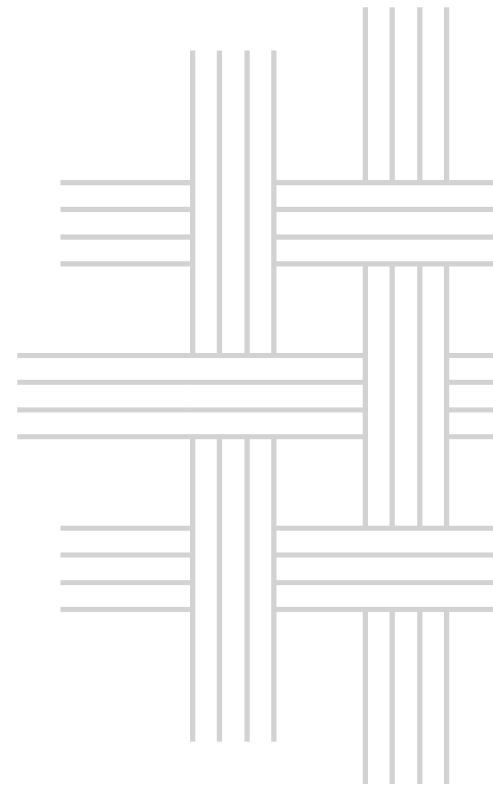




Høgskolen  
i Innlandet



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Astrid Granly**

## **Skrivedidaktikk i teori og praksis**

**En kvalitativ studie av skrivekurser  
i lærerutdanningens norskfag**

Ph.d. i profesjonsrettede lærerutdanningsfag  
2022



Astrid Granly

# Skrivedidaktikk i teori og praksis

En kvalitativ studie av skivediskurser i  
lærerutdanningens norskfag

Ph.d.-avhandling i profesjonsrettede lærerutdanningsfag  
2022

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Hamar



Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgivelsessted: Elverum

© Astrid Granly 2022

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Ph.d.-avhandlinger i profesjonsrettede lærerutdanningsfag nr. 26

Ph.D. Dissertations in Teaching and Teacher Education nr. 26

ISBN trykt utgave: 978-82-8380-342-6

ISBN digital utgave: 978-82-8380-343-3

ISSN trykt utgave: 2464-4390

ISSN digital utgave: 2464-4404

# Sammendrag

Avhandlingen *Skrivedidaktikk i teori og praksis. En kvalitativ studie av skrive diskurser i lærerutdanningens norskfag* er forankret i den språkvitenskapelige og sosiokulturelt orienterte skriveforskningen.

Formålet med prosjektet er å bidra med ny innsikt om hvordan lærerutdanningens norskfag kan legge til rette for viderekommen skriveopplæring av høy kvalitet. Problemstillingen omhandler hvordan dette temaet ivaretas innenfor norskfaget på det nasjonale lærerutdanningsprogrammet for skolens årstrinn 5-10, og den adresseres i form av en *flerkasusstudie*. Her har norskfaget på GLU 5-10 ved en norsk lærerutdanningsinstitusjon dannet en felles utdanningskontekst for to praksisgrupper á fire lærerstudenter med norsk som fordypningsfag. Disse to studentgruppene utgjør prosjektets kasus. Kasusene er kritiske i den forstand at de representerer noe typisk det er mulig å generalisere ut fra. De to ungdomsskolene gruppene hadde sin praksis ved, utgjorde også kontekst, men da for hvert sitt partikulære kasus.

Analyseenhetene i studien er en serie skrive didaktiske hendelser som inntraff i løpet av studentenes obligatoriske praksisperiode. Hendelsene, som består av klasseromsundervisning og veiledningssamtaler om skriving og skriveopplæring, analyseres som diskursiv praksis hvor det produseres og fortolkes tekster ved at deltakerne trekker veksler på og transformerer sosial praksis. Det tekst- og diskursanalytiske verktøyet er forankret i sosiosemiotikk og Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk, samt Ivaničs rammeverk for analyse av skrive diskurser. Primærmaterialet består av transkriberte lydfiler, feltkommentarer og undervisningsmateriell, mens sekundærmaterialet består av styringsdokumenter, plandokumenter fra teori- og praksisfelt, pensumlitteratur fra lærerutdanningsinstituttet, samt utdrag fra lærebøkene ved praksisskolene.

Selve analysen har vært styrt av to bærende forskningsspørsmål. Med det første spørsmålet har jeg undersøkt hvordan skriving og skriveopplæring ble konseptualisert i de skrive didaktiske hendelsene, mens det andre spørsmålet har søkt

svar på hva slags skrivediskurser som kom til overflaten, og videre hva slags diskursfellesskap de var hentet fra.

Funn i studien gjør det mulig å hevde at teorifeltet i studentenes utdanning ivaretok temaet viderekommen skriveopplæring på måter som fremmer en snever tilnærming til undervisningen, forankret i en *ferdighetsdiskurs*, men med elementer av en *kreativitetsdiskurs*. Verken ferdighetsdiskursen eller kreativitetsdiskursen kan adressere det doble oppdraget som ligger i skolens formål, bestående av både nytte- og danningsmålsettinger, målsettinger som er avgjørende for demokratisk dannelse og aktiv samfunnsdeltakelse. Disse må adresseres med mer komplekse tilnærminger i den viderekomne skriveopplæringen, hvor skriving forstås både i lys av sosial praksis og i lys av sosiopolitiske forhold. Det var spor av slike diskurser i lærerutdanningens diskursorden, men de sorterte under andre emner enn det emnet som hadde særskilt ansvar for å ivareta temaet viderekommen skriveopplæring. Sammenhengen mellom emnene måtte etableres av studentenes selv, slik at studiefaget fremsto som et fag med en *usynlig pedagogikk*, hvor fagets horisontalt distribuerte innholdskomponenter ikke ble tematisert og satt i sammenheng på en slik måte at studentene kunne oppøve det Bernstein omtaler som et faglig *blikk*.

Av denne studien er det også fremkommet at skrivediskursene ved studentenes praksisskoler konvergente med skrivediskursene i teorifeltet, og dermed ble ferdighetsdiskursen stående som en selvfølgelig og udiskutabel tilnærming til den viderekomne skriveopplæringen. Her argumenterer jeg for at ferdighetsdiskursens dominans i praksisfeltet kan forklares ut fra to forhold. Det ene handler om lærernes kunnskapsgrunnlag. Mer komplekse tilnærminger til den viderekomne skriveopplæringen stiller flere og høyere krav til lærerens kunnskaper og ferdigheter enn hva ferdighetsdiskursen og kreativitetsdiskursen gjør. Både forskning, skjerpede kompetansekrav og nasjonale kompetanseløft vitner om behov for videreutvikling. Det andre forholdet handler om større strømninger i samfunnet, og kan sees som en konsekvens av nasjonale og internasjonale diskurser om utdanning hvor *mål, kriterier* og *vurdering* prioriteres. Dette er diskurser som gir svake vekstvilkår for skrivedidaktiske tilnærminger som adresserer både nytte- og danningsmålsettinger.

Den udiskutable posisjonen ferdighetsdiskursen fikk i disse studentenes utdanningsløp, ble ytterligere forsterket ved at fagdidaktiske problemstillinger i liten grad ble gjort til gjenstand for kritisk oppmerksomhet i veiledningssamtaler mellom studenter og praksislærer. Det er lite i denne studien som tyder på at sammenfallet mellom skrivediskurser i teori- og praksisfelt oppsto som et resultat av et nært samspill mellom teori- og praksisfelt. Det var i det hele tatt få tegn på et nært samspill mellom disse to kretsløpene i studentenes utdanning.

# Abstract

The present dissertation, *Writing Pedagogy in Theory and Practice. A Qualitative Study of Discourses of Writing within the Basic Teacher Education Program's Subject Norwegian* finds its scientific foundation in linguistic and sociocultural oriented writing research.

The purpose of the project is to provide new insight into how the teacher education's subject *Norwegian* can facilitate writing pedagogy of high quality. The research question revolves around the way writing pedagogy is addressed in the context of Norwegian studies at the teacher education program for school level 5 to 10. The research process was designed as an *embedded multiple-case* study.

The subject Norwegian at a University College in Norway has formed a common educational context for two groups, each of four teacher students. The subject includes a pre-service training period for three weeks. The two groups constitute the case around which the project has been centred.

A series of *educational writing events* constitutes the units of analysis. Each event took place during students' mandatory pre-service training period. These events are analysed as discursive practice, where orders of discourse are drawn upon in the production and interpretation of meanings. The analytic tools stem from social semiotics, Halliday's systemic-functional linguistics and Ivanič' discourses of writing framework. Sources of data consist primarily of transcribed audio recordings, field notes and teaching material, and secondly of public policy documents, regulations, planning documents both from the actual university college and the pre-service training schools, together with literary examples from relevant curricula and excerpts from textbooks used in the pre-service training schools.

The current analysis has been guided by two vital research issues. Firstly, I have sought to illuminate how writing and learning to write were conceptualised in the various educational events. Secondly, I have sought to identify the discourses that were recontextualised in the events, and which order of discourse they represented.

One of the study's main findings is that the subject Norwegian addressed writing pedagogy in ways that mainly reflected a *skills discourse*, but with elements

of a *creativity discourse*. Neither of them is well suited when it comes to addressing formative (i.e. “Bildung”) aspirations embedded both in the national laws of education and the national curriculum, aspirations thoroughly geared towards democratic formation and societal participation. These aspirations must be addressed by approaches which acknowledge both writing as a social practice and the sociocultural and political context of writing. There were traces of these discourses within other course topics, due to the subjects’ horizontal knowledge structure. It is argued that the discourses of writing at the teacher training institution were the results of an invisible pedagogy. In this, the connection between the subjects’ horizontally distributed elements were not expressed and contextualised in such a way that students were able to achieve what Bernstein describes as *a gaze*.

Another main finding is that the dominant discourses at the pre-service training schools were identical to the writing discourses prevailing at the university college. This study argues that the dominance of the skills discourse in schools has two main causes. One of them is to be found in the fact that the skills discourse represents a narrow approach to the teaching of writing, whereas more complex approaches depend on knowledges and skills of a high level. The other cause located is to be found in national and international discourses of education, in which *learning outcomes, criteria, and assessment* are given priority. Within these discourses comprehensive approaches aimed at the dual educational purpose of utility and formation are granted limited, if any, space.

The overlap of writing discourses in the two educational contexts confirmed and solidified the position of the skills discourse. This position was utterly strengthened given that issues concerning writing pedagogy were given very little attention during the pre-service practice period.



# Forord

Arbeidet med denne avhandlingen startet høsten 2011, da jeg ble tilsatt som den første stipendiaten ved det nyopprettede programmet *Profesjonsrettede lærerutdanningsfag* ved daværende Høgskolen i Hedmark. Jeg tilbrakte fire år som stipendiat på Hamar, en periode jeg ser tilbake på med stor glede. Mye av arbeidet ble gjort i denne perioden, men av private og jobbmessige årsaker ble det lagt til side i flere år, før jeg tok det opp igjen for å fullføre.

Mye hadde forandret seg i løpet av den tiden avhandlingsarbeidet var satt i bero, og en god del av det gamle utkastet måtte revideres. Noe av det gamle ble forkastet, og nye elementer ble trukket inn. Det empiriske materialet er allikevel det samme. Lærerutdanningen har senere gjennomgått en omfattende revisjon i form av omlegging til en integrert, femårig masterutdanning. Prinsippene for norskfaget – slik disse kommer til uttrykk i de nasjonale retningslinjene – er likevel i all hovedsak videreført, sammen med de grunnleggende prinsippene for arbeidsdelingen mellom de to formelle læringsarenaene i utdanningen: fagopplæringen og praksisfeltet. Dette – vil jeg hevde – gir grunnlag for å mene at materialet fortsatt har relevans.

Et arbeid som dette kommer ikke til uten gode støttespillere, og det er mange som fortjener stor takk. Først og fremst vil jeg takke min veileder professor Mari-Ann Igland som har støttet meg i arbeidet fra start til slutt, alltid informert, kritisk og reflektert, og med en imponerende oversikt over feltet. Uten henne hadde ikke dette latt seg gjennomføre.

Et prosjekt som dette hadde heller ikke latt seg gjennomføre uten velvilje og tillit blant dem som stilte opp, både faglærere, praksislærere, studenter, elever og foresatte. De fortjener alle stor takk!

Det er flere fagmiljøer som fortjener stor takk. Det gjelder miljøet ved daværende Høgskolen i Hedmark, og først og fremst miljøet rundt PhD-programmet. Her vil jeg særlig vil trekke frem professorene Petter Dyndahl og Sissel Karlsen, deres faglige og personlige bidrag har satt spor. Takk også til fagmiljøet ved daværende *Institutt for humanistiske fag*, hvor jeg ble oppmuntret, heiet på, støttet og

utfordret. Jeg har satt stor pris på alle sammen. En særlig takk går til professor Lise Iversen Kulbrandstad, som har vært uvurderlig i arbeidets siste fase. Bibliotekarene Karianne Dæhlin Hagen og Per Refseth fortjener også en stor takk.

NAFOL har tilbudt et annet fagmiljø som også har bidratt positivt i arbeidet. Takk for spennende og interessante konferanser og seminarer! Takk også til alle medstipendiater på kull 3 – som sammen og hver for seg har bidratt med inspirerende tanker og interessante perspektiver, samt hyggelig fellesskap, både faglig og sosialt.

Av andre fagmiljø vil jeg nevne miljøet rundt *Skrivesenteret* ved NTNU, et fyrtårn i nasjonal og internasjonal skriveforskning. Også *Nordisk nettverk for morsmålsdidaktisk forskning* har spilt en sentral rolle, både nettverket i seg selv, men også alt det de ulike enkeltmedlemmene har bidratt med av forskning på det morsmålsdidaktiske feltet gjennom flere tiår. Det samme kan sies om *Nordisk forening for SFL og sosialsemiotikk*.

Jeg vil også takke fagmiljøet ved min nåværende arbeidsplass, *Institutt for språk og litteratur* ved Universitetet i Sørøst-Norge. Her vil jeg særlig trekke frem professorene Dagrun Skjelbred og Eva Maagerø, som med sitt faglige engasjement inspirerer mange. En helt spesiell takk går til Agnete Bueie og Ommund Vareberg. Bedre kollegaer enn dere to, finnes ikke.

Dette arbeidet hadde ikke kommet i havn uten støtte fra de nærmeste. Takk til Eirik, Eva og Dag for tålmodig omtanke gjennom alle disse årene. Sist, men ikke minst, takk til Arild, min kjæreste, min beste og klokeste venn.

Drammen, februar 2022.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	iii
Abstract .....	vi
Forord.....	viii
Innholdsfortegnelse.....	x
1. Innledning .....	17
1.1 Bakgrunnen for prosjektet .....	18
1.2 Plassering .....	21
1.2.1 De store linjene .....	21
1.2.2 Noen historiske linjer.....	24
1.2.3 Status på feltet.....	27
1.3 Disposisjon og leseanvisning.....	33
DEL I: TEORI- OG METODEVALG.....	36
2. Teoretisk rammeverk .....	37
2.1 Diskurs .....	37
2.2 Sosialesemiotikk.....	43
2.2.1 Sosialesemiotikken og språk .....	45
2.2.2 Sosialesemiotikken og kontekst.....	52
2.3 Ivaničs rammeverk for analyse av skrive­diskurser.....	59
2.3.1 Et lagdelt syn på språk .....	60
2.3.2 Introduksjon til rammeverket.....	61
2.3.3 Ferdighetsdiskurs .....	64
2.3.4 Kreativitetsdiskurs .....	66
2.3.5 Prosesdiskurs .....	67
2.3.6 Sjangerdiskurs.....	69
2.3.7 Sosial praksis-diskurs .....	70
2.3.8 Sosiopolitisk diskurs .....	74
2.4 Oppsummering.....	76

3.	Metodologiske prinsipper og valg .....	79
3.1	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	79
3.2	Kasusstudie som overordnet forskningsdesign .....	83
3.3	Prosjektets design .....	84
3.3.1	Avgrensning til ett institutt for lærerutdanning .....	85
3.3.2	Valg av lærerutdanningsinstitutt .....	87
3.3.3	Studiens kasus .....	88
3.4	Metoder for datainnsamling .....	93
3.4.1	Forskerens bakgrunn og rolle .....	93
3.4.2	Observasjon .....	95
3.4.3	Lydopptak og transkripsjon .....	95
3.4.4	Intervju .....	97
3.4.5	Skrivedidaktiske hendelser – datainnsamling, valg og typer .....	98
3.5	Analysemetode .....	107
3.5.1	Fremgangsmåte i analysene .....	109
3.5.2	Etiske betraktninger .....	119
3.5.3	Styrker og svakheter ved studiens tilnærming .....	121
4.	Empiriens innramming og avgrensning .....	125
4.1	Felles utdanningskontekst: teorifeltet .....	125
4.1.1	Norskfaget i de nasjonale retningslinjene .....	127
4.1.2	Norskfaget ved lærerutdanningsinstituttet .....	127
4.2	Praksiskonteksten .....	134
<b>DEL II: SKRIVEDIDAKTISKE HENDELSER VED FURULIA</b>		
<b>UNGDOMSSKOLE .....</b>		
5.	Skrivedidaktisk tema 1: Vurdering av elevers tekster .....	140
5.1	Kontekstbeskrivelse .....	141
5.2	Skolens vurderingsskjema .....	144
5.2.1	Vurderingsområde 1: Innhold .....	146
5.2.2	Vurderingsområde 2: Oppbygging .....	149
5.2.3	Vurderingsområde 3: Språk og formelle ferdigheter .....	152
5.2.4	Vurderingsområde 4: Kilder .....	154

5.2.5	Oppsummering.....	154
5.3	Vurderingssamtaler.....	156
5.3.1	Vurderingsområde 1: Innhold.....	158
5.3.2	Vurderingsområde 2: Oppbygging.....	167
5.3.3	Vurderingsområde 3: Språk og formelle ferdigheter.....	176
5.3.4	Vurderingsområde 4: Kilder.....	185
5.3.5	Karakterfastsettelse.....	187
5.3.6	Oppsummering.....	196
6.	Skrivedidaktisk tema 2: Respons på ferdig tekst.....	199
6.1	Kontekstbeskrivelse.....	199
6.1.1	Prinsipper for respons.....	200
6.1.2	Responsamtaler.....	202
6.1.3	Oppsummering.....	207
7.	Diskurser om skriving og skriveopplæring.....	209
7.1	Skrivediskurser i vurderings- og responsamtaler.....	210
7.2	Skrivediskurser ved praksisskolen.....	212
7.3	Skrivediskurser ved lærerutdanningsinstituttet.....	216
<b>DEL III: SKRIVEDIDAKTISKE HENDELSER VED EIKEGRENDA</b>		
<b>UNGDOMSSKOLE.....</b>		
<b>221</b>		
8.	Skrivedidaktisk tema 3: Å skrive dikt.....	223
8.1	Kontekstbeskrivelse.....	223
8.2	Om sjangeren dikt.....	224
8.3	Introduksjon av skriveoppgaven.....	231
8.4	Prosessrespons.....	236
8.5	Oppsummering.....	242
9.	Skrivedidaktisk tema 4: Å skrive om ansvar.....	244
9.1	Kontekstbeskrivelse.....	245
9.2	Skriveforberedelse: Møter med tekster om ansvar.....	246
9.3	Skriveoppgaven.....	258
9.4	Prosessrespons.....	264
9.5	Oppsummering.....	273

10.	Diskurser om skriving og skriveopplæring .....	275
10.1	Skruvediskurser i undervisningsforløpene .....	276
10.2	Skruvediskurser ved praksisskolen .....	283
10.3	Skruvediskurser ved lærerutdanningsinstituttet .....	288
11.	Sammenfatning og drøfting .....	295
11.1	Konseptualisering av skriving og skriveopplæring .....	297
11.1.1	Begrepenes innhold .....	297
11.1.2	Begrepenes dybde .....	300
11.1.3	Identiteter og sosiale relasjoner .....	301
11.2	Hva slags diskurser ble rekontekstualisert, og fra hvilke diskursfellesskap?.....	304
11.3	Fagopplæringens kunnskapsgrunnlag og tilnærming til skriving .	306
11.4	Sammenheng mellom teorifelt og praksisfelt.....	315
11.5	Konklusjon .....	323
11.6	Studiens bidrag og begrensninger .....	326
11.7	Forslag til videre studier .....	328
	Litteraturliste .....	330
	Vedlegg .....	350

## Oversikt over figurer

Figur 2-1 De seks prosessstypene .....	47
Figur 2-2 Kontinuum for registervariabelen felt.....	56
Figur 2-3 Kontinua for registervariabelen relasjon.....	57
Figur 2-4 Kontinua for registervariabelen mediering .....	58
Figur 2-5 Ivaničs modell over språk og språkets natur.....	60
Figur 2-6 Ivaničs rammeverk for analyse av skrive­diskurser.....	63
Figur 3-1: Studiens forskningsdesign .....	91
Figur 3-2 Forklaring til konvensjoner ved transkripsjon og analyse.....	96
Figur 3-3 Hendelsestyper med kriterier for innramming.....	101
Figur 3-4 Oversikt over kildemateriale fra analyserte hendelser ved Furulia ungdomsskole .....	102
Figur 3-5 Oversikt over kildemateriale fra analyserte hendelser ved Eikegrenda ungdomsskole .....	103
Figur 3-6 Eksempel på kodemanual - Trinn 1 .....	110
Figur 3-7 Eksempel på kodemanual – Trinn 2a.....	111
Figur 3-8 Eksempel på kodemanual Trinn 2b .....	112
Figur 3-9 Eksempel på kodemanual - Trinn 3 .....	114
Figur 4-1 Studiets oppbygging .....	129
Figur 5-1 Taksonomi - leserinnlegg.....	145
Figur 5-2 Taksonomi – leserinnlegg - innhold .....	159
Figur 5-3 Taksonomi – leserinnlegg - oppbygging .....	168
Figur 5-4 Taksonomi – leserinnlegg - språk og formelle ferdigheter.....	177
Figur 6-1 Taksonomi - respons på elevtekster.....	201
Figur 8-1 Taksonomi - sjangeren dikt.....	225
Figur 8-2 Taksonomi - skriveoppgave - dikt .....	232
Figur 9-1 Taksonomi – tekst­ers didaktiske potensial i skriveforberedelser .....	248
Figur 9-2 Taksonomi – å skrive om ansvar .....	260

## Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1 Utsnitt fra søkelogg .....	350
Vedlegg 2 Intervjuguide – pilotstudie.....	351
Vedlegg 3 Samtykkeerklæring – pilotstudie.....	353
Vedlegg 4 Samtykkeerklæring - praksislærere .....	354
Vedlegg 5 Samtykkeerklæring – studenter .....	355
Vedlegg 6 Samtykkeerklæring – foresatte .....	356
Vedlegg 7 Vurderingssamtaler: Skriveoppgave .....	357
Vedlegg 8 Vurderingssamtaler: Leserinnlegg 1.....	358
Vedlegg 9 Vurderingssamtaler: Leserinnlegg 2.....	360
Vedlegg 10 Vurderingssamtaler: Leserinnlegg 3.....	362
Vedlegg 11 Vurderingssamtaler: Leserinnlegg 4.....	364
Vedlegg 12 Vurderingssamtaler: Leserinnlegg 5.....	366
Vedlegg 13 Vurderingssamtaler: Vurderingsskjema .....	368
Vedlegg 14 Vurderingssamtaler: leksikalske kjeder - vurderingsskjema.....	369
Vedlegg 15 Vurderingssamtaler: Kodemanual .....	371
Vedlegg 16 Vurderingssamtaler: Leksikalske kjeder - samtalene .....	372
Vedlegg 17 Responssamtaler: Leksikalske fra vurderingssamtalene .....	392
Vedlegg 18 Responssamtaler: Leserinnlegg 7 .....	393
Vedlegg 19 Responssamtaler: Leserinnlegg 6 .....	395
Vedlegg 20 Responssamtaler: Leksikalske kjeder.....	397
Vedlegg 21 Skriveforberedelse - dikt: Eksempeltekst.....	400
Vedlegg 22 Skriveforberedelse - dikt: Støtteark.....	401
Vedlegg 23 Skriveforberedelse - dikt: Kodemanual - læregjennomgang .....	402
Vedlegg 24 Skriveforberedelse - dikt: Leksikalske kjeder - læregjennomgang.....	403
Vedlegg 25 Skriveforberedelse - dikt: Skriveoppgave .....	407
Vedlegg 26 Skriveforberedelse - dikt: Kodemanual - oppgaveintroduksjon.....	408
Vedlegg 27 Skriveforberedelse - dikt: Leksikalske kjeder - oppgaveintroduksjon..	409
Vedlegg 28 Prosessrespons - dikt: Kodemanual.....	411



Vedlegg 29	Prosessrespons - dikt: Leksikalske kjeder .....	412
Vedlegg 30	Skriveforberedelse - ansvar: Kodemanual .....	416
Vedlegg 31	Skriveforberedelse - ansvar: Leksikalske kjeder.....	417
Vedlegg 32	Skriveforberedelse - ansvar: Øverlands dikt i elevenes lærebok .....	425
Vedlegg 33	Skriveforberedelse - ansvar: Takvams dikt i elevenes lærebok .....	426
Vedlegg 34	Skriveforberedelse - ansvar: Lederartikkel i elevenes lærebok .....	427
Vedlegg 35	Skriveforberedelse - ansvar: Artikkellutdrag i elevenes lærebok .....	428
Vedlegg 36	Skriveforberedelse - ansvar: Skriveoppgave.....	429
Vedlegg 37	Skriveforberedelse - ansvar: Kodemanual - oppgaveintroduksjon .....	430
Vedlegg 38	Skriveforberedelse - ansvar: Leksikalske kjeder -oppgaveintroduksjon .....	431
Vedlegg 39	Prosessrespons: Kodemanual .....	433
Vedlegg 40	Prosessrespons: Leksikalske kjeder .....	434
Vedlegg 41	Å skrive om ansvar: Planleggingsdokument til undervisningsøkt.....	438

# 1. Innledning

Formålet med dette prosjektet er å bidra med ny innsikt i hvordan lærerutdanningen på best måte kan utdanne lærere for *viderekommen skriveopplæring* av høy kvalitet, både faglig, pedagogisk og didaktisk. Med viderekommen skriveopplæring menes den skriveopplæringen som er nedfelt i læreplanmålene som gjelder fra og med femte trinn i norsk grunnskole. Den viderekomne skriveopplæringen skal foregå innenfor alle skolens fag, hvor skriving er å forstå som en del av den faglige kompetansen og som et nødvendig redskap for læring og faglig forståelse. Norskfaget er allikevel tildelt et særlig ansvar for skriveopplæringen. I dette prosjektet er det lærerutdanningens norskfag oppmerksomheten rettes mot, et statlig styrt fag som skal utdanne lærere for *morsmålsfaget* norsk. Betegnelsen morsmålsfag viser til en stats førsteprioriterte språkopplæringsfag, hvis forkortelse L1-fag har etablert seg internasjonalt (Ongstad, 2012b).<sup>1</sup>

Norskfaget i lærerutdanningen skal – i likhet med de andre fagene – være både profesjonsrettet og forskningsbasert. Studentene må forholde seg til to utdanningskontekster – teorifeltet og praksisfeltet – som hver for seg etablerer ulike vilkår for utvikling av studentenes kunnskaps- og ferdighetsgrunnlag, og som sammen inngår i det læringsutbyttet studenten sitter igjen med etter endt studium. Dette komplekse gjenstandsfeltet har jeg nærmet meg kvalitativt, og den overordnede problemstillingen har vært å undersøke *hvordan temaet viderekommen skriveopplæring ble ivaretatt i norskfaget ved grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10*. Utdanningen som studeres ble vedtatt i 2010 og representerte da en lærerutdanningsreform. Den nye utdanningen var trinndelt, den hadde økt spesialisering på fag, og større oppmerksomhet på lese- og skriveopplæring.

Studiens problemstilling adresseres gjennom en flerkasusstudie hvor norskfaget ved et institutt for lærerutdanning dannet en felles utdanningskontekst for lærerstudenter med norsk som fordypningsfag. Disse studentene var inndelt i

---

<sup>1</sup> I Norge er det norsk (bokmål og nynorsk) og samisk som er L1-språk.

praksisgrupper, og det er disse gruppene som utgjør prosjektets kasus. Søkelyset settes på en serie skrivepedagogiske hendelser studentgruppene var involvert i under sin praksisperiode, hvor gruppas praksisskole utgjør en egen kontekst. De skrivepedagogiske hendelsene studeres som diskursiv praksis hvor det produseres og fortolkes tekster ved at deltakerne trekker veksler på og transformerer sosial praksis. Målet med en slik tilnærming har vært å få tilgang til den meningen fenomenet viderekommen skriveopplæring ble tillagt, både i de hendelsene som utspilte seg, og i de kontekstene disse hendelsene befant seg innenfor. I avhandlingens tredje kapittel presenteres metodologiske prinsipper og valg mer utførlig.

## 1.1 Bakgrunnen for prosjektet

Bakgrunnen for dette prosjektet er å finne i flere forhold, hvorav noen har sitt opphav i en interesse for utdanningspolitikk. Et av disse forholdene handler om det faktum at lærerutdanningsprogrammet jeg studerer, representerte en *lærerutdanningsreform*. Programmet ble vedtatt 1. mars 2010 (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010) og var gjeldende for studenter som ble tatt opp til lærerutdanningen i perioden 2010-2016.<sup>2</sup> I 2016 ble lærerutdanningen på nytt reformert gjennom innføring av et femårig integrert masterløp, men vesentlige prinsipper fra lærerutdanningsreformen av 2010 ble videreført.

Fra og med 2010 skilte lærerutdanningen mellom utdanning for skoletrinn 1-7 og 5-10, i motsetning til den tidligere allmennlærerutdanningen, som utdannet lærere for hele grunnskoleløpet. En annen vesensforskjell besto i at den nye forskriften stilte krav om *integreerte, profesjonsrettede og forskningsbaserte* utdanninger med høy faglig kvalitet, og videre at fagene skulle basere seg på *nasjonale retningslinjer* (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010, § 1 og § 4). Dette var en klar innskjerping av den tidligere forskriften. Den anslo obligatoriske fag og deres omfang, men overlot fastsettelse av faglig innhold, praksisopplæring, organisering,

---

<sup>2</sup> Studenter som startet i 2016 skulle – forutsatt at de gjennomførte på normert tid – ha fullført sin utdanning våren 2020. Studieprogrammet er senere erstattet av en femårig integrert masterutdanning, vedtatt 7. juni 2016, med oppstart høsten 2017 (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10, 2016).

arbeidsformer og vurderingsordninger til den enkelte institusjonens fagplaner og styrevedtak (Forskrift til rammeplan for allmennlærerutdanning, 2003, § 1 og § 2). I tråd med den nye forskriften ble det i regi av Utdanningsdirektoratet nedsatt arbeidsgrupper for å utvikle retningslinjer i alle fag, retningslinjer som skulle være «utfyllende i forhold til forskriften og [...] førende for institusjonenes studieplaner.» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 6).

Den lærerutdanningsreformen som den nye lærerutdanningen representerte, kom som et resultat av læreplanverket *Kunnskapsløftet* som ble innført i 2006, en hendelse som også er en del av foranledningen for denne studien. Den nye læreplanen representerte betydelige endringer i norsk grunnskole, særlig knyttet til lese- og skriveopplæring, hvor endringene var så betydelige at innføringen av planen er blitt betegnet som en *literacy-reform* (Berge, 2005). Læreplanverket har gjennomgått endringer etter dette, først en revisjon i 2013 og en reform i 2020, men de prinsippene fra 2006 som jeg trekker frem her, er videreført.

En vesentlig del av grunnlaget for *Kunnskapsløftet* var å finne i den offentlige utredningen *I første rekke* (NOU 2003: 16), hvor det ble pekt på at norsk skole var preget av lave basisferdigheter og for lite differensiering, og at lærerkompetansen var for lav. I 2004 kom stortingsmeldingen *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30, 2003-2004), hvor utfordringene fra utredningen ble adressert. Med denne stortingsmeldingen ble det fastslått at nye læreplaner skulle ha *kompetansemål* som opplæringen skulle styres mot. Dette representerte en vesentlig endring fra tidligere planer, hvor opplæringen skulle innrettes mot et definert *innhold*. Stortingsmeldingen fastslo videre at opplæringen skulle vektlegge *basisferdigheter*.

Som et resultat av disse strømmingene ble *skriftkyndighet* definert som en *grunnleggende ferdighet* innenfor hvert enkelt fag. Dette var i tråd med OECD-landenes definisjon av hvilke ferdigheter ("key competencies") som er avgjørende for det enkelte individ og samfunnet som helhet, da

[t]he development and maintenance of human and social capital represents an important factor for societies to not only generate prosperity, social cohesion, and peace, but first and foremost to manage the challenges and tensions of an increasingly interdependent, changing, and conflictual world. (DeSeCo, 2005)

Fra og med læreplanverket *Kunnskapsløftet* skulle skriveopplæring inngå i alle skolens fag.<sup>3</sup> Norskfaget skulle fortsatt ha det overordnende ansvaret, men endringen representerte allikevel et betydelig skifte i de ulike skolefagenes selvforståelse, og de ga et frempek om at fagene i lærerutdanningen måtte forberede seg på nye tider.

Det nye læreplanverket representerte store endringer for grunnskolen, og implementeringen av det nye tankesettet var – naturlig nok – krevende (Møller, Ottesen & Hertzberg, 2010). Med så store endringer i grunnskolens fag måtte lærerutdanningen reformeres, da den gjennom forskriften er pålagt «å forholde seg til opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen» (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010, § 1). Lærerutdanningsprogrammet som inngår i min studie, er et resultat av denne reformen.

Der noe av motivasjonen for prosjektet ligger i en interesse for utdanningspolitiske forhold, ligger vel så mye av motivasjonen i min interesse for norskfaget, og spesielt for didaktiske problemstillinger forbundet med literacy generelt, og skriving spesielt. Lærerutdanningens norskfag skal sørge for å utdanne lærere som kan forvalte alle fagets ulike elementer. I utdanningen møtes teori- og praksisfeltet, og noe av formålet med studien er å bidra med ny innsikt om dette forholdet. Min interesse for denne sammenhengen har sin bakgrunn i min mangeårige erfaring som lærer i grunnskolen, som praksislærer for lærerstudenter, og senere lektor i norsk ved en lærerutdanningsinstitusjon, for øvrig en annen institusjon enn den jeg var knyttet til som praksislærer.

Som forsker er det særlig forholdet mellom språk og mening som interesserer meg, en interesse som har styrt meg i retning av språkvitenskapen, nærmere bestemt Hallidays sosialsemiotikk (1978) og systemisk funksjonelle lingvistikk (SFL) (Halliday, 1985), og videre i retning av diskursanalyse, hvor diskurs er å forstå som både *handlingsmåte* og *representasjonsmåte*, og hvor det er et *dialektisk forhold* mellom diskurs og sosiale strukturer (Fairclough, 1992; van Leeuwen, 2008).

En kort oppsummering av dette prosjektet er at det er situert, kvalitativ og hermeneutisk orientert forskning innenfor den språkvitenskapelige disiplinen

---

<sup>3</sup> sammen med opplæring i lesing, muntlige ferdigheter, regning og digital kompetanse

systemisk-funksjonell lingvistikk, og at feltet jeg forsker på, er didaktisk orientert skriveforskning med vekt på skivediskurser i lærerutdanningens norskfag rettet mot skolens årstrinn 5-10. Prosjektet har form som en kasusstudie, hvor skivedidaktiske hendelser som studentene spilte en sentral rolle i under sin praksisperiode, er det fenomenet som gjøres til gjenstand for tekst- og diskursanalyse. De vitenskapsteoretiske og metodologiske perspektivene utdypes i avhandlingens del I. Her vil jeg gi en nærmere forklaring på prosjektets plassering, herunder presentere og kommentere status på feltet.

## 1.2 Plassering

Den didaktisk orienterte skriveforskningen er et relativt ungt forskningsfelt, hvor Janet Emigs *The Composing Processes of Twelfth Grader* fra 1970 regnes som startpunktet (Nystrand, 2006). Forskningsfeltet har etter hvert vokst seg stort, og det er mange områder innenfor feltet som faller utenfor det perspektivet jeg anlegger i denne studien. I denne fremstillingen skisseres de rammene studien er plassert innenfor. Jeg starter med de store linjene, før jeg smalner fokuset mot studier som har betydning for egne funn og drøftinger.

### 1.2.1 De store linjene

Dette prosjektet dreier seg om temaet viderekommen skriveopplæring innenfor lærerutdanningens norskfag. En serie skivedidaktiske hendelser studeres som diskursiv praksis, hvor målet har vært å få tilgang til den meningen fenomenet viderekommen skriveopplæring ble tillagt. Prosjektet befinner seg dermed innenfor den skriveforskningen som – ifølge Beard, Myhill, Riley og Nystrand (2009) – er både *språkvitenskapelig* og *sosiokulturell*. Innenfor en slik orientering er begrepet *literacy* helt sentralt. Selve begrepet *literacy* har ingen fullgod oversettelse til norsk, og flere forskere – blant andre Skaftun (2009, 2014) – argumenterer for å bruke det engelske begrepet, da dette – ifølge Skaftun – best reflekterer kompleksiteten ved fenomenet, forstått som både individuelle ferdigheter og sosiale og kulturelle

praksiser. I denne avhandlingen er det i all hovedsak termen literacy som anvendes i sammenhenger hvor det er snakk om ferdigheten i hele sin kompleksitet, hvor skriving handler om språklig erfaring og læring – sammen med kunnskap om skriving språk og tekst.

Begrepet skrivepedagogiske hendelser henspiller på begreper som *literacy events* og *literacy practices*, og med dette plasserer prosjektet seg innenfor den retningen av literacy-forskning som i sin tid vokste frem i språkmiljøet ved Universitetet i Lancaster, kjent under betegnelsen *New Literacy Studies*. *New Literacy Studies* representerte et paradigmeskifte – derav "new" – og den fundamentale endringen besto i et skifte av *perspektiv*. Tidligere hadde literacy-studier vært gjort fra et *psykologisk* perspektiv, mens forskerne i dette miljøet begynte å studere fenomenet fra et *sosiologisk* og *etnografisk* ståsted (Blikstad-Balas, 2016), hvor de undersøkte språk og tekster i bruk – i dagligliv, utdanning, samfunns- og yrkesliv (e.g. Barton, 1994; Barton & Hamilton, 1998; Barton, Hamilton & Ivanič, 2000; Street, 1984, 1995). At dette perspektivskiftet representerte en helt ny måte å studere literacy på, lar jeg det følgende utdraget fra forordet til boka *Literacy in the new media age* (2003) illustrere. Boka er skrevet av den australske, senere britiske lingvisten Gunter Kress – sosialsemiotiker og en del av *New London Group* (se under) – og i forordet forteller han om en forelesning av David Barton han hadde deltatt på. Året var 1990, og Barton hadde skissert de ideene om literacy som vokste frem i Lancaster-miljøet, og hvordan

[...] literacy practices, a term not then in my repertoire, are tracked in the micro-histories of everyday lives. Strangely, given that 'the social' had been an overt concern in the work I had done before, it proved a most fruitful moment for me. I saw it differently from then on. (Kress, 2003, s. 14-15).

*New Literacy Studies* tilbyr perspektiver for å forstå literacy-hendelser og literacy-praksiser. For å få tak i de diskursene som utspilte seg i disse hendelsene, trengte jeg et begrepsapparat som ville gjøre det mulig å studere språk i kontekst. Her er det den språkvitenskapelige disiplinen systemisk-funksjonell lingvistikk (Halliday, 1985) – heretter kalt SFL – som utgjør rammen for fortolkning av de ulike tekstene, både de

tekstene som foldet seg ut i hendelsene, og de tekstene deltakerne trakk veksler på og transformerte gjennom diskursiv praksis.

SFL er etter hvert blitt en disiplin med stor utbredelse, og den har gitt betydelige bidrag til literacy-forskning i flere tiår. Det vil være altfor omfattende – og lite hensiktsmessig – å presentere det totale omfanget av den forskningen som er gjort innenfor denne retningen her. Jeg begrenser meg derfor til en kortfattet presentasjon av arbeider som har influert min tenkning.

Retningen oppsto i Australia i miljøet rundt Michael Halliday ved Universitet i Sydney. Svært mye av den tidlige forskningen fant sted der, og her vil jeg trekke frem Jim. R. Martins sjangerbaserte skrivepedagogikk (1985). Denne pedagogikken etablerte en helt ny tilnærming til skriveundervisning, i form av eksplisitt undervisning i lingvistiske trekk ved tekster av høy pedagogisk verdi, og hvor formålet var å gi tilgangskompetanse til diskurser som var avgjørende for å mestre videre utdanning, og deretter deltakelse i yrkes- og samfunnsnivå (e.g. Christie, 1990). I dette miljøet ble også *skriveutvikling* viet stor interesse, og her er det særlig lingvisten Frances Christie som har gitt betydelige bidrag, i de senere årene i samarbeid med Beverly Derewianka, en annen australsk lingvist (e.g. Christie, 1998; Christie & Derewianka, 2008).

Lærerutdanningens norskfag er – som alle andre fag – en kulturell og sosial konstruksjon med et bestemt språk og med bestemte kunnskapsstrukturer (se Bernstein, 2000). Dette innebærer at studenter som skal bli lærere i norsk, må lære seg dette fagets språk, og de må forstå fagets kunnskapsstrukturer. Innenfor SFL er det opp gjennom årene gjort mye forskning på ulike fag, fagenes språk og kunnskapsstrukturer (e.g. Halliday & Martin, 1993; J. R. Martin, 2008; O'Halloran, 2008; Unsworth, 2000; Veel & Coffin, 1996), og mye av denne forskningen har bidratt til min tilnærming for å undersøke hvordan fenomener forbundet med skriving og skriveopplæring ble konstruert gjennom diskursiv praksis. Her vil jeg også trekke frem studien *Building verticality in subject English* (Christie & Macken-Horarik, 2008), hvor forfatterne diskuterer kunnskapsstrukturer i morsmålsfaget engelsk og hva slags konsekvenser de har for elevenes læring. Disse to har også viet interesse til spørsmål om hvordan ulike lærings situasjoner og læringsaktiviteter – både i fagene



og på tvers av dem – har sitt eget språk, og at også dette språket forutsetter en bestemt tilgangskompetanse (Christie, 2012; Macken-Horarik, 1996, 1998; Schleppegrell, 2004).

I Storbritannia ble SFL tatt opp av de kritiske lingvistene i *New London Group* (1996), som brukte teorien som et utgangspunkt for sosial kritikk. Deres arbeid har vært sentralt i utvikling av en radikalt ny tilnærming til skriveundervisning, hvor skriving – i likhet med alt annet språk – betraktes som et fenomen formet av sosiale krefter og maktforhold, og som selv bidrar til forming av det samme (e.g. Clark & Ivanič, 1997a, b; Ivanič, 1998; Kress, 1994). Den britiske lingvisten Rosalind (Roz) Ivanič var en av dem som var opptatt av denne nye tilnærmingen til skriveundervisning, og hun utviklet et teoretisk rammeverk for analyse av skrivediskurser (Ivanič, 2004). Dette rammeverket spiller en sentral rolle i denne avhandlingen og presenteres inngående i kapittel 2.3.

Fremstillingen så langt har konsentrert seg om prosjektets plassering innenfor en språkvitenskapelig og sosiokulturell kontekst, i fortsettelsen vil perspektivet snevres inn mot skriveforskning innenfor morsmålsfag. Fremstillingen starter med noen historiske linjer innenfor skriveforskning og morsmålsfaget norsk, før jeg presenterer en mer systematisk oversikt over status på det feltet som adresseres gjennom prosjektets problemstilling.

### 1.2.2 Noen historiske linjer

I 2002 utga *Written Communication* et spesialnummer om norsk skriveforskning, og ett av bidragene her var en oversiktsartikkel om fremveksten av feltet, og videre om hvordan feltet posisjonerte seg ideologisk (Ongstad, 2002). Ifølge Ongstad var det lite forskning på skriving før 1980-tallet. Det som var av skriveforskning, handlet om formelle ferdigheter, språk og struktur i skolestiler, eller karaktersetting. I 1970-årene ble skolen gjenstand for store reformer, som innføring av et ungdomsskoletrinn hvor alle elever gikk i felles klasser. Med endringene fulgte politisk uro, hvor skolens læreplaner, organisering og arbeidsmåter ble satt under lupen og gjort til gjenstand for krav om begrunnelser og legitimering (Smidt, 2012). Illustrerende nok var det i

denne perioden at *Landslaget for norskundervisning* (LNU) ble etablert, en forening som kom til å bli en viktig premissleverandør for fagets videre utvikling (Aase, 2019). Et viktig startpunkt var filosofen Jon Hellesnes sin artikkel *Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida danningsomgrep* (1992) som første gang ble publisert i 1969. Med Hellesnes fulgte diskusjoner om forholdet mellom danning og nytte, om hvordan utdanning på den ene siden skulle sørge for å møte samfunnets behov for kompetanse, og på den andre siden utvikle kritiske og selvstendige individer (se f. eks. Hellesnes, 2005; Krogh, 2012; Nergård & Penne, 2016; Nicolaysen, 2005; Penne & Skarstein, 2015; Aase, 2005b, 2019).

1970-tallet betydde et gjennombrudd for å se på eleven som subjekt i egen læring, og da skriveforskningen tok fart på 1980-tallet, var det med elevteksten og elevskriveren i sentrum (Smidt, 2012). *Prosjekt skolestil* (Ongstad m.fl., 1983) og boka *Skolestilen som genre* (Berge, 1988) hadde elevteksten i sentrum, med vekt på tekstoppbygging og tekstkvalitet. I prosjektet *Barnet skriver* (Mehlum, 1982; Moslet, 1983) var det elevskriveren som sto i sentrum. Dette perspektivet kjennetegnet også den forskningen som vokste frem utover 1990-tallet, knyttet til den prosessorienterte skrivepedagogikken som etter hvert hadde fått fotfeste ute i skolen (Smidt, 2012).

Et stort og viktig prosjekt i denne perioden var prosjektet *Utvikling av skriftlig kompetanse (SkrivePUFF)* – et prosjekt hvor skriveutvikling ble studert som et samspill mellom en lingvistisk, en psykologisk og en sosiokulturell dimensjon (Evensen, 1991). De ulike delprosjektene som inngikk i denne studien, var alle opptatte av å forstå elevers skriveprosjekt, skriveprosess og skrivestrategier. Delprosjektene skilte seg allikevel fra hverandre på vesentlige punkt, alt etter forskerens faglige ståsted (Smidt, 2012). Det var et produktivt forskningsmiljø, og her kan et utvalg illustrere variasjon og spennvidde. Med bakgrunn i anvendt språkvitenskap anla Lars Sigfred Evensen (1990) et tekstlingvistisk perspektiv og studerte tekstlige strukturer og koherens på ulike nivå i elevtekster, mens litteraturviter og norskdidaktiker Jon Smidt (1991, 1996) var opptatt av skrivingens sosiale betydning, skriving som identitetsskapende virksomhet, og av spillet mellom den som skriver og den som leser. Torlaug Løkensgaard Hoel – også litteraturviter og norskdidaktiker – var opptatt av prosessorientert skrivepedagogikk,

og særlig tolkning av elevtekster og ulike måter å organisere responsarbeidet på (Hoel, 1994).

Det var etter hvert mange skriveforskere som fattet interesse for prosessorientert skrivepedagogikk, et felt de nærmet seg fra litt ulike vinkler. Olga Dysthe (1993) var opptatt av den sosiale interaksjonen i læringsprosesser hvor skriving inngår, mens Mari-Ann Igland (1991) rettet oppmerksomheten mot elevens endringsstrategier og hvordan de forholdt seg til lærerens skriftlige respons. Dagrun Skjelbred hadde et annet fokus igjen, og i boka *Elevens tekst*, som første gang ble utgitt i 1992, presenterte hun en metode for analyse av elevers tekster.

På midten av 1990-tallet skjedde det en fokusendring i den norske skriveforskningen, i første rekke ved at oppmerksomheten nå ble rettet mot kulturkonteksten, hvor den tidligere hadde vært rettet mot elevteksten og/eller skrivesituasjonen (Smidt, 2012). Et viktig bidrag her var Kjell Lars Berge sin avhandling *Norsksensorenes tekstnormer og doxa* (1996), hvor han på grunnlag av eksamenssensorenes bedømmelser gjorde en rekonstruksjon av det normsystemet som var gjeldende for skriving i norskfaget på videregående skole. Sigmund Ongstad hadde en litt annen inngang, og i sin avhandling *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier* (1996) utviklet han et semiotisk sjangerbegrep hvor sjanger er å forstå som en ressurs for meningsskapning hvor innhold, form og handling spiller sammen.

*Written Communications* spesialnummer fra 2002 presenterer norsk skriveforskning ved inngangen til 2000-tallet som primært *sosiokulturelt* orientert, hvor skriving som en dialogisk prosess ble vektlagt. I 2003 kom den offentlige utredningen *I første rekke* (NOU 2003: 16), hvor det ble pekt på en rekke problematiske forhold knyttet til skolens lese- og skriveopplæring. I kjølvannet av denne fulgte reformer hvor det ble stilt andre krav til lærerutdanningens norskfag, slik jeg har gjort rede for i kapittel 1.1. Jeg har dermed latt året 2003 utgjøre startpunktet i arbeidet med å fremskaffe en systematisk oversikt over status på feltet.

### 1.2.3 Status på feltet

Den didaktisk orienterte skriveforskningen er et omfattende felt hvor skriving og skriveopplæring studeres ut fra ulike perspektiver, og i dette prosjektet er det temaet viderekommen skriveopplæring i norskfaget ved grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10 oppmerksomheten rettes mot. I dette kapitlet vil jeg først gjøre rede for de rammene denne problemstillingen befinner seg innenfor. Dernest gjør jeg rede for hvordan jeg har gått frem for å få oversikt over feltet, før jeg presenterer tidligere forskning, sortert under overordnede tematikker. Helt til slutt gir jeg en kort oppsummering av status på feltet, hvor studien plasseres.

Den første innrammingen handler om at det er skriving innenfor *morsmålsfag* oppmerksomheten rettes mot, i forståelsen en stats førsteprioriterte språkopplæringsfag (Ongstad, 2012b, s. 25). Dette er et felt som skiller seg fra den skriveforskningen som fokuserer på skriveopplæring på tvers av fag, ofte kalt *content area literacy* (e.g. Shanahan & Shanahan, 2008). Skriving innenfor morsmålsfag er et stort felt internasjonalt, og for denne studiens del etableres en ramme innenfor den *nordiske* morsmålsdidaktiske forskningen.

Nordisk morsmålsdidaktisk forskning har utgjort et eget felt siden slutten av 1990-tallet. Det oppsto gjennom utstrakt samarbeid mellom forskere fra de ulike landene, noe som senere resulterte i etablering av Nordisk nettverk for morsmålsdidaktisk forskning (NNMF). Nettverksetableringen ble begrunnet med at forskningsfeltet var ekspansivt og utdanningsvitenskapelig viktig, og at det dermed ville være en fordel å etablere en felles nordisk arena (Ongstad, 2012a, s. 10). En slik felles nordisk arena må sees i lys av forestillingen om *den nordiske skolen* (Telhaug, Mediås & Aasen, 2006). Den nordiske skolen representerer – ifølge Telhaug, Mediås og Aasen – en særegen utdanningsmodell som har vokst frem i årene etter andre verdenskrig. Modellen har de senere årene vært satt under press, blant annet som følge av internasjonale rangeringer over skoleprestasjoner. Skolesystemene i de ulike nordiske landene kjennetegnes allikevel – til tross for betydelige forskjeller mellom dem – av et felles normsystem knyttet til demokratiske verdier, likhetstankegang og

pragmatisme. At de nordiske skolene har mye til felles, bekreftes av Nordfag-prosjektet (Elf & Kaspersen, 2012). Her fremkommer det blant annet at lærerne i prosjektet har kunnet undervise innenfor rammer som deles med andre, at de har et felles språk for fagdidaktisk refleksjon, at deres selvforståelse og profesjonelle identitet er formet av en homogeniserende og demokratisk tradisjon, og at de har en viss aksept for statlig styring (Krogh, Penne & Ulfgard, 2012, s. 245).

Den neste rammen handler om *viderekommen skriveopplæring*. Denne innrammingen avgrensner feltet mot den skriveforskningen som er rettet mot den grunnleggende skriveopplæringen som finner sted i de første skoleårene, samt mot den skriveforskningen som er rettet mot skriving i videregående skole og høyere utdanning. En ytterligere avgrensning går mot den skriveforskningen som fokuserer på skriveopplæring som ikke retter seg mot morsmålsfagets ordinære læreplanmål, slik som spesialundervisning knyttet til individuelle opplæringsplaner, eller skriveopplæring for elever fra språklige minoriteter med rett på særskilt opplæring i grunnleggende norsk (Opplæringslova, 1998, § 5-1 og 5-5, samt § 2-8).

For å få oversikt over status på dette feltet har det vært nødvendig med litt ulike tilnærminger i litteraturgjennomgangen. Som jeg tidligere har vært inne på, har året 2003 utgjort startpunktet (se kapittel 1.2.2). Jeg har studert oversiktsartikler og bøker over tidligere forskning, og i denne sammenheng har jeg nærmet meg feltet i bred forstand. For å få det historiske overblikket ble Sigmund Ongstads tidligere omtalte artikkel i *Written Communication* fra 2002 viktig (Ongstad, 2002, se delkapittel 1.2.2.). Det var også boka *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*, hvor sentrale aktører fra det norske skriveforskningsmiljøet drøfter status og utfordringer knyttet til skriveopplæring og skriveforskning (Matre, 2006), samt Jon Smidt (2012) sin oversikt over skolerettet skriveforskning i Norge i perioden 1980-2012. En artikkel om morsmålsfagets didaktikk i den finske lærerutdanningen gjennom fire tiår ga interessante perspektiver (Heilä-Ylikallio & Østern, 2012), sammen med en komparativ studie av PhD-prosjekter i de nordiske landenes morsmålsfag i perioden 2000-2017 (Holmberg et al., 2019).

Jeg har også studert større forskningsprosjekter med beslektet tematikk som har vært gjennomført i perioden. Det har vært de danske prosjektene *Skrivekulturer i*

*folkeskolens niende klasse* (Christensen, Elf & Krogh, 2014) og det tidligere omtalte *Nordfag-prosjektet*, en komparativ studie av morsmålsfaget i Danmark, Sverige og Norge. Fra den svenske konteksten har jeg studert prosjektet *Text- och kunskapsutveckling i skolan*, hvis formål var å bidra til å utvikle skrivepedagogikk innenfor det svenske morsmålsfaget (Holmberg & Wirdenäs, 2010). Av større norske prosjekter vil jeg særlig trekke frem studien *Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig*, også kalt KAL-prosjektet (Berge, Evensen, Hertzberg & Vagle, 2005). Flere av forskerne i dette prosjektet deltok også i en sentralt etablert arbeidsgruppe som hadde fått i oppdrag å utarbeide nasjonale skriveprøver, og som en del av dette utviklet de «Skrivehjulet», en sosialsemiotisk modell for å illustrere forholdet mellom skrivehandlinger og kontekstbestemte skriveformål (Evensen, 2010). Både KAL-prosjektet og arbeidet med de nasjonale skriveprøvene var noe av grunnlaget for et annet stort norsk prosjekt som har påvirket dette arbeidet, kalt *Normprosjektet* (Matre et al., 2021) – hvis mål var å utvikle forventningsnormer til elevers tekster på bestemte årstrinn, og hvor det tidligere omtalte *skrivehjulet* ble lagt til grunn.

Et siste av de større prosjektene jeg vil trekke frem, er prosjektet *SKRIV* (Smidt, 2010). I dette prosjektet fokuseres skriving i alle fag, og slikt sett ligger det utenfor rammene til mitt prosjekt. Det har allikevel flere berøringspunkter. I likhet med mitt prosjekt er det forankret i sosiokulturell og sosialsemiotisk teori, det er basert på kasusstudier av skoleskriving, og formålet med disse var i første omgang å gi tolkende beskrivelser av fenomenet, for på den måten å bidra med ny innsikt (Smidt, 2012).

Parallelt med disse tilnærmingene har jeg gjort jevnlig søk i databaser. Av internasjonale databaser har jeg konsentrert meg om ERIC og Academic Search Premier. Her har jeg søkt med ulike ordkombinasjoner basert på problemstillingen, eksempelvis *writing instruction* eller *writing pedagogy* sammen med *preservice teachers* og *teacher education*. En slik kombinasjon gir mange treff, så har jeg begrenset søket ved å presisere at bestemte ord og fraser skal utelukkes, eksempelvis *primary school*, *elementary school*, *early childhood education*, *early literacy*, *inservice teachers*, samt *content area writing*. Disse avgrensningene har jeg ikke gjort i søk på forskning relatert til *skrivediskurser*, da jeg her har hatt en særlig interesse av

hvordan andre har anvendt dette teoretiske rammeverket innenfor skriveforskning i bred forstand.

I de store internasjonale databasene var det vanskelig å begrense søket til en nordisk kontekst, for eksempel ved å føye til *Nordic, Sweden, Swedish*, osv. Søkeresultatene som kom opp, var ikke pålitelige, noe som ble åpenbart gjennom å kryssjekke enkelte publikasjoner. Jeg valgte dermed å ikke begrense søket til denne konteksten, men å sortere treffene manuelt. Det viste seg også at databasene Oria, IDUNN og Skrivbib var mer hensiktsmessige for søk innenfor den nordiske konteksten.<sup>4</sup> Ved søk i de ulike databasene førte jeg logg, eksempel på søkelogg er vedlagt (se Vedlegg 1). Relevante treff ble lagret i en enkel protokoll hvor det fremkom tittel på publikasjon, navn på forfatter(e), samt et stikkordsmessig sammendrag over teori og metode, samt problemstilling og funn.

De ulike gjennomgangene av forskningslitteratur viser at viderekommen skriveopplæring innenfor norskfaget har vært studert ut fra flere ulike perspektiver, og disse har jeg samlet i noen overordnede tematikker. En av disse overordnede tematikkene handler om vurdering av skrivning, noe flere forskere – især i Norge – har vært opptatt av (se Evensen, 2009, 2010; Jølle, 2015; Matre & Solheim, 2014; Matre et al., 2021; Skar & Aasen, 2016). Andre forskere har fokusert på *respons* og på elevenes *revisjonskompetanse*, også i sammenhenger hvor digital teknologi har vært anvendt i prosessen (Bueie, 2017, 2019; Igland, 2008, 2009; Igland & Østrem, 2019).

Flere studier har rettet oppmerksomheten mot *undervisningspraksiser* og viderekommen skriveopplæring, slik som Jannike Ohrem Bakkes avhandling *Skriveforløpets dramaturgi* (2019), hvor hun studerer iscenesettelse av skriveopplegg innenfor fagene norsk, samfunnsfag og naturfag. Per Holmberg og Karolina Wirdenäs (2010) har studert *tekstsamtaler* i svenske læreres klasserom, mens Hallvard Kjelen og May Line Tverbakk (2020) har undersøkt bruk av *skriverammer* i undervisningen.

Skriveoppgaver er en del av lærerens undervisningspraksis, og dette er også et felt som har vært gjort til gjenstand for forskning de senere år. Her har

---

<sup>4</sup> Databasen skrivbib ble på et punkt utilgjengelig som følge av tekniske begrensninger ved den plattformen databasen baserer seg på. Jeg fikk imidlertid tilgang til en kopi av databasen i wordformat. Her kunne jeg gjøre enkle søk og foreta manuelle sorteringer.

skriveoppgaver og *reflekterende* skriving vært fokusert (Dagsland, 2015), det samme har skriveoppgaver hvor elevene skal *forestille* seg noe (Bakke & Skovholt, 2015). Hvordan skriveoppgaver tildeler *skriveroller* og *posisjoner* har blitt studert (Kvistad & Otnes, 2019; Otnes, 2013, 2015; Troelsen, 2018), mens andre har fokusert på kjennetegn ved skriveoppgaver som innenfor Normprosjektet fremsto som vellykkede (Kvistad & Smemo, 2015). Audhild Norendal (2016) har studert skriveoppgaver ut fra et litt annet perspektiv, hvor hun har tatt for seg eksamensoppgavene for grunnskolen og undersøkt disse i lys av forholdet mellom nytte og danning. Forholdet mellom skriving og danning berøres også i Krogh og Piekut (2015) sin longitudinelle studie av en elevs skriveutvikling i overgangen mellom ungdomstrinn og videregående skole.

Det er også flere prosjekter hvor oppmerksomheten har vært rettet mot *elevenes tekster*, men på litt ulike måter. Anne Håland (2013) har skrevet en avhandling om sakpreget skriving på mellomtrinnet, om bruk av *modelltekster* og om elevenes *posisjonering* i ulike skrivesituasjoner. Anne Kathrine Hundal (2017) har studert *skriveutvikling* i lys av sammenhengsmekanismer i elevtekster, samt hvordan elever på mellomtrinnet posisjonerer seg i skriftlige fremstillinger av rovdyr (Halberg & Hundal, 2021). Sindre Dagsland (2018) har anlagt et metalingvistisk perspektiv i sin studie av *reflekterende* og *utforskende* skriving i norsk og matematikk på 6. trinn, og Outi Toropainen (2008) har studert svenskspråklige elevers kommunikative skriveferdigheter på finsk. I to ulike svenske studier er det forholdet mellom elevenes tekster og læreres undervisningspraksis oppmerksomheten rettes mot (Brorsson, 2007; Nestlog, 2012), mens en annen svensk studie fokuserer på elevers oppfatninger om hva slags skoleskriving de finner meningsfylt (Jansson, Thorsten & Löfgren, 2021).

Gjennomgangen av forskningslitteratur viser også at *andrespråkelevers skriving* har vært studert. For en oversikt over nyere forskning på feltet, se oversiktsartikkelen *Forskning på andrespråkskriving i Skandinavia, med vekt på de norske studiene* (Golden & Hvistendahl, 2015).



For å fremskaffe en oversikt over tidligere forskning på skrivediskurser gjorde jeg spesifikke søk i Eric og Academic Search Premier, slik jeg tidligere har forklart. Av disse søkene fremkom det at Ivaničs rammeverk for analyse av skrivediskurser har vært tatt i bruk av forskere i ulike land, og for ulike formål. Funn i disse studiene tas inn i drøftingen av denne avhandlingens funn (kapittel 11.4), men jeg vil her kort oppsummere hovedtrekkene.

To av studiene er empiriske studier fra England, hvor den ene viser hvordan konkurrerende diskurser skaper dilemmaer for barnehagelærere som skal vurdere barnas skriving (Wohlwend, 2009). I den andre studien undersøkes mer enn 560 barneskoleelevers ideologiske oppfatninger om hva skriving er, og hva det innebærer å lære seg å skrive (Lambirth, 2016).

I to andre studier er rammeverket brukt for analyse av læreplaner. I den ene av disse har forskeren tatt for seg lokale læreplaner ("curricula") for 6. trinn på tvers av Canadas provinser og territorier, og undersøkt hvilke skrivediskurser som kom til overflaten (Peterson, 2012). En liknende studie ble gjennomført internasjonalt, hvor en gruppe sammensatt av forskere fra ulike land undersøkte hvilke skrivediskurser som kom til overflaten i læreplaner i den amerikanske delstaten Connecticut, på New Zealand, i den kanadiske provinsen Ontario, og i Sverige (Peterson, Parr, Lindgren & Kaufman, 2018).

I en nordisk kontekst kan det se ut til at Ivaničs rammeverk har fått sterkere feste. I en studie fra 2015 undersøker Aslaug Veum hvilke diskurser om skriving som kommer til uttrykk i skriveoppgaver i norskbøker for ungdomsskolen over en periode på 30 år (Veum, 2015). Også Jenny Magnusson (2018) tar for seg læreverk og bruker rammeverket for å kategorisere skriveoppgaver i 19 læreverk i svensk for barnetrinnet.

Flere av de nordiske studiene har undersøkt hvilke skrivediskurser som reflekteres blant lærere i morsmålsfaget. I en studie fra 2018 undersøker Marte Blikstad-Balas læreres muntlige skriveordre på åttende trinn, hvor materialet består av filmopptak fra 178 norsktimer. I en svensk studie har 60 lærere svart på et spørreskjema med åpne og lukkede spørsmål, og hvor svarene deres har latt seg plassere innenfor Ivaničs seks skrivediskurser (Sturk & Lindgren, 2019). I en annen

svensk studie undersøkte forskerne skrive diskurser i diskusjonstrådene på en åpen Facebook-gruppe for lærere (Sturk, Randahl & Olin-Scheller, 2020).

Det er også to andre svenske studier som trekker på Ivaničs rammeverk, om enn mer indirekte. Den ene handler om kollegasamtaler for utvikling av læreres literacy-forståelse (Randahl & Varga, 2021). Her anvender forskerne enkeltbegreper fra rammeverket for å betegne lærernes oppfatninger om literacy, uten at det er snakk om en helhetlig analytisk tilnærming med rammeverket som utgangspunkt. I en annen svensk studie anvendes Ivaničs lagdelte språkmodell i analyse av fokusgruppesamtaler hvor lærere reflekterer rundt design for multimodal og kreativ skriveundervisning (Tjernberg, Forsling & Roos, 2020).

Denne litteraturgjennomgangen viser at temaet viderekommen skriveopplæring har vært adressert ut fra mange ulike perspektiver innenfor den didaktisk orienterte skriveforskningen rettet mot skolens årstrinn 5-10. I dette prosjektet rettes oppmerksomheten mot lærerutdanningen og det statlig styrte lærerutdanningsfaget norsk for trinn 5-10, hvor jeg undersøker hvordan dette faget ivaretok viderekommen skriveopplæring. Her kan litteraturgjennomgangen bekrefte at dette perspektivet ikke har vært anlagt tidligere i studier av viderekommen skriveopplæring. Av litteraturgjennomgangen er det også fremkommet at ingen tidligere studier av skrive diskurser har hatt morsmålsfaget i en lærerutdanning som sitt gjenstandsfelt.

### **1.3 Disposisjon og leseanvisning**

Denne avhandlingen består av tre hoveddeler, rammet inn av et innledningskapittel og et kapittel med sammenfatning, drøfting og konklusjon. I dette innledningskapitlet har jeg gitt en overordnet beskrivelse av studiens formål, tema og overordnede problemstilling, samt studiens design. Jeg har også gjort rede for den overordnede forståelsesrammen som studien befinner seg innenfor, presentert tidligere forskning på feltet og plassert studien i lys av denne. Leseanvisningen for resten av avhandlingen er som følger:

- I del I gjør jeg rede for teori- og metodevalg. I denne forbindelse blir de begrepene som anvendes i analysene, definert. Deretter følger en beskrivelse av studiens design, før studiens gjenstandsfelt presenteres. I fortsettelsen av dette gjør jeg rede for hvordan feltarbeidet foregikk, samt hva slags prinsipper som ble lagt til grunn for å utlede data fra studiens kildemateriale. Deretter presenteres analysemetoden, før jeg helt til slutt definerer empiriens innramming og avgrensing.
- I del II analyserer jeg de skrivepedagogiske hendelsene som utspilte seg ved den ene praksisskolen, som jeg har gitt navnet Furulia ungdomsskole. I kapittel 5 analyseres hendelsene forbundet med det skrivepedagogiske temaet *vurdering av elevers tekster*. I arbeidet med vurdering ble *respons* eksplisitt tematisert og gitt en innramming som adresserte studentenes kunnskapsgrunnlag på dette feltet. Jeg valgte dermed å skille det ut som et eget tematisk område, og disse hendelsene analyseres i kapittel 6. I kapittel 7 fokuserer jeg på hva slags diskurser om skriving og skriveopplæring som ble rekontekstualisert i hendelsene ved praksisskolen, og videre hva slags diskursfellesskap disse var hentet fra.
- Del III tar for seg de skrivepedagogiske hendelsene ved Eikegrenda ungdomsskole, den andre av de to praksisskolene. I kapittel 8 analyseres hendelsene forbundet med temaet *å skrive dikt*, og i kapittel 9 analyseres hendelsene forbundet med temaet *å skrive om ansvar*. Begge disse temaene etablerte lengre undervisningsforløp, hvor *prosessrespons* inngikk som en del av begge forløpene. Innenfor skriveforskningen er også dette et eget felt, men dette har jeg ikke skilt ut som et avgrenset skrivepedagogisk tema. Bakgrunnen for dette var at prosessrespons ikke ble tematisert, verken i veiledningssamtaler eller i plandokumenter. I kapittel 10 ser jeg hendelsene ved denne praksisskolen under ett, og analyserer hva slags diskurser skriving

og skriveopplæring som ble rekontekstualisert, og videre hva slags diskursfellesskap disse var hentet fra.

- Kapittel 11 er en del av avhandlingens innramming, hvor studiens hovedfunn sammenfattes og danner grunnlag for en drøfting av fagopplæringens kunnskapsgrunnlag og tilnærming til skriving, samt sammenheng mellom teorifelt og praksisfelt. Avslutningsvis konkluderes studien, etterfulgt av en kommentar om studiens bidrag og begrensninger. Helt til slutt fremmer jeg noen forslag til videre forskning på grunnlag av de innsikter denne studien har bidratt med.

## DEL I: TEORI- OG METODEVALG

Del I tar for seg den teoretiske rammen dette prosjektet befinner seg innenfor, herunder de analysebegrepene som anvendes i analysene. Dernest gjør jeg rede for studiens gjenstandsfelt, før jeg beskriver hvordan feltarbeidet foregikk, samt hvilke prinsipper som ble lagt til grunn for å frembringe data som kunne gjøres til gjenstand for analyse. Deretter presenteres selve analyseprosessen, før jeg avslutningsvis redegjør for empiriens innramming og avgrensing.

## 2. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenterer og diskuterer jeg en teoretisk forståelsesramme som kombinerer diskurs og diskursforståelse (kapittel 2.1) med sosialsemiotikkens grunnleggende språkforståelse (kapittel 2.2) og et sosialsemiotisk fundert rammeverk for analyse av skrivekurser (kapittel 2.3). Målet er ikke å presentere feltene diskursanalyse og sosialsemiotikk i seg selv, men å redegjøre for forståelser og kjernebegreper med relevans for mine analyser av skrivekurser.

### 2.1 Diskurs

Min tilnærming til diskursbegrepet er forankret i en sosialsemiotisk språkforståelse, hvor språk må forstås i lys av sin sosiale kontekst. Den amerikanske sosiolingvisten James Paul Gee (1948-) har gitt betydelige bidrag til forskning på diskurser, og han definerer diskurs som

ways of behaving, interacting, valuing, thinking, believing, speaking, and often reading and writing, that are accepted as instantiations of particular identities [...] by specific groups. (Gee, 1996/2012, s. 3)

I dette ligger at diskurs – i tillegg til å være representasjonsmåter, også er handlingsmåter, bestemte måter å være i verden på, hvor diskursene selv er sosialt situerte identiteter. Diskurser opererer på alle sosiale arenaer, hvor de integrerer, separerer og sorterer mennesker i ulike grupperinger. Vi er alle medlemmer av mange diskurser. Hver og en av disse representerer en av våre mange identiteter, uten nødvendigvis å representere konsistente og kompatible verdier. Ofte er det konflikter mellom dem, og i slike tilfeller blir også disse konfliktene en del av våre representasjons- og handlingsmønstre, i kraft av vårt medlemskap i diskursen (Gee, 1996/2012, s. 4).

Gees definisjon legger til grunn et gjensidig forhold mellom diskurser og sosiale strukturer. Den britiske lingvisten Norman Fairclough (1941-) er en annen kjent

diskursforsker, og – i likhet med Gee – ett av medlemmene i *The New London Group* (se kapittel 1.2). Fairclough regnes som grunnlegger av kritisk diskursanalyse (CDA), hvor han kombinerer Hallidays systemisk funksjonelle lingvistikk med franske filosofer som Foucault og Althusser, den italienske filosofen Gramsci, den russiske språk- og litteraturteoretikeren Bakhtin, samt sosiologene Giddens og Habermas (Fairclough, 1992, 1989/2015). Faircloughs kritiske diskursanalyse bygger på forestillingen om at bruk av språk er forbundet med større sosiale og kulturelle prosesser, og videre at mange av disse prosessene er

constituted to a significant extent by changes in language practices; and it is perhaps one indication of the growing importance of language in social and cultural change that attempts to engineer the direction of change increasingly include attempts to change language practices. (Fairclough, 1992, s. 6)

Diskurser oppstår i stor grad gjennom endringer i språklige praksiser. På samme tid – hevder han – er mange av de store sosiale endringene som har inntruffet i senmoderne tid, et resultat av språklig endring, ofte i styrte prosesser.<sup>5</sup> Skole og utdanning er ett av de områdene Fairclough trekker frem som eksempel på hvordan nye diskurser redefinerer og rekonseptualiserer aktiviteter, sosiale relasjoner og identiteter. Språklig kommer disse endringene til uttrykk ved at nye ord brukes for å betegne aktiviteter og roller, men også ved at diskursive praksiser for skole og utdanning restruktureres på mer subtilt vis, eksempelvis ved at bestemte diskurstyper (sjangrer, stil, osv.) tillegges verdi.

Faircloughs kritiske diskursanalyse er utviklet som en metode hvor studier av språk og diskurs skal bidra til innsikter om sosiale og kulturelle endringsprosesser, gitt den tette forbindelsen mellom språk og disse prosessene (Fairclough, 1992, s. 1). En slik metode – hevder han – har noen teoretiske betingelser for den analytiske tilnærmingen, nærmere bestemt at den må være 1) *multidimensjonal*, 2) *multifunksjonell*, 3) *historisk* og 4) *kritisk* (Fairclough, 1992, s. 8). Disse betingelsene

---

<sup>5</sup> Fairclough bruker betegnelsen "the last few decades". Slik jeg forstår han, er det snakk om det mange sosiologer (blant annet Giddens og Habermas) betegner som "late modernity", og som ofte oversettes til senmoderne tid, eller senmoderiteten. Begrepet betegner det postindustrielle, globalt sammenvevde samfunnet skapt av senkapitalismen, hvor informasjons- media- og transportteknologi har sørget for at verden har krympet hva angår kommunikasjon, identitet og koordinering av aktiviteter (Oxford University Press).

er knyttet til diskurs og diskursanalyse som teoretisk konstrukt. Nedenfor forankres de i mitt eget prosjekt der dette er relevant, hvorpå de utdypes med annen teori der det er nødvendig.

Den første av disse betingelsene stiller krav til at tilnærmingen er *multidimensjonal*. I dette ligger at *tekst*, *diskursiv praksis* og *sosial praksis* sees i sammenheng – som tre dimensjoner – hvor detaljerte egenskaper ved tekster relateres systematisk til sosiale egenskaper ved diskursive hendelser, samt til tilfeller av sosial praksis (Fairclough, 1992, s. 73).

I denne studien er det skrive-diskurser innenfor lærerutdanningens norskfag som dekonstrueres (se kapittel 2.3 for en nærmere utmynting av begrepet *skrive-diskurs* og kapittel 2.4 for en nærmere beskrivelse av problemstilling og design). Utgangspunktet for dekonstruksjonen er en serie *skrive-didaktiske hendelser* som to grupper med studenter var involvert i under en praksisperiode. Selve begrepet skrive-didaktisk hendelse kommer jeg tilbake til, men kort oppsummert er det snakk om hendelser som utspilte seg i en undervisningskontekst ut fra formålet om å fremme læring innenfor skriving. I disse skrive-didaktiske hendelsene inngikk det sosialsemiotikeren Theo van Leeuwen (2008) betegner som *sekvenser av lingvistiske (og/eller andre semiotiske) handlinger*.<sup>6</sup> Disse sekvensene studeres – i tråd med Fairclough – som *diskursiv praksis* hvor det produseres og konsumeres *tekster*. Det språkteoretiske rammeverket som anvendes i analysene, gjør jeg rede for i kapitlene 2.2.1 og 2.2.2.

Begrepet skrive-didaktisk hendelse har sitt utgangspunkt i begrepet *skrifthendelse* ("literacy event"), slik dette fremstår i *New Literacy Studies* (e.g. Barton & Hamilton, 1998; Barton et al., 2000; Barton & Tusting, 2005; Street, 1984, 1995). Begrepet ble utviklet av Heath (1983) og handler om «occasions in which the talk revolves around a piece of writing» (s. 386). En skrifthendelse er med andre ord

---

<sup>6</sup> Van Leeuwen, som har befattet seg mye med multimodalitet, understreker at det i disse sekvensene også kan inngå sekvenser av andre semiotiske handlinger, samt sekvenser av ikke-lingvistiske handlinger. For dette prosjektets anliggende kan illustrerende eksempler på ikke-lingvistiske handlinger være å finne fram skrivesaker eller logge seg på en pc, mens situasjoner hvor læreren/studenten demonstrerte hvordan elevene kunne lete etter stoff til skriveoppgaven sin, kan tjene som eksempel på sekvenser der lingvistiske og ikke-lingvistiske handlinger vekslet. Slike sekvenser inngår i kontekstbeskrivelsene, men underlegges ikke analyse.



en diskursiv hendelse der skrift inngår, men der selve skrivehandlingen ikke nødvendigvis er til stede.

Diskursive hendelser – slik som skrivepedagogiske hendelser – oppstår fra sosiale praksiser – i dette tilfellet *literacy-praksiser* – og er formet av disse. Hendelsene er med andre ord *situerte*. Barton og Hamilton beskriver slike literacy-praksiser som «the general cultural ways of utilizing written language which people draw upon in their lives. In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy» (Barton et al., 2000, s. 8). Literacy-praksiser handler med andre ord om *abstrakte* former for praksis som vi trekker veksler på i konkrete skrifthendelser. Slike praksiser kan ikke undersøkes direkte, men de kommer til overflaten i skrifthendelser, i den diskursive praksis og de tekstene denne består av. Her etablerer de mønstre, hvorpå analysen av disse kan fortelle hvordan mennesker innenfor en bestemt kultur *konstruerer* literacy, hvordan de *forstår* literacy, hvordan de *snakker om* literacy, og hvordan de *handler* i tråd med dette (Barton, 2007; Igland, 2019). I disse mønstrene reflekteres forhold ved sosial praksis det ellers ikke er så lett å få øye på.

Et annet krav til den analytiske metoden, er at den har et *multifunksjonelt* syn på språk. Dette innebærer en metode som forholder seg til de ulike funksjonene språk fyller i det sosiale liv, slik eksempelvis Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk gjør (se kapittel 2.2.1 for en lengre redegjørelse). Begrunnelsen for dette ligger i det Fairclough beskriver som et *dialektisk* forhold mellom diskurs og sosial praksis. På den ene siden – hevder han – oppstår diskurser innenfor sosiale strukturer, hvor deltakelse i disse diskursene bidrar til at man blir posisjonert og identifisert inn i en bestemt sosial gruppe. På den annen side er sosiale strukturer en *effekt* av diskurser, ved at diskurser konstruerer sosiale identiteter og subjektposisjoner, sosiale relasjoner, samt systemer av kunnskaper og oppfatninger (Fairclough, 1992, s. 64). Dette forutsetter en analysemetode hvor tekster anerkjennes å ha flere simultane funksjoner, som at de representerer virkeligheten, definerer sosiale relasjoner og etablerer identiteter.

Det tredje kravet til den analytiske metoden handler om prosessene omkring den diskursive praksis, hvor tekster produseres og fortolkes. Disse prosessene –

hevder Fairclough – må sees i et *historisk* lys i form av forestillingen om *intertekstualitet*, nærmere bestemt at tekster konstrueres ved at andre tekster artikuleres på bestemte måter, og i forlengelsen av dette at enhver diskursiv praksis defineres gjennom sitt forhold til andre diskurser, samt at diskurser trekker på hverandre på komplekst vis (Fairclough, 1992, s. 40). Disse prosessene betegner Fairclough som sosio-kognitive, de er med andre ord kognitive prosesser som baserer seg på – og dermed begrenses av – ulike forhold knyttet til det sosiale (Fairclough, 1992, s. 71). Prosessene begrenses gjennom deltakernes internaliserte ressurser, som sosiale strukturer, normer og konvensjoner, og videre gjennom deltakernes tilgang til diskursordener, forstått som «the totality of discursive practices within an institution or society, and the relationships between them» (Fairclough, 1992, s. 43).

Van Leeuwen (2008) har i sin metodikk for analyse av diskurser lånt Bernsteins begrep *rekontekstualisering* for å beskrive det aspektet ved diskursiv praksis som handler om at de tekstene som produseres der, trekker på og transformerer andre tekster.<sup>7</sup> Selve begrepet er inspirert av Bernsteins forestilling om pedagogiske diskurser. Ifølge Bernstein konstrueres disse gjennom et *rekontekstualiserende prinsipp* som «selectively appropriates, relocates, refocuses and relates other discourses to constitute its own order» (Bernstein, 2000, s. 33).<sup>8</sup> Bernsteins forestilling handler om hvordan kunnskap blir produsert på de øverste nivåene i utdanningssystemet, og deretter pakket inn i et pedagogisk innhold på lavere nivåer, hvor kunnskapen omdannes til et objekt som skal tjene et bestemt formål innenfor en diskursorden (Bernstein (1986) - gjengitt i van Leeuwen, 2008, s. 6). Analysen av dette aspektet ved diskursiv praksis ivaretas især gjennom Ivaničs rammeverk for analyse av skrive-diskurser, et rammeverk jeg presenterer inngående i kapittel 2.3.

Det fjerde og siste kravet til den analytiske metoden er at den er *kritisk*.

---

<sup>7</sup> Van Leeuwen deler Faircloughs grunnforståelse for hva diskurser er, men har utviklet en metode som skiller seg fra Faircloughs blant annet ved at den inkorporerer analyse av semiotiske systemer ut over de verbalspråklige. Mitt prosjekt fokuserer kun på verbalspråk i tekster, men jeg finner allikevel van Leeuwens rekontekstualiseringsbegrep mer treffende for å illustrere prinsipielle forhold rundt disse prosessene.

<sup>8</sup> Bernstein bruker begrepet diskurs i forståelsen «an extended stretch of connected speech or writing» (Bernstein (1986) - gjengitt i van Leeuwen, 2008, s. 6).

Kritisk i denne sammenhengen handler om å bringe til overflaten hvordan diskurser er formet gjennom maktrelasjoner og ideologier, da deltakerne i den sosiale praksis sjeldent er oppmerksom på dette. Det er normalt heller ikke synlig for dem hvordan diskurser konstruerer sosiale identiteter, sosiale relasjoner og kunnskapssystemer (Fairclough, 1992, s. 72). I og med at diskurser også omfatter «the definition of a legitimate perspective for the agent of knowledge» (Foucault, 1977, s. 135 - gjengitt i van Leeuwen 2008, s. 6), kan de ha stor ideologisk effekt.

Ideologier er, ifølge Fairclough (1992), innleiret i praksis – også diskursiv praksis – og kan utspille seg gjennom måter å samhandle på og være innkalkulert i væremåter og identiteter. Begrepet *ideologi* i denne sammenheng er å forstå som et koherent og relativt stabilt sett av oppfatninger og verdier, som verdensanskuelser i form av sosial kognisjon, forstått som «[s]ocially shared representations of societal arrangements, groups and relations, as well as mental operations such as interpretation, thinking and arguing, inferencing and learning, among others» og hvor ideologiene reflekterer «the basic aims, interests and values of groups» (van Dijk, 1993, s. 258).

Ideologier er mest effektive når de har blitt naturaliserte, når de opptrer som «nøytrale». Som skjulte og iboende hverdagsforestillinger med status som «sunn fornuft» knytter de seg til antakelser som i det store og hele ikke konfronteres, men tas for gitt. Når de fleste medlemmer i et samfunn tenker likt om ulike forhold og glemmer at det finnes alternativer, har vi å gjøre med Gramscis forestilling om hegemoni (Wodak & Meyer, 2016). Analyse av tekster er således et viktig aspekt ved ideologisk analyse og kritikk, forutsatt at den er innrammet innenfor en bredere sosial analyse av hendelser og sosiale praksiser (Fairclough, 1992, 2003). Det er også viktig at forskeren er oppmerksom på at sosiale handlinger ikke bestemmes av sosialt tilgjengelige diskurser alene, mennesker vil som sosiale agenter kombinere og transformere diskursive ressurser på nye måter for å oppfylle egne behov (se for eksempel Kress 1995, 1997). Faktiske tilfeller av diskurser er heller ikke alltid homogene, men ofte diskursive hybrider (Ivanič, 2004).

## 2.2 Sosialemiotikk

En sosialemiotisk forståelse av språk ligger, som tidligere sagt, til grunn for studien jeg har utført. Her skal denne grunnforståelsen utdypes med vekt på sosialemiotiske kjernebegreper som er relevante for mine analyser.

Begrepet *semiotikk* stammer fra det greske *semeion*, som betyr tegn, og semiotikkens røtter er å finne i antikken hos de greske stoikerne, som allerede i det 2. og 3. århundre f.Kr. utviklet en teori om tegn. Semiotikken slik vi kjenner den i dag har sitt utspring i den sveitsiske lingvisten Saussures verk *Cours de linguistique général* (1916/1970), som her introduserte *semiologien* som «en vetenskap som studerer tecknens liv inom den sociala samvaron [...]» (Saussure, 1970, s. 40). Saussure plasserte den nye vitenskapen under sosialpsykologien, mens lingvistikken som disiplin ble plassert under semiologien. Ved dette la han premisser for studier av språk med *mening* som omdreiningspunkt, en tradisjon som har vært med på å forme sosialemiotikken slik den fremstår i dag (Berge, 1998).

Begrepet *sosialemiotikk* ble første gang lansert i 1978, i boka *Language as social semiotics. The social interpretation of language and meaning* (Halliday, 1978). Det er den britiske, etter hvert australske, lingvisten og grammatikeren Michael Halliday (1925-2018) som regnes som grunnlegger av sosialemiotikken, en teori som er blitt utviklet som svar på spørsmål om språk i spesielle kontekster, som for eksempel pedagogiske, sosiologiske eller litterære kontekster.

En studie av tegnenes liv i det sosiale livet handler om studiet av mening, og et meningsskapende system blir gjerne kalt et semiotisk system. Kultur – ifølge Halliday – kan forstås som et sett av semiotiske systemer, der alle systemene står i forhold til hverandre (Halliday & Hasan, 1989, s. 4). For at denne forståelsen for kultur skal gi mening, kan ikke tegn studeres som separate, atomistiske enheter, slik det var vanlig innenfor semiotikken. Halliday argumenterer for at vi heller må tenke oss *systemer av mening*. Disse systemene opererer gjennom en utvendig form som vi kaller tegn, men som i seg selv ikke er individuelle enheter, men snarere deler av nettverksrelasjoner.

Ifølge Halliday kan vi snakke om fire grunnleggende systemer som sammen utgjør en orden av stigende kompleksitet, hvor semiotiske systemer er ett av disse (Halliday, 2003, s. 2). Aller først har vi det *fysiske* systemet, bestående av fysiske – eller materielle – fenomener. Det andre systemet i ordenen innbefatter livsformer, og utgjør det *biologiske* systemet. Det tredje systemet er det *sosiale*. Dette består av materielle og biologiske systemer, men har i tillegg et trekk som Halliday kaller *verdi* og som bestemmer medlemskap i ordner. Øverst i dette systemhierarkiet finner vi det *semiotiske* systemet, et system der mening er sosialt konstruert, biologisk aktivert og materielt – eller fysisk – delt.

Verbalspråket er ett blant en rekke andre semiotiske systemer som samlet konstituerer menneskers kultur, og sosialsemiotikken som teori og metode har vært anvendt i forskning på en rekke andre områder enn de verbalspråklige, som for eksempel i studier av arkitektur og billedkunst (Kress & van Leeuwen, 2006; Maagerø & Veum, 2013, 2015; O'Toole, 1994; Ravelli & McMurtrie, 2015), musikk (van Leeuwen, 1999), byrom (Ventola, 2006), bildebokapper (Tønnessen, 2014), samt det Kress (2010) betegner som kontemporær kommunikasjon.

Av alle semiotiske systemer er verbalspråket det mest komplekse, det systemet med størst kilde til makt, og hvis potensial er uendelig stort (Halliday, 2003, s. 2). På den ene siden er det mulig å si at språket har rekkevidde som favner alle de andre systemene, at det alltid holder tritt med endringer i de fysiske og materielle betingelsene ved vår eksistens. Dette er imidlertid et argument som – ifølge Halliday – overprivilegerer det materielle og fremstiller et teknologidrevet syn på menneskers betingelser. Språk er ikke en passiv refleks av en materiell virkelighet, men spiller aktivt med i konstituering av virkeligheten. Alle menneskelige prosesser, hvor enn de befinner seg, om de er i vår bevissthet eller i den materielle verden rundt oss, er et resultat av krefter som er materielle og semiotiske på samme tid. Semiotisk energi er en nødvendig ledsager til materiell energi ved alle forandringer i verden (Halliday, 2003, s. 4).

Et annet argument for å styrke påstanden om verbalspråkets posisjon relativ til andre semiotiske system, handler om at all mening – uansett hva slags semiotisk system meningen uttrykkes i – også kan uttrykkes i språk. Det er mulig – ifølge

Halliday –at det finnes semiotiske systemer som er uforenlig med språk, at det er noe i dem som språket ikke får tak i. Men disse systemene er allikevel avhengige av premisset om at de som bruker dette semiotiske systemet, *også* har språk. På den måten blir språket en forutsetning for meningsdanning, og det er i denne konteksten vi må forstå språk innenfor sosialsemiotikken.

Sosialsemiotikken hviler på en *systemisk-funksjonell* tilnærming til språk, en tilnærming jeg gjør rede for i kapittel 2.2.1. Innenfor denne tilnærmingen studeres språk som et menneskeskapt system for meningsdanning, et perspektiv som har vært vitalt innenfor europeisk forskning i mange tiår. Vitenskapshistorisk er det imidlertid en annen skole som har dominert lingvistikken siden slutten av 50-tallet. Denne har sitt utspring i miljøet rundt den amerikanske lingvisten Noam Chomsky ved Massachusetts Institute of Technology. I denne tradisjonen studeres språk i lys av kognisjon, som igjen sees som et resultat av menneskets biologi. Et sentralt prinsipp hos Chomsky er forestillingen om en formell grammatikk bestående av prinsipper og regler som utgjør forutsetningen for å skape språk. Denne grammatikken vokser fram og utvikler seg i den menneskelige hjerne gjennom språklig samhandling. Det er denne formelle grammatikken som er lingvistikkens objekt, mens språk som meningsskapende samhandling er skjøvet ut av lingvistikken. Sosialsemiotikken og Halliday har forsøkt å skape et alternativ til den chomskyanske dominansen innenfor lingvistikken ved å se på språk som et sosialt fenomen som må studeres i lys av kontekst (Berge, 1998).

### 2.2.1 Sosialsemiotikken og språk

Sosialsemiotikkens tilnærming til språk er nedfelt i en egen grammatikk, kalt systemisk-funksjonell lingvistikk (SFL). Denne tilnærmingen har gjennom de siste 40 årene hatt betydelig innvirkning på deler av språkvitenskapen, slik jeg har omtalt i avhandlingens kapittel 1.2.

Som en sosial teori om språk er SFL opptatt av de *funksjoner* som språket tjener for oss mennesker, at språk handler om å «make sense of our experience, and to carry out our interactions with other people.» (Halliday & Matthiessen, 2004, s.

24). Studier av funksjonelle aspekter ved språk startet ikke med Halliday. Malinowski (Malinowski, 1923/2006) skilte mellom en pragmatisk og en magisk funksjon i sine studier, mens Karl Bühler (1934/2011) skilte mellom en ekspressiv, en mellommenneskelig og en referensiell funksjon ved språk. Böhlers modell ble senere videreutviklet av Pragerskolen og Roman Jakobson (1960/2006), som tilføyde tre kategorier: nærmere bestemt en poetisk, en transaksjonell og en metalingvistisk funksjon. Böhlers modell ble også videreutviklet av den britiske utdanningsforskeren James Britton (1970), som skilte mellom en transaksjonell, en ekspressiv og en poetisk funksjon. Ved å sammenlikne disse modellene ser vi at de alle tilkjenner språket funksjonen 'å snakke om ting', samt en sosial funksjon, som 'å uttrykke seg', eller 'å påvirke andre'. Mer spredt finner vi en estetisk funksjon, samt funksjonen 'å forestille seg'. Felles for alle modellene er at 'funksjon' er synonymt med 'bruk', og det er på dette punktet Hallidays funksjonsbegrep er vesensforskjellig. Halliday skriver:

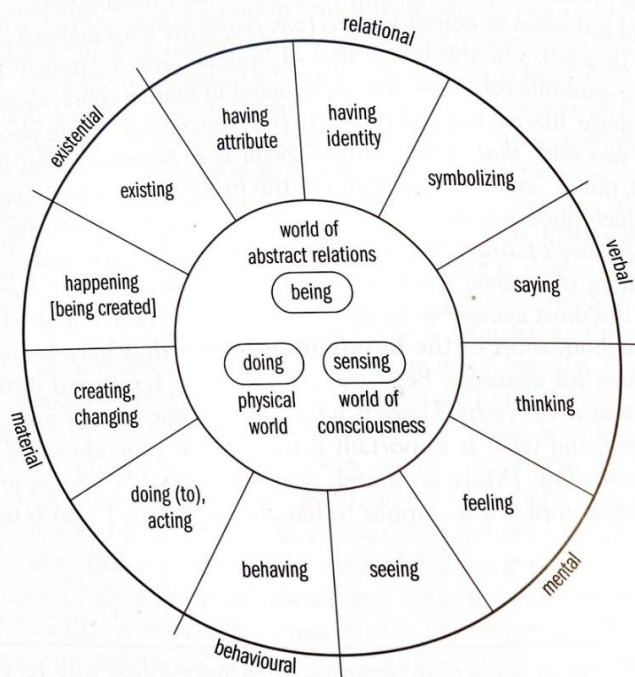
[...] function will be interpreted not just as the use of language but as a fundamental property of language itself, something that is basic to the evolution of the semantic system. This amounts to saying that the organisation of every natural language is to be explained in terms of a functional theory. (Halliday & Hasan, 1989, s. 17)

Hallidays funksjonsbegrep handler ikke bare om hva vi bruker språk til, men også at språk er som de er, nettopp fordi språk fyller bestemte funksjoner for oss. Disse funksjonene har utviklet seg gjennom *evolusjon*, som et aspekt ved menneskehetens evolusjon, og det er denne evolusjonen som har bestemt grammatikkens organisering. Språkets grammatikk må forholde seg til det som skjer utenfor språket – «with the happenings and conditions of the world, and with the social processes we engage in» – men på samme tid må grammatikken «organize the construal of experience, and the enactment of social processes, so that they can be transformed into wording.» (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 24).

Språkets funksjoner kategoriserer Halliday i tre grunnleggende typer mening. Halliday kaller disse tre meningstypene for *metafunksjoner*, og han skiller mellom den *ideasjonelle*, den *mellompersonlige* og den *tekstuelle* metafunksjonen. Prinsippet om metafunksjonene har formet språk slik at enhver språklig ytring (med noen trivielle unntak) på samme tid representerer forhold i verden, er en sosial handling og

skaper en sammenheng mellom den aktuelle ytringen og konteksten. Alle språk har utviklet seg for å kunne realisere disse funksjonene, selv om den språklige realiseringen selvfølgelig varierer fra språk til språk (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004). Når jeg i fortsettelsen utdyper metafunksjonene, gjør jeg det med vekt på sentrale begreper av relevans for mitt eget prosjekt: *prosesstyper*, *språkhandlinger*, *modalitet* og *leksikalsk kohesjon*. Fremstillingen baserer seg i hovedsak på Halliday og Matthiessen (2004), samt Maagerø (2005).

Den *ideasjonelle* metafunksjonen handler om at språk gjør det mulig for oss å representere og konstruere våre erfaringer symbolsk, samt å ordne disse erfaringene. Når vi konstruerer språk, er setningen vårt primære organiseringsprinsipp. Grunnen til dette, hever Halliday, er at setningsgrammatikken har utviklet seg slik at den på best mulig måte kan representere virkeligheten og konstruere våre erfaringer, og dermed skape orden i en endeløs variasjon og strøm av hendelser (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 170). Virkeligheten – slik vi mennesker oppfatter den – består av *prosesser*. Prosessene viser til *handlinger*, *hendelser* og *tilstander*, og representeres gjennom verbalgrupper. Disse prosessene deles inn i seks grupper, basert på grunnleggende menneskelige handlingstyper (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 172):



Figur 2-1 De seks prosesstypene



Figurens form skal illustrere at vi modellerer vår erfaring som regioner innenfor et kontinuerlig rom, hvor de ulike prosessstypene utgjør hver sin region. Hver region har sitt kjerneområde med prototypiske tilfeller av prosessstypen, men de er også kontinuerlige med glidende overganger seg imellom. Det er ikke noe hierarkisk forhold mellom de ulike prosessstypene, men tre av dem – materiell, relasjonell og mental – okkuperer de største feltene i figuren.

De materielle prosessene er knyttet til den fysiske verden, enten ved at vi gjør noe, at noe skjer, eller at noe blir skapt eller endret. De relasjonelle prosessene representerer de abstrakte relasjoners verden, og er prosesser vi bruker når vi etablerer forhold mellom ulike fenomener, som å knytte egenskaper eller identitet til noe, eller ved å la noe symbolisere noe annet. De mentale prosessene foregår i vår mentale verden, som når vi tenker, føler eller sanser.

Mellom disse tre verdenene finner vi de tre siste prosessstypene, slik Figur 2-1 illustrerer. I overgangen mellom den fysiske verden og de abstrakte relasjoners verden finner vi de eksistensielle prosessene, og dette er prosesser som uttrykker at noe fins og er til. I overgangen mellom de abstrakte relasjoners verden og vår bevissthetsverden finner vi de verbale prosessene. Disse prosessene uttrykker verbale handlinger, som å si, fortelle, protestere, spørre, avbryte, osv. I overgangen mellom vår bevissthetsverden og den fysiske verden finner vi atferdsmessige prosesser. Disse prosessene representerer fysiologisk oppførsel som å le, gråte, hoste, besvime, osv., samt psykologisk oppførsel som å drømme, stirre, ligge, osv.

I en setning vil det også være noe eller noen som er *deltakere* i prosessen, enten som handlende, eller som den eller det som handlingen retter seg mot. Svært ofte, men ikke nødvendigvis, vil setningen også si noe om *omstendigheter* rundt prosessen, for eksempel om tid, sted, måte, årsak, osv.

Forholdet mellom prosesser, deltakere og omstendigheter i setningen realiseres gjennom det Halliday kaller *transitivitetssystemet*. Transitivitet handler om «hva som foregår», mens *ergativitet* handler om årsaks- og ansvarsforhold. De to grammatiske prinsippene transitivitet og ergativitet gir oss sammen tre alternative måter å representere erfaringer med den ytre verden på: som *handling*, som *hendelse*, eller som *tilstander* (Svennevig, Sandvik & Vagle, 1995, s. 168). I handlinger er utøveren

eller årsaken til forløpet til stede som en ansvarlig – som regel menneskelig – størrelse, oftest realisert gjennom materielle og verbale prosesser, eller gjennom atferdsprosesser. I hendelser skjer, endres eller skapes noe uten at det tilskrives en utøver eller ytre årsak, og disse realiseres gjennom materielle og verbale prosesser, samt atferdsprosesser. Tilstander har vanligvis ikke uttrykt agens, og de realiseres gjennom relasjonelle eller eksistensielle prosesser.

