spørsmål om hun har innledning, svarer hun:

Skriver egentlig bare hva som har skjedd siden sist egentlig - skriver ikke noe sånn spesielt.

Marte starter ofte med det som skjer på morgenen og skriver deretter i kronologisk rekkefølge om det som skjer videre utover dagen. Hvis hun blogger på morgenen, avslutter hun med å fortelle hvorfor hun må avslutte bloggingen.

Når informantene beskriver et godt blogginnlegg, er de enige om at det må inneholde bilder, helst flere, og de skal være fine. Teksten skal ikke være for lang og ikke for kort. Alle er opptatt av korrekt ortografi og grammatikk. De ønsker å skrive etter gjeldende skriveform, og Amalie sier: «Det er irriterende å lese blogger med mange skrivefeil».

Marte beskriver sin skrivestil når hun blogger slik:

Vanligvis så har jeg en sånn helt grei litt kjedelig skrivestil da - så av og til så prøver jeg å skrive litt på dialekt og kanskje være litt sånn frempå- mer frempå enn jeg pleier å være - og plutselig si noe helt ut av det blå - så det blir uventa og sånn - det er bare av og til for hvis jeg gjør det for ofte så trur jeg det kan bli ganske kjedelig og - så vanligvis så skriver jeg litt sånn kjedelig og nøytralt og sånn - også bare plutselig så bare *boom* [egen kursivering] så kommer det - litt mer - anna språk.

Med annet språk mener Marte blant annet dialekt. Det er også bare Marte som sier hun kan bruke innslag av engelsk i blogginnleggene, men hun bruker ikke typisk ungdomsspråk med slang og forkortelser:

Jeg bruker vanligvis ikke forkortelser som - verken sånn LOL eller BRB og sånn - jeg skriver ikke det i innlegg - men det hender jeg bruker noen få engelske ord - men det er veldig sjeldent - ikke så ofte.

En av Marte elevtekster i mitt materiale handler om ungdomsspråk. Der skriver hun at forkortelser brukes av ungdomsskoleelever. Thea har også en tilsvarende tekst, der hun skriver at forkortelser benyttes mest av 13-14-åringer.

Amalie og Thea sier at de verken vil bruke for lange eller for korte setninger. Marte mener hun ikke er bevisst på lengden på setningene, men at hun er bevisst på komma og punktum.

Informantene har et bevisst forhold til rettskriving og grammatikk, og de ønsker i hovedsak å holde seg til gjeldende skriveform. De mener selv at de ikke alltid er bevisst på måten de strukturerer tekstene på, men de avslører gjennom det de sier at de har en plan og en måte å bygge opp innleggene på. De mener mottakeren av innleggene er alt fra dem selv til hele verden, men de tror også at jevnaldrende er den største mottakergruppa. Kommentarene på innleggene er ikke avgjørende for om de blogger eller ikke, men kommentarene kan være en måte å vise at de har lesere på. Ingen av informantene nevner økonomiske motiver eller berømmelse som formålet med å blogge. Det er heller ingen av dem som gir inntrykk av at de blogger for å få oppmerksomhet.

4.6.2 Skrivning i norskfaget

Om opplevelsen av skriveoppgavene som gis i norskfaget er god eller dårlig, varierer med sjangeren. Amalie synes frie oppgaver, der en kan velge tema, og gjerne også sjanger selv, er de letteste å begynne på. Hun liker best å skrive artikler, men tidligere likte hun eventyr og fortellinger best.

Marte var veldig glad i å skrive på barne- og ungdomsskolen, men på videregående ble det vanskeligere fordi tekstene i større grad ble knyttet til sjanger. Sjangeren hun liker best, er novelle. Hun liker ikke kåseri. Når hun svarer på hvordan hun opplever skriveoppgavene hun får i norskfaget, sier hun samtidig noe om motivasjonen til å skrive:

Før - på ungdomsskolen og barneskolen og sånn - syntes jeg bare at det var artig - jeg syntes det var kjempeartig med norsk - jeg elsket jo å skrive - og så kom jeg på videregående da - og da ble det sjangre og - vanskelig å skjønne forskjellen på de forskjellige sjangrene og skrive riktig sjanger i det hele tatt - da ble det litt vanskeligere da - men jeg synes fortsatt det er artig å skrive - men jeg sliter litt med tålmodigheten da så.

Thea synes oppgavene hun får er greie, men vanskelige fordi hun ikke vet hvordan hun skal begynne. Hun liker å skrive fortellinger, men ikke noveller. Artikler er også vanskelige.

Informantene svarer alle at de tenker på norsklæreren som mottaker av tekstene. Amalie mener hun ikke tenker på annen mottaker enn læreren, men ved oppfølgingsspørsmål kommer hun på at i en oppgavetype der en skal skrive et personlig brev, vil mottakeren av

brevet være i tankene. Thea har lignende tanker og mener en kan tenke på leseren av en avis som mottaker av enkelte artikler. Skriver hun eventyr, tenker hun på barn som mottakere.

Marte svarer dette på spørsmål om hvem hun tenker som mottaker av tekstene sine:

[Lærerens navn, min utelatelse] - eller mest så tenker jeg på meg sjøl - for at det er jo jeg som leser det og bare jeg synes det er greit så går det fint - så da tenker jeg ikke så mye på hva hun syns om det - men likevel så har jeg en liten bak der - ja - dette skal til [lærerens navn, min utelatelse] ja.

Marte tenker ikke læreren som mottaker av artikler. Grunnen til det er at hun på ungdomsskolen deltok i et prosjekt der elevene var journalister ved et idrettsarrangement. Da skrev hun med tanke på at det ikke var læreren som var mottaker, men hvem som helst som gikk inn på nettsida de skrev for. Premissene var gitt på forhånd, og hun visste da hun skrev at tekstene skulle publiseres. Da hun ble spurt om hvem hun tenker er mottakeren av teksten, mente hun det kunne variere med sjangeren. Hun svarer slik:

Nei - ikke med mindre det er artikkel - for eksempel på XXXX-prosjektet på ungdomsskolen - (...) - også da skrev vi artikkel og sånt - og det syntes jeg var ganske gøy - og da er det jo andre som skal lese det - så når jeg kommer til artikkel da tenker jeg - okay - det skal andre lese - automatisk.

Motivasjonen for skriveoppgavene sier informantene er grei, men det kommer an på sjangeren. Marte sier:

Hvis det ikke er sakprosa - for det er jeg ikke så glad i - hvis det er så jeg kan bestemme hva det kan handle om sjøl og bare la fantasien gå - da synes jeg det er kjempeartig.

Thea er enig angående oppgavene: «Jo - de er helt greie - det går litt opp og ned - men». På oppfølgings spørsmål om motivasjonen kan variere ut fra oppgaven, svarer hun:

Ja - det er jo de som er litt mer frie da som eventyr for eksempel - de er litt mer motiverende enn som hvis du får et bestemt tema og skal skrive artikkel for eksempel - syns jeg er litt mindre motiverende for det synes jeg blir litt mer kjedelig.

Amalie mener oppgavene i norskfaget er greie, men hun begynner alltid med oppgavene tett opp til leveringsfristen. Det gjelder alle sjangere.

Informantene opplever tilbakemeldingen fra læreren på tekster som er skrevet, som positiv. Amalie mener hun får vite hva hun gjør bra og hvilke områder hun må forbedre seg på. Hun sier at det er «alltid godt å få tilbakemelding på det du gjør da». Hvis hun bare hadde fått karakteren, beskriver hun det som «kjedeligere». Alle informantene sier de bruker

tilbakemeldingene neste gang de skal skrive. Thea liker konkrete tilbakemeldinger slik at hun vet akkurat hva hun trenger å øve på.

Amalie sier skriveprosessen foregår ved at hun først velger sjanger og tema hvis det er rom for det i oppgaven. Deretter lager hun en innledning og skriver noen påfølgende avsnitt. Deretter stokker hun om på avsnittene for å få en passende rekkefølge og en logisk avslutning. Å lage en disposisjon før hun begynner å skrive vil hun ikke:

Også bruker jeg ingen disposisjon da - syns det - gidder ikke å bruke tid på det.

Hun passer derimot på at det blir passe lange avsnitt, at setningslengden er fin og at hun har brukt passende ord. Hun unngår slang eller liknende.

I skriveprosessen er Marte mest opptatt av å svare på oppgaven. Hun er opptatt av at det ikke skal være noen feil, verken i tegnsetting eller ortografi. Hun tenker også over at avsnittene skal være passe lange og at leseflyten skal være god.

Thea mener at hun ikke har noen spesiell skrivestil, men hun tenker på hvordan orda brukes. Hun tenker på tegnsetting. Når det gjelder struktureringen av teksten, går hun frem slik:

Først så pleier jeg å lage sånn tankekart - og så begynner jeg med innledning og- ja - hoveddel og avslutning - vet ikke helt åssen jeg begynner - tenker litt åssen jeg vil ha det og tema og hva som skal være i den og litt forskjellig.

Til sammen mener informantene at en god tekst i norskfaget kjennetegnes av god oppbygging, relevant innhold og et språk som er variert og følger gjeldende regler. Teksten skal være lett å lese og kan gjerne ha ei forside med et bilde. Amalies beskrivelse av en god skoletekst er slik:

De har en bra oppbygning da - også er de jo - de er helt sikkert relevante til det du skal skrive om da - også - er det veld...[stopper opp midt i ordet, min bemerkning] - sikkert en god flyt i det - eller - vet ikke.

Informantene synes oppgavene er strengt bundet til sjanger, og det kan påvirke motivasjonen. De mener alt i alt at oppgavene er greie, men de liker noen sjangre bedre enn andre. Alle informantene tenker i hovedsak at læreren er mottaker av teksten. De mener tilbakemeldingene fra læreren gir dem mulighet til å forbedre seg, og at en tilbakemelding er nødvendig. Informantenes måte å utforme tekster på er individuell. De har alle forskjellig måte å gå frem på når de skal skrive tekster. Når det gjelder skrivestil, er de alle opptatte av

at teksten skal følge regler for skriving på alle plan fra rettskriving til struktur. De er også opptatt av at de skal besvare oppgaven.

4.6.3 Sammenlikning av blogging og skriving i norskfaget

Alle informantene mener en positiv side ved blogging er skrivetreningen de får. Den mener de kan overføres til skoleskrivingen. Marte sier hun får trening i å se andres feil når hun leser blogger, og at hun derfor blir bedre til å skrive selv. Hun sier også:

(...) og så lærer man seg å skrive ord bedre og hva som funker for leserne på en måte da - så hvis du har ett langt innlegg med masse tekst og ingen bilder - så kan du se på statistikken hvordan dem reagerer på det - om det er mange som leser det eller om det er få - hvis det er få så tenker du kanskje - ja det var kanskje litt mye - det burde jeg ikke ha mer - elle noe sånn.

Hun sier også at hun ser hvilke tema som gir mange lesere ut fra leserstatistikken. Det å få tilbakemelding fra mange forskjellige lesere, mener hun er en positiv side ved blogg som gjerne kunne vært overført til skolens skriving. Hun mener flere lærere kunne gitt tilbakemelding på hver tekst.

Amalie mener valgfriheten når det gjelder tema, er en positiv ting med bloggingen. Hun ser også at tiden hun investerer i blogginnleggene samsvarer med hvor gode de blir. Slik kan hun også tenke om skoletekstene:

På blogging kan du skrive akkurat hva du vil da - så hvis du hadde fått karakter på det så ville det vært etter - hvor mye arbeid du ville lagt i det da - (...) - et blogginnlegg kan jo ta alt fra fem minutter til to timer å lage - så det er jo litt sånn med skoletekstene og egentlig.

Thea mener en positiv effekt av bloggingen kan ses i språket og måten blogginnleggene skrives på.

Det blir jo på en måte språket da - egentlig - man bruker jo et annet språk på bloggen enn det jeg gjør når jeg skriver en tekst.

Jeg stiller et oppfølgingsspørsmål om det språket passer i skoletekstene, og da svarer Thea slik:

Noen ganger kan det gjøre det - i artikler kan det jo gjøre det - det kan det.