Ideologisk sett er prosessene interessante fordi de kan si noe om hvilken verden tekstprodusenten orienterer seg mot: den fysiske verden, en verden av abstrakte relasjoner, eller bevissthetsverden, og videre hvordan tekstprodusenten konstruerer ansvars- og årsaksforhold. Dette vil kunne si noe om de kunnskaper og oppfatninger som tekstprodusenten har, men også hvilke som utvikles i teksten. På et meningsnivå vil en analyse av transitivitet også kunne avdekke alternative måter å uttrykke mening på, og dermed ideologiske implikasjoner.

Etterhvert som språket har utviklet seg fra protospråk til å fylle funksjonen å representere og konstruere våre erfaringer, har en annen funksjon utviklet seg parallelt: den *mellompersonlige* metafunksjonen. Denne funksjonen handler om at vi gjennom språk etablerer og opprettholder *sosiale relasjoner*, et forhold som har vært avgjørende for menneskets eksistens gjennom alle tider (Halliday, 2003). Når vi ytrer oss, tar vi på oss en talerolle, samtidig som vi tildeler en rolle til mottakeren. Halliday skiller primært mellom to taleroller: *å gi noe* og *å kreve noe*, mens ytelser og krav kan være enten *informasjon*, eller *varer og tjenester*. Ved å krysse de to primære talerollene – *å gi* og *å kreve* – med ytelser og krav, får vi fire grunnleggende taleroller: *å utsi*, *å tilby*, *å spørre* og *å kommandere*. Disse utløser ulike responser hos adressaten, enten av støttende eller konfronterende art.

De ulike talerollene realiseres i grammatiske strukturer gjennom systemet for *modus*, som i moderne norsk omfatter *indikativ* og *imperativ* (Maagerø, 2005, s. 138). Mellompersonlig mening handler også om at vi formidler *holdninger* til det vi uttrykker, vi evaluerer og vurderer. Dette forholdet kommer til uttrykk gjennom *polaritet*, som kan være positiv, at noe *er*, eller negativ, at noe *ikke er*, samt gjennom alle de språklige ressursene vi har for å nyansere og gradere dette forholdet mellom

det positive og det negative, og som realiseres språklig gjennom systemet for *modalitet*.

Indikativ er modus for utveksling av informasjon, med setninger som tar form som proposisjoner det er mulig å ta stilling til, som at noe *er*, eller ikke *er*. Mellom disse to motpolene har vi uttrykk for grader av sannsynlighet og vanlighet i disse proposisjonene, et forhold som i systemisk-funksjonell lingvistikk hører inn under systemet for *modalitet*, herunder systemet for *modalisasjon*. Modalisasjon realiseres på litt ulike måter, eksempelvis gjennom et finitt modalt element i verbalgruppa, eller gjennom uttrykk for mulighet og vanlighet, slik som *sannsynligvis*, *kanskje*, *alltid*, *aldri* (Maagerø, 2005, s. 151). Også verbets tid kan gi uttrykk for modalisasjon, der presens indikativ realiserer kategorisk at noe er sannsynlig eller vanlig.

Imperativ er modus for utveksling av varer og tjenester, men her er ikke forholdet mellom de grammatiske kategoriene og semantiske forhold like entydige som ved modus for utveksling av informasjon. Imperativ brukes i krav om varer og tjenester, som «Gjør oppgavene på side 3», men også i tilbud, som «Ta friminutt før dere starter». Gitt imperativformens direkte uttrykksmåte velger vi ofte spørresetninger og fortellende setninger i utveksling av varer og tjenester for å ivareta kontekstuelle krav til forhold som høflighet, vennlighet og formalitet (Maagerø, 2005, s. 143). Halliday og Matthiessen (2004, s. 110) benytter termen "proposal" om utveksling av varer og tjenester, en term som kan oversettes til både forslag og tilbud, men der forslag er mer dekkende for å beskrive et fenomen som innebærer at taleren eller skriveren 1) tilbyr å gjøre noe, 2) ber om/foreslår at adressaten gjør noe, eller 3) foreslår at de gjør noe sammen.

Evaluering og vurdering i forslag handler om hvor *nødvendig* noe er, eller hvor *tilbøyelig* man er til å gjøre noe. Dette reguleres språklig gjennom *modulasjon*, det andre delsystemet innenfor systemet for modalitet (Maagerø, 2005, s. 153).

Modulasjon realiseres på litt ulike måter, eksempelvis gjennom et finitt modalt element i verbalgruppa, eller gjennom uttrykk for forpliktelse eller tilbøyelighet, slik som *absolutt*, *helst*, *ugjerne*.

De ulike elementene som realiserer modalitet i en eller annen form, kan videre klassifiseres i grader av sannsynlighet, vanlighet, nødvendighet og tilbøyelighet. Det

er ikke uvanlig med flere uttrykk for modalitet i en og samme setning, heller ikke at både modalisasjon og modulasjon forekommer i samme ytring.

Den tredje av Hallidays metafunksjoner er den *tekstuelle*, og den handler om de forhold ved språk som skaper sammenheng, som organiserer setninger og hele tekster som budskap. Den tekstuelle metafunksjonen ved språket realiseres gjennom temamønstre innenfor setningen, der vi gir et element en særlig status, og gjennom språkets ressurser for å skape *kohesjon*.

Kohesjon er – ifølge Halliday og Hasan (1976) et *semantisk* begrep. Begrepet refererer til meningsrelasjoner som eksisterer innenfor teksten, og som definerer teksten som tekst, i forståelsen «any passage, spoken or written, of whatever length, that does form a unified whole» (Halliday & Hasan, 1976, s. 1). Det er flere språklige ressurser for kohesjon i tekster, og i dette prosjektet rettes oppmerksomheten mot det Halliday og Hasan betegner som *leksikalsk* kohesjon, nærmere bestemt «'phoric' cohesion that is established through the structure of the LEXIS, or vocabulary, [...]» (Halliday & Hasan, 1976, s. 318).

Leksikalsk kohesjon oppstår på forskjellige måter i tekster, men felles for dem er at de sørger for å transformere «a series of unrelated structures into a unified, coherent whole» (Halliday & Hasan, 1976, s. 320). Leksikalsk kohesjon kan oppstå ved *gjentakelse* ("reiteration") – som i seg selv skaper sammenheng – men også i form av *kollokasjon* ("collocation"), som handler om *assosiasjonsmønstre* mellom ord (Halliday & Hasan, 1976). I boka *An introduction to functional grammar* (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 40) refererer forfatterne til gamle (uspesifiserte) tester hvor testpersoner skulle assosiere rundt ulike ord, og disse testene viste at det var noen bestemte *mønstre* som assosiasjonskjedene ble etablert etter. Noen assosiasjonskjeder oppsto mellom ord som var relatert *syntagmatisk*, ut fra mønstre for hva som passer sammen med hva, mens andre assosiasjonskjeder oppsto mellom ord som var relatert *paradigmatisk*, ut fra mønstre om hva som kan være i stedet for noe annet. Ordpar kunne også være relatert ut fra begge disse assosiasjonsprinsippene.

Leksikalsk kohesjon i form av kollokasjon dannes på grunnlag av *semantiske* – ikke strukturelle – forhold. Det kan oppstå gjennom *synonymi*, hvor ord har samme

betydning, eller gjennom *antonymi*, hvor ord har motsatt betydning. Det kan også oppstå gjennom *hyponymi*, hvor ord er knyttet sammen gjennom et overordnet begrep, eller *meronymi*, hvor de er forbundet som del-helhet. Felles for disse semantiske relasjonene er at de oppstår gjennom *fortolkning* basert på forventninger om sammenheng i tekster, samt en kollektiv forståelse av «hva som hører sammen med hva». Gjennom disse prosessene – både produktive og reseptive – konstruerer vi våre erfaringer i kategorier. Disse kategoriene konstrueres videre i *taksonomier* ved at vi anvender flere ord som sammen inngår i et kohesjonssamvirke (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 29). Slike taksonomier kan deles inn i to grunntyper, basert på de relasjonene som reflekteres (Eggins, 2004; J. R. Martin, 1992). Den ene av disse er *klassifisering*, som beskriver forhold mellom over- og underbegreper, hvor leksikalsk sammenheng oppstår gjennom *hyponymi*, *antonymi*, *synonymi* eller *repetisjon*. Taksonomier kan også oppstå gjennom *komposisjon*, hvor leksikalske enheter er forbundet gjennom *meronymi*.

De tre metafunksjonene er innvevd i alle språklige ytringer, slik at hver og en av dem – med noen trivielle unntak – på samme tid representerer forhold i verden, er en sosial handling og skaper en sammenheng mellom den aktuelle ytringen og konteksten.

### 2.2.2 Sosialemiotikken og kontekst

Et sentralt prinsipp innenfor sosialemiotikken er at det er et systematisk samsvar mellom trekk ved konteksten og den språklige organiseringen av mening i teksten, samt at dette samsvaret er et resultat av et dynamisk samspill mellom tekst og kontekst (Halliday & Hasan, 1989). Denne forståelsen for forholdet mellom tekst og kontekst har sitt opphav i arbeidene til den britiske, opprinnelig polske, sosialantropologen Bronislaw Malinowski (1884-1942), som i forbindelse med sitt feltarbeid blant innbyggerne på Trobriand-øyene i det sørlige Stillehavet utviklet begrepene *kulturkontekst* og *situasjonskontekst* for å kunne gripe alle forhold ved teksters omgivelser, både de verbale og de ikke-verbale, de konkrete og de abstrakte.

Da Malinowski først introduserte disse begrepene, var det ut fra en idé om at de var nødvendige for å kunne forstå «primitive» språk, men at de var overflødige for å forstå språk innenfor for eksempel filosofi og vitenskap. Senere gikk han tilbake på dette og hevdet at all bruk av språk må forstås i lys av sin kontekst (Malinowski, 1935/2002).

Også den engelske lingvisten John Rupert Firth (1890-1960) har hatt stor innflytelse for utformingen av sosiosemiotikkens kontekstbegrep (Halliday & Hasan, 1989). Firth var opptatt av lingvistik som studiet av mening, og han så mening som funksjon i en kontekst (J. R. Firth, 1935). Men der Malinowski var opptatt av å kunne tolke og forstå spesifikke tekster innenfor bestemte kontekster, var Firth interessert i å utvikle et kontekstbegrep som kunne inngå i en mer generell lingvistisk teori. Det var særlig situasjonskonteksten Firth var opptatt av, og i 1950 publiserte han artikkelen *Personality and language in society*, hvor han trekker opp et rammeverk for kunne beskrive situasjonskonteksten. Denne beskrivelsen skulle blant annet omfatte deltakere og deres handlinger, effekten av deres verbale handlinger, samt andre relevante trekk ved situasjonen. For Firth var ikke språket en autonom enhet, men snarere en måte å handle på, eller en serie av hendelser i reelle kontekster. Firth argumenterte for at mening oppsto like mye fra ytringenes kontekst som fra den kjeden av lyder som konstituerer selve ytringen, videre hevdet han at ved å lese eller høre en tekst, vil det være mulig å si mye om situasjonskonteksten som teksten ble til i (Honeybone, 2005). Ved siden av arbeidene til J. R. Firth har også Halliday latt seg inspirere av den amerikanske antropologen Dell Hymes (1927-2009) og hans begreper om *kommunikativ kompetanse*, hvilket vil si en kompetanse i å identifisere ytringer som er passende i ulike situasjoner (Hymes, 1967/2006, gjengitt i Halliday & Hasan 1989).

For å kunne si noe om samspillet mellom tekst og kontekst, har Halliday utviklet en teori som har fått navnet *registerteorien*, og denne beskriver hvordan situasjonskonteksten er skrevet inn i den enkelte teksten gjennom et systematisk forhold mellom sosiale omgivelser på den ene siden, og funksjonell organisering av språket på den andre siden (Halliday & Hasan, 1989, s. 11).

Begrepet *register* er et semantisk begrep, definert som et kompleks av meninger som vanligvis assosieres med en bestemt situasjon (Halliday & Hasan, 1989, s. 38). Enhver situasjon vil – hevder han – bestå av

- **en sosial handling**, noe som foregår og som har gjenkjennelig mening i det sosiale systemet, og der tekst i en eller annen form spiller en rolle,
- **en rollestruktur**, en klynge av sosialt meningsbærende forhold mellom deltakerne, både permanente roller og roller som er spesifikke for situasjonen,
- **symbolsk organisering**, den spesielle status som teksten har i situasjonen, dens funksjon i relasjon til den sosiale handlingen og til rollestrukturen, inklusiv språkets medium og retorisk modus.

Disse tre konstituentene har betydning for de språklige valgene vi tar i sosiale situasjoner. Denne påvirkningen går begge veier, slik at språklige valg kan foregripes ut fra konteksten, og omvendt kan konteksten aktivere bestemte språklige valg (Halliday & Hasan, 1989, s. 29). De tre konstituentene er dermed å forstå som *registervariabler* som går sammen i ulike komplekser av mening, i registre (Halliday & Hasan, 1989, s. 38). I fortsettelsen beskriver jeg hver enkelt av disse. Begrepene utdypes med annen teori der det er nødvendig for å klargjøre den forståelsesrammen studien baserer seg på.

Den sosiale handlingen som foregår, kaller Halliday for situasjonens eller diskursens *felt* ("field"). Registervariabelen korrelerer med den ideasjonelle metafunksjonen, og den viser til hva slags aktivitetssekvenser som utspiller seg og som fyller et bestemt formål innenfor det sosiale systemet. Innenfor språklig samhandling er emne eller tema å forstå som en del av situasjonens felt (Martin, 1992, 2008).

Ulike former for sosial aktivitet påkaller ulike språklige valg, både når det gjelder valg av ord og uttrykk, men også strukturen i og mellom ytringene. En hverdagssituasjon vil vi kunne kjenne igjen ved at den språklige samhandlingen typisk består av ord hentet fra det den australske lingvisten Macken-Horarik (1996, 1998) betegner som *hverdagens domene*. Bernstein (2000) anvender begrepet

*horisontale* diskurser for å beskrive denne form for språklig samhandling.<sup>9</sup> Dette er diskurser som ikke forutsetter annen type kunnskap enn det vi kan kalle alminnelig *folkevett* ("common sense"), hvor *folk* henspiller på at alle – potensielt eller faktisk – har tilgang til kunnskapen, den er gyldig for alle, og den er forbundet med allmennmenneskelige forhold (Bernstein, 2000, s. 157).

Situasjoner som kan beskrives som tekniske eller spesialiserte, vil ha en betydelig grad av termer som forutsetter en delt kunnskapsbase (Maagerø, 2005, s. 47). Systematisk fagopplæring, uavhengig av hvilket nivå i utdanningssystemet den befinner seg på, er et eksempel på en slikt spesialisert – eventuelt også teknisk – situasjon, hvor ord og begreper hentes fra det Macken-Horarik betegner som *spesialiserte domener*. Bernstein (2000) bruker betegnelsen *vertikal* om denne type diskurs, og den kjennetegnes ved en koherent, eksplisitt og systematisk struktur. Disse diskursene opptrer på litt ulikt vis i ulike fag, alt etter hva slags *kunnskapsstrukturer* det enkelte fag hviler på, hvor Bernstein skiller mellom *hierarkiske* og *horisontale* kunnskapsstrukturer.

Fag med hierarkiske kunnskapsstrukturer kjennetegnes av *kunnskaps-integrasjon*, en prosess hvor kunnskap fra lavere nivåer innlemmes etter hvert som abstraksjonsnivået tiltar. Denne integrasjonen får frem det enhetlige på tvers av et stadig økende tilfang av tilsynelatende ulike fenomen (Bernstein, 2000, s. 161). Fag med *horisontale* kunnskapsstrukturer er ikke enhetlige og integrerte på samme måten. Disse fagene kjennetegnes av en rekke *spesialiserte språk* ("languages") knyttet til ulike faglige områder, hvor hvert språk utgjør et eget segment av begreper og prosedyrer. Noen fag har en *sterk grammatikk* ("strong grammar") som kan binde de ulike språkene sammen, med en eksplisitt og konseptuell syntaks som muliggjør relativt presise empiriske beskrivelser og/eller formelle modeller over empiriske sammenhenger (se Bernstein 2000, s. 163). Som eksempler på slike fag trekker Bernstein inn økonomi, lingvistikk og deler av psykologien. Morsmålsfag – slik som norskfaget – er et eksempel på fag med *horisontale* kunnskapsstrukturer og det Bernstein betegner som *svak grammatikk*, i likhet med andre fag innenfor

---

<sup>9</sup> Bernstein bruker begrepet *diskurs* for å betegne *språk i bruk*.



samfunnsvitenskap og humaniora. En svak grammatikk innebærer at faget selv ikke tilbyr en teoretisk posisjon for å se fagets ulike bestanddeler i sammenheng (Christie & Macken-Horarik, 2008, s. 157).

Uavhengig av om den språklige samhandlingen foregår innenfor tekniske og spesialiserte domener, eller hverdagsdomener, konstrueres det kunnskap innenfor dem, og denne kunnskapen konstituerer feltet. Denne kunnskapen kan representeres i *taksonomier* alt etter måten deltakerne klassifiserer og komponerer denne kunnskapen på (se avhandlingens kapittel 2.2.1). I situasjoner innenfor tekniske og spesialiserte domener finner vi dype og komplekse taksonomier, mens situasjoner som inngår i hverdagens domener i regelen har grunne taksonomier. Her foreslår den australske lingvisten Suzanne Eggins (2004) et kontinuum som beskriver hvordan feltet varierer mellom et teknisk/spesialisert språk på den ene siden, og et hverdagslig språk på den annen side, slik Figur 2-2 illustrerer:



Figur 2-2 Kontinuum for registervariabelen felt

Rollestrukturen i situasjonen kaller Halliday for *relasjon* ("tenor"), og dette begrepet refererer til sosialt meningsbærende forhold mellom deltakerne i kommunikasjonen, herunder deltakernes natur, deres status og roller. Det kan være snakk om taleroller, men også andre sosialt signifikante roller, permanente roller og roller som er spesifikke for situasjonen.

Registervariabelen relasjon korrelerer med den mellompersonlige metafunksjonen, og her foreslår Eggins (2004) – med referanse til Poynton (1989) – at den brytes ned i tre ulike kontinua: ett for makt, ett for kontakt, og ett for følelsesmessig involvering, se Figur 2-3.

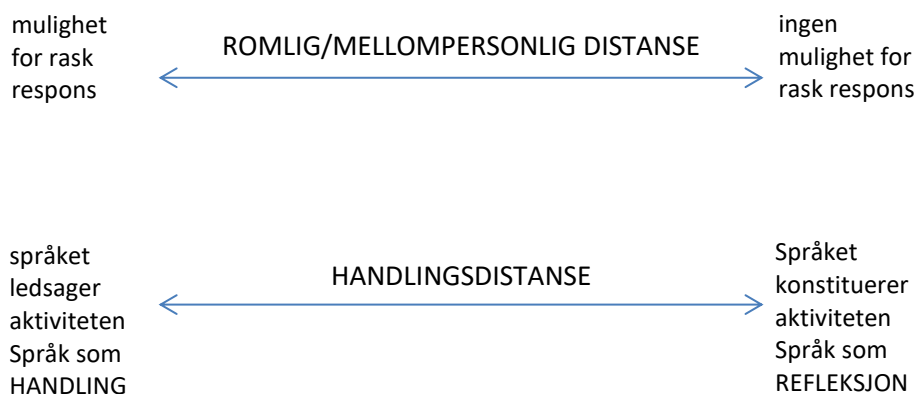


Figur 2-3 Kontinua for registervariabelen relasjon

Kontinuumet for *makt* handler om graden av likhet mellom deltakerne, mens kontinuumet for *kontakt* viser til frekvensen på kontakt. Den *følelsesmessige involveringen* mellom deltakerne handler om grad av følelsesmessig engasjement, om dette er sterkt eller svakt. Disse tre aspektene ved registervariabelen relasjon inngår i konfigurasjoner som avgjør om vi har å gjøre med *formelle* eller *uformelle* situasjonstyper, der formelle situasjoner er preget av asymmetriske maktrelasjoner, sjelden kontakt og lav affektiv involvering, mens uformelle situasjoner er preget av symmetri, hyppig kontakt og sterk affektiv involvering (Eggins, 2004).

Den symbolske organiseringen kaller Halliday *mediering* ("mode"), og denne registervariabelen korresponderer med den tekstuelle metafunksjonen. Dette handler om den rollen selve språket spiller i situasjonen, hva slags funksjon det har i relasjon til den sosiale handlingen og til rollestrukturen, herunder hva slags tekstlige konvensjoner deltakerne har tilegnet seg og tar utgangspunkt i for å kommunisere.

Den australske lingvisten J.R. Martin (1984) foreslår at denne rollen kan beskrives langsmed to kontinua som finner sted på samme tid, og som begge handler om grad av distanse i forholdet mellom språk og situasjon, slik Figur 2-4 illustrerer:



Figur 2-4 Kontinua for registervariabelen mediering

Den ene distansen kaller Martin romlig/mellompersonlig distanse, og denne handler om deltakernes mulighet for å gi hverandre rask respons gjennom visuell og/eller auditiv kontakt.

Den andre distansen kaller Martin handlingsdistanse ("experiential"), og denne handler om distansen mellom språket og den sosiale prosessen som foregår. I den ene enden av skalaen finner vi situasjoner hvor språket *ledsager* den aktiviteten som foregår, slik at språket er ett av de midlene som tas i bruk i aktiviteten. I slike tilfeller kan vi også snakke om at språket fungerer som en handling i situasjonen, i motsetning til situasjoner i den andre enden av skalaen, der språket brukes som et redskap for refleksjon rundt et tema. I denne enden av skalaen finner vi også situasjoner der språket konstituerer den aktiviteten som foregår (Maagerø, 2005).

I en analyse av tekstens register er det – ifølge Hasan – viktig å se den sosiale aktiviteten under ett, som et samspill mellom de ulike variablene, som en *kontekstuell konfigurasjon* (Halliday & Hasan, 1989, s. 55). I dette ligger at felt, relasjon og mediering kan studeres enkeltvis som en variabel, representert gjennom en eller flere spesifikke verdi(er), og videre som en kontekstuell konfigurasjon som gjennom en spesifikk verdimengde realiserer felt, relasjon og mediering. På den måten blir det mulig å gjøre rede for helheten i den sosiale aktiviteten, da det er helheten som bestemmer hvordan teksten blir til.

Kulturkonteksten hos Halliday handler om den institusjonelle og ideologiske bakgrunn som gir teksten verdi, og som innskrenker mulige tolkninger. Kultur er -

ifølge Halliday - noe som oppstår ved at bestemte handlingsmåter blir typiske for bestemte situasjoner, og der handlingsmåtene får bestemte meninger og verdier knyttet til seg:

Any actual context of situation, the particular configuration of field, tenor and mode that has brought a text into being, is not just a random jumble of features but a totality – a package, so to speak, of things that typically go together in the culture. People do these things on these occasions and attach these meanings and values to them; this is what a culture is. (Halliday & Hasan, 1989, s. 49).

Mange konfigurasjoner av variablene felt, relasjon og mediering vil etter hvert gjenta seg og stabilisere seg til typiske situasjoner i en kultur, de institusjonaliseres som *sjangrer* og blir med det den foretrukne måten å forhandle slike kontekster med (Eggins, 1994). Det er imidlertid ikke slik at register og sjanger viser til samme fenomen. Der begrepet register beskriver det meningspotensial som er i spill i en gitt situasjonstype, vil sjanger innebære en aktualisering av dette potensialet i en gjenkjennelig type tekst.

## 2.3 Ivaničs rammeverk for analyse av skrive diskurser

For å dekonstruere spesifikke diskurser om skriving anvender jeg et teoretisk rammeverk som den britiske literacy-forskeren Rosalind (Roz) Ivanič har utviklet i forbindelse med en meta-analyse av teori og forskning på skriving og skrivepedagogikk (Ivanič, 2004). Rammeverket er ment som redskap for analyser av ulike former for data, hvor formålet er å identifisere ulike typer av diskurser om skriving. Med utgangspunkt i Gee sin definisjon på hva diskurs er (se avhandlingens kapittel 2.1), hevder Ivanič at diskurser om skriving vil arte seg som:

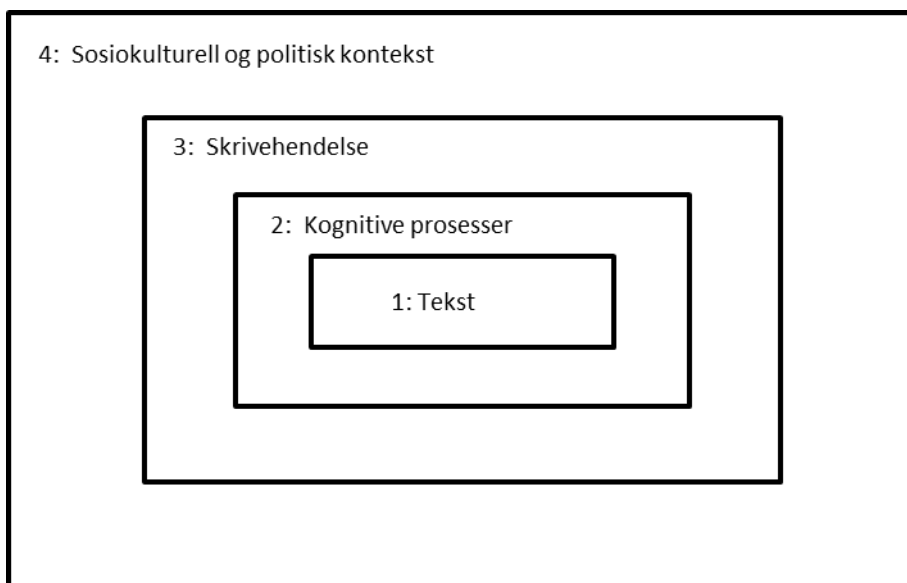
constellations of beliefs about writing, beliefs about learning to write, ways of talking about writing, and the sorts of approaches to teaching and assessment which are likely to be associated with these beliefs. (Ivanič, 2004, s. 224).

Ved å delta i en eller flere av disse diskursene blir man posisjonert og identifisert inn i en gruppe blant andre som tenker, snakker, skriver og handler på bestemte måter. Selve rammeverket ble utviklet gjennom flere års studier av evidens på pedagogiske praksiser og oppfatninger, samt ulike teorier om språk og literacy, hvor bevegelsen

hele tiden har gått fram og tilbake mellom teori og empiri. Det språkteoretiske perspektivet som ligger til grunn for hennes arbeid, er beskrevet i delkapittel 2.3.1. Både teori og empiri er i sin helhet hentet fra anglofone land, og det oppgis ikke hva slags kulturkontekster denne empirien er hentet fra. Fravær av disse opplysningene gir etter mitt syn grunnlag for å anta at empirien i sin helhet er hentet fra en vest-europeisk kulturkontekst.

### 2.3.1 Et lagdelt syn på språk

Ivaničs rammeverk bygger på en lagdelt modell over språk og språkets natur. I denne modellen forstås språkets tekster som innkapslet ("embedded") i – og uatskillelig fra – språkets mentale og sosiale aspekter, slik Figur 2-5 illustrerer:



Figur 2-5 Ivaničs modell over språk og språkets natur

I modellens kjerne finner vi *tekst*. Dette laget består av - i smalest tenkelige forstand - språkets *lingvistiske substans*. Dette aspektet ved språket kan eksempelvis gjøres til gjenstand for korpuslingvistiske studier, hvor teknologien selv uunngåelig berører språket for alt ut over dets lingvistiske bestanddeler. Tekst kan også studeres multimodalt, som *semiotisk substans* bestående av visuelle, auditive, materielle og lingvistiske ressurser (se for eksempel Kress & van Leeuwen, 2006).

Det neste laget i modellen tar med de *mentale aspektene* ved språk. Her er det ikke språket i seg selv som står i sentrum for oppmerksomheten, men derimot de kognitive prosessene som er involvert i meningsdanning, både de produktive og de reseptive. Kognitive prosesser og strategier involvert i språkbruk, studeres ofte uavhengig av den teksten som befinner seg i sentrum for disse prosessene og strategiene.

De mentale aspektene ved meningsdanning er innkapslet i en sosial *hendelse*, illustrert som det neste laget i modellen. Dette laget referer til de observerbare kjennetegnene ved tekstens umiddelbare sosiale kontekst, inkludert tekstens formål, den sosiale interaksjonen, samt detaljer omkring tid og sted. Dette laget svarer til det Halliday kaller situasjonskonteksten (se avhandlingens kapittel 2.2.2), og er av spesiell interesse innenfor pragmatikk, sosial interaksjonisme, og for feltarbeid innenfor etnografiske studier av kommunikasjon og literacy.

Det ytterste laget i modellen illustrer at språk befinner seg i en *sosiokulturell og politisk kontekst* med sosiokulturelt tilgjengelige ressurser for kommunikasjon, og hvor det finnes mønstre og maktrelasjoner som privilegerer noen ressurser over andre (se for eksempel Cope & Kalantzis, 2000; Fairclough, 1992). Dette laget svarer til det Halliday kaller kulturkonteksten, og det inkluderer oppmerksomhet mot verdensanskuelser og sosiale strukturer som griper inn i språklige praksiser, diskurser og sjangrer, og hvor formålet er å identifisere hvorfor de er som de er, eventuelt med en sosiopolitisk agenda om å utfordre tingenes tilstand og påvirke til endring.

### 2.3.2 Introduksjon til rammeverket

En forenklet oppsummering av Ivaničs rammeverk fremkommer av Figur 2-6. I første kolonne listes de ulike diskursene opp, henholdsvis: 1) en *ferdighetsdiskurs*, 2) en *kreativitetsdiskurs*, 3) en *prosessdiskurs*, 4) en *sjangerdiskurs*, 5) en *sosial praksisdiskurs*, og 6) en *sosiopolitisk diskurs*. Andre kolonne viser hvor de ulike diskursene befinner seg i den lagdelte språkmodellen (presentert i Figur 2-5). I noen tilfeller vil det være slik at et lag i språkmodellen frembringer flere sett av oppfatninger og

tilnærminger, eksempelvis ved at det er tre distinkte diskurser som alle har søkelys på skrivehendelsen. I andre tilfeller er det en diskurs som strekker seg over to lag i modellen, eksempelvis prosess-diskursen, som er opptatt av både kognitive aspekter ved skrivingen, og av selve skrivehendelsen.

De to neste kolonnene tar for seg syn på skriving og syn på hvordan skriving læres. I fremstillingen kan det se ut som om at disse aspektene er så tett forbundet at de følger på hverandre parallelt. Slik er det nødvendigvis ikke, men da de har svært mye til felles og hører inn under samme overgripende diskurs, har Ivanič valgt å sette det opp slik.

I kolonne fem fremstilles hvilke tilnærminger i skriveopplæringen som hører til de ulike diskursene, blant annet hvorvidt undervisningen er eksplisitt, implisitt eller utforskende ("learning from research"), mens siste kolonne oppsummerer hvilke konsekvenser de ulike diskursene får for vurdering.

Diskurser	Lag i språkmodell	Syn på skriving	Syn på hvordan skriving læres	Tilnærminger i skriveopplæring	Vurderingskriterier
1. Ferdighets-diskurs	TEKST	Skriving som anvendelse av kunnskap om lyd/tegn-forbindelser og syntaktiske mønstre for å skape tekster.	Å lære lyd/tegn-forbindelser og syntaktiske mønstre.	FERDIGHETSTILNÆRMINGER Eksplisitt undervisning Trening av isolerte ferdigheter	Korrekthet
2. Kreativitets-diskurs	KOGNITIVE PROSESSER	Skriving som produkt av forfatterens kreativitet.	Å skrive om temaer som interesserer en.	KREATIV OG EKSPRESSIV UTFOLDELSE Implisitt undervisning Språklig erfaring	Interessant innhold og stil
3. Prosess-diskurs	HENDELSE	Skriving som komposisjonsprosesser i forfatterens hode, og de praktiske realiseringer av disse.	Å inkludere mentale og praktiske prosesser forbundet med å komponere en tekst.	PROSESSTILNÆRMING Eksplisitt undervisning	?
4. Sjanger-diskurs		Skriving som et sett av teksttyper, formet av sosiale kontekst.	Å lære karakteristikkene ved ulike typer av tekster som tjener spesifikke formål i spesifikke kontekster.	SJANGERTILNÆRMING Eksplisitt undervisning	Adekvate valg
5. Sosial praksis-diskurs		Skriving som formålsdrevet kommunikasjon i en sosial kontekst.	Å skrive i virkelighetsnære ("real-life") kontekster, med reelle formål.	FUNKSJONELLE TILNÆRMINGER Eksplisitt undervisning FORMÅLSRETTET KOMMUNIKASJON Implisitt undervisning ETNOGRAFISK TILNÆRMING Læring gjennom utforskning	Effektivitet for å oppnå sosiale mål
6. Sosiopolitisk diskurs	SOSIO-KULTURELL OG POLITISK KONTEKST	Skriving som sosiopolitisk konstruert praksis med konsekvenser for identitet, åpen for strid og endring.	Å forstå hvorfor ulike typer av skriving er som de er, og å ta posisjon blant alternativene.	KRITISK LITERACY Eksplisitt undervisning «kritisk språklig oppmerksomhet»	sosialt ansvar?

Figur 2-6 Ivaničs rammeverk for analyse av skrivediskurser



Ivaničs teoretiske rammeverk er utviklet i forskningsøyemed for å gjøre det mulig å identifisere distinkte diskurser om skriving og skriveopplæring ved å analysere ulike typer av data, slik som styringsdokumenter, læringsmateriell, opptak av pedagogiske hendelser, intervjuer og medieoppslag. En analyse av disse dataene vil avdekke de tilfeller av diskurser om skriving og skrivepedagogikk som de opphavelige personene baserer seg på, bevisst eller ubevisst, og som sjeldent er umiddelbart tilgjengelige.

Jeg vil nå presentere disse diskursene hver for seg, hvor fremstillingen i hovedsak baserer seg på Ivanič (2004). Underveis trekker jeg imidlertid inn perspektiver fra tilsvarende studier, samt eksempler fra teorier og praksiser som kan illustrere det grunnleggende tankesettet de ulike diskursene bygger på.

### 2.3.3 Ferdighetsdiskurs

En ferdighetsdiskurs om skriving innebærer en oppfatning om at skriving handler om å kunne anvende formell kunnskap om lingvistiske regler og mønstre på bokstav-, ord-, setnings- og tekstnivå. I sin mest ekstreme og rendyrkede form innebærer tilnærmingen en oppfatning om skriving som en enhetlig, kontekstfri aktivitet, hvor de samme mønstre og regler gjelder for all skriving, uavhengig av type tekst. Literacy sees på som en psykologisk variabel som kan defineres og brytes ned i delferdigheter på distinkte nivåer, og hvor alt kan måles og vurderes (Ivanič, 2004, s. 227).

Ferdigheter blir en form for «ting» som mennesker «har» eller «besitter», hvor noen er overførbare, og andre ikke. Å lære å skrive blir et teknisk problem som lar seg løse, for dermed å bli flink eller dyktig ("skilled") (Barton, 2007, s. 11). Opplæringen er i regelen eksplisitt og fokuserer på læring av dekontekstualiserte mønstre, slik som lyd/symbol-forbindelser som danner korrekte ord med korrekt staving, og videre syntaktiske mønstre som danner velformede setninger, for så å lære kohesjonsmønstre som danner velformede tekster på lokalt og globalt nivå. Det som teller i vurdering av god skriving, er avhengig av korrekthet i utforming av bokstaver, ord, setninger og tekster (Ivanič, 2004, s. 227).

I rendyrket form har denne diskursen et smalt søkelys på teksten alene, og den befinner seg dermed i sentrum av Ivaničs modell. Denne oppfatningen om skriving og skriveopplæring har de lengste historiske røttene. Den har utviklet seg i samfunn med betydelige lavere krav til skriftspråklig kompetanse enn hva som er tilfelle i dag, hvor skolens oppdrag besto i å sørge for at elevene ervervet skriftspråklig basiskompetanse i form av rettskriving og tegnsetting, samt en leselig håndskrift. Denne kompetansen var tilstrekkelig for de fleste, og samfunnet hadde ikke behov for et stort antall mennesker med høyt utviklede skriveferdigheter (Steinfeld, 1986). De store strukturelle samfunnsforandringene som inntrådte etter andre verdenskrig, medførte betydelig høyere krav til skriftkyndighet i samfunnet. I takt med det ble syn på språk og syn på skriveopplæring endret, og fra og med 1950-tallet ble tilnærmingen utfordret av oppfatninger som vektla betydningen av andre aspekter ved skriving. Kritikken rettet seg mot flere forhold, som at den formelle ferdighetstreningen isolerte språket fra sin kommunikative funksjon, og at elevene dermed fikk lite trening i kommunikative ferdigheter. Bruksverdien og meningen med skriving ble lite synlig for elevene. Læringen ble instrumentell, hvor også skriving av hele tekster - slik som «stiler» - ble gitt som oppgaver for å trene formelle ferdigheter. Språkutvikling, språklig bevissthet og tekstskapende selvtillit ble mer tilfeldige biprodukter. De skarpeste kritikerne hevdet også at tilnærmingen var læringsdrepende, og at «noen av de skrivespråkløse, funksjonelle analfabetene og skriveveggerne (...) er resultatet av hardhendt formell behandling i skolen» (Mehlum, 1994, s. 21).

I perioder har tilnærmingen blitt forvist til fordel for andre tilnærminger, spesielt tilnærminger som hevder at kunnskaper og ferdigheter innenfor tekst og skriving best læres gjennom implisitt undervisning. Til tross for dette eksisterer diskursen i beste velgående den dag i dag, ofte i kombinasjon med andre tilnærminger. Dette er også den diskursen som i stor grad styrer hvordan literacy omtales i mediene, i politikken og i dagligtalen, og den får gjerne sitt oppsving i perioder med moralsk panikk over tilstanden i skolen (Ivanič, 2004, s. 228). Diskursen har også hatt stor innflytelse på design av literacy-programmer på alle nivå innenfor utdanning (Barton, 2007, s. 15).

Innenfor denne diskursen er det relativt vanlig å skille skriveopplæring fra leseopplæring, motivert av behovet for å øve på spesifikke delferdigheter innenfor skriving (Ivanič, 2004). Diskursen lar seg identifisere gjennom språklige uttrykk som referer til *ferdigheter*, til *staving*, *tegnsetting*, *grammatikk*, *korrekthet*, *nøyaktighet*, hva som er *passende*, samt praksiser som *eksplisitt* og *preskriptiv undervisning i regler og mønstre*, i tillegg til vurdering med utgangspunkt i *presise kriterier*.

### 2.3.4 Kreativitetsdiskurs

En kreativitetsdiskurs ser på skriving som et produkt av skriverens kreativitet. Også her fokuseres produktet av skrivearbeidet, men der ferdighetsdiskursen retter oppmerksomheten mot *lingvistisk form*, er fokuset her snarere på *innhold og stil*. I tillegg er skriverens meningsskapende prosesser sentrale, og diskursen strekker seg dermed over det innerste og det nest innerste laget i Ivaničs modell (se Figur 2-5). Skriving innenfor denne diskursen sees på som en verdifull handling med sin egen berettigelse – som skriverens kreative handling – en handling uten annen sosial funksjon enn å interessere eller underholde leseren. Opphavet til diskursen – hevder Ivanič – finnes i glede over litteratur og en forestilling om at skriveferdigheter utvikles gjennom eksponering for kvalitativt gode tekster (Ivanič, 2004, s. 229).

Denne tilnærmingen til skriveopplæring oppsto på 1960-tallet og fikk stort gjennomslag i USA og Storbritannia gjennom 1970-årene, hvor særlig den britiske utdanningsforskeren James Britton var sentral. Skriveopplæringen innenfor denne diskursen er lite eksplisitt, derimot råder et syn om at skriving er noe som læres implisitt gjennom øvelse og eksponering. Undervisningen innebærer å gi elevene temaer å skrive om som oppleves som interessante, inspirerende og relevante, for så å hjelpe dem med å finne passende innhold og vokabular, og til slutt oppmuntre dem til å skrive utfyllende om disse temaene. Innenfor tilnærmingen ses skriving og lesing som allierte prosesser, slik at skriveferdigheter stimuleres ved at eleven får utstrakt leseerfaring i møte med gode tekster skrevet av andre. Kriterier for hva som teller som god skriving, trekker i stor grad på de samme verdiene som ligger til grunn for å vurdere litterære tekster, som at tekstens innhold og stil vekker interesse, fantasi eller

følelser hos leseren. En følge er at mye av den skrivingen som produseres innenfor denne pedagogiske tilnærmingen, er det personlige narrativ, beskrivelser av steder og hendelser fra skriverens erfaringsverden, fiksjon med utgangspunkt i egne erfaringer, samt argumenterende tekster om emner som skriveren har kunnskaper og meninger om.

Denne tilnærmingen til skriveopplæring lar seg identifisere gjennom ord og begreper som *kreativitet, forfatterens/skriverens stemme, fortelling, interesse, innhold og godt språk*, foruten de undervisnings- og vurderingsmåtene som er beskrevet over. Den har vært kritisert for å representere elitens tankesett om hva slags temaer og fremstillinger som har verdi, og dermed ignorere verdien i tekster som representerer erfaringer, perspektiver og stemmer fra elever med mindre privilegert bakgrunn. Den har også vært kritisert for ikke å gi elevene opplæring i å skrive tekster som teller i arbeidslivet. Til tross for kritikken er elementer av tilnærmingen representert i styringsdokumenter, lærebøker og i erfarne læreres undervisningspraksiser, som regel i kombinasjon med andre tilnærminger (Ivanič, 2004, s. 230).

### 2.3.5 Prosessdiskurs

En prosessdiskurs om skriving skiller seg fra de to foregående på særlig ett grunnleggende sett: oppmerksomheten har skiftet fra skrivingens produkt og over til skriveprosessen. Retningen oppsto på slutten av 1970-tallet ved at kognitive psykologer – de mest kjente var Flower og Hayes – utviklet en modell over skriveprosessen med tre sentrale elementer: *planlegging, omsetting og gjennomsyn*, der skriverens *langtidsminne* og *skrivesituasjonen* er faktorer som spiller sammen med disse (Ivanič, 2004, s. 231). Planlegging, omsetting og gjennomsyn utgjør rekursive prosesser som avbryter og overlapper hverandre gjennom hele produksjonsprosessen, hvor flere av dem kan foregå parallelt. Kunnskap om disse kognitive skriveprosessene har – i kombinasjon med læreres praktiske erfaringer – blitt omsatt til generelle skrivestrategier, som for eksempel førskrivings-strategier og omskrivings-strategier, men det rekursive i de kognitive prosessenes natur tilsier at skriveundervisningen bør være fleksibel. På den måten unngår man at tekstproduksjon

reduseres til en mekanisk gjennomgang av fastlagte faser (Dysthe, Igland & Sønnerland, 1993, s. 49 ff).

Innenfor prosessorientert skrivepedagogikk er innsikter om forholdet mellom språk og tanke sentralt, innsikter hentet fra Piaget og Vygotsky. Piaget var opptatt av språk og indre tale, og den rollen språket spilte i barnets gradvise desentrering bort fra det egosentriske og mot en økende evne til å ta andre perspektiv. Vygotsky var mer orientert mot det sosiale, og mente at språk oppstår for å dekke sosiale kommunikasjonsbehov, for så i neste omgang å bli internalisert. Vygotsky var også opptatt av spørsmålet om hvordan vi blir sosialiserte inn i språklige og kulturelle fellesskap. Tilnærmingen bygger med andre ord på en oppfatning om at språk og tanke er gjensidig avhengig av hverandre, at vi utvikler tanker og kunnskap gjennom den språklige utviklingen (Dysthe et al., 1993). Diskursen lar seg identifisere gjennom begreper som *planlegging*, *utkast*, *revisjon*, *samarbeid* og *redigering*.

Da retningen etter hvert fikk fotfeste på 1980-tallet, bidro den til en produkt- vs. prosess-dikotomi, hvor lærere bekjente seg til den ene eller den andre siden. Den fikk etterhvert relativt stor utbredelse internasjonalt, både som dominerende tilnærming til skriveopplæring, og i kombinasjon med andre tilnærminger.

Også i Norge har prosessdiskursen fått et sterkt fotfeste, særlig hva angår *respons* på elevers skriving (e.g. Hoel, 1994, 2000; Igland, 1991; Igland, 2008). Hoel skiller mellom ulike *fokus* i responsamtaler, nærmere bestemt fokus på leseren, skriveren eller på tekstkriterier. En leserfokusert respons formidler hva slags reaksjon tekster vekker, mens en kriteriefokusert respons tar for seg hvordan teksten svarer på normer og krav som ligger til oppgaven. En skriverfokusert respons er – ifølge Hoel (2000) – den mest krevende formen for tilbakemelding. Ideelt sett bør responsen inkludere både *språklige*, *pedagogiske* og *psykologiske* aspekt, ettersom den didaktiske utfordringen består i å trekke i gang utvikling innenfor det Vygotskij (1978) kalte *sonen for nær utvikling*, som betegner den sonen av utviklingsmuligheter eleven befinner seg innenfor (Igland, 2008, 2019).

Psykologiske aspekt ved respons handler om å ivareta allmenne og grunnleggende behov for anerkjennelse og respekt, slik at læringsaktivitetene foregår i et klima med gode vekstvilkår. Det pedagogiske aspektet ved responsen handler om

hvordan læring og utvikling av skriveferdigheter kan trekkes i gang, på kort og lang sikt, hvilket forutsetter at responsgiveren evner å velge ut hva slags respons som passer for den aktuelle teksten, og for eleven som skal ta imot. Det språklige aspektet ved en skriverfokusert respons forutsetter at responsgiveren har inngående kunnskap om språk og tekst.

Prosessdiskursen har ikke på samme måte som ferdighetsdiskursen og kreativitetsdiskursen blitt gjort til gjenstand for polariserte debatter om skriveopplæring, muligens fordi det er vanskelig å bestride prinsippet om at en pedagogisk tilrettelagt skriveprosess er av betydning (Ivanič, 2004, s. 232). Innenfor tilnærmingen kan imidlertid evaluering av skriveferdigheter være et problematisk felt. I og med at fokus ligger på selve skriveprosessen – og ikke på kvaliteter ved sluttproduktet – er det et betimelig spørsmål om det er noen valid måte å evaluere denne prosessen på, utover et kriterium om at prosessen leder til et vellykket produkt (Ivanič, 2004, s. 232).

### 2.3.6 Sjangerdiskurs

Innenfor sjangerdiskursen om skriving er fokuset igjen på skriving som produkt, men i motsetningen til ferdighetsdiskursen og kreativitetsdiskursen ligger fokuset her på hvordan tekster er formet av de hendelsene de er en del av. Dette innebærer et syn hvor *formål* og *kontekst* avleder bestemte typer av tekster, illustrert med en stiplet pil i Figur 2-6. Dette synet på skrivingens natur har sin opprinnelse i Hallidays sosialsemiotikk, og videre i Jim R. Martins arbeid med å videreutvikle Hallidays sjangerbegrep ut fra et skrivepedagogisk siktemål (Ivanič, 2004, s. 232).

Nøkkelpriippet innenfor denne tilnærmingen er at lingvistiske trekk ved tekster samvarierer med tekstens kontekst og formål. God skriving handler dermed ikke bare om å skrive korrekt, men også om å beherske et repertoar av lingvistiske trekk som er formålstjenlig for den aktuelle skrivesituasjonen. Disse trekkene læres best gjennom eksplisitt instruksjon hvor lærer og elever i fellesskap leser og analyserer modelltekster innenfor en bestemt sjanger. Læreren underviser samtidig i lingvistisk terminologi som skal sette elevene i stand til å generalisere om denne

typen tekster, i tillegg til å forholde seg kritisk til sjangeren og dens funksjon i kulturen. Deretter følger en fase med konstruksjon av nye tekster innenfor sjangeren, i fellesskap eller individuelt (J.R. Martin, 2009).

I rendyrket form legger denne tilnærmingen ekstra vekt på undervisning i sjangrer med makt og innflytelse innenfor samfunnsliv og utdanning, slik at elevene på den måten skal kunne tilegne seg etablerte konvensjoner. Tilnærmingens krav til eksplisitt undervisning i lingvistisk terminologi gjør det vanskelig å kombinere den med andre tilnærminger, men det har de senere årene vært forsøk på å integrere den med metoder basert på mer flytende, ideologisk sensitive perspektiver på sjanger, slik disse fremstår innenfor en sosial praksis-diskurs. Metoden har vært gjenstand for sterk opinionsdannelse – både positive og negative – blant lærere, forskere og skolemyndigheter. Tilhengere har sett den som logisk, systematisk og praktisk gjennomførbart i undervisningen, mens motstanderne har kritisert den for å bygge på et feilaktig syn på sjangrer som enhetlige, statiske og som enkle å spesifisere.

Det dominerende kriteriet for vurdering av tekster innenfor denne diskursen er spørsmålet om hvorvidt den skrivende har gjort *adekvate valg* ("appropriacy"), om de lingvistiske valgene passer til den bestemte type av tekst (Ivanič, 2004, s. 233). Diskursen lar seg identifisere gjennom de beskrevne undervisningsmåtene, gjennom referanser til bestemte sjangrer, gjennom hyppighet av lingvistiske termer som nominaliseringer og passiv, og til slutt gjennom aktualisering av spørsmålet om teksten framstår som adekvat eller passende.

### 2.3.7 Sosial praksis-diskurs

Innenfor det Ivanič kaller en sosial praksis-diskurs om skriving, er selve skrivehendelsen ("writing event") noe annerledes fokusert enn i de foregående tilnærmingene. Innenfor prosess-diskursen er man opptatt av skrivehendelsen som en prosess styrt av forholdet mellom kognisjon og skriving, mens sjanger-diskursen er opptatt av forholdet mellom skrivehendelsen og lingvistiske trekk ved den aktuelle teksten. En sosial praksis-diskurs legger til grunn en bred forståelse av literacy, forstått som et sett av sosiale praksiser hvor

[The] interests, values, beliefs and sets of power relations in the social context as a whole are inscribed in the prototypical ways of doing things that people draw on in their day-to-day uses of language. (Clark & Ivanič, 1997b, s. 12)

Slike prototypiske måter å gjøre ting på handler om fysiske, mentale og mellompersonlige praksiser som konstituerer og omgir selve skrivehandlingen, samt om tekstlige praksiser og konvensjoner forbundet med bruk av et semiotisk system. Et slikt syn på literacy betinger at verken teksten eller prosessen med å skape den kan studeres atskilt fra totaliteten i den komplekse sosiale interaksjonen som skrivehendelsen inngår i, og som styrer skrivingens formål (Ivanič, 2004, s. 234).

Denne tilnærmingen omslutter skriving i alle sosiale og kulturelle kontekster, uten å gi forrang til den type skriving som forbindes med utdanning og andre formelle kontekster. Dette medfører at den ofte forekommer i forbindelse med sosiopolitiske tilnærminger (se delkapittel 2.3.8). Den har blitt utviklet primært innenfor *New Literacy Studies* gjennom etnografiske studier av literacy i folks dagligliv (e.g. Barton (1994), Barton og Hamilton (1998), samt Street (1984) og (1995)).

Tidligere tilnærminger hadde i det store og hele sitt utgangspunkt i lingvistisk eller pedagogisk teori, og denne tilnærmingens oppmerksomhet på dagliglivets literacy representerte dermed et radikalt skifte hva angikk syn på skriving og skriveopplæring. De tidlige etnografisk orienterte studiene har senere blitt komplementert med teori og forskning omkring teksters natur, ikke bare som lingvistiske størrelser, men også som multimodale artefakter (e.g. Cope og Kalantzis (2000) og Kress og van Leeuwen (2001)).

Skriving innenfor en sosial praksis-diskurs læres implisitt gjennom deltakelse i sosialt situerte literacy-hendelser, hendelser som oppfyller sosiale mål som oppleves som relevante og meningsfulle for deltakerne. Wengers læringsteori utviklet gjennom studier av praksisfellesskap (1998) har påvirket tenkningen i retning av et syn der den lærende lærer gjennom en form for lærlingkontrakt, gjennom perifer deltakelse i literacy-hendelser, og ved å ta opp identiteten som markerer medlemskap i et fellesskap som bruker literacy på en bestemt måte (Ivanič, 2004, s. 235). Et slikt syn på skriving og læring kan være utfordrende å tilpasse en pedagogisk praksis, men her hevder Ivanič at diskursen danner basis for tre ulike tilnærminger til skriveopplæring,



nærmere bestemt en *funksjonell* tilnærming, en *kommunikativ* tilnærming og en *etnografisk* tilnærming.

En funksjonell tilnærming innebærer skriving innenfor *virkelighetsnære kontekster* hvor spesifikke sosiale mål må oppfylles på adekvate måter. Tilnærmingen opptrer oftere innenfor yrkesfaglige kurs, hvor formålet med skriveoppgavene kan være å forberede kursdeltakerne på spesifikke situasjoner, og hvor de får eksplisitt undervisning i hvordan oppgaven kan og bør løses. Dette innebærer at tilnærmingen på den ene siden er orientert mot kontekstuelle faktorer som tid, sted, formål og mottaker, samt spesifikke forhold ved materiell og teknologi. På den annen side er tilnærmingen orientert mot å forberede den lærende på å oppfylle eksternt definerte mål. Dette spenningsforholdet mellom sosial praksis-diskursen og ferdighets-diskursen er illustrert ved en stiplet pil i Figur 2-6.

En kommunikativ tilnærming er ikke på samme måte orientert mot å oppfylle spesifikke funksjonelle mål. Den oppsto tidlig på 1980-tallet som en reaksjon på formfokuserte tilnærminger i skriveopplæringen. Hovedprinsippet her er at den lærende så langt det er mulig må involveres i meningsfylte og formålsrettede situerte aktiviteter hvor skriving er nødvendig for å oppnå mål. Det er lærerens oppgave å identifisere situasjoner som innebærer høy grad av *autentisk kommunikasjon* som involverer den kompleksiteten som kjennetegner skriftpraksiser i *naturlig oppståtte literacy-hendelser*. Dette kan være krevende for en lærer som stort sett er avhengig av de mulighetene klasserommet tilbyr. Her hevder imidlertid Ivanič at klasserommet i seg selv utgjør en sosial kontekst med muligheter for meningsfylt og formålsrettet kommunikasjon. Spesielt trekker hun fram at det å bruke skriving som et redskap for å lære og for å demonstrere kunnskap innenfor de ulike skolefagene, er sosialt situerte aktiviteter som involverer den komplekse natur som ligger i sosiale praksiser. Følgelig kan begge disse aktivitetene inngå i forbindelser med en sosial praksis-orientert skriveundervisning (Ivanič, 2004, s. 236). Hun peker også på at det å etablere et læringsfellesskap i klasserommet kan frembringe autentiske skriveformål, og videre at dette fellesskapet kan utvides gjennom bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologi. De aspektene ved skriveopplæring denne tilnærmingen

tilbyr, hevder hun, kan også ivaretas gjennom simulering av kommunikasjonsaktiviteter som finner sted i det virkelige liv, og hvor elevene får mulighet til å lære gjennom erfaring ("learning by doing"). Mye av læringen skjer implisitt, men læreren kan lede oppmerksomheten mot bestemte forhold ved de kommunikative hendelsene som elevene er engasjerte i.

Den tredje tilnærmingen innenfor sosial praksis-diskursen om skriving handler om å gjøre elevene til *etnografer* som studerer literacy-praksiser innenfor bestemte kontekster som de ønsker å delta i. Skriftkyndighet oppnås ved å *observere og dokumentere* praksiser og tekster i omløp innenfor en bestemt kontekst, for så å generalisere hva som er *typisk* for konteksten, og eventuelt også hvorfor ting er som de er.

Innenfor en sosial praksis-diskurs vurderes kvaliteten på skrivingen etter hvordan – og i hvilken grad – skrivingen er effektiv for å oppnå *et sosialt mål*. Dette kan bare studeres gjennom de konsekvensene skrivingen får, inkludert dens effekt på andre mennesker. Innenfor pedagogiske kontekster er effektivitet i en slik sammenheng et kriterium det er vanskelig å iverksette eller å kvantifisere, da vurdering av skrivearbeider stort sett blir utført av lærer (eller eksaminator) i relativt dekontekstualiserte settinger. Innenfor slike settinger kan effektivitet i en tekst måles i den forstand at den som vurderer tar stilling til om teksten vekker interesse eller argumenterer på en logisk måte, men ikke om teksten er effektiv for å nå sosiale mål. Følgelig er effektivitet som vurderingskriterium utsatt for å bli byttet ut med andre, mer målbare kriterier. Her kan imidlertid vurderingspraksiser som ikke tar i bruk komparative eller normative mål og som inkluderer den lærende sine oppfatninger, motvirke denne tendensen. Eksempler på slike vurderingspraksiser er når læringsporteføljer av ulikt slag åpner for at eleven kan kommentere på hvorvidt og hvordan skrivingen bidro til å oppnå et sosialt mål, eller ved at elevens vurdering inngår i grunnlaget for den summative vurderingen.

En sosial praksis-diskurs om skriving lar seg identifisere gjennom referanser til *hendelser, kontekst, formål, praksiser og handlinger*, til de *menneskene* som er involvert i skrivingen, til *tid og sted, materielle og teknologiske ressurser*, og til *visuelle og fysiske karakteristikk* ved tekster. Innad i diskursfellesskapet råder

ambivalens hva angår tilnærminger i skriveopplæringen. Funksjonelt orienterte tilnærminger sverger til eksplisitt undervisning og vurdering, og ser det situerte som relativt ukomplisert og noe som lar seg beskrive. De andre tilnærmingene er mer sensitive på gapet mellom undervisningskontekster og livet utenfor klasserommet, og vil avvise mange etablerte tilnærminger som dekontekstualiserte. Den implisitte tilnærmingen disse legger opp til, øker tilbøyeligheten for å bli avvist som metoder som ikke til tilstrekkelig grad fokuserer på nødvendige og grunnleggende ferdigheter (Ivanič, 2004, s. 237).

### 2.3.8 Sosiopolitisk diskurs

Den sosiopolitiske diskursen opptrer ofte i samband med sosial praksis-diskursen, i og med at de begge er opptatt av skrivningens sosiale og kulturelle kontekst. I den sosiopolitiske diskursen er det imidlertid de bredere, mer *politiske aspektene* som står i fokus (Ivanič, 2004, s. 237). Den bygger på en oppfatning om at skrivning, i likhet med alt annet språk, er formet av *sosiale krefter* og *maktforhold*, at skrivning bidrar til forming av samme (se for eksempel Clark og Ivanič (1997b), Fairclough (1989) og (1992), samt Kress (1994)), og videre at skrivning har konsekvenser for *identiteten* til den skrivende som er representert i teksten (Ivanič, 1998). Innenfor dette synet involverer skrivning å trekke på *sosialt konstruerte* ressurser. Dette kan være diskurser som representerer verden på bestemte måter, eller sjangrer, som i denne sammenhengen forstås som konvensjoner for bestemte typer av sosial interaksjon, i tråd med Carlyn Millers definisjon (Miller, 1984). Verken diskurser eller sjangrer er å forstå som nøytrale ressurser, en idébank den skrivende står fritt til å hente fra. Derimot er de i sitt vesen strukturerte av sosiopolitiske forhold på en slik måte at alminnelig sunn fornuft gir noen preferanse over andre innenfor bestemte kontekster. Denne preferansen influeres av, eventuelt dikteres, av de mektigste sosiale gruppene innenfor denne konteksten, og det er sannsynligvis deres interesser den vokter. På samme tid betraktes den skrivende som en sosial agent, fri til å trekke på diskurser og sjangrer som ikke er privilegerte innenfor konteksten, fri til å skape tekster og

praksiser som utfordrer og bryter ned etablerte normer og konvensjoner og på den måten bidra til diskursiv og sosial endring (Ivanič, 2004, s. 238).

Skriveopplæringen innenfor denne tilnærmingen har sitt opphav i *kritisk literacy* (se for eksempel Clark og Ivanič (1997a), Cope og Kalantzis (2000) samt Janks (2000) og (2009)). Kritisk literacy innebærer at skriveopplæringen retter *kritisk oppmerksomhet* ("critical awareness") mot spørsmålet om hvorfor bestemte diskurser og sjangrer er som de er, og hva slags politiske og historiske faktorer som har formet dem og det mønstret som gir noen av dem privilegert status over andre. En skriveopplæring som ikke inkluderer en slik kritisk dimensjon, vil i tråd med dette synet lede til en ureflektert konformisme som er uheldig både for den som skriver og den som leser, samt for det eller den som teksten representerer.

Undervisning innenfor denne diskursen er eksplisitt, hvor kritisk oppmerksomhet på tekster skal sette elevene i stand til å identifisere hvordan lingvistiske og semiotiske valg posisjonerer den skrivende og den lesende i forhold til verdensanskuelse, sosiale roller og relasjoner. Alternative ordvalg og deres konsekvenser for framstillingen er også en sentral komponent (Ivanič, 2004, s. 238). Tilnærmingen har vært kritisert for å bygge på den samme monologisk-dialektiske form for rasjonale som den kritiserer, hvor en allerede kritisk ekspert sørger for at en foreløpig ukritisk elev/student blir oppmerksom på forhold rundt språk, makt og ideologi i tekster (Lillis, 2003). Denne tilnærmingen, hevder Lillis, står i fare for å privilegere underviserens/institusjonens perspektiv, og samtidig avvise elevens/studentens forsøk på meningsdanning gjennom den dialogiske spenningen som ligger i skrivingens natur. Også Hilary Janks (2002) har rettet kritikk mot tilnærmingen, som hun mener er logosentrisk og ikke adresserer de utfordringene som oppstår ved at følelseslivet har stor betydning for menneskers kritiske oppmerksomhet, og for deres vilje og evne til å endre aspirasjoner eller praksiser. Det er vanskelig for en lærer å forutse hva slags affektive reaksjoner en tekst vil vekke, og i tilfeller der den berører noe som på en eller annen måte er «hellig» for eleven, oppfatninger som går til «the fibre of their belief», vil en rasjonell, kritisk analyse kunne oppleves som ekstremt truende (Janks, 2002, s. 19).

Den sosiopolitiske diskursen opptrer ofte i samspill med sosial praksis-diskursen, der den bidrar med *kritisk innramming* ("critical framing") av skriftspråklige praksiser. Målet med denne innrammingen er å hjelpe den lærende med å

frame their growing mastery in practice [...] and conscious control and understanding [...] in relation to the historical, social, cultural, political, ideological, and value-centred relations of particular systems of knowledge and social practice. Here, crucially, the teacher must help learners to denaturalise and make strange again what they have learned and mastered. (The New London Group, 2000)

En slik kritisk oppmerksomhet åpner opp mulighetene for nye og transformerte praksiser (Ivanič, 2004, s. 239).

Vurdering av hva som teller som god skriving er uforenlig med denne tilnærmingen, da enhver bedømming av dette må granskes kritisk for å undersøke hva slags maktrelasjoner den bygger på, og for å identifisere hvem som har interesse av vurderingen. Ivanič antyder imidlertid at et mulig vurderingskriterium kan være i hvilken grad teksten understøtter likeverd mellom deltakerne i kommunikasjonen, og om den tar sosialt ansvar hva angår måten de sosiale deltakerne blir representerte på.

Denne diskursen lar seg identifisere gjennom en undervisningspraksis preget av oppmerksomhet mot sosiale, kulturelle og politiske forhold, samt avstandstaken til formelle vurderingsformer. Referanser til *politikk, makt, samfunn, ideologi, representasjon, identitet, sosial handling* og *sosial endring* forekommer hyppig innenfor denne diskursen (Ivanič, 2004, s. 239).

## 2.4 Oppsummering

I denne studien rettes oppmerksomheten mot skrivediskurser i lærerutdanningens norskfag, hvor diskurser studeres som handlings- og representasjonsmåter, som sosialt situerte identiteter som reflekter bestemte måter å tenke, tale og handle på (Fairclough, 1992; Gee, 1996/2012).

Diskurser oppstår gjennom sosiale og kulturelle praksiser, og de bidrar til endring av samme. Denne forbindelsen ligger til grunn for Faircloughs kritiske diskursanalyse, hvor studier av språk og diskurs bringer forhold ved sosial og

kulturell praksis til overflaten, forhold det ellers ikke er så enkelt å få øye på. En slik diskursforståelse befinner seg i en *kritisk tradisjon* hvor diskurser er sosialt konstituerende og på samme tid betinget av det sosiale. De bidrar til å opprettholde status quo, og de bidrar til å transformere. Kritisk i denne sammenhengen må forstås som en form for mental beredskap, en forestilling om at sosiale fenomener kan være annerledes, og at endring er mulig. Det er ingen eksplisitt metode for å beskrive strukturer eller strategier ved tekst og tale (Wodak & Meyer, 2016). Ved å erklære seg som *kritisk* impliseres kun spesifikke etiske standarder: en intensjon om å gjøre sin posisjon eksplisitt, sine forskningsinteresser og verdier, samt å gjøre deres kriterier så transparente som mulig (etter van Leeuwen, 2006).

I denne studien analyseres skrive-didaktiske hendelser som diskursiv praksis hvor det produseres og fortolkes tekster gjennom deltakernes sosiokognitive prosesser. I disse prosessene konstrueres systemer av kunnskaper og oppfatninger, sosiale identiteter og subjektposisjoner, og diskursanalysens mål er å identifisere deltakerne innenfor bestemte diskurser. En slik analyse forutsetter en tilnærming hvor tekster anerkjennes å ha flere funksjoner. Her anvender jeg Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk, hvor teorien om språkets metafunksjoner handler om at enhver språklig ytring på samme tid representerer forhold i verden, er en sosial handling og skaper en sammenheng mellom den aktuelle ytringen og konteksten, mens teorien om situasjonsbestemte registre gjør det mulig å analysere hvordan den språklige organiseringen av mening og trekk ved konteksten spiller sammen.

En analyse av diskursiv praksis gjør det mulig å identifisere deltakerne innenfor bestemte skrive-diskurser, og her legges Ivaničs rammeverk til grunn. Dette rammeverket skiller mellom seks ulike diskurser om skriving, hvor hver og en konstitueres gjennom bestemte syn på skrivingens natur og hvordan skriving-opplæringen skal foregå, samt hvordan det skrevne produktet skal vurderes og evalueres. Til grunn for rammeverket ligger forskning og utviklingsarbeid innenfor en britisk kontekst. Innenfor denne konteksten er det bestemte kulturelle, politiske og sosiale forhold som har påvirket den virkeligheten empirien er hentet fra, og den innretningen forskningen har fått. Diskursene selv har også oppstått som en refleksjon av det vekselspillet som har funnet sted i møtet mellom den generelle

utviklingen i samfunnet, utvikling i utdanningsfeltet og i forskningen på skriving og skriveopplæring. Det er med andre ord ikke gitt at disse diskursene er å finne igjen i andre kulturelle kontekster, ikke engang som muligheter. De vil også kunne opptre på andre måter, i andre konstellasjoner. Rammeverket er med andre ord ikke å forstå som en statisk og allmenngyldig framstilling av skrivekursers natur, men snarere som et objekt for å studere hva slags oppfatninger om skriving og skriveopplæring som råder innenfor *ulike* kontekster, og hvordan disse forholder seg til hverandre (Ivanič, 2004, s. 240).

De ulike skrivekursene inngår i en modell som framstiller ulike syn på språkets natur som *lagvise*, fra et svært begrenset syn på språk til et syn der språk er mye bredere definert (se Figur 2-5). Denne modellen er tenkt å kunne anvendes som et utgangspunkt for en holistisk og allsidig skrivepedagogikk der teksten, skriveprosessen, skrivehendelsen og skrivingens sosiopolitiske kontekst forstås som progressivt innkapslet i hverandre, gjennom deres iboende sammenheng (Ivanič, 2004, s. 241). I Ivaničs lagvise og progressive modell etableres det noen sammenhenger mellom disse diskursene. En av disse er at diskursene som befinner seg i modellens indre lag, er innkapslet i de diskursene som befinner seg i lagene utenfor. En slik lagvis og progressiv framstilling kan komme til å etablere et hierarkisk forhold mellom de ulike skrivekursene, hvor de ulike tilnærmingene til skriving og skriveopplæring inngår i en *orden* hvor den sosiopolitiske diskursen blir en form for skriveopplæring av høyeste rang, mens de kvaliteter som eksempelvis ligger til kreativitetsdiskursen eller prosessdiskursen, får redusert status og verdi. Dette kan i sin tur bidra til polarisering og divergens hva skrivekursen angår, snarere enn en allsidig og holistisk skrivepedagogikk der læreren henter innsikter fra de ulike diskursene etter hva som er hensiktsmessig ut fra pedagogiske formål.

### 3. Metodologiske prinsipper og valg

Formålet med dette prosjektet er å bidra med ny innsikt i hvordan lærerutdanningen på best måte kan utdanne lærere for viderekommen skriveopplæring av høy kvalitet, en skriveopplæring i tråd med samfunnets behov – i dag og i fremtiden – slik disse kommer til uttrykk gjennom de til enhver tids rådende politiske reguleringer.

Tilnærmingen for å undersøke dette komplekse gjenstandsområdet er *kvalitativ*. Kvalitativ forskning omfatter mange ulike tilnærminger, men i overordnet forstand innebærer det forskning som en situert aktivitet hvor forskeren er lokalisert i verden, og hvor forskningen innebærer fortolkende, materielle praksiser som gjør verden synlig. De fenomenene som studeres, kan ikke fanges som objektive størrelser, men er kun tilgjengelige for oss gjennom representasjoner. Gjennom forskerens praksis transformeres verden til en serie representasjoner, slik som feltnotater, intervjuer og lydopptak, som videre gjøres til gjenstand for analyse. Et rikt empirisk materiale blir dermed viktig – sammen med multiple metoder for datainnsamling – for å tilføre styrke, bredde, dybde, kompleksitet og rikdom til analysene (Denzin & Lincoln, 2011, s. 5).

På dette overordnede nivået involverer kvalitativ forskning en fortolkende og naturalistisk tilnærming til verden, hvor forskeren studerer fenomener i sin naturlige setting, i et forsøk på å forstå eller fortolke disse i lys av den mening de tillegges av mennesker (Denzin & Lincoln, 2011). Kvalitative forskningsmetoder er dermed særlig egnet for å framskaffe dyp og detaljert innsikt i fenomener knyttet til menneskelige opplevelser, erfaringsprosesser og det sosiale liv (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

#### 3.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den overordnede problemstillingen i denne studien handler om *hvordan temaet viderekommen skriveopplæring ble ivaretatt i norskfaget ved grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10 som ble vedtatt 1. mars 2010 (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010)*.



Hvordan skrivepedagogikk ivaretas i lærerutdanningens norskfag, kommer til uttrykk gjennom former for sosial og kulturell praksis som må studeres innenfor sin bestemte kontekst. I en norsk lærerutdanningskontekst er kravet til at institusjonene legger til rette for *integre*te utdanninger med «helhet og sammenheng mellom teori- og praksisstudier, mellom fag og fagdidaktikk og mellom fag» et uomgjengelig premiss (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010, § 1), og jeg ønsket dermed å finne et design som gjorde det mulig å studere dette gjenstandsområdet både i fagopplæringen og i praksisfeltet. Løsningen ble en kasusstudie, det vil si

[...] an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the “case”) in depth and within its real-world context - especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident. (Yin, 2009, s. 18)<sup>10</sup>

I det første leddet av denne mye brukte definisjonen understreker Yin at kasusstudien er en forskningsstrategi særlig egnet i tilfeller hvor grensene mellom studert fenomen og kontekst ikke er opplagte, altså i tilfeller som dem jeg studerer.

En kasusstudie kan designes på ulike måter. Dette prosjektet har design som en *flerkasusstudie*, hvor norskfaget – slik det ble forvaltet ved et institutt for lærerutdanning – dannet en felles utdanningskontekst for to praksisgrupper á fire lærerstudenter med norsk som fordypningsfag.<sup>11</sup> Disse to studentgruppene utgjør prosjektets kasus. Det jeg setter søkelyset på, er en serie *skrivepedagogiske hendelser* (se kapittel 2.1 for begrepsavklaring) som studentgruppene var involvert i under en praksisperiode på tre uker ved hver sin ungdomsskole. Hendelsene, som består av klasseromsundervisning og veiledningssamtaler om skriving og skriveopplæring, analyseres som *diskursiv praksis* hvor det produseres og fortolkes *tekster* ved at deltakerne trekker veksler på og transformerer *sosial praksis*, i tråd med den diskursforståelsen jeg har gjort rede for i kapittel 2.1.

Ved hjelp av tekst- og diskursanalytiske verktøy søker jeg svar på følgende forskningsspørsmål:

---

<sup>10</sup> Definisjonen er uendret i sjette utgave (se Yin, 2018).

<sup>11</sup> Betegnelsen *institutt* er her å forstå i generell og overordnet forstand, som «underavdeling ved universitet eller høyskole», slik dette er definert i *Bokmålsordboka* (Språkrådet og Universitetet i Bergen). Hvordan grunnskolelærerutdanningen faktisk blir plassert innenfor en institusjon, varierer mellom de som tilbyr utdanningen.

1. Hvordan konseptualiseres skriving og skriveopplæring i de skrivedidaktiske hendelsene som utspiller seg?
2. Hva slags diskurser om skriving og skriveopplæring rekontekstualiseres i disse hendelsene, og hva slags diskursfellesskap er disse hentet fra?

Det første forskningsspørsmålet er forankret i Faircloughs forestilling om at systemer av kunnskaper og oppfatninger er et sentralt aspekt ved diskurser, og med dette forskningsspørsmålet rettes oppmerksomheten mot de ord og begreper deltakerne trekker veksler på for å betegne forhold knyttet til skriving, språk og tekst.

Utgangspunktet for disse analysene er Hallidays forestilling om at språkets ideasjonelle metafunksjon gjør det mulig for oss å representere og konstruere våre erfaringer med ord, at de ordene vi velger ikke er nøytrale, men kan ha ideologiske implikasjoner. Gjennom språkets tekstuelle metafunksjon oppstår det sammenheng mellom disse ordene gjennom leksikalsk kohesjon, sammenhenger Halliday betegner som taksonomier (se kapittel 2.2.1 for redegjørelse for begrepene). Denne prosessen har jeg gikk navnet *konseptualisering*. Prosessen studeres også i lys av mellompersonlig meningsdanning, da det å tre inn i en diskurs også innebærer å identifisere seg med bestemte måter å tenke, tale og handle på, hvor diskursene bidrar til å etablere og opprettholde sosiale relasjoner. I de studerte hendelsene er det særlig uttrykk for deltakernes holdninger til det de uttrykker – deres vurderinger og evalueringer – som kommenteres, i tillegg til utveksling av taleroller.

De hendelsene som studeres utspilte seg innenfor en situasjonskontekst som – i tråd med Hallidays registerteori – påkaller språklige valg, hvor det er et systematisk samsvar mellom tekst og kontekst (se kapittel 2.2.2 for redegjørelse for begrepene). Analysene fokuserer primært på situasjonens felt og den kunnskapen som konstrueres, hvor de taksonomiene som er fremkommet ved analysen av ideasjonell mening og leksikalsk kohesjon, studeres i lys av den bestemte konteksten. Her er det særlig interessant om taksonomiene er dype og komplekse – typisk for spesialiserte domener og det Bernstein kaller vertikale diskurser – eller om de er grunne og typiske for horisontale diskurser, med ord og begreper hentet fra hverdagens domene. Når det

gjelder forhold omkring de to andre registervariablene – relasjon og mediering – er det særlig relasjonsvariabelen som kommenteres, mens forhold omkring mediering i all hovedsak kommenteres som en del av kontekstbeskrivelsene.

En analyse av diskurser må også bringe til overflaten hvilke diskurser som rekontekstualiseres i den diskursive praksis, og her er vi ved det andre forskningsspørsmålet. Produksjon og fortolkning av tekster innebærer å trekke veksler på og transformere andre tekster, og dermed defineres diskursiv praksis gjennom sitt forhold til andre diskurser (se kapittel 2.1). I denne delen av analysen rettes oppmerksomheten mot tekster og diskurser som på en eller annen måte har påvirket den diskursive praksis, slik som pensumlitteratur og annet undervisningsmaterieil fra studiet, eller læremidler ved praksisskolen. Disse analysene hviler primært på Ivaničs rammeverk for analyse av skruvediskurser (se kapittel 2.3).

I prinsippet kan de diskursene som rekontekstualiseres i den diskursive praksis stamme fra mange ulike domener, men gitt at det her er snakk om institusjonelt forankrede hendelser i forbindelse med studentenes obligatoriske praksisperiode, er det rimelig å anta at det som først og fremst gjør seg gjeldende, er diskursordener fra studentenes to ulike utdanningskontekster, det vil si fra instituttet for lærerutdanning og den praksisskolen gruppa var knyttet til.

Det er et underliggende premiss i denne avhandlingen at lærerutdanningsinstituttet og praksisskolene utgjør diskursfellesskap som i all hovedsak eksisterer atskilt fra hverandre, som to ulike kretsløp. Dette bekreftes av både evalueringer (Finne, Mordal & Stene, 2014; NOKUT, 2006) og av forskning (Grimen, 2008; Ohnstad & Munthe, 2008; Sundli, 2003). Innenfor disse diskursfellesskapene råder ulike forestillinger om hva skriving er, og hvordan skriveopplæring bør foregå. Disse skruvediskursene inngår i den sammenhengen som etableres i studentens studieprogram, og samspillet mellom dem etablerer ulike vilkår for utvikling av studentenes kunnskaps- og ferdighetsgrunnlag.

Det er et sentralt kjennetegn ved diskurser at de sjeldent er åpent tilgjengelige, men at de kan bringes til overflaten ved hjelp av diskursanalytiske verktøy. Funn fra mine analyser vil gjøres til gjenstand for en drøfting av fagopplæringens

kunnskapsgrunnlag og tilnærming til skriving, samt sammenhengen mellom teorifelt og praksisfelt. En slik analyse vil kunne avdekke og sette ord på forhold i sosial praksis som det ellers ikke er lett å få øye på, og på den måten bidra til innsikter i pedagogiske og didaktiske forhold omkring skriving som emne i lærerutdanningens norskfag.

### 3.2 Kasusstudie som overordnet forskningsdesign

Kasusstudier handler om å undersøke et *kasus*, med andre ord et *tilfelle* eller et *eksempel*. Miles og Huberman (1994) definerer et kasus som «a phenomenon of some sort occurring in a bounded context. The case is, in effect, your unit of analysis.» (Miles & Huberman, 1994, s. 25). Martyn Hammersley (1992) definerer et kasus som «the phenomenon (located in time/space) about which data are collected and analysed, and that corresponds to the type of phenomena to which the main claims of a study relate.» (Hammersley, 1992, s. 184). Hva som utgjør kasus kan – ifølge Hammersley – strekke seg fra mikro til makro, fra et enkelt individ, til hendelser, sosiale situasjoner, organisasjoner eller institusjoner, nasjoner eller internasjonale sosiale system. At både hendelser og sosiale prosesser kan utgjøre kasus, understrekes også av Miles og Huberman (1994). Et kriterium for at noe skal kunne betegnes som et kasus, er imidlertid at det opptrer/befinner seg i en spesifikk sosial og fysisk setting, da et kasus med nødvendighet må studeres i kontekst (Hammersley, 1992; Merriam & Tisdell, 2015; Miles & Huberman, 1994; Stake, 1995; Yin, 2009, 2014).

Utvelgelse og avgrensning av et kasus kan i mange tilfeller være problematisk, da det i en kompleks og sammensatt virkelighet ikke alltid er enkelt å skille ut noe som enkeltstående tilfeller. Ifølge Yins definisjon på kasusstudier (se delkapittel 3.1) er det nettopp tilfeller hvor grensene mellom fenomen og kontekst ikke er tydelig, at kasusstudier er særlig egnet (Yin, 2009, s. 18). Yin skiller mellom ulike måter å designe en kasusstudie på, der det fremkommer at en kasusstudie ikke trenger å konsentrere seg om ett enkelt tilfelle eller én enkelt prosess, men kan dreie seg om en detaljert utforsking av et fenomen av en bestemt type, på ulike nivåer innenfor ulike

kontekster. I praksis er det – ifølge Yin – fire grunnleggende måter å designe en kasstudie på. En kasstudie kan operere med et *enkelt* kasus, eller *flere* kasus. Hver av disse kan igjen operere med enten én analyseenhet, i det han kaller *holistisk* design, eller flere analyseenheter, et såkalt *innvevd* ("embedded") design (Yin, 2009, s. 46). Dette prosjektet er designet som en flerkasstudie med flere innvevde analyseenheter. I kapittel 3.3.3 gis en utførlig beskrivelse av dette.

Kasstudier klassifiseres også etter formålet med studien, hvor det går et hovedskille mellom *teoristyrte* og *utforskende* studier (Denscombe, 2014; Yin, 2014). Teoristyrte studiers formål kan være å illustrere et teoretisk poeng, eller eventuelt å gjennomføre et eksperiment, hvorav ingen av disse er dette prosjektets anliggende. Dette prosjektets formål er av utforskende art, en type prosjekt som søker å undersøke et fenomen, beskrive et fenomen, eventuelt gjennomføre sammenlikninger eller tilby forklaringer på mulige årsakssammenhenger. Utforskende tilnæringer i kasstudier har vært kritisert for lede til retningsløse og planløse prosesser, styrt av det empiriske materialet, og dermed uegnede for å frembringe teoretiske innsikter (Duff, 2008). Her er det viktig å understreke at formålet med en slik studie ikke bare er å undersøke *hva* som foregår, men også å tilby mulige forklaringer på *hvorfor* det undersøkte fenomenet er som det er. Begge deler er bidrag til teoretiske innsikter, men det forutsetter på den ene siden bruk av ulike typer av data og en kombinasjon av metoder som fremmer et helhetlig blikk (Denscombe, 2014), og på den annen side solid forankring innenfor et teoretisk rammeverk (Duff, 2008).

### 3.3 Prosjektets design

I design av en kasstudie er det avgjørende å identifisere hva som skal inkluderes i studien, og hva som skal holdes utenfor. Denne studien hviler på noen premisser som nødvendigvis måtte få konsekvenser for utvikling av prosjektets design. Ett av disse premissene handler om at utdanningen skal være integrert med helhet og sammenheng mellom teori- og praksisstudier, mens et annet premiss er at teori- og praksisfelt er atskilte diskursfelleskap hvor ulike skriveprosesser råder. For å undersøke hvordan viderekommen skriveopplæring ble ivaretatt innenfor norskfaget

ved den nye grunnskolelærerutdanningen, var det dermed nødvendig med tilgang til både teori- og praksisfeltet. Dette er hver for seg store og sammensatte felt, noe som innebærer reell fare for at forskeren ender opp med enorme mengder av data som ikke lar seg håndtere innenfor et småskala-prosjekt med én forsker i en tidsavgrenset periode. Spørsmålet i denne sammenhengen var om det ville være mulig å si noe om hvordan viderekommen skriveopplæring ble ivaretatt i lærerutdanningens norskfag ved å avgrense studien til norskfaget ved ett institutt for lærerutdanning. I tilfelle måtte instituttet representere noe typisk, en mønstervirksomhet i tråd med Flyvbjergs *kritiske kasus*, hvor det ville være mulig å formulere en generalisering av typen: «Hvis det har gyldighet i dette tilfælde, gjelder det i alle (eller mange) tilfælde» (Flyvbjerg, 2015, s. 508). Min konklusjon var at dette var mulig, og i fortsettelsen vil jeg gjøre rede for de forhold jeg mener kan legitimere et slikt valg.

### 3.3.1 Avgrensning til ett institutt for lærerutdanning

Avgrensningen til ett institutt legitimeres i første rekke av det faktum at samtlige lærerutdanningsinstitusjoner er underlagt det samme lovverket, et lovverk som gir relativt strenge føringer for virksomheten. For dette prosjektet vil det si *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn* (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010), som ble fastsatt den 1. mars 2010. Denne forskriftens formål var å sikre at «lærerutdanningsinstitusjonene [tilbød] integrerte, profesjonsrettete og forskningsbaserte grunnskolelærerutdanninger med høy faglig kvalitet», samt at «utdanningene [forholdt] seg til opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen».

Også de enkelte lærerutdanningsinstituttene ble regulert gjennom denne forskriften, ved at den stilte krav til at fagene skulle følge nasjonale retningslinjer som var «utfyllende i forhold til forskriften og [...] førende for institusjonenes studieplaner.» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 6). Disse retningslinjene trekker opp overordnede perspektiver på fagets plass i utdanningen, og de presiserer hva slags læringsutbytter faget skal omfatte. Dette forholdet ga grunnlag for å undersøke nærmere om utdanningstilbudet innenfor lærerutdanningens norskfag ved de ulike

institusjonene var såpass likt i form og innhold at ett institutt kunne tjene som eksempel på en bestemt type norskutdanning.

At disse retningslinjene satte tydelige fotavtrykk ved den enkelte utdanningsinstitusjon, ble bekreftet av den sentralt nedsatte *Følgegruppen for lærerutdanningsreformen* (Rogne, 2011), som i sine analyser av innsamlende studieplaner fra et utvalg institusjoner viste at disse ofte gjentok det som var skrevet i rammeplan for grunnskolelærerutdanningene og i de nasjonale retningslinjene. Denne følgegruppa gransket også implementering av forskriften innenfor de fire lærerutdanningsfagene norsk, engelsk, naturfag og kroppsøving. Hovedkonklusjonen deres var at man var kommet lengst med å innarbeide forskriften i norskfaget, og at norskfaget i GLU 5-10

(...) står fram som eit nasjonalt standardisert prosjekt med ein høg grad av likskap i fagleg struktur, vurdert ut frå dei sentralt gjevne styringsdokumenta. Faget på formuleringsnivå er eit klart profesjonsretta studium. Ser ein dette som eit kvalitetsanalysepunkt, så viser dokumentanalysen eit profesjonsretta norskfag med ein etter måten høg grad av kjernefaglegheit. (Rogne, 2014)

Norskfaget ved GLU 5-10 i denne perioden framsto med andre ord som relativt homogent ved de ulike instituttene. Faget var – i likhet med andre undervisningsfag – ikke obligatorisk på GLU 5-10, men det ble tilbudt ved samtlige utdanningsinstitusjoner (Rogne, 2013, s. 31). Selv om studentene i prinsippet kunne velge å ta Norsk 1 som et undervisningsfag på 30 studiepoeng, valgte det store flertall av dem som valgte norsk å ta både Norsk 1 og Norsk 2 (Rogne, 2013, s. 115). Besøk på flere institutters fagsider viste også at de tilbød faget som ett sammenhengende og modulisert undervisningsfag på 60 studiepoeng. I sum tilsa disse forholdene at utdanningstilbudet ved de ulike instituttene var såpass likt i form og innhold at en av dem kunne tjene som et enkeltstående eksempel på en type norskutdanning, og at det dermed var legitimt å avgrense studien til ett institutt. Det neste spørsmålet som reiste seg, handlet om hvilket institutt som skulle velges ut.

### 3.3.2 Valg av lærerutdanningsinstitutt

Om kasusstudier og utvelgelse skriver Denscombe (2014) at dette ikke skal foregå tilfeldig (randomisert), men at utvelgelsen skal foregå på basis av kjente attributter og distinktive trekk. Praktiske hensyn er ikke gyldig som kriterium i seg selv, og skal kun komme til anvendelse i tilfeller der det er snakk om å velge mellom likeverdige alternativer. Konklusjonene til følgegruppen for reformen ga grunnlag for å mene at de ulike lærerutdanningsinstituttene representerte likeverdige alternativer, og dermed var det åpent for at også praktiske hensyn kunne inngå i utvalgsprosessen. De rammefaktorene som var satt i dette prosjektet, var at det lot seg gjennomføre med én forsker. Videre var det viktig at avstanden mellom praksisskolene ikke var større enn at forskeren kunne bevege seg mellom dem på en fleksibel måte i løpet av den tidsbegrensede perioden som praksisukene utgjorde. Dette forutsatte at utdanningen var campus-basert, da nettbaserte utdanninger med stor geografisk spredning ville gjøre disse forflytningene vanskelige.

En annen vesentlig faktor som spilte inn i valg av institutt, handlet ikke om praktiske hensyn, men om *tillit*. Tillit er en forutsetning i studier hvor forskeren kommer så tett på deltakerne, slik tilfellet er med kasus-studier. For dette prosjektets del måtte tillit etableres overfor studenter, men også overfor lærerutdanningsinstituttet, faglærere, praksislærere og praksisskoler.

I dette bildet var det et lærerutdanningsinstitutt som skilte seg ut som særlig relevant. Dette var et institutt som tilbød en utdanning som lot seg studere innenfor de praktiske rammene som styrte prosjektet. Det aktuelle studieprogrammet fremsto dessuten som typisk både når det gjaldt antall planlagte og besatte studieplasser, antall primærøkere sammenliknet med andre lærerutdanningsinstitusjoner av tilsvarende format, samt studentenes karaktersnitt ved opptak (Rogne, 2012). Sist – men ikke minst – var dette også et institutt jeg hadde relativt god kjennskap til som underviser og forsker, et forhold som kunne bidra positivt hva angikk den nødvendige etableringen av tillit. Jeg var selv knyttet til instituttet i en tidsavgrenset periode, men det studieprogrammet som ble adressert i problemstillingen, hadde jeg ikke hatt befatning med, og jeg hadde heller ikke vært involvert i noe felles faglig prosjekt med



faglærerne. En slik tilknytning ville kunne stått i veien for det nødvendige utenfra-perspektivet, og dermed gjort denne institusjonen uaktuell.

### 3.3.3 Studiens kasus

Så langt var det mye som talte for at den institusjonen jeg hadde peilet meg inn på, var egnet for å svare på spørsmålet om hvordan viderekommen skriveopplæring ble ivaretatt i norskfaget på GLU 5-10. I det videre arbeidet med å utforme studiens design, gjennomførte jeg en pilotstudie i form av *diskursive forskningsintervjuer* med de faglig tilsatte ved programmet, etter modell av Kvale og Brinkmann (2009) (intervjuguide i Vedlegg 2). Alle intervjuene baserte seg på skriftlig samtykke, i tråd med den nasjonale retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi fra 2006 (Kalleberg, 2006), senere oppdatert i 2016 og 2021. I forbindelse med dette samtykket ble deltakerne garantert anonymitet i prosjektet, og at dette ville gjelde deres navn, samt navnet på institusjonen (se Vedlegg 3).

Formålet med disse intervjuene var å undersøke faglærernes oppfatninger om emnet viderekommen skriveopplæring i lærerutdanningen, for dernest å la materialet danne et informativt bakteppe for prosjektets design og tilnærminger. På bakgrunn av pilotstudien ble det åpenbart at samtlige av faglærerne var opptatte av viderekommen skriveopplæring i en eller annen forstand, men at hovedansvaret lå til ett av studiets fire emner, et emne som var plassert i det første studieåret, i vårsemesteret (se kapittel 4.1.2 for en nærmere redegjørelse for empiriens innramming og avgrensing). Dermed var det klart hvilke av programmets studenter det var aktuelt å invitere med, og som skulle utgjøre studiens kasus.

Et premiss i denne studien har vært at norskfaget i lærerutdanningen omfatter både fagopplæring og praksis, og dette innebar at studiens kasus måtte studeres innenfor *to* kontekster. Disse var forbundet gjennom forskrift og studiets programplan, men eksisterte atskilt fra hverandre i to ulike kretsløp. Før prosjektet kunne gå videre, var det maktpåliggende å vinne tillit i praksisfeltet. Dette var svært ulike aktører, hvor ulike roller og posisjoner gjorde at det som kunne være akseptabelt for den ene, kunne være problematisk eller truende for den andre. En av

portvokterne ("gatekeeper") i dette prosjektet var etter min vurdering praksislærerne, da jeg var helt avhengig av at de aksepterte min tilstedeværelse som observatør i situasjoner de hadde ansvar for, enten det var situasjoner hvor ansvaret besto i å sikre elevens undervisning, eller studentenes praksisopplæring. Praksislærer har ansvar for å sikre at begge deler forløper i tråd med gjeldende lovverk.

Praksislærerne fikk en presentasjon av prosjektet på et informasjonsmøte i regi av studieprogramledelsen, hvor også representanter fra ledelsen ved de respektive skolene var til stede. I etterkant av møtet fikk de tilsendt informasjonen skriftlig, sammen med en svarslipp for skriftlig samtykke (se Vedlegg 4).

På dette punktet hadde både teorifelt og praksisfelt sagt seg villige til å delta i studien, og jeg kunne ta kontakt med det aktuelle årskullet med studenter. I det året jeg gjennomførte min datainnsamling, var det 14 studenter som hadde valgt norsk fordypning på GLU 5-10 ved dette lærerutdanningsinstituttet. Disse studentene fikk presentert prosjektet i en undervisningsøkt, og av de 14 var det 10 studenter som ga skriftlig samtykke til å delta (se Vedlegg 5 for samtykkeerklæring).

Den obligatoriske praksisen i grunnskolelærerutdanningen foregår normalt i grupper, også kalt *praksispartier*, og som ifølge daværende *Plan for praksisopplæringen* ved studieprogrammet kunne bestå av inntil fire studenter. For å sikre dybde og bredde i analysene ønsket jeg å følge minimum to grupper i deres praksis. Blant praksisgruppene på dette årskullet var det to grupper hvor samtlige studenter hadde sagt seg villige til å delta i studien. I hver av disse gruppene var det fire studenter, som alle var i alderen 19 til 25 år da studien ble gjennomført. Fem av studentene var kvinner, og tre var menn. Her kan data i rapport 2 fra Følgegruppen for lærerutdanning (Rogne, 2012, s. 135-136) fortelle at hovedvekten av studenter på GLU 5-10 i den aktuelle perioden var i alderen 18-25 år, samt at andelen kvinner var på ca. 60 %. Den typiske lærerstudent er en teoretisk konstruksjon, men det er allikevel mulig å hevde at disse studentene vil kunne tjene som eksempler på en bredere klasse av det fenomenet som studeres, som én av en type, i tråd med Hammersley (1992) sin beskrivelse av hva et kasus er, og Flyvbjerg (2015) sin definisjon på kritisk kasus. På den måten kan analysene bidra til bedre forståelse for

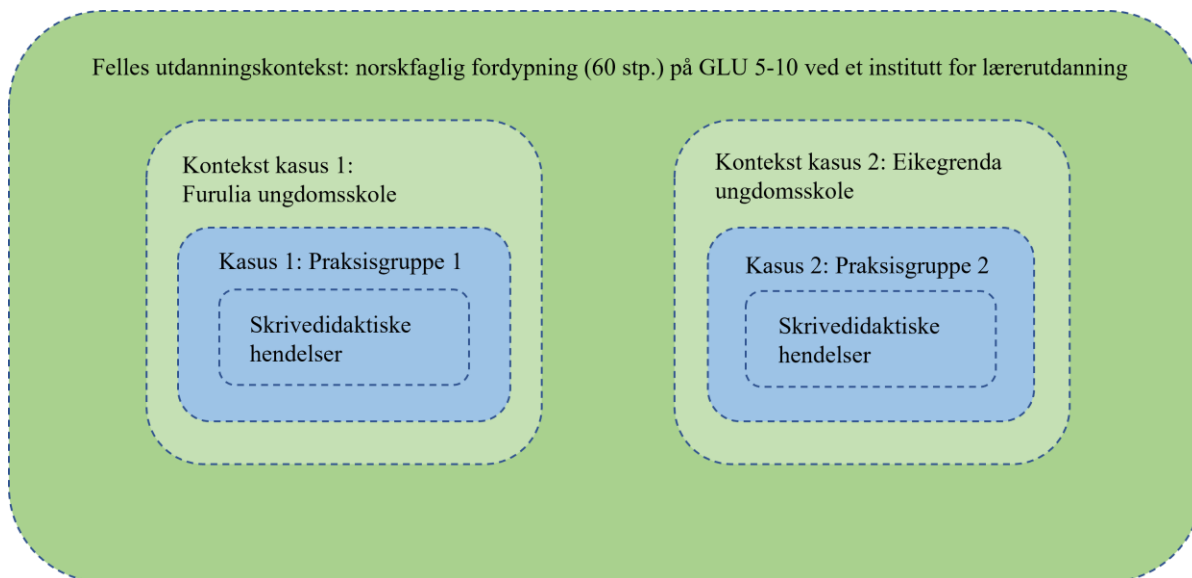
større samlinger av kasus via det Stake (2005) betegner som *kunnskapsoverføring* ("knowledge transfer") fra forsker til leser.

Denne studiens kasus består av disse to praksisgruppene. Alle studentene har fått fiktive navn, det samme har praksisskoler og praksislærere. Den ene gruppa, her kalt Gruppe 1, besto av studentene Live, Tora, Daniel og Espen. Denne gruppa hadde praksis på Furulia ungdomsskole, under veiledning av en praksislærer jeg har gitt navnet Hanne. Praksisopplæringen utspilte seg på 8. trinn, i en storgruppe på 60 elever som ble delt inn i større og mindre grupper i ulike fag.

Den andre gruppa – Gruppe 2 – besto av studentene Anniken, Eivor, Niklas og Anja. Disse studentene hadde praksis på Eikegrenda ungdomsskole, under veiledning av en praksislærer jeg har gitt navnet Nina. Mesteparten av studentenes praksis foregikk på 10. trinn, i en gruppe på ca. 50 elever, men de hadde også undervisning i faget «Norsk fordypning» på 9. og 10. trinn, et valgfagstilbud til elever med behov for forsterkning i faget. Elevene ble organisert i grupper av varierende størrelse, og undervisningen ble gjennomført i økter av varierende lengde. Noen ganger foregikk undervisningen i hel gruppe med alle 50 elever til stede, mens andre ganger skjedde undervisningen gruppevis.

Studentenes praksisperiode fant sted i perioden mars/april 2013, med en varighet på fire uker, avbrutt av påskeferien. Alle studentene var på samme skole i hele perioden, med samme praksislærer og stort sett i samme elevgruppe. Både skolen, praksislærer og elevgruppe var kjent for dem i denne perioden, da den to uker lange praksisutplasseringen høsten 2012 hadde vært på samme sted, i tråd med institusjonens retningslinjer i daværende *Plan for praksisopplæring*.

Prosjektets design kan fremstilles i et rammeverk, illustrert i Figur 3-1:



Figur 3-1: Studiens forskningsdesign

Studiens kasus befinner seg innerst, altså i de blå rammene i Figur 3-1. Disse to kausene studeres gjennom en rekke *skrivedidaktiske hendelser* som studentene var involvert i under sin praksisperiode. Hendelsene studeres som *diskursiv praksis*, hvor detaljerte egenskaper ved *tekster* relateres systematisk til sosiale egenskaper ved hendelsene, samt til tilfeller av *sosial praksis*, i tråd med Faircloughs prinsipper for kritisk diskursanalyse. Analysen startet med det første forskningsspørsmålet – om hvordan skriving og skriveopplæring ble konseptualisert i disse hendelsene – og kildematerialet har bestått av

- lydopptak fra undervisning og veiledning
- observasjoner med feltkommentarer (fra undervisning og veiledning)
- studentenes planleggingsnotater
- læringsressurser brukt i undervisningen
- elevtekster fra undervisningen
- semistrukturerte intervju med studenter, individuelt og i gruppe

De grønne lagene i figuren illustrerer de to utdanningskontekstene studiens to kasus befant seg innenfor. Disse kontekstene studeres ut fra to perspektiv. Det ene perspektivet er det diskursanalytiske, hvor det andre forskningsspørsmålet – om hva slags diskurser om skriving og skriveopplæring som ble rekontekstualisert i disse

hendelsene, og hva slags diskursfellesskap de var hentet fra – søkes besvart. I denne delen av analysen rettes oppmerksomheten mot tekster og diskurser som på en eller annen måte har påvirket den diskursive praksis, slik som pensumlitteratur og annet undervisningsmaterieell fra studiet, eller læremidler ved praksisskolen. Det andre perspektivet tilhører kasusstudiens metodologi, hvor et kasus må studeres som «a contemporary phenomenon [...] in depth and within its real-world context - especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident» (Yin, 2009, s. 18).