Marte mener flere norsklærere kunne lest elevtekstene for at elevene skal få en bredere tilbakemelding. At alle kan lese skoletekstene slik som de kan med blogginnleggene, synes

hun er en dårlig idé. Hun synes ikke det er skummelt at klassekamerater leser bloggen hennes, men ville ikke likt at de leste og kommenterte skoletekstene hennes. Det ville vært skummelt. På spørsmål om hvorfor det ikke er skummelt at klassekameratene leser bloggen, svar hun slik:

Nei - for da sitter man bak en PC-skjerm - men hvis de skal lese det opp i klassa - da sitter jeg der da og - nei...

Marte er heller ikke komfortabel med at medelevene skal kunne lese skoletekstene hennes elektronisk. På spørsmål om hun kunne publisert elevtekstene sine på bloggen sin, svarer hun slik:

Nei - det tror jeg hadde blitt litt kjedelig for leserne å lese en **skoletekst** [min utheving] - med mindre det hadde vært om noe interessant da - eller noe artig eller noe skjønnlitterært - noe som ikke er bare en faktatekst om nynorskens historie - for det tror jeg ikke så mange ville lest om.

Marte synes derimot det ville være gøy å publisere skoletekster anonymt på en blogg, og det ville virket motiverende på videre skriving hvis hun fikk mye positiv respons.

Marte vet ikke helt i hvilken kontekst hun er mest motivert for å skrive. Hun ser bloggen sin nesten som en dagbok, men responsen er avgjørende for om hun er motivert for å skrive:

Hvis statistikken er på bunn sånn i flere uker - hvis jeg blogger hver dag - sånn okei - nå er det ingen som leser bloggen min lenger - da - tar jeg en pause.

Formålet med skrivingen i de to ulike kontekstene er ulik når det gjelder hvem som er mottaker av tekstene. Mottakeren de har i tankene kan variere ut fra temaet på det de skriver. Skoleskrivingen er den konteksten der mottakeren er mest avklart. Når informantene i intervjuet sammenligner blogging med skriving i norskfaget, sier Amalie at hun ikke alltid tenker på at det kan være flere mottakere når hun blogger, og at forskjellen mellom blogging og skriving i norskfaget derfor ikke er så stor:

Jeg tenker egentlig ikke over når jeg publiserer ting - tenker nesten ikke over at det er så mange som kan lese det - men - hvem som helst kan jo gå inn og se på det - men det er ikke det som jeg tenker på når jeg skriver det - det er - akkurat når jeg skriver er det nesten ikke noe forskjell på hva jeg tenker om hvem som skal lese det egentlig om det er en eller to hundre- men - kommer litt an på hva jeg skriver om og da.

Når jeg følger opp dette med spørsmål til henne om hun hadde gjort noe annerledes hvis hun visste at skoletekstene ble publisert på nettet, svarer hun: «Ikke på måten jeg skriver skoletekster på - nei».

For Thea har det noe å si om mottakeren leser teksten hennes uoppfordret eller som en del av en pålagt jobb. Når Thea blir spurt om skrivingens formål påvirker motivasjonen, svarer hun slik:

Ja- altså jeg blir jo mer stressa da når en lærer skal sette karakter - for det - leserne de - på bloggen da - de - de går jo inn på det for at det - kanskje ser interessant ut - overskrifta - eller noe sånn - de må jo ikke lese det - men læreren må jo liksom lese det da - så blir litt mer motivert egentlig til å skrive blogginnlegg for det at da vet jeg at jeg skriver til noen som kanskje synes det er interessant da - det jeg skriver om.

Den største forskjellen mellom blogging og skriving i norskfaget mener Amalie er at det er vanskeligere å finne på noe å skrive om som er interessant i et blogginnlegg:

Jeg synes nesten det er vanskeligere å finne noe å skrive om i et blogginnlegg - noe interessant - enn det er i en skoletekst - og - [tenkepause, min bemerkning] - på bloggen så er det jo mer privat egentlig - samtidig som det er ganske åpent - du deler jo veldig mye av deg selv - det gjør du ikke i en skoletekst.

Amalie blir spurt om hun ønsker å få lov til å dele mer av seg selv i skoletekster. Hun svarer at hun synes det er greit slik det er nå.

Når Amalie beskriver den største forskjellen på blogging og skriving i norskfaget, nevner hun også at de to teksttypene er forskjellige når det gjelder graden av personlig innhold:

På bloggen så er det jo mer privat egentlig - samtidig som det er mer åpent - du deler jo veldig mye av deg selv - det gjør du ikke i en skoletekst.

Thea mener språket er den største forskjellen på blogginnlegg og skoletekster. Hun tenker ikke så mye over språket når hun blogger, men er veldig bevisst på det når hun skriver tekster i norskfaget. Marte mener den største forskjellen på blogging og skoleskriving er viktigheten:

Skoletekster de er liksom viktige - blogg er ikke så viktig - det har ikke så mye å si hva du skriver eller hvor ofte du skriver eller - du har ikke noe tidspress på deg eller noen ting - du får ikke noe karakter på det som sagt - det er mye mer avslappende å blogge da - og skoletekster er stressende å tenke på og må få levert innen tida - og skrive bra og det er mye mer press.

Når det gjelder hvilke av informantenes tekster som er de beste, blogginnleggene eller skoletekstene, svarer Marte og Thea at blogginnleggene er de beste. Marte svarer slik når hun blir spurt om hvilken av de to teksttypene hun skriver som er best:

Bloggteksta - for da kan jeg velge akkurat når jeg vil skrive sjøl.

Jeg fulgte dette opp med et spørsmål om hvilke kvaliteter blogginnleggene hennes har som gjør at de er best. Da svarte hun slik:

Variasjon og motivasjon kanskje - og det at jeg er mer avslappa når jeg skriver dem - jeg slipper å stresse med det.

Jeg spør også hva det er med skoletekstene som gjør at de ikke er så gode som blogginnleggene. Da svarer hun slik:

Det er jo at man er under press da - og da blir det kanskje ikke så bra som man kunne gjort det - og så bli man kanskje ikke helt ferdig og man får ikke velge tema sjøl vanligvis - og da blir det sånn - hm - må finne ut ting om det eller må sjekke opp det og det er ganske kjedelig det.

Thea synes også at blogginnleggene hennes er bedre enn skoletekstene. Hun begrunner det slik:

Det er jo noe jeg synes er artig å skrive om og jeg synes det er noe som interesserer meg - da synes jeg de blir best i tillegg - og i og med at det er noe som interesserer meg og noe jeg synes er gøy - så synes jeg de blir best.

Amalie karakteriserer bloggskrivingen ved å si at «det går ganske fort i svingene til tider». Hun mener derfor at skoletekstene hennes er de beste, og hun begrunner det slik:

Fordi der vet jeg at jeg skal få karakter og der er det viktig å få en god karakter da - mens på blogginnleggene så er det på en måte det eneste som jeg kan få er tilbakemelding på at det sugde eller at det ikke var noe bra - men - jeg får ikke noe karakter på om det er noe feil og sånn - det teller på en måte ikke så mye.

Jeg spurte alle informantene helt til slutt i intervjuet om de hadde noe å legge til eller noe de følte ikke var sagt. Da sa Thea dette etter å ha tenkt seg om ei lang stund:

Det er bare det at det er egentlig - egentlig er det jo to helt forskjellige ting - selv om man skriver tekster i begge to - så blir det noe helt forskjellig - samtidig.

Når informantene skal sammenlikne blogging og skrijving i norskfaget, er hovedtanken at skoletekster er viktige, mens bloggtekster ikke er viktige. Jentene sier de er mer avslappet

når de blogger. Da har de ikke stressfaktorer som karakter- eller tidspress. Selv om de helst vil skrive riktig både når de blogger og når de skriver skoletekster, er det av og til lov å skrive som en snakker i en blogg. Informantene er bevisste på at mottakerne er forskjellige i de to situasjonskontekstene skrivingen foregår, og Thea skiller også mellom frivillige lesere og en leser som gjør det fordi det er pålagt. Alle informantene mener de har en positiv effekt av bloggingen som de kan overføre til skoleskrivingen. Her tenker de særlig på skrivetreningen de får.

5. Fortolkning av materialet

5.1 Metodiske refleksjoner og forbehold

Formålet med denne oppgava er å sette søkelys på skriveundervisningen i skolen. Jeg håper mine funn kan være et lite bidrag for å fremme god undervisningspraksis når det gjelder skriving i skolen. I min tolkning av materialet i denne masteroppgaven har jeg hele tiden hatt i tankene at funnene gjelder kun for dette materialet. Men jeg håper at jeg skal kunne konkludere med noen generaliseringer og noe allmenngyldig.

Informantene mine kjenner meg som lærer. Dette asymmetriske forholdet mellom oss kan særlig påvirke resultatet av intervjuene. Jeg er ganske sikker på at elevene kjenner meg som en person de kan være ærlige overfor. I forkant av intervjuene presiserte jeg at det ikke fantes riktige eller gale svar. Jeg sa også ifra om at jeg kom til å forholde meg nøytral underveis i intervjuet og ikke gi særlig respons i form av bekreftende lyder eller kroppsspråk. Dette var litt vanskelig, men vi lyktes med å ha en avslappende og rolig stemning under intervjuene.

Det empiriske materialet er ikke drøftet med hensyn til informantens karakterer i norsk. Drøftingen tar heller ikke med i betraktningen hvilke ambisjoner informantene har. Svarene informantene gir i intervjuet, kan likevel speile karakternivå og ambisjoner. Materialet hadde sannsynligvis også vært annerledes hvis informantene hadde vært yngre ungdommer.

5.2 Diskusjon

Diskusjonen tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene og problemstillingen min. Noen av funnene mine kommer til syne i flere av spørsmålene, men på forskjellig måte og blir derfor drøftet i flere av de påfølgende kapitlene. Det gjelder for eksempel hvordan informantene forholder seg til skrevenorm, relasjonen mellom avsender og mottaker, tema og sjanger i tekstene og responsen på tekstene.

5.2.1 Mottakerbevissthet og skrivemotivasjon

Mitt første forskningsspørsmål er: «Hvordan påvirker mottakerbevisstheten skrivemotivasjonen?» Dette skal jeg prøve å besvare ved å drøfte hvem hovedinformantene

ser på som mottakere av tekstene de skriver og om mottakeren er en autentisk leser. Jeg vil også drøfte betydningen av mottakerens fysiske nærvær eller fravær og om sjanger kan påvirke mottakerbevisstheten og skrivemotivasjonen.

Bloggtekstene og elevtekstene er ment for forskjellige lesere. Konteksten er ulik. Blogginleggene er i hovedsak ment for jevnaldrende, men informantene ser også for seg andre mottakere. De mener mottakeren av blogginleggene kan være alt fra dem selv til at det kan være hele verden. Informantene mener skoletekstene først og fremst har læreren som mottaker, men Marte sier at hun også i skolekonteksten skriver til seg selv.

Blogg sammenliknes ofte med å skrive dagbok. Elevuttalelsene i mitt materiale viser også at de sammenlikner blogg med en slags dagbok på Internett. Dette er ikke en uproblematisk sammenlikning. Mottakeren av blogginleggene er hvem som helst. Dagboktekster, derimot, er svært private tekster, gjerne skrevet i en bok utstyrt med lås. Dagboken er ikke ment for å leses av noen andre enn avsenderen. Hvis bloggen er en dagbok, vil det være på helt andre premisser enn en tradisjonell dagbok. Bloggen kan være personlig, men bloggeren bør ikke skrive så personlig at det deles private forhold som ikke er ment for andre mottakere enn bloggeren selv. Marte har registrert at økt personlig innhold i blogginleggene øker interessen for bloggen. Hun har ikke delt noe hun har angret på, men dette kan være en av flere farer ved å eksponere seg i sosiale medier.

Selv om informantene ser på læreren som mottaker av elevtekstene sine, henger synet på hvem som er mottaker også sammen med hvilken sjanger de skriver i. Marte forteller at hun tidligere har deltatt i et skoleprosjekt der artikler ble publisert på en nettside og fikk autentiske lesere. Denne opplevelsen, der tekstene hennes ble satt i bevegelse utover skolens rammer, har gitt henne et utvidet perspektiv på skriving av artikler (Smidt, 2011). Når hun nå skriver artikler, tenker hun på at hun er i dialog med andre, og at det derfor er andre som skal lese det. Dette synet på artikler støttes av en av de andre informantene. De trekker i tillegg frem personlige brev og eventyr som skoletekster der en tenker på andre enn læreren som mottaker. Hvis ikke disse autentiske (eller forestilt autentiske) leserne er til stede, ønsker Marte og Thea helst å skrive skjønnlitterære tekster. Amalie liker best artikkelsjangeren.

Mottakeren er likevel ikke alltid i tankene, verken når informantene blogger eller når de skriver tekster på skolen. Idet et innlegg skal publiseres på bloggen, er det ikke nødvendigvis mottakerne bloggerne tenker på. På den ene siden sier ungdommene at det ikke er så stor

forskjell på om det er en eller to hundre som skal lese det. På den andre siden sier de at å blogge er å skrive tekster som skal nå ut til andre. De velger å skrive om det de tror andre vil lese om. Det tyder på at de har en mottakerbevissthet når de blogger.

En påstand fra intervjuene er at mottakeren av et blogginnlegg leser blogginnleggene fordi de har lyst. Når en ser det slik, kan leserne betraktes som autentiske. De leser innlegget fordi de synes det virker interessant. Å klikke seg inn på et blogginnlegg ut fra at overskrifta virker interessant, er en bevisst og motivert handling. Læreren, derimot, leser teksten fordi det skal settes en karakter, og kan derfor ikke kalles en autentisk leser. Lesingen kan betraktes som pliktmessig for læreren, fordi det er en del av jobben å være lærer. Thea sier derfor at hun er mest motivert for å blogge. Dialogen mellom avsender og mottaker oppfattes som mest ekte i bloggkonteksten.

Det er PC-en som skiller avsender og mottaker av et blogginnlegg, og den kan ses på som et skjold. Dette skjoldet verner avsenderen og skiller avsender og mottakeren fysisk fra hverandre. Et slikt skjold ville ikke være der hvis elevtekstene skulle blitt lest i klassa. Marte sier hun ikke ville likt at medelever hadde lest elevtekstene hennes. Skoletekstene er i de fleste tilfeller skrevet med læreren som eneste mottaker, og dette anser jeg som en grunn til at andre mottakere vil føles unaturlig. Marte sier det ville være flaut hvis medelevene skulle lest elevtekstene hennes høyt i klassa, men sier ikke noe om hva hun synes om en situasjon der de kunne lest dem elektronisk hjemmefra. At Marte ikke vil at medelevene skal lese tekstene hennes, kan ha sammenheng med at hun ikke vil avsløre seg faglig. Noen av medelevene hennes har sannsynligvis også besvart samme oppgave, og kjenner til oppgavens vurderingskriterier. Marte har derimot ingenting imot at medelevene leser bloggen hennes, fordi når de leser blogginnleggene, sitter de bak PC-en. Det vil si at hun er mest komfortabel med at mottakeren av tekstene hennes, både blogg- og elevtekstene, ikke er fysisk til stede. Marte mener med dette at tekstene kan settes i bevegelse, men bevegelsen skal skje uten at hun, som avsender, og mottakeren befinner seg i samme fysiske miljø.

Marte blir også spurt i intervjuet om hun ville vært villig til å publisere skoletekster på bloggen sin. Det ville hun ikke, hvis tekstene ikke var humoristiske eller av skjønnlitterær art. Martes synspunkt her berører Iser's teori om at tekster har sosiale og kulturelle koder som påvirker leserens disposisjoner. De fleste skoletekstene ville bryte med de kulturelle og sosiale kodene som ligger i bloggingen, og skoletekstene ville derfor ikke egne seg til å bli publisert på bloggen. Skoletekstene har politiske koder i form av læreplanmål som skal nås.

Bloggen har fritidskulturelle koder. Å skrive om norskfaglige temaer vil derfor bryte med bloggkodene Marte slutter seg til (Maagerø & Tønnesen, 2001, s. 83-85). Juuhl hevder også i sin doktorgradsavhandling at elevene oppfatter det som negativt at læreren legger føringer for en blogg (Juuhl, 2013).

Når informantene skriver blogginnlegg, har de et ønske om å få mange lesere. Amalie og Thea nevner å poste link til innleggene på Facebook som et tiltak for å få flere lesere. Amalie poster sine innlegg på en Facebook-side som kun promoterer bloggen hennes, og har i tillegg bloggadressen skrevet på Instagram-profilen sin. Marte er opptatt av hvilke temaer som gir flest lesere. Hun fortsetter derfor å skrive om de temaene som gir flest lesere. Informantene mine skaffer mottakere av tekstene og opprettholder sosiale relasjoner, altså den mellompersonlige metafunksjonen, på forskjellig måte, men de har et felles ønske om å skaffe mange mottakere til blogginnleggene.

Elev- og bloggtekstene leses på forskjellig måte. Når læreren har vurdert teksten og satt en karakter, står neste tekst for tur. Læreren likner på Iser's «semantiske leser», som søker mening i teksten. Når meningen i teksten er absorbert, er spillet over. Bloggtekstene har ikke alltid en semantisk leser. Leseren av blogginnleggene vil sannsynligvis være det Iser kaller utforskende, der egne holdninger og verdier blir utfordret. Det kan gi leseren en ny erkjennelse. En absorberende leser gir seg hen til teksten og lar seg styre. Det kan derfor også tenkes at en leser av blogginnlegg kan være absorberende. Siden blogginnlegg er tilgjengelige, kan lesere oppsøke innlegget gjentatte ganger, og det er umulig å si når leseprosessen er avsluttet. Den utforskende eller absorberende leseren av blogginnlegg er i hovedsak jevnaldrende, og blogg er en av flere sosiale medier de omgir seg med. Blogginnleggene er derfor en del av det sosiale spillet. Det er dette Haavik også vektlegger positivt i sin artikkel når hun hevder at blogg's dialogiske egenskaper og blogg's store mottakergruppe gir dynamisk læring (Haavik, 2012).

Svaret på mitt første forskningsspørsmål kan oppsummeres med at mottakerbevisstheten påvirker skrivemotivasjonen. Det er motiverende å ha autentiske lesere slik som på blogginnleggene. Der har bloggerne også mulighet til å påvirke antallet autentiske lesere ved å ta i bruk andre sosiale medier. Det er likevel ikke bare antall lesere som motiverer informantene til å blogge. Det er motiverende å skrive om det de tror andre ønsker å lese om. Mottakerbevisstheten innebærer hos flere av informantene at de foretrekker at avsender og mottaker ikke befinner seg i samme fysiske miljø. Dette kan ha sammenheng med at de ikke

ønsker å avsløre sitt faglige nivå. Sjangere i skoleskrivingen som kan tenkes å bli lest av andre, er mest motiverende. Andre sjangre som er motiverende, er skjønnlitterære tekster hos to av informantene og artikkel hos en av informantene.

5.2.2 Egenskaper eller kvaliteter i de to teksttypene

Det andre forskningsspørsmålet mitt var: «Har blogginnlegg andre egenskaper eller kvaliteter enn tekster skrevet i norskfaget?» Dette skal jeg prøve å besvare ved å drøfte hvordan tekstene forholder seg til skrivenormer, om tekstene er preget av ungdomsspråk, om hvordan strukturen i tekstene er og semiotiske ressurser. Jeg vil også drøfte tekstenes grad av personlig innhold og hvordan tekstene er preget av tiden de er skrevet i. Kvaliteten i de to teksttypene drøftes også med tanke på måten de forholder seg til modelltekster.

Informantene skriver etter gjeldende rettskrivingsnorm, både når de blogger og når de skriver tekster i norskfaget. Når jeg sammenlikner tekstene skrevet i norskfaget og blogginnleggene, ser jeg at begge teksttypene har tilnærmet korrekt ortografi. Analysen min av tekstmaterialet inneholder ikke statistikk over ortografiske feil, og min påstand om at ortografien er tilnærmet korrekt i begge teksttypene er derfor bygd på et hovedinntrykk. Amalie mener det er irriterende med skrivefeil i blogginnlegg. Både Amalie og Thea er opptatt av at setningene verken skal være for lange eller for korte, og Thea og Marte mener komma og punktum er viktig. Alle informantene gir derfor uttrykk for at de tenker på leservennligheten og at teksten skal fremstå som seriøs. Informantene mener elevtekstene skal ha en god oppbygging og et relevant innhold, i tillegg til korrekt ortografi og grammatikk.

Ingen av informantene bruker en leken skrivestil preget av ungdomsslang, forkortelser eller engelsk når de blogger. Elevuttalelsene jeg har samlet inn, uttrykker en del forventninger om at blogginnlegg er preget av en leken språkstil. Marte og Thea sier de kan bruke enkelte innslag av dialekt eller engelsk. Marte sier det benyttes for å overraske og bryte opp det hun kaller kjedelig og nøytral tekst. Avviket fra gjeldende skriveregler har derfor en hensikt, og kan ses på som en bevisst handling eller et virkemiddel i teksten. Akronymer, som LOL eller BRB, passer ikke inn i informantenes språkstil. Thea nevner spesielt at hun ikke vil bruke slike akronymer. At informantene er opptatt av korrekt språk, kan ses på som et resultat av at informantene er unge voksne, og at en språkstil med utstrakt bruk av forkortelser og slang, vil bli sett på som umodent. En blogger på 18 år ønsker ikke at det bare er yngre ungdommer

eller barn som skal lese bloggen og betrakte den som god og lesverdig. Språket i bloggtekstene har derfor få spor av Bakhtins karnevalisering, som kjennetegnes ved at det er vilt og overraskende. Men bruk av dialekt og fremmedspråk kan likevel være et uttrykk for denne lekne måten å betrakte språket på. Språkhandlingen kan beskrives med Hallidays *mellompersonlige metafunksjon*, som i dette tilfellet innebærer at blogginnleggene ønsker å opprettholde en symmetrisk sosial relasjon mellom avsender og mottaker. Selv om informantene ikke har et språk i blogginnleggene som skiller seg markant fra språket i elevtekstene, er språket likevel mer uformelt i blogginnleggene. I de to ulike situasjonskontekstene, altså den karnevalistiske og den seriøse, ligger det også ulike kulturelle og sosiale verdier i ordvalget (Frimann, 2004, s. 121).

Informantene hevder de ikke tenker på strukturen på teksten når de blogger. Blant Vg2-elevenes uttalelser er det tre elever som nevner at det er dårlig struktur i blogginnlegg. Når informantene mine snakker om skriving av blogginnlegg, røper de likevel at de er bevisst på hvordan de bygger opp innleggene. Ettersom alle tre skriver hverdagsblogger, handler de gjerne om hva bloggerne har gjort den dagen. Innholdet skaper et mønster for oppbyggingen av innleggene. Strukturen skapes av at dagens hendelser skrives ned i kronologisk rekkefølge. Informantene forteller også at de har måter de innleder og avslutter innleggene på. Tekststrukturen er knyttet til situasjonskonteksten og er med og skaper forventinger hos leseren (Ibid., s. 204). Blogginnleggene er derfor i mange tilfeller strukturert på en slik måte at leseren får bekreftet en kontekstuell konfigurasjon. De gangene blogginnleggene inneholder en uventet struktur, vil den kontekstuelle konfigurasjonen bli avkreftet (Hasan, 1998b, s. 119).

Informantene har en bevisst struktur i tekstene de skriver i norskfaget, men har ulike måter å skape denne strukturen på. Jeg vil sette dette i sammenheng med å skape perspektiv på innholdet, altså relieff. Thea sier hun bruker tankekart. Det er en tydelig strategi for å skape struktur i tekster. Amalie nevner en annen strategi. Hun skriver passe lange avsnitt, for deretter å stokke om på avsnittene og slik gi tekstens emner en logisk rekkefølge. Amalie mener det er bortkastet å bruke tid på å lage disposisjon. Begge fremgangsmåtene er bevisste valg, og i begge tilfeller tar strukturenheten hensyn til mottakerens forventninger.