Det lysegrønne laget i figuren illustrerer de praksiskontekstene studiens to kasus befant seg innenfor, hvor kildematerialet har bestått av

- informasjon om skolene
- skolens periodeplaner (timeplaner og undervisningsplaner)
- skolens læringsressurser
- semistrukturerte intervjuer med praksislærerne
- semistrukturerte intervjuer med studenter, individuelt og i gruppe

Det ytterste laget i Figur 3-1 – farget mørk grønn – illustrerer studentenes felles utdanningskontekst, hvor kildematerialet har bestått av

- nasjonale forskrifter og retningslinjer
- lokale programplaner og emneplaner
- semesterplaner (timeplaner og undervisningsplaner)
- pensumlitteratur og annet undervisningsmaterieell
- semistrukturerte intervjuer med 5 fagtilsatte i en pilotstudie

Det jeg har listet opp her, er typer av materiale som danner datagrunnlaget for hvert lag i prosjektets design (Figur 3-1). En mer detaljert oversikt over studiens kildemateriale gis i kapittel 3.4 *Metoder for datainnsamling*, da med særlig vekt på grunnlaget for analysene av de skriveidaktiske hendelsene (se Figur 3-4 og 3-5). I kapittel 4 gjør jeg nærmere rede for empiriens innramming og avgrensning.

### 3.4 Metoder for datainnsamling

En kasusstudie krever et rikt og sammensatt datasett, hvor ulike kilder trianguleres i analyseprosessen for på den måten å bidra til en dypere og mer helhetlig forståelse av det fenomenet som undersøkes (Denzin & Lincoln, 2011; Yin, 2014). I kapittel 3.3.3 gjør jeg rede for kildematerialet for analyser og kontekstbeskrivelser. De primære metodene for innsamling var *observasjon*, *lydopptak* og *intervju*, samt *dokumentinnsamling*.

Datainnsamlingen har foregått i flere faser. I første fase ble plandokumenter knyttet til utdanningskonteksten samlet inn og gjort til gjenstand for analyse, etterfulgt av en pilotstudie i form av intervjuer med faglig tilsatte (se kapittel 3.3.3). Etter at det var klart hvilke studenter som skulle inngå i prosjektet, ble respektive praksislærere kontaktet for å avtale et møte hvor jeg kunne få informasjon om forhold rundt den faglige gjennomføringen, samt få tilgang til plandokumenter som beskrev fagmodulisering, gruppedelinger, timeplan, pensum og liknende. Det planlagte intervjuet med praksislærerne ble også gjennomført i forbindelse med disse møtene. På møtet ble vi også enige om at det mest hensiktsmessige var at praksislærer tok ansvar for å formidle informasjon om prosjektet til elevenes foresatte. De foresatte fikk informasjonen skriftlig, hvor det fremkom hva som var studiens formål, innhold og form, og hva eventuell deltakelse ville innebære. De ble også bedt om skriftlig samtykke til at jeg kunne observere elevene i klasserommet under studentenes praksisperiode, samt at kopier av elevtekster kunne inngå i mine analyser (se Vedlegg 6). Samtlige ga sitt samtykke til deltakelse i studien.

#### 3.4.1 Forskerens bakgrunn og rolle

Gitt at studiens kasus ble belyst gjennom analyse av hendelser som utspilte seg i en sosial og kulturell kontekst, hentet jeg innsikter fra etnografisk forskning i den fasen av datainnsamlingen som foregikk i et *felt*, forstått som det spesifikke sted hvor den etnografiske undersøkelsen finner sted (Christensen et al., 2014). For å kunne svare på mine forskningsspørsmål trengte jeg en terskel for fortolkning og forståelse av

disse som involverte *tilstedeværelse med full oppmerksomhet* ("thick participation") (Lillis, 2008), sammen med *tette beskrivelser* (Geertz, 1973). I et prosjekt som dette, blir forskerens rolle sentral, og dette krever at forskeren gir sitt eget ståsted til kjenne (Hesse-Biber & Leavy, 2006).

Min rolle i dette prosjektet sammenfaller best med det Angrosino og Flick (2007) betegner som et *perifert medlem*, hvor forskeren er en *innsider*, men ikke deltar i de aktivitetene som konstituerer situasjonen. Overfor teorifeltet var jeg en innsider ved at jeg i flere år hadde vært faglærer i norsk ved et lærerutdanningsinstitutt, slik at jeg kjente faget fra innsiden. Jeg hadde også en viss tilknytning til det lærerutdanningsinstituttet som studiens kasus var en del av, slik jeg har gjort rede for i kapittel 3.3.2. Overfor praksisfeltet var jeg også for en innsider å regne, ved at jeg selv hadde vært lærer i grunnskolen i mange år, i tillegg til praksislærer for studenter i lærerutdanning.

Rollen som innsider hadde noen fordeler, i begge kontekster. Jeg var fortrolig med feltet og forsto uten nevneverdige anstrengelser språk, sjangrer, koder og regler. Dette gjorde det på mange måter enklere å forholde seg til materialet, og det kan ha redusert mulighetene for feilaktige tolkninger. Når dette er sagt, er det også noen åpenbare ulemper ved denne rollen. En av disse er at faren for «hjemmeblindhet» blir stor (Fangen, 2010), og at feltet ikke studeres som det unike tilfellet det faktisk er. Det kan også være vanskelig for forskeren å unngå å bli normativ. En forsker som går inn i et felt i rollen som utenforstående, har et bedre utgangspunkt for å møte feltet med nysgjerrighet og åpenhet.

De utfordringene rollen som innsider skapte, ble redusert på flere måter. Først og fremst ble den redusert ved at min faglige tilknytning til lærerutdanningens norskfag var forankret i lærerutdanningen for trinn 1-7.<sup>12</sup> Norskfaget for trinn 5-10 hadde jeg ikke erfaring med, og dermed ikke den samme førstehåndskjennskapen til. Min erfaring som lærer var ene og alene fra barnetrinnet, hvilket effektivt bidro til å redusere den mulige forestillingen om at jeg var en form for ekspert.

---

<sup>12</sup> Forut for denne studien hadde jeg vært knyttet til et pilotprosjekt for trinndelt lærerutdanning (1-7 og 8-10) ved en høyere utdanningsinstitusjon. Forsøksprogrammet hadde første opptak høsten 2009.

### 3.4.2 Observasjon

I undervisningsøktene og veiledningsøktene var jeg til stede som observatør. I disse situasjonene var jeg *deltakende* i den forstand at jeg befant meg i det samme rommet som hendelsene utspant seg, og tilpasset meg situasjonen slik at jeg ikke ble et forstyrrende element (Christensen et al., 2014; Fangen, 2010). Jeg var bevisst på å opptre på måter som er i tråd med god skikk og bruk i et klasserom - slik som å være vennlig, rolig og hjelpsom – men jeg holdt hele tiden en lav profil. Jeg var imidlertid ikke usynlig, men et *tilstedeværende subjekt* hvor alle – både studenter, lærere og skoleledelse ved praksisskolene, samt elevene – visste hvem jeg var og hvorfor jeg var der (Skjervheim, 1995).

I undervisningsrommene plasserte jeg meg i bakgrunnen på et sted hvor jeg hadde relativt god oversikt over rommet. Formålet med observasjonene var å skaffe til veie grunnlag for en detaljert og rik beskrivelse av konteksten. Feltnotatene ble gjort i et skjema med to kolonner, en kolonne for registrering av det jeg observerte og som hadde direkte tilknytning til mitt prosjekt, og en kolonne hvor jeg kunne skrive mer bredt om det som foregikk i klasserommet, og notere de refleksjonene jeg gjorde meg. Etter hver observasjonsdag skrev jeg en feltkommentar med utgangspunkt i observasjonsskjemaet, og det var denne feltkommentaren som ble en viktig ressurs i analysearbeidet. Det todelte skjemaet bidro også til en fruktbar distanse ved at jeg bevisst og systematisk måtte skille mellom faktiske observasjoner og mine egne refleksjoner.

### 3.4.3 Lydopptak og transkripsjon

For å få tilgang til deltakernes språklige ytringer falt valget på lydopptak som en av de primære kildene. Lydopptak er en metode for datainnsamling med lange røtter innenfor klasseromsstudier, både innenfor systemisk-funksjonell lingvistikk, lingvistisk etnografi og sosiokulturelle tilnærminger (Mercer, 2010). Lydopptakene ble foretatt i alle undervisningsøkter og veiledningsøkter hvor studentene var involvert, og lydfilet ble transkribert av meg i etterkant.



Muntlige ytringer er av en annen beskaffenhet enn språk som er skriftlig mediert, og dette medfører at den som transkriberer, må foreta noen valg. Jeg har valgt å utelate stor forbokstav, komma, kolon og punktum i transkripsjonen, da disse er knyttet til skriftens medium. Korte pauser er markert med ett punktum, og litt lengre pauser er markert med tre punktum. Der det fremkommer at ytringen er et spørsmål, enten i form av syntaktiske forhold og/eller stigende tonefall, er dette markert med spørsmålstejn. I tilfeller av ellipser - som det naturlig nok er mange av i et muntlig materiale - har jeg latt ytringene stå slik de fremkommer, mens eventuelle tilføyelser eller kommentarer er satt i klamme [ ]. Også ellipser som oppstår der pronomer og determinativer har en deiktisk eller anaforisk funksjon, er markert med samme symbol. Konvensjonene som er anvendt i arbeidet med transkripsjon og analyse, kommer fram i Figur 3-2:

Konvensjon	Forklaring
S, E	S=student, E=elev
.	kort pause
...	pause mindre enn tre sekunder
?	spørsmål/stigende tonefall
[ ... ]	ellipse
[ ]	kommentar
[ Ø: ]	fortolkende tilføyelse
[IT]	Ikke transkriberbart

Figur 3-2 Forklaring til konvensjoner ved transkripsjon og analyse

Lyddopptak har både styrker og svakheter. Den største fordelen - etter mitt syn - er at de gjengir hva som faktisk ble sagt i den aktuelle konteksten. Koder og kategorier kan dermed oppstå på grunnlag av materialet selv, og ikke på grunnlag av forskerens forhåndsbestemte vurderinger og antakelser. En annen fordel er at det er mulig å gå tilbake til lydfilene for å kvalitetssikre analysene, enten av forskeren selv, eller av andre forskerkolleger. Utdrag fra transkripsjonene kan også brukes for å sikre transparens i analysene, og for å illustrere ulike poeng.

En svakhet ved lydopptak som metode er at den er tidkrevende og frembringer mange sider med transkripsjon, også sider som ikke nødvendigvis får stor betydning for analysene. Lydopptak alene er heller ikke egnet for en studie der konteksten spiller en avgjørende rolle, og av den grunn valgte jeg å gjennomføre observasjon i tillegg.

#### 3.4.4 Intervju

Kvale og Brinkmann (2009) skisserer en rekke forskjellige intervjuformer som skiller seg fra hverandre ved å dekke ulike formål ved forskning. En av disse metodene er det *diskursive forskningsintervju* hvor intervjueren en aktiv og likeverdig deltaker i diskursen, og ikke bare en som stiller spørsmål. Formålet med denne tilnærmingen er nettopp å føre en diskurs som en form for sosial praksis der språket brukes for å skape, opprettholde og bryte forskjellige sosiale bånd. Variasjon i svarene er dermed like viktig som konsekvens, slik at teknikker som tillater forskjeller, bør vektlegges.

De diskursive forskningsintervjuene ble gjennomført med studenter, praksislærere og faglærere ved lærerutdanningsinstituttet, og formålet var blant annet å få fram etablerte oppfatninger om norskfaget, om skriving, og om den enkeltes oppfatning av sin egen rolle i profesjonsutdanningen.<sup>13</sup> Intervjuene var dialogiske i formen og baserte seg på en semi-strukturert intervjuguide. Som diskursivt orientert forsker var jeg særlig oppmerksom på bestemte sider ved samspillet i intervjudiskursen.

Det er en klassisk innvending mot intervjuforskning at den ikke produserer objektiv kunnskap, at forskjellige intervjuere får ulike resultater og de intervjuede endrer oppfatning underveis. Det diskursive forskningsintervjuet er plassert innenfor et sosialkonstruktivistisk paradigme der meningsskaping er sosialt situert og fortolket (Cohen, Manion, Morrison & Bell, 2011). Kunnskap konstrueres i et aktivt samtalebasert samspill mellom intervjuer og intervjuperson, og de produserte data er verken subjektive eller objektive, men inter-subjektive. Oppfatninger og holdninger

---

<sup>13</sup> Intervjuer med faglærerne ved lærerutdanningsinstituttet ble gjennomført som en del av pilotstudien (se kapittel 3.3.3).

er ikke stabile essenser, men sosialt konstituerte (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 235). Som intervjuer la jeg vekt på å få den intervjuede i tale og ikke påtvinge dem mine fordommer. Oppfølgingsspørsmål ble brukt underveis både for å fremme presise beskrivelser, og for å sjekke felles forståelse.

For å sikre reliabilitet i analysene sørget jeg for grundige transkripsjoner, der også intervjuerens spørsmål og kommentarer ble transkribert. Intersubjektiv reliabilitet ble ivaretatt ved at de ulike intervjudeltakerne fikk transkripsjonene til gjennomlesing, med muligheter for å kommentere og komme med oppklaringer.

### 3.4.5 Skrivedidaktiske hendelser - datainnsamling, valg og typer

Kildematerialet for kasantalysene i denne studien har bestått av lydopptak fra undervisning og veiledning, og observasjoner med feltkommentarer fra samme. I tillegg har det vært studentenes planleggingsnotater, læringsressurser som ble brukt i undervisningen, elevtekster som ble produsert i forbindelse med undervisningen, samt intervju med studenter, individuelt og i gruppe. Datainnsamlingen ved praksisskolene foregikk over til sammen sju dager, etter forhåndsavtale med praksislærer (se kapittel 3.4.). Trinnets periodeplaner ble lagt til grunn, og valg av dager ble bestemt ut fra hver av de to praksislærernes oppfatning om hvilke dager som var særlig relevante for mitt prosjekt.

Ved Eikegrenda ungdomsskole anbefalte praksislæreren meg å følge tre undervisnings- og veiledningsforløp. Disse dreide seg om a) prøvetentamen i skriftlig norsk, b) å skrive dikt, og c) å skrive om temaet ansvar. Praksislæreren ved Furulia ungdomsskole anbefalte meg også å følge tre forløp: a) et tverrfaglig undervisningsopplegg om verdensrommet, b) å skrive fagartikkel og c) respons og vurdering av elevtekster.

Nå er det jo slik at en skolehverdag ikke alltid forløper slik det er planlagt på forhånd, og dette ble også tilfelle her. Ved Eikegrenda ungdomsskole tvang det seg frem omlegginger i elevenes timeplan rett før mitt planlagte besøk, og dette rammet forløpet rundt prøvetentamen i skriftlig norsk. Bakgrunnen var at mange av elevene søkte seg fri fra skolen for å gå på konsert med en internasjonalt kjent popstjerne, og

det planlagte opplegget ble dermed endret slik at alle elevene skulle få mulighet til å delta. Den nye datoen kom i konflikt med en avtale jeg hadde inngått med den andre praksisgruppa, hvorpå jeg prioriterte å stå ved denne. Ved Furulia ungdomsskole ble det også gjort endringer som påvirket datainnsamlingen. Her skulle jeg etter planen være til stede i et undervisningsforløp om det å skrive fagartikkel, men her hadde det oppstått ting som gjorde det nødvendig å justere på elevenes timeplan. Da jeg kom til praksisskolen, var introduksjon av temaet og igangsetting av skrivingen gjennomført.

Jeg var til stede ved disse to praksisskolene i sju hele dager, og i løpet av disse dagene var det mange ulike typer av handlinger og hendelser som utspilte seg parallelt, som en del av undervisningssituasjonens sedvanlige dynamikk, enten det dreide seg om å synge bursdagssang, ordne opp i en konflikt, eller å koble opp bærbare pc-er som elevene skulle skrive på. Slike hendelser fletter seg i hverandre på måter som kan gjøre det utfordrende å få øye på den råde tråden, men felles for dem er at de rammes inn og holdes sammen av læreren, som regel muntlig mediert i en eller annen form for *samtale*. Slike samtaler er å forstå som det Martin (1984, 1992) og van Leeuwen (2008) betegner som *sekvenser av lingvistiske handlinger* (se avhandlingens kapittel 2.1 for utmynting av begrepet). For dette prosjektet var det nødvendig å skille ut og ramme inn sekvenser som konstituerte *skrivendidaktiske* hendelser. For det formålet har jeg støttet meg til det svenske prosjektet *Text- och kunskapsutveckling i skolan*, hvor begrepet *tekstsamtale* er benyttet som en distinkt samtalekategori (Holmberg, 2008a, b; Holmberg & Wirdenäs, 2010):

I detta inbegriper vi alla samtal som förs i klassrummet inför, under eller efter skrivarbetet och som kan behandla aspekter av såväl elevernas egna texter som texter vilka läses eller åberopas som gemensam erfarenhet eller individuell utgångspunkt för skrivande och lärande. (Holmberg & Wirdenäs, 2010, s. 111)

En tekstsamtale kan på den ene siden dreie seg konkret om en spesifikk tekst, som en tekst man nettopp har lest, eller kanskje holder på med å skrive. På den andre siden kan det dreie seg om samtaler om tekst og sjanger på et mer abstrakt og generelt plan, eksempelvis i planleggingsfasen eller i en oppsummering som skal avslutte et skriveforløp. En slik tekstsamtale er å forstå som en skrivendidaktisk hendelse, og som en diskursiv praksis.

Begrepet tekstsamtale ble nyttig for å skille de skrivepedagogiske hendelsene fra andre hendelser som utspant seg i klasserommet, men jeg hadde også behov for å skille de ulike tekstsamtalene fra hverandre, da de er distinkte hva angår samtalsformål, sosiale relasjoner mellom deltakerne i situasjonen, samt den språklige medieringen i interaksjonen, i tråd med Halliday og Hasans registervariabler for analyse av situasjonskontekster (Halliday & Hasan, 1989, se avhandlingens kapittel 2.2.2). Løsningen på denne utfordringen var å finne i Eva Nestlogs avhandling fra 2012 – *Var är meningen? Elevtexter och undervisningspraktiker* – hvor hun skiller mellom ulike typer av samtaler i klasserommet, basert på Halliday og Hasans registervariabler. Nestlog skiller i sin typologi mellom *lærergjennomgang*, *lærersamtale*, *klassemøte*, *gruppesamtale*, *egen skriving* og *stillelesing* (2012, s. 145). Sammen med begrepet tekstsamtale dannet Nestlogs typologi grunnlaget for å ramme inn de skrivepedagogiske hendelsene som prosjektets to kasus var involvert i.

I Figur 3-3 fremkommer hvilke samtaletyper som inngår i studiens kildemateriale, samt de kriteriene som lå til grunn for å ramme disse hendelsene inn. Samtaletypene som inngår i studien er *lærergjennomgang*, *lærersamtale* og *klassemøte*. I Nestlogs typologi inngår flere samtaletyper – nærmere bestemt *gruppesamtale*, *egen skriving* og *stillelesing* – og disse inntraff også i løpet av studentenes praksisperiode.<sup>14</sup> Felles for disse samtaletypene er at elevene i mye større grad styrer samtalsretning ut fra sin forståelse. Disse hendelsene kommenterer jeg i kontekstbeskrivelsene, men ettersom elevens konseptualisering av skriving og skriveopplæring ikke er en del av denne studiens problemstilling, inngår de ikke i kildematerialet.

---

<sup>14</sup> Nestlog regner elevens egen skriving og stillelesing som en del av talekjeden gjennom elevens pågående tause samtale, eller indre tale.

Type hendelse	Kjennetegn		
	formål	sosiale relasjoner	språklig mediering
Lærergjennomgang	- formidling av et tema	- læreren snakker - elevene er mottakere	- tale - planlagt støttestruktur
Lærersamtale	- utforskning av et tema	- felles utforskning - læreren styrer retningen	- tale - evt. støttestruktur bygges underveis i fellesskap
Klassesamtale	- ventilering av tanker og ideer	- læreren leder, men elevene styrer samtalens retning	- tale

Figur 3-3 Hendelsestyper med kriterier for innramming

Hvilke hendelser som skulle få status som data og gjøres til gjenstand for analyse av skriveidaktisk forståelse, tok jeg ikke stilling til på forhånd. Materialet fra forløpene ved de to praksisskolene ble gjennomgått i en kontinuerlig dialog mellom teoretiske perspektiver og empiri og med blick for hendelser som kvalifiserte for beskrivelsen skriveidaktisk, det vil si hendelser som faktisk aktualiserte skriveidaktiske forhold og tilbød et tilstrekkelig rikt språklig materiale. Etter hvert som arbeidet med transkripsjoner og feltnotater skred frem, dukket det opp mønstre og sammenhenger som krevde nylesning av teori, noe som igjen ga ny og dypere forståelse for materialet.

Kildematerialet som ble gjort til gjenstand for analyse av skriveidaktiske hendelser ved hver av de to praksisskolene, altså innenfor det enkelte kasus, er gjengitt i Figur 3-4 og 3-5. Kolonne 1 angir hva slags skriveidaktisk tema som ble

aktualisert, mens kolonne 2 angir hva slags type skriveidaktisk hendelse det var snakk om. Nestlogs begrep *lærergjennomgang* er brukt om samtaler som i hovedsak ble ledet av lærer/student, men hvor elevenes stemmer i liten grad ble invitert inn. Dette var samtaler hvor et bestemt faglig tema ble gjennomgått og hvor det ble benyttet støttestruktur som var uttenkt – eventuelt også utformet – på forhånd. *Lærersamtaler* ble også ledet av lærer/student, men disse samtalene hadde en mer utforskende natur, eksempelvis ved at elevenes forståelse ble utforsket i fellesskap. Samtalene beveget seg i den retningen lærer/student ønsket, og i tilfeller hvor det ble bygd støttestrukturer, skjedde dette underveis i samarbeid med den lærende. Undervisning i form av veiledning, individuelt eller i gruppe, inngikk i denne typen samtale, også i tilfeller hvor samtalene forløp mellom studentene og praksislæreren.

<b>Praksisgruppe 1 - Furulia ungdomsskole</b>			
<b>Skriveidaktisk tema</b>	<b>Skriveidaktisk hendelse</b>	<b>Typer av data</b>	<b>Deltakere</b>
Vurdering elevers tekster	5 Lærersamtaler	Transkriberte lydfiler fra 5 samtaler (158 min) Feltkommentarer Skolens skjema for vurdering av leserinnlegg Skriveoppgaven 5 elevtekster (leserinnlegg) Elevenes lærebok	4 studenter + praksislærer Hanne
Respons på ferdig tekst	4 Lærersamtaler	Transkriberte lydfiler fra 2 lærersamtaler (16 min)  Transkriberte lydfiler fra 2 lærersamtaler (6 minutter) <sup>15</sup>  Feltkommentarer Vurderingsskjema 2 elevtekster	2 studenter + 2 elever  4 studenter + praksislærer Hanne

Figur 3-4 Oversikt over kildemateriale fra analyserte hendelser ved Furulia ungdomsskole

<sup>15</sup> Vurderingen av disse leserinnleggene ble ikke foretatt i de samtalene jeg observerte, men tekstene ble tematisert i forbindelse med vurdering av andre elevers tekster, hvor de ble brukt som sammenlikningsgrunnlag. Dette inntraff i to av de fem samtalene som inngår i materialet (se rad 1, kolonne 1). Tidsomfanget på disse innslagene utgjorde i sum omlag 6 minutter.

<b>Praksisgruppe 2 - Eikegrenda ungdomsskole</b>			
<b>Skrivedidaktisk tema</b>	<b>Skrivedidaktisk hendelse</b>	<b>Typer av data</b>	<b>Deltakere</b>
Å skrive dikt: Skriveforberedelse: Kjennetegn ved sjangeren	Lærergjennomgang	Transkriberte lydfiler (50 min) Feltkommentarer Planleggingsnotat Elevenes lærebok Undervisningsmateriell: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lysark</li> <li>• Støtteark</li> <li>• Eksempeltekst</li> <li>• Oppgavetekst</li> </ul>	2 studenter + elevgruppene C og D
Å skrive dikt: Prosessrespons på skriving	Lærersamtaler	Transkriberte lydfiler (90 min) Feltkommentarer Undervisningsmateriell: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Støtteark</li> <li>• Eksempeltekst</li> <li>• Oppgavetekst</li> </ul>	2 studenter + elevgruppene C og D
Å skrive dikt: Å undervise i skriving	Lærersamtale	Transkriberte lydfiler (36 min) Feltkommentarer	4 studenter + praksislærer Nina
Å skrive om ansvar: Skriveforberedelse: Temaet <i>ansvar</i> i tekster fra ulike sjangrer og medier	Lærergjennomgang	Transkriberte lydfiler (164 min) Feltkommentarer Planleggingsnotat Undervisningsmateriell: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lysark</li> <li>• Læreboka</li> <li>• Oppgavetekst</li> <li>• Video</li> </ul>	3 studenter + elevgruppene A og B
Å skrive om ansvar: Skriveforberedelse: Temaet <i>ansvar</i> i tekster fra ulike sjangrer og medier	Lærersamtaler	Transkriberte lydfiler (97 min) Feltkommentarer Undervisningsmateriell: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Læreboka</li> <li>• Oppgavetekst</li> </ul>	3 studenter + elevgruppene A og B
Å skrive om ansvar: Prosessrespons på skriving i valgt sjanger	Lærersamtaler	Transkriberte lydfiler (80 min) Feltkommentarer Undervisningsmateriell: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppgavetekst</li> </ul>	2 studenter + elevgruppene A og B
Å skrive om ansvar: Å undervise i skriving	Lærersamtale	Transkriberte lydfiler (26 min) Feltkommentarer	4 studenter + praksislærer Nina + annen faglærer på trinnet

Figur 3-5 Oversikt over kildemateriale fra analyserte hendelser ved Eikegrenda ungdomsskole



Som figurene ovenfor viser, fremstår det skrivepedagogisk relevante materialet som ble samlet inn ved Eikegrenda ungdomsskole, som mer omfattende enn det tilsvarende materialet fra Furulia ungdomsskole. Mye av forklaringen på dette ligger i at hendelsene ved disse to ungdomsskolene var kvalitativt forskjellige i sin natur. Hendelsene ved Eikegrenda ungdomsskole var mer sammensatte. De fant sted i undervisningssituasjoner i klasserommet med mange deltakere involvert, og hvor det ut fra pedagogiske formål ble vekslet mellom ulike samtale typer, slik det fremkommer av kolonne 2. Disse hendelsene har jeg skilt fra hverandre, som et metodisk grep. I kolonne 3 angis typer av data knyttet til den samtale typen som er spesifisert i kolonne 2. De transkriberte lydfile som er angitt, er unik for den spesifikke hendelsen, men det er mye overlapp i øvrige data. Dette gjelder spesielt undervisningsmateriellet, hvor det var samme oppgavetekster og læreboktekster som ble brukt, uavhengig av om det var snakk om en lærergjennomgang eller en lærersamtale. En konsekvens av dette er at materialet fra Eikegrenda fremstår som mer rikholdig, målt i antall punkt i kolonnen for typer av data.

Hendelsene ved Furulia ungdomsskole fant sted i undervisningssituasjoner med langt færre deltakere, slik som lærersamtaler mellom praksislærer og studenter, samt lærersamtaler mellom en student og en elev. Det var tilnærmet ingen konkurrerende aktiviteter som pågikk samtidig i disse situasjonene, enten parallelt eller i sekvenser innvevd i de skrivepedagogiske hendelsene, slik tilfelle var ved Eikegrenda. Hendelsene ved Furulia hadde fokus ene og alene på skrivepedagogiske forhold, og de var langt mer ensartede hva angikk hva slags *typer* av hendelser som utspilte seg. Det var heller ikke det samme tilfanget av ulike typer av data, ei heller det samme overlappet. I materialet fra Furulia inngår også skolens vurderingsskjema. Dette valgte jeg å gjøre til gjenstand for en grundig analyse, da denne teksten spilte en helt sentral rolle som premissleverandør for den diskursive praksis og de tekstene som ble produsert der. I sum medførte disse momentene at materialet fra Furulia hadde høy informasjonstetthet. Det var dermed svært godt egnet for å kaste lys over studiens to forskningsspørsmål, både det som handlet om studentens konseptualisering av skriving og skriveopplæring, og det som handlet om hva slags diskurser om skriving

og skriveopplæring som ble rekontekstualisert, og hva slags diskursfellesskap disse var hentet fra.

Et annet forhold som får materialet fra Eikegrenda til å fremstå som rikere enn materialet fra Furulia, handler om lydfilenes lengde. Tidsangivelsen her viser til filens faktiske lengde, og den omfatter dermed alle hendelsene som utspilte seg innenfor konteksten, ikke bare de jeg har karakterisert som *skrivedidaktiske*. Her kunne jeg valgt å redigere selve lydfilene for å skille ut det som handlet om skrivedidaktiske forhold, men et slikt grep ville resultert i et fragmentert og oppsplittet materiale, hvor kases hadde blitt løsrevet fra kontekst. Transkripsjonene – på sin side – ble foretatt selektivt ved at det kun var det som handlet om skriving i en eller annen forstand som ble transkribert, mens øvrige hendelser som inntraff i samme undervisningsøkt, ble utelatt. Ut fra en sosialsemiotisk grunnforståelse legges til det grunn at ulike kontekster påkaller ulike registre (Halliday & Hasan, 1989, se avhandlingens kapittel 2.1.2 for en lengre redegjørelse), hvorav noen av disse, for eksempel uformelle registre, er mer ordrike, eksempelvis i form av fyllord og digresjoner, nøling og gjentakelser. Slikt har valgt å inkludere dette i transkripsjonene, da de gir verdifulle bidrag til å forstå ytringene i den konteksten de har oppstått i, eksempelvis ved at de forteller noe om grad av sikkerhet i måten studentene posisjonerer seg på innenfor en diskurs. Et annet register kan frembringe kortere transkripsjoner, men allikevel representere et rikt språklig materiale for analysene.

Datainnsamlingen foregikk over sju hele dager, dager hvor jeg hadde grunn til å anta at det ville inntreffe hendelser med relevans for mitt prosjekt. Det gjorde det også, men det var ikke nødvendigvis de hendelsene jeg hadde forespeilet meg på forhånd som frembrakte det mest interessante materialet. Ved Furulia var det satt av mye tid til et tverrfaglig undervisningsopplegg om verdensrommet. Dette forløpet skulle munne ut i en presentasjon av et faglig tema som skulle holdes for resten av klassen. Underveis skulle elevene bruke skriving ut fra flere formål, som å organisere og lagre kunnskap, utvikle egen kunnskap, samt formidle et faglig innhold til sine medelever. Jeg var til stede i de fleste av disse øktene og samlet inn et omfattende materiale – med observasjonsnotater og lydfiler (til sammen 540 minutter) fra

klasseromsundervisning og veiledningssamtaler (introduksjonsforelesning om oppleggets tema, undervisning om forberedelse av muntlige presentasjoner, elevpresentasjoner og veiledningssamtaler om vurdering av presentasjonene), samt tilhørende tekster som periodeplan og undervisningsmateriell. Elevene skrev mye i disse øktene, men tematisering av denne skrivingen var tilnærmet fraværende. Det er i seg selv interessant å merke seg dette fraværet, kanskje kan det til og med karakteriseres som et negativt funn, særlig fordi jeg hadde grunn til å forvente noe annet. Resultatet var uansett at observasjoner, lydfiler og annet materiale ikke egnet seg for analyse av skrivepedagogiske hendelser.

Praksisgruppa ved Furulia ungdomsskole hadde også ansvar for et forløp hvor elevene skulle skrive fagartikkel. Som tidligere har forklart, fikk jeg ikke anledning til å delta da skriveoppgaven ble introdusert og skrivingen ble igangsatt. Materialet som jeg deretter fikk anledning til å samle inn fra dette opplegget, består av lydfiler fra lærersamtaler hvor studenter gikk rundt i klasserommet og snakket med enkeltelever om tekstene de skrev. Samtalene var korte, og temaene de tok opp kan i mange tilfeller ikke karakteriseres som skrivepedagogiske. Samlet sett viste dette materialet seg dessverre for spinkelt til å kunne svare på studiens forskningsspørsmål.

Dersom forløpet i forbindelse med «prøvetentamen i skriftlig norsk» hadde blitt gjennomført i tråd med dette oppleggets opprinnelige plan, er det god grunn til å tro at det hadde gitt et materiale som var egnet til å kaste lys over prosjektets problemstilling og besvare forskningsspørsmålene, men endringene som ble gjort, førte dessverre til (reduerte) hendelser som ikke svarte på kriteriene for utvelgelse og dermed ikke ga et godt nok grunnlag for analyser av skrivepedagogikk.

### 3.5 Analysemetode

I denne studien adresseres forskningsspørsmålene med tekst- og diskursanalytiske verktøy, der jeg gjennomfører fortolkende analyser av et materiale. Studien er dermed situert i en *hermeneutisk* tradisjon, hvor forståelse oppstår i en sirkelbevegelse der tolkning av helheten utvikles suksessivt gjennom tolkning av delene, mens delene kaster lys over helheten (Alvesson & Sköldberg, 2017). På samme tid skjer det – ifølge Alvesson og Sköldberg – en liknende alternering mellom førforståelse og forståelse, hvor førforståelse er en forutsetning for ny forståelse, mens ny forståelse er nødvendig for å gi næring til førforståelse.

En slik tolkningsbasert tilnærming er nært knyttet til *abduksjon*, en teori om slutninger utviklet av den amerikanske filosofen Peirce (1839-1914) som skulle supplere deduksjon og induksjon, vitenskapens tradisjonelle slutningsmåter (Alvesson & Sköldberg, 2017; Svennevig, 2001). Abduksjon starter ved at forskeren har spesielle observasjoner som han søker svar på. Forskeren har ingen forhåndsdefinerte hypoteser, men søker å finne mønstre i materialet som kan bidra til en overordnet forståelse av fenomenet, og som videre kan formuleres som hypoteser om datamaterialets egenskaper. Denne prosessen involverer å korrelere og integrere materialet i en mer generell sammenheng, med andre ord å relatere materialet til en videre kontekst. Enhver slutning som involverer aspekter ved konteksten i bedømmelse av hva som er relevant eller signifikant, har abduktive elementer.

En abduktiv tilnærming skaper ikke sikker kunnskap i positivistisk forstand, derimot dannes slutninger som er det Peirce kaller informasjonsproduktive: «they contribute new ideas, exceeding the information which is implied by the premises» (gjengitt i Svennevig, 2001, s. 8-9). Tilnærmingen gir et kvalifisert grunnlag for å sette fram nye antakelser og hypoteser om det fenomenet man undersøker, som kan prøves i nye studier, og der kvaliteten på de nye hypotesene avhenger av hvor stor innsikt forskeren har i den aktuelle konteksten (Hitching, Nilsen & Veum, 2011).

En tolkningsbasert tilnærming krever at forskeren synliggjør hva slags logikk som ligger til grunn for interaksjonen med det empiriske materialet (Alvesson & Sköldberg, 2017). I gjennomføringen av denne studien har jeg – så langt det har vært

mulig – etterstrebet å følge de kravene til systematikk som ligger i kausstudienes metodologi, og i denne studien er det i første rekke arbeidene til Robert K. Yin (2009, 2014) som har blitt lagt til grunn. Sentralt her har vært å definere selve kasus, å etablere et skille mellom kasus og kontekst, og videre å ramme analyseobjektene tydelig inn. Programmet NVivo ble brukt som databaseverktøy. Etter hvert fungerte det som både database og analyseverksted, det ble et redskap for protokollføring over arbeidet, og det bidro til å skape orden i et stort og sammensatt datamateriale, noe som kan være en utfordring i kvalitative studier som denne (Baxter & Jack, 2008; Lillis, 2008; Yin, 2014). Underveis i analyseprosessen har jeg hele tiden vendt tilbake til forskningsspørsmålene, for på den måten å unngå å fordype meg i analyser som enten ligger på siden av selve prosjektet, eller eventuelt analyser som gjør at helheten i prosjektet tapes av syne. Med mye materiale og flere analyseenheter er det alltid en fare for at slikt skjer.

Som analysemetode anvendes tekst- og diskursanalyse, noe som krever omhyggelige og systematiske analyser, selvrefleksjon og distanse til dataene som undersøkes, og videre at beskrivelser, tolkninger og forklaringer holdes fra hverandre (Wodak & Meyer, 2016). En styrke ved dette prosjektet ligger i at jeg bruker teoretiske rammeverk som er veletablerte og som anvendes av andre forskere, både nasjonalt og internasjonalt. Dette gjelder i første rekke sosialsemiotikken, men også Ivaničs rammeverk for analyse av skrive diskurser, som for øvrig baserer seg på – blant annet – arbeidene til Halliday (Ivanič, 2004, s. 223). Sosialsemiotikk er en teori og språk, men det er også en metodologi for å studere språklige ytringer i kontekst hvor beskrivelser, tolkninger og forklaringer holdes atskilt. Gjennom dette sikres systematikk og grundighet i analysene, og videre distanse til dataene. Like viktig er at det sikrer transparens, slik at det blir mulig for andre å gå analysene i sømmene. For å sikre reliabilitet i analysene har de i flere omganger vært lagt frem for andre forskere som kjenner det teoretiske rammeverket.

En tekst- og diskursanalyse krever også at forskeren gjør sin posisjon og sine interesser eksplisitt og forbli selvrefleksiv i tilknytning til sin egen forskningsprosess (Wodak & Meyer, 2016). Dette innebærer å være oppmerksom på at all forskning er drevet av sosiale, økonomiske og politiske motiver, og at jeg selv som forsker ikke

befinner meg i noen overordnet posisjon, som en frakoblet observatør, men er selv en del av de diskursene jeg reflekterer over. Selvfleksjon blir dermed en nødvendig del av prosessen.

### 3.5.1 Fremgangsmåte i analysene

Den første fasen av analysen gikk ut på å systematisere materialet. I første rekke innebar dette å sortere alt materialet i de undervisningsforløpene studentene var engasjert i, og hvor jeg hadde grunn til å forvente at skrivepedagogiske temaer ble aktualisert. Deretter besto prosessen i å identifisere hendelser som kunne belyse skrivepedagogiske temaer på en god måte, og som hadde et språklig materiale rikt nok for å adressere prosjektets problemstilling, slik jeg gjør rede for i kapittel 3.4.5. Som illustrasjon på analysens videre forløp lar jeg det ene av prosjektets to kasus – nærmere bestemt Praksisgruppe 1 ved Furulia ungdomsskole – gjøre tjeneste som eksempel.

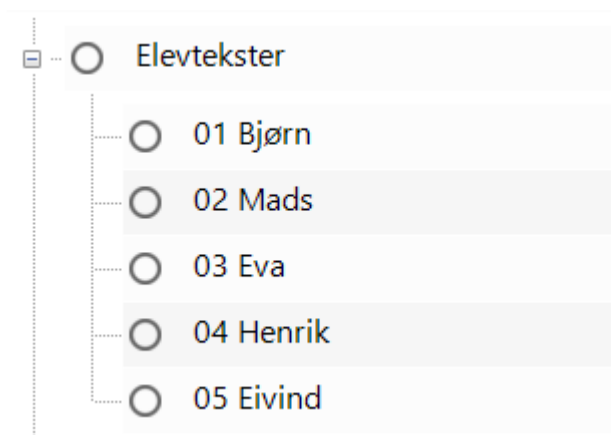
I tråd med prosjektets design skulle studiens kasus studeres gjennom *skrivepedagogiske hendelser* som studentene var involvert i under sin praksisperiode. Sorteringen av datamaterialet for dette kasuset identifiserte skrivehendelser som aktualiserte to ulike skrivepedagogiske temaer: *Vurdering av elevers tekster* og *Respons på ferdig tekst* (se Figur 3-4 for en samlet oversikt). Disse temaene ble opprettet som egne "case"<sup>16</sup> i NVivo, hvor de fungerte som database for alt materiale forbundet med temaet. I den videre redegjørelsen for fremgangsmåten i analysen, skal vi bevege oss inn i temaet *vurdering av elevers tekster*.

De skrivepedagogiske hendelsene som inntraff i forbindelse med dette temaet, forløp som en serie på fem lærersamtaler mellom praksislærer og praksisgruppa, hvor en elevtekst sto i sentrum for samtalen og praksislærer hadde ledelsen. Hver av disse

---

<sup>16</sup> Begrepet benyttes i programvaren for å betegne «units of observations» og har ingen forbindelse med begrepet «case» slik dette er definert innenfor kasus-studiers metodologi.

samtalene ble opprettet som *kode* ("code") i NVivo,<sup>17</sup> og gitt navn etter eleven som hadde skrevet teksten, slik Figur 3-6 illustrerer:



Figur 3-6 Eksempel på kodemanual - Trinn 1

I disse samtalene ble det diskutert hvordan – og i hvilken grad – elevenes tekster innfridde opplæringens mål – slik dette var definert i skolens vurderingsskjema – samt hva slags respons elevene skulle få for å utvikle seg videre som skrivere. Det første trinnet i analysen besto i en sortering av de *temaene* som utkrystalliserte seg. Noen av disse temaene handlet om å vurdere ulike aspekter ved elevenes tekster, slik som *innhold*, *oppbygging*, *språk* og *kilder*. De diskuterte også hva slags *karakter* tekstene skulle få, samt hvordan *respons* til elevene skulle utformes og legges frem. Selve *skrivesituasjonen* kom også opp i løpet av samtalene. Hvert av disse temaene ble opprettet som egne koder, slik Figur 3-7 illustrerer:

---

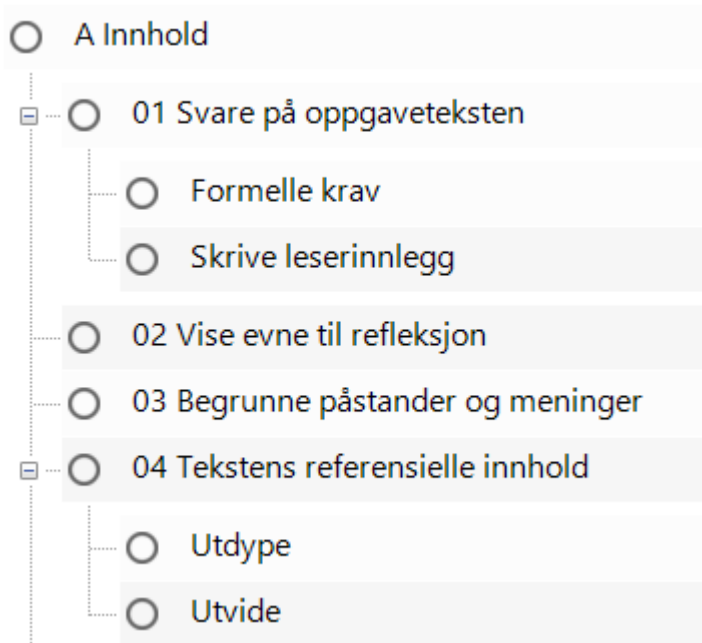
<sup>17</sup> Begrepet *code* benyttes i programvaren for å betegne «themes, concepts, ideas, opinions or experiences».



Figur 3-7 Eksempel på kodemanual – Trinn 2a

De temaene som nå hadde utkrystallisert seg, var overordnet andre temaer, og disse måtte også defineres. Her kan tema *A Innhold* tjene som eksempel. Når dette tematiske området kom opp, kunne det handle om eleven hadde *svart på oppgaveteksten*, om eleven hadde *reflektert*, eller om eleven hadde *begrunnet påstander og meninger*. Samtalen kunne også dreie seg om elevtekstens tematikk, altså *tekstens referensielle innhold*. Disse underordnede temaene ble kodet som undertemaer til *A Innhold*, og flere av dem ble ytterligere brutt ned i egne koder. Et eksempel er diskusjonene om eleven hadde *svart på oppgaveteksten*, der jeg har skilt mellom tilfeller knyttet til de *formelle kravene* som var spesifisert, slik som omfang, skrifttype og liknende, og tilfeller hvor de diskuterte elevteksten som svar på *sjangerkonvensjoner* knyttet til leserinnlegg. Hvordan en slik utbygd kodemanual etter hvert kunne se ut, fremkommer av Figur 3-8.





Figur 3-8 Eksempel på kodemanual Trinn 2b

Denne kodingen gjorde det mulig å studere de tematiske områdene innenfor hver enkelt av samtalene, på tvers av dem, samt på ulike nivåer i det hierarkiet av koder som etter hvert ble etablert. Det var eksempelvis mulig å gå inn på koden *02 Vise evne til refleksjon*, hvor utdragene fra hver enkelt samtale innenfor dette tematiske området var samlet. Det var også mulig å gå inn på en kode som befant seg på et høyere nivå, for eksempel koden *Elevtekster* (se Figur 3-6) og benytte programvarefunksjonen *kodestriper* ("coding stripes"), hvor det ble synlig i hvilke av disse samtalene dette temaet kom opp, med lenke til de aktuelle stedene i tekstene.

På dette trinnet begynte materialet å bli håndterbart for videre analyser. Det var nå sortert på kasus, undervisningsforløp, type hendelse, samt skrivepedagogiske tema på flere nivå. Men for å kunne gi et kvalifisert svar på studiens første forskningsspørsmål – hvordan skriving og skriveopplæring ble *konseptualisert* i disse hendelsene – hadde jeg behov for å trenge dypere inn i det språklige materialet, med særlig oppmerksomhet på *ideasjonell* og *tekstuell* meningsdanning (se kapittel 2.2.1 for en lengre utmynting av begrepene).

Ideasjonell mening handler om språkets funksjon å *uttrykke et innhold*, med andre ord å representere og ordne menneskelige erfaringer (Halliday & Hasan, 1976, s. 26). Dette innebar å rette oppmerksomheten mot de *innholdsordene* (substantiver,

verb, adjektiv og adverb) deltakerne anvendte for å sette ord på sine forestillinger og erfaringer slik at aktivitetens formål – å vurdere leserinnleggene elevene hadde skrevet – kunne oppfylles. På den ene siden reflekterer disse ordene deltakernes erfaringer, samtidig som at språket ordner disse erfaringene gjennom å konstruere kategorier (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 29). Ett av disse ordningsprinsippene handler om *leksikalsk kohesjon*, hvor det gjennom tekstuell meningsdanning konstrueres *begrepstaksonomier* (Eggins, 2004; Halliday & Hasan, 1976; J. R. Martin, 1992, 2008). Se kapittel 2.2.1 og 2.1.2 for en lengre redegjørelse for begrepene.

Det neste trinnet i analysen (trinn 3) handlet om å få tak i de sentrale innholdsordene i teksten, ord som etablerte semantiske kjeder, og i forlengelsen av det konstruerte begrepstaksonomier. For å se hvordan dette foregikk, skal vi bevege oss videre inn i det illustrerende eksempelet og se hvordan materialet så ut i programvaren NVivo på dette punktet i analysen.

Slik kodemanualen i Figur 3-8 viser, skulle samtaledeltakerne ta stilling til en serie spørsmål forbindelse med vurdering av tekstens *innhold*, blant annet spørsmålet om elevteksten *svarte på oppgaveteksten*, herunder hvorvidt og i hvilken grad elevtekstene svarte på *konvensjoner* forbundet med det å skrive *leserinnlegg*. Bak hver av kodene i NVivo lå det utdrag fra de fem vurderingssamtalene, og vi skal gå nærmere inn på koden *Skrive leserinnlegg*. Følgende utdrag er hentet fra samtalen om leserinnlegget til eleven jeg har kalt Bjørn:

Hanne: uansett så skal jo den **oppgitt fotgjenger** den **skal stå under**. men det er kanskje oppsettet. men det er bare å regulere på margin det. #00:13:06-9#

Reference 2 - 0,07% Coverage

Hanne: ikke sant. ikke sant. noen. noen av setningene er direkte tunge og lange så har han. altså er det det. og. at. **leserinnlegget skal skrives under**. det kommenterte dere ikke sant? #00:20:14-8# at.

Reference 3 - 0,22% Coverage

Student3: og ikke har **underskrift**. det er slike ting som jeg syntes. skal være på høy måloppnåelse altså. syntes jeg. #00:22:14-3#

Reference 4 - 0,26% Coverage

Hanne: det er jo tross alt et manglende **sjangetrekk** her. **underskriften**. og det var dere **nøye på at skulle med**. dere sa det mange ganger. #00:23:01-9#

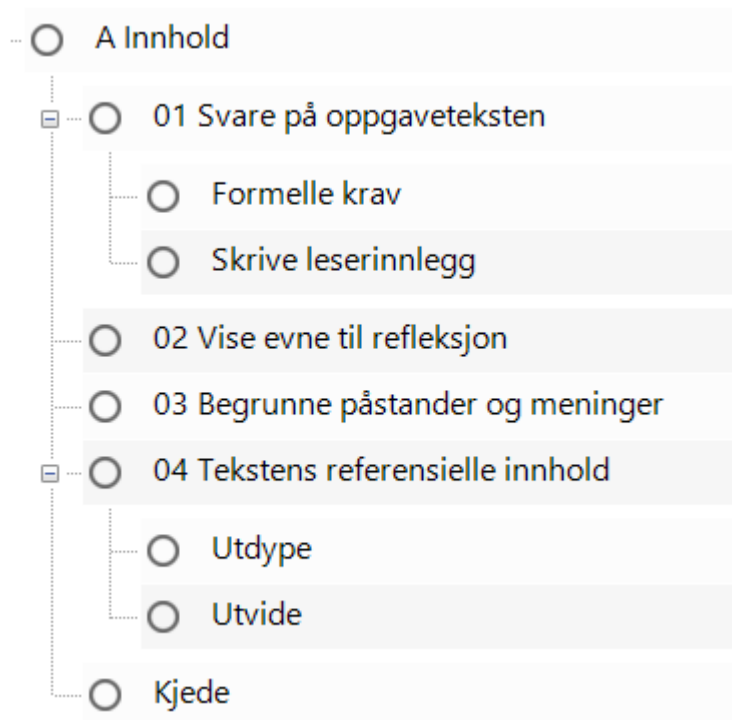
Reference 5 - 0,10% Coverage

Student3: og **underskrift** altså. eller altså **signatur**. #00:23:33-4#

Reference 6 - 0,14% Coverage

Hanne: så. så han har **ikke skrev. sign. signert** teksten sin. det har han ikke. eh. hva var det som var det beste ved teksten? #00:23:53-4#

Den blå fargen i tekstutdraget illustrerer de innholdsordene som refererte til sjangerkonvensjoner knyttet til leserinnlegg og som var forbundet med hverandre på ulike måter gjennom *leksikalsk kohesjon* (Halliday & Hasan, 1976, se kapittel 2.1.1 for utdyping av begreper). De referentene som inngikk i kjedene, kunne inntreffe på ulike steder i samtalen, og til ulike tider, slik tidsangivelsene i transkripsjonen over bekrefter. Trinn 3 i analysen gikk ut på å hente ut kjedene til hvert av de begrepene jeg ønsket å undersøke for å svare på forskningsspørsmålet om hvordan skriving og skriveopplæring ble konseptualisert. Her opprettet jeg en egen kode merket *kjede* innenfor hvert tema på *overordnet* nivå, slik den linjen til venstre i Figur 3-9 illustrerer:



Figur 3-9 Eksempel på kodemanual - Trinn 3

De sentrale innholdsordene innenfor hvert av disse temaene – både overordnede og underordnede – ble kodet i denne felles kjede-koden, hvor programvarefunksjoner for å håndtere kodet materiale gjorde det mulig å studere kjedene på ulike nivåer. Kjeden for vurdering av hvordan teksten til Bjørn svarte på sjangerkonvensjoner forbundet med leserinnlegg, så i første omgang slik ut:

Reference 70 - 0,03% Coverage  
oppgitt fotgjenger

Reference 71 - 0,02% Coverage  
skal stå under

Reference 89 - 0,06% Coverage  
leserinnlegget skal skrives under

Reference 91 - 0,02% Coverage  
underskrift

Reference 93 - 0,04% Coverage  
manglende sjangertrekk her

Reference 94 - 0,02% Coverage  
underskriften

Reference 95 - 0,04% Coverage  
nøye på at skulle med

Reference 97 - 0,02% Coverage  
underskrift

Reference 98 - 0,01% Coverage  
signatur

Reference 105 - 0,24% Coverage  
har ikke skrev. sign. signert

NVivo tilbyr mange muligheter for å kode et materiale, men jeg kom til et punkt hvor teknikken sto i fare for å bli mer til hinder enn til hjelp. I dette materialet var det mange tilfeller av større enheter som var syntaktisk forbundet, slik som «nøye på at skulle med» i utdraget over, hvor det inngår funksjonsord. Slike tilfeller er kodet som én enhet i kjedene, da det ikke tjener analysens formål å bryte dette ytterligere ned.

I materialet er det også mange tilfeller hvor det er *språklige ytringer* som utgjør samtalens gjenstandsområde, eksempelvis i form av parafrasering av noe som

står skrevet, slik som «oppgitt fotgjenger» i utdraget over, eller i form av forslag som ble fremmet for hva som kunne skrives. Dette kunne være fraser, leddsetninger eller hele setninger, hvor alle er behandlet som enheter i kjedene og merket med \*.\*.

Også det forholdet at mesteparten av materialet var transkripsjoner av naturlig framkommet muntlig tale, påkalte noen valg. I muntlig tale er avbrytelser, ellipser, brutt syntaks og gjentakelser helt vanlig, noe materialet gjenspeilte. Det var hyppige innslag av gjentakelser fordi deltakerne snakket i munnen på hverandre eller bekreftet enighet om en påstand, eller fordi de nølte eller endret ordvalg midt i en ytring, slik som i «har ikke skrev. sign. signert». Her fant jeg det mer effektivt å kode slike tilfeller inn i kjede-koden i første omgang, for deretter å foreta en manuell opprensning av kjedene. I den forbindelse ble kjedene kopiert inn i et word-dokument, hvor kjeden over ble seende slik ut:

*Å svare på oppgaveteksten - leserinnlegg:*

*\*oppgitt fotgjenger\* – skal stå under – leserinnlegget – skal skrives under – underskrift – manglende sjangertrekk – underskriften – nøye – skulle med - underskrift – signatur – har ikke signert*

Disse kjedene kunne nå gjøres til gjenstand for analyse. Kjedene ble utgangspunktet for å hente ut de taksonomiene som ble etablert mellom innholdsordene (se kapittel 2.2.2 for en utmynting av begrepene) og som skulle kaste lys over det første forskningsspørsmålet, om hvordan skriving og skriveopplæring ble konseptualisert. Her anvendte jeg tankekartfunksjonen under «Visualizations» i NVivo for å sortere de ordene som inngikk i kjeden, og for å fremstille hvordan de forholdt seg til hverandre hierarkisk. Med dette ble det mulig å si noe om taksonomiene var dype eller grunne, enkle eller komplekse, om de reflekterte spesialiserte domener og vertikale diskurser, eller om det var ord og begreper hentet fra hverdagens domene som kom til overflaten (se kapitlene 2.2.1 og 2.2.2 for utmynting av begrepene, og *Figur 5-2 Taksonomi – leserinnlegg - innhold* som illustrerer eksempelets taksonomi).<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Eggins (2004) og Martin (1992, 2008) setter opp disse taksonomiene i systemnettverk som illustrerer hvordan språket tilbyr et system av valg. Jeg har valgt en annen, men beslektet framstilling. Taksonomiene i

Studentenes konseptualisering av skriving og skriveopplæring ble ikke bare studert gjennom disse taksonomiene. Kjedenes lengde og tetthet ga også verdifull informasjon om hva slags temaer som fikk – eventuelt ikke fikk – oppmerksomhet i den språklige samhandlingen, og dette er også forhold som kan fortelle mye om hvordan situasjonens felt konstrueres, og dermed hva slags diskurser deltakerne trer inn i. Slike diskurser kan videre reflekteres gjennom valg av prosessstyper, da disse også kan ha ideologiske implikasjoner. I denne sammenhengen hadde jeg behov for å betegne den sammenstillingen av prosesser, deltakere og eventuelt omstendigheter som typisk realiseres i form av *setninger*, men som i muntlig språk kan realiseres på måter som strengt tatt ikke kvalifiserer for termen setning i lingvistisk forstand. Innenfor systemisk-funksjonell lingvistikk anvendes betegnelsen *figur* på denne sammenstillingen (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 170), og det er denne betegnelsen jeg har valgt å bruke i analysene.

Det er primært ideasjonell og tekstuell mening som kan fortelle hvordan de ulike fenomenene konseptualiseres, men en studie av diskursiv praksis må også ta høyde for at produksjon og fortolkning av tekster også innebærer sosiale og kulturelle handlinger, da diskursene i tillegg til å konstruere systemer av kunnskaper og oppfatninger, også konstruerer sosiale identiteter og subjektposisjoner, samt sosiale relasjoner (se kapittel 2.1). Denne meningsdanningen realiseres primært gjennom språkets mellompersonlige metafunksjon, hvor den i situasjonskonteksten påvirker den relasjonelle variabelen. For å studere dette, måtte søkelyset rettes mot den språklige samhandlingen som helhet (se kapittel 2.2.1). Mellompersonlig mening realiseres på ulike måter, og for dette prosjektets del var det særlig interessant å studere utveksling av taleroller, samt hvordan deltakerne formidlet holdninger til det som ble uttrykt, enten det var i forhold til egne ytringer, eller til andres.

I analysen av den språklige samhandlingen hadde jeg stor nytte av programvarefunksjonen «Coding context» som gjorde det enkelt å bevege seg mellom de ulike kodenivåene – og mellom kodene og teksten som helhet – på en måte som bidro til å styrke analysenes reliabilitet. Analysearbeidet foregikk i stor grad

---

denne studien illustrerer hva slags valg som ble gjort for å konstruere et bestemt konsept innenfor en bestemt kontekst.

ved at jeg beveget meg frem og tilbake mellom tekst og kontekst, slik at meningsdanning realisert innenfor de språklige metafunksjonene ble studert i lys av situasjonskonteksten. Jeg fant imidlertid ikke noen funksjonell måte å bruke NVivos kodesystem på for å studere ideasjonell og mellompersonlig meningsdanning innenfor de språklige figurene, og heller ikke i den språklige samhandlingen. Kodene ble for fragmenterte, og jeg mistet helheten av syne. Jeg valgte da å kopiere de aktuelle tekstutdragene i word og gjøre analysene manuelt ved hjelp av et fargesystem, hvor eksempelvis blå tekstfarge indikerte talerollen *å fremme et forslag*. Disse dokumentene ble lastet opp som filer i NVivo og koplet til det aktuelle «case». Herfra hadde det vært mulig å kode det sammen med det øvrige materialet. Dette fant jeg imidlertid ikke hensiktsmessig, da et slikt grep ikke hadde tilført analysene noe nytt.

Så langt hadde analysen konsentrert seg om det første forskningsspørsmålet, om hvordan skriving og skriveopplæring ble konseptualisert i de skrivedidaktiske hendelsene. Funn fra disse analysene kan fortelle en del om hvilke diskurser deltakerne posisjonerte seg innenfor, men en studie av diskurs må også undersøke hva slags tekster og diskurser det trekkes veksler på og som transformeres i den diskursive praksis. Her er vi ved det andre forskningsspørsmålet – om hva slags diskurser om skriving og skriveopplæring som ble rekontekstualisert i disse hendelsene, og hva slags diskursfellesskap disse var hentet fra. Her rettes oppmerksomheten mot tekster og diskurser som på en eller annen måte påvirket den diskursive praksis, slik som pensumlitteratur og annet undervisningsmaterieell fra studiet, eller læringsressurser ved praksisskolen. Det er Ivaničs rammeverk for analyse av skrivediskurser som utgjør objektivet, ut fra forestillingen om at ulike skrivediskurser lar seg identifisere gjennom det synet på språk og skriving som kommer til overflaten gjennom måten det snakkes (eller skrives) om skriving og skriveundervisning på, og videre gjennom tilnærminger til undervisning, til læringsaktiviteter og til vurdering (se kapittel 2.3). For å holde oss til eksempelet med vurderingssamtalene ved Furulia ungdomsskole vil dette si å identifisere de diskursene som kom til overflaten gjennom deltakernes konseptualisering av skriving og skriveopplæring. Oppmerksomheten ble deretter rettet mot diskursfellesskapet ved

praksisskolen, hvor det var skolens vurderingsskjema, skriveoppgaven og elevenes lærebok som ble studert for å identifisere hvilke skrivediskurser som kom til overflaten der. Parallelt med dette ble diskursfelleskapet ved lærerutdanningsinstituttet studert, og her var det plandokumenter for undervisningen, samt undervisningens støttemateriell og pensumlitteratur som ble studert.

Funn fra disse analysene tas til slutt inn i en drøfting av fagopplæringens kunnskapsgrunnlag og tilnærming til skriving, samt sammenhengen mellom teorifelt og praksisfelt.

### 3.5.2 Etiske betraktninger

Denne studien baserer seg på de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi fra 2006 (Kalleberg, 2006), senere oppdatert i 2016 og 2021. Studien er også meldt til *Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste* (NSD), i tråd med prinsipper for innsamling og lagring av personopplysninger. Studien ble godkjent.

Alle deltakere i denne studien har gitt frivillig og informert samtykke, og i denne sammenhengen var det særlig nødvendig å være oppmerksom på *studentene* og deres situasjon. I kraft av rollen som student befant de seg i et asymmetrisk maktforhold, hvor både faglærere og praksislærere hadde betydelig innflytelse på deres fremtid. Slike maktforhold kan påvirke graden av frivillighet i et samtykke, og det var viktig å forsikre dem om at alle opplysninger ville bli behandlet konfidensielt og at det kun var jeg som hadde tilgang til dataene. Dataene ville ikke bli diskutert med verken faglærere eller praksislærere. Studentene skulle kunne være trygge på at ingenting av det de sa eller gjorde i forbindelse med denne studien, ville kunne påvirke omdømmet deres, eller karakterene på vitnemålet. De ble også forsikret om at de sto fritt til å trekke sine bidrag underveis, dersom de ønsket det.

Deltakerne i studien ble forsikret om at opplysninger ville bli behandlet konfidensielt, og at ingen enkeltpersoner ville kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Av den grunn har både institusjoner og deltakere fått fiktive navn. I selve analysene er studentene omtalt som Student1, Student2, osv. Dette er et grep som er



gjort for ytterligere å sikre studentenes anonymitet. I de samme analysene er praksislærer omtalt med sitt fiktive navn. I og med at det kun var én praksislærer ved hver skole, ville det ikke tjene noen hensikt å kode dette ytterligere.

Datasettet i denne studien består – blant annet – av transkriberte lydfiler og feltnotater, og det er studentene søkelyset i all hovedsak rettes mot. Dette er en sårbar situasjon. Her er det snakk om unge mennesker som har gitt seg i kast med et utdanningsløp som skal forberede dem på et livslangt yrkesliv. Forskningens kritiske blikk kan dermed komme til å skade den enkeltes utvikling av selvtillit og et positivt selvbilde, egenskaper som er nødvendige i et yrke med høye forventninger til relasjonell og kommunikativ kompetanse, slik tilfellet er for læreryrket. Forskningens kritiske blikk kan også komme til å skade omdømmet til lærerstudenter som *gruppe*. Denne gruppen er ikke *utsatt* eller *svakstilt* på samme måte som mer marginaliserte grupper i samfunnet, eksempelvis sårbare grupper av minoriteter. Men all den tid det samles inn informasjon om en gruppes egenskaper og atferd, slik tilfellet er med dette prosjektet, er det viktig at forskeren utviser forsiktighet hva angår inndelinger eller betegnelser som kan gi grunnlag for urimelig generalisering og stigmatisering (NESH 2016, kapittel 21).

De forholdene jeg her har omtalt, krever at forskeren kontinuerlig forholder seg til *pliktetiske* prinsipper for å ivareta deltakernes interesser. De grepene som er gjort for å sikre deltakernes anonymitet, er et ledd i dette. Men i forskning er det ikke bare pliktetiske prinsipper som aktualiseres. I forbindelse med de ulike fasene av forskningsarbeidet kan det også dukke opp *dydsetiske* dilemma i form av konflikt mellom forskerens plikt til å ivareta deltakernes interesser, og den generelle forskningsetiske plikten til å søke sannhet, og dermed bidra til vitenskapelig kunnskapsutvikling. Slike dilemmaer krever – ifølge blant andre McNamee (2001) – at forskeren utøver *forskningsetisk skjønn*. I rapporteringen fra denne studien har jeg bestrebet meg på å minne leseren på at det er snakk om studenter i et *læringsløp*, og at det kunnskaps- og ferdighetsgrunnlaget som kommer til overflaten, må leses i lys av dette.

### 3.5.3 Styrker og svakheter ved studiens tilnærming

Det er flere grunner til at en kasusstudie er særlig egnet for denne studiens formål, som er å undersøke hvordan viderekommen skriveopplæring ble ivaretatt i norskfaget ved grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10. En av disse grunnene er at det fenomenet jeg undersøker, er et samtidfenomen i den forstand at det var den lærerutdanningen som var rådende på tidspunktet studien ble gjennomført på, som står i fokus. En slik utdanning foregår i en kontekst der forskeren har liten eller ingen kontroll over de sosiale hendelsene, gitt Yins tidligere omtalte definisjon om at det skal være et fenomen som utspiller seg innenfor «real-world context». Kontekst i denne sammenhengen må forstås som bestående av både det Halliday kaller *kulturkonteksten*, hvor sosiale, politiske, kulturelle og ideologiske forhold er med på å etablere betingelser for det som foregår, og videre *situasjonskonteksten*, som handler om den spesifikke her og nå-situasjonen (Halliday & Hasan, 1989). At det er en sammenheng mellom kontekst og fenomen, er et grunnleggende premiss som avhandlingen bygger på, og videre at denne sammenhengen ikke er umiddelbart tilgjengelig. Fenomenet jeg undersøker, er komplekst og sammensatt, og et av formålene med undersøkelsen er å beskrive dette fenomenet for å kunne avdekke sammenhenger mellom det studerte og den konteksten som fenomenet befinner seg innenfor. De metodologiske føringene for forskningsdesign, datainnsamling, analyse og rapportering som ligger til kasusstudier, gjør tilnærmingen spesielt godt egnet for å identifisere den sosiale virkelighets kompleksitet og sammensatthet (Cohen et al., 2011, s. 292), hvor forskeren kan fokusere på det aktuelle kasus med et holistisk og virkelighetsnært perspektiv (Yin, 2009).

Et annet forhold som gjør kasusstudie særlig egnet for mitt formål, er at tilnærmingen tilbyr «dyp, kompleks og detaljert forståelse for mening, handlinger, ikke-observerbare så vel som observerbare fenomen, holdninger, intensjoner og atferd» (Cohen et al., 2011, s. 219, min oversettelse). Det fenomenet jeg undersøker handler grunnleggende sett om mening og meningsdanning, et fenomen som – i tråd med avhandlingens epistemologiske syn – må studeres i kontekst. Gjennom grundig oppmerksomhet på sosiale situasjoner blir det mulig å representere inkonsistens,

diskrepans eller motsetninger som kan prege deltakernes meninger (Cohen et al., 2011, s. 292). En slik inngang vil gjøre det mulig å fange opp kollisjoner og sammenfall, divergens og konvergens mellom ulike diskurser, samt å undersøke sammenheng, eventuell mangel på sammenheng, mellom teorifelt og praksisfelt.

Kasusstudie som forskningsstrategi innebærer også noen utfordringer som forskeren må være oppmerksom på. Den mest åpenbare av disse handler om mulighetene for å *generalisere* på grunnlag av studiens funn. Innenfor positivistiske eksperimentelle design er det nettopp studiens generaliserbarhet som avgjør i hvilken grad en studie er relevant og signifikant, med andre ord: om den har ytre validitet. Studier av ett eller noen få tilfeller kan ikke – innenfor et slikt syn – utlede funn som kan applikeres på større populasjoner og andre miljøer, heller ikke på universell teori, da tilnærmingen ikke har kontroll på ytre variabler (Duff, 2008). En innvending mot dette synet er at en kasusstudie har et annet formål enn å generalisere, at dens mål ikke er å utlede generelle sannheter som gjelder for mange, men tvert imot å utlede dyp innsikt i det partikulære (Merriam, 1998; Stake, 1995, 2010).

Stake (1995) har etablert et annet skille mellom typer av kasus, et skille som har særlig relevans for spørsmål knyttet til studiens generaliserbarhet og relevans. Stake skiller mellom *reelle* ("intrinsic") og *instrumentelle* kasus, hvor en reell kasusstudie søker dypere forståelse om et partikulært kasus. Her er det kaset i seg selv som er av interesse. I en instrumentell studie er kaset som undersøkes av sekundær interesse og fungerer som instrument for å utlede dypere forståelse for *noe annet*. Flerkasusstudier som denne er – ifølge Stake (2005) – instrumentelle i sin natur. Forståelse for disse kasusene vil lede til bedre forståelse for større samlinger av kasus via det han betegner som *kunnskapsoverføring* fra forsker til leser. En slik overføring er mulig da ethvert kasus – i tillegg til å være unikt – også representerer et eksempel på en bredere klasse av det fenomenet som studeres, som én av en type, slik også Hammersley (1992) påpekte. En slik overføring avhenger av i hvilken grad det er mulig for andre å trekke slutninger fra studiens funn og overføre til tilfeller av samme type, uten at det er forskeren som trekker disse slutningene på deres vegne. Dette forutsetter at lesere av studien får den informasjonen som er nødvendig for å bedømme relevans, hvilket innebærer tilstrekkelig med detaljer om fenomenet som

undersøkes, om studiens kasus, og om den omkringliggende kontekst (Denscombe, 2014).

I tillegg til en slik kunnskapsoverføring kan flerkasusstudier også bidra til å gi nye perspektiver på allerede eksisterende teori, såkalt *analytisk generalisering*. Dette kan skje enten ved at et teoretisk konsept styrkes, modifiseres, avvises eller utvikles gjennom studien, eller ved at nye begreper oppstår (Yin, 2014).

Spørsmålet om generaliserbarhet er ikke det eneste forskeren bør være oppmerksom på i design av en kasusstudie. Tilnærmingens krav til ulike typer av empiri representerer en reell fare for at forskeren går seg vill i store mengder av data, med det resultat at studiens fokus faller ut av syne. For å motvirke dette, er det nødvendig å gå systematisk til verks i alle faser av prosessen, både når det gjelder planlegging av studiens design, innsamling og håndtering av data, analyse og fortolkning, og til slutt rapportering av studiens funn (Duff, 2008).

En siste utfordring knyttet til kasusstudier jeg vil trekke inn her, handler om det forholdet at forskeren selv utgjør «the primary instrument of data collection and analysis» (Merriam & Tisdell, 2015, s. 37), slik tilfellet er med det meste av kvalitativ forskning. Det er forskeren som velger ut deltakerne, som gjennomfører intervjuer og observasjoner, som analyserer data og fortolker studiens funn. I disse prosessene har forskeren med seg sine verdensanskuelser, sine verdier og perspektiver, og i dette ligger en reell fare for at studien farges av forskerens forhåndsoppfatninger og eventuelle fordommer. Dette ankepunktet mot kvalitativ forskning handler om forholdet mellom *subjektivitet* og *objektivitet*, og det imøtegås på litt ulike måter innenfor ulike tradisjoner.

Positivistisk orienterte retninger imøtegår dette ankepunktet ved å vektlegge ulike tilnærminger som kan tjene til å styrke forskerens objektivitet. Yin (2009) anbefaler å trekke inn funn som utfordrer egne antakelser, mens Miles og Huberman (1994) foreslår ulike *taktikker* for å fremme objektivitet i forskningen. Slike taktikker kan være å teste eller bekrefte funn, å sjekke hva slags effekt forskeren kan ha hatt, å bruke ekstreme kasus, å lete etter negativ evidens, å replikere funn eller sjekke ut rivaliserende forklaringer.

Poststrukturalistiske retninger – som dette prosjektet befinner seg innenfor – imøtegår denne kritikken ved å argumentere for at subjektivitet ikke er særegent for kvalitativ forskning, da enhver forsker i en eller annen forstand er situert (Duff, 2008). Med en slik forståelse lagt til grunn, er forskning aldri helt objektiv. Ifølge Stake (1995) er subjektivitet *gitt* ("given") innenfor kvalitativ forskning. Det er ingen feil som må elimineres, men snarere et essensielt element i forskerens forståelse. Det krever imidlertid at forskeren gir sitt eget ståsted til kjenne, og videre sørger for detaljerte og transparente redegjørelser for hele forskningsprosessen (Hesse-Biber & Leavy, 2006). Uansett hva slags tradisjon forskningen befinner seg innenfor, råder en felles oppfatning om at forskeren må tilstrebe troverdighet og tillit (Duff, 2008).

## 4. Empiriens innramming og avgrensing

Prosjektet har design som en flerkasusstudie hvor to praksisgrupper á fire lærerstudenter med norsk som fordypningsfag utgjør studiens kasus. Studiens overordnede problemstilling handler om hvordan temaet viderekommen skriveopplæring ble ivaretatt i norskfaget ved grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10, hvor søkelyset rettes mot en serie skrivedidaktiske hendelser disse studentgruppene var involvert i under en praksisperiode på tre uker ved hver sin ungdomsskole, slik jeg har beskrevet i kapittel 3.5 *Analysemetode*. Dette designet innebærer at prosjektets kasus studeres i lys av to ulike utdanningskontekster, nærmere bestemt teorifeltet og praksisfeltet. Teorifeltet var felles for begge gruppene, og besto i norskfaglig fordypning på 60 studiepoeng ved et institutt for lærerutdanning. Den andre utdanningskonteksten var praksiskonteksten, og denne besto i praksisgruppenes respektive praksisskoler, som her har fått navnene Furulia ungdomsskole (kontekst for kasus 1), og Eikegrenda ungdomsskole (kontekst for kasus 2). Jeg vil nå gjøre rede for forhold ved disse utdanningskontekstene som er av særlig betydning for empiriens innramming og avgrensing.

### 4.1 Felles utdanningskontekst: teorifeltet

Forskriften som ble fastsatt 1. mars 2010 (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010) stilte krav om alle skolens fag skulle følge nasjonale retningslinjer, og disse skulle være «utfyllende i forhold til forskriften og [...] førende for institusjonenes studieplaner.» (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 6).

De nasjonale retningslinjene for fagene er orientert om definerte *læringsutbyttebeskrivelser*, klassifisert som henholdsvis *kunnskaper*, *ferdigheter* og *generell kompetanse*. Dette er en klassifisering som gjenspeiler omfattende nasjonale og internasjonale diskurser om kunnskap og læring, og om hvordan fag bør konstrueres og effektueres. Den har sitt utspring i to internasjonale prosesser, nærmere bestemt utarbeidelsen av *European Qualifications Framework for lifelong learning* (EQF) i EU, og Bologna-prosessen, som benevner utarbeidelsen av et

europaisk kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning, en prosess der 47 land deltok (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 4). Klassifiseringen gjenspeiler også historiske diskurser om kunnskapens vesen, diskurser med opprinnelse i Aristoteles' inndeling i *episteme*, *techne* og *fronesis* (Aristoteles, 1999).

I *Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 19) omtales kunnskaper som «forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper, prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker», en forståelse som tilsvarer Aristoteles' begrep *episteme*. Ferdigheter omtales som «evne til å anvende kunnskap til å løse problemer og oppgaver» der ferdigheter kan være av kognitiv, praktisk, kreativ og kommunikativ art, i tråd med begrepet *techne* hos Aristoteles. Det siste punktet, generell kompetanse, handler om mestring på generelt overordnet nivå, og omtales som «å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i utdannings- og yrkessammenheng. Dette siste punktet tilsvarer Aristoteles' begrep *fronesis*, og er i likhet med *techne* praktisk kunnskap, men det skiller seg fra *techne* ved at det er handlingen, og ikke produktet, som er målet. *Fronesis* handler om å kunne vurdere hvordan man bør handle, både universelt, men også partikulært og spesielt (Grimen, 2008, s. 78).

Læringsutbytteformuleringer skal utformes på en slik måte at de beskriver hva studenten skal ha av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse ved endt utdanning. Læringsutbytteformuleringene innenfor kunnskap retter seg mot fagopplæringen, mens de fleste formuleringene innenfor ferdigheter adresserer både fagopplæringen og praksisfeltet. Evnen til å bevege seg mellom teorifelt og praksis forutsetter at studenten har utviklet *skjønn*, eller det som i forskriften og de nasjonale retningslinjene er omtalt som generell kompetanse, kompetanse som skal sette studenten stand til å bedømme situasjoner og knytte de ulike kunnskapsformene sammen. Hvordan samspillet mellom teori og praksis skal foregå, er ett av de områdene de nasjonale retningslinjene pålegger den enkelte institusjon å gjøre rede for.

### 4.1.1 Norskfaget i de nasjonale retningslinjene

Med utgangspunkt i de nasjonale retningslinjene for fagene skulle den enkelte institusjon utarbeide egne studieplaner med *faglig innhold, praksisopplæring, organisering, arbeidsformer og vurderingsordninger*, som så skulle vedtas i institusjonens styre. Læringsutbytteformuleringene i de nasjonale retningslinjene skulle gjenspeiles i de lokale studieplanene, men den enkelte institusjon kunne selv avgjøre hvordan disse målene skulle nås, og hva slags design det totale studiet skulle ha. Retningslinjene presiserte imidlertid at 15 studiepoeng skulle være minste studiepoenggivende enhet i grunnskolelærerutdanningene.

De nasjonale retningslinjene for perioden 2010-2017 var omfattende og detaljerte, og med dette ga de relativt sterke føringer på virksomheten. Norskfaget var delt i to emner, kalt Norsk 1 og Norsk 2, hver på 30 studiepoeng. Norsk 1 var orientert rundt videreutvikling av lese- og skriveferdigheter, språk- og tekstkunnskap, arbeid med grunnleggende ferdigheter, samt praktisk-estetiske arbeidsmåter i faget. De faglige fokusområdene i Norsk 1 ble adressert med i alt 36 læringsutbytteformuleringer, hvorav 13 beskrev forventede kunnskaper, 16 beskrev forventede ferdigheter, mens 7 læringsutbytteformuleringer beskrev den generelle kompetansen studenten var forventet å ha etter endt studium. I Norsk 2 ble faglige fokusområdene videreført, og i tillegg kom emner knyttet til språk- og teksthistorie, samt språklige endringsprosesser. I Norsk 2 var det definert i alt 24 læringsutbytteformuleringer, hvorav 11 beskrev forventede kunnskaper, 9 var knyttet til forventede ferdigheter, mens 4 læringsutbytteformuleringer beskrev kvalitet ved studentens generelle kompetanse etter endt studium.

### 4.1.2 Norskfaget ved lærerutdanningsinstituttet

Norskfaget ved lærerutdanningsinstituttet i mitt materiale er nedfelt i en fagplan som ble utarbeidet av en institusjonelt utnevnt fagplangruppe, etablert våren 2010. Planen ble godkjent i institusjonens styre og var operativ fra høsten 2010 og fram til kullet



med opptak høsten 2016 hadde fullført.<sup>19</sup> Fagplangruppa besto av to lærere fra lærerutdanningsinstituttet, og i tillegg ble en praksislærer ved en av partnerskolene invitert til å delta på fagplangruppemøter i løpet av arbeidsperioden. Planen omfattet studiets totale omfang på 60 studiepoeng, fordelt over fire emner hver på 15 studiepoeng.

Norskfaget er et stort og mangesidig fag, og det var nødvendig å gjøre avgrensninger for å få et materiale som kunne belyse min problemstilling. De viktigste kildene til informasjon om norskfaget ved lærerutdanningsinstituttet ble studieplanen for faget og dennes operasjonalisering. En studieplan er å sammenlikne med en læreplan, og i mitt prosjekt fokuseres det John I. Goodlad i sitt læreplanteoretiske begrepsapparat (1979) kaller *den formelle læreplan*, forstått som den vedtatte læreplanen med formell status som kontrakt mellom studiested og samfunn/student. I arbeidet med å sette denne planen ut i livet gjøres en formell læreplan til gjenstand for fortolkninger, der undervisernes erfaringer og ideologiske oppfatninger, sammen med praktiske forhold ved lærestedet, påvirker det Goodlad kaller *den gjennomførte lærerplan*. En gjennomført læreplan er ingen formell plan, men en konstruksjon som kommer til overflaten gjennom emnenes undervisningsplaner, samt de læringsressursene som er satt inn. Både undervisningsplaner og læringsressurser som inngikk i gjennomføringen av faget, er en del av denne studiens kildemateriale.

Planen *Norsk 60 studiepoeng – grunnskolelærerutdanning 5. -10. trinn*, gjeldende for perioden 2010-2017, var på totalt 12 sider, ikke innberegnet lister over primær- og sekundærlitteratur. Planen innledet med en generell orientering om fagets rolle i lærerutdanningen, før fagets fire emner ble presentert suksessivt med en redegjørelse for *læringsutbytte, innhold, organisering og arbeidsformer, praksis, krav til forkunnskaper, obligatoriske krav, vurderingsordning* og til slutt *faglig ansvar*. Hvert av emnene anga hva slags læringsutbytte studenten kunne forvente å sitte igjen med når emnet var ferdig, med en presisering om at «det er det samlede norskfaget på fire moduler som gir det læringsutbyttet rammeplanen omtaler».

---

<sup>19</sup> Studenter som fullførte på normert tid var ferdige våren 2020.

I planen framkom studiets oppbygging, gjengitt i Figur 4-1:<sup>20</sup>

	Høst	Vår
2. studieår	<b>Emne 4:</b> [Fordypningsemne om fiksjon] 15 stp	
1. studieår	<b>Emne 3:</b> [Om språk] 15 stp	
	<b>Emne 1:</b> [Om ungdom og tekstkulturer] 15 stp	<b>Emne 2:</b> [Om viderekommen lese- og skriveopplæring] 15 stp

Figur 4-1 Studiets oppbygging

I oversikten over studiets oppbygging kom det fram at skriveopplæring ble særlig fokusert i Emne 2, som var plassert i vårsemesteret i første studieår. Det var imidlertid en presisering i den innledende teksten i Emne 1 om at «arbeidet med elevtekster [...] blir gjennomgående behandlet gjennom hele norskfaget».

Læringsutbyttebeskrivelsene i Emne 1 var i hovedsak orientert rundt lesing og litteraturarbeid, men under kompetanseområdet for *kunnskaper* var det definert mål om at studenten etter endt utdanning skulle ha «kunnskaper om hvordan elever på 5.-10. trinn skriver – i noen utvalgte sjangre», samt «innsikt i språkutvikling hos barn og unge som allerede har tilegnet seg grunnleggende lese- og skriveferdigheter». Under *generell kompetanse* presiserte planen at studenten etter endt studium «kan tilrettelegge for at arbeidet med språk og litteratur kan styrke elevenes identitet og oppfordre dem til aktiv deltakelse i det offentlige livet» og videre at studenten «er en sikker muntlig språkbruker og stø i skriftlig bokmål og nynorsk».

Undervisningen innenfor Emne 1 var delt i tre hovedområder: «Om skjønnlitteratur og formidling av skjønnlitteratur», «Om sakprosa», og «Om poesi og

<sup>20</sup> Navn på emnene er konstruerte av meg, basert på emnenes tematikk.

undervisning i poesi». Innenfor hovedområdet «Om skjønnlitteratur og formidling av skjønnlitteratur» var det innslag av teori om skriving som arbeidsmåte til støtte for elevers utvikling av litterær kompetanse, som å skrive om en bok, å lage biodikt, å skrive videre på en episode, samt å bytte synsvinkel og la en biperson fortelle (Dahll-Larssøn, 2007), eller å bruke dialoglogg for å stimulere elevers personlige tilnærming til litteratur (Tønnessen, 2007). Begge artiklene gjengir elevtekster for å illustrere ulike poeng. Pensumlitteraturen tematiserte også skriving i forlengelse av litterære samtaler, der forfatteren gir flere forslag til skriveøvelser som skal ha positiv effekt på elevers leseforståelse, slik som utvidet skriving, sammendrag-skriving og brevveksling (Skarðhamar, 2011). I kapitlet finnes også eksempler på elevtekster som er kommet til gjennom slike skriveøvelser.

Skriving ble også tematisert innenfor hovedområdet «Om sakprosa», der Torvatn i artikkelen *Lærebokvett* (2009) diskuterer ulike lærebokteksters framstilling av «å skrive tekster». Innenfor hovedområdet «Om poesi og undervisning i poesi» ble skriving tematisert gjennom kapitlet "Ulike undervisningsmåtar", der Kaldestad og Knutsen (2006) presenterer fire sentrale bidragsyttere innenfor diktundervisning.

I Emne 2 var samtlige læringsutbyttebeskrivelser orientert rundt viderekommen lese- og skriveopplæring i en eller annen forstand. Under kompetanseområdet for kunnskaper ble det presisert at studenten etter endt studium «har bred kunnskap om relevante teorier om lesing, skriving og lese- og skriveopplæring», og videre «kunnskap om de ulike funksjonene lesing og skriving kan ha for elevenes utvikling og læring». Etter endt studium skulle studenten ha «bred kunnskap om lese- og skrivestrategier», og videre «utvidet innsikt i hvordan elever på ungdomstrinnet kan videreutvikle skriveferdighetene sine, både elever med norsk som førstespråk og norsk som andre- språk», foruten «omfattende kunnskap om hva som kjennetegner muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, fiksjonstekster og sakprosaetekster i ulike sjangre, og tekster fra eldre og nyere medier».

Læringsutbyttebeskrivelsene for kunnskaper ble fulgt opp i planen hva angikk beskrivelse av studentens forventede ferdigheter etter endt studium. Her ble det presisert at studentene «kan vurdere og bruke relevante undervisningsmetoder i lese- og skriveopplæring og skriftforming fra 5. til 10. trinn, både for elever med norsk

som førstespråk og andrespråk, og for elever som skriver på bokmål og elever som skriver på nynorsk», og videre «legge til rette for at elevene får skrive sakpregede tekster og fiksjonstekster av ulikt slag». Ved opplæringens slutt skulle de også kunne «rettlede elever i ulike former for muntlig og skriftlig argumentasjon» og «bruke språk- og tekstkunnskap i arbeid med analyse, respons og vurdering av muntlige og skriftlige elevtekster for å fremme læring». Til slutt skulle de kunne «sette i gang, rettlede og vurdere muntlig, skriftlig og sammensatt tekstproduksjon hos elever på ungdomstrinnet og grunngi karakterene en setter», samt «kartlegge og vurdere lese- og skriveferdigheter, sette i verk relevante tiltak for tilpasset opplæring og oppdage lese- og skrivevansker».

Læringsutbyttebeskrivelsene under generell kompetanse hadde en mer overordnet innretning og var ikke spesifikt knyttet til skriving, slik som at studentene skulle kunne «å planlegge, gjennomføre og vurdere norskundervisning på ulike trinn fra 5. til 10. trinn og begrunne faglige valg» og videre «ta i bruk faglige kunnskaper til kritisk og konstruktiv refleksjon». Det forventede læringsutbytte om at studenten etter endt opplæring skulle være «en sikker muntlig språkbruker og stø i bokmål og nynorsk» er imidlertid knyttet til skriving og gjenspeilte forskriftens krav til at kandidaten «mestrer norsk muntlig, norsk skriftlig både bokmål og nynorsk, og kan bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng» (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, 2010, §2).

Undervisningen i Emne 2 var tematisk strukturert rundt hovedområdene «Elevtekster», «Praktisk språkbruk», «Lesedidaktikk», samt «Forholdet mellom lesing, skriving og læring». Samtlige av disse faglige fokusområdene, med unntak av «Lesedidaktikk», var knyttet til læringsutbyttene om skriving i en eller annen forstand. Teoripensum knyttet til «Elevtekster» var i sin helhet hentet fra Skjelbred's bok *Elevens tekst* (2006), nærmere bestemt kapitlene «Tekstbegrepet», «Sjanger», «Setninger» og «Ord». Til hovedområdet «Praktisk språkbruk» var teoripensum hentet fra Iversen, Otnes og Solems bok *Grammatikken i bruk* (2011) med kapitlene «Med grammatikken som verktøy» og «Sammenheng i tekst», samt Kulbrandstads bok *Språkets mønstre* (2005) med kapitlene «Rettskrivingsmønstre» og «Noen didaktiske perspektiver». Teoripensumet som vektla skriving innenfor hovedområdet

«Forholdet mellom lesing, skriving og læring», besto av Løkensgard Hoels kapittel *Frå responsmodell til responsstrategiar i praksis* (2000), og Iglands artikkel *Skriving i sosiokulturelt perspektiv* (2003).

Den gjennomførte læreplanen omfattet også obligatoriske arbeidskrav som studentene måtte få godkjent for å få gå opp til eksamen, og innenfor Emne 2 var ett av disse kravene at studentene skulle skrive en elevtekstanalyse, der oppgavens ordlyd var som følger:

Gje ein analyse av elevteksten med lengde om lag 2000 ord (inkludert respons til elev). Drøft særleg valet av sjanger. Skriv avslutningsvis ein respons retta til eleven på maksimalt 200 ord, der du kjem inn på både sterke og mindre sterke sider ved teksten.

Det obligatoriske arbeidskravet besto i at studenten leverte et førsteutkast som de fikk respons på av faglærer. Deretter hadde studenten mulighet til å omarbeide teksten, før den ble levert inn som eksamensoppgave, sammen med et refleksjonsnotat knyttet til arbeidet med teksten. Elevtekstanalysen var ett av to arbeidskrav, og begge målformer skulle være representert. Elevtekstanalysen ville dokumentere læringsutbytte innenfor kunnskapsmålet om å ha «utvidet innsikt i hvordan elever på ungdomstrinnet kan videreutvikle skriveferdighetene sine, [...]», ferdighetsmålet om å «bruke språk- og tekstkunnskap i arbeid med analyse, respons og vurdering av [...] skriftlige elevtekster for å fremme læring», samt målet under generell kompetanse om å være «stø i bokmål og [eller] nynorsk».

Emne 3 fokuserte på kunnskap om språk, og i emneplanens innledende tekst var det flere påstander som knyttet an til skriving, som at emnet «tar sikte på å vise at det norske språket, skriftlig og muntlig, utgjør et komplett system med ei lang historie, og at vi i dag har det norske skriftspråket i to varianter, bokmål og nynorsk...», og videre i presiseringen av emnets «sentrale ferdighetsmål», som «for det første [var] å få studentene til å bli sikre og funksjonelle skrivere i begge målformer, og for det andre å vise at tekstskaping kan skje både rent skriftlig, muntlig og som sammensatt tekst som består av en skrifttekst med lyd/bilde».

Læringsutbyttebeskrivelsene i Emne 3 var i hovedsak orientert rundt språklære, men læringsutbytter som «bred kunnskap om språket som system og

språket i bruk» og «kunnskap om flerspråklighet, flerspråklig praksis og om det å lære norsk som et andrespråk» indikerte at skriving ville bli tematisert, særlig i lys av emnets innledende tekst og i lovnaden om at arbeidet med elevtekster skulle være gjennomgående i alle fire emner. I læringsutbyttebeskrivelsene under *ferdigheter* ble det presisert at studenten etter endt opplæring skulle kunne bruke «retoriske kunnskaper i arbeid med [...] skriftlige tekster», samt «legge til rette for og gjennomføre undervisning i den målforma som er sidemål for elevene», og under *generell kompetanse* het det at studenten etter studiet skulle være en «sikker muntlig språkbruker og sikker i skriftnormalene for norsk».

Av pensumlitteraturen innenfor Emne 3 som adresserte læringsutbyttene knyttet til skriving, fantes *Språkets mønstre* (Kulbrandstad, 2005), med kapitlene «Talespråk og skriftspråk» og «Rettskrivingsmønstre», men også i en viss grad i «Ordmønstre» og «Setningsmønstre». Studentene fikk også en innføring i fonologisk skriving ved å møte en rekke tekster hentet fra Høigårds bok *Barns språkutvikling* (2006). Tekstene er skapt av barn, og de illustrerer stadier i små barns staveutvikling fra skriverabling til bokstavutforskning, videre til helordskriving og fonologisk skriving. Målet om at studentene etter endt opplæring skulle kunne bruke «retoriske kunnskaper i arbeid med [...] skriftlige tekster» så ut til å være adressert med et utvalg kapitler fra boka *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (Svennevig, 2009). Skriving og skrivedidaktikk tematiseres ikke eksplisitt i boka, men forfatteren har hentet teori fra pragmatikk, semiotikk, tekstlingvistikk, samtaleanalyse og retorikk for å belyse språklig kommunikasjon i ulike sjangrer og medier, og der kontekst på en eller annen måte er sentralt.

Det siste av fagets fire emner dreide seg om fiksjon i ulike sjangrer og medier. Ingen av læringsutbyttebeskrivelsene under kunnskaper og ferdigheter tok opp skriving, men under *generell kompetanse* var det presisert at studenten etter endt opplæring skulle kunne «rettlede elever i arbeidet med tekster slik at de kan utvikle seg, skaffe seg kunnskaper og forberede seg på aktiv deltakelse i det offentlige rom og i samfunnet som hele», og videre at de skulle kunne «se faget i et større dannelsesperspektiv og undervisningen som en del av opplæringen i et aktivt deltakerdemokrati». Gitt at læringsutbyttet under kunnskaper og ferdigheter handlet

om lesing alene, er det rimelig å slutte at «arbeid med tekster» og «opplæringen i et aktivt deltakerdemokrati» hadde lesing alene som omdreiningspunkt.

Gjennomgangen av formell og gjennomført plan for faget viser at arbeid med skrivning, språk og tekst ble fokusert i emne 2, men at det også inngikk i Emne 1 og 3. I studieplanen var Emne 2 lagt til vårsemesteret, parallelt med siste del av Emne 3, og av undervisningsplanene framkom det at mesteparten av undervisningen ville være gjennomført da praksisperioden skulle starte. På dette tidspunktet ville studentene være ferdige med Emne 1. I Emne 2 ville 15 av 18 undervisningsøkter være tilbakelagt, i tillegg ville arbeidskravet med elevtekstanalyse være levert og fått tilbake med respons av faglærer. I Emne 3 ville 19 av 22 undervisningsøkter være gjennomført, arbeidskravet ville være levert og fått tilbake med respons. På dette grunnlaget valgte jeg å konsentrere datainnsamlingen til perioden der Emne 2 ble gjennomført. Plandokumenter, arbeidskrav og læringsressurser ble lastet ned fra studiets læringsplattform i samme periode.

## 4.2 Praksiskonteksten

I institusjonens *Plan for praksisopplæring* for perioden 2010-2017 ble gjeldende retningslinjer for studentenes praksis presisert, som *hovedtema* for perioden, *læringsutbytte, innhold og organisering*. Her fremkom det at praksis første studieår skulle foregå på samme skole i begge semestre. I første semester skulle studentene først og fremst få mulighet til å observere, i tillegg til «å delta i undervisningsoppgaver sammen med praksislærer». I vårens praksisperiode var det krav til at studentene skulle «kunne planlegge, begrunne, gjennomføre og vurdere opplæringen i eget studiefag», og studentene i mitt materiale hadde klare forventninger om å få prøve seg i lærerrollen:

Live: jeg forventer at på en måte vi blir pushet litt ut i det... sånn at vi lærer å ta den klasseledelsesrollen i hvert fall nå det året her... at det er viktig for oss å se litt hva det er å være lærer da (Intervju 15.04.13)

Flere understreket også at praksis er viktig for å få erfaring med å møte elever, slik Anniken formulerte det her:

Anniken: egentlig å se om du passer som lærer... og se hva du gjør feil og riktig... og kunne koble det vi lærer til faktiske mennesker [...] å kunne erfare å gjøre feil og riktig og kunne erfare hva som gikk dårlig og hva som gikk bra... og egentlig å erfare det å være rundt elever (Intervju 10.01.13)

Hovedtema første studieår var «Lærerrollen, lærerarbeidet og lærerens til rettelegging for læring av fag for 5.-10.trinn», og flere av studentene trakk fram klasselederrollen som særlig viktig å få bryne seg på. Studentene viste også at de var opptatte av fagdidaktiske problemområder:

Live: og hva norskfaget innebærer ute i skolen... for jeg tror det er litt vanskelig å se for seg hvordan man skal lære det bort når man sitter i forelesninger... for det er så mye... og du klarer liksom ikke helt å skjønne hvordan i alle dager skal jeg klare å få dette her ut til elevene. (Intervju 15.04.13)

På spørsmål fra meg om de fikk innspill i studiene om hvordan fagstoffet kunne læres bort, svarte studenten:

kanskje ikke så mye på grammatikken... for da har vi kanskje nok med å lære det selv... men hvis vi spør så kommer alltid foreleserne med gode svar (Intervju 15.04.13)

Studentene så også ut til å forvente sammenheng mellom fagopplæringen og praksisfeltet, slik Daniel tok til orde for her:

Daniel: der forventer jeg vel egentlig å få prøvd kanskje ut de teoriene jeg får lært her... at vi får prøve oss mest mulig [...] praksislæreren vår har vært veldig ute etter at vi må prøve oss så fort som mulig... og at vi får mer og mer ansvar for undervisningen... og vi har jo prøvd mye forskjellige ting vi har plukket opp her i undervisningen [...]... så jeg føler vel egentlig at [lærerutdanningsinstituttet] er den teoriplassen der teorien skal inn og så praksis blir da plassen der vi får prøve ut både egne tanker og kanskje ting... input som vi har fått her da... og finne ut hva som fungerer og hva som ikke fungerte så bra (Intervju 25.01.13)

Studentene fordelte seg på to praksisgrupper på to ulike praksisskoler, slik jeg har gjort rede for i kapittel 3.3.3 *Studiens kasus*.

På Furulia ungdomsskole ble studentene tatt imot av en praksislærer jeg har gitt navnet Hanne. Hun var kontaktlærer på trinnet og hadde ansvar for norskundervisningen. Ved dette prosjektets gjennomføring hadde hun vært praksislærer i 10 år, og motivasjonen for arbeidet beskrev hun som tosidig:



det ene går på at jeg synes det er spennende å kunne hjelpe støtte veilede blivende lærere inn i et yrke... å få dem til å se at dette er gøy... at det er et interessant yrke å ha [...] det andre er rett og slett det... rent egoistisk... at jeg bruker det som et middel til å utvikle meg selv... (Intervju 11.03.13)

Som praksislærer var Hanne opptatt av at studentene måtte bli utfordret på klasselederrollen. Hun ga dem tidlig ansvar for undervisning der hun fokuserte på hvordan de fungerte i klasserommet. Studentenes forståelse for faglige begreper tonet hun ned på dette stadiet:

det må jo begynne med klasselederen... [...] så får det faglige komme etterhvert... dette er førsteklasinger... [...] for poenget er hvordan fungerer du der du står foran elevene... tør du å variere undervisningen din? tør du å slippe elevene løs? (Intervju 11.03.13)

Hanne ga uttrykk for et avklart forhold til ansvarsdelingen mellom teori- og praksisfelt:

ja altså hvis [lærerutdanningsinstituttet] lærer dem det faglige innholdet... så kan vi praksislærere lære dem å bli lærere... for det lærer de ikke [ved lærerutdanningsinstituttet]... (Intervju 11.03.13)

Når det gjaldt samarbeidet mellom disse to læringsarenaene, understreket Hanne viktigheten av dialog mellom partene, først og fremst for å sikre at begge parter snakket «samme språk». Hun uttrykte også et ønske om at fagopplæringen orienterte seg mer mot praksisfeltet:

kan hende at noen av de som jobber [ved lærerutdanningsinstituttet] skulle tatt seg en tur ut og besøkt skolen litt... [...] og at vi kanskje hadde visst litt mer om hva som foregår når det undervises [ved lærerutdanningsinstituttet] (Intervju 11.03.13)

På spørsmål fra meg om hun fikk noe innblikk i hva studentene holdt på med i studiene, svarte Hanne at hun ikke fikk slik informasjon fra [lærerutdanningsinstituttet], men at hun snakket med studentene for å få vite hva de jobbet med. Verdien av å få slik informasjon fra instituttet var hun litt ambivalent til:

men altså... trenger jeg det? jeg vet ikke helt... fordi studentene må jo inn i det vi driver med (Intervju 11.03.13)

På spørsmål om hva studentene må beherske for å gi god skriveundervisning, understreket Hanne at skriveopplæring er noe som skal foregå i alle fag, og at dette forutsetter at læreren må beherske det faget det skal skrives i, det fagets unike språk.