Bruken av semiotiske ressurser er ulik i de to teksttypene. Blogginnleggene inneholder mange bilder. Det gjør ikke skoletekstene. Tekstene i de to ulike kontekstene medieres derfor ulikt. Alle informantene mener at et godt blogginnlegg må ha bilder, og helst fine

bilder. Bildene er derfor en tydelig semiotisk ressurs i blogginnleggene, og blir en viktig faktor i kommunikasjonen mellom avsender og mottaker. Dette understrekes av informantene når de hevder det er viktig at blogginnleggene ikke har for mye tekst. Tekstene i norskfaget står her som en motsetning ved å ha få eller ingen bilder. Skoletekstene kan ha bilde på forsida, mener Amalie. Bruken av bilder kan derfor ses på som en semiotisk ressurs i tillegg til skriftspråket, og at denne semiotiske ressursen helt klart er hyppigst brukt i situasjonskonteksten der informantene blogger.

Situasjonskonteksten påvirker hvor personlig innhold tekstene har. Av tekstene jeg samlet inn, var alle blogginnleggene personlige, mens bare seks av elevtekstene kan være personlige (se vedlegg 2). Antallet personlige tekster kan sies å være noe usikkert. Noveller kan være bygd på fantasien og derfor ikke uttrykk for noe personlig, selv om de er skrevet i førsteperson. De kan derfor sies å være upersonlige. Det samme gjelder hypotetisk sett for kåseri, fordi det som ytres i kåseriet, ikke behøver å representere skriverens mening. Søknad er den eneste saklige sjangeren der informanten bruker sitt eget navn, og en kan derfor si at teksten har et personlig innhold. Det er også et lite forbehold her. Fordi tekstene er gitt som skoleoppgave, er ikke skriveren forpliktet til å skrive en reell søknad med sanne opplysninger om seg selv. Derfor kan jeg ikke si med sikkerhet at noen av elevtekstene jeg har samlet inn er personlige, men jeg anslår at fem av dem er det. Elevtekstene og blogginnleggene innehar helt klart forskjellig grad av personlig innhold.

Temaet i de to teksttypene er ulike. Med jevnaldrende i tankene som den største mottakergruppa av blogginnleggene, sier informantene at de skriver om det de antar andre på deres alder vil lese om. Alle informantene har personlige blogger, og temaene de skriver om er knyttet til deres hverdag. En informant sier at å være personlig i blogginnleggene, kan brukes for å få opp lesertallet. Skoleoppgavene skiller seg fra dette. Temaene i oppgavene ber ikke om personlige opplysninger selv om personlige erfaringer kan brukes i enkelte oppgaver. Læreren er mottakeren, og det kan også påvirke hvor sant eleven ønsker å skrive om seg selv i elevtekstene sine. Amalie mener skoleoppgavene omhandler temaer hun er komfortabel med, og hun ønsker ikke at de skal ha en mer personlig vinkling. Blogginnleggene og elevtekstene innehar hver sin diskurs. Det personlige innholdet i blogginnleggene kan forstås ut fra diskursen for personlige blogger. Blogginnleggene må også forstås ut fra tidligere blogginnlegg. Elevtekstene har sin diskurs. Denne diskursen defineres av læreplanen og kriterier for god måloppnåelse. Dette skillet mellom skoletekster og bloggttekster oppleves som logisk. Dette setter Amalie ord på når hun sier at hun ikke

ønsker å få lov til å dele mer av sine personlige forhold i sine skoletekster. Hun mener at dette skillet kan være slik det er nå.

Tekstene gjenspeiler tida de blir skapt i. Dette kan knyttes til sosiokulturell teori. Skoletekstene i dag er annerledes enn de var i skoleverkets spede begynnelse, da den første skriveopplæringen kun var pragmatisk. Undervisningen hadde som formål å utdanne de elevene som trengte å beherske skrivekunsten. Informantene mine, som representerer nåtiden, er derimot opptatt av at de skal oppfylle læreplanens krav, og at de derfor skal svare skikkelig på oppgaven og bruke et korrekt språk. Elevtekstene er påvirket av tidligere tilbakemelding og veiledning fra lærer. Tekstene er et sosialt skapt produkt. All formell og uformell vurdering vil være en del av dialogen. Blogging har ikke en tilsvarende lang historie som skoleskrivingen, og kan derfor ikke vise til liknende utvikling over tid. Det sosiale i skrivingen er tydelig siden det er mulighet for å skrive kommentarer på hvert blogginnlegg. Selv om informantene mine gir inntrykk av at kommentarer og lesertall ikke er avgjørende for dem, er det et ønske om å nå ut til mange. Marte sier blant annet at hun prøver å velge tema som trekker til seg mange lesere. Bloggen blir en sosial arena der de velger en skrivestil og skaper seg en identitet. Skrivingen er ikke pragmatisk, men har et sosialt formål.

Ytringene tekstene består av kan ikke forstås isolert fra tidligere ytringer. Bakhtins translingvistiske teori sier at ytringer står i samspill med tidligere ytringer, og teksten inntar slik sett en *adressivitet*. Denne dialogiske måten å se tekster på gjelder for begge teksttypene i mitt materiale. Skoletekstene står i dialog med tidligere tekster fordi disse tekstene har gitt eleven skriveerfaringer som de bruker i videre tekstproduksjon. Lærerens kommentarer er også en del av tidligere erfaringer. Tilbakemeldinger på bloggen kan virke på samme måte. På bloggen er ikke dialogen avsluttet på noe bestemt tidspunkt, og det kan forventes å komme kommentarer senere. Tekstene er gjennomgående *ekspressive* fordi de som skriver, er bevisste på hvordan de fremstår gjennom det som blir skrevet. Dette tenker informantene særlig på når de blogger. De sier at det er viktig å skrive etter gjeldende regler, for det er irriterende når blogger inneholder mange ortografiske feil. De velger også temaer som de tror leserne er interessert i, og de følger med på leserstatistikken. *Ekspressiviteten* kommer ikke så godt frem i skoletekstene, fordi de er opptatt av å svare på oppgaven, og det underliggende ønsket er å fremstille seg selv i et godt lys og oppnå en god karakter. Marte og Thea lar seg stresse av karakterer og tidspress. Det er faktorer som gjør at de ikke føler at de fremstår slik de ønsker i skoletekstene.

Informantene mine sier de henter inspirasjon fra andre blogger. Det vil si at de bruker modelltekster for selv å bli flinkere bloggere. På denne måten kan bloggerne se på andre blogger, gjerne dem med høye lesertall, og lære av dem. Ingen av informantene sier at de har blitt inspirert av andre tekster på skolen, men de sier tilbakemeldinger fra lærer brukes til å bli enda bedre til å skrive. Skoletekster med tilbakemeldinger fra lærer brukes som en modelltekst eller norm for hva som kreves. Denne modellteksten fungerer som en tekst med høyere kvalitet enn det eleven har prestert i et bestemt tilfelle. Tilbakemeldingen skal gi eleven noe å strekke seg etter, og ligger forhåpentligvis innenfor elevens proksimale utviklingssone. En tekst med kommentarer kan fungere som en modelltekst. Vygotsky mener imitasjon er viktig for å lære. Det kan knyttes til det Vygotsky sier om at imitasjon kan være selektiv og relateres til elevens utviklingssone.

Tekstene i mitt materiale kan sies å ha forskjellige egenskaper. Det viser også søylediagrammet i figur 4 der jeg har sammenliknet egenskaper ved de to teksttypene knyttet til Hallidays tre metafunksjoner. Blogginleggene fremstår på mange måter som like i form og innhold hvis en sammenligner dem med skoletekstenes mangfold av sjangre. Når blogginleggene skal skrives, er temaet viktig, og når skoletekstene skal skrives, er det å treffe sjangeren viktig. Leseren av blogginleggene vil lese innleggene med skjema ut fra tidligere erfaringer. De har med seg det Iser kaller *den implisitte leser* inn i lesingen. Ettersom dette i hovedsak er jevnaldrende, vil leseren ha tilnærmet samme modningsnivå og en del av de samme leseerfaringene som bloggeren. Mottakeren vil da ha tilnærmet samme skjemaer som avsenderen. Leseren av en blogg finner frem til teksten på eget initiativ og leser teksten fordi den virker interessant. Når det gjelder tekstene skrevet i norskfaget, vil leseren, som er læreren, ha et modningsnivå som ligger over den som har skrevet teksten. Forholdet mellom avsender og mottaker er formelt asymmetrisk. Læreren har her bred erfaring med å lese tekster og leser teksten for å vurdere den etter oppsatte kriterier. Den implisitte leseren vil i bloggkonteksten ha et symmetrisk forhold til skriveren, og i skolekonteksten ha et asymmetrisk forhold til skriveren. Samtidig må en huske på at bloggtekstene kan leses av hvem som helst. Selv om det ikke foreligger et formelt asymmetrisk forhold mellom avsender og mottaker, kan mottakeren likevel ha helt andre skjemaer enn avsenderen. Det kan skape asymmetriske forventninger til teksten.

Forskningsspørsmålet kan besvares med at bloggtekster og tekster skrevet i norskfaget innehar forskjellige egenskaper og kvaliteter, men noe er også likt. Informantene er opptatt av å følge gjeldende skrivenorm i begge teksttypene. Ingen bruker ungdomsspråk eller slang,

men det kan være innslag av engelsk eller dialekt i blogginnleggene. Informantene skaper bevisst en struktur i skoletekstene, men tror ikke at de gjør det i blogginnleggene. Det viser seg at kronologien i temaet de skriver om er med på å skape struktur i teksten. Blogginnleggene har utstrakt bruk av bilder. Det er en semiotisk ressurs som sjelden blir brukt i elevtekstene. Bloggtekstene er mer personlige enn skoletekstene. Det er et skille som informantene er fornøyd med. Begge teksttyper benytter imitasjon eller modelltekster, og tekstene står i en dialog med tidligere ytringer.

5.2.3 Situasjonskontekstens påvirkning på kvaliteten

Det tredje forskningsspørsmålet er: «Hvordan påvirker situasjonskonteksten ungdommenes syn på hvilke tekster som innehar de beste kvalitetene?» Dette spørsmålet skal jeg besvare ved å se på hovedinformantenes uttalelser i intervjuene om hvordan skrivesituasjonen og responsen påvirker dem.

To av informantene, Marte og Thea, mener bloggtekstene er de beste og derfor innehar de beste kvalitetene. Thea mener bloggtekstene hennes er bedre enn skoletekstene fordi når hun blogger, skriver hun om det hun er interessert i, og da er det gøy å skrive. Hun mener at det gjør blogginnleggene til de beste tekstene. Valgfriheten gir henne motivasjon til å skrive. Motivasjonen kan derfor betraktes som en viktig forutsetning for å skape kvalitet. Marte mener blogginnleggene er de beste tekstene fordi variasjonen i tekstene er bedre, og motivasjonen for blogging er større enn når hun skriver skoletekster. Hun trekker også frem at hun kan velge hva hun vil skrive om selv, og at hun er mer avslappet når hun skriver. Dette tolker jeg som at hun føler bloggingen har en behagelig situasjonskontekst. Hun trives med bloggingen, og den er forbundet med kos. Hun er da innenfor komfortsonen sin. Dette understrekes når Marte beskriver hvorfor elevtekstene hennes ikke er så gode. Hun sier at disse tekstene ikke blir så gode fordi hun er under press, og at det ikke alltid er like lett å bli ferdig til tidsfristen. Marte mener det er negativt at hun ikke får velge oppgaver selv, og hun synes det er vanskelig å finne stoff til oppgaver. Hun er utenfor komfortsonen når hun holder på med skoleskriving. Jeg ser dette slik at informantene forholder seg ulikt til *den proksimale utviklingssonen* fordi prestasjonspresset er ulikt i de to ulike kontekstene. Når de blogger, velger de selv hvordan de skal prestere, mens når de skriver tekster i norskfaget, føler de et prestasjonspress de ikke har sans for. En kan derfor stille spørsmål om informantene utvikler seg som skrivere hvis de ikke møter andre krav og forventninger enn å få mange lesere.