Norsklæreren må «passe på at elevene blir kjent med fryktelig mange sjangrer... de må ha møtt dem... rett og slett», og for å kunne iscenesette dette må studentene:

kunne det sjangertekniske... hvis elevene skal skrive en sjanger så må læreren beherske sjangeren... [...] og jeg må kunne det å veilede en elev i skrivingen sin ut i fra det nivået elevene er på da... [...] jeg må klare å gi gode tips... og da må jeg også kunne skrive selv... klarer jeg ikke å skrive selv klarer jeg heller ikke å veilede (Intervju 11.03.13)

På Eikegrenda ungdomsskole ble studentene møtt av en praksislærer som jeg har gitt navnet Nina. Nina var kontaktlærer med ansvar for norskundervisningen på trinnet. Hun hadde vært praksislærer i 4-5 år, og stortrives med dette arbeidet. Hun var utdannet allmennlærer med fordypning i norsk. I likhet med praksislærer Hanne beskrev hun motivasjonen for arbeidet som tosidig, hvor hun på den ene siden fikk muligheten til å påvirke de som skulle bli lærere, og samtidig løfte yrket opp og vise dem den gode hverdagen en lærer har. Hun beskrev også arbeidet som praksislærer som en kilde til inspirasjon:

for jeg må hele tiden være skjerpet for å ha studenter... og jeg må hele tiden være i forkant og... [...] klar på alle de valgene jeg tar... studentene de kommer med nye ideer og arbeidsmåter som jeg kanskje ikke har vært bort i... som og gir meg flere valg neste gang jeg skal undervise (Intervju 06.03.2013).

Nina var opptatt av at studentene skulle få prøve seg på mange ulike arbeidsmåter når de var ute i praksis, og hun la særlig vekt på at de skulle få erfaring med å undervise «fra tavla» og med å være veiledere. Hun fokuserte mye på å bygge opp studentens trygghet i klasserommet, både som klasseledere, men også når det gjaldt det faglige. Hun pleide å ha et møte med studentene i forkant av praksis der hun fortalte hva som skulle være tema i norskfaget under praksisperioden, slik at de hadde mulighet til å forberede seg. I løpet av praksisperioden hadde de samtaler i forkant av hver norsktime, der hun orienterte om hva det faglige innholdet skulle være:

og så er da opp til dem... å sørge for at det blir formidlet på en eller annen måte... og da blir jo min jobb å sørge for at de har funnet en god måte å formidle det på (Intervju 06.03.2013).

På spørsmål om hva en lærer må beherske for å gi god skriveundervisning, la Nina stor vekt på sjangerkunnskap og evne og vilje til å veilede elevene i skriveprosessen:

først så må en kunne formidle sjanger tydelig til elevene... [...] og så må jeg... jeg må være en god veileder... [...] trene dem til å bli gode skrivere... [...] at det er ikke sånn i skriving at leverer du en tekst... så er den ferdig... [...] for at en tekst kan alltid bli bedre... og så er det min jobb å... fortelle dem... hvordan skal du treffe sjangeren bedre... hvordan skal du... øke... rettskrivingsferdighetene dine... hvordan skal du bli god på... virkemidler... hvordan skal du bli god til å variere språket ditt... alt dette her (Intervju 06.03.2013)

Nina understreket at hun tidlig måtte gå i dialog med studentene for å avklare hva de la i de ulike fagbegrepene:

men det er klart det er vanskelig å ... vite hva slags begreper de kan... og hvilke begreper vi bruker... og hva som ligger i de ulike sjangrene her... og hva og de har med seg og sånne ting... det synes jeg er vanskelig (Intervju 06.03.2013)

På spørsmål om hun hadde oversikt over hva studentene lærte om i studiene, svarte Nina at hun visste lite om dette. Om samarbeidet mellom teori- og praksisfeltet meddelte hun:

vi føler veldig på mange ganger at... mange på lærerskolen ikke helt har greie på hva vi driver med på skolen... [...] men jeg tror nok og at det har bedret seg etter at lærerutdanningen ble lagt om... [...] det opplever jeg også på de lærerne som jeg får hit på besøk... at de er mye mer interessert i hva vi driver med... og mye mer oppdatert på hva vi SKAL drive med... og det er jo kanskje der det ligger da... at lærerutdanningen skal være mer oppdatert på hva vi faktisk driver med i skolen (Intervju 06.03.2013)

Hvilke dager som var best egnet for mine besøk, ble avtalt på tidlige planleggingsmøter med begge praksislærerne. Jeg var på Eikegrenda ungdomsskole tre hele dager under studentenes praksisperiode, og på Furulia ungdomsskole i fire hele dager, slik jeg har gjort rede for i kapittel 3.4.5. *Skrivedidaktiske hendelser – datainnsamling, valg og typer.*

## DEL II: SKRIVEDIDAKTISKE HENDELSER VED FURULIA UNGDOMSSKOLE

I løpet av de fire hele skoledagene jeg fulgte praksisgruppa og deres praksislærer på Furulia ungdomsskole, var det to skrivedidaktiske temaer som ble særlig aktualisert. Det første handlet om å *vurdere* leserinnlegg elevene hadde skrevet, og det andre handlet om å *gi respons* til elevene på den ferdige teksten.

I avhandlingens kapittel 3.4.5, i Figur 3-4, har jeg presentert en oversikt over de skrivedidaktiske temaene og hendelsene ved denne skolen som gjøres til gjenstand for analyse. I dette kapitlet skal vi nærme oss tema og hendelser på følgende måte: For hvert overordnet skrivedidaktisk tema skisseres først konteksten som de aktuelle hendelsene inngår i. Deretter følger analyser av de skrivedidaktiske hendelsene, hvor jeg ved hjelp av tekst- og diskursanalytiske verktøy undersøker hvordan skriving og skriveopplæring konseptualiseres, og dernest hva slags diskurser om skriving og skriveopplæring som rekontekstualiseres, og hvilke diskursfelleskap disse er hentet fra.

Materialet fra Furulia ungdomsskole består av transkripsjoner og feltnotater fra undervisning og veiledning, ulike dokumenter knyttet til planlegging og gjennomføring av undervisningsaktivitetene, samt elevtekster. For å svare på spørsmålet om hva slags skrivediskurser som rekontekstualiseres og hvilke diskursfelleskap disse er hentet fra, inngår også semistrukturerte intervjuer med studenter og praksislærere, plandokumenter fra praksisskolen og lærerutdanningsinstituttet, nasjonale forskrifter og retningslinjer, samt pensumlitteratur. Kodemanualer og leksikalske kjeder oppstått i forbindelse med analysearbeidet er vedlagt, med henvisninger underveis.

## 5. Skrivedidaktisk tema 1: Vurdering av elevers tekster

I intervjuet med praksislærer ved Furulia ungdomsskole kom det fram at hun ofte har skriveopplegg under studentenes praksis hvor de får være med på å vurdere elevenes tekster. Hun har lang erfaring med dette opplegget, og karakteriserer studentene som «veldig ivrige etter å få være med å vurdere» (Intervju 11.03.13). Jeg var til stede under to økter med slike vurderingssamtaler i løpet av de dagene jeg var på Furulia ungdomsskole, hvor det var fem elevtekster som ble vurdert. Disse hendelsene ble i første omgang analysert for å gi svar på det første forskningsspørsmålet – om hvordan skriving og skriveopplæring ble konseptualisert – hvor transkripsjoner av disse samtalene utgjør det primære analysegrunnlaget, sammen med tekster av stor intertekstuell betydning for meningsskapingen. Den ene av disse tekstene var skolens vurderingsskjema, som utgjorde samtalenes omdreiningspunkt. Skjemaet var utviklet av lærere ved skolen for å sikre en institusjonalisert forankret vurderingspraksis, og det representerte dermed en rekontekstualisering av rådende diskurser om skriving og skriveopplæring ved praksisskolen. I skjemaet konstrueres systemer av kunnskaper og oppfatninger, det konstrueres sosiale identiteter og subjektposisjoner, samt sosiale relasjoner. Dette skjemaet spilte en helt sentral rolle i den språklige samhandlingen, og jeg har derfor valgt å presentere analysen av skjemaet først, med særlig vekt på hvordan skriving og skriveopplæring konseptualiseres. Ett av punktene på dette skjemaet handler om å ta stilling til hvorvidt elevskriveren har svart på oppgaveteksten, en annen tekst med stor intertekstuell betydning for meningsskapingen i samtalene. Analysen av oppgaveteksten har jeg valgt å presentere i forbindelse med det aktuelle punktet på vurderingsskjemaet.

Skolens vurderingsskjema bidro også til konstruksjon av sosiale identiteter og subjektposisjoner, samt sosiale relasjoner. Dette analyseres som en del av den språklige samhandlingen, hvor transkripsjoner fra samtalene og skjemaet sees i sammenheng. Elevenes tekster er underordnet i analysene, da deres konseptualisering av skriving og skriveopplæring ligger utenfor dette prosjektets gjenstandsfelt.

## 5.1 Kontekstbeskrivelse

Det lå i skolens plan at elevene skulle ha om leserinnlegg i denne perioden, og studentene ble utfordret av praksislærer til å lage et undervisningsopplegg i tråd med dette. De ble på forhånd orientert om at temaet var nytt for elevene, og at de tidligere ikke hadde skrevet leserinnlegg i undervisningssammenheng. Jeg var ikke til stede i undervisningen, men forløpet ble beskrevet for meg i et intervju med en av studentene.

Undervisningsforløpet hadde startet med ei økt hvor leserinnlegg som sjanger hadde blitt introdusert for elevene. I denne økta var klassen delt i to grupper med 30 elever i hver, og studentene hadde vært sammen to og to om ansvaret for hver sin gruppe. Studenter og praksislærer hadde i fellesskap kommet fram til hva introduksjonen skulle inneholde, og målet var «at de skulle skjønne hva et leserinnlegg var... og hvordan man skulle skrive det... før de skulle begynne med [skrive]oppgaven sin» (intervju med student 15.04.2013). Introduksjonsøkta beskrev studenten slik:

vi begynte med å presentere lite grann hva et leserinnlegg var [...] vi leste et bra leserinnlegg først... [...] for å vise at det er delt i innledning hoveddel og avslutning... og så fortalte vi [...] hva en innledning bestod av da... hva som var viktig med den... at det var [...] fint at det startet med et spørsmål eller en påstand... eller å beskrive en situasjon... og så gikk vi videre på hoveddelen... som [...] at det var veldig viktig at de holdt en saklig tone da... for at det skulle bli tatt seriøst... og så gikk vi gjennom avslutningen... som [...] at de skulle oppsummere og komme med konklusjon... og gjerne da avslutte med et spørsmål... og at det var viktig å avslutte med en signatur da [...] så ga vi dem en dårlig tekst... et dårlig leserinnlegg... som var en tekst vi fikk av praksislærer. som var fra en tidligere elev [...] som de da fikk lov til å si litt hva de mente om da... hva de syntes eventuelt var bra... hva de syntes var dårlig... og da fikk vi dem... på en måte til å tenke litt igjennom hva de måtte få med selv for at det skulle bli bra... (intervju med student 15.04.13)

Den faglige gjennomgangen hadde i hovedsak hatt form som samtale hvor studentene stilte spørsmål, og elevene kunne spørre hvis det var noe de lurte på. Tavla hadde blitt brukt underveis til faglige punkter.

I den påfølgende norskøkta hadde studentene gjennomført en aktivitet de kalte *temposkriving*. Denne aktiviteten ble forslått av praksislærer, og den hadde i korthet gått ut på at elevene fikk et stikkord eller en påstand, og deretter skulle de bruke 2-3

minutter på å skrive ned sine umiddelbare tanker. Etter en slik skrivesekvens fulgte en samtale hvor elevene delte det de har skrevet, før de fikk et nytt stikkord eller en ny påstand. For å forberede elevene på skriving av leserinnlegg la studentene vekt på at elevene skulle argumentere for eller imot gitte påstander i løpet av den tilmålte tiden, og det ble registrert at:

det var mange som på en måte klarte å sette i gang litt fortere med leserinnlegget sitt på grunn av at de hadde allerede kommet med noen gode argumenter da... i hvert fall de jeg så på. kom veldig godt i gang (intervju 15.04.13)

Etter introduksjonen om leserinnlegg og temposkrivingen fikk elevene utdelt skriveoppgaven med en skoletime til rådighet for å skrive, og her var studentenes rolle å veilede elevene i skrivearbeidet. De som ikke ble ferdige med skriveoppgaven i løpet av denne tiden, måtte fullføre den på egenhånd.

Selve skriveoppgaven var utarbeidet av lærerne på trinnet, og den gikk ut på å skrive et leserinnlegg som skulle leveres inn for vurdering og tilbakemelding (se Vedlegg 7). I oppgaveteksten var det spesifisert krav til omfang, skrifttype og linjeavstand. Elevene fikk mulighet til å velge om de ville: 1) svare på et leserinnlegg, eller 2) skrive et leserinnlegg om en sak de selv interesserte seg for, hvor oppgaveteksten presiserte at «det kan være alt mulig, for eksempel: Skoleuniformer, Lekser, Innetid, PC-bruk blant dagens ungdom, mobbing osv.».

Dersom elevene valgte å svare på et leserinnlegg, kunne de velge mellom tre alternativer. De kunne svare på innlegget med tittelen «Faktasjekk», hvor *Mikkel (13)* argumenterer for å la teknologi i form av mobiltelefoner være et hjelpemiddel i skoletimene. Det andre innlegget har tittelen «Alt du kan lære av spill». Det er signert *To gamere (13)* som mener at dataspill bidrar til verdifull læring, og at det bør være lavere aldersgrense ved kjøp. Det siste innlegget er skrevet av *Individualist (14)*, som under tittelen «Grupper i timen?» hevder at gruppeinndelinger i matematikk gjør nivåforskjellene i skolen større, og at det særlig går ut over dem som strever i faget. Alle leserinnleggene i oppgaveteksten har løpende verbaltekst uten avsnittsinndeling, og omfanget på hvert av dem er om lag 100 ord, hvorav det lengste er på 134 ord.

I løpet av dette undervisningsopplegget ble det levert inn 60 leserinnlegg, og det var et utvalg av disse som ble gjort til gjenstand for vurdering av studenter og

praksislærer i fellesskap. Det var i alt fem leserinnlegg som ble vurdert i de to samtaleøktene jeg observerte. Jeg presenterer dem her i den rekkefølgen de ble gjennomgått i, med en kort kommentar til hver tekst.

Det første leserinnlegget var skrevet av en elev jeg har gitt navnet Bjørn, og det hadde tittelen «Farlige fotgjengerfelt» (se Vedlegg 8). Eleven har svart på oppgave 2, hvor de kunne skrive om en sak de interesserte seg for. Teksten er på 482 ord, og den fyller om lag en A4-side. Samtalens totale lengde var på 19 minutter, og den endte med at teksten fikk karakteren fem pluss.

Det neste leserinnlegget som ble gjennomgått hadde tittelen «Til Mikkel (13)» (se Vedlegg 9). Det var skrevet av en elev jeg har gitt navnet Mads. Leserinnlegget er svar på oppgave 1, og Mads har svart på leserinnlegget «Faktasjekk». Teksten er på 377 ord, og den fyller en knapp A4-side. Samtalens totale lengde var på 22 minutter, og den endte med at teksten fikk karakteren tre pluss.

Leserinnlegget «Blogger» (se Vedlegg 10) er skrevet av en elev jeg har gitt navnet Eva. Hun har svart på oppgave 2, hvor elevene kunne skrive om en sak de interesserte seg for. Teksten er på 375 ord, og den fyller en knapp A4-side. Samtalens totale lengde var på 16 minutter, og de ble enige om karakteren tre.

Det nest siste leserinnlegget som ble gjennomgått hadde tittelen «Svar Mikkel» (se Vedlegg 11), og det var skrevet av en elev jeg har gitt navnet Henrik. Leserinnlegget er svar på oppgave 1, og Henrik har svart på leserinnlegget «Faktasjekk». Teksten er på 154 ord. Den er skrevet for hånd og fyller to sider i skriveboka med skrift på annenhver linje. Samtalen om denne teksten varte i 28 minutter, og de ble enige om karakteren to pluss.

Det siste leserinnlegget har tittelen «Voksne mener Ungdom bruker for mye tid på PC» (se Vedlegg 12), og det er skrevet av en elev jeg har gitt navnet Eivind. Det er svar på oppgave 2, hvor elevene kunne skrive om en sak de interesserte seg for. Teksten er på 459 ord, og den fyller en A4-side. Samtalen om teksten varte i 30 minutter, og de endte opp med å gi leserinnlegget karakteren fire.

I forkant av samtalene hadde studentene lest tekstene grundig for å gjøre en foreløpig vurdering med utgangspunkt i et vurderingsskjema som var utviklet av lærere ved praksisskolen.



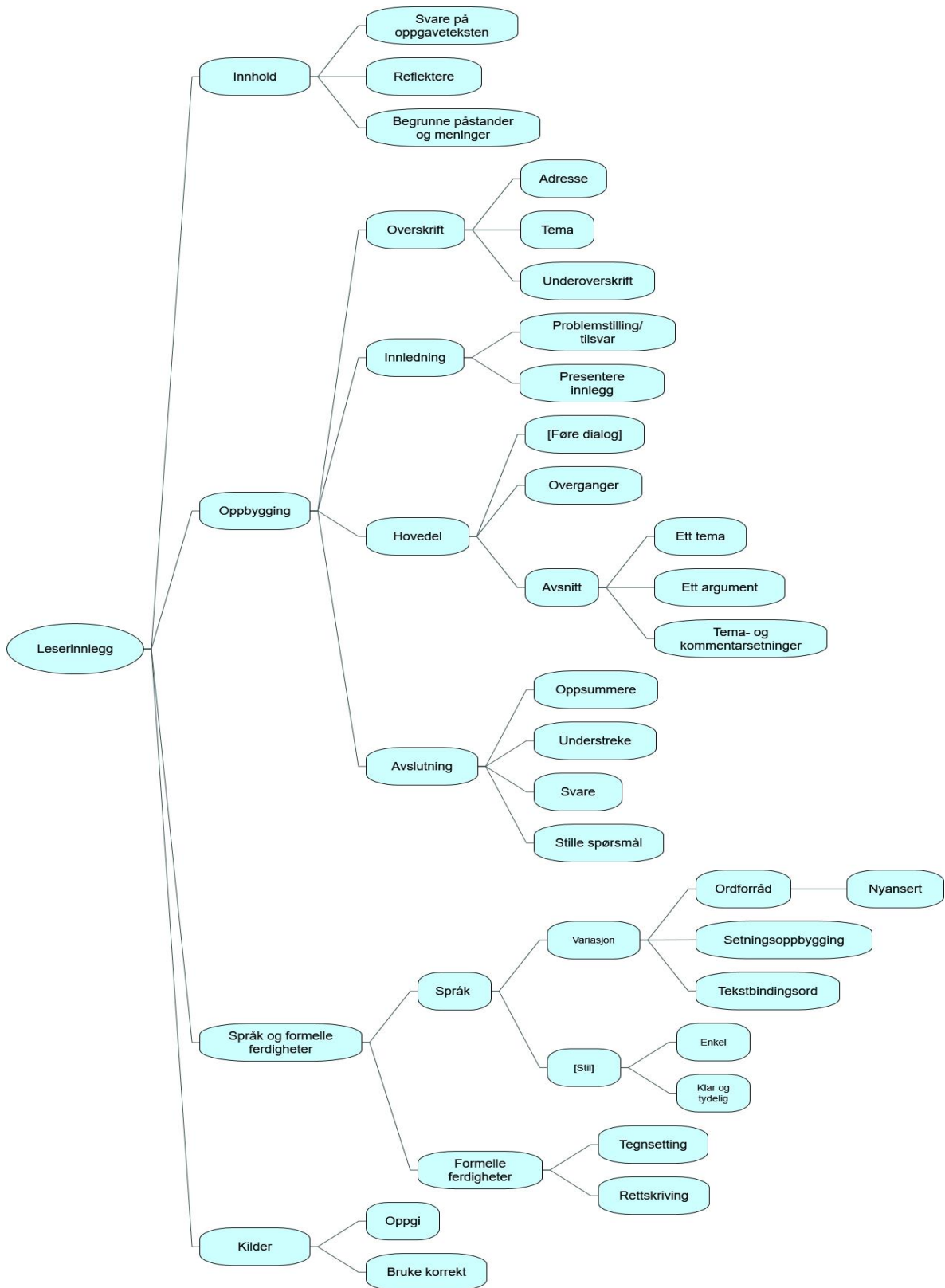
## 5.2 Skolens vurderingsskjema

Skolens skjema for vurdering av leserinnlegg inngikk i en serie av skjemaer myntet på ulike sjangrer (se Vedlegg 13). Skjemaet var utformet som en toveis tabell hvor det fremkom: a) bestemte *vurderingsområder*, og b) *kriterier* for henholdsvis lav, middels og høy grad av måloppnåelse innenfor disse områdene. Vurderingsområdene var generiske og skulle gjelde for alle tekster, mens kriteriene var sjangerspesifikke.

En slik kriteriebasert vurdering innebærer også at elevenes resultater ikke skal sammenliknes for å etablere en kurve. Vurderingsprinsippet skiller seg fra *grupperelatert vurdering*, også kalt normbasert vurdering, hvor en prestasjon vurderes i forhold til andre prestasjoner i en gruppe, samt fra *individrelatert vurdering*, hvor elevens prestasjoner vurderes på grunnlag av elevens individuelle forutsetninger (Fjørtoft, 2009).

De sentrale innholdsordene i skjemaet etablerer leksikalske kjeder, og en samlet oversikt over disse finnes i Vedlegg 14. Disse innholdsordene relaterer seg til hverandre i en taksonomi (se Figur 5-1) basert på enten klassifikasjon eller komposisjon, og som illustrerer hvordan fenomenet *leserinnlegg* ble konseptualisert.

Av denne figuren fremkommer det en kompleks og omfattende taksonomi hvor noen begreper fremstår som grunne, mens andre er dype og strekker seg over mange trinn. I fortsettelsen vil jeg ta for meg begrepene *innhold*, *oppbygging*, *språk og formelle ferdigheter*, samt *kilder*, hvor jeg undersøker hvordan disse ble konseptualisert i skolens vurderingsskjema.



Figur 5-1 Taksonomi - leserinnlegg<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Begrepet dialog er ikke brukt i skjemaet, men er min oversettelse av kriteriene «henvender seg noen ganger til den skriveren skriver til», samt «bruker innlegget teksten svarer på aktivt i egen kommunikasjon». Begrepet

### 5.2.1 Vurderingsområde 1: Innhold

Dette vurderingsområdet var plassert øverst i skolens skjema. Denne plasseringen var privilegert og kan gjenspeile en oppfatning om at vurderingsprosessen burde starte i tekstens innhold, i det eleven hadde skrevet om og ønsket å formidle, før man gikk videre for å se på tekstens form. Fremstillingen av vurderingsområdet skilte seg fra de andre ved at de forholdene som skulle vurderes, ble presentert i løpende tekst og ikke som punktliste, slik tilfelle var med de øvrige vurderingsområdene.

De forholdene som skulle vurderes innenfor dette vurderingsområdet, etablerte en grunn taksonomi, slik det fremkommer av figuren. Samtlige referenter etablerte det Halliday (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 575) kaller meronymiske relasjoner til begrepet *innhold*, hvor de utgjorde deler av helheten. På denne måten ble tekstlig innhold ved et leserinnlegg fremstilt som en komposisjon hvor følgende elementer skulle være med: 1) innholdet svarer på det oppgaveteksten ber om, 2) eleven viser evne til refleksjon, og 3) eleven begrunner påstander og meninger.

For å kunne vurdere spørsmålet om innholdet *svarer på det oppgaveteksten ber om*, anga vurderingsskjemaet noen kriterier å vurdere etter, og her ble det ikke skilt mellom middels og høy måloppnåelse. Begge disse mestringsnivåene skulle – ifølge dette skjemaet – komme til syne ved at innholdet «svarer på det oppgaveteksten ber om». I tekster som bare «delvis» svarte på det oppgaveteksten ba om, var dette en indikator på lav måloppnåelse.

For å ta stilling til hvordan vurderingsområdet *å svare på det oppgaveteksten ber om*, ble forstått, er det nødvendig å se på oppgaveteksten (Vedlegg 7).

Av denne fremkommer det at oppgaven hadde en serie av formelle krav knyttet til skriftstørrelse, -type, samt linjeavstand. Oppgaveteksten anga også en minimumslengde på «**minst** 1 side på data, eller **minst** 1,5 side om du skriver for hånd». Ut over dette ble elevene minnet på at de måtte ha topptekst med navn og oppgavenummer, samt overskrift, hvor det siste var framhevet med utropstegn og

---

stil er heller ikke i skjemaet. Det er lagt til av meg som et ledd i analysen, hvor formålet har vært å belyse relasjoner som er implisitt i skjemaet.

store bokstaver i fet skrift, et forhold som tyder på at overskrift hadde status som viktig.

Selve oppgaven gikk ut på å skrive et *leserinnlegg* hvor de kunne velge mellom to alternativer, hvorav det ene gikk ut på å skrive *et svar* til ett av de tre leserinnleggene på oppgaveteksten. Omfanget på hvert av disse leserinnleggene var om lag 100 ord, hvorav det lengste var på 134 ord. Alle hadde en argumenterende struktur og avsendernavn som antydte at de var skrevet av ungdom på deres egen alder. To av dem var *du-orienterte* og innrettet mot å overtale, mens det tredje var *jeg-orientert* og handlet primært om å uttrykke egne meninger. I oppgavealternativ 2 ble elevene bedt om å skrive et leserinnlegg om en sak de «interesser[te] seg for», og hvor de ble forsikret om de om at det «k[unne] være alt mulig».

Av disse to oppgavene var det oppgave 1 som tydeligst formidlet forventninger om argumenterende tekster med formål om å påvirke en mottaker, i og med at de skulle svare på en argumenterende tekst. Oppgave 2 tok for gitt at elevene var innforstått med hva et leserinnlegg skulle innebære.

En redegjørelse for hva sjangeren leserinnlegg innebærer, var å gjenfinne i elevenes lærebok *Kontekst* (Blichfeldt, Larsen & Heggem, 2006), hvor den ble knyttet til argumenterende tekster og introdusert i et kurs hvor elevene skulle lære å skrive henholdsvis *debattartikler* og *diskusjonsinnlegg*, hvorav sistnevnte ble presentert som synonymt med et leserinnlegg.

Sjangeren debattartikkel ble det gjort grundig rede for i læreboka. Ifølge denne må en debattartikkel ha *innledning*, *hoveddel* og *avslutning*. Meninger må underbygges i hoveddelen, og avslutningen må ha en konklusjon som tydelig får fram hva forfatteren av debattartikkelen mener (Blichfeldt et al., 2006, s. 179). Lærebokas kriterier på debattartikkel er nærmest identiske med de kriteriene som framkom på skolens vurderingsskjema, men i dette skjemaet var kriteriene myntet på sjangeren *leserinnlegg*. Sjangeren var derimot ikke like eksplisitt beskrevet i elevenes lærebok. Her fikk elevene vite hva et leserinnlegg *ikke* trengte å være, nærmere bestemt «så gjennomarbeidet og begrunnet som en artikkel» (Blichfeldt et al., 2006, s. 179). Ut over dette ble sjangeren illustrert med en faksimile hentet fra Aftenpostens debattside for unge. I denne faksimilen var det to leserinnlegg, ett svært kort og ett litt lengre.

Det lengste av dem var *du-orientert* og innrettet mot å påvirke mottakeres atferd gjennom overtalelse, mens det korte leserinnlegget var en begeistret *jeg-orientert* meningsytring etter en konsertopplevelse. Leserinnleggene i faksimilen tjente til å illustrere forskjellen på sjangrene debattartikkel og leserinnlegg, og de hadde mye til felles med leserinnleggene i oppgaveteksten som elevene ble bedt om å svare på. Gjennom dette ble leserinnleggene i oppgaveteksten gitt autoritet som eksempler på hvordan et leserinnlegg burde være. Så langt i analysen ser det imidlertid ut til at vurderingsområder og kriterier på skolens vurderingsskjema var myntet på en gjennomarbeidet og begrunnet *artikkel*.

Det neste forholdet som skulle vurderes, var spørsmålet om innholdet viste *evne til refleksjon*. Dette er et spesialisert begrep som handler om å bruke skriving som et redskap for tenkning, for å utvikle tanker og nye perspektiver (Evensen, 2010, s. 17). Skrivehandlingen beskrives som *jeg-orientert*, hvor den skrivende gjerne tar utgangspunkt i egne erfaringer, tanker og følelser (Matre & Solheim, 2014). Den grunne taksonomien i Figur 5-1 vitner om at forklaringer i form av utdyping eller konkretisering var fraværende i skjemaet, slik at begrepet ble forutsatt kjent for tekstens mottaker. Den eneste pekepinnen tekstens mottaker fikk, var at et høyt mestringsnivå ville komme til uttrykk i teksten gjennom «god oversikt og refleksjonsevne», mens middels mestringsnivå ville kjennetegnes ved at eleven «viser evne til refleksjon», og lavt mestringsnivå ved at eleven viste «liten evne til refleksjon». Hvordan en slik refleksjon ville se ut på tekstens overflate, sa disse kriteriene ingenting om.

Det siste forholdet som skulle vurderes i forbindelse med tekstens innhold, dreide seg om å begrunne påstander og meninger. En tekst der påstander og meninger ble begrunnet «på en god måte», indikerte et høyt mestringsnivå, mens middels nivå ville være kjennetegnet ved at «[innholdet] begrunner delvis påstander og meninger». Et innhold som viste «liten evne til [...] begrunnelse for påstander og meninger» skulle tilsvare lav måloppnåelse. Disse kriteriene reflekterte forventninger om leserinnlegg som var *du-orienterte* og rettet mot å overbevise, og de utelukket dermed andre skrivehandlinger enn den argumenterende. Disse forventningene var også åpenbare i oppgavealternativ 1, hvor elevene skulle svare på leserinnlegg som alle

hadde en argumenterende struktur. Oppgavealternativ 2, derimot, hvor de kunne skrive om en sak de interesserte seg for, hadde ikke et like entydig formål, men ga åpning for *jeg-orienterte* skrivehandlinger med andre formål.

### 5.2.2 Vurderingsområde 2: Oppbygging

Vurderingsområdet *oppbygging* var plassert i den andre raden på skolens vurderingsskjema, og dette er ett av de to begrepene som bygde den dypeste taksonomien i Figur 5-1. En slik dyp taksonomi etablerer en forestilling om at de som hadde laget skjemaet, hadde dyp og inngående kunnskap om feltet, og at alt som kunne og burde vurderes, var tatt med. Taksonomien vitner også om en preferanse for analytiske tilnærminger til vurderingsarbeidet, hvor de ulike elementene studeres hver for seg (Fjørtoft, 2009, s. 82). Detaljene og omfanget i denne delen av taksonomien indikerer også at tekstens komposisjon ble tillagt betydning av lærerne som utformet skjemaet. Den indikerer videre en forestilling om at et leserinnlegg er komponert av en *overskrift*, en *innledning*, en *hoveddel* og en *avslutning*, og videre at det stilles bestemte kvalitetskrav til hver enkelt komponent. Dette er forestilling som er mer i tråd med lærebokas fremstilling av sjangeren *debattartikkel* enn med fremstillingen av sjangeren *leserinnlegg*.

Vurdering av tekstens *overskrift* var plassert som første punkt innfor vurderingsområdet oppbygging, og igjen ble det indikert et startpunkt for prosessen. Vurderingsområdet var i første omgang brutt ned til et spørsmål om teksten *hadde*, eller *ikke hadde*, en overskrift. Kriteriet på lav måloppnåelse var at «overskriften mangler», slik at det var en *mangeltilstand* ved teksten som ble beskrevet. Det var ikke tilfelle i rubrikkene for middels og høy måloppnåelse, hvor det ble beskrevet *kvaliteter* ved overskrifter. Kriteriet på middels måloppnåelse var beskrevet som «adresser til mottaker *eller* skriver hva teksten handler om [min utheving]». For å oppnå høy måloppnåelse måtte man ha med begge deler, og det teksten handlet om, måtte være «i underoverskrift».

I kriteriene som beskrev høy måloppnåelse var det en språklig inkonsistens det kan være verdt å merke seg, og som gjentok seg flere steder i skjemaet. De besto av

flere språklige figurer, og i den første av dem finner vi den relasjonelle prosessen *å ha*. Den sentrale deltakeren var tekstens *overskrift* som hadde attributtet *adresser til mottaker*. I den andre figuren finner vi den materielle prosessen *å skrive*. Her var det *elev* som var den sentrale deltakeren, om enn implisitt, i en handling som utspilte seg i selve skrivesituasjonen, realisert gjennom presens indikativ, hvor *elev* skriver [evt. i *underoverskrift*] *hva teksten handler om*. En slik inkonsistens er relativt ubetydelig for meningsdanningen i tilfeller hvor leseren er en lærer og skjemaets formål er å effektivisere vurderingsarbeidet. Dersom leseren er en elev som skal bruke skjemaet som formativ støtte i sitt videre skrivearbeid, er det rimelig å spørre seg om en slik språklig inkonsistens vil kunne gjøre det vanskeligere for eleven å posisjonere seg som tekstens mottaker og få tak i hva teksten vil.

Tekstens *innledning* skulle også gjøres til gjenstand for vurdering, og på skjemaet var det satt opp ett punkt i hver av de tre rubrikkene. Indikasjon på lav måloppnåelse var også her beskrevet som en mangeltilstand ved teksten, ved at [elev/innledningen] «går rett på uten å si noe om temaet», med andre ord at teksten manglet innledning. Indikasjon på middels og høy måloppnåelse hadde form av kvaliteter, hvor en «kort innledning om problemstilling/tilsvar» ville være et kjennetegn på middels måloppnåelse, mens en elev som «presenterer kort innlegget som teksten er et svar på» demonstrerte høy grad av måloppnåelse hva innledninger angikk.

Vurdering av tekstens *hoveddel* fulgte etter vurdering av innledning, og innenfor dette delemnet ble det spesifisert flere kjennetegn på kvalitet innenfor hvert mestringsnivå. På nivået for lav måloppnåelse var det to kriterier, hvor det første var «mangler avsnitt eller har en uhensiktsmessig avsnittsinndeling», og det andre var «liten indre sammenheng i avsnittene». Både *mangler*, *uhensiktsmessig* og *liten indre sammenheng* er negativt ladete evalueringer som beskrev feil og mangler ved tekstene. De forutsatte også en leser som var fortrolig med fagspesifikke uttrykk som *avsnittsinndeling* og *indre sammenheng*.

På nivået for middels måloppnåelse var det første kriteriet at eleven «henvender seg noen ganger» til tekstens mottaker. Det å henvende seg til tekstens mottaker var ikke nevnt under lav måloppnåelse, og dermed la skjemaet til grunn at

dette var et trekk som kvalifiserte til middels måloppnåelse per se. De neste to kriteriene på nivået for middels måloppnåelse beskrev en tekst som «er inndelt i avsnitt som handler om hvert sitt tema» og videre at teksten hadde «et argument pr. avsnitt». Her var det ingen evalueringer, slik tilfellet var på lav måloppnåelse, men her er det min påstand at disse kriteriene bidro til å etablere en forestilling om at middels måloppnåelse var en form for *minimumskrav* for elevene. Dette begrunner jeg med at kriteriene var konkretiseringer av de negativt ladede kjennetegnene som ble beskrevet under lav måloppnåelse, men nå med positiv valør, i form av *kvaliteter* som tekstene hadde. Kriteriet om ett argument pr. avsnitt formidlet også en forventning om tekster med en argumenterende struktur, i tillegg til å gi føringer for hvordan argumentene skulle ordnes for at teksten skulle ha kvalitet.

På nivået for høy måloppnåelse var det første kriteriet at eleven «bruker innlegget teksten svarer på aktivt i egen argumentasjon». Dette kriteriet forutsatte i første omgang at elevene hadde valgt oppgave 1, hvor de skulle svare på et annet innlegg. Det forutsatte videre en tekstmottaker som var fortrolig med begrepet argumentasjon, herunder de prosessene begrepet innkapsler. Til slutt vil jeg hevde at kriteriet representerte en forestilling om at dette kvalifiserte til høy måloppnåelse per se, i og med at kriteriet ikke var å gjenfinne på lavere nivåer.

Det neste kriteriet på nivået for høy måloppnåelse handlet om at teksten «er inndelt i avsnitt som handler om hvert sitt tema». Dette kriteriet hadde nøyaktig samme ordlyd på middels mestringsnivå, uten noen form for spesifiseringer av nivåforskjell.

I det neste punktet på høyt mestringsnivå ble temasetninger og kommentarsetninger tematisert for første gang, som et kjennetegn på avsnitt som er «godt oppbygd». Det er interessant å merke seg at de som hadde laget vurderingsskjemaet, hadde funnet det nødvendig å tilføye at et godt leserinnlegg har strukturert avsnittene med tema- og kommentarsetninger. Dette er et strukturingsprinsipp som er vanlig i fagtekster, hvor noe skal beskrives og forklares. Elevenes lærebok *Kontekst* (Bech, Heggem, Kverndokken & Nilsen, 2006) er i tråd med denne framstillingen. Her introduseres temasetningen som den første setningen i et avsnitt, og hvis formål er å presentere temaet for avsnittet, mens



kommentarsetningene som følger etter, skal utdype temaet. Det er rimelig å stille spørsmål ved om tema- og kommentarsetninger er et adekvat lingvistisk valg innenfor sjangeren leserinnlegg, eller om kriteriet kan komme til å skygge for elevens kommunikative prosjekt.

Også det siste punktet på høyt mestringsnivå hva angikk vurdering av tekstens hoveddel, introduserte et nytt gjenstandsområde, denne gangen tekstbinding på globalt nivå, gjennom presiseringen om at tekster på dette nivået kjennetegnes ved «gode overganger mellom avsnittene». Dette ble dermed et spørsmål om noe man *hadde* eller *ikke hadde*, og tekster som hadde denne type tekstbindinger, kvalifiserte for høyt mestringsnivå innenfor dette området.

Tekstens *avslutning* var siste punkt under vurderingsområdet for tekstens oppbygging. På lavt mestringsnivå var det også her beskrevet en mangeltilstand, formulert som at teksten «mangler tydelig en avslutning». Hva slags kvaliteter en avslutning burde ha, ble først definert under middels måloppnåelse i form av at teksten «har en avslutning som oppsummerer og understreker hovedpoeng».

På nivået for høy måloppnåelse var det en sideordningsfrase som definerte flere kriterier for tekstens avslutning. I første omgang ble det stilt krav til at teksten «har en tydelig og god avslutning» før det fulgte en serie med spesifikasjoner av hva dette innebar, hvorav samtlige i praksis innebar at det ble innført nye kriterier på dette nivået. Her var det ikke lenger hovedpoenget som skulle oppsummeres, men *innledningen*, i tillegg til at den skulle understrekes eller besvares. Dernest ble det presisert at det burde være en «avslutning som [...] gir spørsmål til mottakeren», samt at avslutningen burde være «godt formulert», hvor det siste kriteriet strengt tatt handlet om det neste vurderingsområdet, som var «Språk og formelle ferdigheter».

### 5.2.3 Vurderingsområde 3: Språk og formelle ferdigheter

Vurderingsområdet *språk og formelle ferdigheter* var det andre begrepet som bygde en dyp og kompleks taksonomi, med flere delemner som skulle gjøre til gjenstand for vurdering, slik det også fremkommer av Figur 5-1. I første rekke var dette vurderingsområdet satt sammen av to sidestilte begreper som hver for seg utgjorde

hyperonymer i taksonomien, nærmere bestemt *språk* og *formelle ferdigheter*. Hva *språk* angikk, handlet det første kriteriet om *stil*, hvor den som skulle vurdere, måtte ta stilling til om teksten hadde «et enkelt språk», hvilket skulle indikere et lavt mestringsnivå. Dersom teksten hadde «stort sett et klart og tydelig språk» tilsvarte det middels mestringsnivå, mens «et klart og tydelig språk» betydde høyt mestringsnivå. Gjennom dette konstruerte skjemaet et kontinuum med «enkelt språk» i den ene enden og «klart og tydelig språk» i den andre. Dette er etter mitt syn problematisk. Et enkelt språk kan være klart og tydelig. Det kan også være andre forklaringer på at en tekst ikke klarer å formidle budskapet sitt på en klar og tydelig måte, enn at språket er enkelt. Hva et enkelt språk skulle innebære, overlot skjemaet til leseren å finne ut av, men plasseringen under lav måloppnåelse indikerte noe mangelfullt.

Det neste kriteriet under vurderingsområdet språk handlet om ordforråd, og også her kom oppfatningen om middels måloppnåelse som en form for minimumskrav til overflaten. Dette skjedde i første rekke ved at vurdering av ordforråd først ble innført på nivået for middels måloppnåelse, i form av «stort sett et variert ordforråd», mens det på høy måloppnåelse skulle være «variert og nyansert». At middels måloppnåelse utgjorde en minimumsstandard, kom også til uttrykk ved at nivået for lav måloppnåelse ble beskrevet som en mangeltilstand, hvorpå denne ble opphevet på middels og høy måloppnåelse gjennom kriterier med positiv valør, slik tilfellet var for vurdering av setningsoppbygging og tekstbindingsord. På nivået for middels måloppnåelse var flere av disse kriteriene gradert med modalitetsmarkøren «stort sett», mens kravene til høy måloppnåelse ble fremsatt som absolutte.

Når det gjaldt vurdering av *formelle ferdigheter*, var det også her mangler ved tekstene som ble beskrevet på nivået for lav måloppnåelse. Disse tekstene var - ifølge skjemaet - kjennetegnet av «mange skrivefeil» og «mange tegnsetningsfeil». Kriteriet om tegnsetningsfeil var utdypet i en parentes med en presisering av at disse «gjør teksten vanskelig å lese». Denne presiseringen antydte at tegnsetningsfeil var å forvente uansett mestringsnivå, og at det var nødvendig med en målestokk på hvor skillet gikk mellom de ulike nivåene. En slik målestokk var trolig myntet på læreren som skulle bruke skjemaet i vurderingsøyemed. På nivået for middels måloppnåelse ble det gitt rom for «noen skrivefeil» og «noen tegnsetningsfeil», med andre ord

tegnsettingsfeil i et omfang som ikke vanskeliggjorde lesing av teksten. Tekster som indikerte høyt mestringsnivå hva formelle ferdigheter angikk, ville være kjennetegnet av «ingen eller få skrivefeil», samt «god tegnsetting».

I vurdering av formelle ferdigheter var begrepet *feil* gjennomgående i kriteriene, og dette reiser noen prinsipielle spørsmål. Begrepet *feil* står i et antonymisk forhold til begrepet *ferdigheter*, og betegner dermed det motsatte. Et slikt språklig valg kan være hensiktsmessig i tilfeller hvor et slikt skjema sin funksjon er å tjene som et verktøy for læreren i vurderingsarbeidet. Det kan også være hensiktsmessig i tilfeller hvor skjemaet gjør tjeneste som begrunnelse for en karakter som er satt. Brukes skjemaet som formativ støtte for videre skriving, er det etter mitt syn en fare for at begrepet *feil* blir kontraproduktivt, og at det hadde vært mer fruktbart med kriterier som beskriver *kompetanse* i en eller annen form. Det er også legitimt å spørre seg om det kan påvirke selve evalueringen, enten det er læreren eller eleven som evaluerer, at det settes søkelys på feil i stedet for ferdigheter.

#### 5.2.4 Vurderingsområde 4: Kilder

Dette vurderingsområdet var det minst utbygde, og det ble presisert i en parentes at det kun skulle vurderes «der det er nødvendig». Hva nødvendighet innebar, ble overlatt til mottakeren av skjemaet å finne ut av. Lav måloppnåelse ble beskrevet som en mangeltilstand, i form av at teksten «mangler kilder». Kriteriet på middels måloppnåelse var «oppgir kilder», hvor den verbale prosessen å *oppgi* kunne knytte til seg både teksten og eleven som den handlende. På høy måloppnåelse var eleven som den handlende mer åpenbar, da kriteriet om å *oppgi* kilder var supplert med en materiell prosess og en aktør som «bruker kilder korrekt».

#### 5.2.5 Oppsummering

I denne delen av analysen har jeg tatt for meg skolens vurderingsskjema for å undersøke hvordan leserinnlegg og vurdering av disse konseptualiseres der. Analysen kan så langt oppsummeres i følgende punkter:

- Ved Furulia ungdomsskole ble det lagt føringer for en analytisk, kriteriebasert og læringsfremmende tilnærming til vurderingsarbeidet.
- Tekster i ulike sjangrer skulle vurderes etter forhåndsbestemte kriterier hvis formål var å gi uttrykk for elevens kompetansenivå innenfor et bredt spekter av skriveferdigheter.
- Kriteriene på vurderingsskjemaet vekslet mellom å beskrive kjennetegn på kvalitet ved tekster, på manglende kvalitet, samt kjennetegn på bestemte handlinger utført i skrivesituasjonen.
- Det var ikke nødvendigvis de samme kompetansene som skulle vurderes på tvers av mestringsnivåene, nye kvalitetskriterier ble innført høyere oppe i målhierarkiet.
- Kriteriene ga detaljerte føringer for hva et leserinnlegg er, hvordan det bør struktureres, hvilke skrivehandlinger det bør innbefatte og hva slags formål det skal fylle.
- Kriteriene la opp til argumenterende og reflekterende skrivehandlinger.
- Elevenes lærebok skilte mellom sjangrene leserinnlegg og debattinnlegg, hvor det fremkom at disse skiller seg fra hverandre strukturelt og innholdsmessig.
- Leserinnleggene i elevenes oppgavetekst samsvarte med lærebokas fremstilling av leserinnlegg, både når det gjaldt struktur og innhold.
- De formelle kravene til tekstlengde i skriveoppgaven om leserinnlegg samsvarte med lærebokas fremstilling av en debattartikkel.
- Kriteriene på vurderingsskjemaet for leserinnlegg samsvarte med lærebokas fremstilling av debattartikkel, både når det gjaldt struktur og innhold.
- Kriteriene som beskrev kompetansene hentet ord og begreper fra et spesialisert domene om skriving, språk og tekst, og forutsatte dermed at disse begrepene var forstått av tekstens mottaker.
- Kriteriene som skulle beskrive hva som kjennetegner kompetanse på lavt mestringsnivå, beskrev fravær av kompetanse.
- Nivået for middels måloppnåelse representerte en form for minimumsstandard for hva som var akseptabelt.

Skolens vurderingsskjema utgjorde omdreiningspunktet i samtalene hvor praksislærer og studenter vurderte elevtekster i fellesskap. Vi skal nå bevege oss mot analysen av disse samtalene for å undersøke hvordan leserinnlegg og vurdering av disse ble konseptualisert der.

### 5.3 Vurderingssamtaler

I løpet av dagene på Furulia ungdomsskole var jeg til stede på to veiledningsøkter hvor studentene og praksislærer vurderte et utvalg leserinnlegg. Disse to øktene hadde en samlet varighet på 2 timer og 30 minutter, og i alt fem leserinnlegg ble gjennomgått. Varigheten på hver enkelt av disse samtalene varierte mellom 16 og 30 minutter. Jeg har valgt å kalle gjennomgangen av hvert enkelt leserinnlegg en *lærersamtale* i tråd med Nestlogs typologi (se avhandlingens kapittel 3.4.5), med praksislærer i rollen som studentenes lærer, den som styrte samtalens retning og tok ansvar for at vurderingen av hver enkelt tekst kom i havn.

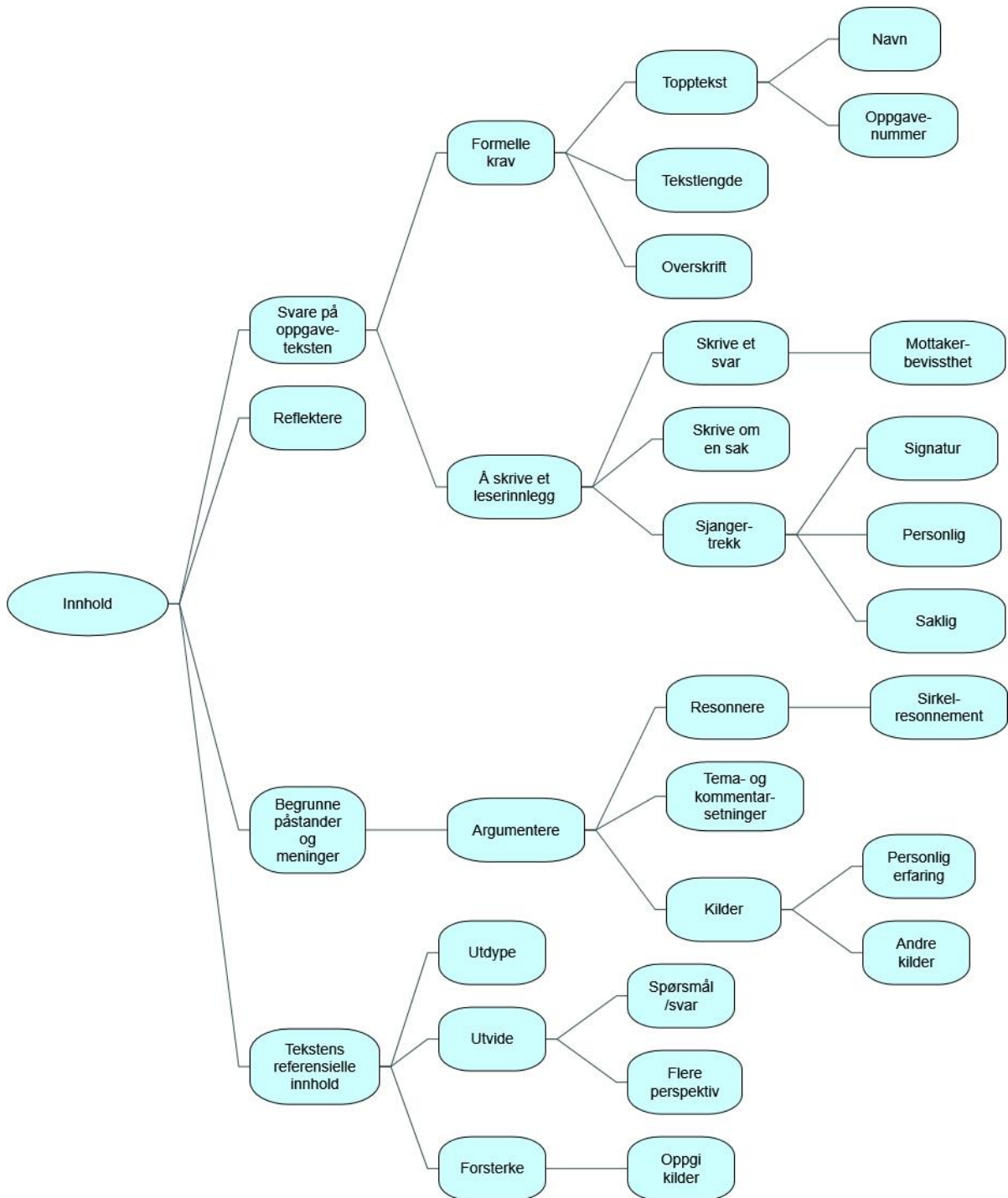
Samtalene foregikk i et lite grupperom som var avsatt til studentene i deres praksisperiode. Studenter og praksislærer satt rundt et bord, med liten fysisk avstand mellom hver enkelt. Jeg satt ved samme bordet, i rolle som observatør. Alle hadde kopier av elevtekstene og vurderingsskjemaet, og disse tekstene spilte en avgjørende rolle for den språklige medieringen i samtalen. Vurderingsskjemaet satte noen rammer for samtalen gjennom forhåndsbestemte vurderingsområder og kriterier, mens elevtekstene utgjorde samtalenes omdreiningspunkt.

Analysen av vurderingsskjemaet viser at det la opp til en analytisk lesning av elevtekstene, hvor den som vurderte kunne ta for seg vurderingsområdene etter tur, gjenkjenne kriteriene i elevens tekst, for så å avgjøre hva slags nivå teksten befant seg på, og dermed ha et grunnlag for en spesifikk og læringsfremmende respons til eleven. Den strukturen skjemaet la opp til, ble bare til en viss grad reflektert i disse samtalene. Alle samtalene forløp i det store og hele etter det samme mønsteret. De startet med at praksislærer inviterte studentene til å si hva de tenkte om teksten. Studentene byttet på å være først ute, men samtlige startet med å kommentere

tekstens *innledning*, før de fortsatte med å kommentere på ulike forhold ved teksten slik den utfoldet seg avsnitt for avsnitt. I denne gjennomgangen var de innom både innhold, struktur, språk og formelle ferdigheter. Praksislærer på sin side tillot dette i en viss utstrekning, før hun peilet samtalen inn på en mer analytisk tilnærming. Det var allikevel mye bevegelse fram og tilbake mellom disse vurderingsområdene underveis i samtalen, før praksislærer samlet trådene slik at de kunne få satt en karakter. Av praktiske hensyn har jeg valgt å presentere temaene i samtalen i tråd med rekkefølgen som de fremkommer på vurderingsskjemaet. Kodemanual for samtalen er å finne i Vedlegg 15, og de leksikalske kjedene i

### 5.3.1 Vurderingsområde 1: Innhold

Skolens vurderingsskjema indikerte at vurderingen burde starte med å gjøre seg opp en oppfatning om tekstens innhold. Det var ikke tilfelle i disse samtalene, som gjerne startet med tekstens *innledning*, før praksislærer tok styring over samtalens retning. Figur 5-2 illustrerer taksonomien over vurderingsområdet *innhold* som ble konstruert i løpet av disse samtalene. Av figuren fremkommer det at deler av taksonomien var detaljerte og dype, og at ett av begrepene – å reflektere – hadde en grunn taksonomi. Figuren illustrerer også at temaet *tekstens referensielle innhold* fikk relativt mye oppmerksomhet i samtalene, til tross for at dette ikke var et vurderingsområde på skolens skjema.



Figur 5-2 Taksonomi – leserinnlegg - innhold

I diskusjonene om leserinnleggene *svarte på det oppgaveteksten ba om*, skulle de ta stilling til om leserinnlegget innfridde på formelle krav. Dette spørsmålet ble viet relativt liten oppmerksomhet, og det var flere av de formelle kravene som ikke ble diskutert. I de tilfellene temaet kom opp, dreide det seg i hovedsak om teksten hadde *overskrift* og om *toppteksten* hadde de riktige opplysningene.



Oppgaveteksten ba også elevene om å skrive en bestemt sjanger, nærmere bestemt et *leserinlegg*. Disse leksikalske kjedene var korte og lite varierte, men taksonomien i figur 5-2 er relativt dyp og vitner om at spørsmålet ble noe utviklet i løpet av samtalen. Kjedene dreies i hovedsak rundt spørsmålet om leserinnleggene hadde *underskrift*, og de vitner om at leserinnlegg som en formåls- og kontekststyrt sjanger i liten grad ble tematisert. Det var et par isolerte unntak som bidro til å gjøre taksonomien dypere, hvor det ene var i samtalen om Mads sin tekst «Til Mikkel». Det inntraff i forbindelse med at praksislærer hadde stilt spørsmål om eleven viste mottakerbevissthet:

Student1: det er jo til han Mikkel

Hanne: ja. men det er i overskriften. er. det til Mikkel ellers? [...] hvis du ser. altså [leser fra elevteksten:] «jeg er enig i sånn som du skriver» ... ikke sant? han henvender seg jo til Mikkel. [...] mottakerbevissthet er. spesielt i et leserinnlegg er det ganske viktig...[...] vi var ikke like klare på det på Bjørn sin. fordi han startet en diskusjon. ... mens her er det et svar. på et annet innlegg.

Den siste kommentaren viser til samtalen om en annen elev – Bjørn – sin tekst «Farlige fotgjengerfelt», og i denne samtalen kom ikke temaet om mottakerbevissthet opp. Utdrag over bekrefter at praksislærers forklaring på dette besto i at mottakerbevissthet ikke hadde relevans i tilfeller der leserinnlegget ikke var et svar på et annet innlegg, slik tilfelle var på oppgave 2 hvor elevene kunne skrive om en sak de interesserte seg for. Denne posisjonen reflekterer en forståelse for mottakerbevissthet som var lite utviklet, og som ble bekreftet i en annen samtale. Den ble ikke imøtegått av studentene ved noen av tilfellene.

Spørsmålet om leserinnlegg som en formåls- og kontekststyrt sjanger kom også til overflaten i samtalen om Eivind sin tekst om ungdommers PC-bruk, hvor praksislærer stilte spørsmålet: «men så blir han personlig... hva synes vi om at han er det?»:

Student4: det er jo greit nok det

Student1: han bruker det ikke sånn at det blir usaklig

Student4: og det er jo helt riktig å gjøre det i et leserinnlegg

Student3: han bruker det for å få fram et poeng

Praksislærers påstand ble innledet med «men», og kunne således tolkes som en innvending mot det å være personlig i et leserinnlegg. Det kunne også se ut til at studentene tolket budskapet i denne retningen, da samtlige satte seg opp mot posisjonen og argumenterte for at dette var «helt greit», «riktig» og «lov [...] så lenge det ikke blir usaklig» med eksplisitte uttrykk for evalueringer som fortalte om høy grad av sikkerhet. Praksislærer ga sin tilslutning til studentenes syn på saken, med en modifikasjon om at det var «helt greit sånn som det er brukt her».

Innenfor dette vurderingsområdet skulle de også ta stilling til spørsmålet om eleven viste *evne til refleksjon*, og her er taksonomien i Figur 5-2 svært grunn. I to av disse fem samtaleene kom ikke dette spørsmålet opp i det hele tatt. I de samtaleene spørsmålet kom opp, er den leksikalske kjeden lite variert, med få referenter som i hovedsak viste tilbake til antatt mentale prosesser hos eleven, nærmere bestemt om eleven *hadde reflektert*, uten at dette ble utdypet nærmere. Samtalen om Henriks tekst «Til Mikkel» illustrerer dette, med et utdrag hvor praksislærer hadde stilt spørsmålet om det var «noen gode eksempler på at han reflekterer?». Studentene gikk på jakt i teksten, og kommenterte etter tur:

Student3: nei

Hanne: nei?

Student3: [leser] ikke egentlig

Student4: nei

Student2: nei. han gjør ikke det

Student1: nei. jeg tror ikke han gjør det

Student3: zero

Tre av studentene var sikre i sin sak, men en av dem uttrykte usikkerhet ved å tilføye at dette var noe studenten *trodde*. Praksislærer kom heller ikke med noen eksempler på at eleven hadde reflektert. Eksempler på hvordan refleksjon kommer til overflaten i tekster var også fraværende ved de andre tilfellene hvor dette spørsmålet kom opp,

slik som følgende utdrag fra henholdsvis samtalen om Bjørn sin tekst «Farlige fotgjengerfelt» og Eivind sin tekst om PC-bruk illustrerer:

Hanne: [...] reflekterer [Bjørn]? for det er jo, også et av momentene her.

Student4: ja, han gjør det absolutt.

Hanne: refleksjon.

Student1: ja.

Hanne: den er grei, da er vi på høy da.

[...]

Hanne: nå går vi inn i kriteriene først, bruker vi kriteriene, middels måloppnåelse. [...] viser evne til refleksjon ... ikke god evne, men [Eivind] viser at han har en evne til refleksjon.

Det var ingen responser til påstanden om Eivinds evne til refleksjon, men litt lenger ut i samtalen kom spørsmålet opp igjen i forbindelse med at diskusjonen rundt karakterforslaget var blitt opphetet. En av studentene mente det var urimelig at Eivind skulle få dårligere karakter enn et par andre elever de tidligere hadde vurdert. En annen student fant fram karakterbegrunnelsene og leste disse høyt. Ett av punktene som hadde trukket en av disse tekstene opp en karakter, var at eleven «var veldig, [navn] har *reflektert*», med trykk på *reflektert*. Spørsmålet om karakterens rimelighet ble ikke diskutert videre etter det. Fenomenet å *vise evne til refleksjon* ble i det hele tatt ikke diskutert i særlig grad, slik at analysegrunnlaget for å si noe om *hvordan* begrepet ble forstått, er litt magert. Det er allikevel betimelig å spørre om ikke dette fraværet av referenter kan si noe allikevel. Her er ingen referenter til handlingen ut over repetisjoner av å *reflektere*, og heller ingen eksempler på tekstlige manifestasjoner av at denne handlingen hadde funnet sted.

Det å vise evne til refleksjon gjennom skriving er et spesialisert begrep som ofte inntreffer i forbindelse med skriving forstått som en *sosial praksis*, i sammenhenger hvor skriving er et redskap for tenkning, og hvor den skrivende tar utgangspunkt i egne erfaringer, tanker og følelser for å utvikle tanker og nye perspektiver (Evensen, 2010; Matre & Solheim, 2014). Begrepet ble ikke utviklet i

løpet av samtalen, noe som kan tyde på at begrepet var svakt forstått. Muligheten for at dette var tilfelle, bekreftes av Korthagen (2001) sin påstand om at begrepet brukes synonymt med «tenkning», noe som foregår i det indre, og videre av Ruth Grüter (2011) sin påstand om at begrepet er allment utbredt innenfor utdanningsfeltet, men utilstrekkelig definert (begge referert i Dagsland, 2015, s. 203-204).

Det siste aspektet som skulle vurderes i forbindelse med tekstens innhold, handlet om å *begrunne påstander og meninger*. Dette temaet fikk stor oppmerksomhet i de fleste av disse samtalerne, noe som reflekteres i lange og tette kjeder. Av figur 5-2 fremkommer det også at deltakerne i løpet av samtalen utviklet en taksonomi med tekniske og spesialiserte begreper, som å *argumentere* og å *resonnere*. De diskuterte også behov for kilder for å underbygge argumenter, og de vurderte hvorvidt det var greit å bygge en argumentasjon på personlige erfaringer. Begrepene i denne taksonomien kan tyde på at deltakerne delte forestillingen om at en debattartikkel og et leserinnlegg er to sider av samme sak, og ikke to beslektede sjangrer tilpasset ulike kontekster.

I flere av samtalerne om hvordan elevene hadde begrunnet påstander og meninger, var deltakerne opptatte av mangel på begrunnelser, slik følgende utdrag fra samtalen om Eivinds tekst om ungdommers PC-bruk bekrefter:

Student4: ja... det er jo en innledning hvor [Eivind] kommer med en påstand

Hanne: mm... men er det en påstand som han ikke har noe hold for?... eller er det en sånn?

Student4: det er vel en oppfatning han har fra moren og faren sin ... personlig erfaring

Hanne: ja... det er jo ofte tatt opp ellers og... det kan jo være en sånn majoritetsmisforståelse kanskje? på linje med at all ungdom drikker?

Student4: ja

Dette mangelperspektivet i lesningen av elevens tekst var også åpenbart i samtalen om hvordan Henrik begrunnet påstander og meninger i sin tekst «Svar Mikkel». Dette mangelperspektivet opphørte imidlertid ved at praksislærer utfordret studentene på

hva slags *hjelp* eleven Henrik trengte, og hvordan de kunne *kommentere* for å få eleven på riktig spor:

Student3: han må argumentere mer for de påstandene han kommer med. altså fyll ut. komme med kommentarsetninger ... må jobbe mer med strukturen. altså få. få ett avsnitt av gangen der du tar for deg de ulike. momentene. eller de påstandene han. de argumentene. han kommer med. blant annet.

I studentens svar var det *materielle* prosesser som dominerte, hvor det å begrunne påstander og meninger handlet om å *fylle ut* med kommentarsetninger, å *jobbe med* struktur, samt å *ta for seg* momenter. Denne prosesstypen representerer skriving som en *fysisk handling* som retter seg mot noe eller noen som er å betrakte som et mål for prosessen, i dette tilfellet *kommentarsetninger, struktur og momenter*. De materielle prosessene kan – ifølge Halliday – deles inn i to typer: *kreative og ordnende* prosesser, avhengig av målobjektets beskaffenhet. I tilfeller der målobjektet skapes av eller gjennom prosessen, har vi å gjøre med en kreativ prosess, mens ordnende prosesser kjennetegnes av at målobjektet var der før prosessen startet, hvorpå prosessen innebærer å skape orden i den fysiske verden (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 182-190). Utdraget over viser at studentens fremstilling av de aktuelle handlingene forbundet med skriving, besto av *ordnende materielle prosesser* som knyttet skrivingen til fysiske handlinger hvis mål var å skape orden i materielle objekter. Denne fremstillingen kom til overflaten i mange av de hendelsene som utspant seg, og den bidro til bildet av studentenes konseptualisering av skriving og skriveopplæring.

I flere av samtalene oppsto det diskusjoner om det temaet leserinnlegget handlet om, altså tekstens referensielle innhold, og her viser Figur 5-2 at de var opptatte av hvordan innholdet burde vært utdypet, utviklet eller forsterket. Diskusjonene oppsto i tilfeller hvor deltakerne mente noe var uklart eller problematisk, og de hadde ofte en litt famlende karakter ved at deltakerne lette etter ord som kunne betegne hva de mente. Særlig påfallende ble dette i samtalen om Eva sin tekst «Blogger». Dette leserinnlegget ble skrevet i 2013, i en tid da blogging var mindre utbredt enn hva det senere skulle vise seg å bli, noe samtalen bar preg av:

Student4: også lurer jeg litt på hva hun mener med at [leser fra elevteksten:] «for noen er det en trend men for andre er det en måte å utrykke seg selv på»? i innledningen her.

Hanne: ja den må vi få frem. for ja hva mener hun med det? i det hele tatt så. sitter jeg med mye spørsmål. etter å ha lest denne teksten her.

Student4: [lang pause] [leser fra elevteksten:] «det er nesten litt sånn mote egentlig. det er noe alle vet hva er og vil følge»... hva er det folk vil følge? følge bloggene. liksom? eller? [...] videre så snakker hun om hvorfor man blogger. og da å komme på topplisten.

Hanne: hva slags toppliste er det?

Student4: og da er spørsmålet hva er toppliste?

Student3: du skal være veldig innforstått med blogging for å forstå. det meste her. og jeg er ikke det.

Hanne: ja. nei jeg er ikke det. og dermed så får jeg lite utbytte av å lese teksten. ikke sant? [...] men altså. [...] det viktigste spørsmålet mitt. altså bortsett fra at det blir blogget om mote og sminke... det har jeg skjønt. etter å ha lest dette... men er det alt. det blogges om?

Student3: det høres jo sånn ut da.

Dette samtaleutdraget illustrerer hvor lite presis ordvekslingen ble når de diskuterte hvorvidt tekstens innhold burde vært utviklet. Begrepet *å utdype* ble brukt ved et par tilfeller hvor de mente eleven burde ha forklart mer om et tema eller kommet med eksempler, men i det store og hele ble disse ordvekslingene lange og famlende. Det ble også ordvekslingene hvor deltakerne etterlyste nye momenter eller flere perspektiver i elevenes fremlegg, med andre ord *å utvide* tekstens innhold, slik som i samtalen om Bjørns tekst «Farlige fotgjengerfelt»:

Hanne: også er det et moment han ikke nevner i det hele tatt. for han tar jo kun fotgjengerne.

Student4: ja snakker du om syklistene? og syklistene skal jo ikke sykle over fotgjengerfelt.

Hanne: nei det skal de ikke

Student1: men det har han vel ikke tatt noe stilling til heller. om de skal sykle eller gå?

Hanne: nei. nei. så da er det. men det er greit [lang pause] det er. samspillet mellom bil. kjørende og gående. det er han ikke innom. men vi skal kanskje ikke forvente det heller. [...] altså det har noe med det der at man ser seg for. [...] det er akkurat som om de gående [...] ikke har noe ansvar i trafikken.

Student1: ja. men han snakker jo på en måte bare om. om fotgjengerfelt [...] og da er det jo på en måte bilene som har vikeplikt selv? [...] de har jo stoppeplikt for oss når vi går over gangfelt. så jeg vet ikke på en måte om. trenger å dra inn.

Student4: resten av trafikkbildet.

Hanne: nei. nå. nå tenker jeg bare på der. men noen går [...] bare rett over. ikke sant?

Student1: å sånn ja.

Vurdering av tekstenes referensielle innhold var ikke angitt som et vurderingsområde på skolen skjema, men av de leksikalske kjedene fremkommer det at flere av ordvekslingene var lange og detaljerte, og at de var orienterte mot forhold i teksten som deltakerne oppfattet som problematiske eller mangelfulle. Tematikken kom også opp flere ganger underveis i løpet av de enkelte samtaler. At tematikken ble bragt opp, har nok sin i forklaring i at det var naturlig å forholde seg til tekstens innhold, det framstår nærmest som en meningsløs øvelse å vurdere en elevtekst uten å forholde seg til det temaet eleven skriver om. Det forklarer imidlertid ikke at de brukte så mye tid på denne tematikken, og at den stadig kom opp. Her viser analysen at det var hverdagslivets begreper som var i spill, og at de famlet seg fram og dro veksler på synsing og personlige erfaringer. Resultatet ble at de fikk problemer med å formulere en kvalifisert vurdering av hvordan eleven hadde behandlet tekstens tema, samt av hva en faglig respons som kunne tas tilbake til eleven, skulle inneholde.

Analysen av samtaler om vurderingsområdet *innhold* kan så langt oppsummeres i følgende punkter:

- Deltakerne brukte kriteriene på vurderingsskjemaet aktivt for å ta stilling til elevens kompetanse hva tekstens *innhold* angikk, men det var ikke alle kriteriene som kom til anvendelse på alle tekstene.
- Deltakerne brukte kriteriene på vurderingsskjemaet aktivt for å formulere læringsfremmende respons til elever.
- Deltakerne tok for gitt at leserinnleggene skulle ha en argumenterende struktur hvor påstander og meninger ble begrunnet, gjerne med kilder, i tråd med kriteriene for en debattartikkel.

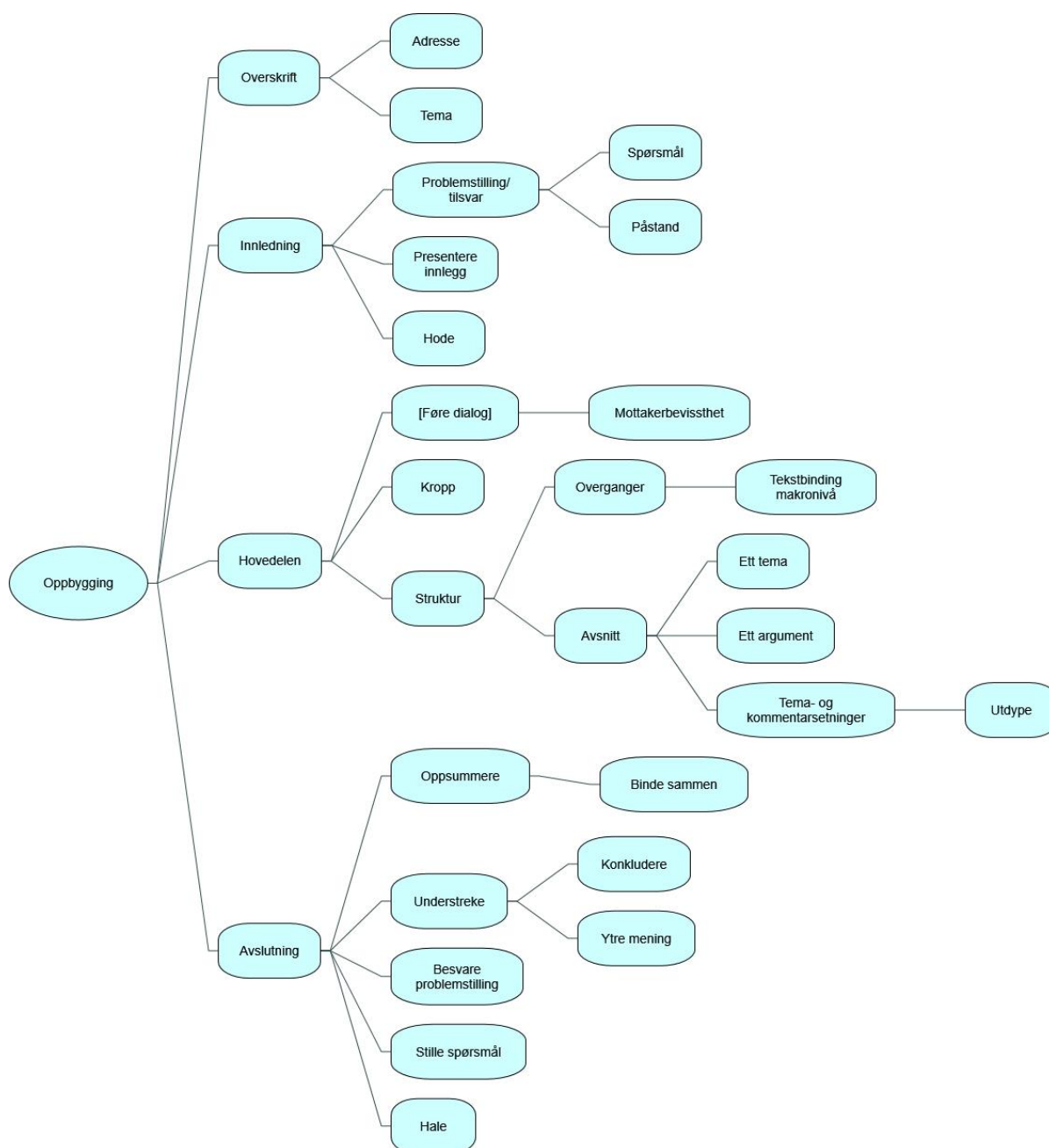
- Enkelte fagbegreper, slik som skrivehandlingen å *reflektere* og *mottakerbevissthet*, så ut til å være lite utviklet hos deltakerne.
- Konseptualiseringen av leserinnlegg som sjanger så ut til å være litt begrenset og statisk. Sjanger fremsto som en type tekst med bestemte ytre kjennetegn, mens den betydningen formål og kontekst har for en sjanger, var redusert.
- Deltakerne brukte mye tid på å diskutere *tekstens referensielle innhold*, et vurderingsområde som ikke var definert på skolens skjema.
- Vurdering av tekstens innhold tenderte til å være mangelorientert.

### 5.3.2 Vurderingsområde 2: Oppbygging

Dette vurderingsområdet var det mest omfattende på skolens vurderingsskjema, og både de leksikalske kjedene og taksonomien i Figur 5-3 illustrerer at dette vurderingsområdet fikk stor oppmerksomhet i samtale. Dette forholdet bidrar til å styrke forestillingen om at deltakerne ikke hadde stilt spørsmål ved skjemaets grunnposisjon om at leserinnlegg og debattartikkel er en og samme sjanger.

Av Figur 5-3 fremkommer det at taksonomien for *overskriften* var grunn, at den var dypere for *innledningen* og *avslutningen*, og at den var dyp og detaljert i forbindelse med *tekstens hoveddel*. Figuren illustrerer også at samtlige av begrepene i vurderingsskjemaet kom opp, med unntak av spørsmålet om *underoverskrifter* og spørsmålet om avslutningen var *godt formulert*. Den illustrerer også at det var relativt få begreper som ble utviklet videre i samtale i form av eksempler, konkretiseringer og liknende. Et unntak var begrepene hode, kropp og hale som ble brukt synonymt med tekstens ulike bestanddeler.





Figur 5-3 Taksonomi – leserinnlegg - oppbygging

Overskriftene i tekstene fikk liten oppmerksomhet i disse samtalene, men de ble omtalt i samtlige av dem, i form av påpekning av feil, som at overskriften var plassert i toppteksten, eller at den burde vært formulert annerledes.

Ved første øyekast kunne det se ut til å være en enkel affære å vurdere *innledningen* i disse leserinnleggene, i og med at det kun var ett punkt på hvert av de tre mestringsnivåene. Her var snarere tilfellet at de brukte relativt mye tid på dette

vurderingsområdet i flere av disse samtalen, slik utdraget fra samtalen om Mads sin tekst «Til Mikkel 13» illustrerer:

Student1: jeg føler at [...] innledningen får noe av hoveddelen og kommer inn i første avsnittet.

Student3: blir litt for mye momenter

Student1: ja. men. jeg syntes at ikke innledningen er tydelig nok til en innledning han burde. ha kuttet ut [lang pause]

Hanne: jeg kan stille spørsmålet på en annen måte jeg. har han innledning?

Student3: nei.

Hanne: da er det lite tvil om det... det er den første linja i så fall. for altså han går rett på og drøfter eh. du drøfter ikke i innledningen din.

Student1: nei for det er det jeg reagerte litt på at han hadde gjort. og da syntes ikke jeg det blir en tydelig nok innledning.

Hanne: [...] han. presenterer jo ikke hva han her andre typen har skrevet noe om da. så jeg er litt i tvil om det. om jeg vil se på dette som ordentlig innledning jeg.

Student1: ja for jeg føler at det hører litt til den lave hvis du ser. går rett på uten å si noe om tema.

Hanne: ja altså mitt i mellom middels og lav på en måte.

Student1: men jeg føler ikke at han tar opp noe problemstilling eller noe sånt i innledningen.

Hanne: nei. [leser fra elevteksten:] «jeg er enig i det du skriver [...] sånn som du sier» [...] du skal ha lest... oppgaven for også egentlig vite hva han ... [...] han forutsetter at alle som leser dette her har lest det leserinnlegget ikke sant? [...] jeg er litt i tvil om denne innledningen her jeg.

Den leksikalske kjeden fra samtalen om innledningen i Mads sin tekst ble lang, og den strakte seg gjennom nesten hele, med høyest tetthet i starten og på slutten av samtalen. Av kjeden fremkommer det også en påfallende forekomst av mentale prosesser, hvor deltakerne *føler*, *synes*, *tviler* og *reagerer*, og hvor prosessens gjenstandsområde dreide seg om hvorvidt tekstens bestanddeler passet med de forhåndsdefinerte kriteriene. Slike mentale prosesser forkom hyppig i disse samtalen, og de representerer en type prosess som gir uttrykk for sansende

handlinger knyttet til vår indre bevissthetsverden, enten de kognitive, affektive eller perseptive, eller eventuelt en konfigurasjon av dem (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 197-210). Uavhengig av hva slags type handling de representerer, har de til felles at de representerer en form for erkjennelse som har sin legitimitet i kraft av å være personlig. I en vurderende tekstsamtale vil det være naturlig med forekomster av disse prosessene, men hyppigheten i disse samtalene kan være et tegn på at det var et relativt stort rom for synsing, hvor påstander kunne settes fram uten annen legitimitet enn at de var avsenderens personlige oppfatninger og at de ikke trengte noen begrunnelse ut over dette.

I samtalen om leserinnlegget «Voksne mener Ungdom bruker for mye tid på PC» fikk også innledningen mye oppmerksomhet. Dette ble initiert av en av studentene, som mente at det var en påstand i innledningen som «på en måte er en slags konklusjon» og det «hører jo ikke hjemme i innledningen». Den første påstanden hadde et forbehold som vitnet om usikkerhet - enten til påstandsinholdet eller til omgang med fagbegreper - mens den andre påstanden ble satt fram med høy grad av sikkerhet gjennom negativ polaritet og det forsterkende elementet *jo*. Påstandene fikk uforbeholden tilslutning fra medstudenter og praksislærer, og flere av studentene engasjerte seg i en diskusjon om hvordan innledningen kunne bli bedre, dersom de flyttet rundt på ulike elementer i teksten:

Student1: det der skulle jo på en måte vært satt sammen med. etter elektronisk utstyr. og så skulle det som kommer etterpå. kommet ned. skjønner dere hva jeg mener?

Student4: det skjønte jeg ikke

Student2: jeg skjønte hva du mente

Student1: hvis dere ser på det andre avsnittet. for vi er enige om at det er og en innledning. ja? og hvis en tar bort. [leser fra elevteksten:] «jeg er klar over at mange ungdommer gjør det». og så flytter han det avsnittet opp der. og så flytter han. det som jeg er klar over. ned. skjønte dere det nå?

Student3: ja. jeg er klar over det. det er jeg enig med deg i.

Hanne: [...] for da blir det [leser fra elevteksten:] «mange voksne mener vi ungdom bruker for mye tid foran pc og annet elektronisk utstyr. for mye pc-bruk kan selvfølgelig ha ulemper som spillavhengighet så jeg skjønner at noen kan være bekymret for barna sine. men det er jo veldig mye bra med pc også. det kommer an på hvordan man bruker det»... og så bør han stoppe der. kanskje? jeg vet ikke jeg.

Student3: jo

Hanne: eller har du tenkt å la det gå helt ut?

Student1: ja men. kan jeg få lese en gang til?

Hanne: ja

Student1: jeg synes på en måte egentlig at den burde gå helt ut. for det avslutter jo med en påstand. den siste setningen ... [leser fra elevteksten:] «pc er mye involvert i undervisningen i skolen. så mange er nødt til å bruke en del tid på pc-lekser»... ja. den skjønnte jeg ikke helt. men altså. det er en påstand.

Hanne: ja. men den har han jo [...] så den trenger jo ikke noe mere utdyping den ... [...] han kommer jo tilbake til det etterpå

Student1: ja. jeg tror han gjør det. så jeg synes på en måte at den kan gå helt ned og. jeg føler ikke at det blir noe feil om han gjør det

Hanne: nei da. det er greit det [...] jeg er helt enig ... da kan vi gå videre.

Utdragene illustrerer noe som inntraff ved flere anledninger i disse samtalene, hvor deltakerne brukte tid på å komme med forslag til omskriving. Graden av nødvendighet i disse forslagene var i regelen dempet – slik som i ovenstående utdrag – realisert gjennom ord som *hvis*, *på en måte* og *litt*. Praksislærer Hanne ga studentene tid til å utdype sine resonnementer, og hun fulgte opp forslagene deres ved å uttrykke anerkjennelse, som at de var «veldig vesentlige», og at hun «absolutt» var enig.

Vurdering av tekstens *hoveddel* fulgte etter vurdering av innledning. På vurderingsskjemaet var det mange kulepunkter innenfor dette området, og det var flere tilfeller hvor nye kriterier ble innført på høyere nivåer i målhierarkiet. Et av disse tilfellene var kriteriet om å *henvende seg til tekstens mottaker*. Denne kompetansen ble innført på nivået for middels måloppnåelse, og på høyeste mestringsnivå innebar den – ifølge skolens skjema - å «bruke innlegget teksten svarer på aktivt i egen argumentasjon». I samtalen om Mads sin tekst «Til Mikkel (13)» ble det kommentert at han flere ganger henvendte seg, og at han måtte få konkret og positiv tilbakemelding på dette. De mente imidlertid at «det kunne vært mer», uten at det ble presisert hva *mer* kunne innebære. Mads har flere ganger henvendt seg til Mikkel i teksten, eksempelvis ved «Jeg er enig i det du skriver *fordi*» og «sånn som du sier [...], *men* jeg skjønner godt at...». Her er det mulig å hevde at det kunne se ut

til at eleven hadde gjort forsøk på å bruke innlegget til Mikkel *aktivt i egen argumentasjon*, og at han dermed hadde forsøkt å strekke seg mot et høyt mestringsnivå. Det er ingen ting i materialet som tyder på at disse forsøkene ble registrert som dette, det ble kun omtalt som at eleven henvendte seg til tekstens mottaker. Poenget her er ikke å påstå at det var mye i teksten til Mads som indikerte høy måloppnåelse og at vurderingen av teksten hadde vært urimelig. Problemet var snarere at den nivåvise fordelingen av spesifikke delferdigheter så ut til å etablere forestillinger om generelle mestringsnivåer som elevene befant seg innenfor, og at det dermed oppsto blindsoner hvor forsøk på å mestre en delferdighet som lå utenfor dette nivået, ikke ble registrert.

En liknende blindsoner dukket opp litt senere i samme samtale, i forbindelse med en diskusjon om sammenheng i avsnittene. I skolens skjema var det satt opp et kategorisk skille mellom det å ikke ha indre sammenheng i avsnittene sine, og å ha avsnitt som handlet om hvert sitt tema. At kategoriene i skjemaet styrte både lesning og vurdering av tekstene, vitner dette utdraget om:

Hanne: [...] er det indre sammenheng i avsnittene?

Student1: nei.

Student3: med tanke på at han på en måte gjentar seg selv i begge. to. så er det jo ikke det. vil jeg si.

Student1: nei det vil ikke jeg si heller.

Hanne: det rare er jo det at han har temasetninger med kommentarsetning i begge avsnittene. men det er bare det at det er mye gjentakelser her ja. det er det. men han har tema- og kommentarsetninger

Her kom det til uttrykk at deltakerne syntes det «var rart» at Mads *hadde* tema- og kommentarsetninger i avsnittene sine, og dette gjorde det vanskelig å bestemme hvilket nivå teksten befant seg på. Bruk av tema- og kommentarsetninger var et av kriteriene som ble introdusert på nivået for høy grad av måloppnåelse. Studenter og praksislærer resonnererte seg i fellesskap fram til at avsnittene allikevel var slik at det ikke var «helt indre sammenheng», til tross for at eleven hadde tema- og kommentarsetninger. Her vil jeg hevde at dette i første omgang illustrerer det problematiske ved at delferdigheter ble innført som egne kriterier på et høyere

mestringsnivå, og at de dermed ikke ble vurdert på flere kompetansenivåer. Derneft er det rimelig å stille spørsmål ved om tema- og kommentarsetninger - som gjerne er forbundet med fagtekster – i det hele tatt er egnet som indikator på mestring av leserinnlegg som sjanger. I samtalen om Eivind sin tekst om voksne, ungdom og PC-bruk oppsto det en ordveksling som tjener til å illustrere dette dilemmaet. Tilfellet oppsto i forbindelse med ett av forsøkene på å skrive om teksten for å få bedre sammenheng og flyt. I denne omgang gjaldt det tredje avsnitt, hvor eleven hadde innledet med: «Foreldre har selvfølgelig rett til å sette grenser for bruk av PC». Etter litt fram og tilbake om hva som kunne passe best, kommenterte praksislærer at «den der første setningen er liksom ikke noe egnet temasetning i det avsnittet». Studentene ga sin støtte til dette, og ordvekslingen endte med enighet om at eleven trengte hjelp til å få gjort det avsnittet bedre, for eksempel ved «å flytte på den første setningen».

Ved å anvende argumentasjonsanalytiske briller på denne elevteksten er det mulig å hevde at eleven hadde forsøkt seg på en argumentasjonsform som innebærer å innlede avsnittet med en innrømmelse av motpartens - altså foreldrenes - rett til å sette grenser, for så å imøtegå motpartens premisser. Denne måten å argumentere på er relativt vanlig i offentlig ordskifte, og hvorvidt elevens forsøk var vellykket eller ikke, er på mange måter underordnet. Det at eleven hadde forsøkt, tyder på en gryende forståelse for den retoriske kraften som ligger i tekstens struktur. At deltakerne hadde sett at eleven hadde forsøkt på noe i dette avsnittet, kom til uttrykk gjennom påstander som at eleven «biter seg i halen» og «setter det opp på en annen måte». Det var også åpenbart at hverdagspråket ikke strakk til i deres forsøk på å sette fingeren på tekstens problemområde. Et metaspråk om argumenterende skriving ville i slike tilfeller kunne fungere som et objektiv som hadde gjort det mulig å oppdage hva det var eleven hadde forsøkt å gripe fatt i og få kontroll over. Et metaspråk om en annen type skriving, i dette tilfellet fagskriving, kan i verste fall resultere i et kart som ikke stemmer med terrenget, og hvor deltakerne ender opp med å gå seg vill, slik tilfellet var her.

I tilfeller hvor elevene hadde vært mindre dristige i utformingen av teksten, fungerte kriteriet om tema- og kommentarsetninger godt, slik som i samtalen om Henrik sin tekst «Svar Mikkel». Tilfellet inntraff i forbindelse med at praksislærer

utfordret studentene på hva slags hjelp eleven trengte, og hvordan de skulle kommentere for å få eleven på riktig spor. En av studentene tok utfordringen og svarte først at eleven måtte være «tydeligere i skrivingen sin», hvorpå praksislærer fulgte opp med enda en utfordring om hvordan eleven skulle få til det, en utfordring hun utdypet i et lengre resonnement:

Hanne: hvis vi prøver å være konkrete da. og ser på dette avsnittet ... som begynner med... [leser fra elevteksten:] «telefonen er et kjempefint redskap» [...] kan vi liksom hjelpe gutten til å se at. hvis vi nå lager ett avsnitt rundt akkurat det der... ikke sant? altså at han får flere kommentarsetninger som du kalte det. ikke sant? der? og så. tar han for seg ett. hvor han skriver om irritasjonsmomentet [...] dette viser at her er det i hvert fall to. altså. hjelpe han til å dele opp og utdype hva som mangler for at dette skal bli bedre... for han har jo mange [...] temasetninger. men han mangler kommentarsetningene. derfor har han liksom samlet det i ett avsnitt .... det trenger denne gutten hjelp til.

I etterkant modellerte hun hvordan denne tilbakemeldingen burde legges fram for eleven med konkrete henvisninger i teksten, forslag til omskrivninger, samt bruk av spesialiserte begreper som *avsnitt*, *tema-* og *kommentarsetninger*.

Disse to tilfellene illustrerer nødvendigheten av et presist og nyansert fagspråk for å kunne sette ord på det mangfoldet som oppstår hver gang en gruppe av elever har gjennomført et skrivearbeid med relativt stort rom for personlig utfoldelse. De illustrerer også behovet for å supplere et slikt vurderingsskjema med konkret og læringsfremmende respons. En slik respons vil kunne hjelpe eleven til å se sammenhengen i kriteriene som var distribuert på tvers av nivåene, hvor et mangelkriterium på lav måloppnåelse var konkretisert på middels og høy måloppnåelse. Analysen har vist at disse sammenhengene ikke var eksplisitte, men at skjemaet overlot til leseren å finne ut av dem. Det var neppe gitt at elevene kunne gjøre dette av seg selv.

Tekstens avslutning fikk generelt ikke mye oppmerksomhet i disse samtalene, noe de leksikalske kjedene vitner om. De viser også at det var spørsmålet om *på hvilken måte avslutningen oppsummerte* som fikk mest fokus, samt spørsmålet om *hvordan avslutningen besvarte innledningen*.

I samtalen om Eva sin tekst «Blogger» var denne kjeden lengre. Her ble det diskutert et par forslag til omskriving, da de var usikre på om teksten hadde en

avslutning, og hvor den i tilfelle startet. De landet til slutt på at spørsmålet helt til slutt i teksten etablerte en «god binding» mellom begynnelse og slutt.

Avslutningen fikk også relativt mer oppmerksomhet i samtalen om Eivind sin tekst om ungdom, voksne og PC-bruk, noe kjedene forteller om. Disse viser at de var enige om at avslutningen var «veldig bra [...] kurant, [...] god» og videre at den «funktet» og at den «åpnet for svar». De var samstemte i synet på at tekstens avslutning aspirerte til høy måloppnåelse, og spørsmålet om dette skulle gjøre utslag på karakteren, ble reist. Det ville i tilfelle være snakk om et plusstegn som indikerte at den «strakk seg mot femmeren». Det oppsto en lengre ordveksling rundt dette, hvor det var vanskelig å bli enige. Karakteren ble til slutt bestemt ved at de hentet fram vurderinger de hadde gjort på to andre elever, som begge hadde fått karakteren fire pluss. Her viste seg at disse hadde fått pluss på karakteren fordi avsnittene var godt oppbygde med temasetninger og kommentarsetninger, hvorpå praksislærer konkluderte med at det var «det her med temasetninger og kommentarsetninger» som forsvarte at Eivind sin tekst ikke fikk plusstegnet på sin karakter.

Analysen av samtaler om vurderingsområdet *oppbygging* kan så langt oppsummeres i følgende punkter:

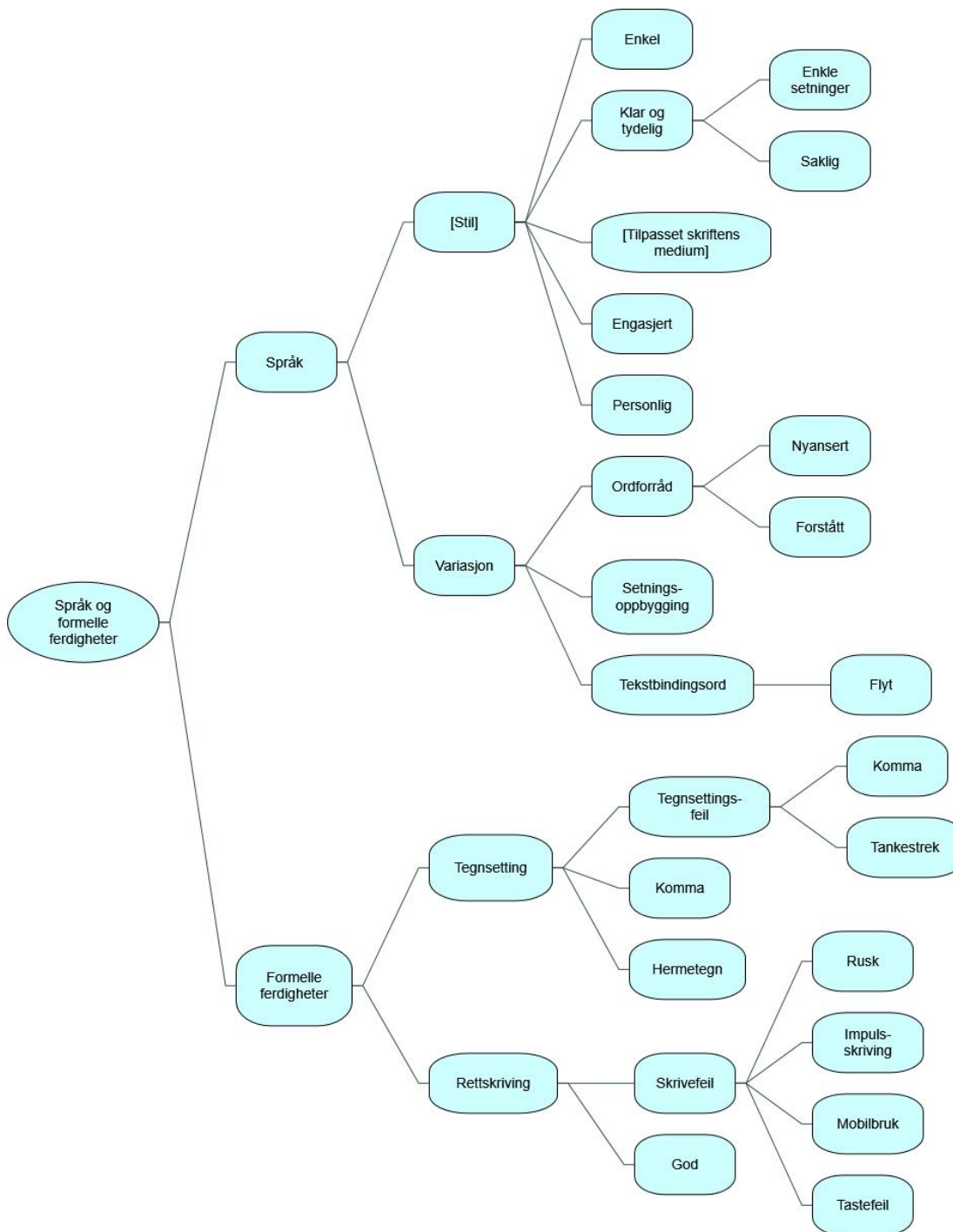
- Deltakerne brukte kriteriene på vurderingsskjemaet aktivt for å ta stilling til elevens kompetanse når det gjaldt tekstens *oppbygging*, men det var ikke alle kriteriene som kom til anvendelse på alle tekstene.
- Deltakerne brukte kriteriene aktivt for å formulere læringsfremmende respons til elever.
- Begrepene fra vurderingsskjemaet ble brukt i den utformingen de hadde på skjemaet, med få tilfeller av eksempler, utdypinger og konkretiseringer.
- Deltakerne tok for gitt at et leserinnlegg skulle ha samme struktur som en debattartikkel, med en innledning, en hoveddel og en avslutning.
- Studentene brukte relativt mye tid på å diskutere hvordan elevenes tekster kunne skrives om.



- Det var en påfallende høy forekomst av mentale prosesser i samtale, hvor deltakerne ga uttrykk for hva de følte og syntes når de skulle beskrive ulike forhold ved teksten.
- Mestringsnivåene, sammen med det forholdet at nye delkompetanser ble innført på høyere nivåer i målhierarkiet, så ut til å bidra til blindsoner hvor elevers forsøk på å mestre ferdigheter som lå over deres forventede nivå, ikke blir registrert.
- Enkelte fagbegreper, slik som *tema-* og *kommentarsetninger*, så ut til være snevert forstått hos deltakerne.
- Kriterier som er beregnet på *forklarende* tekster skapte til tider problemer i arbeidet med å vurdere *argumenterende* tekster.
- Vurdering av tekstens oppbygging tenderte til å være mangelorientert.

### 5.3.3 Vurderingsområde 3: Språk og formelle ferdigheter

Vurderingsområdet språk og formelle ferdigheter fikk relativt stor oppmerksomhet i disse samtale, slik det fremkommer av de leksikalske kjedene. Figur 5-4 illustrerer taksonomien som ble etablert i løpet av disse samtale, og av denne fremkommer det en taksonomi som i det store og hele er svært detaljert og relativt grunn, men at begrepene *tegnsetting* og *rettskriving* bygde dypere taksonomier.



Figur 5-4 Taksonomi – leserinnlegg - språk og formelle ferdigheter

I skolens skjema var vurderingsområdet *språk* plassert først, og det første punktet handlet om hva slags *stil* språket i tekstene hadde, definert som et språk som var «enkelt», «stort sett klart og tydelig», eller «klart og tydelig», alt etter mestringsnivå.<sup>22</sup> Analysen av vurderingsskjemaet brakte til overflaten at det ikke

<sup>22</sup> *Tilpasset skriftens medium* er min oversettelse av «er det litt dumt å bruke så muntlig [språk]».

fremkom hva et klart og tydelig språk skulle innebære. At det var vanskelig for deltakerne å bruke fagspråk for å sette ord på forhold i teksten kan følgende utdrag fra samtalen om språket i Eivind sin tekst illustrere:

Hanne: hvordan er språket i denne teksten?... er det stort sett klart og tydelig eller er det klart og tydelig språk?

Student3: jeg synes det vel egentlig er

Student4: stort sett

Student3: klart og tydelig?

Student4: klart og tydelig [...]... altså. han bygger det opp litt sånn rart. sånn som den. jeg personlig bruker pc foran

Student3: det er litt både og. ja. der kan jeg kanskje være med på den stort og sett. nei stort sett

Hanne: ja. [navn på student2] hva synes du om språkbruken hans?