I de to kontekstene får skriveren respons på tekstene på forskjellig måte. Responsen på bloggen er kommentarer og leserstatistikk, og det gir en tilbakemelding på hva andre vil lese om og hvilke kvaliteter teksten må ha for at folk vil lese det. Informantene mener kommentarene de får ikke er avgjørende for hva de velger å skrive om, og jeg er noe overrasket over hvor lite kommentarene ser ut til å bety for dem. Bare Marte trekker frem at når hun ikke får kommentarer, er det bare hun som ser hvor mange lesere som har vært inne på bloggen. Dette sier hun til tross for at Blogg.no har daglige lister over hvor mange lesere hver blogg har. Mange kommentarer og høye lesertall er likevel ikke et tydelig signal om at innlegget har høy kvalitet. Leserens motivasjon for å klikke seg inn på innlegget og eventuelt kommentere, er ukjent. I skoletekstene er responsen ofte skriftlige kommentarer fra læreren og en karakter. Siden karakteren er gradert fra en til seks, vil det være en klar tilbakemelding til skriveren om teksten var god eller dårlig. Responsen i de to kontekstene forholder seg ulikt til *den proksimale utviklingssone*. Læreren gir respons ut fra elevens ståsted. Responsen har som formål å videreutvikle eleven som skriver. De som skriver kommentarer på bloggen, derimot, vet ikke om det de skriver passer til bloggerens utviklingssone.

Amalie mener blogginnleggene ofte er preget av hastverksarbeid og ser sammenhengen mellom tidsbruk og kvalitet. Hun mener derfor at skoletekstene hennes er de beste. Hun bruker mer tid på elevtekstene, fordi hun skal få en vurdering med karakter på arbeidet. Hun fremstår som ambisiøs og synes det er viktig å få en god karakter. Tilbakemeldingene hun får på bloggen er ikke like viktige for henne. Hun bruker formuleringen «at det sugde eller ikke» når hun beskriver tilbakemeldingene hun kan få på bloggen. Dette tolker jeg slik at hun mener tilbakemeldingene på bloggen ikke har samme verdi som tilbakemeldinger på skolearbeidet. Situasjonskonteksten påvirker skrivingen til Amalie, og hun er bevisst på at skolearbeidet er viktig. Bloggingen er en hobby hun velger å bruke mye eller lite tid på, alt etter hva hun har tid og lyst til.

Som tidligere nevnt valgte jeg SKRIV-prosjektets første og tiende tese, *Diskuter formål for skrivearbeidet* og *Sett tekster i bevegelse*, som viktige for mitt forskningsarbeid. Dette er to av ti teser som er med på å skape den ideelle skrivesituasjonen. Informantene mine gir uttrykk for å ha formålet med bloggingen klart for seg. Blogginnleggene publiseres og blir derfor satt i bevegelse. Informantene gir uttrykk for at elevtekstenes formål er å tilfredsstille lærerens krav. De skal besvare oppgaven, de skal rekke tidsfristen og i tillegg få så god karakter som mulig. Tekstene blir ikke satt i bevegelse.

Informantene forteller blant annet at de skriver om det de tror mottakerne vil lese om, og at de skriver for å ytre seg. Det stemmer med Tømtes observasjoner om at ungdommer blogger for å ytre seg eller for å få anerkjennelse (Tømte, 2009). Det er ingen av mine informanter som hevder klart at anerkjennelse er en motivasjonsfaktor.

Oppsummert kan jeg si at spørsmålet om situasjonskontekstens påvirkning på tekstenes kvalitet, besvares ulikt. To informanter mener presset de opplever i forbindelse med skriving i norskfaget fører til dårligere kvaliteter i skoletekstene enn i blogginnleggene. En informant mener motsatt, at presset ved å få vurdering gjør at hun legger mer arbeid i skoletekstene, og at det er sammenheng mellom investert tid og kvalitet. Responsen de får på blogginnleggene gir ingen klare svar på om tekstene er gode eller dårlige. En karakter vil derimot gi et svar på hvor god kvalitet en skoletekst har.

5.2.4 Skriveformålets betydning for skrivemotivasjonen

Første del av problemstillingen min er: «Hva har formålet med skriving å si for skrivemotivasjonen?» Dette spørsmålet vil jeg besvare ved å drøfte sjangerkravene, karakterenes betydning og tidspresset i skolen. Dette sammenliknes med blogggingens frie sjanger og fravær av karakter- og tidspress.

Formålet med skriving i norskfaget er formelt avklart i Kunnskapsløftet, men for elevene er et tydelig formål med det de skriver å få en tilbakemelding fra lærer og få en vurdering i form av en karakter. Formålet med å skrive blogg er å få respons fra lesere, enten ved kommentarer eller antall lesere. Jeg har tidligere drøftet mottakerbevisstheten informantene har når de skriver de ulike teksttypene, og det gjør også formålet med skrivingen helt forskjellig i de to skrivekanalene.

Skolens sjangerkrav kan påvirke motivasjonen. Noe av formålet med skriveoppgaver i norskfaget er å vise at de behersker å skrive i forskjellige sjangre. Eleven retter ikke oppmerksomheten mot å formidle menneskelige erfaringer, men å oppfylle mottakerens krav og forventninger, det Halliday kaller den ideasjonelle metafunksjon. Informantene har sine favorittsjangre, og når de får oppgaver i disse sjangrene, er de mest motivert for å skrive. Amalie sier også at hun liker andre sjangre nå enn hun gjorde da hun var yngre. Før likte hun skjønnlitterære sjangre, mens nå liker hun artikkel best. Marte og Thea liker best skjønnlitterære sjangre, noe som samsvarer med funnene i KAL-prosjektet. KAL-prosjektet

avdekket at jenter helst vil skrive skjønnlitterære tekster. Denne undersøkelsen ble gjort på avgangselever i grunnskolen i årene 1998 til 2001.

Temaet i blogginnleggene bestemmer bloggerne selv. Bloggerne lar seg likevel delvis styre av temaer de vet gir høye lesertall. En kan derfor si at å treffe med temaet er viktig for et godt blogginnlegg, mens skolen verdsetter å treffe sjangeren. Dette underbygges av elevuttalelsene jeg har samlet inn som beskriver de to teksttypene. Vg2-elevene er opptatt av temaer det skrives om når de beskriver et typisk blogginnlegg, og de er blant annet opptatt av sjanger når de beskriver en tekst som er typisk for norskfaget.

Fra elevenes synspunkt er formålet med å skrive tekster i norskfaget å øve for å få en god standpunktkarakter og kunne gjøre det bra på avsluttende eksamen. Når karakteren definerer formålet med skrivingen, påvirker det lysten de har til å skrive. Karakterer oppleves som en stressfaktor. I tillegg til at de ønsker å få en god karakter, vil det være en tidsfrist for når de må ha teksten ferdig. Teksten skal i tillegg skrives innenfor temaet for oppgaven. Karakteren er avgjørende for hvilke tekster informantene definerer som viktige og ikke. Skoletekstene er viktige fordi de får karakter.

Lærerens respons er nyttig og forteller elevene hva de må bli bedre på frem mot sluttvurderinga i faget. Responsen de får fra læreren har som formål å øke kvaliteten på skrivearbeidene, og det motiverer elevene. Alle informantene sier de bruker tilbakemeldingene de får i senere oppgaver. Bare karakter som eneste vurdering mener Amalie er kjedelig. Hun mener den utfyllende kommentaren fra læreren er mest interessant. Marte og Thea mener også at de trenger en utfyllende kommentar fra læreren for å utvikle seg faglig.

Amalie mener hun ikke blir stresset av at hun skal skrive tekster i norskfaget, men hun utsetter alltid oppgaver til kvelden før innleveringsfristen. Det er ikke avhengig av om hun skal skrive en tekst i en sjanger hun liker eller ikke. Å utsette en oppgave kan være forbundet med at oppgavens formål ikke er behagelig eller lystbetont.

Amalie mener skoletekstene er viktige, mens blogginnleggene ikke er viktige. Formålet med skrivingen er for Amalie fylt med alvor i skolekonteksten, men betraktes som en fritidsaktivitet i bloggkonteksten. Amalie hevder likevel at det ikke er stor forskjell på å skrive bare til læreren eller til mange lesere av bloggen. Jeg setter det i sammenheng med at hun ser på skoleskrivingen som det viktigste fordi skoletekstene blir bedømt med en

karakter. Hun sier hun ikke ville endret noe på elevtekstene hvis de skulle blitt publisert. Det ses i sammenheng med at hun mener skoletekstene er de beste.

Thea oppsummerer ungdommenes skriving i to forskjellige kontekster på en god måte. Hun sier til slutt i intervjuet at skrivingen i de to kontekstene er helt forskjellige, selv om de skriver tekster i begge kontekstene. Marte støtter dette. Hun mener også at formålet med skrivingen er forskjellig når hun blogger og når hun skriver skoletekster. Tekster i de to kontekstene har helt forskjellige mottakere. En kan derfor si at skrivingen som aktivitet er lik i de to situasjonskontekstene, men på grunn av faktorer som påvirker skrivingen, blir formålet med skrivingen er ulik. Når de blogger, tenker de på hva andre vil lese om og om de skriver om noe som interesserer dem. I skriveoppgaver på skolen skriver de for å besvare en oppgave som skal vurderes av læreren. Når informantene skriver tekster i norskfaget, posisjonerer de seg på en annen måte enn når de blogger når det gjelder produktet, mottakeren og responsen.

5.2.5 Positive effekter fra blogging

Det andre spørsmålet i problemstillingen er «Hvilke positive effekter fra blogging kan skolen dra nytte av?» Dette skal jeg prøve å besvare her ved å oppsummere det positive fra bloggingen og prøve å overføre det til skolens kontekst.

Informantene fremhever skrivetreningen de får gjennom bloggingen som en positiv effekt de tar med seg fra bloggingen til skoleskrivingen. Skolen ønsker at elevene skal skrive så mye som mulig for å bli gode skrivere. Informantene mine er opptatt av at de skal følge gjeldende normer når det gjelder rettskriving og grammatikk når de blogger. Når det gjelder korrekt språk, kan blogging bidra til å styrke skoleskrivingen. Thea hevder språket hun bruker i blogginnleggene har en stil som gjør at det kan benyttes i artikler hun skriver på skolen. Det kan antas at yngre bloggere i større utstrekning vil velge å skrive mer muntlig preget språk med slang, dialekt og akronymer i sine blogginnlegg. Å overføre en slik språkstil til skoleskrivingen vil ikke nødvendigvis ha positiv påvirkning på skriveferdigheten deres.

Alle informantene mener at valgfrihet i tema er noe av det som gjør blogginnleggene gode. Ordlyden i skoleoppgavene skal være en støtte for å nå læringsmålene, men kan også føre til at elevene mister motivasjonen og får vanskeligheter med å prestere faglig. Mangel på valgfrihet i skoleoppgavene gjør at oppgavene blir stressende, mener Thea og Marte. Det de sier kan tolkes som at det er mindre motiverende å skrive når de blir styrt av en gitt oppgave.

Amalie synes skoleoppgavene er helt greie, uansett om de har rom for valgfrihet eller ikke. Hun synes det kan være vanskelig å finne på hva hun skal skrive om på bloggen sin. Hovedinntrykket er at informantene synes at oppgavene som blir gitt på skolen, kunne vært mer frie. På denne bakgrunn kan en spørre om det bør åpnes opp for større valgfrihet for å øke skrivemotivasjonen til elevene. På den annen side trenger mange elever en klar bestilling på hva de skal skrive om. For dem kan valgfrihet føre til at de ikke klarer å finne på noe å skrive om, og at de derfor ikke kommer i gang med å skrive. De vil mangle stillaset de trenger å støtte seg på når de arbeider innenfor sin *proksimale sone*, og får dermed kanskje ikke utviklet sin kapasitet.

Blogginlegg har autentiske lesere. Thea sier at de som leser blogginnleggene hennes, gjør det fordi de har lyst. De har blitt fristet av overskrifta eller at det er noe ved innlegget som fanger oppmerksomheten deres. Denne fordelene mener hun at skolen ikke har. Skolen har ikke autentiske lesere slik som blogger har. Jeg har forståelse for Theas syn når hun mener læreren leser elevtekstene fordi det er pålagt og en del av jobben til lærerne. Det er vanskelig å skaffe autentiske lesere til skoletekstene uten at det foregår en form for publisering. Marte vil ikke publisere skoletekstene sin under sitt eget navn, men mener flere lærere kunne lese de samme tekstene. Egentlig vil heller ikke det være autentiske lesere i elevenes øyne. Amalie mener hun ikke ville gjort noe annerledes hvis skoletekstene hennes skulle publiseres. Hun er mer positiv til og motivert for å sette sine skoletekster i bevegelse enn det Marte er. Amalie skiller seg derfor fra de to andre informantene.