Student2: eh. jeg synes det er litt begge deler. sånn som. det er noen setninger jeg ville snudd litt om på. sånn som den jeg nevnte i stad. og. at. [leser fra elevteksten:] «hvis man ser at barnet sitt sitter foran pc-en» nei forresten. ikke den.

Student1: men den er litt rar den også

Student2: ja den også. og. [leser fra elevteksten:] «mange trenger pc for å koble av i hverdagen» og «ikke alle har tid til. annet enn lekser og liknende» der ville jeg ha sagt at. det er ikke alle som har tid til.

Dette utdraget viser at det var ord som «rart» som kom til anvendelse når de skulle ta stilling til kvaliteter ved elevens språk. I samtalen om Evas innlegg «Blogger» var det også en ordveksling knyttet til hvorvidt språket i teksten var klart og tydelig. Her så det ut til at det tvilsomme kontinuumet skjemaet etablere mellom «enkelt språk» og «klart og tydelig språk», bidro til å skape problemer for de som skulle vurdere:

Hanne: vil dere si at språket er enkelt eller er det sånn stort sett klart og tydelig?

Student1: det er jo stort sett klart og tydelig men hun burde på en måte brukt. forklart litt hvem. hvem som er hva. som når den der [leser fra elevteksten:] «er det fordi de ikke egentlig vet hva det er. at hun får frem hvem "de" er»... så det er sånn. har liksom bare noen sånne ord som hun skulle forklart litt mer... hva det egentlig dreier seg om... men når du leser så. du skjønner jo hva du leser om. så jeg vil si at det er stort sett klart og tydelig språk.

Studentens svar om at språket i teksten var «stort sett klart og tydelig» kan synes noe paradoksalt, da de i vurdering av tekstens innhold hadde brukt mye tid på å oppklare forhold i teksten de oppfattet som uklare. Her vil jeg imidlertid hevde at skjemaet ikke tilbød hjelp til å sette ord på de faktiske forhold, da problemene med å forstå denne elevens tekst ikke bunnet i at språket var *enkelt*, som ifølge skjemaet betegner et språk som er mindre klart og tydelig enn hva som er ønskelig. Resultatet av dette ble at de endte opp med en konklusjon tatt på det tvilsomme premisset skjemaet etablerte.

Av taksonomien i Figur 5-4 fremkommer det at deltakerne utviklet begrepet *stil* i løpet av samtalen. Dette skjedde ved at de kommenterte på ulike trekk i elevenes tekster som skjemaet i utgangspunktet ikke la opp til at de skulle diskutere, men som handlet om elevens språklige stil. Det var tilfeller hvor de mente at språket bar preg av at eleven hadde vært «litt ivrig» eller «engasjert», eller at språket hadde innslag av muntlige uttrykk som «og sånt». Disse utsagnene kom opp som en form for bevis på at den aktuelle eleven ikke helt hadde det forventede språklige nivået. Det kan dermed synes som om at deltakerne forventet tekster med en *formell* stil, i tråd med kriteriene for en debattartikkel.

Vurdering av tekstens språk skulle også ha oppmerksomhet på *variasjon*, ifølge skolens skjema. Dette gjaldt variasjon i *ordforråd*, *setningsoppbygging* og *bruk av tekstbindingsord*. Disse vurderingsområdene fikk ikke stor oppmerksomhet i disse samtalene, noe som kan skyldes flere forhold. En mulig fortolkning kan være at deltakerne ikke var opptatte av denne problematikken. Dette er en fortolkning som etter mitt syn er lite rimelig, gitt den oppmerksomheten de viste uklarhetene i teksten om blogging og det engasjementet de la for dagen i tilfeller hvor de mente at setninger burde vært skrevet om. En mer nærliggende fortolkning er at objektivet *variasjon*, som skjemaet la opp til, fungerte effektivt, slik at det var *variasjon* ved disse fenomenene de begrenset seg til å vurdere.

Vurdering av ordforråd, setningsoppbygging og bruk av tekstbindingsord ble ikke foretatt i alle samtalene. I de samtalene det kom opp, skjedde dette på to ulike måter. Den ene måten var i tilfeller hvor praksislærer tok en systematisk gjennomgang av alle kriteriene i skjemaet, mens de krysset av på det kriteriet som

passet best. De andre tilfellene handlet om at det var spesifikke forhold ved teksten en av dem ønsket å kommentere. Utdraget under fra samtalen om Henrik sin tekst «Svar Mikkel» kan tjene til å illustrere dette. Denne teksten var plukket ut av praksislærer som et eksempel på en tekst på lavt mestringsnivå. Tekstutdraget er hentet fra en ordveksling som oppsto da en student forsøkte å finne noe positivt å si om teksten:

Student4: synes han har sånn rimelig godt ordforråd da... irritasjonsmoment ... flott

Hanne: det har han greid. det er brukt. i det leserinnlegget han... er det ikke det da?

Student1: jeg tror det... irritasjonsmoment står der

Hanne: irritasjonsmoment. ja. og det tveeggede sverdet. er ikke det brukt der?

Student2: jo. det er der han har det fra

Hanne: det er derifra han har det ja

Student1: men allikevel. han må jo vite hva tveegget betyr for at han skal bruke det

Hanne: ja. men vet han det?

Student1: nei. jeg tror ikke det

Hanne: nei. det tyder på at han ikke gjør det. sånn som det står her ... sånn som han bruker det. så tyder det på at han kanskje ikke vet det helt.

Ordvekslingen stoppet der, uten å oppsummere en vurdering som kunne gi uttrykk for elevens kompetanse hva ordforråd angikk. De var snarere enige om hva eleven *ikke* hadde fått til. Forklaringen på dette – vil jeg hevde – lå i det faktum som analysen av skjemaet har vist, nemlig at skjemaet ikke definerte kompetanse knyttet til ordforråd på lavt mestringsnivå. Dette var et av tilfellene hvor et kompetanseområde ble introdusert på middels mestringsnivå, og det kjennetegnet som var beskrevet der, om at teksten «stort sett har et variert ordforråd», representerte en forventet minimumskompetanse som denne teksten ikke kunne innfri.

Variasjon i setningsoppbygging og tekstbindingsord ble tematisert i alle samtalene, men i større og mindre grad. Også her bar samtalene preg av at deltakerne formidlet hva de *syntes* og *følte*, som at Bjørns tekstbindinger i «Farlige fotgjengerfelt» var «fantastiske», og Evas tekstbindinger var «litt blandet [...] litt både og [...] ikke sånn kjempedårlig [...] ikke alltid den gode sammenhengen [...] ikke sånn helgalt».

Henrik sin tekst «Svar Mikkel» vitnet om åpenbare utfordringer hva setningsoppbygging og tekstbinding angikk, og dette ble også kommentert. Her fikk også studentene råd om hvordan denne eleven burde stimuleres videre:

Student3: lite variert setningsoppbygging

Hanne: [leser fra elevteksten:] «så kjære. så med dette. ja. men jeg. så jeg. og jeg.» der har vi over halvparten av setningene hans. nei. han må også snu litt på noen av setningene i alle fall. sånn at han får variert litt ... for det er liksom den enkleste måten å variere åpningene på er bare å snu på setningene.

Dette utdraget kan tjene som eksempel på ett av flere tilfeller hvor praksislærer kommenterte hvordan eleven kunne komme på et høyere mestringsnivå. Hvordan selve skriveundervisningen burde legges opp, ble ikke tematisert i disse samtale, men de forslagene som ble satt fram, reflekterte forestillinger om tilnærminger til skriveundervisningen. Med dette premisset lagt til grunn, vil jeg hevde at forslaget i utdraget over etablerte grunnlag for minimum tre fortolkninger av hva slags forestillinger det kunne dreie seg om. Den første av disse innebærer at eleven ville få tilbake teksten med respons og mulighet for å bearbeide den, i tråd med en prosessorientert tilnærming. Det er ingenting i materialet - verken i oppgaveteksten, intervjuet med studenten eller samtale ellers - som tyder på at dette var etablert som skrivepedagogisk prinsipp ved skolen. En annen mulig fortolkning innebærer en tilnærming hvor elevene ville få individuell veiledning på vekstpunkt i den aktuelle teksten i forbindelse med tilbakemeldingen. Det er mye i dette materialet som peker i retning av at dette var et ideal ved skolen, slik også tekstutdraget over bekrefter. Hvorvidt rammevilkårene ved skolen tillot en slik praksis, forteller ikke materialet noe om. Den tredje fortolkningen innebærer at syntaktiske mønstre ville gjøres til gjenstand for eksplisitt undervisning, slik at elevene ville få erfaring med ulike leddstillingsmønstre. Denne tilnærmingen ble ikke tematisert i løpet av samtale, men det betyr ikke at den ikke var et etablert skrivepedagogisk prinsipp ved skolen. I intervjuet med studenten kom det også fram at de hadde gjort *tema- og kommentarsetninger* til gjenstand for eksplisitt undervisning i økta som skulle forberede elevene på å skrive leserinnlegg. Skolens lærebok *Kontekst* (Bech et al., 2006) byr også på mange slike muligheter.

I samtalen om Eivind sin tekst om ungdom og PC-bruk fikk både setningene og deres forhold til hverandre stor oppmerksomhet, slik analysen har vist. De ble tematisert i forbindelse med samtale om tekstens oppbygging, hvor de mente at setningene ikke innfridde som tema- og kommentarsetninger, og videre i forbindelse med vurdering av om språket var klart og tydelig, hvor det kom fram at de mente at han «bygde det opp litt sånn rart». I disse sammenhengene brukte deltakerne relativt mye tid, og det var åpenbart at de famlet seg frem for å finne på forslag til hvordan setningene burde vært skrevet om, samt hvordan de burde vært plassert i forhold til hverandre. Disse diskusjonene reflekterte at samtlige av dem hadde en fornemmelse av at det var noe med både setningsoppbygging og tekstbinding i Eivinds tekst som måtte adresseres, men at det var vanskelig å sette ord på hva problemet besto i. Vurderingsskjemaet på sin side, la kun opp til at de skulle ta stilling til om disse forholdene var «varierte». Hva denne variasjonen kunne bestå i, forutsatte skjemaet dermed som kjent. Deltakerne var enige om at disse forholdene var varierte, og som bevis trakk praksislærer fram et eksempel på tekstbinding på lokalt, og relativt elementært nivå:

Hanne: det er godt variert der altså. [leser fra elevteksten:] «de fleste ungdommer er flinke med pc. noen er til og med bedre.» ikke sant? [...] han bruker forskjellige ordklasser i tekstbindinga si.

Dette utdraget illustrerer det problematiske ved at skjemaet avgrenser vurdering av tekstbinding til *variasjon* og til *bruk av tekstbindingsord*. Problemområdet - eller vekstpunktet - i Eivind sin tekst handlet verken om *variasjon* eller om bruk av tekstbindingsord. Det handlet om *tekstbindingsstrukturer*, noe som ikke var merket av på det kartet som vurderingsskjemaet representerte. Dette kan forklare hvorfor deltakerne hadde problemer med å adressere tekstens problemområde med faglige begreper. Her er det selvfølgelig en mulighet for at dette var en faglig begrunnet forenkling, at det var lagt opp til en progresjon hvor man på 8. trinn skulle sette søkelys på tekstbindingsord for senere å komme inn på strukturer, men en slik forklaring er det vanskelig å finne gode argumenter for. Tekster er i sin natur sammenhengende, og denne sammenhengen oppstår, eventuelt også brister, både

lokalt og globalt, og følgelig er en faglig basert veiledning på begge nivåer nødvendig.

De siste av skjemaets punkter innenfor dette vurderingsområdet på skolens skjema handlet om *formelle ferdigheter* knyttet til *rettskriving* og *tegnsetting*. Dette var vurderingsområder de var innom flere ganger i den innledende gjennomgangen av tekstene, i regelen ved at skrivefeil ble kommentert underveis, men den analytiske tilnærmingen til fenomenet fant sted etter at de hadde snakket om språket i tekstene, og før de startet diskusjonen om hva slags karakter teksten skulle få.

Analysen av vurderingsskjemaet viste at kriteriene var orientert om *feil*, og særlig antall feil, både når det kom til tegnsetting og til rettskriving. Dette så ut til å styre måten de nærmet seg dette vurderingsområdet på. De søkte etter feil, de vurderte frekvens på feil, og resultatet av disse vurderingene hadde vekt i diskusjonen om karakter. Praksislærer ga også klart uttrykk for at feilene ikke skulle gå upåaktet hen, men at de «selvfølgelig må[tte] markeres», der både *selvfølgelig* og *må* sørget for høy grad av nødvendighet. I løpet av disse samtalene brukte hun flere referanser til hvordan slike feil måtte følges opp, som at det måtte «kommenteres», «pekes på», for eksempel ved å skrive i marginen, og at eleven måtte «få beskjed». Det var allikevel ikke så mange av disse feilene som ble kommentert i løpet av samtalen, ut over en registrering av at de var feil. Ortografiske feil ble i hovedsak forklart som et resultat av «impulsskriving» eller «tastefeil», eventuelt «rusk», mens registrering av tegnsettingsfeil i hovedsak handlet om å telle kommafeil. Det var imidlertid noen grammatiske feil som ble kommentert, slik følgende utdrag illustrerer:

Student3: men dette å bøye ungdom. det gjør han jo konsekvent feil gjennom hele her. så jeg vet ikke

Hanne: ja. ungdom ja. han sier ungdom. mange ungdom. ja. det må jo kommenteres ja... [leser fra elevteksten:] «alle voksne tenk deg». ville vi ikke sagt alle voksne tenk dere?

Student3: en voksen tenk deg

Hanne: det er ikke noe stort kanskje. men han har da og når-feil i hvert fall.

Tekstutdraget over er hentet fra samtalen om Eivind sin tekst om ungdom og PC-bruk, og det forholdet at eleven hadde valgt formen «ungdom». Dette ble oppfattet



som en «konsekvent feil» blant samtaledeltakerne. Det var ingen av dem som stilte spørsmål ved denne posisjonen. En nærmere titt på elevens tekst viser at han i noen tilfeller hadde brukt formen *galt*, slik som i «mange ungdom». I flere andre tilfeller har han brukt formen som kollektiv betegnelse, slik som «dagens ungdom» og «ungdom i dag», en form som er i tråd med norsk rettskriving. Det var ikke mange slike innslag i løpet av disse samtalene, men de var der, og det var flere enn de som kom fram i overforstående utdrag. Sammen kan de tjene til å illustrere nødvendigheten av at det kritiske blikket også rettes mot de oppfatningene og vurderingene som foretas underveis i vurderingsprosessen, og ikke bare mot elevens tekst.

Analysen av samtaler om vurderingsområdet *språk og formelle ferdigheter* kan så langt oppsummeres i følgende punkter:

- Deltakerne brukte kriteriene på vurderingsskjemaet aktivt for å ta stilling til elevens kompetanse hva angikk *språk og formelle ferdigheter*, men det var ikke alle kriteriene som kom til anvendelse på alle tekstene.
- Deltakerne brukte kriteriene aktivt for å formulere læringsfremmende respons til elever.
- Kriteriene for å vurdere *språklig stil* etter et kontinuum mellom «enkelt språk» og «klart og tydelig språk» skapte problemer i vurderingsarbeidet.
- Deltakerne så ut til å forvente en *formell språklig stil* i leserinnleggene, i tråd med kriteriene med en debattartikkel.
- Vurdering av *variasjon i ordforråd, setningsoppbygging og bruk av tekstbindingsord* fikk lite oppmerksomhet i samtalene. Kriteriene så ut til å etablere blindsoner, slik at problemområder og vekstpunkt i elevenes tekster ikke ble registrert.
- Introduksjon av nye kompetanser på høyere nivåer i målhierarkiet medførte at deltakerne manglet begreper for å beskrive elevens kompetanse på et lavere mestringsnivå.
- Deltakernes vurdering av *formelle ferdigheter* tenderte til å være mangelorientert, hvor deltakerne søkte etter feil og talte frekvens på disse.

- Deltakernes kunnskapsgrunnlag innenfor *formelle ferdigheter* baserte seg til tider på en grunn taksonomi.
- Forekomsten av mentale prosesser i samtalene, hvor deltakerne ga uttrykk for hva de *følte* og *syntes* når de skulle beskrive ulike forhold ved teksten, var relativt høy.

### 5.3.4 Vurderingsområde 4: Kilder

Vurderingsområdet *kilder* ble kun tematisert i to av de fem samtalene, noe de leksikalske kjedene bekrefter. Det ble tatt opp i forbindelse med Eivinds tekst om ungdom og PC-bruk, hvor de stilte spørsmål ved om han «hadde hold for» en påstand i innledningen. Denne kjeden er kort, og illustrerer at det ikke ble noen lang diskusjon om dette forholdet i denne teksten. Det ble det derimot i samtalen om Bjørns tekst «Farlige fotgjengerfelt». Ordvekslingen ble initiert ved at praksislærer stilte spørsmålet «er det andre kommentarer å si til denne teksten her?». Det ble stille mens studentene leste, og så tok en av dem ordet med et spørsmål:

Student1: bør den få en kommentar på den kilden? her står det [leser fra vurderingsskjemaet:] «mangler kilder... oppgir kilder... oppgir kilder. bruker kilder korrekt»

Hanne: ja. men det står «der det er nødvendig»... men det går jo an å spørre. hvor han har fått det fra og at han i så fall. burde oppgitt kilde. et eller annet sånt.

Student1: for jeg lurer bare litt på hvordan vet han at det er bare ti sekunder?

Hanne: i hvert fall er det naturlig å spørre hvordan vet du det? [...]

Student 4: hvor er det han skriver om disse ti sekundene da?

Student1: det er. på tredje avsnitt.

Hanne: det kan jo hende at det er noe han bare har. tror. mener han har hørt det et sted ikke sant og da kan det jo være.

Student4: det er jo noe han har funnet på.

Hanne: det kan være det altså.

Student4: syntes det er litt pirkete å.

Student1: nei men jeg. det var bare det at. det var det jeg begynte å tenke litt på om [...] det er jo en påstand da. og da tenker jeg at det. så lenge det er en påstand så burde han jo i hvert fall vise hvor han har funnet den.

Hanne: ja. kan jo i hvert fall spørre.

Dette utdraget illustrerer at det rådet en oppfatning blant enkelte av deltakerne om at det var viktig å underbygge argumenter i et leserinnlegg med kilder. Studentens innspill fikk støtte fra praksislærer, men med en presisering om at kilder kun skulle vurderes «der det [var] nødvendig». Hun utdypet ikke hva denne nødvendigheten skulle bestå i, men hun ga sin støtte til studenten, og foreslo at eleven fikk en kommentar om at han «burde oppgitt kilde». Denne støtten hadde en redusert grad av nødvendighet, noe som kom til uttrykk gjennom *burde, det går an å spørre, eller noe sånt*. Hun kom imidlertid tilbake til saken litt senere i samtalen, da de diskuterte tilbakemelding til eleven, og her forsterket hun den tidligere uttrykte støtten til studentens syn på saken. På dette grunnlaget mener jeg det er rimelig å hevde at praksislærer så ut til å ha delt studentenes syn på at det å oppgi kilder er et relevant vurderingsområde hva leserinnlegg angår, men at nødvendigheten av dette var bestemt av forhold ved selve påstanden som ble satt frem i teksten. Dette forsterkes av ordvekslingen i den andre samtalen hvor spørsmålet om kilder kom opp, nærmere bestemt i samtalen om Eivind sin tekst om ungdom og PC-bruk, hvor praksislærer stilte spørsmålsteget ved om eleven hadde «hold for» sin påstand i innledningen om at voksne mener ungdom bruker for mye tid foran PC. Synet på at kilder er et relevant vurderingsområde for leserinnlegg, er i tråd med det synet som ser ut til å underbygge hele vurderingsskjemaet, om at et leserinnlegg og en debattartikkel går ut på det samme.

Analysen av samtaler om vurderingsområdet *kilder* kan så langt oppsummeres i følgende punkter:

- Deltakerne brukte kriteriene på vurderingsskjemaet aktivt for å ta stilling til elevens kompetanse hva angikk *kilder*, men kun på to av de fem tekstene.

- Deltakerne brukte kriteriene aktivt for å formulere læringsfremmende respons til den ene av disse to elevene.
- Deltakerne anså kildebruk som et relevant vurderingsområde for sjangeren leserinnlegg, i tråd med kriterier for en debattartikkel.

### 5.3.5 Karakterfastsettelse

Spørsmålet om karakterfastsettelse kom opp som det siste punktet i alle disse samtalene. Spørsmålet fikk mye oppmerksomhet, noe de lange kjedene vitner om. Fram til det punktet hvor dette kom opp, hadde deltakerne diskutert ulike forhold ved teksten, og videre hvilke av kriteriene på vurderingsskjema som best kunne passe som beskrivelse på den aktuelle teksten. Resultatet av disse diskusjonene var en serie avkryssninger på skjemaet som sammen dannet en form for profil, og som ga en pekepinn på hvilket mestringsnivå teksten tilhørte. Det var allikevel ikke gitt hvilken *karakter* teksten skulle få, da hvert av disse tre mestringsnivåene favnet om to tallkarakterer. I tillegg hadde praksislærer et system med pluss- og minustegn som hun brukte ut fra læringsfremmende formål, og som hun oppfattet utgjorde «stor forskjell [for eleven]» (fra samtalen om Henrik sitt leserinnlegg «Svar Mikkel»). Karakteren seks minus brukte hun ikke, med begrunnelsen om at den «[skulle] være litt eksklusiv» (fra samtalen om Bjørns leserinnlegg «Farlige fotgjengerfelt»). Resultatet av dette systemet var at hvert mestringsnivå omfattet fra fire til seks karaktertrinn. Hvilket av disse som passet best på teksten, var tema i siste del av samtalene, og her lar jeg følgende utdrag fra samtalen om Eivind sin tekst tjene som eksempel:

Hanne: og da er jo spørsmålet. hvilke av hovedgrenene er vi på? hvis vi skal prøve å peile oss inn? ... dere skal peile dere inn. rettere sagt. jeg skal ikke peile meg inn. det skal vel ende opp med en karakter? ... det er greit å snakke sammen om tekstene. men det å sette karakter er ikke bestandig like gøy.

Dette utdraget illustrerer det vendepunktet som inntraff i alle disse samtalene, hvor praksislærer gjennom en metadiskursiv kommentar formulerte samtalens formål om at det var studentene som skulle «peile seg inn» på en karakter, mens hennes rolle var

å veilede dem i prosessen. Hennes faglige og profesjonelle autoritet kom tydelig til overflaten her, både gjennom det finitte modale elementet *skal [ikke]*, og ved at hennes erfaring ble presupponert gjennom erklæringen om at «det å sette karakter ikke bestandig [var] like gøy».

Varigheten på disse samtalerne varierte fra to minutter, som var tiden de brukte på å bestemme karakter på Eva sin tekst, og ti minutter, som var tiden det tok å bli enige om karakteren på Eivind sin tekst. Disse ulikhetene til tross, det var enkelte forhold som gjentok seg i alle disse samtalerne. Ett av disse dreide seg om usikkerhet rundt selve karakterfastsettelsen, og et annet at det var sterkere krefter for å trekke karakteren ned, enn det var for å trekke den opp. Jeg velger å la utdrag fra samtalerne om Eva og Eivind sin tekst illustrere hvordan dette artet seg.

I samtalen om Eva sin tekst hadde de karakteren tre som utgangspunkt. Dette utgangspunktet var konklusjonen etter en 14 minutter lang samtale hvor de hadde kommentert på hvilke kriterier de mente passet på teksten, samt gjort forsøk på å oppklare deler av det referensielle innholdet. Etter at utgangspunktet var satt, skulle karakteren begrunnes:

Student3: jeg og syntes den er hakket svakere i forhold til Mads for eksempel. så. tre. tre minus.

Student4: den er over Carl sin.

Student3: ja. det er den.

Hanne: ja men nå lot vi det stå åpent om vi ville ha Carl lenger ned. fordi at det var den første ...

Student3: ja for han fikk tre minus?

Student4: han fikk tre minus ja.

Student2: jeg synes [ikke] den her skal høyere enn en treer i hvert fall.

Hanne: nei det er nok sjangerkjennetegn som er borte her. mm. jeg er enig i det.

Student1: men kan den teksten her på en måte være litt sånn som Anita at hun har vært litt ivrig også skrevet ned noe som det første som har falt henne inn?

Hanne: kan hende. kan absolutt hende.

Student1: så lenge hun har på en måte litt sånne tullefeil og.

Student4: ja men. har hun så mye skrivefeil på de tingene hun lever?

Hanne: nei. men...

Student4: for det her var jo ganske ekstremt.

Student1: ja men det er derfor jeg tenker at det er litt sånn impuls skriving på en måte.

Hanne: det kan hende. at det er noe impuls inn i her. nei hun pleier ikke å ha så mye skrivefeil.

Student1: at det er et tema som på en måte fenger henne litt da. at da blir det litt som med Anita at da. skriver ...

Hanne: greit. tre? mm.

Usikkerhet rundt karakterfastsettelsen og tendensen til å trekke ned kom til overflaten i Eivind sin tekst slik:

Hanne: er avslutninga nok til å trekke han opp mot femmeren?

Student1: nei. det er det jeg ikke synes det er

Student3: det kommer an på hvor mye som trekker ned i andre kanten da [...] har vi ingen ting som trekker oss ned på lav? det var vi vel enige om egentlig?

Student1: nei men allikevel. det er flere ting som ligger ... lenger bak på en måte. enn oppover. allikevel på den middelsen da. ikke mot lav. og ikke mot høy. men at den på en måte mangler liksom småting for at jeg ville hatt den på plussen ... tror jeg da

Begge utdragene illustrerer at denne usikkerheten kom til overflaten gjennom mentale prosesser som *synes*, *tenker* og *tror*, prosesser hvis legitimitet var forankret i kraft av å være deres personlige oppfatninger, slik at de ikke trengte noen begrunnelse ut over dette. De illustrerer også at henvisninger til kriteriene var sjeldne i disse ordvekslingene, likeså faglig forankrede kommentarer om spesifikke forhold ved elevens tekst.

Utdraget fra samtalen om Eva sin tekst illustrerer et annet forhold som også gjentok seg i disse samtalene, nærmere bestemt at de gjorde sammenlikninger elevene mellom for å fastsette endelig karakter. I diskusjonen om Eivind sin karakter inntraff dette rett etter ordvekslingen som er gjengitt over. På dette punktet hadde praksislærer oppfordret en student som hittil hadde vært litt tilbakeholden om å komme med sitt syn:

Student2: nei. jeg har satt den på fireren jeg

Hanne: du har satt den på fire?

Student2: ja

Hanne: og det begrunner du med? ... hvis du får det til. å begrunne?

Student2: jeg synes ikke den er like bra som Selma sin.

Hanne: hun fikk fire pluss?

Student2: ja

Student4: fikk ikke Selma og Sigrid det samme?

Student2: jo

Student4: fikk begge de fire pluss?

Student2: ja

Student4: nei men da er det en fire pluss ... spør du meg.

Hanne: hva er det som gjør at den er fire pluss?

Student4: altså. jeg mener egentlig at det er en firer. men hvis Sigrid skulle ha en fire pluss ... for det hun skrev ... så synes jeg at Eivind skal ha en fire pluss for det han skrev.

Student3: ja er vi så sære på det. så synes jeg egentlig. han og skal ha. fire pluss.

Utdraget illustrerer, foruten at de sammenliknet elevene, at de fortalte hva de *syntes* og *mente* uten å forankre synspunktene sine faglig. De ble ikke enige, hvorpå studentene fant fram skjemaene for tekstene til de to omtalte elevene Sigrid og Selma, og leste i disse.

Hanne: jeg tror det var språket som trakk Sigrid opp jeg

Student1: ja. det var det

Student4: klart og tydelig språk. ja. den er på høy måloppnåelse

Hanne: ja ... og det var dere så klare på. at akkurat det språket var så bra [...] men om vi satte pluss. det ... husker ikke jeg nå

Student1: jo. vi satte pluss... fordi vi fant... på en måte litt motsetninger i Selma sin. og i Sigrid sin. for at Selma manglet litt på språket. mens Sigrid hadde bra språk. mens Selma hadde bedre system på en måte...

Hanne: ja. ja. den er grei ... vi har jo sagt at det er litt på språket her da ... men hvis vi tenker på hvordan vi nå har omstrukturert innledningen hans ... og vi har funnet ut at han må få gjort noe med det tredje avsnittet sitt ... så kan vi ikke si at denne teksten her strekker seg til femmeren...en fire pluss vil strekke seg til femmeren.

Student4: da synes jeg Selma og Sigrid skal trekkes ned også det er helt på linje med [...] så da synes jeg heller de jentene må trekkes ned igjen til fire.

Student1: men allikevel. vi har jo flyttet om da ... på noe som er Eivind sitt ... vi har jo ikke flyttet om på noe som var.

Student4: på Sigrid så måtte du jo flytte på...

Hanne: altså [leser fra vurderingsskjemaet til Selma sin tekst:] «[...] hadde veldig god mottakerbevissthet. hun var tydelig og presenterte et problem med tema som skulle behandles. drøftet i teksten sin. hun ga råd. hun hadde variert setningsoppbygging og tekstbindingsord. teksten fløt veldig godt.» altså. det var ting dere trakk fram på Selma ... [leser fra vurderingsskjemaet til Sigrid sin tekst:] «[...] var også tydelig» ... der flyttet vi jo om på noen avsnitt.

Student4: ja vi gjorde det

Hanne: men ... et lite øyeblikk ... hun har. avsnittene hennes var godt oppbygd med temasetninger og kommentarsetninger

Student1: pluss at hun var veldig. hun har reflektert. har jeg skrevet.

Hanne: og så oppsummerte hun ... ja... så det var det her med temasetninger og kommentarsetninger

Dette utdraget illustrerer at vurderingen av tekstene til disse to elevene besto av en nærmest ordrett gjengivelse av kriteriene på vurderingsskjemaet, nærmere bestemt at Sigrid hadde «et klart og tydelig språk» og avsnitt som var «godt oppbygd med tema- og kommentarsetninger», samt at hun hadde «reflektert». Selma på sin side hadde «god mottakerbevissthet», hun «var tydelig og presenterte et problem», hun hadde «variert setningsoppbygging og tekstbindingsord» og i tillegg «[flyt]». Dette forholdet illustrerer, etter mitt syn, at disse kriteriene fungerte som en sjekkliste, hvorpå en avkrysning gjorde tjeneste som *bevis* på at tekstene hadde disse kvalitetstrekkene. At praksislærer hadde tillit til at det var slik det forholdt seg, kom fram i en innledende bemerkning før de gikk i gang med selve vurderingsarbeidet, og i en oppsummerende kommentar som rundet av den siste av disse fem samtalene:

Hanne: nå skal vi ta å se litt på skjemaet. for det er. ja dere blir jo virkelig vant til skjema nå da. men det som er veldig godt med skjema. er jo det at. at da står kriteriene på papiret. og så er det ikke så lett å synse så mye. det sikrer deg mere ... lik behandling av elevene.

[...]



Hanne: ja. men altså. man må hele tiden tenke og vurdere og se etter hva er det som gjør at jeg tenker som jeg gjør? [...] men det viktigste her er faktisk at du holder deg til de kriteriene du har. og hva er det jeg har vurdert på?

Praksislærers kommentarer berører to prinsipielle spørsmål knyttet til vurdering, hvor det første utdraget dreier seg om *reliabilitet*, mens det andre utdraget (også) aktualiserer spørsmålet om *validitet*. Jeg starter med å kommentere analysefunnene i lys av sistnevnte.

Validitet innenfor vurdering handler om hvorvidt vurderingen gir kunnskap om den type kompetanse man ønsker at eleven skal sitte igjen med (Fjørtoft, 2009, s. 47). En viktig forutsetning for å sikre validitet i en vurdering, er at *kjernebegrepet* defineres tydelig (Evensen, 2010, s. 14). I denne sammenhengen vil det si en tydelig innramming av hva et leserinnlegg er, og hva slags kompetanser som må beherskes for at denne oppgaven skal kunne løses på en tilfredsstillende måte. Både oppgaver og kriterier må gi elevene mulighet til å uttrykke sin kompetanse dersom kravene til validitet skal innfris. Funn i denne analysen gir grunnlag for å hevde at selve kjerneområdet var svakt definert. Det kom i første omgang til uttrykk i forbindelsen mellom oppgaven og kriteriene. Oppgaveteksten ber elevene om å skrive et *leserinnlegg*, og på oppgavearket er det tre modelltekster som tjener til å illustrere sjangeren. Disse modelltekstene er i tråd med lærebokas fremstilling av sjangeren. Kriteriene på vurderingsskjemaet, derimot, sammen med oppgavetekstens krav til tekstlengde, samsvarer i liten grad med disse modelltekstene, eller med lærebokas fremstilling av sjangeren leserinnlegg. Derimot reflekterer de sjangeren *debatt-artikkel*, og dette er en sjanger som skiller seg fra leserinnlegget både strukturelt og innholdsmessig.

At kjernebegrepet var svakt definert, kom også til overflaten ved at kriteriet om *tema- og kommentarsetninger* utgjorde en del av vurderingsgrunnlaget, og videre at dette kriteriet ble tillagt relativt stor vekt i samtalen. Dette er et kriterium med mindre relevans for argumenterende tekster, og dette bidro ytterligere til å svekke validiteten. I tillegg har analysen vist at det også var kriterier som var svakt definert, nærmere bestemt kriteriene som etablerte et kontinuum mellom et enkelt språk på i den ene enden, og et klart og tydelig språk i den andre enden.

De ovenstående tilfellene handler om at kjernebegrepet må rammes inn tydelig, slik at oppgavetekst og kriterier blir relevante og presise. For å sikre validitet er det også viktig å sørge for at fagområdet ikke blir *innsnevret* i urimelig grad (Evensen, 2010). Her har analysen vist at kriteriene for å vurdere språket i tekstene var snevert definert, med den følgen at vurderinger av tekstbindingsstrukturer på globalt nivå var preget av syning og forslag til omskrivinger, uten et faglig forankret metaspråk. Jeg vil også hevde at den *mangelorienteringen* som preget mange av disse kriteriene, bidro til å innsnevre fokus hos de som vurderte, slik at oppmerksomheten på feil i teksten fikk uforholdsmessig stor oppmerksomhet. Det er også problematisk at kriteriene på nivået for lav måloppnåelse i overveiende grad ikke beskriver *kompetanse*, men derimot *fravær* av sådan, uttrykt i kriterier som beskriver mangler og feil. Dette forholdet, vil jeg hevde, er i strid med det kravet som § 3-2 i vurderingsforskriften stiller, om at det er elevens *kompetanse* vurderingen skal gi uttrykk for (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Til nå har dette handlet om validitet i vurderinger. Praksislærers kommentarer i ovenstående utdrag berører også spørsmålet om *reliabilitet*, og dette handler om *pålitelighet* i vurderingen, at resultatet ikke er subjektiv og tilfeldig, men til å stole på (Fjørtoft, 2009, s. 46). Praksislærer hadde åpenbart tillit til reliabiliteten ved denne vurderingspraksisen, slik det fremkommer av utdraget over. I løpet av analysene har det også kommet fram flere forhold som gir støtte til en slik posisjon. Først og fremst vil jeg hevde at skjemaets format i seg selv bidro til å redusere rommet for tilfeldigheter i vurderingen. Dette formatet sørget for at alle, prinsipielt sett, ble vurdert innenfor de samme vurderingsområdene og etter de samme kriteriene. Analysen har riktignok vist at det var tilfeller hvor vurderingsområder ikke ble tematisert, uten at noen begrunnelse for disse utelatelsene kom til syne. Slike utelatelser er uheldige, men fullt forståelige innenfor en kontekst hvor arbeidsmengden er stor og den tiden aktørene har til rådighet, er begrenset. I forlengelsen av dette er det også betimelig å spørre seg om skjemaets totale omfang og kompleksitet bidro til at slike utelatelser skjedde, men det er et spørsmål denne analysen ikke kan gi svar på. Den har imidlertid avdekket et annet forhold som er mer alvorlig - reliabilitetsmessig sett - og det dreier seg om de tilfellene hvor kriterier på

en kompetanse først ble innført på middels, eventuelt høyt mestringsnivå. I disse tilfellene bekrefter analysen at kompetanse på et lavere mestringsnivå ikke ble registrert. Heller ikke elevens forsøk på å mestre ferdigheter som lå over deres mestringsnivå, ble i disse tilfellene registrert. Et slikt skjematisk format er med andre ord ingen garanti for at tilfeldighetenes spill ikke påvirker vurderingene.

Det var ikke bare selve skjemaet som var formatert på denne vurderingsressursen. Den språklige utformingen av kriteriene var også av en slik art at de påvirket påliteligheten i vurderingene. De fleste av dem var eksplisitte og entydige, og dette er et forhold som i prinsippet skal bidra til at rommet for subjektivitet blir redusert. På grunnlag av denne analysen vil jeg allikevel hevde at det var en relativt høy grad av subjektivitet i de vurderingene som ble foretatt, og at dette skyldtes den språklige utformingen. Samtlige av disse kriteriene, i tillegg til vurderingsområdet kilder, var formatert på en slik måte at den som vurderte ble tilbudt en posisjon hvor de skulle *ta stilling* til en proposisjon som ble fremsatt, i regelen ta stilling til hvilken av påstandene på de tre mestringsnivåene det var som best kunne beskrive elevenes tekst. Dette, vil jeg hevde, er et mønster som i sin natur inviterer til subjektive og tilfeldige fortolkninger. Analysen bekrefter også at deltakerne fortalte hva de *følte, syntes, trodde og tenkte* når de skulle ta stilling til hvorvidt teksten innfridde på de ulike kriteriene. Påstandene de satte fram ble ikke forankret i eksempler og konkretiseringer i teksten selv, derimot hentet de sin legitimitet i kraft av å være nettopp personlige oppfatninger. En slik stillingtagen forutsetter også kunnskaper, ferdigheter og skjønn hos den som vurderer. Her har analysen vist at enkelte fagbegreper synes å være svakt utviklet hos samtaledeltakerne. Den har også vist at skjemaets premisser for å vurdere enkelte språklige forhold var svakt. Dette var i seg selv problematisk, men her vil jeg hevde at det var mer problematisk at skjemaet tilbød en posisjon hvor mangel på kunnskap ikke ble bragt til overflaten. Det var tilstrekkelig å bekrefte eller avkrefte den proposisjonen som ble fremsatt i et kriterium, uten å forankre påstandene i den aktuelle teksten. Dermed framsto forståelsen for disse begrepene som god, og vurderingen som ble foretatt, framsto som solid faglig fundert.

De oppfatningene deltakerne gjorde seg av teksten, dannet i første omgang grunnlag for plassering på ett av de tre kompetansenivåene skjemaet etablerte. I neste runde skulle karakterene avgjøres, hvilket innebar at de måtte forholde seg til nivåene innenfor dette kompetansenivået, og som omfattet fra fire til seks karaktertrinn. Her har analysen vist at kriteriene nå ble satt til side, og at det var sammenlikninger i elevgruppen som i siste runde utgjorde grunnlaget for de karakterene som ble satt. I tilfeller hvor det oppsto uenighet, var det oppsummeringer av de vurderingene de hadde foretatt tidligere som utgjorde bevis for at sammenlikningen var rimelig. Her vil jeg hevde at det er lite grunnlag for å tro at disse vurderingene ble foretatt etter et annet mønster enn det som kom til overflaten i løpet av disse samtalene. Jeg vil også hevde at dette skiftet fra kriteriebasert til grupperelatert vurdering kan forklares med den relativt svake forståelsen for sjangerens underliggende kvalitetsnorm som analysen har bragt til overflaten. Eksplisitte, entydige og målbare kriterier er ikke nok. For at vurderingen skal være tilstrekkelig pålitelig, må kunnskaps- og ferdighetsgrunnlaget hos den som vurderer være på plass. I tilfeller der dette *ikke* er på plass, mener jeg det er en reell fare for at et slikt skjema, med eksplisitte, entydige og målbare kriterier, kan komme til å tilsløre at påliteligheten i vurderingene ikke er tilfredsstillende.

Analysen av samtaler om *karakterfastsettelsen* kan så langt oppsummeres i følgende punkter:

- Det rådet usikkerhet rundt karakterfastsettelse innenfor det enkelte kompetansenivå.
- Under karakterfastsettelsen var deltakernes personlige oppfatninger rådende, mens faglig forankrede kommentarer om spesifikke forhold ved elevens tekst var fraværende.
- Under karakterfastsettelsen ble prinsippet om kriteriebasert vurdering fraveket til fordel for grupperelatert vurdering ved at de systematisk gjennomførte sammenlikninger mellom elevene. I disse sammenlikningene var det de avkrysningene deltakerne hadde satt ved kriteriene på vurderingsskjemaet, som gjorde tjeneste som bevis.

- Validiteten i disse vurderingene ble svekket ved at kjerneområdet var svakt definert, og videre ved at det var diskrepans mellom oppgave og kriterier, samt at enkelte kriterier var snevert definert. Validiteten ble også svekket ved at kriteriene på nivået for lav måloppnåelse i overveiende grad ikke beskrev *kompetanse*, slik vurderingsforskriftens § 3-2 stiller krav om.
- Reliabiliteten ved disse vurderingene ble styrket ved at alle elevene i hovedsak ble vurdert innenfor de samme vurderingsområdene.
- Eksplisitte, entydige og målbare kriterier bidro i en viss grad til reliabilitet, men den språklige utformingen bidro til subjektive og tilfeldige fortolkninger. Vurderingene fremsto imidlertid som solid faglig funderte ved at de bar kriterienes språklige utforming, også i tilfeller der analysen hadde vist at de begrepene som lå til grunn for kriteriene, ikke var tilstrekkelig forstått.

### 5.3.6 Oppsummering

Denne analysen har så langt brakt til overflaten hvordan ulike forhold forbundet med skrivning og skriveopplæring ble konseptualisert, nærmere bestemt hva et leserinnlegg er og hvilke normer som gjelder for sjangeren, og videre hva slags kompetanse eleven må ha for å innfri de normene, samt hva som kjennetegner kompetanse under utvikling. Den har også brakt til overflaten kunnskaper og oppfatninger forbundet med vurdering av skrivning, nærmere bestemt hvordan vurderingen bør foregå for at den skal kunne gi et riktig bilde av elevens kompetanse og danne grunnlag for videre læring. Prosessene omkring konseptualisering har vært studert som sosiale og kulturelle handlinger, og her har analysen brakt til overflaten hvordan deltakerne posisjonerte seg i forhold til hverandre, samt til systemer av kunnskaper og oppfatninger, herunder de systemer vurderingsskjemaet representerte. Analysens funn kan oppsummeres i følgende:

1. Kjernebegrepet *leserinnlegg* var svakt definert, et forhold som kom til uttrykk gjennom en sammenblanding av sjangrene leserinnlegg og debattartikkel, en sjanger som skiller seg fra leserinnlegget både strukturelt og innholdsmessig. Ingen av deltakerne stilte spørsmål ved dette forholdet.

2. Konseptualiseringen av begrepet *sjanger* fremsto som statisk, som en type tekst med bestemte ytre kjennetegn, hvis formål og kontekst var underordnet. Enkelte sentrale fagbegreper, slik som mottakerbevissthet, syntes å være lite utviklet hos deltakerne.
3. Kriteriene på vurderingsskjemaet reflekterte normene for en debattartikkel, med strengere formelle krav enn kravene til et leserinnlegg. Ingen av deltakerne stilte spørsmål ved disse kriterienes relevans.
4. Flere av kriteriene på vurderingsskjemaet ga et skjevt bilde på hva slags kompetanse eleven måtte vise for at sjangerens normer skulle være innfridd, både når det gjaldt leserinnlegg og debattartikkel. Det var kriterier som var perifere for normkomplekset, slik som *reflekterende skrivning*, samt bruk av *tema- og kommentarsetninger* som struktureringsprinsipp. Andre kriterier var snevert definert og etablerte dermed blindsoner for tekstens problemområder og vekstpunkt. Skjemaet manglet kriterier for å ta stilling til hvordan *tekstens referensielle innhold* var utviklet, et forhold ved tekstene deltakerne brukte relativt mye tid på å diskutere. Ingen av deltakerne stilte spørsmål ved disse forholdene.
5. Flere forhold ved vurderingsskjemaet gjorde det problematisk å vurdere kompetanse under utvikling. I første rekke gjaldt det kompetanse på lavt mestringsnivå, som i all hovedsak ble beskrevet i form av fravær av kompetanse. Det var også tilfeller hvor nye kompetanser ble innført høyere opp i målhierarkiet, noe som medførte at deltakerne ikke registrerte elevens forsøk på å mestre ferdigheter som lå over deres forventede nivå, og videre at de manglet begreper for å beskrive elevens kompetanse på et lavere mestringsnivå. Til slutt var det kriterier som etablerte et tvilsomt faglig premiss, og som dermed gjorde det vanskelig for deltakerne å sette ord på de faktiske forhold ved teksten. Ingen av deltakerne stilte spørsmål ved disse forholdene.

6. Kriteriene på vurderingsskjemaet ble brukt aktivt i arbeidet med å gi et riktig bilde av elevens kompetanse. Alle elevene ble stort sett vurdert innenfor de samme områdene og på de samme kriteriene, med de unntakene som fremkommer av pkt. 5. Vurderingen foregikk i hovedsak ved at deltakerne tok stilling til hvilken av påstandene på de tre mestringsnivåene som best kunne beskrive elevens tekst, hvorpå deltakerne fortalte hva de *følte*, *syntes*, *trodde* og *tenkte* når de skulle ta stilling til hvorvidt teksten innfridde på de ulike kriteriene. Påstandene de satte fram ble i liten grad forankret i eksempler og konkretiseringer i teksten selv, men var et uttrykk for en subjektiv oppfatning ikledd kriterienes språklige utforming. Dette resulterte i at forståelsen for fagbegrepene fremsto som god, også i tilfeller der analysen hadde vist at denne var svakt utviklet.
7. Da karakterene skulle bestemmes, ble prinsippet om kriteriebasert vurdering fraveket til fordel for grupperelatert vurdering.
8. Kriteriene på vurderingsskjemaet ble brukt aktivt for å formulere læringsfremmende respons til elever.

## 6. Skrivdidaktisk tema 2: Respons på ferdig tekst

I etterkant av vurderingssamtalene ble det gjennomført individuelle samtaler med elevene, hvor de fikk formidlet en respons på teksten sin. Grunnlaget for denne responsen ble lagt i vurderingssamtalene, men jeg har valgt å skille dette ut som et eget tematisk område. Begrunnelsen for dette var at *respons* ble eksplisitt tematisert av praksislærer og gitt en innramming som adresserte studentenes kunnskapsgrunnlag på dette feltet. Taksonomien er basert på de leksikalske kjedene fra disse vurderingssamtalene.

### 6.1 Kontekstbeskrivelse

Responsamtalene ble gjennomført parallelt med annen undervisning, når anledningen bød seg. Studenter og praksislærer hadde på forhånd avtalt at elevene ikke skulle få karakteren sin i disse samtalene, de skulle kun få læringsfremmende respons. Jeg fikk mulighet til å være til stede på to slik samtaler i løpet av de dagene jeg var på praksisskolen, gjennomført av to forskjellige studenter. I den ene av disse samtalene var det en elev jeg har gitt navnet Nina som fikk respons, og i den andre samtalen en elev jeg har gitt navnet Selma. Jeg var ikke til stede i de samtalene hvor tekstene til Nina og Selma ble vurdert, men begge tekstene og vurderingen av dem ble diskutert i de samtalene jeg observerte.

Begge responsamtalene fant sted på et ledig grupperom i tilknytning til elevenes klasserom. Studenten satt sammen med eleven ved et bord, mens jeg satt ved utkanten av bordet, i rollen som observatør. Studenten hadde med seg en kopi av skolens vurderingsskjema utfylt med kryss og kommentarer, og det var dette skjemaet, sammen med elevteksten, som utgjorde omdreiningspunktet for samtalen. Oversikt over de leksikalske kjedene fra responsamtalene finnes i Vedlegg 20.

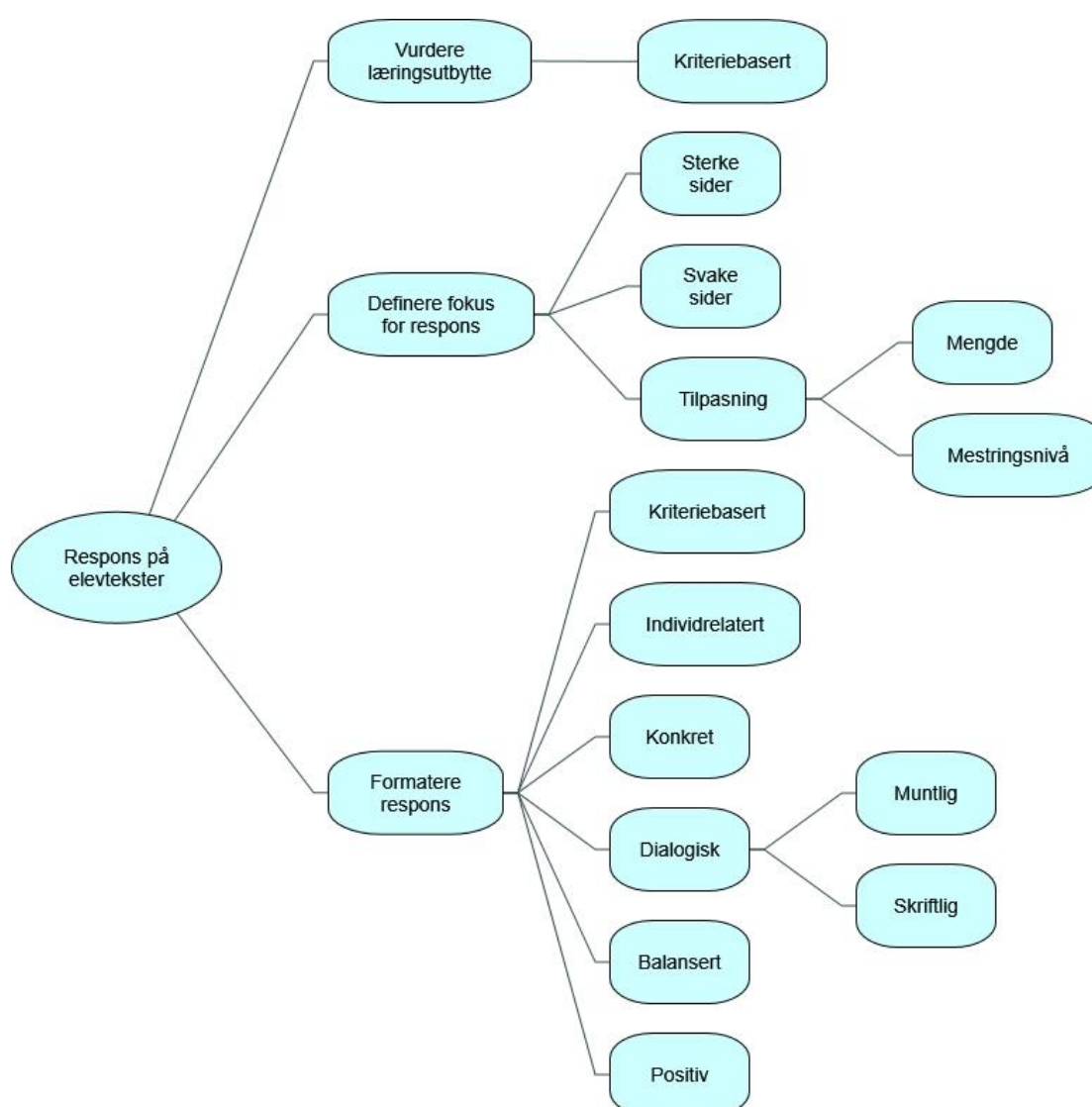


### 6.1.1 Prinsipper for respons

I løpet av vurderingssamtalene hadde praksislærer gitt mange råd om hva responsen burde sette søkelys på, og hvordan den burde gis. Disse rådene ble gitt underveis, og sammen utgjorde de en kjede som strakk seg gjennom alle de fem vurderingssamtalene (se Vedlegg 17). Ordene i denne kjeden var i all hovedsak hentet fra hverdagens domene, slik som «stiller ofte spørsmål – i marginen», hvor praksislærer forteller hva en lærer kan gjøre for å sikre en *dialogisk* respons. For å illustrere praksislærers *prinsipielle* forestillinger om hva respons på elevenes skriving dreier seg om og hvordan den bør gis, er de hverdagslige ordene i den leksikalske kjeden oversatt til et spesialisert språk. Den taksonomien som oppstår, fremkommer av Figur 6-1.

Taksonomien over begrepet *respons på elevtekster* illustrerer at praksislærer fremstilte lesing av elevtekster som en kompleks prosess med tre ulike formål, hvorav to fremsto som tilnærmet parallelle. Disse to handlet om at læreren hele tiden måtte *vurdere elevens læringsutbytte* opp mot kriteriene, og på samme tid *vurdere hva responsen skulle fokusere på*. Her var hun opptatt av at de måtte ta tak i både sterke og svake sider ved teksten, og videre at dette utvalget måtte gjenspeile det mestringsnivået eleven befant seg på. Utvalget måtte heller ikke være for omfattende, for mange kommentarer ville bare resultere i at eleven mistet oversikten og ikke tok kommentarene til seg. I forlengelsen av disse to prosessene måtte læreren *vurdere hvordan responsen skulle utformes*. Det sterkeste imperativet var at eleven *måtte* få noe ros, og at de måtte lese elevteksten på en måte som gjorde at de fikk øye på noe *positivt* som eleven hadde fått til. Samtidig skulle responsen være *balansert*, eleven måtte «få beskjed» om hva de måtte utvikle videre. Ved flere anledninger formulerte hun eksempler på hvordan responsen kunne gis. I disse sammenhengende ble den positive responsen fremlagt først, mens det eleven måtte videreutvikle, ble tilføyd med et kontrasterende «men [...]». Det var hele tiden *kriteriene* som utgjorde grunnlaget for hva eleven skulle få respons på, men hun understreket at det var viktig å holde øye med enkeltelevens *individuelle* læringsprosess. Alvoret i dette ble understreket ved at hun presiserte at mangel på ros «dreper elever som sliter». Hun

var nøye på at responsen skulle være *konkret*, gjerne i form av kommentarer i margen som viste eleven hva responsen dreide seg om. De konkrete forslagene til respons som hun formulerte i løpet av samtalen, la også opp til *dialog*, eksempelvis ved å «spørre eleven», eller å «skrive spørsmål i margen». Det kom ikke tydelig fram hvorvidt responsen burde formidles muntlig eller skriftlig, men verbene *å si* og *å høre* var relativt hyppige og kan tyde på en naturalisert oppfatning av at en lærer bør snakke med elevene om tekstene. Det var åpenbart at skrift ble oppfattet som et viktig verktøy for å gjøre responsen konkret.



Figur 6-1 Taksonomi - respons på elevtekster

## 6.1.2 Responssamtaler

Rådene fra praksislærer oppsummerte på mange måter hennes forestillinger om hvordan en lærer bør forholde seg til skriveopplæring generelt og respons spesielt. Det var mye i studentenes responsamtaler som reflekterte at de hadde tatt til seg praksislærers prinsipper, noe som særlig kom til overflaten på ulike måter i samtalenes *form*. I første omgang ble prinsippene reflektert gjennom en *forløpsstruktur* hvor studentene forsøkte å innfri samtalens formål om å formidle: a) et riktig bilde av hva eleven hadde fått til målt opp mot en forventet norm, og b) læringsfremmende råd om hva eleven burde fokusere på i kommende skrivearbeider. Prinsippene ble videre reflektert ved at studentene formidlet respons med positiv valør, eksempelvis ved å fortelle at det var «veldig mye bra» og ved å peke på noe de syntes var «fint». Studentene var også konkrete, og de fokuserte på hvordan teksten svarte på kriteriene. De gjorde også hele tiden forsøk på å balansere responsen, ved at de vekslet mellom å kommentere det de hadde vurdert som tekstens sterke sider, og det de mente at eleven «måtte jobbe videre med». Alt dette gir grunnlag for å hevde at studentene viste god forståelse for hva slags form disse samtalene burde ha.

Analysen videre skal dreide seg om forholdet mellom samtalenes formål og deres *innhold*, der jeg undersøker a) forholdet mellom det bildet som ble formidlet til eleven og den vurderingen som faktisk var gjort, og b) det retningsvalget som ble pekt ut for eleven. For å gjøre dette, er det nødvendig å undersøke de vurderingene som dannet utgangspunkt for disse samtalene.

Den ene av disse samtalene dreide seg om Selma sitt leserinnlegg. Selma hadde svart på leserinnlegget «Faktasjekk» i oppgave 1, og hennes svar hadde tittelen «Til Mikkel (13)», (Vedlegg 18). Dette leserinnlegget var en del av sammenlikningsgrunnlaget for karaktersetningen på Eivind sitt leserinnlegg om voksne menneskers oppfatninger om ungdommers pc-bruk, og i den sammenhengen ble skjemaet som sammenfattet hennes læringsutbytte, funnet fram og kommentaren lest opp. Av denne kommentaren fremkom det at hun hadde «veldig god mottakerbevissthet», og at hun hadde vært «tydelig og presenterte et problem med tema som skulle behandles». Den fortalte videre at hun hadde «drøftet og gitt råd», samt at teksten «fløt veldig godt

med variert setningsoppbygging og tekstbindingsord». Teksten til Selma hadde fått karakteren 4+.

Responssamtalen med Selma varte i fire minutter, og hovedvekten av samtalen handlet om hva hun hadde fått til. Grunnlaget var det utfylte vurderingsskjemaet, og store deler av samtalen forløp ved at studenten formidlet hvilke avkryssninger som var gjort på skjemaet, med tilføyelser om at dette var «fint» og «bra». Omtrent halvveis i samtalen skiftet studenten fokus over på tekstens utviklingspotensial:

student: og så en ting som hadde gjort teksten din bedre ... du begynner mange setninger med og. så hvis du prøver å variere det litt. så blir det et mye bedre. det blir mere flyt og bedre sammenheng i teksten din da. på en måte.

elev: mm

student: og så ... du ... sier at ... det er enklere å bruke mobil og sånn

elev: mm

student: men du sier ikke så mye om ... og så sier du at det forstyrrer. men du sier ikke så mye om hvorfor det forstyrrer og sånn da. mobilbruk i timen. så det må du si litt mer om da. hvis du liksom skal ha full pott.

De rådene eleven fikk om videre arbeid, ble fremsatt med relativt høy grad av nødvendighet ved at «blir» garanterte for at variasjon i setningsåpningene ville gi «mere flyt og bedre sammenheng», mens «må» garanterte for «full pott» dersom eleven «[sa] litt mer om [hvorfor] det forstyrrer og sånn». Disse rådene representerte mål denne eleven burde jobbe mot. De var nærmest identiske med målene i vurderingsskjemaet, hvor de representerte målene med opplæringen. Med dette presupponerte studentens råd en forestilling om at elevens mål var identiske med skolens mål, og at elevens motivasjon lå i et ønske om «full pott».

Den andre samtalen dreide seg om eleven Nina sin tekst. Nina hadde skrevet et leserinnlegg med tittelen «Mobbing» (Vedlegg 19). Leserinnlegget var svar på oppgave 2, hvor elevene kunne skrive om en sak de interesserte seg for. Teksten til Nina var en del av sammenlikningsgrunnlaget for karaktersetningen på Henrik sitt leserinnlegg «Svar Mikkel», og i den forbindelse ble hennes vurderingsskjema funnet fram, og kommentaren som oppsummerte hennes læringsutbytte, ble lest opp. Teksten hadde fått karakteren 2+, og i kommentaren var dette begrunnet med at «hun

ikke hadde indre struktur» i teksten, og at «teksten ikke var inndelt i innledning, hoveddel og avslutning». Kommentaren trakk også frem at teksten «manglet signatur», at det var «uklart hva hun mente», og til slutt at «hun ikke hadde noen god mottaker».

Ett av formålene med responsamtalene var å formidle et riktig bilde av hva eleven hadde fått til, målt opp mot en forventet norm. Utdraget nedenfor viser hvordan samtalen forløp da studenten skulle formidle den kommentaren de var blitt enige om, og som gikk ut på at teksten «ikke [hadde] indre struktur» og at den ikke var «inndelt i innledning, hoveddel og avslutning»:

Student: det er fine avsnitt. det skal du ha. du deler fint inn. selv om noe her kanskje kunne ha vært borte. eventuelt flyttet ned hit. i avslutningen din. men ellers så viser du fin forståelse med tanke på avsnitt. du tar opp nye moment i hvert avsnitt. for det er veldig viktig. og det er fint [...] en annen ting som er veldig fint. det er at avslutningen din har en sammenheng med innledningen... for i innledningen. der presenterer jo du da problemstillingen din. eller eventuelt spørsmålene dine. som du da besvarer i hoveddelen. og konkluderer med i avslutningen. og det har du gjort veldig fint...men så... nå skal vi se ...[leser fra elevteksten:] «fengselsstraff [...]» det er slikt du ikke trenger å ha med i innledningen. dette med fengselsstraff. selv om det er riktig. men da kan du heller ta med det i konklusjonen. eller i hoveddelen. mens det som vi pratet om. hele tiden. bare ikke begynne å diskutere eller ta konklusjonen i innledningen. skjønner?

Dette utdraget tjener til å illustrere et forhold som kom til å prege hele denne samtalen, nærmere bestemt at det var lite samsvar mellom det bildet som ble formidlet til eleven, og den vurderingen som var gjort. Utdraget viser også at studenten brukte ord og begreper fra vurderingsskjemaet i responsen, men at det var kriteriene for *middels måloppnåelse* som kom til anvendelse, til tross for at teksten var vurdert til *lav måloppnåelse*. Dette reiser spørsmålet om hva det var som kunne avlede et slikt valg, og her vil jeg hevde at forklaringen lå i flere forhold.

I første rekke handlet det om den språklige utformingen av kriteriene på nivået for lav måloppnåelse, slik disse fremkom på skolens skjema. Her har analysen vist at disse kriteriene beskrev *mangler og fravær av kompetanse*, med andre ord at eleven *ikke* hadde oppnådd et læringsutbytte i tråd med forventet norm. Praksislærers imperativ var tydelig, responsen skulle være positiv og ta tak i hva eleven faktisk hadde fått til. Gitt et slikt imperativ, ble kriteriene på nivået for lav måloppnåelse utilstrekkelige som grunnlag for respons, og resultatet ble beskrivelser av elevens

kompetanse som samsvarte med nivået for middels måloppnåelse. Her har analysen brakt til overflaten at det først var på middels måloppnåelse skjemaet beskrev *kompetanser* i form av *konkrete kvalitetstrekk ved tekstene*, og at dette nivået av den grunn fremsto som en form for minimumsstandard. Skjemaet overløt dermed til brukeren å tilpasse disse beskrivelsene til lavt mestringsnivå, en tilpasning som krever et solid grunnlag av kunnskaper og ferdigheter, i tillegg til faglig skjønn.

Utfordringen med å skulle utforme en kompetansebeskrivelse på lavt mestringsnivå ble også aktualisert i de tilfellene hvor en kompetanse var utelatt på dette nivået, og først inntraff på nivået for middels måloppnåelse. Dette fikk konsekvenser da studenten skulle formidle at teksten «ikke hadde noen god mottaker». Et blikk på elevens tekst forteller at den henvendte seg til fire ulike mottakere, og at rollene til disse mottakerne var uklart definert. Da studenten skulle si noe om dette forholdet ved teksten, ble det nødvendig for studenten selv å formulere en beskrivelse av teksten. Igjen var det kriteriet på middels mestringsnivå som kom til anvendelse, et kriterium som la opp til å vurdere hvorvidt teksten «henvender seg noen ganger til den skriveren skriver til». Dette kriteriet er snevert definert og lite egnet til å adressere det som var denne tekstens problemområde. En god respons til denne eleven forutsatte et solid faglig kunnskapsgrunnlag i kombinasjon med innsikt i hva som var rimelig å forvente på et gitt nivå. Her har analysen vist at nettopp mottakerbevissthet var ett av de fagbegrepene som syntes å være svakt utviklet hos deltakerne. Den har også vist at forståelsen kunne fremstå som god, i og med at skjemaet tilbød en posisjon hvor det var tilstrekkelig å bekrefte eller avkrefte den proposisjonen som ble fremsatt i et kriterium, uten å forankre påstanden i den aktuelle teksten. Dette, i kombinasjon med et ønske om å være positiv og støttende, resulterte i at eleven fikk formidlet en respons som fortalte at «dette med mottakerbevisstheten er veldig. det er positivt. det er kjempebra».

Det andre formålet med disse responsamtalene var å peke ut retningen for eleven i kommende skrivearbeider. Dette forløp i siste halvdel av samtalen, og ble introdusert ved at studenten rettet oppmerksomheten mot dette forholdet:

student: du husker at vi pratet litt om tekstbinding? husker du?

elev: nei

student: nei. det er liksom sånt som får teksten til å flyte mye bedre sammen. altså. for det første. for det andre. og slike ord der da [...] og så må du jobbe med dette at du får konklusjon ned i oppsummeringen. eller i avslutningen. og så huske neste gang. så skriver du navnet under [...] passe på at du får ... bort alle slike småfeil. og at du husker å besvare alle spørsmålene [...] så hele tiden. pass på at du liksom får fram din viktigste. eller det du mener

Utdraget illustrerer at studenten stilte spørsmål underveis, spørsmål som tjente til å sjekke ut om eleven hadde fått med seg den faglige gjennomgangen de hadde hatt i forkant av skriveoppgaven. Eleven benektet dette, og studenten forklarte, slik også dette utdraget illustrerer:

student: tenk på de tre viktigste tingene du skal tenke på da. det er språket.

elev: mm

student: få litt mer flyt i det. husker du at vi pratet litt om tema og kommentarsetninger?

elev: nei

student: temasetning er når du liksom presenterer temaet. eller du kommer for eksempel. temasetninger kommer først og kommentarsetninger. den kommenterer den temasetningen. altså. kommer med tilleggsinformasjon til den hovedsetningen din.

elev: mm

student: så hvis jeg for eksempel sier det at ... hvis vi har et bilde og dette fjellet er mount everest. så er det en temasetning. og så hvis jeg da etterpå skriver at mount everest det er åtte tusen ett eller annet. da blir det en kommentarsetning.

De rådene eleven fikk, representerte isolerte delferdigheter uten forankring i den aktuelle teksten, noe særlig studentens forklaring på tema- og kommentarsetninger illustrerer. Utdragene illustrerer også at råd om veien videre i hovedsak ble fremsatt med høy grad av nødvendighet, realisert gjennom imperativene «pass på», «tenk på», «få litt mer», samt modalt finitt «må jobbe», «må huske», «må passe på». Den høye graden av nødvendighet understreket betydningen av å følge disse rådene. Ved å følge dem, ville eleven utvikle de delferdighetene som var nødvendige for å oppnå en høyere grad av måloppnåelse.

### 6.1.3 Oppsummering

Denne analysen har så langt brakt til overflaten deltakernes kunnskaper og oppfatninger forbundet med det skrivepedagogiske temaet respons på ferdig tekst. Analysen har også brakt til overflaten hvordan deltakerne posisjonerte seg i forhold til systemer av kunnskaper og oppfatninger, samt hvordan de konstruerte sosiale identiteter og relasjoner. Analysens funn kan oppsummeres i følgende:

- Studentenes praksislærer fremstilte respons på elevtekster som en prosess med tre ulike formål, nærmere bestemt 1) å vurdere elevens læringsutbytte 2) å velge ut fokus for responsen, samt 3) å utforme den responsen eleven skulle få. Disse handlingene var styrt av en serie prinsipper.
- Prinsippene for respons på elevtekster var at den skulle være kriteriebasert og konkret. Den skulle basere seg på et skjønnsomt utvalg med balanse mellom sterke og svake sider ved teksten, tilpasset elevens individuelle læringsprosess. Responsen skulle også være positiv og dialogisk.
- Praksislærers prinsipper om respons på elevtekster kom til overflaten i utformingen av de responsamtalene studentene gjennomførte.
- I den ene av de to responsamtalene var det en betydelig diskrepans mellom den vurderingen som var gjort, og det bildet som ble formidlet om elevens kompetanse. En plausibel forklaring er at dette skyldtes flere forhold, hvorav noen handlet om mangler ved selve skjemaet. Disse manglene besto i a) at kriteriene på nivået for lav måloppnåelse beskrev *mangel på kompetanse*, og dermed måtte de oversettes for å danne grunnlag for positiv og læringsfremmende respons, b) at enkelte kompetanser ikke var beskrevet på nivået for lav måloppnåelse, og dermed måtte konstrueres av den som ga respons, c) at enkelte kriterier var snevert definert og lite egnet til å adressere tekstens problemområde. Disse manglene var av en slik art at det å rette dem opp forutsatte et betydelig grunnlag av kunnskaper, ferdigheter og pedagogisk skjønn.



- Råd om veien videre ble i begge samtalene knyttet til kriteriene på vurderingsskjemaet. På denne måten ble det lagt til grunn at elevens mål var identiske med kriteriene på vurderingsskjemaet.

## 7. Diskurser om skrivning og skriveopplæring

Denne analysen har så langt konsentrert seg om det første forskningsspørsmålet, hvor den har brakt til overflaten hvordan ulike begreper forbundet med skrivning og skriveopplæring ble konseptualisert i et utvalg av de skrivepedagogiske hendelsene studentene var involvert i under sin praksisperiode. Disse hendelsene har vært orientert om to skrivepedagogiske temaer, hvorav det første handlet om å vurdere leserinnlegg elever hadde skrevet, og andre handlet om å gi elever respons på ferdig tekst, som i dette tilfellet var de samme leserinnleggene. Prosessene omkring konseptualisering har vært studert som sosiale og kulturelle handlinger, hvor analysen har brakt til overflaten hvordan deltakerne posisjonerte seg i forhold til systemer av kunnskaper og oppfatninger, samt hvordan de konstruerte sosiale identiteter og relasjoner.

Av analysen er det fremkommet at begrepet *sjanger* fremsto som statisk, som en type tekst med bestemte ytre kjennetegn, hvis formål og kontekst var underordnet. Sjangeren *leserinnlegg* var svakt definert, et forhold som kom til syne i første rekke ved at elevenes leserinnlegg ble vurdert etter kriterier myntet på debattartikkel, men også ved at enkelte sentrale fagbegreper, slik som mottakerbevissthet, syntes å være lite utviklet hos deltakerne. Arbeidet med å vurdere leserinnleggene besto i å ta stilling til hvorvidt og i hvilken grad teksten innfridde sjangerens normkompleks, slik dette fremsto i skolens vurderingsskjema, noe som ble videreført i responsamtalene. Denne stillingtakingen syntes å basere seg på deltakernes subjektive oppfatning av hvordan trekk i elevens tekst samsvarte med kriteriene på skolens skjema, for dernest å gjøre en sammenlikning elevene mellom. Analysen har brakt til overflaten at skjemaets autoritet var udiskutabel, til tross for svakheter i form av snevert definerte kriterier som etablerte blindsoner for kompetanse under utvikling, kriterier basert på tvilsomt faglig premiss, samt kriterier som var perifere for normkomplekset. I den språklige samhandlingen vekslet deltakerne mellom å hente ord og begreper fra hverdagens domene og fra et spesialisert domene knyttet til skrivning og skriveopplæring, hvor sistnevnte begreper i all hovedsak var hentet fra skolens vurderingsskjema.

Analysen av hvordan skriving og skriveopplæring ble konseptualisert i disse hendelsene kan fortelle en del om hva slags diskurser deltakerne posisjonerte seg innenfor, og her er vi ved det neste forskningsspørsmålet, hvor jeg undersøker hva slags diskurser om skriving og skriveopplæring som ble rekontekstualisert i disse hendelsene, og videre hva slags diskursfellesskap disse var hentet fra.

I denne delen av analysen er det Ivaničs rammeverk som legges til grunn. Analysen starter i de hendelsene som utspant seg, før jeg beveger meg over til skolens vurderingsskjema og de skrivediskursene som kommer til overflaten der. Til slutt tar jeg for meg teorifeltets diskursorden for å undersøke hvilke diskurser denne gjorde tilgjengelig for studentene.

## 7.1 Skrivediskurser i vurderings- og responsamtaler

Analysen av hvordan skriving og skriveopplæring ble konseptualisert i disse hendelsene peker i retning av det Ivanič betegner som en *ferdighetsdiskurs* om skriving. I første omgang ble dette reflektert ved at de gikk analytisk til verks og vurderte en og en delferdighet isolert fra hverandre, og dernest summere opp disse for å ta stilling til hvilket av de tre mestringsnivåene som hadde flest avkryssninger og på den måten reflekterte elevens kompetanse. Så langt var både sjangerdiskursen og ferdighetsdiskursen aktuell, da begge disse var representerte på skjemaets overflate. Det ble imidlertid ikke reist spørsmål ved kriterienes relevans for et leserinnlegg, og forholdet mellom tekst og kontekst ble ikke tematisert, med unntak av en ordveksling om det var «lov å være personlig» i et leserinnlegg. Ordvekslingen handlet om å oppfylle tekstnormer, og kan således plasseres innenfor både sjangerdiskursen og ferdighetsdiskursen.

Både sjangerdiskursen og ferdighetsdiskursen stiller krav til eksplisitt undervisning. Ferdighetsdiskursen setter søkelys på læring av dekontekstualiserte mønstre hvor bruksverdi og mening er underordnet, og hvor elevene får oppgaver, gjerne lengre skriveoppgaver, for å trene på formelle ferdigheter. Innenfor sjangerdiskursen settes søkelyset mot lesing og analyse av modelltekster innenfor sjangeren, samtidig med at læreren underviser i språklig terminologi for å sette

elevene i stand til å generalisere kunnskap, og til å kunne forholde seg kritisk til sjangeren og dens funksjon i kulturen. Undervisningsopplegget i forkant av denne skriveoppgaven pekte i retning av en ferdighetsdiskurs med oppmerksomhet på mønstre og formelle ferdigheter, hvorpå skriveoppgavens formål var å demonstrere de aktuelle ferdighetene overfor lærer (og lærerstudenter). Studentene hadde tatt utgangspunkt i et godt leserinnlegg de hadde fått av praksislærer, og dette hadde de brukt for vise hvordan det var delt inn, og hva de forskjellige delene besto av. Deretter hadde de gjennomgått et «dårlig leserinnlegg», slik at elevene skulle få «tenke litt igjennom hva de måtte få med selv for at det skulle bli bra» (intervju med student 15.04.13). Det var lite i studentens beskrivelse som reflekterte bevisstgjøring rundt sjangerens sosiale formål og dens funksjon i kulturen. Også det forholdet at studentene gikk så konkret til verks i vurderingssamtalene for å foreslå hvordan setninger burde skrives om å flyttes på for at tekstene skulle «bli bedre», og at de fikk bruke såpass mye tid på dette, pekte i retning av en ferdighetsdiskurs.

I det store bildet var det ferdighetsdiskursen som dominerte, men det var spor av andre diskurser, spesielt i de tilfellene hvor respons til eleven ble tematisert. De prinsippene praksislærer la til grunn for respons på elevenes tekster, som å fokusere det positive, være konkret, gi ros, og å balansere mellom respons på tekstens sterke og svake sider, var i tråd med prinsippene innenfor prosessorienterte skriveideologier (se for eksempel Hoel, 2000). Studentene tok disse prinsippene i bruk under responsamtalene på en måte som kunne tyde på at de var fortrolige med dem. Allikevel var det slik at det var kriteriene på vurderingsskjemaet som utgjorde omdreiningspunktet i disse responsamtalene, og dette skjemaet var i sin helhet forankret i en ferdighetsdiskurs.

Det var i det hele tatt få spor av andre diskurser i dette undervisningsopplegget, med unntak av ei økt med temposkriving i forkant av skriveoppgaven, hvor elevene skulle få trening i å mobilisere argumenter for eller imot en påstand i høyt tempo. Denne aktiviteten hadde spor av innsikter om skriving som en kognitiv og kreativ prosess, hvor skriving inkluderer både mentale og praktiske prosesser. Aktiviteten kunne således tjene som vitne på at både prosess- og kreativitetsdiskursen

hadde påvirket tenkningen, men ikke i så sterk grad at det er rimelig å snakke om en skrivediskurs i den forståelsen som her legges til grunn.

## 7.2 Skrivediskurser ved praksisskolen

Analysene har vist at skolens vurderingsskjema spilte en helt sentral rolle i disse skrivedidaktiske hendelsene. Dette skjemaet må sees i lys av de føringene som kom med vurderingsforskriften i 2009 (Kunnskapsdepartementet, 2009), og som ble etterfulgt av en omfattende nasjonal satsing i regi av UDIR, kalt *Vurdering for læring*. Det var flere forhold ved vurderingsskjemaet fra praksisskolen som reflekterte de diskursene som lå til grunn for forskriften fra 2009. I første omgang skulle skjemaet sørge for en enhetlig vurderingspraksis ved skolen i tråd med de føringene som ble gitt i lovens kapittel 3, hvor det i § 3-2 ble presisert at formålet med vurdering i fag skulle være *å fremme læring*, og videre *å uttrykke elevens kompetanse* underveis og ved avslutningen av opplæringen. Skolens vurderingsskjema inngikk i en serie av liknende skjemaer, og de var alle blitt utviklet med tanke på å fylle begge disse formålene. De skulle gi uttrykk for elevens kompetanse gjennom spesifikke og forhåndsbestemte kriterier utformet som typiske kjennetegn ved kompetanse på tre ulike mestringsnivåer. Videre skulle de være læringsfremmende ved at elevene fikk utdelt en kopi av skjemaet i forbindelse med tilbakemelding, slik at de kunne bruke skjemaet som formativ støtte i senere skrivearbeider. Disse skjemaene var utviklet av lærere ved skolen, og de var fag- og oppgavespesifikke. Det kan dermed legges til grunn at de diskursene som var rådene innenfor fagene ved skolen i denne perioden, ble rekontekstualisert i disse skjemaene.

I skjemaet for vurdering av leserinnlegg etablerte kriteriene et konsept om hva et leserinnlegg er, og dermed hva skriving i mer generell forstand innebærer. Disse analysene har vist at skriving ble fremstilt som en *kompleks* ferdighet sammensatt av en rekke *delferdigheter* som det er mulig *å isolere* og *å måle*. Disse ferdighetene ville komme til syne i tekster i form av kjennetegn som lot seg plassere på en tredelt skala, og som dermed kunne fortelle i hvilken grad og på hvilken måte den aktuelle ferdigheten ble behersket av eleven.

Forestillingen om at skriving er en kompleks ferdighet sammensatt av ulike delferdigheter, er ikke ny, og det er neppe noen som vil bestride dens gyldighet. Det er trolig en forestilling som har utviklet seg parallelt med at skriftens funksjoner har utviklet seg fra å være mnemoteknisk til å kunne representere flere lag av mening (Olson, 1994). Forestillingen om at disse delferdighetene kan *isolerers* og *måles*, derimot, er tett forbundet med noen forestillinger om skrivingens vesen, og bestridt av andre. På denne skolen var denne forestillingen sterkt forankret, i alle fall i institusjonell forstand. Denne forankringen besto i et etablert system for vurdering av elevers tekster, et system som definerte: a) hvordan vurderingsarbeidet skulle foregå, b) at delferdigheter skulle vurderes mot forhåndsbestemte normer, samt c) at ferdighetene skulle måles og plasseres på tre ulike mestringsnivåer. Denne måten å vurdere på er i tråd med det Fjørtoft (2009) – med referanse til Popham (1997), Andrade et al. (2009), samt Black et al. (2004) – betegner som *rubrikker*, og med dette ble skolens vurderingssystem forankret til internasjonalt etablerte og anerkjente diskurser innenfor vurderingsforskning. Mine analyser har vist hvordan dette systemet fungerte i praksis, og det er min påstand at dette systemet i seg selv bidro til fasilitering av bestemte skrivediskurser. Påstanden er begrunnet i det forholdet at flere av diskursene i Ivaničs rammeverk ikke lar seg forene med et slikt system. Dette gjelder de diskursene som opererer med vurderingskriterier som ikke lar seg innpasse formatet med å vurdere og måle delferdigheter opp mot forhåndsbestemte normer plassert på tre ulike mestringsnivåer. Dette dreier seg om en *prosess-diskurs* og en *sosiopolitisk diskurs*, i tillegg til en *sosial praksis-diskurs* med en kommunikativ eller etnografisk tilnærming. Her er det mulig å hevde at en prosess-diskurs ble reflektert ved skjemaets intensjon om å være læringsfremmende som formativ støtte i senere skrivearbeider, men her vil jeg hevde at skjemaets uklare adressat – som analysen har brakt til overflaten ved flere anledninger – tyder på at dette formålet ikke hadde vært en sterk premissleverandør for dette skjemaet. Dermed gjenstår det fire diskurser som lar seg innpasse innenfor dette systemet.

Av de gjenstående diskursene fra Ivaničs rammeverk er det i første rekke *sjangerdiskursen* som trer frem, i og med at ulike sjangrer hadde egne skjemaer med spesifikke kriterier. Det er ikke dermed gitt at dette skyldtes skriveideologiske

forhold ved skolen. Sjangerer representerer også en typologi for tekster, og det er ikke umulig at det var denne typologien i seg selv som hadde blitt lagt til grunn, som en praktisk måte å ordne disse skjemaene på. Hvilke diskurser som var rådene i det diskursive fellesskapet i fagmiljøet ved praksisskolen, er det analysen av vurderings-skjemaet som kan gi svar på.

Sjangerdiskursen var en av diskursene som kom til overflaten, men jeg vil hevde at også *ferdighetsdiskursen* var tydelig til stede. Jeg vil komme inn på disse to diskursenes relative betydning, men først begrunne hvorfor jeg mener at henholdsvis *kreativitetsdiskursen* og en funksjonelt orientert *sosial praksis-diskurs* ikke ble aktualiserte i skolens skjema.

Kreativitetsdiskursen var utelukket av den grunn at den ville ha kommet til syne med kriterier som fokuserte tekstens *innhold* i større grad - eksempelvis hvordan teksten vekker interesse og engasjement hos leseren – samt hatt mer presise og nyanserte kriterier for å vurdere tekstenes *stil*. En funksjonelt orientert sosial praksis-diskurs ville på sin side gitt kriterier som reflekterte tette forbindelser mellom en virkelighetsnær kontekst og teksten.

Sjangerdiskursen ble i første rekke aktualisert ved at skjemaet var innrettet mot en definert sjanger, uten at dette garanterte for at diskursen var opphavet til dette. Sjangerdiskursen har mye til felles med *ferdighetsdiskursen*, først og fremst ved at de begge retter oppmerksomheten mot teksten som produkt, samt mot spesifikke ferdigheter som må utvikles for å bli en god skriver. Begge disse diskursene ble dermed aktualisert gjennom systemet av kriterier som skulle måle ferdigheter, eventuelt mangel på ferdigheter, på tre mestringsnivåer. Detaljnivået og fraværet av alternativer i disse kriteriene gjorde skjemaet blindt for at kvaliteter kunne ha oppstått på annet vis enn å oppfylle de spesifikke kriteriene, hvorpå høy måloppnåelse innebar å ha med alle de elementene som skjemaet definerte. Det var dermed gullstandarden som ble fremstilt, og åpningen for kreativitet og risiko var minimal.

Sjangerdiskursen og ferdighetsdiskursen kan opptre i par, med de skiller seg fra hverandre på et elementært nivå gjennom ulike syn på forholdet mellom tekst og kontekst. Der hvor ferdighetsdiskursen ser på skriving som en kontekstfri aktivitet hvor formell kunnskap om lingvistiske regler og mønstre anvendes på en korrekt

måte, er sjangerdiskursen opptatt av forholdet mellom tekst og kontekst. Innenfor sjangerdiskursen handler dermed god skriving både om å skrive korrekt, og videre om å kunne foreta lingvistiske valg som er *adekvate* innenfor den aktuelle konteksten.

Et forhold som kan kaste lys over det relative forholdet mellom disse to diskursene i skolens fagmiljø, er diskrepansen mellom oppgaven elevene fikk, og de kriteriene de skulle vurderes etter. Sjangrene leserinnlegg og debattartikler har tilnærmet samme formål, men de opptrer i ulike kontekster, og de er dermed grunnleggende forskjellige. Diskrepansen mellom oppgaven og kriteriene reflekterte dermed en svak forankring til sjangerdiskursen som en skriveideologisk posisjon, hvor nettopp samvariasjon mellom kontekst, formål og lingvistiske trekk i teksten er et nøkkelprinsipp.

Et annet spørsmål som kan kaste lys over forholdet mellom disse to diskursene, er om kriteriene på skolens skjema var innrettet for å kunne vurdere om eleven hadde gjort *adekvate* valg for sjangeren. Det var noen kriterier i skjemaet som var spesielt innrettet mot sjanger, nærmere bestemt kriteriene om å ha «adresse til mottaker», «innledning med tilsvarende», samt «å henvende seg/bruke innlegget teksten svarer på aktivt i egen argumentasjon». Alle disse kriteriene var formulert etter det mønsteret som kjennetegnet samtlige av kriteriene på vurderingsskjemaet, med andre ord som påstander hvor den som vurderte, skulle ta stilling til om teksten hadde/ikke hadde et bestemt kjennetegn, eller om eleven hadde, eventuelt ikke hadde, utført en bestemt handling i skrivesituasjonen. Formålet med alle kriteriene var å vurdere elevens ferdigheter, men det var ingen av disse kriteriene, ikke engang de som var knyttet til sjangeren, som inviterte til å ta stilling til om elevens valg var *adekvate* for at den aktuelle teksten skulle kunne oppfylle sitt kontekstuelle formål. Skjemaet hadde heller ingen kriterier for en helhetsvurdering av hvordan teksten kommuniserte med leseren ut fra tekstens formål, og heller ikke kriterier hvor de språklige valgene skulle vurderes i lys av sjanger og kontekst. Summen av dette, vil jeg hevde, gir grunnlag for å påstå at det var ferdighetsdiskursen som var rådende i det diskursive fellesskapet i fagmiljøet ved praksisskolen.



### 7.3 Skrivediskurser ved lærerutdanningsinstituttet

I fortsettelsen av analysen aktualiseres spørsmålet om hva studentene hadde med seg fra studiene for å ruste dem til å delta i – eventuelt også utfordre – de diskursene de møtte i praksis. Her viser plandokumentene at en betydelig andel av det teoripensum som på en eller annen måte tematiserte skriving, gjenspeilet læring av grammatiske begreper innenfor syntaks, morfologi og tekstlingvistikk. En gjennomgang av undervisningsmaterieell bekrefter at disse temaene fikk mye oppmerksomhet, og at de dermed reflekterte forestillinger om at lærere som skal forvalte skriveopplæring, må ha disse ferdighetene på plass. Dette – vil jeg hevde – er forhold som peker i retning av en ferdighetsdiskurs om skriving, men det utelukker ikke andre skriveideologier. Det er en allmenn oppfatning innenfor alle skriveideologiene at den som skal undervise i skriving, må beherske visse grunnleggende ferdigheter. Spørsmålet er da snarere om andre perspektiver også var representert.

Både plandokumenter og undervisningsmaterieell kan bekrefte at *proessorienterte* skriveideologier var representerte med innsikter om de ulike funksjonene skriving kan ha for elevenes utvikling og læring, samt betydningen av å bruke begreper om språk og tekst i arbeid med *respons* for å fremme læring. Skjelbreds bok *Elevenes tekst* (2006) hadde stor plass innenfor studiets lese- og skriveemne, og denne er plassert innenfor et sosiokulturelt og proessorientert paradigme. Det obligatoriske arbeidskravet og eksamensformen besto av en portefølje, og dette er en metodikk som har sitt opphav innenfor proessorientert skriveopplæring. Alt dette peker i retning av at en prosessdiskurs var sterkt forankret i fagopplæringens tilnærming til skriving. Allikevel vil jeg hevde at ferdighetsdiskursen allikevel dominerte, og at begrunnelsen for dette ligger i flere forhold.

I første omgang var det *undervisningsøktenes* tema og tilhørende pensum som reflekterte en orientering i den retningen. En gjennomgang av plandokumenter og undervisningsmaterieell viser at seks av øktene innenfor lese- og skriveemnet var viet skriveidaktikk alene, og videre at disse i all hovedsak var viet arbeid med grammatiske begreper innenfor syntaks, morfologi og tekstlingvistikk. Skjelbreds bok

*Elevens tekst* (2006) sto riktignok i sentrum i fire av undervisningsøktene, men bokas to første kapitler var ikke inkludert i studentenes pensum. Det er disse kapitlene som trekker opp de skrivepedagogiske perspektivene, og ved å utelate dem, ble forankringen til det prosessorienterte paradigmet redusert betydelig. Skjelbreds kapitler «Ord» og «Setninger» var sentrale i to av de fire øktene, og i de to neste fungerte de sammen med kapitlene «Tekstbegrepet» og «Sjanger», i tillegg til kapitlene «Med grammatikken som verktøy» og «Sammenheng i tekst» fra *Grammatikken i bruk* (Iversen et al., 2011).

I *Elevens tekst* har ulike sjangrer en stor plass, og støtteark fra undervisningen forteller at også kapitlene «Skjønnlitterære sjangrer» og «Sakprosasjangrer» var en del av undervisningsgrunnlaget. Analysen av vurderingssamtalene (delkapittel 5.3) brakte til overflaten at studentene hadde et statisk syn på sjangrer som ytre form, og videre at de ikke stilte spørsmålstegn ved om kriteriene på vurderingsskjemaet gjenspeilet sjangeren leserinnlegg, slik denne figurerer i tekstkulturen. Støttearkene fra undervisningen ved lærerutdanningsinstituttet forteller at sjanger forstått som en sosial og kontekstuell språklig praksis ikke var tematisert, men at det var formelle trekk knyttet til ord, setninger og sammenheng i tekst som ble tematisert.

Primærttekster var det utvalget av elevtekster innenfor ulike sjangrer som Skjelbred omtaler i sin bok. Skjelbred selv definerer sjanger som «et sterkt og temmelig varig tekstnormkompleks» og understreker at de må forstås «i en kommunikativ sammenheng», at «de endrer seg over tid», samt at de «gir mønster for hvordan vi kan skape og tolke en tekst» (Skjelbred, 2006, s. 48-49). Denne sjangerdefinisjonen er i tråd med Miller (1984) og Swales (1990) sine definisjoner, der sjanger forstås som en sosial, kontekstavhengig språklig praksis, lik den sjangerforståelsen som ligger til grunn for det Ivanič kaller sjangerdiskursen. I kapittel to, hvor Skjelbred trekker opp de skrivepedagogiske perspektivene, tar hun imidlertid avstand fra både sjangerdiskursen og ferdighetsdiskursens tilnærming til skriveundervisning og etterlyser forskningsmessig belegg for at «eksplisitt sjangerundervisning og undervisning i formelle språklige trekk i det hele, fører til bedre skriving» (Skjelbred, 2006, s. 26). Slike didaktiske perspektiver ser ikke ut til å ha vært diskutert i undervisningen, derimot var det grammatikkdiraktiske perspektiver som var fokusert

i det øvrige teorigrunnlaget. Dette, vil jeg hevde, gir grunnlag for å spørre om ikke fagopplæringens bruk av Skjelbreds bok reduserte den til et instrument for en ferdighetsdiskurs om skriving, hvor både elevtekster og teori om språk ble brukt til å studere elevers mestring av formelle ferdigheter, og hvor de didaktiske perspektivene ble forbeholdt spørsmålet om hvordan grammatikkundervisning kunne ivaretas.

En ferdighetsorientert ideologi kom også til overflaten i de påfølgende to øktene som hadde tittelen «Praktisk språkbruk», og hvor fokusområdet var «uheldig språkføring» på ord- og setningsnivå i et omfattende eksempelutvalg av korte primærtekster. Teorigrunnlaget her var hentet fra boka *Språkets mønstre* (Kulbrandstad, 2005) med kapitlene «Rettskrivingsmønstre» og «Noen didaktiske perspektiver», sammen med kapitlene «Med grammatikken som verktøy» og «Sammenheng i tekst» fra boka *Grammatikken i bruk* (Iversen et al., 2011). Dette fokusområdet er etter mitt syn en bekreftelse på at prosessdiskursen ikke hadde noen sterk forankring, da skriverens eierskap til egen tekst er helt sentral innenfor denne tilnærmingen (Hoel, 2000). Fokusområdet – herunder den tidsbruken som var investert til dette – kan imidlertid være en mulig forklaring på studentens litt påfallende interesse for å *skrive om* på elevenes tekster.

Det er mye som tyder på at prosessdiskursen ikke var sterkt tilstede i studiet ved lærerutdanningsinstituttet, men det var to økter hvor forholdet mellom lesing, skriving og læring ble belyst. Her var Hoels kapittel «Frå responsmodell til responsstrategiar i praksis» (Hoel, 2000), og Iglands artikkel «Skriving i sosiokulturelt perspektiv» (2003) en del av teorigrunnlaget, sammen med teori om lesing. Det fremkom ikke av plandokumenter eller undervisningsmaterieell i hvilken grad eller på hvilken måte disse perspektivene ble ivaretatt, men i arbeidskrav og eksamensoppgave kom de til overflaten.

Arbeidskrav og eksamensoppgave var tett forbundet i emnet med ansvar for skrivepedagogikk. Her skulle studentene analysere en elevtekst, med særlig vekt på å drøfte valg av sjanger, og avslutningsvis skrive en respons rettet til eleven på maksimalt 200 ord, hvor de skulle komme inn på både sterke og mindre sterke sider ved teksten. Denne eksamensoppgaven reflekterte en prosessdiskurs på flere måter. For det første var selve arbeidsformen basert på porteføljemetodikk, hvor studentene

skulle levere et førsteutkast til respons, hvorpå de kunne levere en revidert tekst til eksamen. Dernest var en del av oppgaven å formulere en *respons* til eleven, og respons er et kjernebegrep innenfor prosessorientert skrivepedagogikk. Til slutt var oppgaven forbundet med Skjelbreds bok *Elevens tekst*, hvis grunnsyn baserer seg på en sosiokulturell og prosessorientert skriveideologi. Til tross for dette vil jeg hevde at også her var det ferdighetsdiskursen som rådet, og i fortsettelsen gjør jeg rede for begrunnelsene for påstanden.

En av begrunnelsene henter jeg i den responsen studentene fikk på sine arbeidskrav. Den responsen fokuserte i all hovedsak på språklige og formelle ferdigheter i studentens tekst, slik disse kom til uttrykk på tekstens overflate. Studentenes forslag til respons på elevteksten ble også kommentert på samme måte, uten referanse til de skrivepedagogiske perspektivene studentene trakk opp.

Et annet forhold ved denne oppgaven som trakk mer i retning av en ferdighetsdiskurs, var det faktum at studentene skulle skrive respons på en ferdig tekst. Innenfor prosessorientert skrivepedagogikk referer begrepet respons til alle de dialogene som innrammes av hele skriveprosessen, fra start til slutt (Igland, 2003). I studentenes oppgave skulle de gi respons på et ferdig produkt, hvilket i prinsippet åpner for at denne responsen får mer karakter av en bedømming, med andre ord en summativ vurdering. En slik summativ vurdering kan ha en formativ funksjon dersom den peker framover og formidler til eleven hva han eller hun må jobbe videre med (Iversen & Otnes, 2016). Det var imidlertid ingen ting i oppgaveteksten som reflekterte en forventning om at studentene skulle formidle en fremoverrettet og læringsfremmende respons, de blir kun bedt om «å komme inn på sterke og mindre sterke sider ved teksten».

Det siste forholdet ved denne oppgaven som pekte i retning av en ferdighetsdiskurs om skriving, er forbundet med det jeg var inne på tidligere, nærmere bestemt at fagopplæringens fokus reduserte Skjelbreds bok til et instrument for denne ideologiske tilnærmingen. Dette mener jeg var tilfelle også i dette arbeidskravet og eksamensoppgaven. I *Elevens tekst* er et eget kapittel viet analyse av elevtekster, med hjelpeskjema og analysetekster, og dette ble reflektert i studentens oppgaver. Denne metodikken er detaljert og grundig med eksempler på spørsmål som

kan stilles til elevtekster, fra det overordnede kontekstnivået og ned til tekstens minste bestanddeler. Til tross for at Skjelbred plasserer seg innenfor et sosiokulturelt og prosessorientert paradigme, er denne analysemodellen enkel å tilpasse en ferdighetsorientert ideologi. For disse studentens del var det en oppgave som strakk seg over flere uker, og hvor de skulle studere sterke og mindre sterke sider ved en enkelt elevtekst. Denne oppgaven hadde søkelys på teksten alene, uten å inkludere de kvalitetene de andre skrivediskursene representer. Dette var utgangspunktet disse studentene hadde med seg ut i praksis. Her har analysene bekreftet at de der møtte en politisk initiert ideologi, hvor skriving ble gjort til gjenstand for målinger, og hvor det å strekke seg mot høyere mål, var et mål i seg selv.

## DEL III: SKRIVEDIDAKTISKE HENDELSER VED EIKEGRENDA UNGDOMSSKOLE

Studentene med praksis ved Eikegrenda ungdomsskole var primært engasjert i norskundervisning på 10. trinn. Her ble hele trinnet delt i grupper av ulik størrelse, alt etter hva lærerne på trinnet fant hensiktsmessig. I tillegg var studentene involvert i valgfaget «Norsk fordypning» på 9. og 10. trinn, et fag som var bygd på det samme faglige grunnlaget og de samme dannelsingsmålsetningene som norskfaget, men var myntet på elever med behov for forsterkning (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Fordypningsfaget var organisert slik at alle elevene i hovedsak jobbet med samme tema, men i grupper basert på ulike årstrinn. Den faglige organiseringen ved praksisskolen bidro til at studentene fikk ansvar for mange undervisningsøkter i norskfaget, og videre at de kunne prøve ut samme undervisningsopplegg med ulike grupper av elever.

I løpet av de tre hele skoledagene jeg fulgte lærerstudentene og deres praksislærer på Eikegrenda ungdomsskole, var det særlig de skrivepedagogiske temaene *skriveforberedelse* og *prosessveiledning* som ble aktualisert, i forbindelse med to mer overordnede temaer. Det ene tilfellet var innenfor norsk fordypning, hvor elevene skulle lære om sjangeren *dikt*, og videre skrive et dikt om seg selv, med veiledning fra studentene. Det andre tilfellet var på 10. trinn, innenfor den litteraturhistoriske modulen, hvor studentene iscenesatte tekstmøter med tekster fra ulike sjangrer og medier som alle handlet om temaet *ansvar*. Disse tekstmøtene var forberedelse til en skriveoppgave hvor elevene skulle skrive om ansvar i en sjanger de selv hadde valgt, mens studentene skulle gi prosessrespons underveis i skrivingen.

I avhandlingens kapittel 3.4.5, i Figur 3-5, har jeg presentert en oversikt over de skrivepedagogiske temaene og hendelsene ved denne skolen som gjøres til gjenstand for analyse. I dette kapittelet vil jeg nærme meg tema og hendelser på følgende måte: For hvert overordnet skrivepedagogisk tema skisseres først konteksten som de aktuelle skrivepedagogiske hendelsene inngikk i. Deretter følger analyser av hendelsene, hvor jeg ved hjelp av tekst- og diskursanalytiske verktøy undersøker hvordan skriving og

skriveopplæring ble konseptualisert, hva slags diskurser om skriving og skriveopplæring som ble rekontekstualisert, og hvilke diskursfellesskap disse var hentet fra.