Informantene forbinder bloggingen med en avslappet stemning. Grunnen er at de blogger når de er motivert for det, og de velger tema for innlegget etter eget ønske. Det er vanskelig å se for seg at denne positive siden ved bloggingen kan overføres direkte til skolen. Skoletekster forbinder informantene med stress for å finne stoff til et gitt tema og stress for å rekke tidsfrister. Dette kan forebygges ved å gi tilstrekkelig lang tid fra oppgaven gis til den skal være ferdig. Rikelig tid til oppgaveskriving bør fungere slik at eleven selv skal ta ansvar for å disponere tida si. Dette vil kanskje hjelpe på motivasjonen hos noen, men som Amalie sier, hun begynner uansett å skrive skoleoppgavene rett før fristen går ut.

Når ungdommene blogger, har de ikke karakterpresset som finnes i skolekonteksten. Fravær av karaktervurdering motiverer Thea, mens Amalie og Marte mener det gjør bloggtekstene mindre viktige. Informantene opplever at karakterpresset i skoleskrivingen stresser dem. Karakterer er skolens måte å måle elevens prestasjoner, og kan ikke uten videre tas bort.

Klare forventninger til elevene og tydelige kriterier for vurderingen kan, sammen med gode tilbakemeldinger, ta bort noe av stresset elevene knytter til karakterene. Normprosjektet jobber med å finne eksplisitte forventningsnormer til skriveferdigheter og vurdering. Selv om Normprosjektet handler om yngre elever, vil det sannsynligvis kunne gi nyttige signaler til videregående-nivået når prosjektet avsluttes. Det er blant annet spennende å se hva prosjektet konkluderer med når det gjelder hva som er gode skriveoppgaver. Det vil ha stor betydning for elevenes motivasjon.

En oppsummering av spørsmålet om blogging kan ha positiv effekt på skoleskrivingen er at de som blogger, skriver mye og får dermed nyttig skrivetrening. Dette kan være positivt for skolens skriving. Det er vanskelig å skaffe autentiske lesere til skoletekstene. For å få til det, må tekstene settes i en form for bevegelse. Bloggingens situasjonskontekst er preget av en avslappet stemning. Dette får ikke skolen til ettersom det er karakterpress og tidsfrister. I tillegg har skolen krav til både tema og sjanger, mens bloggeren står fritt til å velge tema, og bloggsjangeren har svært vide rammer. Å lage skrivesituasjoner i skolen der det ikke er karakterpress, korte frister eller fastlagt tema og sjanger kan fungere som et forsøk på å lage en skrivesituasjon som likner på bloggkonteksten.

5.3 Konklusjon

Det som har kommet frem av opplysninger i denne oppgava, gjelder kun for mitt materiale og mine informanter. Min konklusjon vil derfor kun være gjeldende for denne oppgava. Informantene mine gir likevel et bilde av hva tre ungdommer mener om skriving i norskfaget og skriving av blogg. Generaliseringer utover det vil være antagelser.

Alle informantene er glad i å skrive, men svarene de gir, avdekker likevel ulike holdninger til skriving i de to kontekstene. To av informantene, Marte og Thea, svarer ganske likt på spørsmålene i intervjuet. De forbinder skoleskrivingen med sjangerkrav, stress og karakterpress. Bloggingen forbinder de med en avslappet aktivitet som gjøres når de er motivert for det. Amalie skiller seg fra de to andre informantene. Hun mener skoleoppgavene er greie uansett sjanger, og hun ville ikke gjort noe annerledes i skoletekstene hvis de skulle publiseres. Skoletekstene hennes kan gjerne brukes som offentlig «vare». Amalie er motivert uansett og tar de utfordringene hun får med en positiv innstilling. Dette kan ha sammenheng med faglig trygghet.

Mitt materiale viser at problemstillingen min kan besvares med at formålet med skrivingen påvirker skrivemotivasjonen. Det kan begrunnes med at det sosiokulturelle aspektet i de to kontekstene er ulikt. Blogginnleggene inneholder fritidskulturelle koder, og bloggeren bestemmer selv hva som skrives. Skoletekstene har politiske koder, altså koder bestemt av andre enn den som skriver. Meningsutvekslingen i bloggen skjer i hovedsak mellom jevnaldrende, mens på skolen skjer den mellom eleven og læreren.

Ettersom formålet med skriving av tekster i norskfaget ofte er vurdering, innebærer det tidspress og karakter. Det stresser ungdommene. Bloggingen, derimot, forbindes med avslappende og lystbetont skriving. Ungdommene blogger når de har lyst, når de har tid, og når de har et tema de ønsker å skrive om. Det finnes derfor faktorer i situasjonskonteksten som påvirker skrivemotivasjonen. Å hindre at tidsfrister stresser dem kan ses som en organisatorisk utfordring for skolen.

Responser i de to kontekstene er også ulik. Elevtekstene får respons med den hensikt at elevene skal utvikle seg innenfor sitt potensiale. Responsen på bloggen har en annen status og hensikt. Kommentarer og høye lesertall er anerkjennelse for arbeidet, men det gir ingen direkte tilbakemelding på blogginnleggets kvalitet eller stimulerer bloggerens evne til å blogge enda bedre. Det gjør det behageligere å blogge enn å skrive skoletekster.

Problemstillingens andre del, om det er positive effekter ved blogging som skolen kan dra nytte av, kan ikke besvares like klart. En tydelig positiv effekt er likevel skrivetreningen bloggerne får, særlig fordi mine informanter velger å skrive blogg etter gjeldende rettskrivingsnorm.

Informantene peker selv på valgfriheten som en positiv side ved bloggingen. Dette styrker motivasjonen og er med på å øke kvaliteten på blogginnleggene. Skoleskriving er bundet til sjangre. Det gjør oppgaven mer krevende, og de gitte rammene kan gå på bekostning av motivasjonen. Valgfrihet er derfor en stimulerende faktor i bloggingen som informantene mener skolen kunne ha mer av. Det er likevel ulemper med dette, siden valgfrihet kan føre til at elever ikke kommer i gang med å skrive eller at tekstene deres blir for ensidige. Mange ville for eksempel velge å skrive skjønnlitterære tekster hver gang.

Informantene mener blogginnleggene har mer privat innhold enn elevtekstene, men likevel vil det være mer flaut at medelever leser skoletekstene. Dette kan synes paradoksalt. Jeg tolker dette som at graden og arten av personlig innhold i tekstene i de to kontekstene er ulik.

I tillegg er medelevene fysisk til stede i elevens miljø, mens leseren av bloggen er ukjent, og har derfor en fysisk avstand til bloggeren. Selv om sannsynligheten er stor for at medelevene er lesere av bloggen, fremstår leserne som en ukjent gruppe mennesker så lenge de ikke legger igjen en kommentar. Det er kanskje lettere å være personlig når en slipper å være det ansikt til ansikt.

Blogging er motiverende fordi teksten kan nå ut til mange autentiske lesere. Å skaffe mange autentiske lesere til skoletekstene kan ikke uten videre gjøres på samme måte. Siden temaer, formål og sjanger for tekstene i de to kontekstene er veldig ulike, lar det seg ikke gjøre å overføre skoletekstene direkte til hverdagsbloggens kontekst.

Jeg har i løpet av mitt arbeid revidert mine oppfatninger om ungdommers skriving i de to kontekstene. Intervjuene viste at informantene ser på skriving av hverdagslogg og skriving i norskfaget som to svært forskjellige aktiviteter. Jeg tolker dette slik at informantene ikke ønsker at skillet mellom de to situasjonskontekstene skal oppheves. Jeg gjentar det Thea sier: «Egentlig er det jo to helt forskjellige ting - selv om man skriver tekster i begge to - så blir det noe helt forskjellig».

6. Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg gjennomført en kvalitativ analyse av tre ungdommers skriving i to ulike kontekster. To sentrale begreper har vært formål og motivasjon. Jeg har forsøkt å finne ut hva formålet for skrivingen har å si for skrivemotivasjonen. Siden det er mange ungdommer som blogger, var målet med masteroppgavas problemstilling å avdekke positive sider ved bloggskrivningen som skolen kunne dra nytte av. Hensikten har vært å sette fokus på et viktig område i skriveundervisningen.

Avslutningsvis i denne oppgava vil jeg hevde at formålet med skrivingen synes å påvirke motivasjonen. Formålet med blogging og skoleskriving er ulikt fordi mottakere, tema og respons er ulike. Situasjonkonteksten påvirker aktiviteten og gjør den ulik. Forskjellen ligger i å skrive fordi en har noe på hjertet eller skrive for at resultatet skal vurderes i en opplæringssammenheng. På den ene siden er motivasjonen høyest for å skrive om valgfritt tema uten vurderingskrav. På den andre siden gjør det at bloggtekstene ikke anses som viktige, mens skoletekstene betraktes som viktige.

For å øke motivasjonen for skoleskrivingen virker det ikke som at publisering av tekster eller mange autentiske lesere er en klar løsning. Slik skrivingen i de to kontekstene oppleves for informantene i dag, er det et klart skille mellom blogging, som foregår i en privatsfære med private temaer, og skriving i norskfaget, som er et svar på en gitt oppgave i en gitt sjanger. Det ser ikke ut til at informantene ønsker å offentliggjøre tekstene de skriver i skolesammenheng.

Det viser seg at bloggingen har mange sider som ikke lar seg direkte overføre til skoleskrivingen. På grunn av skolens tidsfrister og krav om å besvare en bestemt oppgave, kan ikke blogggingens valgfrihet og lystbetonte skriving overføres til skolen uten at skolen endrer sin praksis for innlevering av tekster. Måten responsen blir gitt på blogginnlegg, ved kommentarer eller høye lesertall, vil ikke være til nytte i skolen. Responsen som gis som kommentarer på bloggen, gir heller ikke bloggeren den type tilbakemelding som læreren gir på skoletekstene, altså med det formål at eleven skal utvikle seg som skriver.

Bloggingen kan likevel gi skrivetrening som kan komme til nytte i skoleskrivingen. Dette gjelder både rettskriving og skriving av sakpreget tekst. Informantene får også øvelse i å skape struktur i tekstene når de skriver blogg. Dette har en nytteverdi i skoleskrivingen.

Når det gjelder publisering av tekster, antydes det at det er greit når det er kjent på forhånd, og at det er et av formålene med skrivingen. En kan derfor se for seg at publisering av tekster skrevet i norskfaget kan være et formål og en motiverende faktor hvis det er en del av premissene for oppgava. Siden mine informanter skriver hverdagsblogg som tilhører privatsfæren, kan ikke bloggingen overføres direkte til skolekonteksten. Hvis skoletekstene skulle bli publisert, kan det tenkes at det måtte bli på en egen skoleblogg knyttet til norskfaget. Da ville elevene være forberedt på at tekstene skrives med tanke på publisering.

Utfordringen med økt skrivemotivasjon hos skoleungdom kan ikke løses på en enkel måte ved for eksempel å gå til ungdommenes egen arena og imitere det som foregår der. Ungdommene selv viser gjennom det de sier og skriver at der er, og skal være, et skille mellom skriving i de to kontekstene. Det kan likevel virke som om skolen kunne få en positiv effekt av å overføre blogggingens ro og avslappede stemning til skolens skrivekontekst. Tidsfrister og karakterpress kan ikke fjernes, men det kan kanskje legges til rette for at dette stressmomentet kan reduseres.

6.1 Begrensninger i forskningen og videre forsknings- og utviklingsarbeid

Denne masteroppgaven tar ikke hensyn til informantenes karakter i norsk. Den sier heller ikke noe om de skolefaglige ambisjonene informantene har. Det skinner likevel igjennom hos informantene at høye ambisjoner, og sannsynligvis gode karakterer, fører til positiv holdning til å publisere skoletekster og overføre positive sider fra bloggkonteksten til skolekonteksten. Hvis jeg hadde hatt mulighet til å forske mer på dette temaet, ville jeg inkludert karakterer i materialet mitt. Jeg ville også lagt mer vekt på informantenes ambisjoner i intervjuene.

I materialet som er inkludert i denne oppgaven, var det få spor av ungdomsspråk. Det kunne derfor være interessant å gjøre tilsvarende forskning som denne oppgaven, men på yngre informanter. Kanskje ville jeg da møtt andre holdninger til ungdomsspråk og kanskje også til publisering av skolearbeid.