Materialet fra Furulia ungdomsskole består av transkripsjoner og feltnotater fra undervisning og veiledning, samt ulike dokumenter og læringsressurser knyttet til planlegging og gjennomføring av undervisningsaktivitetene. For å svare på spørsmålet om hva slags skrivediskurser som rekontekstualiseres og hvilke diskursfellesskap disse er hentet fra, inngår også semistrukturerte intervjuer med studenter og praksislærere, plandokumenter fra praksisskolen og lærerutdanningsinstituttet, nasjonale forskrifter og retningslinjer, samt pensumlitteratur. Kodemanualer og leksikalske kjeder oppstått i forbindelse med analysearbeidet er vedlagt, med henvisninger underveis.

## 8. Skrivedidaktisk tema 3: Å skrive dikt

I faget *Norsk fordypning* skulle studentene ved Eikegrenda ungdomsskole ha ansvar for et undervisningsforløp om dikt. Dette undervisningsforløpet skulle gjennomføres på 9. og 10. trinn – med henholdsvis 10 og 15 elever i hver gruppe - og studentene sto relativt fritt til å bestemme hva de ville prøve ut. To av studentene i praksisgruppa ønsket å knytte praksisoppgaven sin til dette og tok ansvar for å utforme et undervisningsopplegg som skulle strekke seg over to uker med to økter på hvert trinn, hver med en varighet på 60 minutter.

Studentens undervisningsopplegg hadde tre omdreiningspunkt: En bestemt norsk dikters liv og forfatterskap, østnorske dialekter og dikt som sjanger. Gitt at mitt prosjekt handler om skriving og skriveopplæring, er ikke aspekter knyttet til studentenes innsikt i det aktuelle dikterskapet, samt i talemållære, underlagt mine analyser. Analysegrunnlaget er transkripsjonen av den delen av disse øktene som handlet om dikt og om å skrive dikt, sammen med det undervisningsmateriellet studentene hadde produsert.

### 8.1 Kontekstbeskrivelse

På begge årstrinn ble temaet introdusert av en lærer på det respektive trinn – henholdsvis praksislærer og en annen lærer på trinnet – som fortalte at studentene skulle stå for undervisningen og at de skulle gjennomføre en oppgave de hadde fått ved lærestedet sitt. Etter introduksjonen tok de to studentene over ansvaret og ledet undervisningen etter det opplegget de selv hadde planlagt.

I begge gjennomføringene foregikk selve undervisningsforløpet på to ulike steder, i et miniauditorium og et flatt undervisningsrom. Det startet i et miniauditorium med en lærergjennomgang om fagstoffet, hvorav om lag 15 minutter av denne gjennomgangen handlet om dikt. Elevene satt på benkerader, vendt mot tavle og lerret. Jeg satt på en stol langs veggen, med sikt til både elever og studenter, i rollen som observatør. Etter denne gjennomgangen ble skriveoppgaven introdusert,



før de brøt opp fra miniauditoriet for å gå til undervisningsrommet hvor skrivingen skulle foregå. Mens elevene skrev, gikk studentene rundt og ga prosessrespons. Dette fortsatte de med i den økta som var avsatt i uka etter. De av elevene som ikke ble ferdige på denne tiden, måtte skrive diktene ferdig hjemme.

De diktene elevene skrev, skulle på et senere tidspunkt fremføres for de andre elevene i gruppa og leveres inn til faglærer for vurdering med karakter. Studentene deltok ikke i vurderingsarbeidet, da vurderingen skulle gis på det skriftlige produktet og ble gjennomført etter at praksisperioden var over.

## 8.2 Om sjangeren dikt

Lærergjennomgangen om dikt forløp temmelig likt i begge gruppene, med det samme støttemateriellet lagt til grunn. Studentene innledet med å dele ut en kopi av et dikt og et støtteark med forklaring på sentrale begreper knyttet til sjangeren. Diktet var skrevet av en av studentene i forbindelse med en oppgave ved lærerutdanningsinstituttet (se Vedlegg 21), og det ble presentert som det. Det var i to versjoner - en på bokmål og en på studentens eget talemål - og det skulle illustrere det å dikte på eget talemål. Støttearket var laget av studentene i forbindelse med undervisningsopplegget, og det hadde tittelen «Hjelpearke: Dikt» (se Vedlegg 22). Det primære analyse materialet er transkripsjoner fra disse gjennomgangene (se kodemanual i Vedlegg 23 og leksikalske kjeder i Vedlegg 24), sammen med det undervisningsmateriellet studentene hadde produsert i forkant.

Lærergjennomgangen besto i all hovedsak av en gjennomgang av begrepene støttearket, hvor målet var at elevene skulle lære disse begrepene. Samtalestrukturen bar i hovedsak preg av at studenten sto for initiativene i form av spørsmål. Disse spørsmålene utløste minimale responser fra elevene, responser som studenten utdypet med forklaringer og i noen tilfeller – særlig på 9. trinn – med eksempler. Disse forklaringene etablerte en taksonomi som bidrar til å illustrere studentens konseptualisering av fenomenet dikt, se Figur 8-1.



Figur 8-1 Taksonomi - sjangeren dikt

Av figuren fremkommer det en kompleks og detaljert taksonomi, hvor begrepet dikt fremstilles som et fenomen bestående av mange forskjellige komponenter. Noen av disse komponentene fremstilles som mer komplekse enn andre, gjennom dype taksonomier, slik som *symbol*. Begreper som *allusjon*, *metafor* og *besjeling* utvikles i liten grad i løpet av samtalen, slik at deres taksonomier blir grunne.

Samtlige av begrepene som inngår i taksonomien handler om enten *lydlige* og *billedmessige* forhold ved dikt. Hva et dikt kan representere i kraft av seg selv, som et produkt av en formålsrettet handling med en særskilt status og mening i kulturen, ble verken tematisert eller formidlet på en indirekte måte. *Formålet* med diktskriving ble på denne måten avgrenset til det å svare på en oppgave, enten som ungdomsskoleelev, eller som student på lærerutdanningen. Denne forståelsen ble reflektert i gjennomgangen på begge trinn.

Begrepene som inngår i denne taksonomien er hentet fra et spesialisert domene om skriving, språk og tekst. De er alle identiske med begrepene på det støttearket studentene hadde utarbeidet i forkant. Både figuren og de leksikalske kjedene forteller at studentens forklaring på disse begrepene i stor grad besto i å lese teksten på støttearket høyt. Det var imidlertid noen forklaringer som ble utviklet i løpet av samtalen, slik følgende utdrag fra samtalen på 9. trinn illustrerer:

student1: symboler kan man og bruke. farger og tegn. kråke eller svart fugl kan bety død. rød kan bety kjærlighet. da bruker du farger da. fargesymboler. og grønt kan bety ro... ja. har dere lest tegneserier og sett? der er det mange symboler. det står jo ikke fartstreker. det er jo symboler som vi skjønner på en måte... alle vet hva det betyr. så du kan bruke det. i stedet for å forklare veldig mye mer da.

Dette utdraget illustrerer noe som inntraff ved flere tilfeller, nærmere bestemt at begreper ble forklart med ord og begreper fra hverdagens domenene, sammen med eksempler fra populærkultur for barn og unge. I dette tilfellet var det tegneserier, og i et annet tilfelle var det Disney-filmen *Pochahontas* som tjente som forklaring på begrepet «besjeling», mens «sang» i generell forstand ble benyttet for å forklare henholdsvis «strofe» og «rytme». Studentenes forklaringer aktualiserer noen prinsipielle forhold rundt de begrepene som var på dette støttearket, og som elevene skulle tilegne seg.

Begrepene på dette støttearket var å forstå som det Vygotskij (2012) betegnet som *vitenskapelige begreper*, med andre ord begreper som er dekontekstualiserte, logiske og hierarkisk organiserte, og som inngår i det Bernstein (2000) betegner som *vertikale diskurser*. De vitenskapelige begrepene skiller seg fra *spontane begreper* (Vygotskij, 2012) som er usystematiske og kontekstavhengige. De har sitt opphav i hverdagserfaringer og alminnelig folkevett og inngår i *horisontale diskurser*, slik disse fremstilles av Bernstein (2000).

Målet med studentenes gjennomgang var at elevene skulle få systematisk kunnskap om sjangeren dikt og begreper forbundet med denne sjangeren. Læring av slike begreper, skjer – ifølge Vygotskij - gjennom et formalisert samspill mellom det spontane og det vitenskapelige, en prosess som utspiller seg innenfor det Vygotskij (1978) kalte *sonen for nær utvikling*, nærmere bestemt den sonen som befinner seg mellom det man behersker på egenhånd og det man har mulighet for å mestre under veiledning fra en mer kompetent person.<sup>23</sup> Dette samspillet danner det viktigste grunnlag for individets utvikling av metakognisjon, nettopp fordi selve ordene og begrepene blir gjort til gjenstand for oppmerksomhet og refleksjon i arbeidet med å konstruere komplekse og hierarkiske kunnskapsstrukturer (Bråten, 1996, s. 33). Å beherske disse kunnskapsstrukturene er en forutsetning for å kunne delta i fagenes *vertikale diskurser* (Bernstein, 2000).

Det er god pedagogisk skikk i Vygotskij (2012) sin ånd å forklare vitenskapelige begreper i relasjon til det han kalte hverdagens spontane begreper, i dette tilfellet begreper elevene hadde fortrolig kunnskap med innenfor sitt antatte tekstkulturelle univers. Studentens forklaringer reiser allikevel spørsmålet om hvorfor eksemplene ble hentet fra tegneserier og -filmer, og ikke fra *lyriske tekster*, for på den måten å lede en horisontal diskurs over i faglig og vertikal diskurs. Her er det min påstand at svaret på dette spørsmålet lå i at studentens forståelse for disse begrepene ennå ikke var utviklet dithen at de kunne betegnes som vitenskapelige, og at resultatet

---

<sup>23</sup> Begrepet bygger på Igland (2008) sin oversettelse av *Zone of proximal development* (ZPD). Denne oversettelsen skiller seg fra den etablerte oversettelsen *nærmeste utviklingssone*, og hvor utviklingssonen er noe som befinner seg utenfor eleven. Denne oversettelsen, hevder Igland, svekker teoriens retningsgivende funksjon. Med Iglands oversettelse setter *elevenes utvikling* i sentrum.

ble en horisontal diskurs. Ved å anvende Bloom (1956) sin kunnskapstaksonomi er det mulig å si at studenten ennå ikke var på et nivå hvor kunnskap kunne *anvendes* i nye situasjoner for å løse problemer. Støtte for denne påstanden finner jeg i flere forhold, eksempelvis i følgende utdrag som viser hvordan begrepet «ironi» ble forklart:

student1: ironi. hva er ironi? [...] kan man og bruke litt. [...] at du sier det motsatte. bruker vi noen ganger ironi i tonefallet på en måte? ja. har du noen forslag? nei. i hvert fall. hvis jeg sier. litt småkaldt. så kan jeg mene herregud det er så kalt. jeg bruker det ironisk. og så er det kanskje trediv minus ute. og da klart. så mener jeg det motsatte. og hvis jeg da legger tonefallet. slik at *små* da. på en måte. men alle har skjønt hva ironi er?

I likhet med de forklaringene hvor elevenes antatte tekstkulturelle erfaringer ble brukt som oppklaringsnøkler, var det også elevenes egne erfaringer som ble trukket inn her. Her var det imidlertid *hverdagserfaringer* som utgjorde referansepunktet, noe som inntraff ved flere tilfeller, og som i seg selv er et viktig pedagogisk prinsipp for å oppklare vitenskapelige begreper. Det var imidlertid påfallende hvor lite *relevante* disse hverdagserfaringene var, sett i lys av at de skulle oppklare begreper forbundet med diktningens univers. Denne mangelen på relevans bidrar til å styrke antakelsen om at studentens kunnskapsgrunnlag ennå ikke var utviklet til et nivå som muliggjorde bevegelse mellom horisontale og vertikale diskurser. At kunnskapsgrunnlaget var uferdig, kom også til overflaten da begrepet *rytme* skulle forklares, slik utdraget fra gjennomgangen på 9. trinn illustrerer:

student1: rytme? rytme. hva er det? ... når du hører en sang. og. så har du rytme. men på en annen måte da. ... når vi hører en sang. så er det melodien. når du bruker rytme i diktene. så er det hvordan du bruker stavelser. litt sånn bannan og bennsin. litt hvor du legger trykket i setningen. og ... eh rim. det er veldig mye i dikt. og gjentakelser. altså. at du bruker ord. og forskjellige setninger flere ganger

I dette utdraget er det også hverdagserfaringer det trekkes på for å forklare et vitenskapelig begrep, og også her er det betimelig å spørre hvorvidt, eventuelt i hvilken grad, studentenes eksempel var egnet til å illustrere fenomenet.

Begrepet rim etablerte en av de mer komplekse strukturene i taksonomien, med underbegrepene bokstavrim og enderim, og videre ved at enderim var

systematisert i fire ulike typer av mønstre. Forklaringen på enderim var mest utfyllende på 10. trinn:

student1: og så bruker du enderim. og der ser dere. som du spurte. at det står a på slutten i det diktet jeg delte ut til dere. det er enderim. en versjon av det i alle fall. og da kan du gjerne ta det sånn som jeg har brukt det i det diktet her. at det er a. og så er det en linje mellom. og så er det a. eller så kan det være. hvis det er fire linjer. så kan det være de to øverste kan rime på hverandre.

Forklaringen på begrepet enderim illustrerer et forhold som preget nær sagt alle begrepsforklaringene i disse to gjennomgangene, nærmere bestemt bruk av det Halliday kaller *materielle ordnende prosesser* (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 182-190). Dette språklige valget har kommet til overflaten også tidligere i analysene, i forbindelse med at studentene i den andre praksisgruppa vurderte elevtekster (se kapittel 5.3.1). Vi skal nå se hvilke konsekvenser dette språklige valget fikk for konseptualiseringen av hva et dikt er, og hvordan et dikt blir til.

De materielle *ordnende* prosessene skiller seg fra de *kreative* prosessene ved at de retter seg mot et *målobjekt* som var der før prosessen startet, mens de kreative prosessene *skaper* målobjektet. Prosessen å *bruke* forekom oftest i studentenes forklaringer, i tillegg til å *ta*, å *gjøre (om)*, å *forme*, å *plassere*, å *sette opp*, å *leke med*. Målobjektene i disse prosessene var *visuell utforming*, *ironi*, *rytme*, *stavelser*, *sang*, *sitater*, *symboler*, *bokstavrim* og *enderim*, hvorav alt ble fremstilt som eksisterende ressurser til rådighet for den handlende. På den måten ble alle disse fenomenene, slik som rytme eller rim, redusert til objekter man tar i bruk for å lage et dikt, i motsetning til fenomener som blir skapt gjennom kreative handlinger. For å bli i stand til å skrive et dikt, måtte dermed elevene få påstandskunnskap om hvilke lyriske virkemidler som fantes og hva disse betydde, slik at de kunne ta disse i bruk.

Påstandene om hva de ulike begrepene betydde, ble i overveiende grad fremsatt med høy grad av sikkerhet, først og fremst realisert gjennom presens indikativ, hvor studentens forklaringer fremsto som gyldig og sikker viten. Når det gjaldt påstander om hvordan de ulike virkemidlene kunne tas i bruk, ble disse fremsatt som forslag med litt ulik grad av nødvendighet. Elevene ble fortalt at det var «veldig viktig å tenke på hvordan de plasser[te] setninger og slikt noe... for å fremheve de forskjellige delene av diktene», mens bruk av de øvrige virkemidlene ble

introdusert som mindre nødvendige, realisert gjennom *kanskje*, og *kan*. Kan uttrykte lav grad av nødvendighet i disse kravene, men når det gjaldt enderim, styrket studenten oppfordringen gjennom det positivt ladede  *gjerne*, hvor elevene også ble oppfordret til å bruke støttearket og eksempeldiktet som en ressurs når de senere skulle skrive dikt.

Analysen av de skrivepedagogiske hendelsene forbundet med å *forberede* elevene på å skrive dikt kan så langt oppsummeres i følgende punkter:

- Dikt ble konseptualisert som et fenomen sammensatt av mange elementer, hvor hvert enkelt element representerte isolerte deler av en helhet.
- Dikt som et produkt av en formålsrettet handling med en særskilt status og mening i kulturen, ble ikke tematisert, derimot ble formålet med diktskriving avgrenset til det å svare på en oppgave, enten som ungdomsskoleelev, eller som student på lærerutdanningen.
- Det å skrive dikt ble fremstilt som en materiell prosess hvor den skrivende tar i bruk objekter som rim, rytme, symboler osv. for å skape orden, nærmere bestemt et dikt.
- Studentens begrepsforklaringer hvilte i utstrakt grad på støttearket de hadde laget til undervisningsøkta.
- Studentene brukte eksempler fra elevenes antatte hverdagserfaringer for å illustrere begreper, men disse eksemplene hadde liten relevans for oppklaring av faglige begreper forbundet med diktning.
- Studentens forståelse for de faglige begrepene fremsto som uferdige, men påstandene ble fremsatt med høy grad av sikkerhet.
- Påstander om hvordan de ulike virkemidlene kunne tas i bruk, ble fremsatt som forslag med litt ulik grad av nødvendighet. De fleste av disse uttrykte lav grad av nødvendighet, med unntak av visuell utforming og enderim.

### 8.3 Introduksjon av skriveoppgaven

Etter gjennomgangen om kjennetegn ved sjangeren byttet studentene roller, og den andre av de to introduserte skriveoppgaven. Introduksjonen hadde form som en lærergjennomgang og forløp tilnærmet likt i begge gruppene. På 10. trinn hadde den en varighet på tre minutter, mens den på 9. trinn varte i litt mer enn to minutter. Selve skriveoppgaven ble delt ut på et ark med tittelen «Innleveringsoppgave Norsk Fordypning» (Vedlegg 25). Analysematerialet er transkripsjoner fra disse gjennomgangene (se kodemanual i Vedlegg 26 og leksikalske kjeder i Vedlegg 27), feltnotater, samt skriveoppgaven.

Målet med denne skriveoppgaven fremkom av oppgavearket, og det besto i «[å] skrive et dikt med bruk av egen dialekt». Under målet fulgte en oppgavetekst med en presisering om at diktet skulle handle om en selv, samt en oppfordring om «å få med» noen utvalgte temaer. Oppgaveteksten presiserte videre at elevene «[skulle] skrive» på egen dialekt, og videre at de «[skulle] plukke ut minimum tre temaer» og at «hvert vers [skulle] omhandle et tema». Det var satt opp et eksempel som illustrerte hvordan dette kunne struktureres, før det til slutt ble kunngjort at diktet «[skulle] fremføres og leveres». Under gjennomgangene av skriveoppgaven etablerte studentene en taksonomi (se Figur 8-2) som også kan bidra til å forstå deres konseptualisering av skriving og skriveopplæring, herunder hva det å skrive et dikt innebærer.

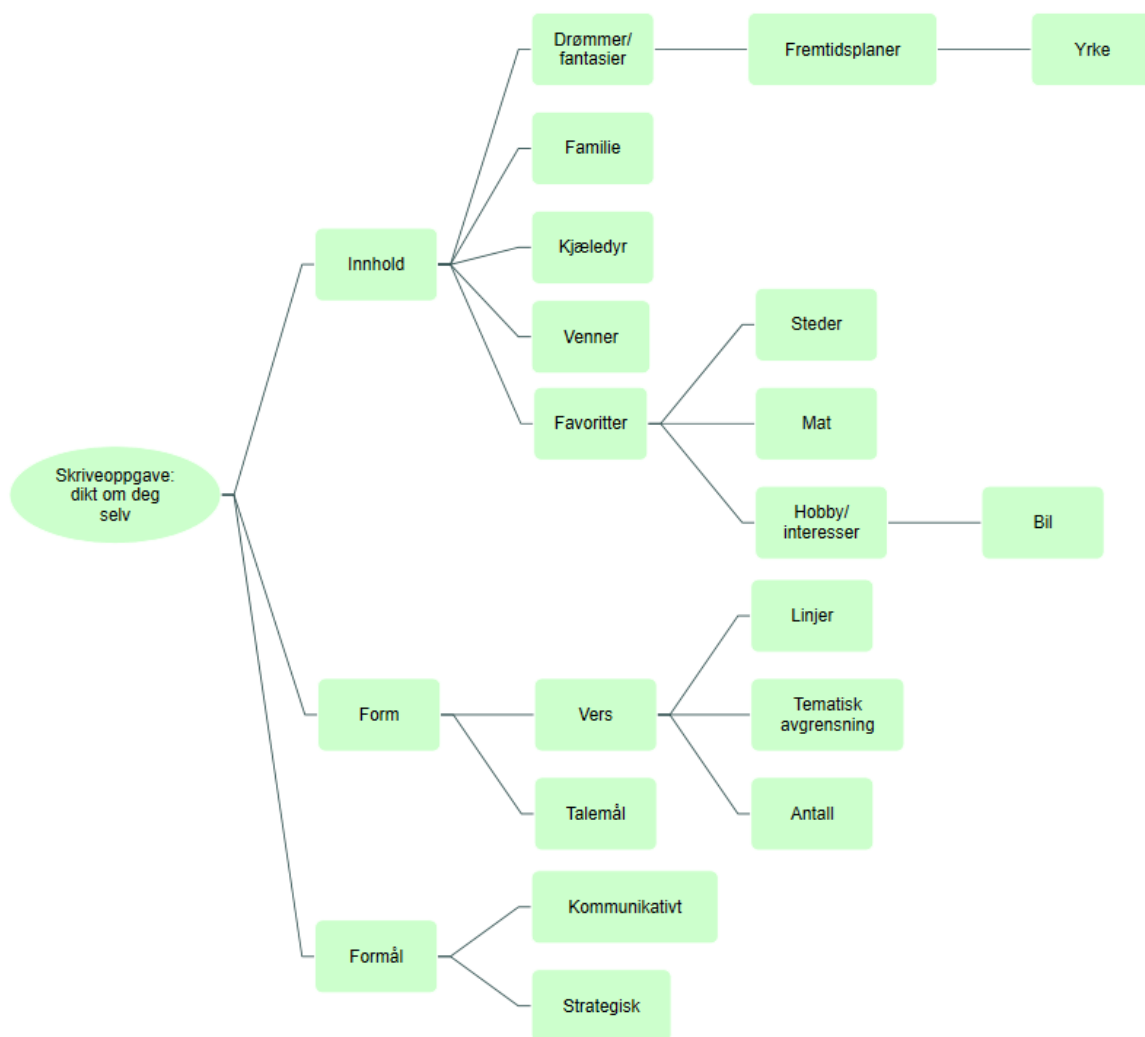
Det er flere forhold som skiller denne taksonomien fra den som ble etablert i lærergjennomgangen om sjangeren dikt. Det er åpenbart at begrepene fra lærergjennomgangen er fraværende, og dermed fikk disse begrepene status som lært og forstått. Det er også åpenbart at begrepet *formål* ble tematisert, slik utdraget fra samtalen på 9. trinn illustrerer:

student2: så målet med oppgaven er å skrive et dikt med bruk av egen dialekt [...] som handler om deg selv [...] for vi, i og med at vi ikke har hatt dere før. så tenker vi at det kan være litt all right for oss også. å bli litt kjent med dere.

Formålet med denne skriveoppgaven ble dermed det Krogh (2012) – med referanse til Berge (1988) - betegner som et *kommunikativt* formål, hvor elevene skulle fortelle



om seg selv til studentene, som dermed ble tekstens mottakere. Dette formålet tildelte elevene det Otnes (2015) - med referanse til Tracy Gardner - betegner som en *ekspertrolle*, hvor elevene fikk en autentisk grunn til å kommunisere, og videre ble tilkjent autoritet og eierskap til egen tekst. Den ekspertrollen ble imidlertid redusert ved at oppgaven også hadde det Krogh (2012) betegner som et *strategisk* formål, i og med at diktet skulle leveres inn til lærer og vurderes. Dette forholdet plasserte eleven i *elevrollen*, hvor læreren var tekstens mottaker og diktet skulle tjene som dokumentasjon på læringsutbytte.



Figur 8-2 Taksonomi - skriveoppgave - dikt

Det er flere forhold i studentenes gjennomgang som peker i retning av at det egentlige formålet med denne oppgaven var at elevene skulle dokumentere læringsutbytte, og

støtte for denne påstanden henter jeg i første rekke i de rammene oppgaven etablerte for diktets *innhold* og *form*.

Av både taksonomien og de leksikalske kjedene fremkommer det en hel rekke forslag til temaer som kunne utgjøre diktenes innhold, slik dette utdraget fra gjennomgangen på 10. trinn bekrefter:

student2: prøv å få med noen av disse temaene i diktet. da har vi ramset opp en del tips. som vi vil ha med i det diktet. hobbyer. interesser. drømmer. fantasier. fremtidsplaner. vennskap. familie. yrke. kjæledyr. favorittsted. favorittmat. favorittbil. osv.

[...]

noen vil kanskje skrive om hobbyen sin og fantasier... familien sin... så kan dere skrive første vers om sport... andre vers om yrke og tredje vers om en hobby eller interesse... det er egentlig veldig fritt... men... vi vil at du skal skrive... ett vers om ett tema

Påbudsmodaliteten i dette utdraget var sterk, realisert gjennom *vi vil* og *du skal*.

Verbet *å prøve* ga eleven noe rom for å gå sine egne veier i valg av diktets tematikk, men imperativformen sørget for en sterk oppfordring om å tilpasse innholdet i diktet til oppgaveteksten. Graden av nødvendighet ble noe redusert gjennom *kan* og *kanskje*, men disse var knyttet til det å velge mellom de foreslåtte alternativene, og videre å velge hvordan temaene skulle fordele seg mellom de ulike strofene.

Den sterke påbudsmodaliteten i studentenes forslag bidro til å gi disse temaene status som *kriterier* diktene skulle vurderes etter, og på den måten ble elevrollen styrket, på bekostning av ekspertrollen. Samtlige av disse temaene formidlet at tekstens mottaker ønsket å høre hyggelige ting, og de presupponerte at elevene hadde en aktiv fritid, at de hadde drømmer og planer for fremtiden, og at de hadde venner og familieforhold de ønsket å fortelle om. En annen posisjon syntes ikke å være aktuell innenfor denne oppgaven.

Det ovenstående tekstutdraget illustrerer også at oppgaven la sterke føringer for hvordan temaene skulle fordeles mellom de ulike strofene, et forhold som har å gjøre med diktets *form*. Også her var påbudsmodaliteten sterk, slik utdraget fra samtalen på 9. trinn bidrar til å bekrefte:

student2: og som sagt... så skal du altså skrive diktet på din egen dialekt... og vi vil at du skal ha med tre temaer om deg selv... og at du da deler inn det i vers... sånn at du kan ha ett vers om hobbyen din... så kan du for eksempel ha et vers om et yrke du har lyst til å ha... og så kan du for eksempel avslutte da... med et vers om hobbyen din

Den sterke påbudsmodaliteten som ble uttrykt gjennom *skal*, var knyttet til diktets målform, omfang og strofestructur, og den bidro til å sette bestemte rammer for dikt-skrivingen, nærmere bestemt at diktet måtte være på elevens talemål, at det skulle bestå av minimum tre strofer, og at disse strofene skulle ha en indre, tematisk sammenheng. Gjennom dette fikk også disse forholdene status som kriterier diktene skulle vurderes etter. I fortsettelsen av denne ordvekslingen trakk en av elevene opp tråden fra innføringen om dikt som sjanger ved å spørre om det var «krav til at det må være rim og sånn», hvorpå studenten svarte:

student2: nei... det er jo ikke noe krav om at det må være rim i et dikt... det er litt opp til deg selv... det er bare noe du kan bruke..

Nødvendigheten av å ha rim i dikt ble tilintetgjort gjennom negativ polaritet, realisert gjennom *nei* og *ikke*, og videre sørget *jo* for å bekrefte at de begge, både studenten og eleven, var innforståtte med påstandsinholdet. I dette lå det en presupposisjon om at de virkemidlene som ble gjennomgått i første fase av undervisningsøkta – slik som rim – nå utgjorde et sett av redskaper elevene kunne ta i bruk når de etter hvert skulle i gang med å skrive dikt.

Analysen har tidligere vist at gjennomgangen om dikt fremstilte diktskriving som en *materiell ordnende prosess* hvor den skrivende tar i bruk objekter som rim, rytme, symboler osv. for å skape et dikt. Under introduksjonen av oppgaven var det derimot *verbale* og *mentale prosesser* som formidlet mening, slik utdraget fra samtalen på 10. trinn illustrerer:

student2: så er det at dere skal skrive et eget dikt med bruken av egen dialekt. så da må dere tenke litt selv. hvilke ord er det jeg bruker. og hvordan kan jeg bruke det i en sånn oppgave?

student1: bare finne [Ø: på] og skrive et dikt. og så tenke litt over underveis hva slags ord dere bruker selv. men det kommer jo ganske mye av seg selv. for dialekten deres. det er jo det letteste. at du bare oversetter.

student2: ja. oppgaven er å skrive et dikt som handler om deg selv [...] noen vil kanskje skrive om. eh. hobbyen si. og fantasier. familien sin. [...] vi vil at du skal skrive et vers om et tema. [...] så kan dere skrive første vers om sport. [...] det er et eksempel på hvordan dere kan sette det opp.

De verbale prosessene fremstilte eleven som en *talende* hvor *et eget dikt, et dikt, ett vers, første vers, [andre vers og tredje vers]* samt *det [Ø: diktet]* var resultatet av elevens handlinger, først og fremst *å skrive*. Disse verbale prosessene ble ledsaget av *mentale prosesser* som tildelte eleven rolle som *sansende*, hvor det å skrive dikt på egen dialekt nødvendiggjorde kognitive aktiviteter som *å finne på, å tenke, samt å oversette*. Sammen bidro disse verbale og mentale prosessene til å fremstille eleven som kapabel til å reflektere over de ulike virkemidlene, og å foreta valg i egen skriving og på den måten dokumentere eget læringsutbytte.

Analysen av de skrivepedagogiske hendelsene forbundet med *skriveoppgaven* kan så langt oppsummeres i følgende punkter:

- Under oppgaveintroduksjonen ble ikke fagbegreper knyttet til dikts innhold og form anvendt, og fikk dermed status som kjent for elevene.
- Under oppgaveintroduksjonen ble diktets *formål* kommunisert, forstått som både *kommunikativt* for å gjøre studentene kjent med elevene, samt *strategisk* for å dokumentere læringsutbytte.
- Skriveoppgaven foreslo en rekke temaer til diktets *innhold*. Forslagene hadde relativt sterk grad av påbudsmodalitet og fremsto dermed som kriterier diktene skulle vurderes etter.
- Skriveoppgaven la relativt sterke føringer på målform, omfang og strofestructur, slik at også dette fremsto som kriterier diktene skulle vurderes etter.
- Oppgaven tildelte elevene både en *ekspertrolle* og en *elevrolle*.
- Ekspertrollen var skrevet inn i målet for oppgaven, hvor elevene var eksperter på eget liv og eget talemål. Rollen ble også formidlet gjennom formålet om at diktet skulle bidra til at studentene ble kjent med dem.
- Elevrollen fikk privilegert status i fremstillingen ved:

- at diktene skulle leveres inn til lærer for vurdering, og således tjene det strategiske formålet om å dokumentere oppnådd læringsutbytte.
- at verbale og mentale prosesser formidlet at elevene skulle demonstrere kunnskaper og ferdigheter knyttet til sjangerens virkemidler.
- at forslagene til tema og krav til form ble fremsatt med relativt sterk grad av påbudmodalitet, og dermed fratok elevene herredømme over egen tekst.

## 8.4 Prosessrespons

Etter at skriveoppgaven var introdusert, brøt de opp fra miniauditoriet for å gå til undervisningsrommet hvor skrivingen skulle foregå. Elevene skulle skrive hver sine dikt, men de kunne sitte sammen i grupper om de ønsket det. På 10. trinn hadde elevene mulighet til å skrive på PC, mens elevene på 9. trinn skrev for hånd i bøkene sine.

Mens elevene skrev, gikk studentene rundt og ga prosessrespons. Det ble gjennomført til sammen 32 responsamtaler i løpet disse undervisningsøktene, fordelt med henholdsvis 17 og 15 samtaler på hver av de to studentene. Det primære analyse materialet består av transkripsjoner av disse samtalene, sammen med feltnotater (se kodemanual i Vedlegg 28 og leksikalske kjeder i Vedlegg 29). Den første fasen av analysen besto i å kode de temaene som utkrystalliserte seg, og som kunne gi svar på mine forskningsspørsmål. Neste fase av analysen besto i å undersøke hva slags *strategi* studentene brukte i responsarbeidet, samt hva slags *fokus* tilbakemeldingene hadde. Begrepene jeg har lagt til grunn i denne delen av analysen baserer seg på Hoel (2000), som inngikk i pensumlitteraturen for det skrive didaktiske emnet og skulle være kjent for studentene.

Å gi prosessrespons er en krevende pedagogisk øvelse. I likhet med alt responsarbeid kreves det solid faglig innsikt i språk, tekst og skriving. Den som skal gi respons, må møte teksten med innlevelse, grundighet og kritisk distanse, noe som

ikke oppnås med første skumlesing (Igland, 2013). Med prosessrespons må innsikten mobiliseres her og nå, i møte med hver enkelt elevs særskilte anliggende.

Disse to studentene hadde litt ulik stil i sin måte å tilnærme seg oppgaven på. Den ene av dem snakket mye i disse samtalene, også om forhold utenom selve skriveoppgaven, mens den andre så ut til å bruke mer tid på å observere elevene, og gjennomførte kortere samtaler. Disse forskjellene til tross, var det mye i studentenes tilnærming som var likt, og det er disse likhetene denne analysen vil rette søkelyset mot.

I den innledende gjennomgangen om dikt hadde studentene konsentrert seg om å forklare ulike kjennetegn ved dikt, kjennetegn knyttet til både *form* og *billedspråk*. Det var ikke så mye i disse prosessresponsamtalene som reflekterte de begrepene som ble gjennomgått der. I de tilfellene det inntraff, var det i hovedsak begreper knyttet til form, slik det fremkommer av de leksikalske kjedene.

Det var noen forhold som gjentok seg i disse samtalene, og som dermed kan sies å ha etablert et slags mønster. Ett av disse var at forestillingen om lyriske virkemidler som redskaper elevene kunne *ta i bruk* som instrumenter for sine formål, ble bekreftet. Et annet forhold handlet om at studentene demonstrerte praktiske dikteriske ferdigheter, men uten å benevne dette med de begrepene de nylig hadde gjennomgått, slik følgende utdrag illustrerer:

student1: hjemstedet kan du... det kan være det første... du bare presenterer... det er der jeg kommer fra... og så .... for eksempel... familie... kan det være i neste vers [...] så kan jo for eksempel starte.. .litt utenfor sentrum... [...] der... ligger en slette... [...] der er hus... der er hus og biler og familier... for eksempel... [...] hvis du skriver for eksempel.. litt utenfor sentrum... der ligger en slette... der er hus og biler og familier... av alle slag... det er der jeg bor... ikke sant? og det du kan gjøre... er at du bruker stavelser... for det er veldig vanskelig når det skal rime på hverandre.... og spesielt på dialekt [...] og så hvis du da avslutter sånn... det er der jeg bor... og så skriver du for eksempel om familien din... nå hjelper jeg deg litt i gang [...] det du gjør nå... når du starter en setning... så bruker du der... som gjentakelse... der ligger er slette... der er hus og biler og familier av alle slag... det er .... det er der jeg bor... ikke sant? så da bruker du der i den setningen... og der... og så skriver du det er der jeg bor...

Dette utdraget er hentet fra en ordveksling med en elev som ikke var kommet i gang med skrivningen, og det viser at studentens valg i denne situasjonen var nærmest å diktere elevens tekst. Den praktiske ferdigheten studenten demonstrerte her, fremsto dermed som *taus*, slik filosofen Harald Grimen utmynter Polanyi (1983) sin klassiske

definisjon: «We can know more than we can tell» (Grimen, 2008, s. 79). Ifølge Grimen er det flere mulige grunner til at kunnskap kan være taus. En av disse, og den som synes mest relevant i denne sammenhengen, handler om at en persons kunnskap former et *system* som er løst sammensatt og uoversiktlig, og som også omfatter kunnskapselementer vi tar for gitt, og aldri har reflektert over (2008, s. 80). Her er det imidlertid verdt å merke seg at studenten gjør et forsøk på å knytte en forbindelse mellom forslaget som ble fremsatt og de begrepene som var blitt gjennomgått tidligere, nærmere bestemt at stavelsen «der... [kunne brukes] som gjentakelse». Studentens forslag om å la lyriske effekter oppstå gjennom *stavelser* vitnet om et forsøk på å bidra til at elevene utviklet det Vygotskij betegnet som *systematisk kunnskap*, og som kjennetegnes ved at *vitenskapelige begreper* kan gjøres til gjenstand for systematisk, abstrakt og teoretisk tenkemåte (Bråten, 1996).

I det undervisningsforløpet som utspilte seg var det mange begreper hentet fra et spesialisert domene om skriving, språk og tekst, hvorav alle er å forstå som vitenskapelige begreper. Her kan imidlertid både taksonomier og de leksikalske kjedene bekrefte at begrepene i liten grad ble åpnet opp og gjort til gjenstand for systematiske tenkemåter. Dette forholdet – vil jeg hevde – aktualiserer det spørsmålet som ble utledet i analysen av gjennomgangen om dikt, nærmere bestemt hvorvidt studentenes begreper var av en slik beskaffenhet at de kvalifiserte som vitenskapelige, eller om de fortsatt befant seg i området mellom det spontane og det vitenskapelige. Dette bildet ble bekreftet i flere av disse responsamtalene, slik følgende ordveksling om dikt og *form* viser:

student1: det er sånn at veldig mange synes det er vanskelig å bruke rim. ikke sant? men du kan jo bruke gjentakelser og sånt noe. for det og er en veldig fin effekt. jeg synes nesten det er en like fin effekt som ... men det som er. hvis du bruker gjentakelser. for eksempel ... gjentakelser kan du legge i begynnelsen på setningen da ... og da får du på en måte mye mere trykket der da ... i stedet for på rimet

I studentens forklaring fremsto gjentakelser og rim som to ulike fenomener, og ikke som to begreper forbundet hyponymisk, hvor gjentakelser er et overordnet begrep for blant annet rim. Forklaringen presupponerte dessuten at rim er ensbetydende med enderim, og videre noe man «kan bruke [for å få] trykket [i enden på setningen]», i motsetning til «gjentakelser [som du kan] legge i begynnelsen på setningen».

Utdraget kan også tjene til å bekrefte at studenten fastholdt forestillingen om virkemidler - i dette tilfellet rim og gjentakelser - som allerede eksisterende redskaper som kunne tas *i bruk* for å skape orden, i motsetning til noe som ville oppstå gjennom kreative prosesser.

Foruten å bekrefte at studentenes begreper var nærmere de spontane enn de vitenskapelige, illustrerer også de ovenstående utdragene at flere av elevene syntes det var vanskelig å skrive dikt, og at studentenes typiske respons formidlet at dette ikke var noe problem, så lenge man fant et egnet virkemiddel som *kunne brukes*, og videre et *tema* å skrive om. Jeg lar dette utdraget illustrere sistnevnte:

student2: er det vanskelig å komme i gang? ja? hva er det du kunne tenke deg å skrive om da?

elev: nei. jeg er ikke sikker.

student2: du vet ikke? hobbyer og interesser? [...] det går an det. hvis du ikke vet yrke. for eksempel. så kan du skrive om favoritt. ett eller annet. jeg vet ikke om du er sportsinteressert jeg? ja? kan du for eksempel skrive om favorittlaget ditt? det er bare et eksempel. men da får du kanskje mere sammenheng i det. hvis du starter med sport. og så. favorittlag eller et eller annet. det er jo mange muligheter. men det må nesten du finne ut selv da

Nær sagt samtlige av disse responsamtalene var orientert om hvilket tema elevens dikt kunne handle om. Analysen har vist at studentene under oppgaveintroduksjonen fremmet forslag til tematisk innhold i diktene, og videre at disse forslagene ble fremsatt med relativt sterk grad av påbudsmodalitet, slik at elevens eierskap til teksten ble redusert. Å *fremme forslag* er en av flere mulige responsstrategier (Hoel, 2000), og det var denne strategien som dominerte disse responsamtalene, slik følgende ordveksling bidrar til å bekrefte:

student1: har du funnet noe du vil skrive om [navn på elev]?

elev: ikke ennå

student1: er det noen favoritt-ting du driver med da? sport? data? bil?

elev: jeg driver ikke noe med bil

student1: liker du ikke biler?

elev. jo. men jeg vil jo ikke skrive om det for det.



student1: hm. bil. jeg vet ikke. bil. fart. spenning. frihet. reise. mm? hvis du bruker det her... dette hjelpearket... kan du bruke når du skriver. hvis du begynner å bruke den i hvert fall... rim.

elev: a og b?

student1: ja. sånn som jeg har gjort her. så ser du. [leser fra støttearket] «der åkrene slynger seg i øst og vest. der kirka ligger langs elvas blest.» ikke sant? det er enderim. for da rimer ordene på hverandre der. eller bokstavrim. kan du også bruke. også den visuelle utformingen. hvordan du setter opp setninger og slikt.

elev: hæ?

student1: hvordan du setter opp setninger og slikt. det blir sikkert så fint så. jeg gleder meg til å se det.

Disse forslagene ble realisert i modus interrogativ, og kunne dermed gi inntrykk av at studentene anvendte en strategi hvor *de stilte spørsmål*, en mye brukt tekstresponsstrategi i forbindelse med utvikling av tekstens innhold. Å stille spørsmål er en responsstrategi som ifølge Hoel er lite styrende, og som dermed bidrar til å styrke elevens eierskap til egen tekst. Jeg vil imidlertid hevde at det diskursive formålet til studentenes spørsmål var å tjene som forslag, med andre ord det Halliday benevner som et *tilbud*, og at de ikke var ment som spørsmål, som med termer fra systemisk-funksjonell lingvistikk representerer et *krav* (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 106-111). Denne påstanden begrunner jeg med det forholdet at spørsmålene var lukkede, hvor studenten ba eleven om å ta stilling til om ett av de forslåtte temaene i oppgaveteksten passet. Spørsmålene fikk dermed funksjon som forslag, og i tilfeller hvor eleven ikke responderte positivt, fremmet studenten et nytt forslag etter samme spørrende mønster. Dette spørrende mønsteret – modus interrogativ – fremsto dermed som mindre styrende enn hva modus deklarativ ville vært, eksempelvis: «Jeg foreslår at du skriver om biler».

Forslag er en språkhandling som overlater til mottakeren å beslutte, og dermed fremstår den som symmetrisk. Symmetri i denne sammenhengen innebærer å tildele eleven en ekspertrolle som anerkjenner elevens eierskap til egen tekst. Innenfor skoleskriving vil det være innslag av elevrollen i alle skriveoppdrag, hvor elevene skal håndtere flere forhold parallelt, og hvor dokumentasjon av at læring har funnet sted, vil være en selvsagt del av de aller fleste av dem (Iversen & Otnes, 2016).

Vektingen av disse ulike rollene vil imidlertid kunne variere, og her vil jeg hevde at diktsjangeren i seg selv legger noen bestemte premisser for hvordan makten og eierskapet over teksten kan og bør distribueres. Sjangeren dikt har - som andre sjangrer - et sosialt og kulturelt formål, og for diktets del dreier dette seg om jeg-ets indre liv og jeg-ets behov for å formidle de opplevelser og erfaringer som er av en slik intensitet at hverdagspråket ikke strekker til. I et slikt bilde blir eleven som ekspertsriver med utstrakt eierskap til egen tekst, en nødvendighet og en selvfølgelighet. Studentenes valg av responsstrategi ivaretok tilsynelatende dette, gitt at forslag har relativt lag grad av påbudsmodalitet. Påbudsmodaliteten i studentenes forslag ble ytterligere svekket gjennom *kan*, *kanskje* og *for eksempel*, og videre ved at de stilte spørsmål om hvilke av de foreslåtte temaene eleven *hadde lyst til* eller *kunne tenke seg* å skrive om. Denne lave påbudsmodaliteten til tross, vil jeg allikevel hevde at den valgte responsstrategien innskrenket elevens eierskap til teksten i betydelig grad. Dette skyldtes at språkhandlingen forslag – til tross for lav grad av påbudsmodalitet i den språklige utformingen – er styrende i sin natur. Et forslag innkapsler en anmodning eller et råd fra ekspert til novise, og dets korresponderende positive respons er å ta imot, mens negativ respons innebærer å avvise eller å ignorere. Fra elevens ståsted ville det å avvise eller ignorere studentens forslag kreve at eleven selv hadde et alternativ å tilby som kunne innfri oppgavekravene, slik som ekspertens – i dette tilfelle studentens – forslag kunne, gitt oppgavens premiss om at diktene skulle leveres inn og gjøres til gjenstand for vurdering, og som ble formidlet med høy grad av sikkerhet, realisert gjennom *skal jo*. Betingelsene ble omtalt med høy grad av påbudsmodalitet, realisert som *kravet*, og videre ved at elevene ble fortalt hva de *skulle ha*:

student2: tre vers. så hvis du får til fire linjer i hvert vers. så har du i hvert fall kommet et stykke på veien. så er det greit å gjøre det ordentlig. for det skal jo vurderes [...] hvis du sier at det er et vers da. så skal du ha tre sånne vers. på fire linjer. så da mangler du bare åtte linjer. om. som er kravet.

Dette utdraget bidrar også til å illustrere et siste forhold jeg vil hevde etablerte et mønster i disse responsamtalene, og dette var knyttet til det *fokus* studentene hadde i sin prosessrespons. Her er det vanlig å skille mellom fokus på *leseren*, *skriveren*, eller *tekstkriterier* (se for eksempel Hoel, 2000), og i all hovedsak var det tekstkriteriene

som sto i sentrum for disse responsamtalene. Disse kriteriene ble delvis formulert eksplisitt, slik samtaleutdraget over viser, og delvis implisitt, gjennom forslag til innhold og form som ble fremsatt med så høy grad av påbudsmodalitet at de ble å forstå som kriterier som skulle legges til grunn for vurderingen av de ferdige diktene.

Å vurdere elevers dikt etter slike kriterier kan synes noe paradoksalt i lys av sjangerens sosiale og kulturelle formål. Dette paradokset ble også styrket av den særegne posisjonen oppgaveteksten fremsatte ved å formidle at tekstens mottaker ønsket å høre hyggelige ting, og videre ved å presupponere at elevene hadde en aktiv fritid, at de hadde drømmer og planer for fremtiden, og at de hadde venner og familieforhold de ønsket å fortelle om. For studentene var det åpenbart viktig å få elevene i mål med denne oppgaven, å hjelpe dem med å få skrevet et dikt i tråd med bestillingen. Hva slags didaktiske refleksjoner som lå til grunn for dette undervisningsopplegget, fremkommer ikke i mitt materiale. Ut over studentenes personlige notater om hva som rent konkret skulle foregå, forelå det ikke noen form for plandokument for undervisningsopplegget hvor det inngikk didaktiske refleksjoner, eksempelvis i form av en plan basert på Bjørndal og Liebergs klassiske modell for didaktisk relasjonstenkning (1978), og som også senere er videreutviklet (se for eksempel Hiim & Hippe, 2006).

## 8.5 Oppsummering

Analysen av de skrivedidaktiske hendelsene forbundet med temaet *å skrive dikt* kan så langt oppsummeres i følgende punkter:

1. Dikt ble konseptualisert som et fenomen sammensatt av mange elementer, hvor hvert enkelt element representerte isolerte deler av en helhet. Disse elementene ble introdusert med faglige begreper og fremstilt som objekter den skrivende kunne bruke for å skape orden, nærmere bestemt et dikt. Å skrive et dikt innebar å ha påstandskunnskap om disse ulike objektene. Det ble forventet at elevene var fortrolige med begrepene etter at de var gjennomgått.

2. Formålet med å skrive dikt var på den ene siden kommunikativt, hvor diktet skulle gjøre studentene kjent med elevene, og på den andre siden strategisk, hvor det skulle dokumentere læringsutbytte. Sjangeren dikt som et produkt av en formålsrettet sosial handling med en særskilt status og mening i kulturen, ble ikke tematisert. En slik forståelse for sjanger ville vært paradoksal, gitt premisset om at diktene skulle gjøres til gjenstand for vurdering, og at oppgaveteksten formidlet sterke føringer for diktets innhold.
3. Skriveoppgaven tildelte elevene både en *ekspertrolle* og en *elevrolle*, hvorav sistnevnte hadde privilegert status ved at elevene skulle dokumentere læringsutbytte gjennom et dikt hvor det var lagt sterke føringer for både innhold og form. Denne rollen ble ytterligere forsterket gjennom den strategien studentene valgte under prosessresponsen, som i hovedsak handlet om å *foreslå* ulike temaer diktet kunne handle om, samt minne om hvilke krav til form som gjaldt. Også prosessresponsens fokus på *kriterier* bidro til å forsterke elevrollen.
4. Studentens forståelse for de faglige begrepene fremsto som uferdige, nærmere de *spontane* enn de *vitenskapelige begrepene*, slik at diskursene fikk en horisontal struktur. Dette kom til overflaten på litt ulikt vis, som ved at begrepsforklaringene i utstrakt grad hvilte på støttearket de hadde laget til undervisningsøkta, og videre ved at de eksemplene de brukte, enten de var hentet fra elevenes antatte tekstkulturelle erfaringer eller hverdagserfaringer, hadde liten relevans for oppklaring av faglige begreper forbundet med diktning. Praktiske ferdigheter knyttet til begrepene ble demonstrert under prosessveiledningen, men kunnskapen fremsto i all hovedsak som *taus*.

## 9. Skrivedidaktisk tema 4: Å skrive om ansvar

Studentene med praksis på Eikegrenda ungdomsskole hadde også regien i et undervisningsopplegg som aktualiserte det skrivedidaktiske temaet *å skrive om et bestemt tema*, som i dette tilfellet var temaet *ansvar*. Undervisningsopplegget var forankret i fagmodulen «Litteraturhistorie» på 10. trinn, og det strakk seg over to doble skoletimer, fordelt på to dager med en ukes mellomrom. Selve gjennomføringen foregikk som parallelle løp i to grupper. Den ene gruppa har jeg kalt Gruppe A. Den besto av 20 elever, og det var samme student som hadde ansvar for hele forløpet. Den andre gruppa, som i denne anledningen har fått navnet Gruppe B, hadde 30 elever, og i denne gruppa var det av praktiske årsaker to studenter som vekslet på ansvaret.

Dette skrivedidaktiske temaet bandt sammen flere ulike skrivedidaktiske hendelser. Undervisningsforløpet besto av en skriveforberedende fase hvor studentene iscenesatte *tekstmøter* mellom elevene og tekster fra ulike sjangrer og medier, fra eldre og nyere tid, som på hver sin måte handlet om temaet ansvar, og etter dette skulle elevene skrive en egen tekst om dette temaet. Temaet ansvar var hentet fra skolens læreverk *Fra saga til CD* (Jensen & Lien, 2008).

Disse tekstmøtene var særlig interessante for mitt prosjekt, da tekstmøter, både individuelle og kollektive, utgjør - ifølge Aase (2005a, s. 70) - norskfagets *kjerne*. Tekster – hevder hun – er å forstå som *språklige kulturformer*, og ett av fagets hovedformål er å sørge for at elevene møter disse på måter som bidrar til at de forstår kulturen og rustes til å være deltaker i den (Aase, 2010, s. 164). Møter med disse tekstene er også et møte med kulturen, men dersom disse møtene skal bidra til at elevene forstår kulturen og videre settes i stand til å være deltaker i den, må den som underviser kunne tilby *prinsipielle poenger* ved teksten eller konteksten (Aase, 2005a). For at elevene skal forstå en tekst, skriver Aase, må tekstene fremstå med minst et *estetisk* poeng, et *kulturhistorisk* poeng, et *allmennmenneskelig* poeng eller et *tekstteoretisk* poeng, og gjerne alle på en gang. Dette forutsetter betydelige kunnskaper om kultur, språk og tekst hos den som underviser, men også ferdigheter som setter en i stand til å iscenesette disse møtene på en slik måte at elevene blir

berørt og utfordret, og i fortsettelsen av dem i stand til å delta i kulturen med dypere innsikt i konsekvenser av egne og andres ytringer. Læreren må også kunne legitimere hvorfor et slikt møte bør finne sted, forstå hva det er ved tekster som kan skape vansker for elevene, og ha en tilnærming til tekstene som gir åpning for elevenes egne lese måter og kritiske perspektiver.

Studentenes oppgaver besto i å planlegge undervisningsforløpet, iscenesette tekstmøtene, igangsette skrivearbeidet, samt gi elevene prosessrespons i den innledende fasen av skrivingen. Skrivingen ble igangsatt helt på slutten av studentenes praksisperiode, og studentene deltok dermed ikke i arbeidet med vurdering og respons på ferdig tekst. Studentene jobbet etter samme overordnede plan, med felles mål for elevene og med de samme tekstene i sentrum. Ellers sto de fritt til å gjennomføre undervisningen slik de selv ønsket, og som resultat ble det litt ulike forløp i de to gruppene.

Analysegrunlaget er transkripsjoner av lydfilene fra undervisningen i begge gruppene sammen feltnotater, i tillegg til det undervisningsmateriellet studentene tok i bruk.

## 9.1 Kontekstbeskrivelse

I den skriveforberedende fasen var det i alt fem tekster som skulle iscenesettes. Tekstutvalget besto av to dikt: *Du må ikke sove* av Arnulf Øverland og *1980* av Marie Takvam, og tre sakprosa tekster: en lederartikkel fra *Klassekampen*, skrevet av Bjørgulv Braanen, et utdrag fra en nyhetsartikkel i *Vårt land* om dokumentarfilmen *En ubehagelig sannhet*, og til slutt et klipp fra denne dokumentarfilmen. I den minste gruppa (Gruppe A) rakk de å gjennomgå alle fem, mens i den største gruppa (Gruppe B) rakk de fire, hvor nyhetsartikkelen fra *Vårt land* utgikk, på grunn av tidspress.

Tekstmøtene forløp litt ulikt i de to gruppene, men hovedtrekkene var de samme. De startet med at tekstene ble introdusert ved en lærergjennomgang, før det var samtale om teksten. I forbindelse med de to diktene var det også individuelt eller parvist arbeid med oppgaver fra læreboka, hvor studentene gikk rundt og veiledet i

form av lærersamtaler, før det var felles oppsummering av oppgavene etterpå. Skriveoppgaven ble introdusert for elevene ved oppstarten av den siste øktas andre halvdel. Her kunne elevene velge mellom sjangrene artikkel, tegneserie, dikt eller leserinnlegg. Oppgaveteksten ble delt ut på papir til elevene, og de fikk vite at de fikk en skoletime til rådighet, og at de som ikke ble ferdige i denne timen, måtte gjøre resten hjemme. I den avsatte skoletimen ga studentene elevene prosessrespons.

## 9.2 Skriveforberedelse: Møter med tekster om ansvar

Samtlige av tekstene i dette utvalget var forankret i elevenes lærebok, men studentene hadde gjort et par tilføyelser. Den ene av disse var en syv minutter lang videoproduksjon studentene hadde hentet fra YouTube hvor Øverlands dikt ble gjengitt (<https://www.youtube.com/watch?v=xwl2vLc8HoY>), og som ble brukt for å introdusere diktet. I den påfølgende samtalen og i arbeid med oppgavene var det gjengivelsen av diktet i læreboka som ble lagt til grunn. Møtet med dette diktet i form av en læreboktekst og en video kunne godt vært analysert som to ulike tekstmøter, men jeg har valgt å nærme meg dem som ett møte. Begrunnelsen for dette er i første omgang at de to tekstene ble presentert som en og samme tekst. De hadde dessuten samme formål: å formidle Øverlands dikt. Det som bildenes og lydens fortolkende mediering tilføyde av informasjon, ble ikke kommentert i studentenes gjennomgang, med unntak av en kort bemerkning om dikterens stemmebruk under opplesningen.

Den andre tilføyelsen besto i at studentene hadde funnet fram til et klipp fra dokumentarfilmen *En ubehagelig sannhet*, og som utdraget fra nyhetsartikkelen fra *Vårt land* handlet om. Artikkelutdraget og klippet fra dokumentarfilmen ble iscenesatt i to separate tekstmøter, og jeg har behandlet dem i tråd med dette.

Et tekstmøte innebærer ethvert møte hvor en tekst leses og fortolkes, men i dette prosjektet er det de *kollektive* møteplassene i norskklasserommet som fokuseres. I denne delen av analysen undersøker jeg hvordan de aktuelle tekstene ble iscenesatt som *sosiale og kulturelle ytringer*. Det primære analyse materialet er transkripsjoner fra disse tekstmøtene (se kodemanual i Vedlegg 30 og leksikalske kjeder i Vedlegg

31), sammen med feltnotater, mens primærtekstene og studentenes undervisningsmaterieell utgjør sekundærkilder.

Denne delen av analysen handler om studentenes konseptualisering av det å forberede skriving og hva slags didaktisk potensial tekstmøter kan ha i den sammenheng. De taksonomiene som ble etablert underveis fremkommer av Figur 9-1. Av figuren fremkommer det at den dypeste og mest komplekse taksonomien var knyttet til de to diktene. De leksikalske kjedene forteller at det var særlig Øverlands dikt (se Vedlegg 32) som ble gjort til gjenstand for oppmerksomhet, men at også Takvams dikt (se Vedlegg 33) gikk igjen i lengre samtalesekvenser.

Ifølge Aase (2005a) må den som underviser kunne tilby noen prinsipielle poeng ved tekstene for å innfri formålet med tekstmøtene. Ett av disse poengene handler om å belyse *allmennmenneskelige* forhold ved teksten, noe som er særlig relevant for tekstene et undervisningsopplegg om det allmennmenneskelige temaet ansvar. At disse diktene handlet om ansvar, ble understreket av studentene ved flere tilfeller. I introduksjonen av hvert dikt ble de plassert i sin bestemte kulturhistoriske kontekst, og elevene ble fortalt at de var blitt til gjennom dikternes politiske engasjement og at diktenes formål var å påvirke folk til å se hvilket ansvar de hadde, slik følgende utdrag fra samtaler om de to diktene illustrerer:

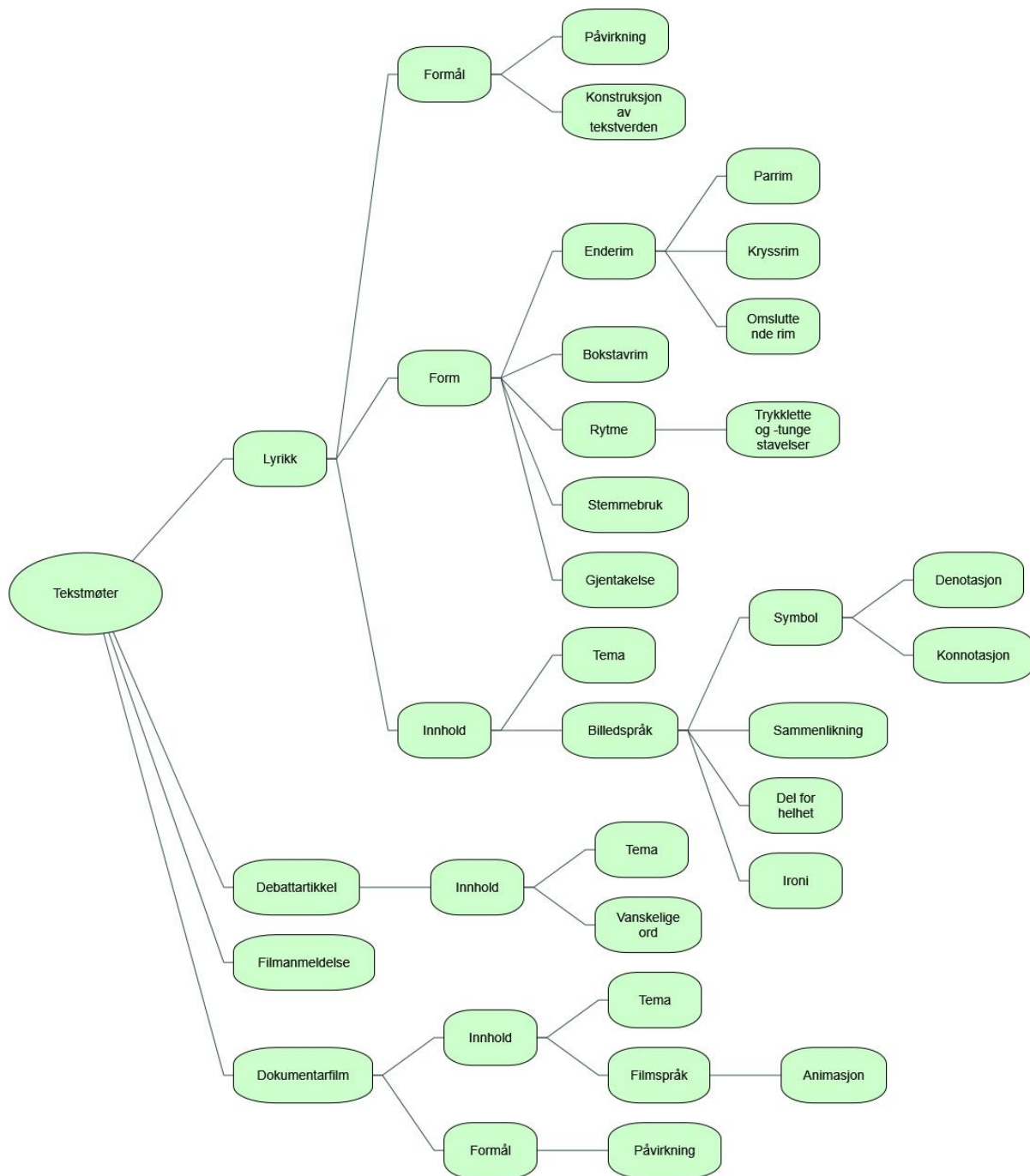
student2: hva prøver forfatteren å si til leseren? hva er det dere tror øverland ønsker å formidle til leseren? når dere hører det diktet her? [...] ja... det er jo fort litt sånn i norge at vi ser ting på tv... og så skrur vi av tv-en... og så har vi glemt det.. jeg vet ikke hvordan det var på den tiden... men kanskje vi trodde at det ikke kunne ramme oss... og så gjorde det det allikevel..

[...]

student3: men dere skjønner jo at det [Takvams dikt] handler om at mennesker lider... vet dere noe om hva som skjedde i 1980 og de årene? ... [elevene svarte ikke og studenten fortalte om sultkatastrofen i Biafra og TV-sendingene derfra]... det har kanskje preget at diktet er skrevet slik det er skrevet.

Det første av de to ovenstående utdragene illustrerer også at studentene trakk forbindelseslinjer mellom «den tiden» og presens-øyeblikket, realisert gjennom en





Figur 9-1 Taksonomi – teksters didaktiske potensial i skriveforberedelser<sup>24</sup>

beskrivelse av situasjonen slik den er, og på den måten ble tematikkens aktualitet understreket.

Diktenees formål ble i første rekke formidlet som å påvirke, slik de to utdragene bekrefter. Men det var et annet formål som også ble formidlet til elevene, og det

<sup>24</sup> Figuren skiller ikke mellom tekstmøtene med de to diktene, men ser disse møtene under ett.

handlet om at det å dikte kan innebære å ta ansvar for å formidle et bestemt bilde av verden, et bilde som blir skapt gjennom diktningen, slik dette utdraget fra samtalen om Takvams dikt illustrerer:

student1: hvordan er det hun klarer å uttrykke forskjeller i det diktet her?...

elev: [it]

student1: mm .. at hun skriver hva som skjer ute i verden.. og så i neste setning.. så.. sier hun hva hun gjør... oppi det hele...

Tekstmøter om dikt kommer ikke utenom estetiske forhold ved teksten, og bruk av virkemidler ble tematisert i flere av disse samtalen. Det var tilfeller hvor samspillet mellom virkemidler og diktets formål ble tematisert, slik følgende utdrag fra en av samtalen om Øverlands dikt bekrefter:

student2: er det noen som har en ide om hva gjentakelser gjør? hva oppnår vi med å bruke gjentakelse? [ikke hørbar respons] ja... og da kanskje noe viktig som forfatteren vil få fram..

elev: budskapet

student2: budskapet ja... det er riktig...

Dette utdraget illustrerer at studentene ledet elevenes oppmerksomhet mot estetiske poeng for å synliggjøre sammenhenger mellom dikterens språklige valg og tekstens formål, men også at studentene i stor grad benevnte fenomenene med ord og begreper fra hverdagslivet. Dette bekreftes også av følgende utdrag, hvor studentens poeng handlet om *metonymi*, eller det å la en del representere helheten den er en del av, en form for billedspråk forbundet med sjangeren:<sup>25</sup>

student2: kan man si det [ytringen] til en større folkegruppe... for eksempel et land... ved å bruke ordet bror? [...] ... det er litt med dikt... at man prøver å bruke få ord på å sette noe i en større sammenheng...

---

<sup>25</sup> Metonymi har beslektet betydning med meronymi, et begrep jeg anvender i analyse av leksikalsk kohesjon. Begrepet metonymi hører til innenfor et litteraturteoretisk domene, og er det begrepet som har rotfeste i skolekonteksten. Jeg velger derfor å bruke denne betegnelsen her, mens betegnelsen meronymi, som brukes innenfor systemisk-funksjonell lingvistik, er begrepet jeg bruker når jeg analyser hva slags begrepshierarkier som etableres.

Også i samtalene om Takvams dikt ble sammenhengen mellom diktets estetikk og diktets formål tematisert, slik følgende utdrag illustrerer:

student2: kan dere se noe mer bare ved å se på det ytre ved diktet?... ja

elev: gjentakelse

student2: ja.. hva er det som blir gjentatt her?

elev: [it]

student2: det med millioner ja.. det er en ting.. noe mer?... siste ord i første setning da? svolt... ser dere det?... [...] det gjentas også... mange ganger... hvorfor tror dere forfatteren velger å gjenta sånne ord?

elev: [it]

student2: ja.. understreke... kan det stå sentralt i diktet... de ordene som blir gjentatt?

De eksemplene jeg har trukket fram til nå, viser at studentene ved flere tilfeller ledet elevenes oppmerksomhet mot diktene som sosiale og kulturelle ytringer, og videre at studentene belyste poeng av både allmennmenneskelig, kulturhistorisk og estetisk art. Et tekstmøte bør også ha en tilnærming til tekstene som gir åpning for elevenes *egne lese måter og kritiske perspektiver*. Studentenes foretrukne modus i disse samtalene var *åpne spørsmål* hvor elevene måtte formulere selvstendige svar. Spørsmålene var riktignok ledende ved det at de handlet om spesifikke forhold ved teksten, men elevene ble invitert til å si hva de tenkte og mente, slik følgende utdrag fra en oppsummering om virkemidler i Øverlands dikt viser:

elev: ironi

student1: ja.. hvor er det ironi?...

elev: [leser: «å råtne for hitlers ariske rase. du vet det er menneskets mening og mål»]

student1: hva synes dere om at han har brukt ironi i et så alvorlig dikt da? hva synes du?

elev: [it]

student1: synes dere det virker bra?

elev: det er jo nesten sånn man føler at hitler mente og da

student1: føler at han mente... at det er meningen?

elev: [it]

student1: synes du det fungerte?

elev: det var greit

student1: veldig artig bruk av ironi akkurat der?

elev: ikke artig... men riktig

student1: riktig bruk.. ja... det synes jeg og.. ganske mye...

Dette utdraget illustrerer flere forhold. Først og fremst tjener det til å bekrefte at det var rom for elevenes kritiske refleksjon og videre at elevenes lesninger ble anerkjente. Det bekrefter også og at noen av elevene fremmet alternative tolkninger, og at de fikk støtte for disse.

Så langt bekrefter analysen at tekstmøtene om disse to diktene reflekterte de prinsippene Aase (2005a) legger til grunn i sin redegjørelse for tekstmøter som en del av fagets sentrale områder. Jeg vil imidlertid påstå at disse tekstmøtenes primære formål ikke handlet om å ruste elevene for deltakelse i tekstkulturen, men derimot å forberede elevene på en eventuell muntlig eksamen. Begrunnelsen for dette finner jeg i flere forhold. I første rekke kom det til overflaten ved at mulighetene for å få ett av disse diktene - særlig Øverlands dikt - på eksamen, kom opp hele syv ganger i løpet av disse tekstmøtene, fordelt på begge gruppene. Det kom i litt ulike sammenhenger og på litt ulike måter, slik følgende utdrag bekrefter:

student2: hvis dere har en blank side i boka deres... kan det være lurt å notere litt... hvis andre kommer med ting dere ikke har skrevet ned... det diktet her vil sikkert vært sentralt om det skulle bli en eventuell muntlig eksamen... men krig... absolutt... er det noen som har noen flere tanker..

[...]

student1: dette er veldig greit å ha med seg. hvis du på en måte står og sier dette her på en eksamen. det vi har snakket om nå. dere har kommet med veldig mye bra. hvis du sier det på muntlig eksamen. og tar det diktet her virkelig... med språk og innhold... og hva han mener og hvordan han bruker det og sånn... da får du lett en høy karakter.

Disse to utdragene er hentet fra oppstart og avslutning av tekstsamtalene av Øverlands dikt, slik at *innrammingen* av disse samtalene ble nettopp diktens eksamensrelevans. Denne innrammingen, sammen med de påminnelsene elevene fikk

underveis, bidro sterkt til å gjøre dette til samtalenes egentlige formål. Sist, men ikke minst, var det også slik at de lengste og mest utbygde samtalesekvensene handlet om *tekstteoretiske poeng*, slik følgende utdrag tjener til å bekrefte:

student2: først tenkte jeg vil skulle se litt på dette her med dikt... dikt er jo delt opp i vers.. og verselinjer... [...] ... hvis vi tar starten her.. så har vi jo første verset... inneholder fire verselinjer.. er det noen som... er det et fast mønster at det er fire verselinjer... eller er det flere etterhvert?

elev: det kommer flere linjer..

student2: ja... det varierer litt... i dette diktet her.. så er det fra to til seks verselinjer.. og det er bare... det ser du enkelt og greit bare ved å se på diktet... det er det ytre... så var det dette her med rim... har dere vært borti forskjellige typer med rim?

elev: enderim

student2: enderim... har vi forskjellige typer enderim? det står litt om det der.. vi har det vi kaller for parrim.. at to og to verselinjer rimer... er det noen som kan finne et eksempel på det? ut for diktet her..

elev: i fjerde verset der

student2: mm ... hvis vi ser på fjerde verset... [leser fra læreboka:] «vi vet ikke selv... vi ligger og venter»... så rimer venter og henter.. og høre og gjøre... da har vi et parrim.. et rim som går a a b b... hvis vi ser på neste... som er kryssrim.. a b a b... er det noen som ser et kryssrim i et vers her?

elev: i øverste verset

student2: drøm rimer på strøm og meg på meg... begynner dere å skjønne systemet? den siste enderimtypen vi har... er noe som heter omsluttende rim... a b b a... er det noen som ser et eksempel?

elev: vers nummer tre... hull og full

student2: hull og full... ja.. og celler og kjeller... det er bra.. så har vi noe som heter bokstavrim... ut fra det eksempelet jeg har skrevet opp der [peker på tavleskrift: skyene svever som svaner] ... er det noen som skjønner hva det vil si?

elev: at det starter på samme bokstav

student2: starter på samme bokstav.. ja.. riktig... skyene svever som svaner... det er et bokstavrim... og da trenger ikke ordene i seg selv å rime.. men det er den første bokstaven... som skal rime... det var rim... det var rim...

Dette utraget illustrerer at estetiske forhold ved teksten ble gjort til gjenstand for en tekstanalytisk lesning hvor målet var å kategorisere ulike typer av rim etter bestemte skjematiske mønstre. I en slik lesning ble teksten lukket inne i et skolsk univers, hvor formålet med lesningen ble redusert til å kunne avgi svar som forhåpentligvis var

riktige, og som dermed dokumenterte herredømme over faglige begreper. At herredømme over faglige begreper ble tillagt betydning, kan også følgende utdrag bidra til å bekrefte:

student2: hva tror du han roper i mørket kan stå for... symbolisere?

elev: [it]

student2: ja.. det kan absolutt være et eksempel det... er det noen flere som har tenkt på noe? nei? er det noen som har hørt om denotasjon og konnotasjon?

elever: nei

student2: en denotasjon... det er en konkret ting.. som at jeg kan holde opp denne flasken her... og så kan du skrive at det er ei flaske.. det er en denotasjon.. men når du bruker en konnotasjon... så kan du... så bruker du ord som får deg til å tenke på den flasken.. hva annet kan du si om den flasken for at sidekameraten skal tenke på den? du kan si noe om formen.. du kan si noe om funksjonen.. hva den brukes til.. såne ting...

Det er også interessant å merke seg at studentens eksempel på henholdsvis *bokstavrim*, *denotasjon* og *konnotasjon* ikke var forankret i diktet. Diktet har et rikt tilfang av bokstavrim tett forbundet med diktets budskap, mens studentens forklaring på begrepet fremsto som hentet fra en lærebok. Diktets billedspråk konnoterer dype lag av mening, mens begrepene i studentens forklaring på konnotasjon befant seg nærmere det spontane enn det vitenskapelige (etter Vygotskij, 2012). Her vil jeg hevde at forklaringen på studentens valg trolig ligger i det forholdet som analysen har brakt til overflaten flere ganger, nærmere bestemt at studentenes kunnskapsgrunnlag fremdeles var på et nivå som gjorde bevegelsen mellom Bernstein (2000) sine vertikale og horisontale diskurser vanskelig, og videre at deres kunnskapstaksonomi (jf. Bloom, 1956) ennå ikke var på et nivå hvor faglige begreper kunne anvendes i nye situasjoner.

Så lang har denne analysen handlet om tekstmøtene forbundet med de to diktene, men det var flere tekster som inngikk i serien av tekster elevene skulle møte før de selv skulle skrive sin egen tekst om ansvar. En av disse tekstene var en debattartikkel hentet fra lederplass i avisen *Klassekampen* (se Vedlegg 34), og som var gjengitt i elevenes lærebok. Av Figur 9-1 fremkommer det en grunn taksonomi knyttet til denne tekstens didaktiske potensial. I Gruppe B – den største av disse to

gruppene – begrenset dette tekstmøtet seg til at elevene leste teksten hver for seg, etterfulgt av en oppsummering fra studenten som forløp slik:

student3: hva har dere å si om denne teksten? hva handler den om? ja... og den skiller seg fra de to første... for det første er det ikke et dikt. og så handler den mer direkte om politikk... politikere og hva de sier og mener og gjør...

Dette utdraget illustrerer at studentens metaspråk for å snakke om denne teksten var begrenset. Teksten ble ikke forsøkt plassert i noen sosial eller kulturell kontekst ut over at den *ikke* var et dikt, og videre at den handlet om hva «politikere [...] sier og mener og gjør.» Det kan synes noe merkelig at studenten gjorde et poeng av at en debattartikkel *ikke* var et dikt, men dette vil jeg hevde kan forklares med at en av oppgavene i elevens lærebok gikk ut på å diskutere «likheter og forskjeller mellom [debattartikkelen, filmanmeldelsen og de to diktene]» (Jensen & Lien, 2008, s. 54), og at students påpekning var en rask oppsummering av det studenten oppfattet som den viktigste forskjellen. Noe mer ble ikke sagt om denne teksten i den store gruppa.

I Gruppe A – som var den minste gruppa – fikk debattartikkelen mer oppmerksomhet. Teksten ble først introdusert som «teksten på side 52. under ansvar», og studenten leste deretter hele teksten høyt for elevene. Teksten ble lest uten opphold underveis, og etter opplesningen ble teksten kontekstualisert på følgende vis:

student2: det er en tekst fra 2007. som er publisert i en avis. klassekampen heter den.

Det ble ikke sagt noe mer om tekstens sosiale og kulturelle kontekst enn det som fremkommer av utdraget over. Det faktum at det var snakk om en debattartikkel på lederplass i en avis med en bestemt politisk orientering, ble med andre ord ikke tematisert. Det var heller ingenting i resten av samtalen som ledet elevenes oppmerksomhet mot forhold ved denne teksten som kunne bidra til en lesning av teksten som en formålsrettet ytring i en bestemt sosial og kulturell kontekst. Det var derimot oppklaring av ord og begreper i teksten samtalen dreide seg om, slik følgende utdrag illustrerer:

student2: er det noen som så noen vanskelig ord som dere ikke forsto i den teksten. sånn umiddelbart? ... ingen? var det forståelig? jeg har plukket ut noen ord.. for å starte med det første.. hva er normer for noe?

I fortsettelsen av dette gikk studenten gjennom et utvalg av ord som var antatt vanskelige å forstå, slik som *statsforvaltning* og *petroleumsvirksomhet*, og forklarte disse ordene for elevene. Hva teksten formidlet om ansvar, kom opp avslutningsvis. En lesning av denne lederartikkelen gir grunnlag for å hevde at tekstens tema handler om at hver enkelt har ansvar for å benytte sin demokratiske rett til å påvirke ved politiske valg. På studentens spørsmål om hva slags «type ansvar som tas opp her», oppsto følgende ordveksling:

elev: ansvar for seg selv

student2: mm.. kom det opp enda mer?

elev: [it]

student2: miljøet ja.. og da hele verden.. så vi ser at ansvar her står ganske sentralt.. også i den teksten her...

Studentens oppsummering av tekstens tema var grunn, og den fremsto som lite forberedt. Dette forholdet – sammen med den innretningen studenten hadde på dette tekstmøtet – bidro til å bekrefte påstanden om at studentene hadde en litt uklar forståelse av *formålet* med disse tekstmøtene, og at de dermed ikke var bevisste på hva slags kunnskaps- og ferdighetsgrunnlag som måtte aktiveres – både hos dem selv og hos elevene – for at tekstmøtene skulle nå sitt fulle potensial.

Den neste teksten på programmet var et utdrag fra en anmeldelse av filmen *En ubehagelig sannhet*, og som var gjengitt i elevenes lærebok (se Vedlegg 35). Denne teksten ble introdusert av studenten på følgende måte:

student2: men aller første tenkte jeg å lese den korte teksten... en anmeldelse av den filmen. som er fra 2006..

Deretter ble teksten lest høyt av studenten, og tekstmøtet stoppet der, uten at noen prinsipielle poeng ved tekstens innhold, form eller formål ble kommentert. Teksten fungerte snarere som en introduksjon til klippet fra den aktuelle filmen. Etter at klippet var vist, ledet studentene lærersamtaler, og her lar jeg utdraget fra tekstmøtet i den store gruppa tjene til å illustrere hvordan samtalen forløp:

student3: fikk dere med dere noe? skjønte dere det med frosken? og hva det illustrerte? han fortalte at [gjengir hva som skjer med frosken]... vi mennesker er



helt like. reagerer likt. hvordan kan man sette det i sammenheng med miljøkrise? og global oppvarming? hva skjer med kloden gjennom global oppvarming?

elev: blir varm

student3: den blir varmere. ja. hvordan skal vi forholde oss til det? kjenner vi det på kroppen? kan du merke at temperaturen har steget? annet enn sånn med årstider? kan du merke at det er varmere gjennomsnittlig om vinteren?

elev: nei

student3: nei. det skjer gradvis. hva slags følger er det av dette? global oppvarming?

elev: naturkatastrofer.

student3: naturkatastrofer. hvilke naturkatastrofer?

elev: [it] oversvømmelser

student3: er det noe vi kan gjøre for å forhindre dette? hvis jeg spør deg. hva kan vi gjøre for å unngå global oppvarming?

elev: vet ikke

student3: har du tenkt å ta sertifikat på bil?

elev: mm

student3: kunne du noen gang vurdert å gå til jobben i stedet for å kjøre bil?

elev: hvis det ikke er så langt unna

student3: det er en måte. vi kan gå mer. kjøre mindre bil. men dette har jo pågått i mange år. al gore snakker om statistikk. hva forårsaker dette? hva skjer? hva kommer til å skje? han snakker også om hva vi kan gjøre. og det er jo om ansvar

De leksikalske kjedene fra samtalen om dokumentarfilmklippet viser at studentene la vekt på filmens *budskap*, nærmere bestemt hvilke konsekvenser egen livsstil har på miljøet. Utdraget illustrerer også at studenten investerte mye tid på å formidle sitt syn i denne saken, et syn som var i tråd med de oppfatningene som filmen sto for. Resultatet av dette var at dokumentarfilmen ikke ble studert som en sosial og kulturell ytring hvor språklige, semiotiske og retoriske virkemidler tjente bestemte formål. Elevene ble derimot tildelt en posisjon som *publikum*, uten åpninger for kritisk lesning og fortolkning av tekstens budskap og virkemidler. Med dette ble den tidligere fremsatte påstanden om at studentene hadde en litt uklar forståelse av formålet med disse tekstmøtene, styrket, sammen med påstanden om at de ikke var

bevisste på hva slags kunnskaps- og ferdighetsgrunnlag som måtte aktiveres – både hos dem selv og hos elevene – for at tekstmøtene skulle nå sitt fulle potensial.

Analysen av de skrivepedagogiske hendelsene forbundet med *skriveforberedelsene* kan så langt oppsummeres i følgende punkter:

- Det skriveforberedende arbeidet besto i tekstmøter hvor i alt fem tekster ble iscenesatt. Dette var to dikt, en debattartikkel, en filmanmeldelse og et klipp av en dokumentarfilm. Alle tekstene var orientert om temaet *ansvar*.
- I tekstmøtene om de to diktene var det flere tilfeller hvor studentene ledet elevenes oppmerksomhet mot tekstene som sosiale og kulturelle ytringer, og hvor det ble gitt åpninger for elevenes selvstendige lesninger og kritiske refleksjon. Studentene belyste poeng av allmennmenneskelig, kulturhistorisk, estetisk og tekstteoretisk art, og det var samtale om de tekstteoretiske poengene som dominerte.
- Det primære formålet med tekstmøtene om de to diktene så ikke ut til å handle om å ruste elevene for deltakelse i tekstkulturen, men derimot å forberede dem på en eventuell muntlig eksamen, hvor herredømme over faglige begreper blir tillagt stor vekt. Studentenes forklaringer på faglige begreper var generelle og til tider hverdagslige, og deres begrepsforståelse så ut til å være av en slik art at det var vanskelig å anvende begrepene på de faktiske tekstene, samt å bevege seg mellom vertikale og horisontale diskurser.
- Tekstmøtene om debattartikkelen fra *Klassekampen* fremsto med en grunn konseptualisering av tekstens didaktiske potensial. I den grad elevenes oppmerksomhet ble rettet mot forhold i teksten, handlet det om oppklaring av ord og begreper studenten antok at elevene ikke forsto. Teksten som en formålsrettet ytring i en sosial og kulturell kontekst ble ikke kommentert, og funn i analysen gir grunnlag for å hevde at studentene hadde en uklar forståelse av *formålet* med disse tekstmøtene, og at de dermed ikke var bevisste på hva slags kunnskaps- og ferdighetsgrunnlag som måtte aktiveres – både hos dem selv og hos elevene – for at tekstmøtene skulle nå sitt fulle potensial.

- Anmeldelsen av dokumentarfilmen *En ubehagelig sannhet* ble iscenesatt som en introduksjon til klippet fra filmen uten at noen prinsipielle poeng ved tekstens innhold, form eller formål ble kommentert.
- I samtalene om klippet fra dokumentarfilmen *En ubehagelig sannhet* la studentene vekt på filmens budskap, og elevene ble tildelt en posisjon som publikum, uten åpninger for kritisk lesning og fortolkning av tekstens budskap og virkemidler. Dette gir styrke til påstanden om at studentene hadde en uklar forståelse av tekstmøtenes *formål*, og at de ikke var bevisste på hva slags kunnskaps- og ferdighetsgrunnlag som måtte aktiveres – både hos dem selv og hos elevene – for at tekstmøtene skulle nå sitt fulle potensial.

### 9.3 Skriveoppgaven

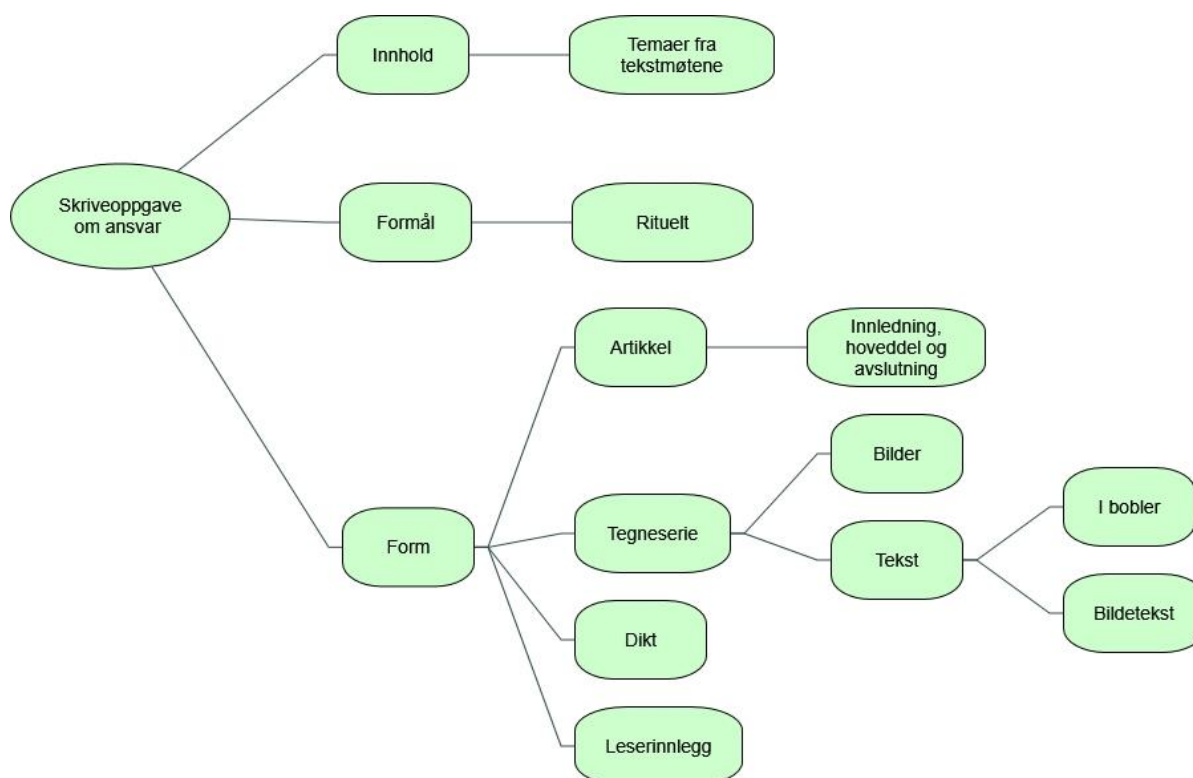
Analysen så langt har dreid seg om tekstmøter som en skriveforberedende aktivitet, og i fortsettelsen skal den dreie seg om selve skrivingen. I forlengelsen av tekstmøtene ble elevene introdusert for en skriveoppgave studentene hadde utformet (Vedlegg 36). Denne oppgaven ble introdusert i begge gruppene med en lærergjennomgang som varte i om lag 3 minutter, og analysematerialet er transkripsjoner fra disse gjennomgangene (se kodemanual i Vedlegg 37 og leksikalske kjeder i Vedlegg 38) og feltnotater, sammen med oppgaveteksten.

Oppgaveintroduksjonen forgikk som en lærergjennomgang av oppgavearket med tittelen «Skriveoppgave til litteraturhistorie. [Dato og ukenummer.]» (se Vedlegg 36). Tittelen på dette oppgavearket var litt påfallende, da det var lite i selve oppgavene som aktualiserte *litteraturhistorie*. Noe av forklaringen på dette lå trolig i konteksten og det forholdet at norskfaget ved praksisskolen var organisert i modulene *litteraturhistorie*, *sjanger* og *nynorsk*. De innledende tekstmøtene hadde også et litteraturhistorisk anslag med Øverlands dikt *Du må ikke sove*, som ble presentert som et eksempel på *krigslitteratur*. Det videre undervisningsforløpet var ikke orientert om litteraturhistorie, men snarere om *sjanger*, en annen av de norskfaglige modulene ved

praksisskolen. Her møtte elevene tekster fra ulike sjangrer og medier. Også modulen *nynorsk* var aktualisert, både gjennom Takvams dikt, og ved at elevene kunne velge mellom å skrive bokmål eller nynorsk. Materialet gir ikke her grunnlag for å trekke for bastante konklusjoner om studentenes innramming av disse skriveoppgavene, men jeg vil allikevel hevde at tittelen på oppgavearket reiser spørsmålet om studentenes forståelse for norskfagets sammensatte natur og de ulike bestanddelenes egenart var svakt utviklet. Her vil den videre analysen kunne gi mer utfyllende svar.

Selve skriveoppgavene besto i at elevene skulle skrive innenfor en bestemt *sjanger* og et bestemt *tema*, hvor elevene kunne velge mellom: 1) *en artikkel* om miljøutfordringer, 2) *en tegneserie* om ansvar, 3) *et dikt* om likegyldighet til miljøkrisen og 4) *et leserinnlegg* om ansvar for jorden. Hva som var begrunnelsen for utvalget av disse sjangrene, gir ikke mitt materiale svar på. Det er allikevel verdt å merke seg at to av dem - tegneserie og leserinnlegg – ikke var blant de tekstene elevene ble presentert for i de iscenesatte tekstmøtene.

Studentenes presentasjon av disse skriveoppgavene bidrar til det bildet som kan fortelle hvordan skriving og skriveopplæring ble konseptualisert, og Figur 9-2 illustrerer den taksonomien som ble etablert. Av denne figuren fremkommer det at den dypeste og mest detaljerte taksonomien var knyttet til tekstenes *form*, med andre ord var det dette aspektet ved skrivingen som fikk størst oppmerksomhet, og videre at det var sjangeren *tegneserie* som etablerte den dypeste taksonomien. Figuren illustrerer videre at *formålet* med skrivingen og tekstenes *innhold* ble tematisert på måter som gjorde disse taksonomiene grunne.



Figur 9-2 Taksonomi – å skrive om ansvar

Selve oppgaveteksten presiserte at elevene «med utgangspunkt i de fire tekstene [de hadde] jobbet med [skulle] skrive en oppgave», et forhold som ble understreket av studentene i den muntlige gjennomgangen:

student2: ja... da blir det en del selvstendig jobbing ut over nå. vi har lagd fire skriveoppgaver.. som alle er litt forskjellige... og som alle er litt trukket opp mot det vi har snakket om nå... det er kanskje en liten treningssak å prøve å bruke det vi har snakket om nå.. og prøve å trekke det inn i skriving..

Dette utdraget illustrerer at skrivingens *innhold* ble knyttet til de forutgående tekstmøtene, realisert som «det vi har snakket om nå». Jeg vil også hevde at studentens påpekning om at det nå skulle være «selvstendig jobbing», tilkjennega en forventning om at elevene hadde fått med seg mye i disse tekstmøtene som de nå skulle «bruke» i egen skriving.

Det ovenstående utdraget illustrerer også at *formålet* med skrivingen ble tematisert under oppgaveintroduksjonen, men at dette formålet ikke var å forstå som det Krogh (2012) - med referanse til Berge (1988) - betegner som et *kommunikativt* begrunnet formål. Derimot vil jeg påstå at det formålet som ble aktualisert her, var

det Krogh betegner som et *rituelt* begrunnet formål. Det var ganske åpenbart at skrivningen skulle gi elevene anledning til å øve på språklige og metodiske ferdigheter, og at den rollen de ble tildelt som skrivere, var det Otnes (2015) betegner som *elevrollen*. Også studentens valg av de materielle prosessene *å bruke og å trekke (inn)* understøtter påstanden om at det var ferdighetstrening som ble fokusert. Skrivning som en sosial og kulturell ytringshandling hvor elevene skulle gi en eller annen form for tilsvar til de tekstene de hadde jobbet med, så ikke ut til å bli aktualisert her.

Skriveoppgaver med et rituelt formål henter sin legitimitet i behovet for å trene, og her kan følgende utdrag bekrefte at det i all hovedsak var formmessige forhold ved sjangrene som ble tillagt vekt:

student3: dere får velge mellom fire oppgaver... og hver av oppgavene har en egen sjanger... du har artikkel. tegneserie. dikt. og leserinnlegg... en artikkel skal jo ha en start... en midtdel og en avslutning... og i tegneserien.. så har du jo tegninger som du må tegne selv... og du har tekstbobler eller tekst som står utenfor... når du skal skrive... altså lage en tegneserie ut fra oppgaven... så må du tenke tema... du må tenke innhold... altså... hva skal den inneholde... og holde deg til temaet... det er veldig viktig ... oppgavene... dere skal velge en... tekstoppavene skal være ca. en side... det spørs litt hvilken som passer dere... tegneserien... ikke lag et blad liksom... lag noen striper...

Dette utdraget illustrerer at i den grad de ulike sjangrene ble gjort til gjenstand for utdypende forklaringer, var det sjangrenes form det handlet om, samt at det var formmessige sider ved elevenes tekster som i forlengelsen av dette ble tillagt betydning. Noen tematisering av kriteriene ut over det som fremkommer av ovenstående utdrag, fant ikke sted.

Av Figur 9-2 fremkommer det at begrepet *tegneserie* var den mest utbygde av de sjangrene som inngikk, et forhold som utspilte seg under gjennomgangen i begge gruppene. En mulig forklaring på dette kan være at studentene var oppmerksomme på at sammenhengen var svak mellom denne skriveoppgaven og de innledende tekstmøtene, og at det dermed var behov for en liten forklaring. En annen forklaring kan være at sjangerens legitimitet besto i at den ville kunne aktivisere elever som ellers ikke var lett å motivere, slik at det rituelle formålet også besto i å disiplinere

disse elevene til klasserommets arbeid med skriving, språk og tekst. Følgende utdrag kan tjene til å bekrefte denne påstanden:

student2: den ene oppgaven er... kanskje på papiret ser litt lettere ut enn de andre... det er en tegneserieoppgave.. vi hadde den i a-klassen i går.. og da var det mange som tenkte at tegneserie.. det var kjempelett... så det skulle de begynne med. men etterhvert fant de ut at det kanskje ikke var så lett som man skulle tro. for selv om det er en tegneserieoppgave... så gjelder det å legge litt i det for det... og tenke over ting.. ikke bare tegne fyrstikkmenn og enkle kommentarer.. men tenke litt på hvordan man kan bruke tekst i de tegneseriene og... .. det er ikke noe krav at du kan tegne så veldig godt.. du kan prøve uansett.

Dette utdraget illustrerer også at samtalene dreide seg om form, og videre at det var *skriftmediet* som hadde en privilegert status. At tegneserie som sjanger kunne tjene andre kommunikative formål enn de øvrige sjangrene, ble ikke tematisert.

Oppgaven om å skrive en *artikkel* var tettere forbundet med en av tekstene i de iscenesatte tekstmøtene, nærmere bestemt lederartikkelen fra *Klassekampen*.

Elevenes artikkel skulle handle om «miljøutfordringer Norge står overfor i dag», og dermed sørget oppgavetekstens formål, innhold og form for at elevene kunne ta med noe av innsiktene fra tekstmøtet inn i egen skriving. Her har imidlertid analysen vist at det ikke ble løftet fram noen prinsipielle poeng, verken av estetisk, kulturhistorisk, allmennmenneskelig eller tekstteoretisk art i tekstmøtet om denne lederartikkelen, men derimot at samtalen var orientert om å oppklare «vanskelige ord». Det ble ikke trukket noen forbindelser mellom skriveoppgaven og lederartikkelen under oppgaveintroduksjonen, selv om forbindelsen i prinsippet var etablert. I denne sammenhengen er det verdt å merke seg at selve oppgaveordlyden var identisk med en av oppgavene i elevenes lærebok, uten at dette kom eksplisitt til uttrykk i oppgaveteksten (se Jensen & Lien, 2008, s. 54). Det er dermed grunnlag for å hevde at forbindelsen mellom tekstmøtet og skriveoppgaven i all hovedsak var etablert av lærebokforfatterne, og ikke av studentene.

Den svake sammenhengen mellom skriveoppgavene og de øvrige tekstene reiser spørsmålet om studentenes forståelse for den didaktiske sammenhengen mellom tekstmøtene og skrivehendelsene var litt lite utviklet. At forståelsen var der, bekreftes til en viss grad av oppgaven som gikk ut på å skrive et dikt om «menneskers likegyldighet til miljøkrisen». I de to diktene er det andre kriser enn miljøkrisen som

tematiseres, men de to dikternes fremstilling av menneskers *likegyldighet* overfor kriser ble poengtert i samtlige av tekstmøtene, så her er det spor av en sammenheng. Denne sammenhengen ble ikke tematisert under oppgaveintroduksjonen. Det er dermed ikke grunnlag for å trekke en slutning om at sammenhengen var intendert, og på den måten kunne stå som et tegn på en gryende forståelse for fagets sammensatte natur og egenart, herunder fagets særegne ansvar innenfor skriveopplæring, eller om det var slik at sammenhengen var mer spontan. Her vil analysen av responsamtalene kunne gi mer utfyllende svar.

Analysen av de skrivepedagogiske hendelsene forbundet med *skriveoppgaven* kan så langt oppsummeres i følgende punkter:

- Oppgavesettet anla en litteraturhistorisk innramming som reiser spørsmål ved studentenes forståelse av fagets sammensatte natur og de ulike bestanddelenes egenart.
- Både oppgavesett og -introduksjon formidlet en forventning om at *innholdet* i elevenes tekster ville gjenspeile innhold i de tekstene som var blitt gjennomgått i tekstmøtene.
- Både oppgavetekst og -introduksjon spesifiserte hvilke sjangrer elevene skulle skrive innenfor, men det var kun *formmessige* sider ved disse sjangrene som ble kommentert.
- Skrivingsformålet ble *rituelt* begrunnet i elevenes behov for å trene på språklige og metodiske ferdigheter, løsrevet fra *kommunikative* formål.
- Både oppgavesett og -introduksjon tildelte en skriverrolle bestående i *elevrollen*.
- Studentenes forståelse for den didaktiske sammenhengen mellom tekstmøtene og skrivehendelsene fremsto som lite utviklet. Dette forholdet kom til overflaten ved at:
  - skriveoppgavene med henholdsvis *tegneserie* og *leserinnlegg* hadde liten sammenheng med de tekstene som ble iscenesatt under tekstmøtene.



- skriveoppgaven med *artikkel* hadde sammenheng med ett av tekstmøtene, men denne sammenhengen var etablert av lærebokforfatterne. Sammenhengen var ikke eksplisitt i oppgaveteksten og ble ikke omtalt under oppgaveintroduksjonen.
- Skriveoppgaven om dikt hadde sammenheng med tekstmøtene, både gjennom sjanger og tema. Denne sammenhengen ble imidlertid ikke tematisert.

## 9.4 Prosessrespons

Elevene i de to gruppene gikk i gang med skrivingen etter at oppgavene var introdusert. De fikk ei økt på 60 minutter til rådighet for å skrive på skolen, og de ble gjort kjent med at de måtte gjøre oppgaven ferdig hjemme dersom de ikke ble ferdige i løpet av denne avsatte tiden. Studentene gikk rundt og ga prosessrespons i hver sin gruppe. Studenten med ansvar for Gruppe A, den minste gruppa, gjennomførte seks slike responsamtaler i denne økta, mens studenten med ansvar for Gruppe B gjennomførte 13 samtaler. Analyse materialet består av transkripsjoner av disse samtalene, sammen med feltnotater (se kodemanual i Vedlegg 39 og leksikalske kjeder i Vedlegg 40).

Den første fasen av analysen besto i å kode de temaene som utkrystalliserte seg, og som kunne gi svar på mine forskningsspørsmål. Neste fase av analysen besto i å undersøke hva slags *strategi* studentene brukte i responsarbeidet, samt hva slags *fokus* tilbakemeldingene hadde. Begrepene jeg har lagt til grunn i denne delen av analysen baserer seg på Hoel (2000), som inngikk i pensumlitteraturen for det skrivepedagogiske emnet og skulle være kjent for studentene.