Siden alle mine tre hovedinformanter er jenter, kunne det være interessant å gjøre forskning på kjønnsforskjeller innenfor samme tema. Et interessant spørsmål er om det er forskjeller mellom kjønnene når det gjelder vilje til å publisere skoletekster. Det kan også være ulike

faktorer som motiverer til skriving for de to kjønn, noe som en slik undersøkelse kunne kastet lys over.

Jeg ser også for meg et prosjekt der elevene i ei klasse publiserer sine tekster i norskfaget på en blogg. For å prøve ut forskningsresultater fra denne oppgava, kan elevene og læreren i fellesskap bestemme hvem og hvor mange som skal ha tilgang til å lese bloggen. Da vil elevene få respons fra medelever de er trygge på. Det dialogiske i bloggingen kan dermed foregå innenfor trygge rammer. En kunne også tenke seg i et opplegg der elevene publiserte en rekke tekster i løpet av et semester, og at elevene på et tidspunkt valgte ut et antall tekster som skulle vurderes med karakter. Dette kan motivere elevene til å skrive flere tekster og få mer tilbakemelding enn det de ville gjort med et tradisjonelt opplegg i norskfaget.

Litteraturliste

- Aase, L. (2005). Norskfaget - skolens fremste dannelsesfag? I K. Børhaug, A-B. Fenner og L. Aase, (Red.) *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 69-83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Alvesson, M. & Sköldbäck, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. oppl). [Lund]: Studentlitteratur.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Askeland, N. (2003). *Tekst i tale og skrift: innføring i tekstarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachtin, M. & Slaattelid, R. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre: med påtvungen penn* (Vol. nr 39). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst*. (Vol. B. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Maagerø, E., Coppock, P. J., Halliday, M. A. K., Martin, J. R. & Hasan, R. (1998). *Å skape mening med språk: en samling artikler* (Vol. nr 112). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-143). [Oslo]: Cappelen akademisk Forlag.
- Børtnes, J. (1993). *Polyfoni og karneval. Essays om litteratur*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Crystal, D. (2006). *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, L. S. (2005). Perspektiv på innhold? Relieff i ungdomsskoleelevers eksamensskrivning. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst* (s. 191-236). Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, L. S. & Hertzberg, F. (2004). Læringsutbytte i norsk skriftlig i grunnskolen: KAL-prosjektet. Lokalisert på <http://prosjekt.hihm.no/r97-kal/KALpaHamar04.pdf>

- Evensen, L. S. & Vagle, W. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet): sammendragsrapport september 2003*. [Trondheim]: Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU.
- Frimann, S. (2004). *Kommunikasjon - tekst i kontekst: tekstanalyse med systemisk funksjonell lingvistikk*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Halliday, M. A. K. (1998). Situasjonsteksten. I K. L. Berge, P. J. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 67-79). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Halse, M. E. (1993). *Loggen, novellen og jentene: ansatser til en Bakhtinsk lesing av en prosessorientert skrivekultur* (Vol. 11). Trondheim: Senter for samfunnsforskning, Universitetet i Trondheim.
- Hasan, R. (1998a). Strukturen i en tekst. I K. L. Berge, P. J. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 119-140). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hasan, R. (1998b). Teksturen i en tekst. I K. L. Berge, P. J. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 141-170). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hasund, I. K. (2006). *Ungdomsspråk* (Vol. nr 166). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haavik, B. I. H. (2012). Bruk av blogg i undervisningen. Elever som "prosument" i et perforert klasserom. I *Bedre Skole, 2012*(1), s. 40-46.
- Igland, M-A. (2009). Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I O.K. Haugaløkken m. fl. (red.) *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 24-34). Oslo: Universitetsforlaget
- Juuhl, G. K. (2013). *I det mykje skrivne. Ei undersøking av ungdoms digitale tekstar i skule og fritid som situerte, retoriske handlingar* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G. & Sveen, A. (2005). *Språk: en grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode. Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Madsen, J. (2000). Kognitiv læretid. Undervisningsmetoder som synliggjør læringsprosessene og støtter elevene. I S. Gudmundsdóttir (Red.), *Skriftserien Klasseromsforskning Nr. 7*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

-
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk - en presentasjon. I K. L. Berge, P. J. Coppock & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 33-64). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur* (Vol. nr 145). Bergen: Fagbokforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skrivesenteret. (2012). *Normprosjektet*. Lokalisert 23.11.2013, på <http://norm.skrivesenteret.no/arsrapport-2012/>
- Skrivesenteret. (2013a). *Publisering av elevtekster*. Lokalisert 09.10.2013, på <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/publisering-av-elevtekster/>
- Skrivesenteret. (2013b). *Skrivehjulet*. Lokalisert 08.10.2013, på <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Skrivesenteret. (2013c). *Skrivetrekantene: videoforedrag med Jon Smidt*. Lokalisert 09.10.2013, på <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivetrekantene-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/>
- Smidt, J. (2008). Dialoger og posisjoneringer - felt, relasjon, mediering. Utprøving av hallidayske og bakhtinske begrep i analyse av elevtekster og skrivesituasjoner u skolerlevant forskning. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 2 [1], s. 23-46.
- Smidt, J. (2009). *Norskdidaktikk: ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill* (s. 11-38). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim og A.J. Aasen (Red.). *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (s. 9-41). Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tønnessen, E. S. & Maagerø, E. (1999). *Tekstblikk: rapport fra forskersymposium i nordisk nettverk for tekst - og litteraturpedagogikk* (Vol. 1999:585). København: Nordisk Ministerråd.
- Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den historiske dimensjonen i Vygotskys teori. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 144-159). [Oslo]: Cappelen akademisk Forlag.

- Tømte, K. (2009). *Bloggpraksis som lært selvrepresentasjon. En kvalitativ analyse av selvrepresentasjon i personlige blogger* (Masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Vagle, W., Sandvik, M. & Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst: en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk* (Vol. nr 73). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vygotskij, L. S. & Måge, N. (1982). *Om barnets psykiske utvikling: en artikelsamling*. København: Nyt nordisk forlag Arnold Buck.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and Methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Åmås, K. O. (2000). *Ludwig Wittgenstein*. [Oslo]: Gyldendal.

Norsk sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er ungdommers skriving i to kontekster: på skolen der ungdommene skriver tekster i norskfaget og på fritida der de skriver blogg. Problemstillingen min er todelt. Det første spørsmålet er: Hva har formålet med skrivingen å si for skrivemotivasjonen? Problemstillingens andre spørsmål er: Hvilke positive effekter fra blogging kan skolen dra nytte av? Målet med oppgaven er å rette oppmerksomheten mot et viktig område i skriveundervisningen.

Den metoden jeg anser som den viktigste for å finne svar på problemstillingen, er det kvalitative forskningsintervjuet. Jeg intervjuer tre ungdommer på 18 år. I tillegg bruker jeg dokumentanalyse. Jeg analyserer et utvalg elevtekster og blogginnlegg fra de tre ungdommene jeg har intervjuet. Som et tillegg til denne empirien gir en gruppe Vg2-elever skriftlige uttalelser om hva de mener kjennetegner en typisk bloggtekst og hva som kjennetegner en typisk tekst skrevet i norskfaget. Jeg drøfter funnene mine opp mot sentral lese- og skriveteori.

Formålet med skrivingen i de to kontekstene er forskjellig, og informantene uttrykker at det påvirker motivasjonen. På skolen skriver ungdommene for å svare på en gitt oppgave og få en vurdering. Formålet med bloggingen, derimot, er å ytre seg og skrive om det de tror andre vil lese om. Bloggingens formål kan også være å få mange lesere. Å skrive blogg, mener informantene, er motiverende fordi de selv velger tidspunkt for bloggingen og temaet de vil blogge om. Skriving i norskfaget er forbundet med tidspress og karakterpress.

Skoletekster og bloggtekster innehar også ulike egenskaper. Skoletekstene er sterkt knyttet til sjanger, mens blogginnleggene knyttes tettere til tema. Blogginnlegg har likevel likhetstrekk med enkelte av skolens sjangre, slik som artikkel. Jeg diskuterer i oppgaven om de positive sidene ved blogging kan overføres til skoleskrivingen. Det antas å være begrenset overføringsverdi. Mitt inntrykk etter å ha analysert tekster og intervjuet de tre ungdommene, er at det er et skille mellom hverdagsblogging og skoleskriving som ikke kan eller bør viskes ut.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master's thesis discusses two contexts of teenagers when writing; Writing texts at school, and writing blogs in their spare time. The research question is twofold. Firstly, is the motivation for writing influenced by the purpose of the writing? Secondly, what positive effects from blogging can be utilized by the school? The aim of the thesis is to draw attention to an important area in linguistic training in schools.

I consider the qualitative interview as the most appropriate method to answer the research question. Three persons aged 18 have been interviewed. In addition, I have used document analysis, in order to examine a number of scholastic texts and blogs written by the interviewees. Supplementing the empirical data, a group of students in their middle year of upper secondary school has defined their subjective, archetypal understanding of the structure and contents of a blog and a scholastic text respectively. All findings are discussed in the light of central theory on the subject.

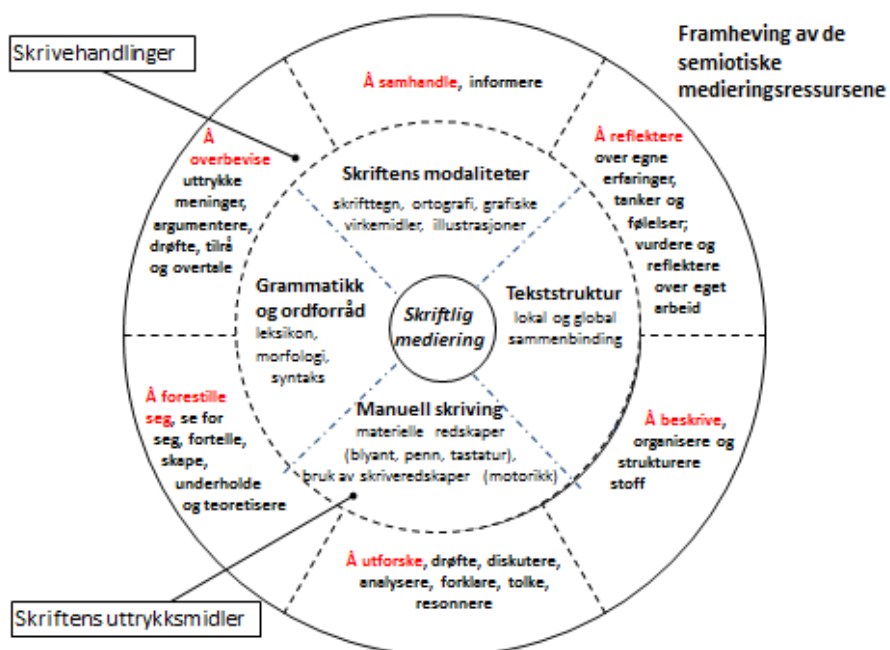
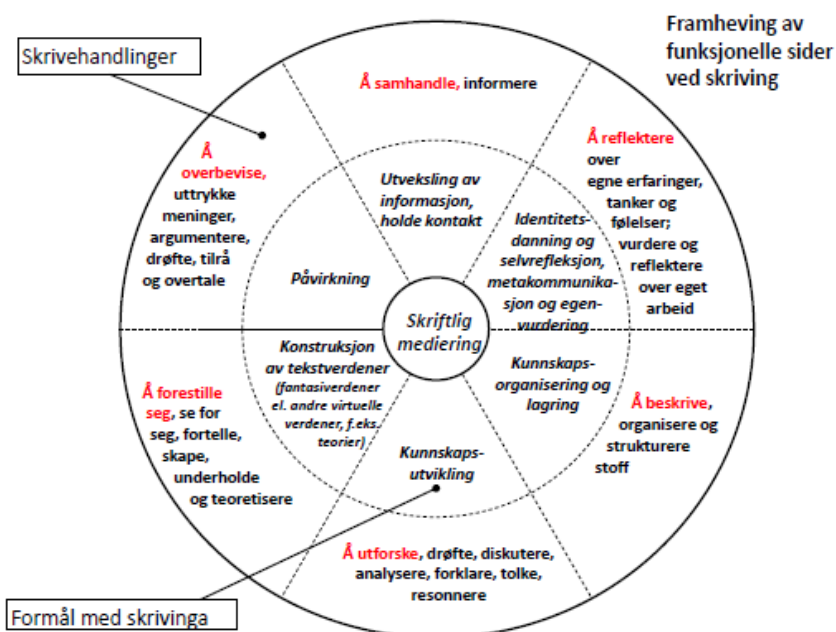
The informants expresses that the motivation for writing is indeed influenced by the distinct contextual differences. At school, the informants write in order to solve a specific given task in order to be evaluated. The purpose of blogging, on the other hand, is to write about something they believe others will want to read. The purpose of blogging may also be to attract a large number of readers. According to the informants, writing a blog is motivating because they themselves define the time and the theme, whereas scholastic writing is associated with time pressure and marks.