Noe av det mest påfallende i denne delen av materialet, er det store sprikket mellom de to studentene når det gjaldt antall gjennomførte responsamtaler. Hva forklaringen på dette kan være, gir ikke dette materialet noe sikkert svar på. Det aktualiserer allikevel et spørsmål jeg også tidligere har fremmet, og som handler om hvorvidt, eventuelt i hvilken grad, studentene hadde utviklet forståelse for det didaktiske potensial slike responsamtaler representerer? Det forelå ikke noe

plandokument for denne delen av undervisningsforløpet hvor dette eventuelt kunne ha fremkommet, men her vil analysen kunne gi noen svar.

Analysen av oppgaveintroduksjonen viste at formålet med disse skriveoppgavene ble begrunnet som *rituelt*, og at det ble formidlet at elevene skulle øve på språklige og metodiske ferdigheter. Denne analysen viste også at skriving som en sosial og kulturell ytringshandling ikke ble aktualisert i forbindelse med oppgaveintroduksjonen. Det rituelle formålet ble i all hovedsak videreført under prosessveiledningen, og mange av responsamtalene var korte utvekslinger som denne:

student2: da er du ferdig med diktet ditt? ...du kan jo... i og med at det er trening.. så kan du jo begynne på noe annet.. en artikkel.. eller finne på et leserinnlegg... en tegneserie kanskje... ja.. det kan du gjøre

Dette utdraget illustrerer også at responsen i disse samtalene i all hovedsak var det Hoel (2000) betegner som *skriverfokuseret*. Eleven som studenten henvendte seg til i utdraget over, hadde åpenbart skrevet ferdig et dikt, og dermed var det i prinsippet mulig å formidle en *leserfokuseret* respons med hva slags reaksjoner diktet vekket, og hva det var med diktet som hadde satt denne reaksjonen i gang. Det var ikke mange tilfeller av leserfokuseret respons i disse samtalene, og noe av forklaringen lå nok i det åpenbare at mange av elevene var i startfasen av skrivingen, og at det dermed ikke var så mye tekst som var kommet ned på papiret. Men denne eleven hadde skrevet et dikt, og dette diktet ble ikke gjort til gjenstand for respons.

Responsen som ble gitt til eleven i utdraget over, kunne i prinsippet også vært *kriteriefokuseret*, og tatt for seg hvordan teksten svarte på de normene som ligger til sjangeren. En slik respons har et betydelig læringspotensial, men den bør, ifølge Hattie og Timperley (2007), formuleres slik at den kan svare på: 1) *hvilket mål eleven skal bevege seg mot*, 2) *hvor eleven befinner seg*, og 3) *hvordan eleven skal bevege seg videre*. Disse spørsmålene uttrykker betingelser for læringsfremmende respons i overordnet og generell forstand, og de må dermed tilpasses den enkelte situasjon. I de skrivedidaktiske hendelsene som utspant seg i disse klasserommene, ville en slik respons forutsatt at responsgiverne hadde klart for seg hva slags type tekst elevene skulle skrive og hvilke krav og forventninger som lå til denne type tekst. For å kunne

vurdere hvor elevens tekst befant seg i dette landskapet og gi råd om veien videre, måtte de ha erfaring med å lese elevtekster og kunnskap om språk og tekst, slik at de ville være i stand til å kjenne igjen elevens forsøk på å imøtekomme oppgavens krav.

Det var ikke mange tilfeller av en slik kriteriefokusert respons i disse samtalene, og forklaringen på dette lå nok i flere forhold. Noe av forklaringen lå nok i det jeg tidligere har påpekt om at elevene var i startfasen, slik at mange av dem hadde et spinkelt grunnlag for en kriteriefokusert respons. Feltnotatene viser imidlertid at det var mange elever som jobbet konsentrert med oppgaven sin, mens lydopptakene – på sin side – kan bekrefte at det ikke var disse elevene og deres skriving som fikk studentenes oppmerksomhet. Det var i all hovedsak elever som enten ikke var kommet i gang, eller som hadde stoppet opp i arbeidet, som ble denne oppmerksomheten til del. Her kan ovenstående tekstutdrag bekrefte at i tilfeller hvor elever viste frem en tekst de hadde skrevet, var det ikke gitt at *teksten* ble satt i sentrum for dialogen. Forklaringen på dette, vil jeg hevde, er å finne i det faktum at det ikke var definert noen kriterier for oppgavene ut over *sjanger* og *innhold*. Dermed ble det få holdepunkter både når det gjaldt hva slags mål elevene skulle bevege seg mot, og hvordan de skulle komme seg dit. Dette fraværet av definerte kriterier forutsatte at de som ga respons, var i stand til å kjenne igjen elevens forsøk på å imøtekomme de normene som lå til den respektive sjanger, i dette tilfellet *dikt*. Her har analysen av tekstmøtene vist at studentene anvendte tekstteoretiske begreper i samtale om de to diktene, men at kunnskapstaksonomien ennå ikke var på et slikt nivå at begrepene kunne anvendes i nye situasjoner.

Det ovenstående utdraget bekrefter at elevenes tekster, i den grad de hadde skrevet noen tekst, ikke ble gjort til gjenstand verken for *leserfokusert* eller *kriteriefokusert respons*, men at det var den aktuelle elev som ble satt i sentrum for responsen, med såkalt *skriverfokusert respons*. Jeg kommer nærmere på hva en skriverfokusert respons innebærer, men før det vil jeg dvele litt ved hva utdraget forteller om studentenes foretrukne *strategi* i responsarbeidet.

Utdraget illustrerer at studentenes foretrukne strategi var å komme med *forslag*, en språkhandling som representerer et råd eller en anmodning fra en ekspert til en novise (Halliday & Matthiessen, 2004, s. 106-111). Disse forslagene rettet seg

hovedsakelig mot eleven, og de handlet om hvordan eleven skulle komme i gang med skriveingen, eller eventuelt hvordan aktiviteten skulle kunne opprettholdes. Som vi ser av forslagene i utdraget over, var påbudsmodaliteten middels, eksempelvis realisert gjennom *kan* og *kanskje*. Gjennom slike språklige valg kommuniserte studenten respekt for elevens autonomi, men her kan det være verdt å merke seg at modalitetsmarkøren *jo* sørget for å formidle at det var de forslagene studenten fremsatte, som var de selvfølgelige handlingsalternativene i den gitte situasjonen.

Så langt i analysen er det mulig å konkludere med at formålet med disse oppgavene var *rituelt*, og at dette bekreftes ved responsens *fokus* på den skrivende, sammen med den foretrukne responsstrategien *forslag* og disse forslagenes *modalitet*. Jeg vil også hevde at det er grunnlag for å påstå at det rituelle formålet ved disse skriveoppgavene hadde en dobbel funksjon. På den ene siden skulle oppgavene gi trening på skriveferdigheter som kunne bli nyttige i fremtiden, men de hadde også en disiplinerende funksjon som besto i å holde elevene aktivisert den tiden de var på skolen, noe følgende utdrag kan tjene til å bekrefte:

student2: da er det bare å fortsette. og det kan være greit å legge inn litt ekstra innsats. i og med at det blir vurdering i neste uke. så slipper dere å gjøre mer av det hjemme. hør gjerne på musikk hvis du vil det.

En skriverfokusert respons, som var den tilnærmingen studenten hadde valgt, er – ifølge Hoel (2000) – den mest krevende formen for tilbakemelding, da den ideelt sett bør inkludere både *språklige*, *pedagogiske* og *psykologiske* aspekt, og i det følgende skal vi se hvordan disse ulike aspektene ble ivaretatt i studentenes responsarbeid.

Ved flere tilfeller var det åpenbart at studentene la vekt på *psykologiske aspekt* som å motivere og å støtte gjennom positive tilbakemeldinger, slik følgende utdrag illustrerer:

student2: det blir tegneserie... da må man tenke litt da... ja.. det kan være... det har du ansvaret for.. er det ikke sånn? det er masse muligheter... absolutt... ja...

[...]

tar også tegneserie... du har et kjempefint budskap... så da går det jo bra... altså.. det er jo trening for dere selv da.. det er i hovedsak det det er..

Det *pedagogiske aspektet* ved responsen handler om hvordan læring og utvikling av skriveferdigheter kan trekkes i gang, og hvor lærerens verbale respons på elevers skriving utgjør diskursive, didaktiske verktøy (Igland, 2009). Gitt at dette var studenter i praksis, er det noen forutsetninger ved denne responstypen som rimeligvis ikke kunne la seg innfri. Deres kjennskap til enkeltelevens ståsted og utviklingsmuligheter var naturlig nok begrenset, likeså deres erfaring med å gi respons. Forutsetningen om at de hadde tilstrekkelig kunnskap til å ivareta *språklige aspekt*, derimot, skulle være rimelig å forvente, i og med at snart var ferdige med den tredje av de fire modulene som sammen utgjorde de 60 studiepoengene som var obligatoriske for å undervise i faget.

Analysen har vist at studentene i all hovedsak adresserte elever som enten ikke var i gang med skrivingen, eller elever som av en eller annen grunn hadde stoppet opp. Samtalens omdreiningspunkt ble dermed elevens bevegelse mot aktivitetens mål: å skrive en tekst innenfor en bestemt sjanger, og med det tematiske innholdet som oppgaveteksten presiserte. Vi skal nå rette blikket mot studentenes respons hva angikk språklige aspekt ved skrivingen, hvordan de snakket om tekstenes *innhold* og *form*, samt *formålet* med skrivingen.

Analysen har tidligere vist at det var sjangeren *tegneserie* som etablerte det mest komplekse begrepshierarkiet under oppgaveintroduksjonen (se Figur 9-2). Det var en god del elever som valgte denne oppgaven, og mange av dem fikk respons underveis:

student3: med tegneserie... så tegner du figurer som prater sammen...eller noe som skjer... og så må du skrive en liten tekst... og alt det skal handle om ansvar... og så må du holde deg innenfor ansvar da... det kan ikke plutselig være sånn at man blir påkjørt av en bil... og... så dukker pondus opp... eller noe sånt...

Dette tekstutdraget illustrerer at responsen i første rekke dreide seg om sjangerspesifikke kriterier knyttet til *form*, og her kan de leksikalske kjedene bekrefte at det var hverdagens begreper om språk og tekst som kom til anvendelse. At sjangeren *tegneserie* kunne tjene spesifikke *formål* ble ikke tematisert, det ble derimot tekstenes mulige *innhold*. Oppgaveteksten presiserte at tekstens innhold måtte dreie seg om *ansvar*, men noen ytterligere forventninger var ikke eksplisitt formulert. I

samtalen tekstutdraget er hentet fra, ble ansvarstemaet forsterket med negativ polaritet, realisert gjennom et eksempel på hva teksten *ikke* kunne handle om. I dette eksempelet dukket den legendariske tegneseriefiguren *Pondus* opp, og dermed etablerte studenten en kobling mellom hva teksten ikke kunne handle om, og fenomenet *humor*. Med dette ble elevenes eierskap til teksten innskrenket, med den konsekvensen at skrivingens funksjon som en sosial og kulturell ytringshandling ble redusert.

Begrepshierarkiet i Figur 9-2 viser at sjangeren *dikt* etablerte en grunn taksonomi under oppgaveintroduksjonen. Analyser av tekstmøtene med de to diktene viste at studentene etablerte dype og komplekse taksonomier over sjangeren dikt, at vekten lå på *tekstteoretiske* poeng, men at taksonomiene fremsto som usikre og ennå ikke på et slikt nivå at begrepene kunne anvendes i nye situasjoner.

Det var lite i responsamtalene om dikt som reflekterte de taksonomiene om sjangeren dikt som ble etablert under tekstmøtene, slik følgende utdrag illustrerer:

elev: jeg vet ikke helt hva jeg skal skrive.. får jeg har så mye annet som skal bli ferdig nå.

student3: mm... da vil jeg nesten anbefale dikt

elev: jeg har aldri skrevet dikt før... vi har bare hatt om dikt

student3: det trenger ikke ha noe sammenheng.. [...] et dikt kan være tre ord... liksom...

elev: ta ansvar nå... ellers vil verden forgå... kan jeg skrive det? ikke bli grå...

student3: når man jobber med dikt... så er det veldig greit og bare... du finner ord som rimer... og så bare...

Dette utdraget gir støtte til påstanden om at studentenes kunnskaps- og ferdighetsgrunnlag ennå ikke var på et slikt nivå at de kunne anvende begrepene på selvstendig vis, tilpasset ulike situasjoner. Utdraget illustrerer også at de aller fleste elevene tok skrivingen på alvor og at de ønsket å besvare den på en ordentlig måte. Denne eleven uttrykte imidlertid uro for å gå i gang med en oppgave som måtte gjøres ferdig hjemme, og studentens løsningsforslag var å skrive dikt, da et dikt kunne bestå av «tre ord» som ikke «treng[te] sammenheng» og som «veldig greit» lot seg skrive ved «bare [å finne] ord som rimer». Hva studentens motivasjon for å svare

på denne måten var, er det vanskelig å gi noe sikkert svar på. Mye kan nok tilskrives den svært krevende situasjonen de befant seg i, med veiledet praksis i en tiendeklasse med 50 elever som ikke var mer enn 5-7 år yngre enn det disse studentene var. Studenten fornemmet trolig at eleven ble stresset av oppgaven, og ville bare hjelpe. I studentens respons ble imidlertid skriving som meningsdanning satt helt til side, likeså betydningen av å trene på språklige og metodiske ferdigheter. Dermed var det kun det *disiplinerende* aspektet ved aktiviteten som gjensto, hvorpå skrivingen for elevenes del ble formålsløs.

Mange av disse responsamtalene handlet om å hjelpe elevene med å finne på noe å skrive om, hvor det å søke på internett gikk igjen, slik følgende utdrag fra en samtale med en av elevene som skulle skrive dikt, illustrerer:

elev: skriv et dikt om menneskers likegyldighet... hva er det det vil si?

student3: likegyldighet... altså... hvis du slår kneet ditt... og jeg tenker... litt sånn.. ja ja... sånt skjer... jeg kommer ikke bort og støtter deg... da er jeg likegyldig til hva som skjer... hvis du googler likegyldig... så finner du gode forklaringer og gode eksempler...

elev: men... skriv et dikt... en kan jo ikke skrive et dikt på ei side?

student3: nja... sånn cirka ei side...

elev: kan jeg skrive sånn fire-fem linjer?

student3: prøv litt mer... men begynn med det... og så heller fyll på etterhvert... men likegyldighet... sånn som det 1980-diktet... det var om likegyldighet... fordi hun gjorde jo det...

Dette utdraget viser at tekstene de hadde delt og samtalt om tidligere i forløpet, i liten grad ble vekket til live. Tekstmøtene som i tråd med fagets formål skulle bidra til nye tanker og perspektiver, så dermed ikke ut til å bli anerkjent som dette. Derimot ble elevene anbefalt å bruke *Google* for å finne «gode forklaringer og gode eksempler» på hva likegyldighet var, og som dermed kunne inspirere til skriving.

Responsamtalene om leserinnlegg og artikkel hadde det til felles at tekstmøtet om klippet fra dokumentarfilmen *En ubehagelig sannhet* ble aktualisert. I responsamtalene knyttet til skriving innenfor disse to sjangrene ble det formidlet det Krogh (2012) betegner som *kommunikative* formål, hvilket skilte dem ut fra de øvrige samtalene, hvor oppgaveintroduksjonens rituelle formål ble videreført. Et

leserinnlegg, ifølge studenten, handlet om at eleven «skriver [sin] personlige mening», mens de i en artikkel kunne påvirke leseren ved å fortelle om hva de *måtte* og *ikke måtte*, med eksempler som at «vi må minke bilkjøring.. utslipp... ikke kaste så mye mat». Skriveoppgaver med et *kommunikativt formål* aktualiserer fagets formål og egenart i større grad enn andre oppgaver. Ved å innlemme *innhold, form og formål* inviterer disse oppgavene til meningsdanning og kommunikasjon på samme tid (Krogh, 2012).

Analysen av tekstmøtene med dokumentarfilmklippet har imidlertid vist at disse var mangelfulle i den forstand at teksten, til tross for at den ble tilgodesett med relativt mye tid og oppmerksomhet, ikke ble gjort til gjenstand for kritisk lesning og fortolkning. Forhold rundt tekstens *formål* og *form* ble ikke belyst, mens tekstens innhold ble forsterket i den forstand at studentene ga sin tilslutning til budskapet, og formidlet en forventning om at elevene gjorde det samme. Dette reiste spørsmålet om studentene manglet det kunnskaps- og ferdighetsgrunnlaget som var nødvendig for å tilby noen prinsipielle poeng i lesning av dokumentarfilm som en tekst, i tråd med norskfagets formål som dannelsesfag.

Det er ingen ting i materialet fra disse respons-samtalene som kan gi svar på dette spørsmålet. Heller ikke her kom det opp noen prinsipielle poeng ved teksten, verken av allmennmenneskelig, kulturhistorisk, estetisk eller tekstteoretisk art, men det er ikke nok til å slutte at studentene manglet kunnskaps- og ferdighetsgrunnlaget. Det var imidlertid et beslektet, men større spørsmål som reiste seg under lesningen av disse respons-samtalene. Dette spørsmålet dreier seg om hvorvidt, eventuelt i hvilken grad, studentene hadde utviklet forståelse om hva fagets formål og egenart besto i, og hva slags rolle skriving skulle ha i dette bildet.

Ifølge læreplanen er det språket og tekstene som utgjør omdreiningspunktet i faget, men i disse respons-samtalene ble teksten, med sitt språk og sine virkemidler, igjen satt i skyggen, mens tekstens tematikk om hva klodens miljøutfordringer besto i og hvordan de burde løses, ble satt i forgrunnen. Et utdrag fra en samtale med en elev som hadde peilet seg inn på å skrive et leserinnlegg, kan illustrere hvordan dette artet seg:



elev: jeg skjønner allikevel ikke helt hva jeg skal gjøre.. ansvar for jorda.. hva mener du med det?

student3: global oppvarming... al gore

elev: skal vi skrive sånn fakta og sånn da?

student3: [leser fra oppgavearket:] skriv et leserinnlegg om vårt ansvar for jorden... leserinnlegg vet du jo hva er...

elev: [IT]

student3: det er jo når man skriver inn til avisa.. så skriver du din personlige mening ... om hva som er menneskers ansvar for jorden... har vi et ansvar for jorden?

elev: min mening om hva... om ansvar for jorden?

student3: ja... og det liksom for jorden... så det omhandler jo global oppvarming... så hva vi mener om... eller hva vi kan gjøre... din mening om hva vi mennesker kan gjøre for at vi ikke skal gå under da...

Dette utdraget bekrefter at studentene etablerte en kobling mellom elevenes «personlige mening», «ansvar for jorda», «global oppvarming» og «al gore». Dette, vil jeg hevde, representerte en betydelig avgrensning av elevens rom for å uttrykke selvstendige tanker og vurderinger, slik dette var nedfelt i fagets formål (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Utdraget bekrefter også at koblingen ble gjentatt, og videre at den ble forsterket med modalitetsmarkørene *jo og ikke skal [gå under]*, modalitetsmarkører som sammen bidro til å formidle at studenten anså denne koblingen som en selvfølgelighet og en nødvendighet. Oppgavens formål var dermed ikke lenger *kommunikativt*, hvor eleven kunne ytre egne tanker og vurderinger om hva ansvar for jorda kunne bestå i, eventuelt også yte motstand mot tekstens påstander. Den didaktiske intensjonen bak oppgaven ble i stedet *rituell*, hvor eleven skulle bruke skrivningen som støtte for å lære om global oppvarming, eventuelt også *strategisk*, hvor skrivningen skulle tjene til å dokumentere læringsutbytte. I responsamtalene om artiklene trådte dette enda tydeligere frem:

student3: bare begynn... skriv stikkord om... hva er global oppvarming ... men da googler du det.. les litt om det.. søk opp... utforsk litt. les om al gore... søk opp global oppvarming.. og hva du kan gjøre for å forhindre global oppvarming... og så kan du google al gore i tillegg... og så kan du lese litt om det..

[...]

skjønner du hva global oppvarming er nå? ... det som er ... det er altså global oppvarming... og det du kan skrive om... er altså at vi må minke bilkjøring.. utslipp... ikke kaste så mye mat med tanke på fattigdom... det er mye du kan dra inn... så da har du noen ideer her... og så bare bygger du litt på det... er det greit?

Disse samtaleutdragene, vil jeg hevde, bekrefter at studentene veiledet elevene mot et mål som besto i å skrive en tekst som reflekterte at de hadde forstått hva global oppvarming betydde, og hva slags konsekvenser global oppvarming har for kloden. Dette målet reflekterer etter mitt syn en målforskyvning, og at det var en *samfunnsfaglig*, eventuelt en *tverrfaglig* diskurs som kom til overflaten, hvor lesing og skriving ble støttediscipliner for læring av et samfunnsfaglig innhold, og hvor skrivingen gjorde tjeneste i elevenes kunnskapsutvikling, eventuelt også som et instrument for å dokumentere faglig kunnskap.

## 9.5 Oppsummering

Analysen av de skrivepedagogiske hendelsene forbundet med temaet *å skrive om ansvar* kan så langt oppsummeres i følgende punkter:

1. Det skriveforberedende arbeidet besto av tekstmøter hvor i alt fem tekster fra ulike sjangrer og medier, og fra eldre og nyere tid, ble iscenesatt. Diktene i dette utvalget ble belyst med allmennmenneskelige, kulturhistoriske, estetiske og tekstteoretiske poeng. De tekstteoretiske poengene dominerte, trolig ut fra formålet om å forberede elevene på en eventuell muntlig eksamen. Studentenes begrepsforståelse så imidlertid ut til å være av en slik art at begrepene i liten grad kunne anvendes på de faktiske tekstene. De øvrige tekstene ble ikke gjort til gjenstand for lesninger hvor prinsipielle forhold ble belyst, eller hvor elevene fikk mulighet for kritisk lesning og fortolkning av tekstens budskap. En mulig forklaring på dette kan være at studentene ikke var bevisste på formålet med disse tekstmøtene, eventuelt at de manglet det kunnskaps- og ferdighetsgrunnlaget som er nødvendig for å iscenesette denne type tekster i tråd med norskfagets formål og egenart.

2. Både oppgavesett og -introduksjon formidlet en forventning om at *innholdet* i elevenes tekster ville gjenspeile innholdet i de tekstene som var blitt gjennomgått i tekstmøtene. Under prosessresponsen ble imidlertid disse tekstene i liten grad aktualisert, verken når det gjaldt elevteksternes *form*, *formål* eller *innhold*. Studentenes forståelse for sammenhengen mellom tekstmøtene og skrivehendelsene fremsto som lite utviklet, et forhold som på ny aktualiserer spørsmålet om de var bevisste på undervisningsforløpets formål og hvilken rolle skrivingen skulle ha i denne sammenhengen.
3. Oppgavene spesifiserte hvilke sjangrer elevene skulle skrive innenfor, men det var kun *formmessige* sider som ble kommentert. Skrivingens formål ble *rituelt* begrunnet, både under oppgaveintroduksjon og prosessrespons. Det rituelle formålet tjente en dobbel funksjon, hvor de på den ene siden skulle gi trening i språklige og metodiske ferdigheter, og på den annen side holde elevene aktivisert. I forbindelse med skriving innenfor de to sakprosa-sjangrene *artikkel* og *leserinnlegg* gikk det rituelle formålet ut på å bruke skriving som et metodisk verktøy for å lære om global oppvarming, sammen med et strategisk formål om å dokumentere læringsutbytte. Dette reflekterer en målforskyvning hvor en *samfunnsfaglig*, eventuelt en *tverrfaglig* diskurs kom til overflaten, noe som aktualiserer spørsmålet om hvorvidt, eventuelt i hvilken grad, studentene hadde utviklet forståelse om hva fagets formål og egenart besto i.
4. Studentenes respons var i all hovedsak *skriverfokusert*, og formålet med responsen var å få satt elevene i bevegelse mot aktivitetens mål: å skrive en tekst innenfor en bestemt sjanger, og med det tematiske innholdet som oppgaveteksten presiserte. Dette forholdet, vil jeg hevde, gir grunn til å reise spørsmål ved hvorvidt, eventuelt i hvilken grad, studentene hadde utviklet forståelse for det didaktiske potensial slike responsamtaler representerer. Studentenes foretrukne strategi var å fremme *forslag*, og hvor modaliteten i forslagene formidle at disse var selvfølgelige handlingsalternativer i den gitte situasjonen.

## 10. Diskurser om skriving og skriveopplæring

Denne analysen har så langt konsentrert seg om det første forskningsspørsmålet, hvor den har brakt til overflaten hvordan ulike begreper forbundet med skriving og skriveopplæring ble konseptualisert i et utvalg av de skrivepedagogiske hendelsene studentene ved Eikegrenda ungdomsskole var involvert i under sin praksisperiode. Disse hendelsene har vært orientert om to skrivepedagogiske temaer, hvorav det første handlet om å skrive dikt, og det andre om å skrive om temaet ansvar. Prosessene omkring konseptualisering har vært studert som sosiale og kulturelle handlinger, hvor analysen har brakt til overflaten hvordan deltakerne posisjonerte seg i forhold til systemer av kunnskaper og oppfatninger, samt hvordan de konstruerte sosiale identiteter og relasjoner.

Av analysen er det fremkommet at det å skrive dikt fremsto som en materiell prosess hvor den skrivende tar i bruk og ordner ulike objekter – slik som rim, rytme og symboler – for å skape et dikt. At det å skrive dikt kan være en formålsrettet sosial handling med en særskilt status og mening i kulturen, ble ikke tematisert. En slik forståelse for sjangeren ville vært paradoksal, gitt premisset om at diktene skulle gjøres til gjenstand for vurdering, sammen med de sterke føringene for diktets innhold som oppgaveteksten la. I den språklige samhandlingen vekslet deltakerne mellom å hente ord og begreper fra hverdagens domene og fra et spesialisert domene knyttet til dikt som sjanger, hvor sistnevnte begreper i all hovedsak var nedfelt i det undervisningsmateriellet studentene hadde produsert i forkant. Studentenes forståelse for disse begrepene fremsto som uferdige.

Analysen av hendelsene forbundet med temaet å skrive om ansvar, har brakt til overflaten en forventning om at elevenes tekster ville gjenspeile innholdet i de tekstene som var blitt gjennomgått i tekstmøtene, men analysen av tekstmøtene viste at disse tekstene – med unntak av de to diktene – ikke ble gjort til gjenstand for lesninger hvor prinsipielle forhold ble belyst, hvor elevene fikk mulighet for kritisk lesning og fortolkning av tekstens budskap, slik at de selv kunne formulere en form for svar. Den oppmerksomheten de to diktene fikk, så ut til å være motivert ut fra formålet om å forberede elevene på en eventuell muntlig eksamen. Studentenes

forståelse for sammenhengen mellom tekstmøtene og skrivehendelsene – og for norskfagets formål og egenart – fremsto som lite utviklet. Det siste ble forsterket ved at skrivningen var rituelt begrunnet, hvor den på den ene siden skulle gi trening i språklige og metodiske ferdigheter, og på den annen side holde elevene aktivisert. De metodiske ferdighetene ble i første rekke knyttet til de to sakprosa-sjangrene *artikkel* og *leserinnelegg*, hvor skrivning skulle brukes for å lære om global oppvarming, eventuelt også dokumentere kunnskaper om dette. Dette reflekterte en målforskyvning hvor en *samfunnsfaglig*, eventuelt en *tverrfaglig* diskurs som ytterligere bidro til å styrke påstanden om at forståelsen for fagets formål og egenart var svakt utviklet.

Analysen av hvordan skrivning og skriveopplæring ble konseptualisert i disse hendelsene kan fortelle en del om hva slags diskurser deltakerne posisjonerte seg innenfor, og her er vi ved det neste forskningsspørsmålet, hvor jeg undersøker hva slags diskurser om skrivning og skriveopplæring som ble rekontekstualisert i disse hendelsene, og videre hva slags diskursfellesskap disse var hentet fra.

I denne delen av analysen er det Ivaničs rammeverk som legges til grunn. Analysen starter i de hendelsene som utspant seg, før jeg beveger meg over til praksisskolen og de skrivediskursene som kommer til overflaten der. Til slutt tar jeg for meg teorifeltets diskursorden for å undersøke hvilke diskurser denne gjorde tilgjengelig for studentene.

## 10.1 Skrivediskurser i undervisningsforløpene

I de hendelsene som utspilte seg ved Eikegrenda ungdomsskole, er det ikke åpenbart hvilke av skrivediskursene i Ivaničs rammeverk (jf. Figur 2-6) som var rådende. Her var det elementer fra flere diskurser, og det kan være interessant å studere hvilke dette var, og hvordan de kommer til overflaten.

Den sosiopolitiske diskursen er ikke tungt etablert i skolen (se for eksempel Blikstad-Balas, 2018; Sturk & Lindgren, 2019; Veum, 2015), og det er mye av skolens skriveopplæring denne diskursen ikke er relevant for. Jeg vil allikevel hevde at nettopp et undervisningsopplegg slik som *Å skrive om ansvar* aktualiserer

elementer fra denne diskursen. Innenfor dette forløpet møtte elevene tekster fra ulike sjangrer og medier som på ulike måter representerte verdensanskuelser og sosiale strukturer, og som hadde åpenbare formål om å påvirke. En orientering i retning av denne diskursen ville imidlertid avledet en *eksplisitt* undervisning med *kritisk oppmerksomhet* på hvordan lingvistiske og semiotiske valg i tekstene posisjonerte skriver og tekstmottaker i forhold til dette. Her viste analysen at undervisningen ikke åpnet for kritisk lesning og fortolkning av tekstene som sosiale og kulturelle ytringer. De to diktene fikk mye oppmerksomhet, men det var diktenes betydning som eventuelt eksamensemne som sto sentrum. Gjennomgangen av lederartikkelen fra *Klassekampen* handlet om å oppklare antatt vanskelige ord, mens klippet fra dokumentarfilmen *En ubehagelig sannhet* fikk tilslutning til det budskapet som ble formidlet.

En sosiopolitisk diskurs ville nødvendigvis også hatt skriveoppgaver med *kommunikative formål*, hvor elevene kunne ytret egne tanker og vurderinger om hva ansvar for jorda kunne bestå i, eventuelt også yte motstand mot tekstenes påstander. Her har imidlertid analysen bragt til overflaten at den didaktiske intensjonen bak oppgavene var *rituell*, hvor elevene skulle bruke skrivingen som trening på språklige og metodiske ferdigheter, eventuelt også som støtte for å lære om global oppvarming.

Den sosiopolitiske diskursen befinner seg i det ytterste laget i Ivaničs modell over språk og språkets natur (jf. Figur 2-5), og således omfatter den alle lagene i modellen. Det nest ytterste laget i modellen omfatter diskurser som retter oppmerksomheten mot selve *skrivehendelsen*, men på litt ulike måter. Ytterst finner vi *sosial praksis-diskursen* som ser på skriving som formålsdrevet kommunikasjon i en sosial kontekst, og hvor verken teksten eller skriveprosessen kan studeres atskilt fra den komplekse sosiale interaksjonen som skrivehendelsen inngår i, og som styrer skrivingens formål. Skriving innenfor denne tilnærmingen læres implisitt gjennom deltakelse i sosialt situerte literacy-hendelser, hendelser som oppfyller sosiale mål som oppleves som relevante og meningsfulle for deltakerne. Verken den funksjonelle eller den etnografiske tilnærmingen ble reflektert i disse undervisningsoppleggene, men det er elementer i dette forløpet som reflekter diskurser forbundet med den kommunikative tilnærmingen. Hovedprinsippet innenfor denne retningen er at den

lærende involveres i meningsfylte og formålsrettede situerte aktiviteter hvor skriving er nødvendig for å oppnå mål. I undervisningsopplegget *Å skrive dikt* hadde studentene formulert et sosialt mål med skrivingen, nemlig at diktet skulle bidra til å gjøre studentene kjent med hver enkelt elev. Her vil jeg imidlertid hevde at eksplisitt undervisning om sjangerens virkemidler, sammen med oppgavens reglementering av diktens innhold og det faktum at diktene skulle gjøres til gjenstand for vurdering, sørget for å gjøre denne tilnærmingen uaktuell.

Jeg har allerede slått fast at skriveoppgavene knyttet til undervisningsopplegget *Å skrive om ansvar* hadde et rituelt formål, noe som i prinsippet utelukker en sosial praksis-diskurs om skriving og skriveopplæring. Her er det mulig å hevde at det å bruke skriving for å lære om et faglig tema, i dette tilfellet global oppvarming, er en naturlig literacy-hendelse innenfor skolens skriftpraksiser, og at det således kan inngå i en kommunikativt orientert tilnærming til denne diskursen. I slike tilfeller ville imidlertid *skrifthendelsene* disse tekstene aktualiserte, enten det dreide seg om å skrive dem eller å dele dem, fått oppmerksomhet. Det så ikke ut til å være tilfelle her, ut over en påminnelse om «å skrive stikkord». Diskursen ville også kommet til syne gjennom vurderingspraksisen, som i dette tilfellet kunne vært å vurdere om – og i hvilken grad – skrivingen hadde bidratt til læring av det aktuelle kunnskapsstoffet. I dette tilfellet var det tekstene som ferdig produkt som skulle vurderes etter kriterier for hvordan sjangerens tekstnormer burde innfris, et forhold som i seg selv utelukker denne diskursen.<sup>26</sup>

Dersom vi beveger oss innover i Ivaničs modell, kommer vi nå til *sjangerdiskursen*. Det er mye i begge disse undervisningsoppleggene som aktualiserer denne, da begge undervisningsoppleggene hadde skriveoppgaver som knyttet til seg bestemte typer av tekster, definert gjennom sine konvensjonaliserte sjangernavn. Jeg vil allikevel hevde at det ikke var denne diskursen som var rådende i de skrivedidaktiske hendelsene som utspant seg, og begrunnelsen for dette finner jeg i første rekke i fraværet av oppmerksomhet på forholdet mellom teksten og tekstens *kontekst og formål*.

---

<sup>26</sup> Disse kriteriene ble utarbeidet av lærerne på trinnet, og det var de som hadde ansvaret for vurderingen. Kriteriene er dermed ikke en del av mitt materiale.

Nøkkelpriippet innenfor sjangerdiskursen er at lingvistiske trekk ved tekster samvarierer med tekstens kontekst og formål, og at disse trekkene læres best ved at lærer og elev i fellesskap leser og analyserer modelltekster innenfor de ulike sjangrene, før elevene får i oppgave å konstruere nye tekster i samme sjanger. Læreren underviser eksplisitt i lingvistisk terminologi for å sette elevene i stand til å gjøre generaliseringer, og for å kunne forholde seg kritisk til sjangeren og dens funksjon i kulturen. I undervisningsopplegget *Å skrive om ansvar* møtte elevene flere tekster fra ulike sjangrer og medier, men her har analysen vist at det kun var diktene som ble gjort til gjenstand for eksplisitt undervisning, og som dermed kunne se ut til å være i tråd med sentrale normer innenfor dette diskursfellesskapet. Formålet med disse samtalene syntes imidlertid å være å forberede elevene på en eventuell muntlig eksamen, og ikke å ruste dem for deltakelse i kulturen. I de andre tekstmøtene ble ikke forholdet mellom teksten og tekstens kontekst og formål belyst.

I undervisningsopplegget *Å skrive dikt* gjennomførte studentene eksplisitt undervisning om språklige forhold knyttet til sjangeren, men denne gjennomgangen var løsrevet fra diktningens tekstkulturelle univers. Elevene møtte ikke noe dikt hvor sjangerens sosiale og kulturelle *formål* utenfor klasserommets sosiale økologi ble tematisert, eksempelvis spørsmål forbundet med hva diktets jeg formidlet, samt hva slags reaksjoner diktet vekket hos leseren, og videre hva slags språklige valg dikteren hadde gjort for å oppfylle sine formål. Gjennomgangens formål ble snarere å utstyre elevene med instrumenter som kunne tas i bruk for å utføre et stykke arbeid: å produsere et dikt som skulle tjene til å dokumentere oppnådd læringsutbytte.

Den neste diskursen i Ivaničs lagdelte språkmodell er *prosessdiskursen*, hvor oppmerksomheten rettes både mot skrivehendelsen og de kognitive prosessene som foregår i hodet på den skrivende. Det er flere forhold ved disse undervisningsforløpene som kan peke i retning av denne skriveideologiske posisjonen. Først og fremst gjenspeiles den i det faktum at studentene hadde planlagt skriveforløp hvor det var satt av tid til selve skrivingen på skolen, mens studentene skulle fungere som veiledere i skriveprosessen. Både gjennomgangen om dikt, tekstmøtene og oppgaveintroduksjonene kunne i prinsippet kvalifisere for det som innenfor prosessdiskursen omtales som *førskrivefasen*, ved at elevene motiveres for skrivingen



og får tips til hvordan de kan disponere og strukturere oppgaven. Innenfor denne diskursen understrekes også verdien av at læreren skriver selv, da dette kan gi verdifull egen erfaring som vil berike refleksjon over egen undervisningspraksis, i tillegg til at læreren fremstår som en god rollemodell (Dysthe et al., 1993). Et slikt syn gjenspeiles i studentens valg om å bruke en egen tekst i gjennomgangen om dikt, og i det at de trakk veksler på erfaringer fra egen skriveprosess i undervisningen. Det var allikevel lite som tydet på at dette var et resultat av en bevisst skriveideologisk posisjon. Begrunnelse for denne påstanden finner jeg for det første i det faktum at skrivning *ikke* inngikk i førskrivefasen, eksempelvis som et redskap for å bearbeide tanker og ideer, eller for å leke med ulike språklige virkemidler og på den måten skrive seg inn i sin egen tekst. Skriveforberedelsene var tvert imot isolert fra elevenes forestående skriveprosjekt. I prosessresponsen var det også lite oppmerksomhet på de begrepene og perspektivene som var gjennomgått tidligere. Ytterligere støtte for påstanden finner jeg i det forholdet at verken skriveforberedelsene eller prosessresponsen hadde innslag av ord som å planlegge, skrive utkast, omarbeide eller revidere, sammen med det faktum at det var elevenes tekster - og ikke prosessen med å skrive dem - som skulle gjøres til gjenstand for vurdering.

Så langt er det grunnlag for å hevde at den sosiopolitiske diskursen og sosial praksis-diskursen var så godt som fraværende i disse skrivedidaktiske hendelsene, og videre at det var spor av både sjangerdiskurs og prosessdiskurs, men ikke i en slik grad at de kan sies å ha vært premissleverandører for de valgene som var gjort. Den neste diskursen i Ivaničs rammeverk er *kreativitetsdiskursen*, hvor oppmerksomheten rettes både mot kognitive prosesser og teksten som ferdig produkt. Denne diskursen kjennetegnes av *implisitt* undervisning hvor elevene eksponeres for gode tekster, før de får temaer å skrive om som oppleves som inspirerende, interessante og relevante, og hvor oppmerksomheten rettes mot tekstenes *innhold* og *stil*.

Undervisningsforløpet *Å skrive dikt* reflekterte lite av denne diskursen, til tross for at diskursen ellers er mye forbundet med skrivning av denne type tekster. I studentenes gjennomgang var de gode teksteksemplene fraværende. Derimot brukte de et dikt som en av studentene hadde skrevet selv og som i denne sammenhengen ble brukt i eksplisitt undervisning om sjangerens virkemidler.

I undervisningsforløpet *Å skrive om ansvar*, derimot, er det min påstand at det var denne diskursen som var rådende, og at dette kom til overflaten i både tekstmøter og skriveoppgaver. I første omgang vil jeg trekke frem det faktum at tekstmøtene hadde få innslag av eksplisitt undervisning om språk og tekst. Unntaket var tekstmøtene om de to diktene, men formålet med den eksplisitte gjennomgangen om diktens virkemidler var ikke å forberede elevene på å skrive egne dikt, slik tilfellet var i undervisningsforløpet hvor elever skulle skrive et dikt om seg selv. Formålet var snarere å utruste elevene med formelle kunnskaper som kunne komme til nytte på en eventuell muntlig eksamen. Ut over dette besto tekstmøtene - også de om diktene - i at elevene fikk erfaring med en serie tekster av høy kvalitet, i tråd med denne tilnærmingens prinsipper. Skriveoppgavene, på sin side, tilbød elevene en rekke valgmuligheter hva sjangrer angikk. Tegneserie og dikt åpnet for kreativ utfoldelse, mens artikkel og leserbrev la til rette for at elevene skulle kunne argumentere for egne meninger. Her er det mulig å innvende at en kreativitetsdiskurs fordrer skriveoppgaver med tydelige kommunikative formål, men her vil jeg hevde at det å øve på språklige og metodiske ferdigheter er en del av kreativt arbeid og en legitim del av skolens skriveopplæring, totalt sett. Et siste forhold som jeg vil trekke frem, er det faktum at det i all hovedsak var arbeid med tekstenes *innhold* som fikk oppmerksomhet i prosessresponsen, hvor elevene fikk råd om hvordan de skulle gå frem for å finne stoff å skrive om.

Til sammen peker alle disse forholdene i retning av at det var en kreativitetsdiskurs om skriving som var rådende i dette undervisningsforløpet. Dette betyr imidlertid ikke at dette var en skriveideologisk posisjon studentene hadde god kjennskap til og dermed hadde valgt som ett blant flere alternative tilnærminger. Det var flere ting som kunne tyde på at så ikke var tilfelle. Innenfor denne diskursen vil målet med tekstmøter på den ene siden være å gi elevene leseerfaring, men også å iscenesette tekstene på en slik måte at elevene blir inspirerte til å gi en eller annen form for *svar*, og hvor de stimuleres til å finne og bruke sin egen *stemme*. Dette er krevende pedagogiske øvelser det ikke er rimelig å forvente at studenter behersker, men det så ikke ut til å bli gjort forsøk på å belyse prinsipielle poeng ved de fleste av disse tekstene, og heller ikke på å gi elevene mulighet til å *fortolke* tekstenes budskap.

Den svake sammenhengen mellom tekstmøtene og skrivehendelsene var også fjernt fra en kreativitetsdiskurs, sammen med fraværet av *leserfokusert* respons i de tilfellene elevene hadde skrevet ferdig en tekst. Til slutt vil jeg hevde at kreativitetsdiskursen er sterkt forbundet med *morsmålsfagets* diskurser, og at den målforskyvningen som inntraff mot andre fags diskurser - eventuelt mot tverrfaglige diskurser - bidro ytterligere til å styrke påstanden om at studentenes posisjon ikke var et resultat av bevisste valg mellom ulike skrivedidaktiske tilnærminger.

Den siste diskursen i rammeverket til Ivanič er *ferdighetsdiskursen*, som befinner seg innerst i den lagdelte språkmodellen. Det er min påstand at det var denne diskursen som var rådende i undervisningsforløpet *Å skrive dikt*, og dette begrunner jeg ut fra flere forhold. Innenfor en ferdighetsdiskurs vil kunnskaper om – og trening i – å bruke isolerte språklige og tekstlige elementer bli sett på som effektive strategier i skriveundervisningen. Disse elementene vil på den ene siden etablere rammer for elevenes skriving, og på den annen side utgjøre kriterier for vurdering av hvorvidt den ferdige teksten oppfyller sjangerens normer. I den innledende gjennomgangen om sjangeren ble de ulike virkemidlene gjennomgått isolert fra diktningens tekstkulturelle univers, som elementer i dikts grammatikk, og som instrumenter som kunne tas i bruk for å utføre et stykke arbeid: å produsere et dikt hvor lingvistiske regler og mønstre var anvendt på en korrekt måte, slik at det kunne tjene til å dokumentere oppnådd læringsutbytte. Sjangeren dikt som produkt av en formålsrettet sosial handling med særskilt status og mening i kulturen ble ikke tematisert, og det ble lagt sterke føringer for hva diktene skulle handle om. Også studentenes oppmerksomhet på oppgavekriteriene under prosessresponsen ga støtte til påstanden om at det var ferdighetsdiskursen som var rådende, sammen med responsstrategien om å styre elevenes dikt inn mot de bestillingene som lå i oppgaveteksten, og som skulle vurderes etter en gradert karakterskala.

Så langt har denne analysen brakt til overflaten at studentenes undervisningsopplegg var forankret i henholdsvis ferdighetsdiskursen og kreativitetsdiskursen om skriving, og videre at kreativitetsdiskursen syntes å være svakt forstått. Med Ivaničs lagdelte språkmodell lagt til grunn, representerer begge disse diskursene snevre syn på skriving og skriveopplæring, og dermed aktualiseres

spørsmålet om hva som kan forklare studentens posisjonering. Dette spørsmålet vil jeg nærme meg ved i første omgang å bringe til overflaten de skriveideologiske posisjonene som så ut til å råde ved praksisskolen, før jeg beveger meg over til de skriveideologiene som kom til syne i studiet ved lærerutdanningsinstituttet.

## 10.2 Skrivediskurser ved praksisskolen

I intervjuet med praksislærer kom det frem at det var hun som avgjorde hva det faglige innholdet i undervisningen skulle være, men at det var opp til studentene å finne en god måte å formidle dette på. Hun ga også uttrykk for en forventning om at studentene hadde den nødvendige kunnskapen for å undervise i de ulike emnene, og videre at de kom med nye ideer og arbeidsmåter.

Under intervjuet kom det også frem at læreboka hadde en sentral posisjon i undervisningen ved praksisskolen, og at lærebokas innhold hadde status som *pensum*. Dette er en posisjon som føyer seg inn i en tendens som er bekreftet av forskning på bruk av læremidler i skolen, nærmere bestemt at læreboka har sterk stilling, og at det råder en oppfatning om at læreboka sikrer kvalitet i undervisningen (Gilje et al., 2016). På denne skolen brukte de læreverket *Fra saga til CD* fra forlaget Fag og kultur, og det var dette læreverket som lå til grunn for både undervisningsforløpet *Å skrive dikt* (Jensen & Lien, 2007), samt *Å skrive om ansvar* (Jensen & Lien, 2008).

I læreboka for 9. trinn var det et kapittel om dikt kalt «På verseføtter», og det var mye som pekte i retning av at det var herfra studentene hadde hentet bakgrunnsstoffet til undervisningsforløpet *Å skrive dikt*, og her er det min påstand at det var *kreativitetsdiskursen* som dominerte, og at denne kom til overflaten på flere måter. Den kom til uttrykk gjennom *omfanget* på kapitlet, som var på i alt 25 sider. På disse sidene ble virkemidlene presentert suksessivt sammen med illustrerende dikt fra eldre og nyere tid, og i tillegg var det oppgaver som skulle stimulere til begrepsforståelse, til samtale, til undring, til lesing og skriving, herunder skriving av dikt. Læreverket anga ikke noe tidsbruk for læreren, men en erfaringsbasert og skjønnsmessig vurdering av omfanget skulle tilsi 1-2 skoletimer på hvert begrep.

Kreativitetsdiskursen kom også til syne i diktkapitlets *anslag* hvor forfatterstemmen ga løfter om at elevene skulle få lese og oppleve dikt, og videre få skrive dikt. Dette løftet er i tråd med kreativitetsdiskursens forestilling om at eksponering for gode tekster fremmer god skriving, noe som ble forsterket gjennom det rike og varierte utvalget av lyrikk som strakk seg gjennom hele kapitlet. Disse diktene hadde oppgavesett knyttet til seg, hvorav samtlige ble innledet med at elevene skulle reflektere rundt diktets innhold. Deretter fulgte øvingsoppgaver som belyste ulike aspekter ved diktet, eksempelvis rim og rytme, symboler og liknende, og hvor hovedvekten av oppgavene hadde en lekende og/eller utforskende utforming. Det var også oppgaver hvor elevene skulle skrive egne dikt, og også disse ga åpning for fri og kreativ utfoldelse.

Så langt i analysen er det grunnlag for å hevde at studentene hadde posisjonert seg innenfor en annen skrivediskurs enn den som kom til overflaten i lærebokas kapittel om dikt. Det var imidlertid mye som pekte i retning av at læreboka i stor grad hadde bidratt til det kunnskapsgrunnlaget studentene la for dagen i møte med dette skrivedidaktiske temaet. Ett av disse forholdene handlet om at de begrepene som inngikk i lærebokkapitlet i høy grad sammenfalt med begrepene på studentens støtteark – både når det gjaldt antall begreper og den rekkefølgen de ble presentert i – men av større betydning var studentenes *forklaringer* på de ulike begrepene. Her kan begrepet *rytme* tjene som eksempel, et begrep som i elevenes lærebok ble forklart på denne måten:

Rytmen er diktets pulsslag og oppstår når ord med trykklette og trykkunge stavelser settes sammen på en bestemt måte. Rytme og rim sammen gjør det ofte mulig å sette musikk til et dikt. Opprinnelig betydde lyrikk også sangbar diktning. (Jensen & Lien, 2007, s. 107).

Lærebokas forklaring på dette begrepet var lite utbygd, og den forutsatte at den som brukte læreverket hadde kunnskap om hvordan det å sette tunge og lette stavelser sammen «på bestemte måter» kunne komme til uttrykk, og videre ferdigheter i å oversette denne kunnskapen til et språk som elever på ungdomstrinnet ville kunne forstå. I studentens forklaring på dette fenomenet fremsto kunnskapsgrunnlaget som uferdig, med eksempler som var lite egnede til å forklare fenomenet (se delkapittel 8.2).

Så langt i analysen er det mulig å hevde at studentene hadde hentet mye av kunnskapsgrunnlaget fra elevenes lærebok i arbeidet med å undervisningsforløpet, men at de var på kollisjonskurs med lærebokas syn på skriving og skriveopplæring. Dermed aktualiseres spørsmålet om det var noe i den umiddelbare konteksten som legitimerte et slikt valg.

Under intervjuet med praksislærer kom det fram at hun la stor vekt på sjangerer, og at en lærer måtte «kunne formidle sjanger tydelig til elevene [...] fortelle dem... hvordan skal du treffe sjangeren bedre». Denne fremstillingen, vil jeg hevde, var i tråd med en ferdighetsdiskurs hvor sjanger ble å forstå som et formverk elevene måtte trenes i, og hvor en kombinasjon av undervisning og veiledning skulle sørge for at elevene fikk grep om dette formverket.

I løpet av studentenes praksisperiode er veiledningssamtalene sentrale for studentenes læring, både de formelle og de uformelle. På Eikegrenda ungdomsskole ble det gjennomført formelle veiledningssamtaler på slutten av dagen hver dag, hvor de gjorde opp status for dagens hendelser og ble enige om veien videre.

Undervisningsforløpet *Å skrive dikt* lite oppmerksomhet i de samtalene som fant sted de to dagene opplegget hadde foregått, men det kom opp ved to tilfeller. Det ene av disse handlet om det jeg vil kalle en generell *pedagogisk* problemstilling, og som i dette tilfellet besto i å være «litt tøffere til å ta kontakt med elevene når de sitter og jobber [med skriveoppgaver]». I de veiledningssamtalene jeg observerte, var det i all hovedsak slike pedagogiske problemstillinger som ble drøftet, mens *fagdidaktiske* problemstillinger ble tematisert i svært liten grad. Det var imidlertid en fagdidaktisk problemstilling som ble tematisert i det andre tilfellet, hvor undervisningsforløpet *Å skrive dikt* kom opp:

Nina: aktiveringen av disse her forkunnskapene... den syntes jeg var god der og altså. "hva kan dere om dikt nå? hva vet dere om det fra før?" det å på en måte få dem inn i det før dere begynner med deres. det er veldig. veldig lurt. så der syntes jeg dere var gode i sted og

Dette utraget bekrefter at praksislærer vektla påstandskunnskap om sjanger, noe som styrker den tidligere fremsatte påstanden om at det var en ferdighetsdiskurs om skriving som praksislærer posisjonerte seg inn under.

Undervisningsforløpet *Å skrive om ansvar* var forankret i kapitlet «Bruddstykker» fra læreboka for 10. trinn, noe som først og fremst kom til overflaten ved at kapitlet var orientert om de samme tekstene som inngikk i tekstmøtene, og i samme rekkefølge. Også i dette kapitlet vil jeg hevde at det var *kreativitetsdiskursen* som rådet, til tross for at dette ikke var åpenbart i kapitlets innledning:

I tiden før den andre verdenskrigen var det mange forfattere som så hva som var i ferd med å skje med den fremvoksende nazismen. Angsten for en ny krig ble gjenspeilet i litteraturen. De oppfordret til å ta ansvar og kjempe mot det som så ut til å komme. (Jensen & Lien, 2008, s. 48)

Dette utdraget reflekterte et syn som samtlige ideologiske posisjoner om skriving, språk og tekst vil kunne føle seg hjemme i, hvor den skrivende *ser, føler og forstår*, og i fortsettelsen av dette *handler*. Påstanden om at det allikevel var kreativitetsdiskursen som rådet, begrunner jeg ut fra flere forhold.

I første rekke handler det om at kapitlet la opp til at elevene skulle eksponeres for en serie tekster som alle var relativt eksemplariske innenfor sine respektive sjangrer, og hvor formålet så ut til å være å gi elevene leseerfaring med gode tekster. Dette utelukker ikke i seg selv andre diskurser, men her vil jeg hevde at den lave graden av kontekstualisering av disse tekstene plasserte læreverket et godt stykke unna de diskursene i Ivaničs modell som retter oppmerksomheten enten mot *skrivehendelsen*, eller mot den *sosiokulturelle og politiske konteksten* disse tekstene har oppstått innenfor. Det var kontekstualiserende elementer på disse sidene, slik som historisk-biografisk stoff om Øverland, opplysninger om hva slags sjangrer de ulike saktekstene representerte, hva slags medier tekstene var hentet fra og hvilken tid de hadde blitt publisert. Om dokumentarfilmen kunne elevene også lese om filmens effekt, som at den hadde «rystet en hel verden fordi den viser hva som kan skje med jorda vår dersom ikke verdenssamfunnet og hver enkelt av oss tar ansvar for vår egen livsstil og vårt eget forbruk» (Jensen & Lien, 2008, s. 53). Disse elementene ble imidlertid ikke gjort til gjenstand for oppmerksomhet, verken i omkringliggende tekst eller i oppgavene.

Det siste forholdet jeg vil trekke frem som støtte for påstanden om at det var kreativitetsdiskursen som lå til grunn for dette læreverket, handler om *oppgavene*. I

mange av dem var det elevenes *opplevelse* som sto i sentrum, hvor de skulle skrive ned tanker de hadde gjort seg, hva de mente og hva de hadde lært. Det var også muntlige oppgaver hvor elevene fikk øvelse i finne sin egen *stemme*, eksempelvis ved å drøfte hvordan de ulike tekstene reflekterte temaet ansvar. Av kapitlets 21 deloppgaver var det én oppgave hvor elevene ble bedt om å skrive en sammenhengende tekst. Oppgaven ble tatt inn i studentens skriveforløp og gikk ut på å skrive en kort artikkel om hvilke miljøutfordringer Norge står overfor i dag. Denne oppgaven åpnet for at elevene kunne uttrykke sine meninger, en oppgave som i den konteksten resten av kapitlet hadde etablert, plasserte seg godt innenfor kreativitetsdiskursen.

Så langt i analysen er det mulig å hevde at den diskursen læreboka posisjonerte seg innunder, var den samme som ble reflektert i studentenes undervisningsforløp, men på kollisjonskurs med den diskursen praksislærer så ut til å gi sin tilslutning til. Analysen har også bragt til overflaten at sentrale prinsipper for diskursen ikke ble innfridd i undervisningsforløpet, og at diskursen syntes å være svakt forstått (se delkapittel 0). Det forelå ingen plan for dette undervisningsforløpet hvor det eventuelt kunne ha fremgått hva slags didaktiske begrunnelser det bygget på.

Undervisningsopplegget ble allikevel gjort til gjenstand for evaluering i veiledningssamtalene som fant sted på slutten av dagen, slik følgende utdrag viser:

Nina: men jeg syntes det var faktisk litt ålreit [...] at... i norsken nå når dere har jobbet litt med. temaet. ansvar. at de får noen skriveoppgaver... vi har jo gjerne kanskje jobbet litt sånn... litteraturhistorie litt sjanger også. at det. er ålreit å knytte oppgavene helt direkte opp til. ja

Annen lærer på trinnet: vi er ikke så gode på det.

Nina: nei [...] det slo meg akkurat det at der er ikke vi så gode. så der fikk jeg en litt sånn aha-opplevelse fordi at ... i [den andre klassen] så ble elevene veldig... de kom veldig raskt i gang. de. de liksom jobbet med oppgavene. så jeg syntes jeg lærte en del av den timen i dag da. ja overraskende hyggelig for meg at mange faktisk kom i gang fort og skrev mye. [...] så. "å ja. det skal jeg tenke på neste år." slo det meg helt sånn. ja. [...] så jeg syntes det var en fin sånn variasjon i timen. med arbeidsmetoder og sånn at det ble en fin variasjon. ja. jeg syntes det var ... veldig bra.

Dette utdraget bekrefter at den tilnærmingen studentene hadde valgt, ikke kom fra praksisskolen, og at den var relativt fremmed både for praksislærer og for andre lærere på trinnet. Det var også åpenbart at de var positivt innstilte, og at studentenes



undervisningsopplegg ble anerkjent som et tilskudd til praksislærers forråd av undervisningsmetoder og noe som kunne skape «fin variasjon», og i tillegg bidra til at elevene «kom fort i gang og skrev mye». Den didaktiske begrunnelsen for eventuelt å innlemme et skriveforløp forankret i kreativitetsdiskursen ble dermed *rituell* og avgrenset til trening på språklige og metodiske ferdigheter, i tråd med en instrumentell og ferdighetsorientert skriveideologi. At det kunne være andre didaktiske begrunnelser for å innlemme et slikt skriveforløp, ble ikke tematisert, noe som bekrefter påstanden om at *fagdidaktiske* problemstillinger ikke ble løftet frem og gjort til gjenstand for diskusjon.

### 10.3 Skrivediskurser ved lærerutdanningsinstituttet

Så langt har denne analysen brakt til overflaten at studentene posisjonerte seg innenfor to ulike diskurser, hvor ferdighetsdiskursen kom til overflaten i undervisningsforløpet *Å skrive dikt*, mens det var kreativitetsdiskursen som lå til grunn for undervisningsforløpet *Å skrive om ansvar*. Ved praksisskolen ble de møtt av de samme to diskursene, hvor skolens læreverk reflekterte kreativitetsdiskursen, mens praksislærer var posisjonert innenfor ferdighetsdiskursen. Begge disse diskursene befinner seg i de innerste lagene i Ivaničs modell, og de representerer således et snevert syn på skriving og skriveopplæring. Dette leder oss over i analysens siste del, hvor jeg undersøker hvilke ideologier om skriving, språk og tekst studentene møtte i fagopplæringen, herunder hvordan de ble rustet for aktiv deltakelse i faglige diskurser.

Av studieplan, undervisningsplan, tilgjengelig undervisningsmaterieell, samt pensumlister fremkom det at det var fagets *Emne 2* (se Figur 4-1), som var det emnet som i størst grad ivaretok det skrivedidaktiske feltet. I analysen av dette emnet (se delkapittel 0) argumenterer jeg for at det var en *ferdighetsdiskurs* om skriving som kom til overflaten, og at lesing og skriving ble behandlet i adskilte temabokker, hvor skrivedidaktikk var knyttet til «Elevtekster» og «Praktisk språkbruk». En slik ferdighetsorienterting retter seg i første rekke mot skolefagets formål om å utvikle

elevenes ferdigheter i *kommunikasjon*, og dermed må fagets øvrige formål adresseres på annet vis.

Av fagets oppbygging fremkom en tydelig arbeidsdeling mellom de ulike emnene, og i studieplanen ble det presisert at det var det samlede norskfaget på fire emner som skulle sørge for det totale læringsutbyttet. Denne tilnærmingen – vil jeg hevde – overlot til studentene å etablere forbindelseslinjer mellom fagets ulike elementer for å få et helhetlig bilde av fagets formål og egenart. Det er flere forhold som er blitt brakt til overflaten gjennom disse analysene som peker i retning av at denne prosessen ikke var kommet ordentlig i gang. I undervisningsforløpet *Å skrive dikt* fremsto studentenes posisjon innenfor en ferdighetsdiskurs som paradoksal, gitt sjangerens beskaffenhet og særskilte mening og status og kulturen, mens analysen av undervisningsforløpet *Å skrive om ansvar* utkrystalliserte spørsmålet om studentene hadde liten bevissthet om formålet med de ulike elementene i forløpet, samt om deres forståelse av fagets formål og egenart var svakt utviklet.

Begge disse undervisningsforløpene hadde det til felles at de forutsatte at den som underviste hadde det kunnskapsgrunnlaget som var nødvendig for å kunne belyse prinsipielle poeng ved de aktuelle *tekstene*, herunder å beherske de ulike begrepene. I disse forløpene var det sjangrene *dikt*, *debattartikkel*, *nyhetsartikkel*, *dokumentarfilm*, *tegneserie* og *leserinnlegg* som sto i sentrum, hvorav *dikt*, *debattartikkel*, *tegneserie* og *leserinnlegg* inngikk i skriveoppgaver. Sjangeren *dikt* sto i en særstilling her, både ved at den var representert i begge forløpene, men også ved at mye av tiden i undervisningsforløpet *Å skrive om ansvar* var viet de to diktene.

I dette studiet var arbeid med *dikt* viet *Emne 1*, et emne jeg vil hevde at i all hovedsak reflekterte en *kreativitetsdiskurs*. Ifølge emneplanen handlet emnet primært om *lesing* og *litteraturarbeid*, men gitt at kreativitetsdiskursen ser på lesing og skriving som tett forbundne prosesser, vil en slik diskurs nødvendigvis også omfatte et tilsvarende syn på skriving. Innenfor dette emnet var det en egen temabolk kalt «Om poesi og undervisning i poesi», og som strakk seg over to undervisningsøkter. Av undervisningsplanen fremkom det at undervisningen var orientert rundt kapittel 8 "Lyrisk diktning" i Hans H. Skeis bok *Å lese litteratur* (2006), samt kapitlene "Om diktet og det poetiske" og "Ulike undervisningsmåtar" i *Diktboka* av Kaldestad og

Knutsen (2006). Her er det min påstand at det er en kreativitetsdiskurs om skrivning som råder i begge disse kildene, hvor skrivning er en *kreativ* handling med verdi i seg selv, men også en *sosial* handling hvor den skrivende uttrykker noe subjektivt med det formål å bevege leseren.

I begge disse bøkene inngår forfatterens refleksjoner omkring hva dikt og diktning er, slik følgende utdrag fra Skeis bok illustrerer:

Lyrikken kan beskrives som den mest subjektive, kanskje mest private, av alle diktarter, men siden den også vender seg til leseren, forsøker dikteren å finne de ord eller det bildemønster som skal til for å formidle en bestemt følelse. (Skei, 2006, s. 90)

Skeis fremstilling knytter dikt til handlinger i vår indre bevissthetsverden, men også til handlinger i den sfæren som ligger mellom vår bevissthetsverden og de abstrakte relasjoners verden, hvor vi ytrer oss gjennom symboler. Å skrive dikt fremstilles også som et kreativt arbeid hvor språket utgjør materialet:

Lyriske dikt kjennetegnes av en bestemt dikterisk holdning, så vel til verden som til språket som materialet (sic.). En dikter arbeider både med språket og i språket. (Skei, 2006, s. 90)

I Kaldestad og Knutsens fremstilling av hva dikt er og hva slags formål den skrivende kan tenkes å motiveres ut fra, er det Roman Jakobsons begrep om den *poetiske språkfunksjonen* som kommer til anvendelse, og hvor det å dikte fremstilles som en form for *språklig oppbrudd*, og hvor dikt er noe som oppstår:

i den augneblinken det kjennest umogleg å føra ordet i det gjengse språket, det er uttrykk for at det er blitt nødvendig å opna eit nytt språkleg rom. [...] Poesien er uttrykk for utforskingstrong, eit ønskje om noko anna, ein villskap så vel som ein trong for stille refleksjon; den får fram det vakre, det rå, det sprø og det skeive, og den botnar heile tida i ei språkleg materialglede som er utan grenser og utanom alle oppskrifter. (Kaldestad & Knutsen, 2006, s. 29)

I Kaldestad og Knutsens bok ivaretas også skrivepedagogiske perspektiver knyttet til sjangeren, og dette inngikk i studentenes pensumlitteratur innenfor Emne 1. Her gjøres det grundig rede for fire sentrale bidragsytere, hvorav samtlige kan plasseres innenfor en kreativitetsdiskurs om skrivning. Med denne boka ble studentene introdusert for Brian Powell og hans skrivemetodikk *English Through Poetry Writing*

(1968), en metodikk som opererer med formstyring og innholdsstyring ut fra prinsippet om at slike rammer virker forløsende på den skapende evnen. En annet bidrag er hentet fra boka *Creative Writing for Juniors* (Maybury, 1981), som utkom første gang i 1967, og som tar opp spørsmål knyttet til *hvordan* man kan få elever til å skrive, *hva* kreativ skriving er og *hvorfor* man bør stimulere en slik aktivitet i skolen. Den tredje bidragsyteren Kaldestad og Knutsen trekker fram, er amerikaneren Kenneth Koch (1971), som i boka *Wishes, lies and dreams* presenterte en modell for diktskriving hvor lesing og skriving er tett forbundet med hverandre, og hvor skrivingen tar utgangspunkt i bestemte typesituasjoner, som å ønske, å lyve og å drømme. Den siste bidragsyteren er svenske Sandro Key-Åberg, som med boka *Poetisk lek* (1964) introduserte arbeidsmåter for å aktivisere leseren ut fra prinsippet om at kjennskap til de poetiske uttrykksmidlene kunne nås gjennom egne erfaringer.

Disse utdragene fra studentens pensumlitteratur innenfor Emne 1 tegner opp en dyp kløft mellom pensumlitteraturen og studentenes fremstilling av hva et dikt er, hva den dikteriske skriveprosessen innebærer og hva slags sosiale og kulturelle formål sjangeren oppfyller, og de bidrar dermed til å styrke påstanden om at prosessen med å forstå fagets formål og egenart ikke var kommet ordentlig i gang.

Pensumlitteratur er også et viktig bidrag for å få på plass studentenes kunnskapsgrunnlag og dermed ruste dem for deltakelse i faglige diskurser. Hva kunnskap om dikt angikk, var det i hovedsak Skeis bok som fylte denne funksjonen, og jeg lar forklaringen på begrepet *rytme* stå som en illustrasjon på dybden og kompleksiteten i hans framstilling:

La oss først bestemme noen begreper og sørg for å skjelve mellom dem .... Det gjelder metrisk mønster eller versemål på den ene siden og rytmebegrepet på den annen: Det metriske mønster er et abstrakt mønster som ligger under en verselinje: det kan skanderes, eller m.a.o. framstilles løsrevet fra ordene i et dikt. Det er et skjema, en struktur, som den poetiske rytmen ofte kan sammenfalle med, men som den også kan fravike fra. Den poetiske rytmen er nemlig ikke noe som forholder seg bare til et abstrakt skjema; den er helt klart avhengig av ordenes betydning og klangverdien i dem. Dermed kan vi definere rytme (poetisk rytme i motsetning til prosarytme) slik at den oppstår i spenningen mellom det abstrakte skjema og ordenes «naturlige» rytme. Ofte blir rytme et spørsmål om samspill og samvirkning mellom disse to planene. (Skei, 2006, s. 100)

Skeis forklaring er både teknisk og spesialisert, med et høyt innslag av fagbegreper som presenteres som innforstått hos tekstens mottaker. Kapitlet som dekker begrepet *rytme* strekker seg over om lag fire sider i boka, hvor fagbegrepene danner dype og komplekse taksonomier. Av mine analyser fremkommer det at studentenes forklaringer på disse fagbegrepene, slik som rytme, var lite utviklet, og videre at eksemplene de brukte for å illustrere dem, ikke var hentet fra dikningens tekstkulturelle univers, men derimot fra populærkultur, eller fra elevenes hverdags erfaringer. Dette bekrefter igjen at det tegnet seg en dyp kløft mellom de komplekse begrepstaksonomiene i studienes lærestoff og studentenes faglige fremstillinger i møte med ungdomsskoleelever, en kløft som etter mitt syn i første rekke handler om forholdet mellom de ulike kunnskapsformene studiet skulle ivareta, og i neste omgang om sammenhengen mellom teorifelt og praksisfelt. Dette spørsmålet vil jeg komme tilbake til i kapittel 11.

Når det gjelder de øvrige tekstene som inngikk i undervisningsforløpene, var det sjangrene *debattartikkel*, *nyhetsartikkel* og *dokumentarfilm* som ble iscenesatt. Samtlige av disse tekstene representerer *sakprosa* i en eller annen forstand, et tema som også utgjorde en temabolk innenfor studiets Emne 1, og som strakk seg over to undervisningsøkter.

Av undervisningsplanen fremkom det at temaet sakprosa ble belyst med to sekundærttekster og et utvalg primærttekster, og i innenfor denne temabolken vil jeg hevde at det rådet en *kreativitetsdiskurs*, men at det var elementer av en prosessdiskurs til stede. Sistnevnte kom til overflaten gjennom den ene av sekundærttekstene, nærmere bestemt Frønes og Roes «Sakprosa i skolen» (2010), og som – slik det fremkommer av tittelen – dreier seg om lesning. Tekstens fremstilling av hva lesing handler om, vitner om et syn på språk som lar seg plassere i det nest innerste laget av Ivaničs språkmodell, et lag hvor *kognitive prosesser* er i sentrum for oppmerksomheten. Lesing er her en aktivitet hvor prosesser som å *lokalisere og finne, forstå og tolke, samt reflektere og vurdere* «brukes uavhengig av tekstens innhold og sjanger [...] og de viser seg i praksis å fungere godt i arbeidet med elevers målrettede leseopplæring» (Frønes & Roe, 2010, s. 78). Med tilnærmingens vekt på øvelse i bruk av hensiktsmessige *lesestrategier* for å øke

elevens *lesekompetanse*, er det her – vil jeg hevde – en vanskelig å overse en *ferdighetsorientert* ideologi orientert mot nasjonale og internasjonale lesetester.

De andre pensumtekstene innenfor temaet sakprosa var Tønnessons kapittel «Hva er sakprosa?» fra boka med samme tittel (Tønnesson, 2008). Tønnessons tekst om sakprosa tar sikte på å mynte ut selve begrepet, og videre å legitimere sakprosaens plass i undervisningen «både når vi stimulerer til skaping av tekster – i skole- og kulturpolitikken – og når vi diskuterer virkeligheten.» (Tønnesson, 2008, s. 16). Tønnesson hevder at sakprosa bidrar til «den dannelse vi både sammen og hver for oss bygger opp ved å beskrive verden og ved å reflektere over og kritisere den.» (Tønnesson, 2008, s. 31), og med dette plasserer han seg i en kritisk literacy-tradisjon som i skrivepedagogisk forstand hører hjemme i det ytterste laget i Ivaničs modell. Her vil jeg imidlertid hevde at det ikke var denne tenkningen som lå til grunn for studiets undervisning om sakprosa-sjangrene, men at det var *kreativitetsdiskursen* som var den rådende, og bakgrunnen for dette finner jeg i det utvalget av primærtekster som sekundærtekstene skulle kaste lys over.

Tekstutvalget var hentet fra boka *Sakprosa i skolen* (Kleiveland & Kalleberg, 2010), og det besto av Einar Øklands epistel *Ny vurdering av bilbeltet* (1979), Per Holcks populærvitenskapelige artikkel *Nesen – mer verdt enn et kongerike* (2003), og Erling Laes debattinnlegg *Kvardagsfordommar* (2008). Her er det min påstand at disse tekstene i liten grad aktualiserte de sosiopolitiske perspektivene som Tønnessons tekst åpnet opp for, men at de derimot tjente som eksempler på litterær sakprosa av høy kvalitet, og dermed som objekter for studier av slike teksters *innhold* og *stil*, i tråd med en kreativitetsdiskurs. Når det er sagt, skulle både Tønnessons tekst og utvalget av primærtekster gi studentene et godt kunnskaps- og ferdighetsgrunnlag for å belyse ulike prinsipielle poeng ved sakprosa-tekster – både tekstene som ble iscenesatt og tekstene elevene skulle skrive. Analysene viser imidlertid at dette ikke skjedde, og at sammenhengen mellom tekstmøtene og elevenes skriving var svak. Dette – vil jeg hevde – har sin forklaring i at studiet i liten grad knyttet skrivepedagogikk til faglige formål ut over det å utvikle elevenes kommunikasjonsferdigheter, slik analysen har brakt til overflaten. Et skrivepedagogisk forløp som det *Å skrive om ansvar* representerte – hvor elevene skulle lese og forstå tekster som sosiale

og kulturelle ytringer hvor innhold, form og formål var forbundet med den konteksten de var produsert for å virke i, og hvor skrivingen skulle gi elevene mulighet til å ytre seg som deltakere i et sosialt og kulturelt fellesskap med dypere innsikt i konsekvenser av språklige valg – var dermed langt utover det en rimeligvis kunne forvente at disse skulle kunne mestre. At de hadde planlagt et slikt forløp, hadde trolig sin forklaring i at det ganske slavisk fulgte skolens læreverk, et verk som var posisjonert innenfor en kreativitetsdiskurs. Dette var en diskurs som var kjent for dem, i og med at den var rådende i ett av fagets emner. Denne diskursen var imidlertid på kollisjonskurs med ferdighetsdiskursen, som var den dominerende diskursen i emnet om skriveidaktikk, og ved praksisskolen.

## 11. Sammenfatning og drøfting

Formålet med dette prosjektet er å bidra med ny innsikt om hvordan lærerutdanningen på best måte kan utdanne lærere for viderekommen skriveopplæring av høy kvalitet, både faglig, pedagogisk og didaktisk, og i tråd med samfunnets behov. På det tidspunktet studien startet, var en ny fireårig lærerutdanning nettopp kommet i gang, og det er dette utdanningsprogrammet som studeres. Den nye utdanningen kom som et resultat av innføringen av læreplanverket *Kunnskapsløftet* som kom i 2006. Innføringen av det nye læreplanverket er blitt kalt en *literacy-reform*, da den representerte betydelige endringer knyttet til lese- og skriveopplæring, endringer som ble videreført i revisjonen i 2013 og i læreplanreformen *Fagfornyelsen* fra 2020. Grunnskolelærerutdanningen er forpliktet til å forholde seg til opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen, slik at endringer der, må få følger for utdanningen.

Med dette prosjektet retter jeg oppmerksomheten mot temaet viderekommen skriveopplæring, hvor målet har vært å undersøke hvordan dette temaet ble ivaretatt i norskfaget ved grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10, en utdanning som representerte en lærerutdanningsreform. Norskfaget i lærerutdanningen skal – i likhet med de andre fagene – være både profesjonsrettet og forskningsbasert, og studentene må forholde seg til to utdanningskontekster: lærerutdanningsinstituttet og praksisfeltet. Hver for seg etablerer disse kontekstene ulike vilkår for utvikling av studentenes kunnskaps- og ferdighetsgrunnlag, og sammen inngår de i det læringsutbyttet studenten sitter igjen med etter endt studium. Dette komplekse gjenstandsfeltet har jeg nærmet meg kvalitativt, for slik å kunne studere fenomenet i sin naturlige setting, hvor fagets formelle læreplan – i Goodlads (1979) forstand – var omsatt i praksis. Målet med en slik tilnærming har vært å få tilgang til den meningen fenomenet viderekommen skriveopplæring ble tillagt, både i de hendelsene som utspilte seg, og i de kontekstene disse hendelsene befant seg innenfor.

For å kunne studere faget omsatt i praksis, i kontekst, måtte jeg gjøre noen valg og noen avgrensninger. Her har jeg latt norskfaget ved ett lærerutdanningsinstitutt tjene som eksempel på norskfaget i lærerutdanningen for



trinn 5-10. Instituttet skilte seg ikke fra andre institutter av tilsvarende format, og norskfaget ved utdanningsprogrammet var utformet i tråd med nasjonale forskrifter og retningslinjer. Det er grunnskolelærerutdanningen innført i 2010 og med siste opptak i 2016 som studeres.

Norskfaget ved dette lærerutdanningsinstituttet utgjør en felles utdanningskontekst for studiens to kasus, som hver for seg bestod av en praksisgruppe med fire studenter med norsk som fordypningsfag. De to ungdomsskolene gruppene hadde sin praksis ved, utgjorde også kontekst, men da for hvert sitt partikulære kasus. Rapporter fra Følgegruppen for lærerutdanning (Rogne, 2012) kunne bekrefte at studentene som inngikk i studiens kasus, ikke skilte seg ut fra studenter ved andre lærerutdanningsinstitutter. De kunne dermed tjene som eksempler på én av en type – i tråd med Hammersley (1992) sin definisjon på kasus, og i tråd med Flyvbjerg (2015) sin definisjon på kritiske kasus.

De to gruppene med studenter hadde en praksisperiode på tre uker det semesteret de hadde om skrivepedagogikk. I disse ukene skulle de – ifølge studiets plan for praksisopplæring – vise at de «[kunne] planlegge, begrunne, gjennomføre og vurdere opplæring i eget studiefag», og for dette prosjektets del, var det viderekommen skriveopplæring som var av interesse. Søkelyset ble rettet mot en serie skrivepedagogiske hendelser som aktualiserte ulike skrivepedagogiske temaer, hvor studentene – i tråd med studiets plan for praksisopplæring – skulle vise at de kunne planlegge, begrunne, gjennomføre og vurdere viderekommen skriveopplæring. Disse hendelsene studeres som diskursiv praksis, hvor det produseres og fortolkes tekster ved at deltakerne trekker veksler på og transformerer andre diskurser. Målet med analysen har vært å peke på sammenhenger mellom tekstene og sosiale forhold ved hendelsene, samt med tilfeller av sosial praksis som hendelsene har oppstått fra.

Materialet har bestått av transkripsjoner fra undervisning og veiledning, plandokumenter og læringsressurser knyttet til planlegging og gjennomføring av de studerte hendelsene, elevtekster, plandokumenter og læringsressurser fra lærerutdanningsinstituttet, samt semistrukturerte intervjuer.

I denne runden vil studiens hovedfunn sammenfattes og danne grunnlag for en drøfting av fagopplæringens kunnskapsgrunnlag og tilnærming til skriving, samt

sammenheng mellom teorifelt og praksisfelt. Denne drøftingen munner ut i en diskusjon om hva studien har frembrakt av ny innsikt, samt hvilke begrensninger den har. Helt avslutningsvis fremmer jeg forslag til videre forskning på feltet.

## 11.1 Konseptualisering av skriving og skriveopplæring

Med denne studien har jeg søkt svar på en overordnet problemstilling som ble operasjonalisert gjennom to forskningsspørsmål (se kapittel 3.1). Det første forskningsspørsmålet handlet om *hvordan skriving og skriveopplæring ble konseptualisert i de skrivedidaktiske hendelsene*. Dette spørsmålet henspiller på Faircloughs forestilling om at systemer av kunnskaper og oppfatninger er et sentralt aspekt ved diskurser. Oppmerksomheten ble rettet mot de ord og begreper deltakerne brukte for å konstruere det Halliday og Hasan (1989) i sin registerteori betegner som situasjonens felt. Disse ordene etablerte leksikalske kohesjonskjeder som har kunnet fortelle hvilke temaer som fikk, eller ikke fikk, oppmerksomhet i den språklige samhandlingen. Begrepene i disse kjedene etablerte også taksonomier som har vært en viktig kilde til informasjon om hvordan deltakerne konseptualiserte forhold knyttet til skriving og skriveopplæring.

En studie av diskursiv praksis må ta høyde for at produksjon og fortolkning av tekster også innebærer sosiale og kulturelle handlinger. Det å tre inn i en diskurs innebærer å identifisere seg med bestemte måter å tenke, tale og handle på, og diskursene bidrar til å etablere og opprettholde sosiale relasjoner. For å studere dette, har søkelyset vært rettet mot registervariabelen relasjon, med særlig oppmerksomhet på utveksling av taleroller, samt hvordan deltakerne formidlet holdninger til det som ble uttrykt, enten det var i forhold til egne ytringer eller til andres.

### 11.1.1 Begrepenes innhold

Ett av dette prosjektets hovedfunn er at det systemet av kunnskaper og oppfatninger som kom til overflaten i de skrivedidaktiske hendelsene ved begge praksisskolene, fremstilte skriving som en kompleks aktivitet, hvor kunnskaper og ferdigheter

innenfor et bredt spekter måtte beherskes. Dette synet på skriving var særlig markant i undervisningsforløpene, især hendelsene knyttet til skriving innenfor sjangrene leserinnlegg (kapittel 5 og 6) og dikt (kapittel 8).

Et leserinnlegg fremsto som et resultat av å mestre delferdigheter knyttet til innhold, oppbygging, språk og formelle ferdigheter, samt bruk av kilder. At sjangeren er som den er fordi den fyller spesifikke sosiale og kulturelle formål, ble ikke tematisert. Formålet med skrivingen handlet om å dokumentere læringsutbytte, et syn som dominerte i både vurderingssamtaler og responsamtaler. I vurderingssamtalene ble elevenes tekster gjort til gjenstand for en analytisk lese måte hvor disse kriteriene ble studert isolert fra hverandre, løsrevet fra elevenes kommunikative prosjekt. I responsamtalene var det også kriteriene som fikk spille hovedrollen, på bekostning av elevens tekst. Det ble reflektert både når det gjaldt respons på elevens kompetanse og i råd om veien videre, som fokuserte på å strekke seg mot kriterier på et høyere nivå i målhierarkiet.

Sjangeren dikt ble også fremstilt som et komplekst fenomen, bestående av ulike elementer i form av lyriske virkemidler og innholdsmomenter. Skriving av dikt handlet om ferdigheter i å anvende disse elementene slik at oppgavens krav kunne innfris, et forhold som ble reflektert i både skriveforberedelse og prosessrespons. Heller ikke her ble sjangerens egenskaper i kraft av sine sosiale og kulturelle formål, tematisert.

Skriving innenfor begge disse sjangrene ble fremstilt som en materiell prosess, orientert mot den fysiske verden. Mentale og verbale prosesser var bortimot fraværende i deltakernes konseptualisering av fenomenet skriving. De materielle prosessene var også av den *ordnende* typen, en prosessstype som skiller seg fra kreative prosesser, hvor målobjektet blir til gjennom skapende handlinger. Det å skrive et dikt handlet dermed om å ta i bruk og ordne ulike målobjekter som allerede fins i verden – slik som rim, rytme og symboler, mens et leserinnlegg kom til ved å fylle på med kommentarsetninger eller ta for seg påstander eller argumenter. De materielle prosessene kom dermed til å forsterke fremstillingen av skriving som en kompleks ferdighet bestående av kunnskap om språklige mønstre løsrevet fra kontekstbestemte forhold.

Et annet av studiens funn er at det ble konstruert systemer av kunnskaper og oppfatninger om skriving og skriveopplæring som etablerte et mønster som skilte seg vesensforskjellig fra det mønsteret jeg har beskrevet over. Dette skjedde i undervisningsforløpet hvor elevene skulle skrive om ansvar (kapittel 9). Her var det innslag av skriving forstått som en sosial og kulturell ytringshandling, hvor skriveopplæringen må sørge for at elevene møter kulturens tekster på måter som inspirerer dem til å finne sine egne stemmer og formulere et svar.

Skriveforberedelsene hadde her tydelige innslag av implisitt undervisning hvor elevene fikk møte tekster fra ulike sjangrer og medier som på ulikt vis kastet lys over temaet ansvar. Det var imidlertid varierende i hvilken grad disse tekstene ble gjort til gjenstand for lesninger hvor prinsipielle forhold ble belyst, slik at elevene kunne få mulighet til å forholde seg kritisk til dem, og gjøre sine egne fortolkninger.

Hovedvekten av tekstmøtene i den skriveforberedende fasen – målt i tidsbruk – handlet om å utruste elevene med nødvendige kunnskaper for en eventuell muntlig eksamen.

Skriveoppgavene i dette undervisningsforløpet skilte seg også fra oppgavene knyttet til leserinnlegg og dikt ved at de i større grad åpnet for kreativ utfoldelse og meningsytring. Det ble også kommunisert en forventning om at tekstene elevene skulle skrive, ville gjenspeile innholdet i de tekstene de hadde møtt i den skriveforberedende fasen. I prosessresponsen var det tekstenes innhold som primært ble fokusert, i motsetning til forhold rundt oppbygging, språk og formelle ferdigheter. Til tross for dette var det en rituell begrunnelse for skrivingen som kom til overflaten, hvor skrivingen skulle bidra til kunnskapsutvikling innenfor andre fag, eventuelt også dokumentere denne kunnskapen.

Blant de studerte hendelsene inngikk også veiledningssamtaler mellom studentene og praksislærer, og her var det varierende i hvilken grad situasjonens felt handlet om skriving og skriveopplæring. Vurderingssamtalene ved Furulia ungdomsskole var i sin helhet innrettet mot skrivedidaktikk, og tilbød således et rikt materiale for analyse av hvordan skriving og skriveopplæring ble konseptualisert. Valget om å fokusere såpass mye på dette temaet, var et valg praksislærer selv hadde gjort, basert på flere års erfaring med at studentene opplevde det som meningsfylt. De

veiledningssamtalene jeg observerte ved Eikegrenda ungdomsskole, utspant seg de samme dagene som undervisningsforløpene om skriving, men her ble fagdidaktiske problemstillinger – herunder skrivedidaktiske – tematisert i svært liten grad. Det var i all hovedsak mer generelle pedagogiske problemstillinger som ble løftet frem, og dermed tilførte disse veiledningssituasjonene lite informasjon om hvordan skriving og skriveopplæring ble konseptualisert.

### 11.1.2 Begrepenes dybde

Analysen har også brakt til overflaten hvilke domener deltakerne hentet ord og begreper fra for å konstruere situasjonens felt. Ord fra tekniske og spesialiserte domener etablerer dype taksonomier, mens ord og begreper fra hverdagens domener gir grunne taksonomier.

Et av studiens sentrale funn i denne sammenhengen er at forståelsen for de faglige begrepene fremsto som grunn i mange av tilfellene, et forhold som kom til overflaten på flere måter. I de skrivedidaktiske hendelsene som skulle forberede elevene på å skrive om ansvar, var begreper hentet fra et teknisk og spesialisert domene om skriving, språk og tekst fraværende, til tross for at dette var hendelser hvor det ville være rimelig å forvente innslag av slike begreper. Ser vi bort fra de tidligere omtalte samtalene knyttet til de to diktene som var antatt å kunne være aktuelle på muntlig eksamen, ble det ikke løftet frem noen prinsipielle poeng ved språk og tekst i de øvrige tekstmøtene. Dermed forble begreper knyttet til lederartikkel, nyhetsartikkel og dokumentarfilm grunne, noe som i sin tur bidro til at det skrivedidaktiske begrepet *tekstmøte* syntes å være lite utviklet.

Det feltet som ble konstruert i disse hendelsene – og forsterket i prosessresponsen etterpå – hentet i stor grad ord og begreper fra et annet domene – nærmere bestemt et samfunnsfaglig domene – knyttet til dokumentarfilmens budskap om konsekvenser av global oppvarming. Et resultat av dette var at forståelsen for fagets formål og egenart fremsto som grunn, og dette er et forhold som inngår i studiens viktigste funn.

I de øvrige hendelsene var det mange tilfeller av begrepsforklaringer som beveget seg mellom vitenskapelige og hverdagslige begreper, slik det er naturlig i pedagogiske sammenhenger hvor vitenskapelige begreper skal forklares for elevene. Forståelsen for de vitenskapelige begrepene fremsto allikevel som grunn. Det kunne være at forklaringene besto i repetisjoner av vitenskapelige begreper på det skriftlige underlaget – eksempelvis vurderingsskjema eller læringsressurser – eller ved at de hverdagserfaringene som skulle oppklare begrepene, hadde svak relevans.

I vurderings- og responsamtalene kom den grunne begrepsforståelsen til overflaten i første rekke ved at kjernebegrepet leserinnlegg var svakt definert, med kriterier myntet på sjangeren debattartikkel, kriterier som var perifere for normkomplekset, samt kriterier som baserte seg på et tvilsomt faglig premiss. Disse kriteriene var nedfelt i skolens vurderingsskjema, og dette er noe jeg kommer tilbake til. Poenget i denne sammenhengen er at skjemaets begreper ble anvendt av samtlige av deltakerne når de selv konstruerte frem diskursens systemer av kunnskaper og oppfatninger. I dette skjemaet var det også pedagogiske svakheter i form av snevert definerte kriterier som etablerte blindsoner for kompetanse under utvikling. Skjemaet tilbød ikke ord og begreper om vekstpunkt i tekster som befant seg på et lavere nivå i målhierarkiet. Slike trekk var i all hovedsak beskrevet i form av mangler, og dermed ble det vanskelig å formulere en positiv respons som ga uttrykk for kompetanse.

### 11.1.3 Identiteter og sosiale relasjoner

I tillegg til å representere og ordne våre erfaringer bidrar diskurser til å etablere og opprettholde sosiale identiteter og relasjoner. I denne studien har oppmerksomheten særlig vært rettet mot utveksling av taleroller, samt hvordan deltakerne formidlet holdninger til det som ble uttrykt, enten det var i forhold til egne ytringer, eller til andres.

Et av studiens hovedfunn er at disse studentene fremsto som trygge og sikre i rollen som lærer og klasseleder. Dette kom blant annet til overflaten under begrepsforklaringer, som i all hovedsak ble fremsatt med høy grad av sikkerhet, også i tilfeller hvor analysen har brakt til overflaten at begrepsforståelsen var grunn. Disse

begrepsforklaringene utspilte seg stort sett i den samtaletypen jeg har kalt lærergjennomgang, hvor studentene – i kraft av å være lærere – ledet aktiviteten mot et forhåndsdefinert mål. Rolleforståelsen kom også til overflaten i forbindelse med introduksjon av oppgaver, hvor høy påbudsmodalitet i studentenes ytringer kommuniserte til elevene hvilke krav som måtte innfris. I tilfeller hvor studentene fremmet forslag knyttet til elevenes skriving, var påbudsmodaliteten svakere, men forslagene ble allikevel fremsatt som selvsagte handlingsalternativer, som anmodninger eller råd fra ekspert til novise, slik at det var vanskelig for elevene å avvise eller ignorere dem. Elevenes respons var også i overveiende grad å innta en elevrolle og svare på de oppgavene de fikk.

Relasjonen mellom studentene og praksislærer var ved begge praksisskolene preget av høy affektiv involvering. Det var vennlighet og munterhet, engasjement og dedikasjon, enten det var studentens eller elevenes læringsarbeid oppmerksomheten var rettet mot. Studentene fikk også mye oppfølging, ikke bare i form av veiledning, men også ved å bli ansvarliggjort i det fellesskapet praksisgruppa utgjorde. Samtlige av studentene ga uttrykk for at de trivdes veldig godt.

Ved begge praksisskolene lå makten i relasjonen hos praksislærer, men det artet seg litt forskjellig. Ved Eikegrenda fikk studentene tildelt en rolle som lå nærmere elevrollen enn ekspertrollen. Dette kom særlig til syne i undervisningsforløpene ved at praksislærer – eventuelt en annen lærer på trinnet – introduserte studentene for elevene ved oppstart og fortalte hva som skulle skje, kom med noen innspill underveis, og mot slutten rammet det hele inn. Alt tydet på at studentene hadde fått frie hender til å utforme de undervisningsforløpene de hadde ansvar for, og de fikk anerkjennelse for dem. Det var imidlertid klart at undervisningsforløpene måtte forholde seg til noen premisser ut over åpenbare forhold som tidsbruk og rom. Blant disse var at de tekstene elevene skrev, skulle gjøres til gjenstand for kriteriebasert vurdering med karakter. Slike skrivepedagogiske problemstillinger ble ikke gjort til gjenstand for diskusjon i veiledningssamtalene, og det var ingenting i det øvrige materialet som tydet på at studentene stilte spørsmålsteget ved dette premisset, eller ved andre skrivepedagogiske forhold.

Ved Furulia ungdomsskole var maktdimensjonen mer symmetrisk. Her ble studentene i større grad tildelt en ekspertrolle, selv om praksislærer utviste autoritet der hun mente det var nødvendig. At hennes faglige og profesjonelle autoritet var sterk, kom til syne ved at studentene så åpenbart hadde tatt til seg de premisene hun tegnet opp for respons på elevenes tekster, men kanskje aller mest i metadiskursive kommentarer under vurderingssamtalene. Det var hun som ledet samtalene, men samtlige av studentene ble trukket aktivt inn og ansvarliggjort. Hun forventet selvstendige refleksjoner, og hun lyttet til dem. Det var flere tilfeller hvor det oppsto faglig uenighet og studentene motsa praksislærer, hvorpå praksislærer innrømmet dem rett.

At studentene tok imot den ekspertrollen de ble tilbudt, viste seg også ved at de fremsatte sine påstander om elevenes tekster med høy grad av sikkerhet. Her har riktignok analysen vist at skolens vurderingsskjema var utformet på en måte som tilbød deltakerne et metaspråk om skrivning, språk og tekst. Dette metaspråket tok samtlige av deltakerne i bruk når de fortalte hva de følte, syntes, trodde og tenkte om tekstene, og det var kun unntaksvis at påstandene ble forankret i eksempler og konkretiseringer i teksten selv. Dette resulterte i en vertikal diskurs med høyt innslag av fagbegreper, hvor forståelsen for disse fremsto som godt utviklet, også i tilfeller hvor analysen hadde vist at dette ikke var tilfelle. Analysen har også brakt til overflaten at det var flere problematiske forhold ved dette skjemaet, og at ingen av deltakerne stilte spørsmålstegn ved det. På denne måten fikk dette skjemaet en sterk autoritet i disse hendelsene, en autoritet som var så sterk at jeg vil karakterisere den som ett av studiens viktigste funn.

Det er gode grunner for å hevde at det ville være for mye forlangt at studentene skulle ha utfordret skjemaets autoritet. Som studenter i praksis i sitt første studieår befant de seg i en situasjon som var grunnleggende asymmetrisk, og det ville vært helt naturlig om studentene var tilbakeholdne med å innta en kritisk posisjon til et imperativ av den typen skolens vurderingsskjema etablerte. Det er imidlertid lite i disse analysene som peker i retning av at disse studentene ikke hadde brakt problematiske forhold til torgs, dersom de hadde ment at det var grunnlag for det. Her er det nærliggende å tro at de ikke hadde oppdaget skjemaets mangler, og at dette



kunne ha sammenheng med at forståelsen for begreper knyttet til skriving, språk, tekst og kontekst fortsatt var grunn, slik analysen har vist. At praksislærer ga så uforbeholden tilslutning til skjemaet, gir grunnlag for å anta at heller ikke hun hadde oppdaget disse manglene.

## 11.2 Hva slags diskurser ble rekontekstualisert, og fra hvilke diskursfellesskap?

Det andre forskningsspørsmålet rettet oppmerksomheten mot et annet aspekt ved diskurser, nærmere bestemt at diskursiv praksis defineres gjennom sitt forhold til andre diskurser, hvor produksjon og fortolkning av tekster innebærer å trekke veksler på og transformere andre diskurser. Her undersøkte jeg *hva slags diskurser om skriving og skriveopplæring som ble rekontekstualisert i hendelsene, og hva slags diskursfellesskap de var hentet fra*. Oppmerksomheten ble rettet mot tekster og diskurser som på en eller annen måte ble reflektert i disse hendelsene, og som dermed hadde påvirket den diskursive praksis. Disse analysene hviler primært på Ivaničs rammeverk for analyse av skrivediskurser.

Ett av dette prosjektets hovedfunn er at studentenes kunnskapsgrunnlag i all hovedsak var forankret i en *ferdighetsdiskurs* om skriving, men at *kreativitetsdiskursen* også var til stede. Ved Furulia ungdomsskole var ferdighetsdiskursen så godt som enerådende blant studentene (se kapittel 7.1). I disse hendelsene, som besto av både vurderingssamtaler og responsamtaler, var tilnærmet all oppmerksomhet rettet mot elevens tekst som et uttrykk for elevens ferdigheter i å anvende dekontekstualiserte mønstre på flere nivå. Forhold knyttet til tekst og kontekst, til teksters sosiale formål og deres funksjon i kulturen, ble ikke tematisert. Det kom heller ikke opp forhold som tydet på at selve skriveprosessen hadde blitt viet oppmerksomhet tilsvarende det den får innenfor en prosessdiskurs.

Ved Eikegrenda ungdomsskole kom både ferdighetsdiskursen og kreativitetsdiskursen til overflaten, men av disse to var det ferdighetsdiskursen som så

ut til å dominere (se kapittel 0). I undervisningsforløpet *å skrive dikt* var det ferdighetsdiskursen alene som rådet. Her var oppmerksomheten rettet mot å produsere et dikt ved å anvende lingvistiske regler og mønstre på bestemte måter – som elementer i diktets grammatikk – mens diktets formål var å dokumentere læringsutbytte. Sjangeren dikt som produkt av en formålsrettet sosial handling med særskilt status og mening i kulturen ble ikke tematisert, og det ble lagt sterke føringer for hva diktene skulle handle om. I prosessresponsen var det oppgavekriteriene som fikk oppmerksomhet, og responsstrategien gikk stort sett ut på å styre elevenes dikt inn mot de bestillingene som lå i oppgaveteksten, da diktene skulle vurderes etter en gradert karakterskala.

Det var i undervisningsforløpet *å skrive om ansvar at kreativitetsdiskursen* kom til overflaten. Her fikk elevene møte en serie med tekster av høy kvalitet, etterfulgt av oppgaver som åpnet for kreativ utfoldelse, samt å uttrykke egne meninger. Også det faktum at prosessveiledningen la stor vekt på å gi elevene råd om hvordan de skulle finne noe å skrive om, styrker påstanden om at studentene trakk veksler på denne diskursen. Funn i analysen tyder imidlertid på at diskursen ikke hadde en sterk forankring blant dem, og at den konkurrerte med ferdighetsdiskursen. Denne diskursen kom til overflaten i første rekke ved at sentrale prinsipper ved kreativitetsdiskursen ble fraveket, som å lede oppmerksomheten mot prinsipielle poeng ved de iscenesatte tekstene for å hjelpe elevene med å *fortolke* tekstenes budskap, samt å forberede en form for *svar*. Det forholdet at hovedvekten av disse tekstmøtene handlet om å utruste elevene med nødvendige kunnskaper for en eventuell muntlig eksamen, pekte i retning av en ferdighetsdiskurs. Denne diskursens posisjon ble ytterligere styrket ved at skrivingen innenfor dette undervisningsforløpet i all hovedsak var rituelt begrunnet, herunder å bidra til kunnskapsutvikling innenfor andre fag, eventuelt også dokumentasjon på kunnskap.

Analysen av skrivediskurser ved praksisskolene viste at ferdighetsdiskursen hadde en sterk posisjon ved begge, og dette er ett av studiens hovedfunn. Ved Furulia ungdomsskole ble dette bekreftet gjennom skolens vurderingsskjema og den institusjonelle forankringen dette skjemaet hadde (se kapittel 7.2). Ved Eikegrenda ungdomsskole (kapittel 10.2) brukte de et læreverk hvor kreativitetsdiskursen var

dominerende. Dette læreverket hadde en sterk posisjon ved skolen, men det var allikevel lite som tydet på at bokas skrive­diskurs påvirket skolens tilnærming til skriveundervisningen i nevneverdig grad. I intervju med praksislærer og i veiledningssamtalene mellom praksislærer og studenter var det en instrumentell og ferdighetsorientert skriveideologi som kom til overflaten. I veiledningssamtalene ble det også gitt uttrykk for at studentenes kreativetsorienterte tilnærming var blitt oppfattet som en fin variasjon fra skolens etablerte praksis, men også at den representerte noe nytt og ukjent.