The two types of texts also possess different characteristics, with scholastic texts being linked to genre, and blogs being linked more closely to a theme. Nevertheless, blogs do have similarities with certain scholastic texts, like articles. In the thesis I discuss whether the positive aspects of blogging can be transferred to scholastic writing. I find such a transfer to be of little value. After analyzing texts and interviews with the three teenagers, I find that the separation between blogging and scholastic writing cannot and should not be blurred.

Vedlegg

Vedlegg 1

Skrivesenteret 29.9.2013



Vedlegg 2

Tekst	Felt	Relasjon	Mediering	Sjanger
1	Institusjonalisert Ikke-tilgjengelig Saklig	Formell, Ulik makt Lav følelsesmessig involvering	Skrift Lang responstid Ideasjonell distanse	Artikkel
2	Institusjonalisert Ikke-tilgjengelig Saklig	Formell/uformell Ulik makt Høy følelsesmessig involvering	Skrift og bilde Lang responstid Ideasjonell distanse	Diktanalyse
3	Institusjonalisert Ikke-tilgjengelig Personlig	Uformell, Ulik makt Lav (noe) følelsesmessig involvering	Skrift Lang responstid Ideasjonell distanse	Novelle
4	Institusjonalisert Ikke-tilgjengelig Saklig	Formell, Ulik makt Lav følelsesmessig involvering	Skrift Lang responstid Ideasjonell distanse	Kort svar, tekst- sammenlikning.
5	Institusjonalisert (Ikke)-tilgjengelig Saklig (personlig)	Formell Ulik makt Høy følelsesmessig involvering	Skrift Lang responstid (Ikke-) ideasjonell distanse	Søknad
6	Institusjonalisert Ikke-tilgjengelig Saklig	Formell, Ulik makt Lav følelsesmessig involvering	Skrift Lang responstid Ideasjonell distanse	Kort svar, tekst- sammenlikning
7	Institusjonalisert Ikke-tilgjengelig Personlig	Uformell Ulik/lik makt Lav (noe) følelsesmessig involvering	Skrift Lang responstid Ideasjonell distanse	Kåseri
8	Institusjonalisert Ikke-tilgjengelig Personlig	Uformell, Ulik makt (lik makt) Høy følelsesmessig involvering	Skrift Lang responstid (Ikke-)ideasjonell distanse	Leserinlegg
9	Institusjonalisert (Ikke)-tilgjengelig Saklig (personlig)	Formell, Ulik makt Høy følelsesmessig involvering	Skrift Lang responstid (Ikke-)ideasjonell distanse	Søknad
10	Institusjonalisert Ikke-tilgjengelig Saklig	Formell, Ulik makt Lav følelsesmessig involvering	Skrift Lang responstid Ideasjonell distanse	Kort svar, tekst- sammenlikning
11	Institusjonalisert Ikke-tilgjengelig Personlig	Uformell, Ulik makt (lik makt) Lav (noe) følelsesmessig involvering	Skrift Lang responstid Ideasjonell distanse	Kåseri
12	Institusjonalisert Ikke-tilgjengelig Personlig	Uformell, Ulik makt Lav (noe) følelsesmessig involvering	Skrift Lang responstid Ideasjonell distanse	Novelle

Vedlegg 3

Tekst	Felt	Relasjon	Mediering	Tema
1	Ikke-institusjonalisert Tilgjengelig Personlig	Uformell Ulik makt (lik makt) Høy følelsesmessig involvering	Skrift og bilde (1 stk) Kort responstid Ikke-ideasjonell distanse	Ønskeliste jul
2	Ikke-institusjonalisert Tilgjengelig Personlig	Uformell Lik makt Høy følelsesmessig involvering	Skrift og bilde (19) Kort responstid Ikke-ideasjonell distanse	Reise
3	Ikke-institusjonalisert Tilgjengelig Personlig	Uformell Lik makt Høy følelsesmessig involvering	Skrift og bilde (2) Kort responstid Ikke-ideasjonell distanse	Jul
4	Ikke-institusjonalisert Tilgjengelig Personlig	Uformell Lik makt Høy følelsesmessig involvering	Skrift og bilde (36) Kort responstid Ikke-ideasjonell distanse	Reise
5	Ikke-institusjonalisert Tilgjengelig Personlig	Uformell Lik makt Høy følelsesmessig involvering	Skrift og bilde (1) Kort responstid Ikke-ideasjonell distanse	Tanker om nytt år.
6	Ikke-institusjonalisert Tilgjengelig Personlig	Uformell Lik makt Høy følelsesmessig involvering	Skrift og bilde (9) Kort responstid Ikke-ideasjonell distanse	Konsert
7	Ikke-institusjonalisert Tilgjengelig Personlig	Uformell Lik makt Høy følelsesmessig involvering	Skrift og bilde (6) Kort responstid Ikke-ideasjonell distanse	Romjula
8	Ikke-institusjonalisert Tilgjengelig Personlig	Uformell Lik makt Høy følelsesmessig involvering	Skrift og bilde (6) Kort responstid Ikke-ideasjonell distanse	Trening og kjøretime
9	Ikke-institusjonalisert Tilgjengelig Personlig	Uformell Lik makt Høy følelsesmessig involvering	Skrift og bilde (1) Kort responstid Ikke-ideasjonell distanse	Spørsmålsrunde
10	Ikke-institusjonalisert Tilgjengelig Personlig	Uformell Lik makt Høy følelsesmessig involvering	Skrift og bilde (13) Kort responstid Ikke-ideasjonell distanse	Skole og konserter
11	Ikke-institusjonalisert Tilgjengelig Personlig	Uformell Lik makt Høy følelsesmessig involvering	Skrift og bilde (5) Kort responstid Ikke-ideasjonell distanse	Konsert og pepperkaker
12	Ikke-institusjonalisert Tilgjengelig Personlig	Uformell Lik makt Høy følelsesmessig involvering	Skrift og bilde (6) Kort responstid Ikke-ideasjonell distanse	Helg

Vedlegg 4

INTERVJUGUIDE

Før opptaket starter:

- Sørge for at informanten er komfortabel med situasjonen. Løse opp stemningen med uformell prat.
- Selv om informanten har mottatt skriftlig informasjon om intervjuet, vil jeg allikevel informere om intervjuets bakgrunn og formål. Jeg vil forklare hva intervjuet skal brukes til.
- Informanten får mulighet til å spørre hvis noe er uklart.
- Informere om at jeg gjør opptak og om hva som skjer med opptaket i ettertid.

Opptak:

	Spørsmål
Bakgrunn	1. Alder? 2. Klasse? 3. Hvordan er ditt forhold til skriving? 4. Hvordan var forholdet ditt til skriving i barneårene?
Kjerne-spørsmål	Blogging 1. Hvorfor blogger du? Hva motiverer deg til å blogge? Hva gjør at du holder motivasjonen oppe? 2. Hvem tenker du at du skriver til? Kan det variere ut fra oppgaven? 3. Hva gjør du for å få mange lesere til bloggen din? Virkemidler? 4. Hvordan opplever du å få kommentarer på bloggen din? Betyr det noe for deg? Påvirker det hva du blogger om? 5. Kan du beskrive hvordan du skriver et blogginnlegg? Hvordan vil du beskrive skrivestilen din når du blogger? Ordvalg? Setningsstruktur? Tekstoppybygging? 6. Hva kjennetegner et godt blogginnlegg? Hva må være med?
	Skriving i norskfaget 1. Hvordan opplever du skrive-oppgaver du får i norskfaget? Er det noen oppgaver du liker bedre enn andre? 2. Hvem tenker du at du skriver til? Kan det variere?

	<p>3. Hvordan er motivasjonen din til å skrive norskfaglige tekster? Er det noen oppgaver som er mer motiverende enn andre?</p> <p>4. Hvordan opplever du tilbake-meldinger fra lærere på skriftlige oppgaver? Hvilken betydning har de for deg? Hva bruker du dem til?</p> <p>5. Kan du beskrive hvordan du skriver en tekst i norskfaget? Hvordan vil du beskrive skrivestilen din i tekster skrevet i norskfaget? Ordvalg? Setningsstruktur? Tekstopbygging?</p> <p>6. Hva kjennetegner en god tekst i norskfaget?</p>
	<p>Sammenlikning:</p> <p>1. Hvordan kan positive sider ved blogging brukes i skole-sammenheng? Hvilke positive sider?/ Hvorfor ikke?</p> <p>2. Hvordan påvirker skrivingens formål motivasjonen din til å skrive? Er det noe i situasjonen som påvirker skrivingen?</p> <p>3. Hva vil du si er den største forskjellen mellom å skrive et blogginnlegg og en elevtekst?</p> <p>4. Hvilke av tekstene dine er de beste, - bloggtekstene eller skoletekstene? Hvorfor?</p>
Av-slutning	Er det noe du mener burde vært sagt som ikke har kommet frem gjennom intervjuet?

Etter opptaket:

- Takke skikkelig for at informanten deltok.
- Informere om hva som skjer videre i mitt arbeid, og hvordan informanten kan få tilgang til bearbeidelsen av materialet, altså rapporten, når forskningsarbeidet er ferdig.

Vedlegg 5

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Tormod Stauri
Institutt for humanistiske fag Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2306 HAMAR

Vår dato: 30.09.2013

Vår ref: 35460 / 2 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>35460</i>	<i>Hvilken betydning har konteksten for språk og uttrykksmåte i tekster skrevet av ungdom? – Ungdomsspråk i blogg- og elevtekster</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tormod Stauri</i>
<i>Student</i>	<i>Marit Engen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marte Byrkjeland

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marit Engen Skytterveien 9 2450 RENA

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 35460

Det tas høyde for at det behandles personopplysninger i prosjektet. Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Hedmark sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 20.06.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. skole, klasse, bosted, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 6

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Ungdomsspråk i blogg- og elevtekster

I tillegg til at jeg jobber som lærer ved XXXX videregående skole er jeg student ved Høgskolen i Hedmark. Der tar jeg et mastergradsstudium i norsk som heter Master i kultur- og språkfagenes didaktikk. Dette skoleåret skal jeg skrive masteroppgave. Denne oppgaven skal handle om ungdommers skriving. Jeg kommer til å forske på tekster elever har skrevet i skolesammenheng og blogg. I tillegg vil jeg intervju informantene mine.

Grunnen til at jeg spør akkurat deg om å delta i prosjektet, er at jeg vet du skriver blogg på fritida og at du er elev ved videregående skole.

Hvis du sier ja til å være med på dette prosjektet, kommer jeg til å be deg om å få noen skriveoppgaver du har gjort i skolesammenheng. Jeg kommer også til å samle inn noen av blogginnleggene dine. I tillegg kommer jeg til å intervju deg om skriving.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare jeg og veilederne mine som kommer til å se materialet. Navnet ditt vil ikke bli brukt i oppgaven.

Jeg håper på å være ferdig med oppgaven i mai 2014. Når oppgaven er bestått, vil jeg slette alle opplysninger jeg har fått om deg.

Du kan når som helst trekke deg fra dette prosjektet. Du trenger ikke å oppgi noen grunn for at du trekker deg, og det vil ikke få noen følger for deg. Har du noen spørsmål om prosjektet, ta kontakt med meg. Mobilnummeret mitt er 97090204.

Arbeidet med denne oppgaven er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Marit Engen

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signatur av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju og at mine tekster kan brukes i masteroppgaven din.