Analysen av skrive­diskurser innenfor lærerutdanningsinstituttet viser at det her var to forskjellige diskurser som rådet, og dette er også et av studiens sentrale funn (se kapitlene 0 og 10.3). Disse to var ferdighetsdiskursen og kreativetsdiskursen, og de rådet i to ulike emner. Kreativetsdiskursen kom til overflaten i et emne som tematiserte skrive­didaktikk i forbindelse med sjangeren dikt. Emnet ellers var orientert om lesing og om tekstkultur. I emnet som hadde primæransvaret for temaet *viderekommen skriveopplæring*, var det ferdighetsdiskursen som dominerte, noe som først og fremst ble reflektert gjennom undervisningsøktenes innretning og tilhørende pensum. Av analysen fremkom det at temaet i all hovedsak var viet arbeid med grammatiske begreper innenfor syntaks, morfologi og tekstlingvistikk, samt studier av elevers mestring av formelle ferdigheter. Det var spor av en prosessdiskurs i emnets porteføljemetodikk og et par pensumartikler. Her konkluderte imidlertid analysen med at de prinsippene som ligger til grunn for prosessdiskursen, ikke kom til overflaten i det materialet som var tilgjengelig, og videre at porteføljemetodikken var realisert på en måte som stred imot tilnærmingens grunnleggende prinsipper.

### **11.3 Fagopplæringens kunnskapsgrunnlag og tilnærming til skriving**

Formålet med dette prosjektet er å bidra med ny innsikt om hvordan lærer­utdanningen på best måte kan utdanne for viderekommen skriveopplæring av høy kvalitet. En forutsetning for dette er at utdanningen hviler på et kunnskapsgrunnlag

som omfatter både *faglige, pedagogiske og didaktiske* forhold. Begrepet kunnskapsgrunnlag henspiller på det som i *Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring* omtales som «forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper, prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 19). Kunnskapsgrunnlaget reflekteres i diskurser av den typen denne avhandlingen har hatt til hensikt å bringe til overflaten. Jeg vil nå ta for meg studiens viktigste funn og drøfte studieprogrammets tilnærming til temaet *viderekommen skriveopplæring* i lys av disse.

Ett av denne studiens hovedfunn er at lærerutdanningsinstituttets kunnskapsgrunnlag knyttet til temaet *viderekommen skriveopplæring* var forankret i to ulike diskurser, henholdsvis en ferdighetsdiskurs og en kreativitetsdiskurs, og at disse diskursene utspilte seg innenfor to ulike emner. Ett av disse emnene (Emne 2 i studiets oppbygging, se Figur 4-1) hadde et særskilt ansvar for temaet *viderekommen skriveopplæring* (se kapittel 4.1.2), og i dette emnet var det en ferdighetsdiskurs som rådet (se kapittel 0). Analysen kan også bekrefte at studentene var godt i gang med å etablere et teknisk og spesialisert språk med relativt detaljerte og grundige taksonomier, et språk som satte dem i stand til å delta i diskurser med den tilnærmingen til skriveundervisning som dette studieemnet privilegerte (se kapitlene 7.1 og 0). Kreativitetsdiskursen har en annen tilnærming, men denne diskursen var ikke like sterkt etablert hva skriving angikk. Analysen kan allikevel bekrefte at studentene hadde en viss fortrolighet med den (se kapittel 0).

Ett av spørsmålene dette aktualiserer, er om dette kunnskapsgrunnlaget er tilstrekkelig for å utdanne lærere til å tilby en skriveopplæring av høy kvalitet. Skolens skriveopplæring må – som all annen opplæring i skolen – forholde seg til skolens formålparagraf. Av denne fremkommer det et *dobbelt oppdrag* – bestående av både nytte- og dannelsingsmålsettinger – hvor elevene «skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet», og videre at skolen skal «gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (Opplæringslova § 1-1). Skolens doble oppdrag innebærer en opplæring som på den ene siden møter samfunnets behov for kompetanse, og på den andre siden utvikler kritiske og selvstendige individer.

Dersom det doble oppdraget i skolens formålsparagraf skal kunne innfris, er en kvalitativt god skriveopplæring helt sentral. Da denne studien ble gjennomført, var det læreplanverket Kunnskapsløftet 2006 som var gjeldende, og om norskfagets nytteformål het det at det var «et sentralt fag for [...] kommunikasjon [...]» og for «å legge til rette for utvikling av den enkelte elevs språk- og tekstkompetanse», samt «motivere til utvikling av [...] gode lese- og skrivevaner» (Kunnskapsdepartementet, 2006a).<sup>27</sup> Både ferdighetsdiskursen og kreativitetsdiskursen adresserer disse nytteformålene gjennom sin oppmerksomhet på kvalitative forhold ved språk og tekst.

En ferdighetsdiskurs er på mange måter skriveopplæringens sikringskost, med sin eksplisitte og preskriptive undervisning av regler og mønstre for rettskriving, tegnsetting, syntaks og kohesjon. Her viste analysene at studentene både initierte og aktivt deltok i det Bernstein (2000) betegner som vertikale diskurser knyttet til disse aspektene ved elevenes skriving, og at de var godt i gang med å etablere det som ifølge Vygotskij (2012) kvalifiserer som vitenskapelige begreper. Den usikkerheten i begrepsforståelsen som ved enkelte tilfeller kom til overflaten, lar seg forklare med at dette var tidlig i deres studieløp.

De aspektene ved skriving og skriveopplæring som forvaltes av ferdighetsdiskursen, er alle viktige og en forutsetning for å kunne ta skriftens medium i bruk. Men det er aspekter ved skriving og skriveopplæring som ikke fanges opp innenfor denne diskursen, noe den lagvise og progressive strukturen i Ivaničs modell gjenspeiler. Kreativitetsdiskursen – den andre diskursen som kom til overflaten i kunnskapsgrunnlaget ved lærerutdanningsinstituttet - befinner seg i laget utenfor ferdighetsdiskursen og omfatter dermed noe annet og noe mer enn det ferdighetsdiskursen representerer. Den oppsto også i sin tid som en reaksjon på den ferdighetsdiskursen som styrte skolens skriveopplæring, og som kritikerne hevdet var preget av formell trening, løsrevet fra meningsskapende og kommunikative prosesser.

Innenfor kreativitetsdiskursen er skriveundervisningen implisitt, ut fra tanken

---

<sup>27</sup> Med læreplanrevisjonen i 2013 og senere læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 ble ordlyden noe endret, men om norskfagets relevans og sentrale verdier står det fortsatt at faget er «et sentralt fag for [...] kommunikasjon [...]». Deretter heter det at faget «skal bidra til at [elevene] utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære», og videre gi dem «variert kompetanse i [...] skriving» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

om at eleven utvikler ferdigheter i å skrive gode tekster ved å bli eksponert for kvalitativt god litteratur, etterfulgt av øvelser i form av skriveoppgaver som oppleves som interessante, meningsfulle og relevante. Skolens læreverk gjenspeilte denne diskursen, og det var mye som tydet på at studentene i stor grad hadde basert undervisningsopplegget sitt på dette læreverket. Funn i analysen viste imidlertid at studentenes forankring innenfor denne diskursen ikke var sterk, og at det var ferdighetsdiskursen den konkurrerte mot. Dette kom til overflaten ved at sentrale prinsipper ved kreativitetsdiskursen ikke var forstått, slik som å iscenesette tekster på en måte som bidrar til *fortolkning* og *svar*, samt gi skriveoppgaver med kommunikativ begrunnelse, i motsetning til de skriveoppgavene som lå i dette forløpet. Begrunnelsen for disse oppgavene var rituell – eventuelt også strategisk – hvor skrivingen blant annet skulle bidra til kunnskapsutvikling innenfor andre fag, eventuelt også dokumentasjon på kunnskap.

Om fagets dannelsesformål het det i læreplanverket Kunnskapsløftet 2006 at faget skulle være «et sentralt fag for kulturforståelse, [...], dannelse og identitetsutvikling». Hva skriving og dannelse angikk, presiserte planen at elevene skulle «innlemmes [...] i kultur og samfunnsliv [gjennom [...] arbeid med [...] tekster]», at de skulle «finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar», samt «bli aktive bidragsytere» i prosessen med å holde kulturarven levende (Kunnskapsdepartementet, 2006a).<sup>28</sup> Disse dannelsesformålene reflekterer et fag som skal utvikle elevenes *språk og tenkning*, og videre forberede dem på *aktiv deltakelse i samfunns- og kulturliv*.

Både ferdighetsdiskursen og kreativitetsdiskursen adresserer dannelsesformålene knyttet til utvikling av språk og tenkning, i alle fall i en viss grad, da begge diskursene retter oppmerksomheten mot kunnskap om språk og tekst. Ett av aspektene ved dannelse innebærer nettopp å tilegne seg et *innhold* som representerer en objektivisering av menneskelig kulturaktivitet i bredeste forstand, da dette er en

---

<sup>28</sup> I læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 er ordlyden noe endret. Fagets primære dannelsesformål er uendret. Hva skriving og dannelse angår, presiserer planen at faget «skal gi elevene tilgang til *kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold*». Videre skal faget ruste dem til å delta «i *demokratiske prosesser*», samt «delta i samfunnet gjennom en *utforskende og kritisk tilnærming* til språk og tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

forutsetning for å oppnå fornuft, selvbestemmelsesevne, samt tanke- og handlefrihet (Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 11-12). Kunnskap om språk og tekst er eksempler på et slikt innhold som Korsgaard og Løvlie skriver om. Her vil jeg allikevel hevde at en diskurs som ikke vier samspillet mellom språk, tekst og kontekst oppmerksomhet, vanskelig kan nå dannelsesmålssettingens fulle potensial, i og med at dannelse også innbefatter menneskets forhold til selvet, og til samfunnet.

Dannelse forstått som menneskets forhold til *selvet*, omhandler evne til fornuftig selvbestemmelse, til fri selvstendig tenkning, samt evne til å treffe selvstendige moralske beslutninger. Også her er kunnskap om språk og tekst av betydning, da vi ved å utvikle språket, også utvikler vår evne til å tenke (Aase, 2005a). Men språk og tenkning alene er ikke nok, og her kommer dannelse og menneskets forhold til *samfunnet* inn. Dette aspektet handler om forholdet mellom det enkelte individ og det kulturelle, sosiale og politiske fellesskapet (Korsgaard & Løvlie, 2003, s. 11-12), og det er reflektert i fagets dannelsesmål om å forberede elevene på aktiv deltakelse i samfunns- og kulturliv. Det er vanskelig å se at de to diskursene som dominerte i fagopplæringens kunnskapsgrunnlag kan adressere dette, gitt deres fravær av oppmerksomhet på forholdet mellom språk, tekst og kontekst.

Av analysen har det fremkommet at de to diskursene som befinner seg i det ytre laget av Ivanič' modell – sosial praksis-diskursen og den sosiopolitiske diskursen – var svakt representerte i fagopplæringens kunnskapsgrunnlag. Begge disse diskursene har oppstått som en reaksjon på tilnærminger i skriveopplæringen hvor forholdet mellom språk, tekst og kontekst ikke vies oppmerksomhet. De representerer begge – på litt ulikt vis – en kompleks tilnærming til skriveopplæring, og de stiller begge svært høye krav til lærerens kunnskapsgrunnlag. For sosial praksis-diskursens del, vil kravet om *meningsfylte* og *situerte* læringsaktiviteter med *formålsrettet* skrivning forutsette at læreren er i stand til å identifisere situasjoner med høy grad av autentisk og skriftlig kommunikasjon, situasjoner som elevene kan oppleve som meningsfylte, og som lar seg realisere innenfor de rammene skolen etablerer. I disse situasjonene vil skriveopplæringen være implisitt og bakt inn i de faktiske hendelsene som elevene involveres i. Her er det med andre ord ingen lærebok å støtte seg til, noe studier av lærebokas posisjon i undervisningen kan bekrefte at mange lærere

foretrekker (Gilje et al., 2016). For at en slik tilnærming skal gi en kvalitativt god skriveopplæring, er det dermed helt avgjørende at læreren selv har et kunnskapsgrunnlag av en slik art at det kan aktiveres i de aktuelle hendelsene og anvendes på det språket og de tekstene som inngår i de skriftpraksisene som aktualiseres. Av analysene er det fremkommet at studentenes kunnskapsgrunnlag ennå ikke var av en slik art.

Den sosiopolitiske diskursen stiller de samme kravene til lærerens kunnskapsgrunnlag som vi finner innenfor sosial praksis-diskursen, men her er det ytterligere en dimensjon som aktualiseres. Denne diskursen handler om å rette kritisk oppmerksomhet mot lingvistiske og semiotiske valg i tekster, og hvordan disse valgene posisjonerer den skrivende og den lesende i forhold til verdensanskuelse, sosiale roller og relasjoner. Tilnærmingen er eksplisitt, og dermed tildeles læreren en mektig posisjon i interaksjonen. For at skriveundervisningen innenfor denne tilnærmingen skal bli kvalitativt god, er det helt nødvendig at læreren også er bevisst på sin egen situering og hvordan denne kommer til uttrykk, lingvistisk og semiotisk. Det er også avgjørende at læreren anerkjenner elevenes forsøk på meningsdanning, selv om disse skulle være i konflikt med lærerens eller institusjonens verdier og perspektiver. Klarer ikke læreren dette, bidrar tilnærmingen til den samme form for rasjonale som den kritiserer (Lillis, 2003).

Ett av denne studiens hovedfunn er at ferdighetsdiskursen – sammen med kreativitetsdiskursen – var dominerende i måten viderekommen skriveopplæring ble forstått og forvaltet på i dette studiet. Dette betyr imidlertid ikke at diskurser som kunne forberedt studentene på en skriveopplæring rettet mot både nytte- og dannelsesmålsettinger, ikke kom til uttrykk overhodet. Her har analysen brakt til overflaten at kunnskap om tekster forstått som kulturelle uttrykk ble tematisert, men at dette var sortert under et *annet* emne. Dette emnet (Emne 1 i Figur 4-1) handlet om *lesing*, og arbeidsdelingen mellom dette emnet og skriveemnet, var tydelig.

Innenfor Emne 1 møtte studentene utdrag fra Tønnesson (2008) sin bok om *sakprosa*, en bok som hører hjemme i en kritisk literacy-tradisjon hvor tekst og kontekst er uløselig knyttet sammen. Tønnessons bok er ikke et bidrag til temaet viderekommen skriveopplæring per se, men den omfatter både lesing og skriving, og



den skulle dermed kunne gi et godt kunnskaps- og ferdighetsgrunnlag for å forstå prinsipielle poeng ved sakprosa, herunder å studere dem som sosiale og kulturelle ytringer. Her viste imidlertid analysen at dette emnet i liten grad aktualiserte de sosiopolitiske perspektivene som denne boka åpner opp for, og som i aller høyeste grad adresserer danningsmålsettingene i faget. Derimot så det ut til at temaet sakprosa i all hovedsak ble adressert i form av møter med litterære sakprosaer av høy kvalitet (se kapittel 10.3), i tråd med kreativitetsdiskursens snevre oppmerksomhet på språk og tekst, og i fortsettelsen av dette – et svakt danningspotensial. Gitt en slik tilnærming, ble det overlatt til studentene å se sammenhengen mellom skolefagets danningsmålsettinger, Tønnessons perspektiver og sakprosaer. Det ble også overlatt til studentene å se sammenhengen mellom disse innholdselementene og fenomenet skrivedidaktikk, som tilhørte et annet emne, et emne hvor helt andre perspektiver rådet.

Det tilfellet som her er beskrevet, er et eksempel på det Christie og Macken-Horarik (2008) omtaler som *usynlig pedagogikk*. En slik pedagogikk innebærer at innholdselementene i faget ikke artikuleres tydelig, men overlates til den lærende selv å innlemme i et vitenskapelig begrep. Det er mye som tyder på at det var en usynlig pedagogikk i dette norskfaget. Her vil jeg imidlertid hevde at noe av forklaringen på dette ligger i morsmålsfagets kunnskapsstruktur.

Ifølge Christie og Macken-Horarik oppstår usynlig pedagogikk i fag med det Bernstein (2000) betegner som *horisontale* kunnskapsstrukturer, hvor morsmålsfag – slik som norskfaget – er et eksempel på et slikt fag. Disse strukturene oppstår over lang tid ved at stadig flere segmenter blir lagt til faget. Steinfeld (1986) sin fremstilling av norskfagets fremvekst og utvikling kan bekrefte at faget har vært gjennom en slik historisk prosess.

I tillegg til en horisontal kunnskapsstruktur har også morsmålsfagene det Bernstein betegner som *svak grammatikk*, hvilket innebærer at faget selv ikke tilbyr en teoretisk posisjon for å se fagets ulike innholdselementer – dets segmenter – i sammenheng (Christie & Macken-Horarik, 2008, s. 157). Å lykkes innenfor slike fag innebærer – i tillegg til å beherske fagets spesialiserte språk – å innta fagets posisjon og perspektiv, dets *blikk* ("gaze") (Bernstein, 2000, s. 165). Å ha dette blikket handler

dermed om å være posisjonert innenfor et fag og se verden gjennom dette fagets øyne. For at dette skal kunne skje, må fagene – ifølge Christie og Macken-Horarik – bestrebe seg på en mer *transparent pedagogikk*, hvor fagets innholdskomponenter bringes til overflaten og artikuleres på måter som gjør det mulig å få øye på helhet og sammenheng, både innenfor faget selv, og i fagets forhold til samfunn og verden. Dette betinger at både nytte- og dannelsesmålsettinger lar seg overskue fra denne utviklingsposten, da dannelse – ifølge Korsgaard og Løvlie (2003) – handler om menneskets forhold til selvet, til verden og til samfunnet.

Å etablere en slik utviklingspost er ingen enkel utfordring, og her vil jeg hevde at de strukturelle endringene som inntrådte i høyere utdanning med Kvalitetsreformen fra 2003, kan bidra til å kaste lys over studiens funn. Denne utdanningsreformen oppsto i forlengelsen av Bologna-prosessen og utviklingen av det europeiske kvalifikasjonsrammeverket, hvis formål er å harmonisere og standardisere høyere utdanning i europeiske land for å gjøre den konkurransedyktig overfor utdanninger fra land utenfor Europa (Karlsen, 2010). Norge har deltatt aktivt i dette arbeidet, noe innføringen av Kvalitetsreformen – og senere Strukturreformen – vitner om.

Med Kvalitetsreformen kom ny gradsstruktur og ny struktur for intern styring, det kom en ny finansieringsform, og det ble etablert organer for ekstern kontroll av utdanningene, eksempelvis nasjonalt organ for kvalitet i høyere utdanning (NOKUT), og Universitets- og høyskolerådet (UHR). Krav om at studier skal organiseres rundt læringsutbyttebeskrivelser er også blant resultatene av denne reformen, likeens arbeidsgrupper med mandat til å utvikle nasjonale retningslinjer innenfor lærerutdanningsfagene.

Det overgripende formålet med reformen var å øke kvaliteten på utdanningene, men den er kritisert av flere. Noe av denne kritikken retter seg mot den ideologien reformen hviler på, som at kvalitetsbegrepet blir redusert til å handle om effektivitet og målstyring (Hoel, 2012). Denne kvalitetsforståelsen kommer til uttrykk på mange måter, og alt er ikke like relevant for dette prosjektet. Relevant er imidlertid den finansieringsformen som ble innført med reformen, hvor effektivitets- og målstyringstankegangen besto i at det nå var avlagte studiepoeng som skulle bestemme økonomisk tildeling innenfor høyere utdanning. Dette medførte strengere

krav til faglig modulisering, da det ble viktig at studiepoeng ble kvittert ut ved semesterslutt. Et av denne studiens hovedfunn er knyttet til faglig modulisering, hvor jeg argumenterer for at denne bidro til at fagets formål og egenart fremsto som uavklart for studentene, med de konsekvensene det fikk for den valgte tilnærmingen i skriveundervisningen.

Som en mulig løsning på dette problemet argumenterer jeg for en mer transparent pedagogikk som gjør det mulig å overskue fagets ulike innholdsmomenter, slik at både nytte- og danningsmålsettinger kan adresseres. En slik transparent pedagogikk vil kreve utstrakt samarbeid de faglige mellom. Her kan forskning bekrefte at forhold omkring undervisning og undervisningskvalitet i stor grad har vært et privat anliggende innenfor høyere utdanning, og det er lite etablert kultur for kollektive samtaler og felles normer for undervisning (Damsgaard, 2019; Gard & Wadel, 2012). Et slikt samarbeid vil dermed kreve endringer i både tenkemåter og kulturbestemte væremåter. Dette koster tid og oppmerksomhet, og her er vi tilbake ved de strukturelle endringene som er kommet til i kjølvannet fra kvalitetsreformens effektivitets- og målstyringstankegang.

Med kvalitetsreformen fulgte omfattende kvalitetssystemer og rapporteringsregimer, hvis formål er å sikre intern og ekstern kontroll over kvaliteten. Noe av den skarpeste kritikken mot reformen handler om at disse systemene ikke fremmer kvalitetskultur blant de faglige, men at de tvert imot er kontraproduktive, ved at de stjeler tid fra forsknings- og utviklingsarbeid, herunder arbeid som styrker kvalitet i studiene (Karlsen, 2010; Sørensen, 2019). En mer transparent pedagogikk innenfor et fag som strekker seg over flere fagmoduler – slik lærerutdanningens norskfag nødvendigvis må gjøre – vil eksempelvis kunne innebære at de faglige finner det ønskelig eller nødvendig å endre læringsutbyttebeskrivelser innenfor et eller flere emner, eventuelt også gjøre omkalfatringer på tvers av de ulike emnene. Slike endringer krever relativt omfattende prosedyrer definert i institusjonens kvalitetssystem. Det må utformes en begrunnet søknad, i regelen etter en standardisert mal med et teknisk og byråkratisk språk. Søknaden må legges frem for et internt kontrollorgan med mandat til å godkjenne, eventuelt returnere søknaden ved feil eller mangler, slik at den kan videreutvikles og legges frem på nytt.

Saksbehandlingen styres av virksomhetens årshjul, hvor endringer i læringsutbyttebeskrivelser for kommende studieår må søkes om høsten året i forveien.

Å manøvrere innenfor et slikt system krever – som tidligere nevnt – tid og oppmerksomhet, men det krever også fortrolighet med systemets språk og diskurser, samt kunnskap om systemet selv. I møte med slikt er det lett å miste motivasjon, ikke minst i en arbeidssituasjon som allerede oppleves som presset, slik studier av tidsbruk og arbeidstid i universitets- og høyskolesektoren kan bekrefte er tilfelle (Egeland & Bergene, 2012). Dette eksempelet er ment å illustrere hvordan den økte byråkratiseringen som har kommet i kjølvannet av kvalitetsreformen bidrar til mindre tid til arbeid med kvalitet i studiene. Dette er et paradoks som må anerkjennes og adresseres som en reell utfordring dersom forskriftens krav om integrerte, profesjonsrettete og forskningsbaserte lærerutdanninger med høy faglig kvalitet, skal innfris.

## 11.4 Sammenheng mellom teorifelt og praksisfelt

Ett av denne avhandlingens underliggende premiss er at teorifelt og praksisfelt utgjør diskursfellesskap som i all hovedsak eksisterer atskilt fra hverandre. Innenfor hvert av disse vil det råde ulike diskursive konstruksjoner av hva skriving er og hvordan skriveopplæring bør foregå. Hver av disse diskursfellesskapene etablerer ulike vilkår for utvikling av studentenes kunnskaps- og ferdighetsgrunnlag. Studentene selv befinner seg mellom disse fellesskapene, og i denne delen av drøftingen rettes oppmerksomheten mot sammenhengen mellom utdanningens teorifelt og praksisfelt.

Ett av denne studiens hovedfunn er at det var ferdighetsdiskursens tilnærming til skriving og skriveopplæring som dominerte ved studentenes praksisskoler (se kapitlene 7.2 og 10.2). Dette var den samme diskursen som rådet i norskfaget ved lærerutdanningsinstituttet. Fra studentenes perspektiv oppsto det dermed *konvergens* hvor diskursene fra de ulike diskursfellesskapene møttes i ett punkt, og i dette punktet ble ferdighetsdiskursen stående som en selvfølgelig og udiskutabel tilnærming til den

viderekomne skriveopplæringen. Ferdighetsdiskursen er en snever tilnærming, både ved at den ikke tar inn over seg skrivingens komplekse natur, og ved at den ikke adresserer de dannelsesmålssettingene som – sammen med nyttemålssettingene – skal utgjøre opplæringens fundament.

At det var ferdighetsdiskursen som dominerte den viderekomne skriveopplæringen ved de to praksisskolene, er ikke unikt, men føyer seg inn i et større bilde. Av forskning gjort på skrivediskurser innenfor skole og utdanning, er det flere funn – i både nasjonal og internasjonal skriveforskning – som peker i denne retning. I en svensk studie av skrivediskurser i diskusjonstrådene på en åpen Facebook-gruppe for lærere har ferdighetsdiskursen en sterk posisjon (Sturk et al., 2020). En tverrnasjonal studie av skrivediskurser i læreplaner for barnetrinnet viser at diskursen var dominerende i den amerikanske delstaten Connecticut, og videre at posisjonen var sterk på New Zealand, i den kanadiske provinsen Ontario, samt i Sverige (Peterson et al., 2018). Øvrige funn i studien viser at både sjangerdiskursen, prosessdiskursen og kreativitetsdiskursen var synlige i de ulike læreplanene, men med litt ulik vektning innenfor de ulike landene, og mellom dem. Sosial praksis-diskursen var lite synlig – med unntak av læreplanen på New Zealand – mens den sosiopolitiske diskursen var helt fraværende.

Fraværet av sosial praksis-diskurs og sosiopolitisk diskurs er et fellestrekk i samtlige av de studiene som er gjort med utgangspunkt i Ivaničs rammeverk. I en studie av skrivediskurser i lokale læreplaner for 6. trinn på tvers av Canada (Peterson, 2012), viser funn at prosessdiskursen sto sterkt, og videre at ferdighetsdiskursen, kreativitetsdiskursen og sjangerdiskursen kom til overflaten, men at deres relative forhold til hverandre varierte mellom de ulike geografiske områdene. Verken sosial praksis-diskursen eller sosiopolitisk diskurs kom til syne.

I Blikstad-Balas sin studie fra 2018 av norske læreres muntlige skriveordre viser analysefunnene at sjangerdiskursen og prosessdiskursen var de klart vanligste, mens ingen av lærerne ytret seg innenfor en sosial praksis-diskurs eller sosiopolitisk diskurs. I en studie av skrivediskurser blant svenske morsmåslærere viser funn at prosessdiskursen var den dominerende, etterfulgt av sjangerdiskursen, kreativitetsdiskursen og ferdighetsdiskursen. Også her var sosial praksis-diskursen og

sosiolitisk diskurs fraværende (Sturk & Lindgren, 2019). I Magnusson (2018) sin studie av skriveoppgaver i læreverk i svensk for barnetrinnet, viser funn at elevene får trene på sjanger og prosess, men at det er lite i disse oppgavene som gjenspeiler skrivingens funksjon i kontekster utenfor skolen.

Denne gjennomgangen bekrefter at fraværet av sosial praksis-diskursen og den sosiolitiske diskursen var en del av et mer generelt bilde, både nasjonalt og internasjonalt. Det kan være mange grunner til dette, men jeg vil hevde at særlig to mulige årsaker utpeker seg, hvorav den ene er faglig og handler om lærerens *kunnskapsgrunnlag*. Disse to diskursene stiller høye krav til dette, slik jeg har gjort rede for i drøftingen av fagopplæringens kunnskapsgrunnlag og tilnærming (kapittel 11.3).

Et av denne studiens funn er at forståelsen for sammenhengen mellom tekst og kontekst fremsto som grunn i praksisskolenes kunnskapsgrunnlag, og at dette var noe av grunnen til at ferdighetsdiskursen hadde så gode kår (se kapitlene 7.2 og 10.2). I 2003 ble det gjennomført en offentlig utredning hvor blant annet lærernes kompetanse ble gransket, og konklusjonen var at den var for lav (NOU 2003: 16, 2003). Utredningen resulterte i skjerpede kompetansekrav for å undervise i blant annet norskfaget, og det ble igangsatt en stor nasjonal satsning som skulle sørge for at de skjerpede kravene kunne innfris innen rimelig tid (Kunnskapsdepartementet, 2008). At det var behov for en kompetanseheving knyttet til skriving, språk og tekst bekreftes av forstudien til Normprosjektet, hvor de studerte et utvalg læreres metaspråk når de tenkte høyt om elevers tekster (Matre et al., 2021). Studien ble gjennomført i 2010-2011, og det fremkom at lærerne som deltok hadde liten kjennskap til tekstnivå som omfattet funksjonelle aspekt, og videre at de konsentrerte seg om den språklige overflaten, slik som rettskriving og formverk. Det var også høyt innslag av hverdagspråk. Forstudien konkluderte blant annet med at det var behov for videreutvikling av læreres tekstkunnskap.

Funn fra min studie peker i retning av at ferdighetsdiskursens dominans i alle fall i en viss grad kan forklares med at skolens lærere ikke hadde det nødvendige kunnskapsgrunnlaget. Jeg vil imidlertid hevde at det var andre årsaker som bidro til at ferdighetsdiskursen hadde gode kår, og at disse hadde å gjøre med større strømninger

i samfunnet. Ved begge disse skolene var det spørsmålet om *vurdering* som utkrystalliserte ferdighetsdiskursen, eksempelvis ved at dikt skulle gjøres til gjenstand for vurdering, eller ved at skolen hadde innført en institusjonalisert vurderingspraksis. Etter innføringen av læreplanverket Kunnskapsløftet i 2006 og endringene som kom i vurderingsforskriften i 2009, har vurdering av læringsutbytte fått stor oppmerksomhet i norsk skole.

Oppmerksomheten på måling og vurdering av læringsutbytte har åpenbare paralleller til det Sawyer og Van de Ven (2007) – i sin studie av fagdidaktiske paradigmer i europeiske morsmålsfag – betegner som et *utilitaristisk* paradigme. Dette paradigmet legger vekt på måling av meritter, hvor språk og skriving forstås innenfor et snevert kommunikasjonsbegrep. I denne sammenheng er det også verdt å nevne en studie fra 2015 som tar for seg hvilke diskurser om skriving som kom til uttrykk i oppgaver i norskbøker for ungdomsskolen over en periode på 30 år (Veum, 2015).<sup>29</sup> I denne perioden var det få spor av den sosiopolitiske diskursen, men et interessant funn var at Veum fant flest skriveoppgaver innenfor denne diskursen i et skrivehefte fra 1975. Dette funnet setter forfatteren i sammenheng med den historiske utviklingen av avgangsprøven i norsk for grunnskolen (se Øygarden, 2001), og hun hevder at forholdet bekrefter en tendens hvor fagets allmenndannende og kulturelle perspektiver er skjøvet i bakgrunnen, mens kommunikasjonsperspektivet og fagets funksjon som redskapsfag er kommet i forgrunnen.

Det utilitaristiske paradigmet Sawyer og Van de Ven peker på, har – ifølge Krogh (2012) – sammenheng med en annen tendens i tiden, en tendens som handler om at den angloamerikanske *curriculum-tradisjonen* vinner terreng på bekostning av den vesteuropeiske *didaktikk-tradisjonen*. Innenfor den vesteuropeiske tradisjonen har danningsbegrepet et sterkt feste, mens den angloamerikanske tradisjonen er styrt av en samfunnsøkonomisk rasjonalitet hvor læreren er en funksjonær som skal sette statlig styrte manualer for utdanning ut i live.

---

<sup>29</sup> I Veums analyse er både ferdighetsdiskursen og prosessdiskursen utelatt. Prosessdiskursen er utelatt da denne – ifølge Veum – er vanskelig å spore i enkelvis skriveoppgaver. Hvorfor ferdighetsdiskursen er utelatt, gis det ingen annen begrunnelse for enn at den «er mindre relevant i denne sammenhengen» (Veum, 2015, s. 87).

Både innføringen av den målstyrte læreplanen *Kunnskapsløftet* og de nasjonale satsningene knyttet til vurdering som fulgte i kjølvannet av denne, kan sees som resultater av de strømmingene Sawyer, Van de Vens og Krogh beskriver. De har begge medført en fundamental endring i måten å tenke undervisning og læring på, hvor *mål, kriterier* og *vurdering* ble uomgjengelige premisser. Dette er premisser som privilegerer en ferdighetsdiskurs, eventuelt også en sjangerdiskurs.

Både sosial praksis-diskursen og den sosiopolitiske diskursen er problematiske med tanke på vurdering. Den sosiopolitiske diskursen er uforenlig med en vurderingspraksis hvor teksten skal vurderes mot kompetansemål, da også disse målene er formet av sosiale krefter og maktforhold. Innenfor sosial praksis-diskursen vurderes kvaliteten på skrivingen etter hvordan – og i hvilken grad – skrivingen er effektiv for å oppnå et sosialt mål. Dette er et kriterium det er vanskelig å iverksette eller å kvantifisere innenfor de rammene som etableres av den målstyrte læreplanen og av vurderingsforskriften, og det står dermed i fare for bli erstattet med kriterier som lar seg måle. Da er veien kort til mer formalistiske tilnærminger i skriveopplæringen, slik som sjangerdiskursen eller ferdighetsdiskursen. Disse diskursene er det vanskelig å få til å harmonere med tilnærminger rettet mot skolens danningsmålsettinger, og dermed får den viderekomne skriveopplæringens *formål* vanskelige kår.

Lærerutdanningens norskfag skal utdanne lærere for en viderekommen skriveopplæring i tråd med opplæringsloven og gjeldende planverk, slik jeg har argumentert for i kapittel 11.3. Denne utdanningen utspiller seg på to arenaer – teorifelt og praksisfelt – hvor disse i fellesskap etablerer vilkår for studentenes kunnskaps- og ferdighetsgrunnlag. Funn fra mine analyser viser at skrive-diskursene fra disse to konvergerer, og at ferdighetsdiskursen – med sin snevre tilnærming til skriving, språk og tekst – ble stående som en selvfølgelig og udiskutabel tilnærming til den viderekomne skriveopplæringen. Dette representerer ikke bare et skrivepedagogisk problem, det er også et demokratisk problem.

Både sosial praksis-diskursen og den sosiopolitiske diskursen har vokst frem som svar på reelle samfunnsutfordringer. Gjennom sosial praksis-diskursen tilbys skole og utdanning en måte for å komme det mangfoldet og den diversiteten som



preger et moderne demokrati i møte, og dermed gjøre det mulig for *alle* elever å bli bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet. Den sosiopolitiske diskursen bidrar på den ene siden til å rette kritisk oppmerksomhet mot sosiale krefter og maktforhold, en egenskap som er særlig viktig i møte med dagens medievirkelighet. På den annen side bidrar diskursen også til en skriveopplæring hvor elevene får bevissthet om hvordan lingvistiske og semiotiske valg får konsekvenser for hvordan de representerer seg selv, og hvordan de posisjonerer seg. I møte med dagens medievirkelighet er også dette en viktig egenskap. I sum kan de egenskapene som den sosiopolitiske diskursen utvikler, være avgjørende for demokratisk dannelse og aktiv deltakelse i samfunnet.

Den udiskutable posisjonen ferdighetsdiskursen fikk i disse studentenes utdanningsløp, ble ytterligere forsterket ved at det i liten grad inntraff kollisjoner hvor ulike oppfatninger om skriving og skriveopplæring fikk brynt seg på hverandre, eksempelvis gjennom veiledningssamtaler hvor *fagdidaktiske* problemstillinger ble gjort til gjenstand for oppmerksomhet. Slike diskusjoner ville – etter mitt syn – kunne ha bidratt til å ruste disse studentene for viderekommen skriveopplæring av høy kvalitet. I første rekke ville de kunne bidratt i etableringen av vitenskapelige begreper ved at studentene hadde fått mulighet til å anvende disse i nye sammenhenger. I tillegg ville slike diskusjoner kunne bidratt til etablering av det Grimen (2008) betegner som *praktiske synteser*. Denne kunnskapsformen er særegen ved profesjonskunnskap, og den oppstår ved at forskjellige kunnskapsbrokker settes sammen på måter som er meningsfylte i yrkesutøvelsen. Til slutt vil jeg hevde at slike diskusjoner ville bidratt i studentens *danning* ved å tilby en posisjon for å reflektere over forholdet mellom fagets innhold og egne erfaringer, og videre sette dette i sammenheng med sosiale og kulturelle forhold ved de aktuelle hendelsene. Her har imidlertid analysen vist at det i all hovedsak var mer overordnede, pedagogiske problemstillinger som ble tatt opp. Dette er viktige problemstillinger, men jeg våger å påstå at verdifulle muligheter går tapt dersom ikke også fagdidaktiske problemstillinger gjøres til gjenstand for oppmerksomhet. Her kan forskning bekrefte at praksislærere har stor påvirkning på studentenes tenkning, og på de tilnærmingene de har til undervisningen (Finne et al., 2014; Shulman, 2004).

I studien fremkommer det også at de to praksislærerne hadde en klar oppfatning av at det var en ansvarsdeling mellom teori- og praksisfelt, en forestilling som bekreftes av forskning på forholdet mellom teori og praksis i utdanningen (Nilssen, 2009; Ohnstad & Munthe, 2008). Videre fremkommer det at de anså det som faglærerne ved lærerutdanningsinstituttet sitt ansvar å besøke skolen og sette seg inn i hva som foregikk der. Dette er ingen urimelig forventning, da lærerutdanningens legitimitet ligger i dens funksjon: å utdanne kandidater som kan utføre bestemte samfunnsoppgaver (Grimen, 2008; Karseth, 2012). Det er vanskelig å se for seg hvordan utdanningens krav til relevans skal kunne innfris dersom slike besøk ikke finner sted. Spørsmålet her er om denne bevegelsen burde gå begge veier. Forskriftens bruk av begrepet *nært samspill* for å beskrive samvirket mellom teori- og praksisfelt – og for øvrig samfunnet ellers – gir støtte til et slikt syn.<sup>30</sup>

Her har imidlertid denne studien brakt for en dag at disse praksislærerne hadde lite oversikt over hva studentene holdt på med i studiet, og at de ga uttrykk for at de ikke hadde behov for dette. Dette – vil jeg hevde – antyder en forestilling om at det som utspilte innenfor teorifeltet, ble oppfattet som mindre viktig. Det at det ikke ble gjort noen aktive forsøk på å trekke inn faglige og fagdidaktiske perspektiver hvor skolens praksis kunne diskuteres i det kritiske lyset slike perspektiver anlegger, støtter opp under dette.

Forestillingen om at teorifeltet hadde lav status i praksisfeltet bekreftes av Sintefs rapport om kvalitet i lærerutdanningene (Finne et al., 2014). Her fremkommer det imidlertid også at dette var gjensidig, hvor begge partene i utdanningen vurderte hverandres aktiviteter og kompetanse så pass lavt at det i rapporten beskrives som *iøynefallende*. Et slikt utgangspunkt er ikke gunstig for et nært samspill, slik utdanningen ifølge forskriften skal kjennetegnes av (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Samspill mellom teori- og praksisfelt har vært et ideal som har preget lærerutdanning i Norge siden de første seminarene ble opprettet på 1820-tallet (Dahl, 1959). I alle disse årene har lærerutdanningen gjennomgått et betydelig antall reformer av så vel faglig som strukturell art. Her vil jeg imidlertid hevde at den

---

<sup>30</sup> Beskrivelsen *nært samspill* er beholdt i forskriften som gjelder for den nye femårige lærerutdanningen.

viktigste endringen kom i 2005, ikke i form av en lærerutdanningsreform, men ved at det ble innført en ny UH-lov som skulle gjelde for både universiteter og høyskoler. Med den nye loven ble de gamle høyskolene underlagt samme lov som universitetene. Dette lovverket – hevder Karseth (2012) – skriver profesjonsutdanningene inn i en akademisk diskurs hvor det råder andre referanserammer enn de som tradisjonelt har vært forbundet med dem. Her peker hun på to logikker som kommer til syne i lovverket. Den ene av disse knytter seg til kravet om relevans, hvilket rammer profesjonsutdanningene inn i en yrkesforberedende logikk. Den andre logikken er akademisk, hvor akademisk frihet og forskningstilknytning er sentralt. Den akademiske logikken har over flere tiår fått en sterkere posisjon, på bekostning av den yrkesforberedende. Dette forholdet kommer til uttrykk på flere måter, som normer for forskningsbasert undervisning, kompetansekrav blant ansatte og krav til forskningsproduksjon (Kyvik, 2008; Kyvik & Karseth, 2002), og ikke minst ved innføring av en femårig lærerutdanning med mastergrad.

Lærerutdanningen har gjennom hele sin historie stått i et tett samspill med omgivelsene, både utviklingen i grunnskolen, samt samfunnsmessige og sosiale betingelser (Karseth, 2012). Den økte akademiseringen av utdanningen må sees i lys av dette. Økt utdanningsnivå i samfunnet generelt stiller skolen i en situasjon hvor dens autoritet ikke lenger er selvfølgelig, hvor det stilles spørsmål ved lærerens kunnskap og hvor pedagogiske valg må begrunnes (Molander & Terum, 2008). Abstrakt kunnskap gis dermed autoritet, og det blir viktig at profesjonsutøvere kan ta denne i bruk (Karseth & Nerland, 2007). I det globale kunnskapssamfunnet er kunnskap tilgjengelig fra et uendelig antall kilder. Dette krever at den enkelte profesjonsutøver kan orientere seg blant konkurrerende perspektiver, forstå dem, gjøre skjønnsmessige vurderinger, foreta valg og så anvende kunnskapen. For å sikre dette kunnskapsgrunlaget må lærerutdanningen være forskningsbasert. Samtidig må det nære samspillet med profesjonsfeltet forvaltes, slik at studentene kan erobre den særegne kunnskapsformen som ligger til praktiske synteser, en kunnskapsform som setter dem i stand til å anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner, og hvor samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning er helt sentralt.

En forskningsbasert lærerutdanning innebærer blant annet forskning på det som foregår i skolen, og dette må møtes med et åpent, nysgjerrig, granskende og kritisk blikk. Det nære samspillet mellom lærerutdanningen og skolen innebærer imidlertid også at lærerutdanningen selv er en del av det den skal forske på. Dette etablerer et farefullt potensial for at forskningen kan komme til å bekrefte heller enn kritisk granske det den holder på med, og altså opptre stikk i strid med sitt overordnede formål. Dette dilemmaet må etter mitt syn både anerkjennes og aktivt engasjeres dersom de to institusjonstypene skal makte å innfri sine respektive formål.

## 11.5 Konklusjon

Dette prosjektets overordnede problemstilling handler om viderekommen skriveopplæring og hvordan dette temaet ble ivaretatt i norskfaget ved grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10, i programmet som ble vedtatt i 2010 og som representerte en lærerutdanningsreform. Prosjektet har lagt til grunn at lærerutdanning utspiller seg innenfor to kontekster: et teorifelt og et praksisfelt. Ved å anvende tekst- og diskursanalytiske verktøy på skrivedidaktiske hendelser studenter var involvert i under sin praksisperiode, ble det mulig å rekonstruere hvilke skrivediskurser de trakk veksler på og transformerte i den diskursive praksis. De studerte hendelsene var institusjonelt forankrede og en del av studentenes obligatoriske praksis, hvilket gjør det rimelig å anta at det var diskursordener fra de to utdanningskontekstene som gjorde seg gjeldende.

Funn i studien gjør det mulig å hevde at teorifeltet i studentenes utdanning ivaretok temaet viderekommen skriveopplæring på måter som fremmer en snever tilnærming til undervisningen, forankret i en ferdighetsdiskurs, men med elementer av en kreativitetsdiskurs. Verken ferdighetsdiskursen eller kreativitetsdiskursen kan adressere det doble oppdraget som ligger i skolens formål, bestående av både nytte- og dannelsesmålssettinger. Dannelsesmålssettingene er særlig avgjørende for demokratisk dannelse og aktiv deltakelse i samfunnet. Disse må adresseres med mer komplekse tilnærminger i den viderekomne skriveopplæringen, hvor skriving forstås

både i lys av sosial praksis og i lys av sosiopolitiske forhold. En slik tilnærming stiller flere, og dermed høyere krav til lærerens kunnskapsgrunnlag.

Det var spor av slike diskurser i lærerutdanningsinstituttets diskursorden, men de sorterte under et emne med oppmerksomheten rettet mot tekstkulturer og lesing. Sammenhengen mellom disse emnene måtte etableres av studentene selv, slik at studiefaget fremsto som et fag med en usynlig pedagogikk. Her argumenterer jeg for en mer transparent pedagogikk som bringer fagets ulike innholdskomponenter til overflaten på måter som gjør det mulig for studentene å posisjonere seg innenfor faget, å innta fagets blikk og se verden med fagets øyne.

Etableringen av en slik transparent pedagogikk vil kreve mye av de involverte. Det vil kreve samarbeid i en kultur hvor undervisning i stor grad har vært et privat anliggende. Samarbeid krever også tid og oppmerksomhet, hvor forskning på tidsbruk i høyere utdanning bekrefter at arbeidssituasjonen allerede oppleves som presset. En mer transparent pedagogikk vil også kunne medføre behov for endringer i selve studiet, og her argumenterer jeg for at de kvalitetssystemene og rapporteringsregimene som har fulgt i kjølvannet av kvalitetsreformen, har en innretning som kan komme til å stå i veien for det faglige utviklingsarbeidet.

Av denne studien er det også fremkommet at skrivediskursene i teorifeltet konvergente med skrivediskursene i praksisfeltet, slik at ferdighetsdiskursen ble stående som en selvfølgelig og udiskutabel tilnærming til den viderekomne skriveopplæringen. Ferdighetsdiskursens dominans i skolene bekreftes av både nasjonal og internasjonal forskning på skrivediskurser, og her argumenterer jeg for at det er særlig to forhold som kan forklare dette.

Det ene forholdet handler om lærerens kunnskapsgrunnlag, hvor både forskning, skjerpede kompetansekrav og nasjonale storsatsninger i form av kompetanseløft vitner om behov for videreutvikling. Det andre forholdet handler om større strømninger i samfunnet, som fremveksten av et utilitaristisk paradigme med vekt på måling av meritter. Språk og skriving forstås her innenfor et snevert kommunikasjonsbegrep, hvor norskfagets allmenndannende og kulturelle perspektiver kommer i bakgrunnen. En annen strømning handler om fremveksten av den angloamerikanske curriculum-tradisjonen hvor den samfunnsøkonomiske

rasjonaliteten dominerer. Denne fremveksten skjer på bekostning av den vesteuropeiske didaktikk-tradisjonen hvor dannelsesbegrepet har et sterkt feste. Begge disse strømningene har medført en fundamental endring i måten å tenke undervisning og læring på, med premisser som privilegerer formalistiske tilnærminger i den viderekomne skriveopplæringen, slik nettopp ferdighetsdiskursen er et eksempel på.

Verken teorifeltet eller praksisfeltet i disse studentenes utdanningsløp forbereder dem på en skriveopplæring som adresserer skolens formål om å danne elevene til å bli selvstendige og kritiske individer, forberedt på demokratisk og aktiv deltakelse i samfunnet. Den udiskutable posisjonen ferdighetsdiskursen fikk i disse studentenes utdanningsløp, ble ytterligere forsterket ved at det i liten grad inntraff kollisjoner mellom teorifelt og praksisfelt hvor ulike oppfatninger om skriving og skriveopplæring fikk brynt seg på hverandre. I veiledningssamtalene mellom praksislærer og studenter var det i all hovedsak overordnede pedagogiske problemstillinger som fikk oppmerksomhet, på bekostning av fagdidaktiske problemstillinger. Her argumenterer jeg for at verdifulle muligheter gikk tapt, både når det gjaldt etablering av studentenes vitenskapelige begreper, men også etablering av praktiske synteser, som er profesjonskunnskapens særegne kunnskapsform. Det gikk også tapt verdifulle muligheter for studentens danning, da samtaler med utgangspunkt i aktuelle hendelser ville tilbudt dem en posisjon for å reflektere over forholdet mellom fagets innhold og egne erfaringer, hvor dette kunne settes i sammenheng med sosiale og kulturelle forhold ved de aktuelle hendelsene.

I disse studentenes utdanningsløp var det sammenfall mellom skruvediskursene i henholdsvis utdanningens teorifelt og praksisfelt, men her har jeg argumenter for at det var ulike årsaker til at ferdighetsdiskursen hadde fått så sterk posisjon innenfor de to feltene. Det er lite i denne studien som tyder på at sammenfallet hadde oppstått som et resultat av et nært samspill mellom disse to kretsløpene i studentenes utdanning. Det var i det hele tatt få tegn på et nært samspill. Det ble gitt uttrykk for at praksislærerne ikke hadde behov for å orientere seg i det som foregikk i teorifeltet. Samtidig etterlyste de at teorifeltet involverte seg mer i praksisfeltet. Begge deler peker i retning av forestillinger om at teorifeltet hadde lavere status enn praksisfeltet.

Teorifeltet, på sin side, har blitt mer akademisert etter innføringen av felles lovverk for høyere utdanning, hvor det stilles krav til forskningsbasert undervisning, kompetansekrav blant ansatte og krav til forskningsproduksjon. Denne akademiseringen er etter mitt syn nødvendig innenfor et globalt kunnskapssamfunn hvor den enkelte lærer må kunne orientere seg blant mange konkurrerende perspektiver og begrunne sine valg i møte med krevende og kritiske røster. Denne akademiseringen må imidlertid ikke gå på bekostning av et nært samspill med profesjonsfeltet. De praktiske syntesene – som skal sette de kommende lærerne i stand til å anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner, gjennom samarbeid, ansvarlighet, refleksjon og kritisk tenkning – oppstår verken i teorifeltet eller i praksisfeltet, men i samspillet mellom dem.

## 11.6 Studiens bidrag og begrensninger

Formålet med denne studien har vært å bidra med ny innsikt i hvordan lærerutdanningen på best måte kan utdanne lærere for *viderekommen skriveopplæring* av høy kvalitet, både faglig, pedagogisk og didaktisk. Studien har vært styrt av en problemstilling, hvor jeg har undersøkt hvordan temaet viderekommen skriveopplæring ble ivaretatt i norskfaget i GLU 5-10 ved en norsk lærerutdanningsinstitusjon våren 2013. Studiens problemstilling er adressert med en flerkasusstudie med flere innvevde analyseenheter. Disse analyseenhetene har bestått av en serie skrivedidaktiske hendelser som utspilte seg i løpet av disse studentenes praksisperiode. Hendelsene er studert som diskursiv praksis, hvor målet med analysen har vært å peke på sammenhenger mellom tekstene og sosiale forhold ved hendelsene, samt med tilfeller av sosial praksis som hendelsene har oppstått fra.

Ved å analysere de skrivedidaktiske hendelsene som diskursiv praksis, ble det synlig hva slags systemer av kunnskaper og oppfatninger forbundet med skriving og skriveopplæring som ble konstruert i den språklige samhandlingen. Disse systemene etablerte situasjonens felt, et begrep hentet fra Hallidays registrerteori. Ved å anvende analytiske objektiver fra systemisk-funksjonell lingvistikk ble det mulig å si noe om dette feltet, om begrepene var dype eller grunne, om de var tekniske og spesialiserte,

eller om de var hverdagslige. Det ble også mulig å si noe om hvor sikre deltakerne var i sin omgang med fagbegrepene. Disse innsiktene er verdifulle bidrag for de faglige som har ansvar for å planlegge å gjennomføre studier som skal utdanne lærere for viderekommen skriveopplæring.

Ved å analysere skrivedidaktiske hendelser som utspilte seg i studentenes praksisperiode, kunne begreper fra Hallidays registerteori anvendes for å studere samspillet mellom teori- og praksisfelt. Her har studien kunnet bringe til overflaten at fagdidaktiske problemstillinger i liten grad ble gjort til gjenstand for oppmerksomhet, og at studentenes muligheter for læring dermed ble redusert. Her håper jeg studien kan bidra til videreutvikling av dette aspektet ved lærerutdanningsfagene.

En analyse av diskursiv praksis må forholde seg til at enhver diskursiv praksis defineres gjennom sitt forhold til andre diskurser, og at diskurser trekker på hverandre på komplekst vis. Ved å undersøke hvilke diskurser som ble rekontekstualisert i hendelsene, ble skrivediskurser i lærerutdanningens morsmålsfag synliggjort, sammen med skrivediskurser ved de to praksisskolene. Disse diskursene er formet av maktrelasjoner og ideologier, men som med andre diskurser er det sjelden deltakerne i den sosiale praksis er oppmerksom på disse forholdene. Ved å synliggjøre hvordan disse diskursene arter seg, hvordan de oppstår og opprettholdes og hva slags konsekvenser de kan få, blir det mulig å kjenne dem igjen, og dermed forholde seg kritisk og bevisst til dem. Her har studien bidratt med nye perspektiver på lærerutdanningens norskfag og på skolens skriveopplæring, og videre hvordan disse er påvirket av større strømninger i samfunnet, slik som politisk initierte reformer og bakenforliggende ideologier. Her håper jeg studien kan bidra til ny tenkning rundt den viderekomne skriveopplæringen i lærerutdanningens morsmålsfag, i retning av en mer holistisk og allsidig skrivepedagogikk som adresserer både nytte- og dannelses målsettinger.

Denne studiens bidrag må sees i lys av studiens design og de begrensningene som ligger til kausstudier og deres generaliserbarhet. Disse spørsmålene er gjort til gjenstand for en prinsipiell drøfting i avhandlingens metodekapittel (se delkapittel 3.5.3), og i denne oppsummeringen drøftes bidragene i lys av dette.



I kapittel 3.3 argumenterer jeg for at nevnte kasus var å forstå som eksempler på en bredere klasse av det fenomenet som studeres, som én av en type, i tråd med Hammersley (1992) sin beskrivelse av hva et kasus er, og Flyvbjerg (2015) sin definisjon på kritisk kasus. Dertil kom at norskfaget selv var utformet i tråd med nasjonale retningslinjer, og at faget fremsto som relativt homogent på tvers av ulike institusjoner. De hendelsene som ble gjort til gjenstand for analyse, oppsto alle i sin naturlige kontekst, som en del av studentenes praksis ute i skolene. De ville inntruffet uavhengig av min tilstedeværelse. Hendelsene var slik sett typiske og representative. På samme tid var de helt unike, og er utforsket som det. Analysefunnene blir dermed å forstå som *muligheter* innenfor liknende kontekster, gjennom kunnskapsoverføring fra studiens kasus til større samlinger av kasus. En slik overføring avhenger av i hvilken grad det er mulig for andre å trekke slutninger fra studiens funn og overføre til andre tilfeller av samme type. Dette forutsetter at leseren av studien får den informasjonen som er nødvendig for å bedømme relevans. Her har jeg bestrebet meg på å gi fylldige kontekstbeskrivelser, sammen med en grundig redegjørelse for det teoretiske og metodologiske rammeverket som ligger til grunn for analysene. Ved dette er det lagt til rette for at analysene blir transparente, og for at andre kan vurdere studiens gyldighet.

## 11.7 Forslag til videre studier

I denne studien er det avdekket forhold i sosial praksis, både ved lærerutdanningen og i skolene. Disse nye innsiktene utløser behov for videre forskning, og her vil jeg foreslå følgende tematiske områder:

- Skrivning som redskap for dannelsprosesser
- En skrivedidaktikk i lærerutdanningens norskfag som omfatter både nytte- og dannelsmålsettinger
- Kunnskapsstrukturer i lærerutdanningens norskfag og behovet for en mer transparent pedagogikk
- Kriteriebasert respons og vurdering – konsekvenser for skriveopplæring
- Prosessveiledning på skrivning

- Veiledningssamtalene som arena for fagdidaktisk refleksjon og utvikling av praktiske synteser

# Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (3. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Andrade, H. L., Wang, X., Du, Y. & Akawi, R. L. (2009). Rubric-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for Writing. *Journal of Educational Research*, 102(4), 287-302. Hentet fra <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ827695&site=ehost-live>
- Angrosino, M. & Flick, U. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. London: SAGE.
- Aristoteles. (1999). *Etikk: Et hovedverk i Aristoteles' filosofi, også kalt "Den nikomakiske etikk"* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Bakke, J. O. (2019). *Skriveforløpets dramaturgi: Å iscenesette et skriveopplegg - en kvalitativ studie av skriveundervisning i norsk, samfunnsfag og naturfag på 7. trinn, gjennomført i Normprosjektet*. Universitetet i Sørøst-Norge: Doktoravhandling.
- Bakke, J. O. & Skovholt, K. (2015). "Å forestille seg betyr å bruke fantasien til å tenke på noe som ikke fins": Introduksjon av skriveoppgaver på 7. trinn. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 139-158). Bergen[Oslo]: Fagbokforl. : Landslaget for norskundervisning.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Malden, Mass.: Blackwell Publ.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (Red.). (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Barton, D. & Tusting, K. (Red.). (2005). *Beyond communities of practice: Language, power and social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *Qualitative report*, 13(4).
- Beard, R., Myhill, D., Nystrand, M. & Riley, J. (2009). General introduction. I R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley (Red.), *The SAGE handbook of writing development* (s. 1-21). Los Angeles: SAGE.

- Bech, K., Heggem, T. G., Kverndokken, K. & Nilsen, M. (2006). *Kontekst 8-10: Norsk for ungdomstrinnet: Grammatikk og rettskriving*. Oslo: Gyldendal.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre: Med påtvungen penn*. Oslo: Landslaget for norskundervisning: Cappelen.
- Berge, K. L. (1996). *Norsksensorenes tekstnormer og doxa*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Berge, K. L. (1998). Å skape mening med språk - om Michael Halliday og hans elevers sosiosemiotikk. I K. L. Berge, E. Maagerø & P. J. Coppock (Red.), *Å skape mening med språk: En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin* (s. 17-32). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget: Landslaget for norskundervisning.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (Red.). (2005). *Ungdommers skrivekompetanse - Norskeksamen som tekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bernstein, B. (1986). On pedagogic discourse. I J. G. Richardson (Red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 205-290). New York: Greenwood Press.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (Rev. utg.). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.  
<https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Blichfeldt, K., Larsen, E. & Heggem, T. G. (2006). *Kontekst 8-10: Norsk for ungdomstrinnet: Basisbok*. Oslo: Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivdiskurser i norskfaget - en analyse av hvordan norsklærere snakker om skriving på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1020>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: 1: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. utg., s. 13-24). København: Hans Reitzel.
- Britton, J. (1970). *Language and learning*. Florida: University of Miami press.
- Brorsson, B. N. (2007). *Man liksom bara skriver: skrivande och skrivkontexter i grundskolans år 7 och 8*. Örebro Universitet: Doktoravhandling.

- Bråten, I. (Red.). (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bueie, A. A. (2017). «*Slike kommentarer er de som hjelper*» *Elevers forståelse og bruk av lærerkommentarer i norskfaget*. Universitetet i Oslo: Doktoravhandling.
- Bueie, A. A. (2019). Bedre revisjonskompetanse gjennom eksplisitt opplæring i revisjonsstrategier? *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2).  
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1410>
- Bühler, K. (2011). *Theory of language: The representational function of language*. Amsterdam: John Benjamins. (Opprinnelig utgitt 1934)
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N. & Gee, J. P. (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. I B. Cope & M. Kalantzis (Red.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (s. 9-37). London: Routledge.
- Christensen, T. S., Elf, N. F. & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Christie, F. (1990). *Literacy for a Changing World* Australian Council for Educational Research.
- Christie, F. (1998). Learning the literacies of primary and secondary schooling. I F. Christie & R. Misson (Red.), *Literacy and schooling* (s. 47-73). London: Routledge.
- Christie, F. (2012). *Language education throughout the school years: A functional perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Christie, F. & Derewianka, B. (2008). *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Christie, F. & Macken-Horarik, M. (2008). Building verticality in subject English. I F. Christie & J. R. Martin (Red.), *Language, knowledge and pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives* (s. 156-183). London: Continuum.
- Clark, R. & Ivanič, R. (1997a). Critical Discourse Analysis and Educational Change. I L. Van Lier & D. Corson (Red.), *Encyclopedia of Language and Education: Knowledge About Language* (s. 217-227). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Clark, R. & Ivanič, R. (1997b). *The politics of writing*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Red.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Dagsland, S. (2015). Om relasjonen skrivehandling - skriveoppgave - elevtekst: Utfordringer ved antatt reflekterende elevtekster. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 201-220). Bergen: Fagbokforlaget: Landslaget for norskundervisning.

- Dagsland, S. (2018). *Om å jakte på heffalomper: Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skriving i norsk og matematikk*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet: Doktoravhandling.
- Dahl, H. (1959). *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahll-Larssøn, H. (2007). Fantasy som motivator. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten - ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 137-147). Bergen: Fagbokforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2019). *Studielivskvalitet: Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning* Universitetsforlaget.
- Denscombe, M. (2014). *Good Research Guide: For Small-Scale Social Research Projects* (5. utg.) McGraw-Hill Education.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg., s. 1-20). Los Angeles: Sage.
- DeSeCo. (2005). The Definition and Selection of Key Competencies - Executive Summary. Hentet fra <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm#:~:text=%20Definition%20and%20Selection%20of%20Competencies%20%28DeSeCo%29%20,increasing%20global%20inequality%20of%20opportunities%20and...%20More%20>
- Duff, P. (2008). *Case study research in applied linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Dysthe, O. (1993). *Writing and talking to learn* Universitetet i Tromsø.
- Dysthe, O., Igland, M.-A. & Sønnerland, L. D. (1993). *Ord på nye spor: Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Egeland, C. & Bergene, A. C. (2012). *Tidsbruk, arbeidstid og tidskonflikter i den norske universitets- og høyskolesektoren*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Eggins, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers.
- Eggins, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics* (2. utg.). London: Bloomsbury.
- Elf, N. F. & Kaspersen, P. (Red.). (2012). *Den Nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*. Oslo: Novus.
- Evensen, L. S. (1990). *What do the structures mean? Developing argumentative student writing. Rapport 2*. Dragvoll: SESAM, Universitetet i Trondheim.



- Evensen, L. S. (2009). Vurdering av skrivekompetanse: En kompleks utfordring. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 15-23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skriving: Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13-31). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Evensen, L. S. (Red.). (1991). *Utvikling av skriftspråklig kompetanse*. Trondheim: Senter for samfunnsforskning, Universitetet i Trondheim.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2015). *Language and power* (3. utg.). London: Longman. (Opprinnelig utgitt 1989)
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Finne, H., Mordal, S. & Stene, T. M. (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. SINTEF Teknologi og samfunn.
- Firth, J. R. (1935). The technique of semantics *Transactions of the Philological Society*, 34(1), 36-73.
- Firth, J. R. (1950). Personality and language in society. *Sociological Review*, (42), 37-52.
- Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering: Rubrikker og andre verktøy for lærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (2. utg., s. 497-520). København: Hans Reitzel.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning. (2010). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn. (FOR-2010-03-01-295). Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295?q=forskrift%20grunnskolel%C3%A6rer>
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10. (2016). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for trinn 5-10. (FOR-2016-06-07-861). Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Forskrift til rammeplan for allmennlærerutdanning. (2003). Forskrift til rammeplan for allmennlærerutdanningen. (FOR-2003-04-03-504). Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2003-04-03-504>

- Foucault, M. (1977). *Language, counter-memory, practice: Selected essays and interviews*. I D. F. Bouchard (Red.). Ithaca, N.Y: Cornell University Press.
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2010). Sakprosa i skolen. I A. E. Kleiveland & K. Kalleberg (Red.), *Sakprosa i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gard, E. J. & Wadel, C. C. (2012). «Det er ikkje dansen i seg sjøl som er problemet, men alt han føre med seg»: Diskusjon av undervisning i lys av kvalifikasjonsrammeverket. I T. L. Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høgere utdanning* (s. 205-218). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (4. utg.). London: Routledge. (Opprinnelig utgitt 1996)
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation Of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., ... Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK & APP: Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/arkapp\\_syntese\\_endelig\\_til\\_trykk.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf)
- Golden, A. & Hvistendahl, R. (2015). Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia, med vekt på de norske studiene. I A. Golden & E. Selj (Red.), *Skriving på norsk som andrespråk: Vurdering, opplæring og elevenes stemmer* (s. 231-246). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halberg, H. & Hundal, A. K. (2021). «Det er en ULV!» Elever på mellomtrinnet skriver fortellinger om rovdyr. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden* (s. 222-243). Universitetsforlaget.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2003). On Language and Linguistics. I J. J. Webster (Red.), *The collected works of M.A.K. Halliday* (bd. 3). London, GBR: Continuum International Publishing.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (2. utg.). Oxford: Oxford University Press.



- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993). *Writing science: literacy and discursive power*. London: Falmer Press.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3. utg.). London: Arnold.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography? Methodological explorations*. London, New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.  
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heilä-Ylikallio, R. & Østern, A.-L. (2012). Universitetsämnet modersmålets didaktik i Finland - ett lärarutbildningsperspektiv. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktik: Forskning, felt og fag* (s. 108-141). Oslo: Novus.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske: Framlegg til eit utvida daningsomgrep. *Pedagogisk filosofi*, s. 79-103.
- Hellesnes, J. (2005). Om å motverke destruksjonen av danninga. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (bd. nr. 161, s. 27-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. (2006). *The practice of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen: En didaktisk veiledningsstrategi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B. & Veum, A. (Red.). (2011). *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hoel, T. L. (1994). *Elevsamtalar om skrivning i vidaregåande skole. Responsgrupper i teori og praksis*. Universitetet i Trondheim, [Trondheim].
- Hoel, T. L. (2000). *Skrive og samtale: Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hoel, T. L. (2012). Innleiing. I T. L. Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høgere utdanning* (s. 9-26). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Holmberg, P. (2008a). *Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum*. Innlegg presentert ved Svenskans beskrivning 30, Stockholm.
- Holmberg, P. (2008b). *Textsamtal för skrivande: En studie av lärandestöd i två gymnasieklasser*. Innlegg presentert ved Sjätte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Muntlighetens möjligheter – retorik, berättande, samtal, Uppsala.
- Holmberg, P., Krogh, E., Nordenstam, A., Penne, S., Skarstein, D., Karlskov Skyggebjerg, A., ... Heilä-Ylikallio, R. (2019). On the emergence of the

- L1 research field: A comparative study of PhD abstracts in the Nordic countries 2000–2017. *L1-educational studies in language and literature*, 19, 1. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.05>
- Holmberg, P. & Wirdenäs, K. (2010). Skrivpedagogik i praktiken. Textkedjor, textsamtal och texttypologier i tre svensklärares klassrum. *Språk & stil: tidskrift för svensk språkforskning, Ny följd*, 20, 105-131.
- Honeybone, P. (2005). J.R. Firth. I S. Chapman & C. Routledge (Red.), *Key thinkers in linguistics and the philosophy of language* (s. 80-86). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hundal, A. K. (2017). *Skriveutvikling på mellomtrinnet: En undersøkelse av sammenhengsmekanismer i elevtekster og hvilke didaktiske forhold som bidrar til utvikling av sammenheng i tekst*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet: Doktoravhandling.
- Hymes, D. (2006). Excerpt from "Models of the interaction of language and social life". I P. Cobley (Red.), *Communication theories* (bd. 1, s. 185-205). London: Routledge. (Opprinnelig utgitt 1967)
- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonere seg i ulike sakprega skrivesituasjonar*. University of Stavanger: Doktoravhandling.
- Igland, M.-A. (1991). "Skriv om!" - ? : *Ein analyse av endringsstrategiar i elevtekstar*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Igland, M.-A. (2003). Skrivning i sosiokulturelt perspektiv. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst: Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 67-92). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Igland, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til: Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast*. Unipub forlag, Oslo.
- Igland, M.-A. (2009). Ein ettertankens didaktikk: Om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 24-34). Oslo: Universitetsforlaget.
- Igland, M.-A. (2013). Kunsten å lese elevtekster. I G. Skar & M. Tengberg (Red.), *Läsning! Svenskläraryörelingens årsskrift 2013* (s. 135-152). Stockholm: Natur och kultur distributör.
- Igland, M.-A. (2019). Elevperspektiv på den digitale skulekvardagen. I M.-A. Igland, A. Skaftun & D. Husebø (Red.), *Ny hverdag?* (s. 71-100). Universitetsforlaget.
- Igland, M.-A. & Østrem, S. E. (2019). Mens teksten blir til: Digital respons til elevtekstar under arbeid. I M.-A. Igland, A. Skaftun & D. Husebø (Red.), *Ny hverdag?* (s. 170-194). Universitetsforlaget.

- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam: Benjamins.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language & Education: An International Journal*, 18(3), 220-245. Hentet fra <https://proxy.hihm.no/ebSCO/{targetURLRemainder}>
- Iversen, H. M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive: Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, H. M., Solem, M. S. & Otnes, H. (2011). *Grammatikken i bruk* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jakobson, R. (2006). Excerpt from "Closing statement: linguistics and poetics". I P. Cobley (Red.), *Communication theories* (bd. 1, s. 164-173). London: Routledge. (Opprinnelig utgitt 1960)
- Janks, H. (2000). Domination, Access, Diversity and Design: A synthesis for critical literacy education. *Educational Review*, 52(2), 175-186. <https://doi.org/10.1080/713664035>
- Janks, H. (2002). Critical literacy: Beyond reason. *Australian educational researcher*, 29(1), 7-26. <https://doi.org/10.1007/bf03219767>
- Janks, H. (2009). Writing: A critical literacy perspective. I R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand & J. Riley (Red.), *The SAGE handbook of writing development* (s. 126-136). Los Angeles: SAGE.
- Jansson, M., Thorsten, A. & Löfgren, H. (2021). Elevers berättelser om meningsfullt skrivande i skolan. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v7.2511>
- Jensen, M. & Lien, P. (2007). *Fra saga til CD: Norsk for ungdomstrinnet: 9A* (2. utg.). Oslo: Fag og kultur.
- Jensen, M. & Lien, P. (2008). *Fra saga til CD: Norsk for ungdomstrinnet: 10 B* (2. utg.). Oslo: Fag og kultur.
- Jølle, L. (2015). *Legg til i lagrede treff Vurderingsdialogen: En undersøkelse av tekstvurderingspraksis ved nasjonal læringsstøttende prøve i skriving*. Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet: Doktoravhandling.
- Kaldestad, P. O. & Knutsen, H. (2006). *Diktboka: Om arbeid med poetiske tekstar i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Karlsen, G. E. (2010). Kvalifikasjonsrammeverk - virkemiddel for kvalitet eller ensretting? *Uniped*, (3), 5-17. Hentet fra [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/148741/artikkel\\_karlsen\\_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/148741/artikkel_karlsen_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Karseth, B. (2012). Profesjonsutdanning og profesjonsfag. I T. L. Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høyere utdanning* (s. 77-95). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Karseth, B. & Nerland, M. (2007). Building professionalism in a knowledge society: examining discourses of knowledge in four professional associations. *Journal of education and work*, 20(4), 335-355. <https://doi.org/10.1080/13639080701650172>
- Key-Åberg, S. & Olsson, M. (1964). *Poetisk lek*. Uppsala: Medborgarskolan.
- Kjelen, H. A. & Tverbakk, M. L. R. (2020). Skriverammer som stillas. *Norsk pedagogisk tidskrift*, (4), 347-360. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-03>
- Kleiveland, A. E. & Kalleberg, K. (Red.). (2010). *Sakprosa i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Koch, K. (1971). *Wishes, lies, and dreams: Teaching children to write poetry*. New York: Vintage Books.
- Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). Indledning. I R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 9-36). Oslo: Pax.
- Kress, G. (1994). *Learning to write* (2. utg.). London: Routledge.
- Kress, G. (1995). Representational resources and the production of subjectivity. I M. Coulthard & C. R. Caldas-Coulthard (Red.), *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis*. London: Routledge.
- Kress, G. (1997). *Before Writing: Rethinking the Paths to Literacy*. Florence: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Krogh, E. (2012). Skrivning i modersmålsfagene i skriftkyndighedens æra. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 59-91). Oslo: Novus.
- Krogh, E., Penne, S. & Ulfgard, M. (2012). Oppsummering. Den nordiske skolen, fins den? I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag* (s. 244-258). Oslo: Novus.
- Krogh, E. & Piekut, A. (2015). Voice and narrative in L1 writing. *L1-educational studies in language and literature*, 15(3), 1-41. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.10>
- Kulbrandstad, L. A. (2005). *Språkets mønstre: Grammatiske begreper og metoder* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). Fagets formål. Læreplan i norsk (NOR01-04). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Hentet fra



- <https://web.archive.org/web/20110105080207/http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1100204>
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). Formål. Læreplan i norsk fordypning (NOR06-01). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket Kunnskapsløftet 2006. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/NOR6-01/Hele/Formaal>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Kompetanse for kvalitet: Strategi for videreutdanning av lærere Hentet
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova Hentet 19.10.2009 fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2009-07-01-964>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn. Hentet fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_5\\_10\\_trinn.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR). Hentet 13.05.2014 fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/NKR2011mvedlegg.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Fagets relevans og sentrale verdier. Læreplan i norsk (NOR01-06). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvistad, A. H. & Otnes, H. (2019). Mottakerinstansen i skoleskriving – En studie av skriveoppgaver fra Normprosjektet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1644>
- Kvistad, A. H. & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven? En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 221-242). Bergen: Fagbokforlaget: Landslaget for norskundervisning.
- Kyvik, S. (2008). The Non-University Higher Education Sector in Norway. I J. S. Taylor, J. B. Ferreira, M. d. L. Machado & R. Santiago (Red.), *Non-University Higher Education in Europe* (s. 169-189). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Kyvik, S. & Karseth, B. (2002). Høgskolepersonalets arbeidsoppgaver og roller. I S. Kyvik (Red.), *Fra yrkesskole til universitet? Endringsprosesser i høgskolesektoren* (s. 127-153). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lambirth, A. (2016). Exploring children's discourses of writing. *English in Education*, 50(3), 215-232. <https://doi.org/10.1111/eie.12111>

- Lillis, T. (2003). Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from Critique to Design. *Language and Education: An International Journal*, 17(3), 192-207.  
<https://doi.org/10.1080/09500780308666848>
- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and "Deep Theorizing": Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25(3), 353-388.  
<https://doi.org/10.1177/0741088308319229>
- Macken-Horarik, M. (1996). Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary school teachers. I R. Hasan & G. Williams (Red.), *Literacy in society* (s. 232-278). London: Longman.
- Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the requirements of critical school literacy. A View from two classrooms. I F. Christie & R. Misson (Red.), *Literacy and Schooling* (s. 74-103). London: Routledge.
- Magnusson, J. (2018). Det diskursiva skrivandets funktion - en läromedelsanalys. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1).  
<https://doi.org/10.23865/njlr.v4.960>
- Malinowski, B. (2002). *Coral gardens and their magic: A study of the methods of tilling the soil and of agricultural rites in the Trobriand Islands*. London: Routledge. (Opprinnelig utgitt 1935)
- Malinowski, B. (2006). The problem of meaning in primitive languages. I P. Copley (Red.), *Communication theories: Critical concepts in media and cultural studies* (bd. 1, s. 295-329). London Routledge. (Opprinnelig utgitt 1923)
- Martin, J. R. (1984). Language, register and genre. I F. Christie (Red.), *Children Writing: Reader* (s. 21-30). Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Martin, J. R. (1985). *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. Amsterdam: Benjamins.
- Martin, J. R. (2008). Construing knowledge: a functional linguistic perspective. I F. Christie & J. R. Martin (Red.), *Language, knowledge and pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives* (s. 34-64). London: Continuum.
- Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education*, 20(1), 10-21.  
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2009.01.003>
- Matre, S. (Red.). (2006). *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Matre, S. & Solheim, R. (2014). Forventninger om skrivekompetanse: Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet". *Viden om læsning*, 15, 76-88.

- Matre, S., Solheim, R., Otnes, H., Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: Forskningsfunn og praksiserfaringar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maybury, B. (1981). *Creative writing for juniors* (2. utg.). London.
- McNamee, M. (2001). Introduction: Whose Ethics, Which Research? *Journal of Philosophy of Education*, 35(3), 309-328. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00229>
- Mehlum, A. (1982). *Skapende ord: Kreativ skrijving i grunnskolen*. Oslo: LNU Cappelen.
- Mehlum, A. (1994). *Skriveundervisning: Mellom styring og frihet*. Oslo: TANO.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1-14. <https://doi.org/10.1348/000709909x479853>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2. utg.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Newark, UNITED STATES: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. utg.). Los Angeles: Sage.
- Miller, C. R. (1984). Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70(2), 151-167. <https://doi.org/10.1080/00335638409383686>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier: en introduksjon. I *Profesjonsstudier* (s. S. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moslet, I. (1983). Barn skriver. I I. Breines, S. Ongstad & K. E. Eriksen (Red.), *Fag og forskning: Skoleforskning i humanistiske fag* (s. 111-118). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Ottesen, E. & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*, 4(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1055>
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. & Veum, A. (2013). Svend Foyn. Meaning potentials of monument and space. *RASK Internasjonalt tidsskrift for sprog og kommunikation*, 39(2013), 67-98.
- Maagerø, E. & Veum, A. (2015). Stor konge på liten logo: En analyse av meningspotentialet i kong Olav-logoen i Skjerjehamn. I(s. 81-101). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nergård, M. E. & Penne, S. (2016). Fagene oppløses i framtidens skole. *Kirke og Kultur*, 121(2), 112-129. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2016-02-02> ER

- NESH - Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet
- Nestlog, E. B. (2012). *Var är meningen? Elevtexter och undervisningspraktiker*, Linnéuniversitetet.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-92. Reprinted in Cope and Calantzis (eds.) (2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 2009-2037). London: Routledge
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i tekstar: Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 9-31). Oslo: Samlaget.
- Nilssen, V. L. (2009). Lærer og øvingslærer - om utvikling av dobbel yrkesidentitet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(2), 135-146.
- NOKUT. (2006). *Evalueringsrapport av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Norendal, A. (2016). Danningsperspektiver i grunnskolens eksamensoppgaver i norsk. *Acta Didactica Norge*, 10(3). <https://doi.org/10.5617/adno.2570>
- NOU 2003: 16. (2003). I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle. Norges offentlige utredninger. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- Nystrand, M. (2006). The Social and Historical Context for Writing Research. I C. A. Macarthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (s. 11-27). New York: Guilford Press.
- O'Halloran, K. (2008). Mathematical and scientific forms of knowledge: a systemic functional multimodal grammatical approach. I F. Christie & J. R. Martin (Red.), *Language, knowledge and pedagogy: Functional linguistic and sociological perspectives* (s. 205-236). London: Continuum.
- O'Toole, M. (1994). *The language of displayed art*. Rutherford: Fairleigh Dickinson University Press.
- Ohnstad, F. O. & Munthe, E. (2008). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(6), 471-483.
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ongstad, S. (1996). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotiskog didaktisk sjangerbegrep*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.



- Ongstad, S. (2002). Positioning Early Research on Writing in Norway. *Written Communication*, 19(3), 345-381.  
<https://doi.org/10.1177/074108802237749>
- Ongstad, S. (2012a). Grunnlag for omforent nordisk morsmålsdidaktisk forskning? I S. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: Forskning, felt og fag* (s. 9-19). Oslo: Novus.
- Ongstad, S. (2012b). Morsmålsdidaktikk som fag og forskningsfelt i overnasjonalt perspektiv. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: Forskning, felt og fag* (s. 21-46). Oslo: Novus.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. LOV-1998-07-17-61. Lovdata. Hentet fra  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslov#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslov#KAPITTEL_1)
- Otnes, H. (2013). Fiktive skriveroller og ukjente mottakere. Kontekstualisering i skriveoppgaver. I E. Maagerø, B. Aamotsbakken & N. Askeland (Red.), *Læreboka: Studier av ulike læreboktekster* (s. 201-214). Trondheim: Akademika.
- Otnes, H. (2015). Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 243-259). Bergen: Fagbokforlaget: Landslaget for norskundervisning.
- Oxford University Press. Oxford reference. Hentet 19.01.2022 fra  
<https://www.oxfordreference.com/>
- Penne, S. & Skarstein, D. (2015). The L1 subject in a world of increasing individualism. Democratic paradoxes in Norwegian L1 classrooms. *L1-educational studies in language and literature*.  
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.04>
- Peterson, S. S. (2012). An Analysis of Discourses of Writing and Writing Instruction in Curricula across Canada. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 260-284. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00589.x>
- Peterson, S. S., Parr, J., Lindgren, E. & Kaufman, D. (2018). Conceptualizations of Writing in Early Years Curricula and Standards Documents: International Perspectives. *Curriculum Journal*, 29(4), 499-521. Hentet fra  
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1203987&site=ehost-live>  
<http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2018.1500489>
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Glouchester, Mass.
- Popham, W. J. (1997). What's Wrong - and What's Right - with Rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72-75. Hentet fra  
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ552014&site=ehost-live>

- Powell, B. (1968). *English through poetry writing: A creative approach for schools*. London: Heinemann.
- Poynton, C. (1989). *Language and gender: Making the difference*. Oxford: Oxford University Press.
- Prosjekt Skolestil (s. Ongstad m.fl). (1983). *Publikasjon 2: Hva vil vi med norskstilen?* Løvenstad: Prosjekt skolestil.
- Randahl, A.-C. & Varga, P. A. (2021). Kollegiala samtal som kontekst för utveckling av lärares literacyförståelse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(4). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2031>
- Ravelli, L. J. & McMurtrie, R. J. (2015). *Multimodality in the Built Environment: Spatial Discourse Analysis*. London: London: Routledge.
- Rogne, M. (2011). *Frå allmennlærer til grunnskulelærer: Innfasing og oppstart av nye grunnskulelærerutdanninger* (Rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet). Stavanger: Følgjegruppa for lærerutdanningsreforma.
- Rogne, M. (2012). *Med god gli i kupert terreng: GLU-reformens andre år* (Rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet). Stavanger: Følgjegruppa for lærerutdanningsreforma.
- Rogne, M. (2013). *Drivkraft i utviklinga av lærerprofesjonen? Framsteg og utfordringar for grunnskulelærerutdanningane* (Rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet). Stavanger: Følgjegruppa for lærerutdanningsreforma.
- Rogne, M. (2014). *Indre utvikling – ytre kontekstuelle og strukturelle hinder* (Rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet). Stavanger: Følgjegruppa for lærerutdanningsreforma.
- Saussure, F. d. (1970). *Kurs i allmän lingvistik* (A. Löfqvist, Overs.). Bo Cavefors Bokförlag: Original work published 1916
- Sawyer, W. & Van de Ven, P. H. M. (2007). Starting points: paradigms in mother tongue education. *L1-educational studies in language and literature*, 7(1, Special Issue), 5-20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2007.07.01.06>
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content- Area Literacy. *Harvard educational review*, 78(1), 40-59. <https://doi.org/10.17763/haer.78.1.v62444321p602101>
- Shulman, L. S. (2004). Theory, practice, and the education of professionals. I L. S. Shulman & S. M. Wilson (Red.), *The wisdom of practice : essays on teaching, learning, and learning to teach* (s. 523-544). San Francisco: Jossey-Bass.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Skaftun, A. (2014). Leseopplæring og fagenes literacy. I A. Skaftun, O. J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.), *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet* (s. 15-32). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skar, G. B. U. & Aasen, A. J. (2016). Risikotrekk og skjulte kvaliteter i elevtekstar. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2(1).  
<https://doi.org/10.17585/njlr.v2.199>
- Skarðhamar, A.-K. (2011). *Litteraturundervisning: Teori og praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skei, H. H. (2006). *Å lese litteratur*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skjelbred, D. (1992). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen.
- Skjelbred, D. (2006). *Elevens tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring* (3. utg.). Oslo: Landslaget for norskundervisning: Cappelen akademisk.
- Skjervheim, H. (1995). *Deltakar og tilskodar og andre essays. Utdrag*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Smidt, J. (1991). *Lesebriller og skriveroller: "rammer" og "roller" i analyse av elevtekster. Rapport 3*. Trondheim: SESAM, Universitetet i Trondheim.
- Smidt, J. (1996). *Fornyelsens konflikter: Skriveopplæring i videregående skole i 90-åra*. Oslo: Cappelen akademisk forl. Landslaget for norskundervisning.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag: innsyn og utspill* (s. 11-35). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2012). Skrivepedagogikk - skriveforskning - skriveidaktikk. Skolerettet skriveforskning i Norge fra 1980 til i dag. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: Forskning, felt og fag* (s. 76-107). Oslo: Novus.
- Språkrådet og Universitetet i Bergen. Bokmålsordboka. Hentet 17.12.2021 fra <https://ordbok.uib.no>
- St.meld. nr. 30. (2003-2004). Kultur for læring. Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg., s. 443-466). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: Guilford Press.
- Steinfeld, T. (1986). *På skriftens vilkår: Et bidrag til morsmålsfagets historie*. Oslo: Landslaget for norskundervisning: Cappelen.

- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy development, ethnography and education*. London: Longman.
- Sturk, E. & Lindgren, E. (2019). Discourses in Teachers' Talk about Writing. *Written Communication*, 36(4), 503-537.  
<https://doi.org/10.1177/0741088319862512>
- Sturk, E., Randahl, A.-C. & Olin-Scheller, C. (2020). Back to basics? Discourses of writing in Facebook groups for teachers. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2005>
- Sundli, L. (2003). Yrkeskvalifisering gjennom praksis. I G. E. Karlsen & I. A. Kvalbein (Red.), *Norsk lærerutdanning: søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv* (s. 223-238). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svennevig, J. (2001). Abduction as a methodological approach to the study of spoken interaction. *Norskkrift*, 103, 1-22.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utg.). Oslo: Landslaget for norskundervisning: Cappelen akademisk forlag.
- Svennevig, J., Sandvik, M. & Vagle, W. (1995). *Tilnærminger til tekst: Modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen akademisk forlag.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sørensen, K. H. (2019). "Mas, mas, mas - over hele linja": Om disiplineringen av universitetene til samfunnsoppdraget. I A. H. Tjora (Red.), *Universitetskamp* (s. 450-483). Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian journal of educational research*, 50(3), 245-283.  
<https://doi.org/10.1080/00313830600743274>
- Tjernberg, C., Forsling, K. & Roos, C. (2020). Design för multimodal och kreativ skrivundervisning i tidiga skolår – Lärare reflekterar i fokusgruppsamtal. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1).  
<https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2044>
- Toropainen, O. (2008). *Niondeklassare skriver brev: Om svenskspråkiga elevers kommunikativa skrivfärdigheter i finska*. Åbo Akademi: Doktoravhandling.
- Torvatn, A. C. (2009). Lærebokvett. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (3. utg., s. 442-451). Oslo: Universitetsforlaget.
- Troelsen, S. (2018). En invitation man ikke kan afslå – analyse af afgangsprøven i skriftlig fremstilling med særligt fokus på skriveordren.

- Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1).  
<https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1267>
- Tønnessen, E. S. (2007). Litterær kompetanse - for elever og lærere. I M. Lillesvangstu, E. S. Tønnessen & H. Dahll-Larssøn (Red.), *Inn i teksten - ut i livet: Nøkler til leseglede og litterær kompetanse* (s. 177-189). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønnessen, E. S. (2014). Fra bildebok til app, eller bare litterær app? I E. S. Tønnessen (Red.), *Jakten på fortellinger: Barne- og ungdomslitteratur på tvers av medier* (s. 149-169). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2008). *Hva er sakprosa*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Unsworth, L. (2000). Investigating subject-specific literacies in school learning. I L. Unsworth (Red.), *Researching language in schools and communities: Functional linguistic perspectives* (s. 245-275). London: Cassell.
- van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249-283. Hentet fra <http://ezproxy1.usn.no:2154/stable/42888777>
- van Leeuwen, T. (1999). *Speech, music, sound*. Basingstoke: Macmillan.
- van Leeuwen, T. (2006). Critical Discourse Analysis. I K. Brown (Red.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2. utg., s. 290-294). Oxford: Elsevier.
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Veel, R. & Coffin, C. (1996). Learning to think like an historian: the language of secondary school history. I R. Hasan & G. Williams (Red.), *Literacy in society* (s. 191-231). London: Longman.
- Ventola, E. (2006). Selling Mozart in Salzburg. I T. Vestergaard, I. Lassen & J. Strunck (Red.), *Constructing history, society and politics in discourse: multimodal approaches* (s. 149-169). Ålborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Veum, A. (2015). Skriveoppgåver i utvikling? Skrivdiskursar i norskbøker for ungdomsskulen gjennom 30 år. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 83-101). Bergen: Fagbokforlaget: Landslaget for norskundervisning.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2012). *Thought and language. Revised and Expanded Edition*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2016). Critical discourse studies: History, agenda, theory and methodology. I R. Wodak & M. Meyer (Red.), *Methods of critical discourse studies* (3. utg., s. 1-22). London: SAGE.
- Wohlwend, K. E. (2009). Dilemmas and Discourses of Learning to Write: Assessment as a Contested Site. *Language Arts*, 86(5), 341-351. Hentet



fra

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ840845&site=ehost-live>

- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. utg.). Los Angeles, California: SAGE.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. utg.). Los Angeles, California: SAGE.
- Øygarden, B. (2001). Kvar vart det av stilen? I L. I. Kulbrandstad & G. Sjølie (Red.), *På Hamar med norsk: Rapport fra konferansen "Norsk på ungdomstrinnet", 18.-19. januar 2001. Del I: Skrivning og lesing* (s. 152-172).
- Aase, L. (2005a). Norskfaget - skolens fremste dannelsesfag? I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 69-83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005b). Norskfagets dannelsespotensial i fortid og samtid. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 35-47). Bergen: Fagbokforlaget: Landslaget for norskundervisning.
- Aase, L. (2010). Norskfagets mange kunnskapsformer. I O. Erstad & S. S. Hovednak (Red.), *Kunnskap i skolen* (s. 163-179). Trondheim: Tapir akademisk.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I M. Blikstad-Balas & K. R. Solbu (Red.), *Det (nye) nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget: Landslaget for norskundervisning.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 Utsnitt fra søkelogg

Søkelogg nr. 2/20

Søkebase: Eric

Dato	Database	Søkeord	Avgrensing	Antall treff	Kommentar
11.04	Eric	Writing instruction AND Preservice teachers AND Teacher education NOT Primary school NOT Early literacy	2003-2021	165	Jeg kan prøve å utelukke inservice teachers

## Vedlegg 2 Intervjuguide - pilotstudie

### **Intervjuguide**

Tidsbruk: 45 minutter

Formål: Få vite noe om de oppfatninger lærere som underviser i norsk på grunnskolelærerutdanningen 5-10 har om emnet skriftkyndighet i lærerutdanningen.

Lydopptak

Godkjenning

Retten til gjennomsyn

### **I) Opplysninger om informantene**

- 1) Navn
- 2) Hva er din motivasjon for å jobbe i lærerutdanningen?
  - Bakgrunn?
  - Spesialfelt?
- 3) Hvor lenge har du jobbet her? Har du jobbet ved andre institusjoner?

### **II) Skriftkyndighet**

- 1) Hva må studentene ha av kunnskaper for å kunne gi god skriveundervisning?
- 2) Hvilke læringsressurser bruker du for å nå kunnskapsmålene i emneplanen?
  - Hvilke fungerer? Hvorfor?
  - Er det noen som ikke fungerer? Hvorfor ikke?
- 3) Hva må studentene ha av ferdigheter for å kunne gi god skriveundervisning?
- 4) Hvilke læringsressurser bruker du for å nå ferdighetsmålene i emneplanen?
  - Hvilke fungerer? Hvorfor?
  - Er det noen som ikke fungerer? Hvorfor ikke?
- 5) Hvilke forventninger har du til studentenes praksisopplæring når det gjelder deres arbeid med elevtekster og elevers skriving?
  - Hva slags utfordringer bør studentene møte?
  - Hva slags oppfølging bør de få?
  - Hva gjør du/dere for å bygge bro mellom teorifeltet og praksisfeltet?
- 6) Utvikler studentene, i løpet av studietiden, den kompetansen du mener er nødvendig for å kunne gi god skriveundervisning?

### **III) Skrivning som grunnleggende ferdighet**

- 1) I rammeplanen er ansvaret for de grunnleggende ferdighetene lagt til faget PEL. Har dere etablert noe samarbeid på tvers av faggrensene når det gjelder skriving som grunnleggende ferdighet?



- Hvis ja, hva består dette i? Hvordan er ansvarsfordelingen?
- Hvis nei, er det behov for et slikt samarbeid? Hvordan kan/bør det foregå?

## Vedlegg 3 Samtykkeerklæring - pilotstudie

Astrid Granly,  
Stipendiat, Høgskolen i Hedmark

Til .....

### Forespørsel om deltakelse i intervju

I forbindelse med mitt doktorgradsprosjekt om skriftkyndighet i lærerutdanningens norskfag (5–10) ønsker jeg å gjennomføre intervju med dere som underviser i faget. Formålet er å undersøke hvilke oppfatninger dere har om dette emnet i lærerutdanningen.

Intervjuene vil utgjøre en pilotstudie for mitt hovedprosjekt, og materialet vil bli brukt som et informativt bakteppe for dette prosjektets design og tilnærminger.

Intervjuene vil foregå individuelt med en varighet på ca. 45 minutter. Jeg håper å kunne gjennomføre dem i løpet av april, forutsatt at pilotstudien godkjennes av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Du garanteres anonymitet i prosjektet. For å oppnå vil alle navn bli endret, også navnet på institusjonen. Dataene som samles inn, skal kun tolkes av meg. Mens jeg arbeider med dem, vil de bli oppbevart på en slik måte at andre ikke kan få tilgang til dem, og når jeg er ferdig med dem, vil de bli destruert.

Jeg håper du finner prosjektet interessant og har lyst og mulighet til å stille opp for meg. I så fall ber jeg om å returnere lappen med skriftlig samtykke. Jeg tar da kontakt for å avtale nærmere tid.

Om du underveis i prosjektet ønsker å trekke ditt bidrag, står du selvsagt fritt til dette.

Hamar, mars 2012

Astrid Granly

---

### Samtykkeerklæring

Jeg samtykker i å være med på prosjektet som er beskrevet ovenfor.

.....  
(underskrift)

## Vedlegg 4 Samtykkeerklæring - praksislærere

Astrid Granly,  
Stipendiat, Høgskolen i Hedmark

Til .....

### Forespørsel om deltakelse i doktorgradsprosjekt

I forbindelse med mitt doktorgradsprosjekt *Skriving i skolen som emne i lærerutdanningens norskfag (5-10)* ønsker jeg å undersøke 1) fagopplæringens språklige kunnskapsgrunnlag og tilnærming til skriving, 2) utfordringer lærerstudentene står overfor både i profesjonsfagets arbeid med elevtekster, og i praksisfeltet, og 3) sammenhengen, eller mangel på sammenheng, mellom teorifelt og praksisfelt.

For å kunne svare på disse forskningsspørsmålene ønsker jeg et samarbeid med et utvalg praksislærere. Først og fremst ønsker jeg å være til stede som observatør i praksis når studentene har undervisning knyttet til emnet skriving. Dette vil være på våren 2013. Observasjonen gjelder også veiledningssamtalen. Under denne observasjonen ønsker jeg å benytte lydopptak. Tidspunkt og varighet av denne observasjonen avtaler vi etter hvert som brikkene for praksisperioden faller på plass.

I tillegg til denne observasjonen ønsker jeg å gjennomføre intervju med praksislærere. Intervjuene vil foregå individuelt med en varighet på ca. 30 minutter. Det vil bli benyttet lydopptak under intervju. Jeg håper å kunne gjennomføre intervjuene i forbindelse med studentenes praksisperiode på våren, forutsatt at datainnsamlingen godkjennes av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Dataene som samles inn skal kun tolkes av meg. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 20.12.2015.

Jeg håper du finner prosjektet interessant og har lyst og mulighet til å stille opp for meg. I så fall ber jeg om at du returnerer lappen med skriftlig samtykke i vedlagte konvolutt. Jeg tar kontakt for å avtale nærmere tid.

Om du underveis i mitt prosjekt ønsker å trekke ditt bidrag, står du selvsagt fritt til dette.

Hamar, august 2012

Astrid Granly

---

### Samtykkeerklæring

Jeg samtykker i å være med på prosjektet som er beskrevet ovenfor.

.....  
(underskrift)

## Vedlegg 5 Samtykkeerklæring - studenter

Astrid Granly,  
Stipendiat, Høgskolen i Hedmark

Til .....

### Forespørsel om deltakelse i doktorgradsprosjekt

I forbindelse med mitt doktorgradsprosjekt *Skriving i skolen som emne i lærerutdanningens norskfag (5-10)* ønsker jeg å undersøke 1) fagopplæringens språklige kunnskapsgrunnlag og tilnærming til skriving, 2) utfordringer lærerstudentene står overfor både i profesjonsfagets arbeid med elevtekster, og i praksisfeltet, og 3) sammenhengen, eller mangel på sammenheng, mellom teorifelt og praksisfelt.

For å kunne svare på disse forskningsspørsmålene trenger jeg at noen av dere studenter stiller opp som informanter, og den informasjonen jeg ønsker fra dere vil være tredelt:

- 1) individuelle intervjuer
- 2) observasjon i praksis
- 3) analyse av skriftlige arbeidskrav

Jeg vil nå ta for meg punktene ett for ett.

1) Jeg ønsker å gjennomføre to intervjuer med hver informant, ett i forkant av undervisningen i Emne 2, og ett intervju etter Emne 2. Intervjuene vil foregå individuelt med en varighet på ca. 30 minutter. Det vil bli benyttet lydopptak under intervju. Jeg håper å kunne gjennomføre intervju 1 i november/desember og intervju 2 i april/mai, forutsatt at datainnsamlingen godkjennes av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

2) Jeg ønsker å være observatør i praksis når dere har undervisning knyttet til skriving i norsk, samt under veiledningssamtalen til undervisningsøkta. Under denne observasjonen ønsker jeg å benytte lydopptak. Tidspunkt og varighet av denne observasjonen avtaler vi i samarbeid med praksislærer.

3) Jeg ønsker å følge opp skriftlige arbeidskrav knyttet til Emne 2. Dette innebærer at dere vil få respons fra meg på innleverte arbeidskrav. I tillegg ønsker jeg å analysere disse skriftlige arbeidene.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Dataene som samles inn skal kun tolkes av meg. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 20.12.2015.

Jeg håper du finner prosjektet interessant og har lyst og mulighet til å stille opp for meg. I så fall ber jeg om at du returnerer lappen med skriftlig samtykke i vedlagte konvolutt. Jeg tar kontakt for å avtale nærmere tid.

Om du underveis i mitt prosjekt ønsker å trekke ditt bidrag, står du selvsagt fritt til dette.

Hamar, april 2013  
Astrid Granly

---

### Samtykkeerklæring

Jeg samtykker i å være med på prosjektet som er beskrevet ovenfor.

.....  
(underskrift)

## Vedlegg 6 Samtykkeerklæring - foresatte

Astrid Granly,  
Stipendiat, Høgskolen i Hedmark

### Informasjon til foresatte

Jeg er stipendiat ved Avdeling for Lærerutdanning og Naturvitenskap ved Høgskolen i Hedmark. Mitt doktorgradsprosjekt handler om skriving, nærmere bestemt hvordan studenter i lærerutdanningen rustes til å bli gode lærere i skriving. I denne forbindelse ønsker jeg å observere studentene i deres praksisperiode. Som støtte for observasjonen vil jeg benytte lydopptak. I tillegg til observasjon ønsker jeg å samle inn og analysere et utvalg av de skriftlige tekstene som skoleelevene produserer i den perioden studentene har sin praksis.

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Dataene som samles inn skal kun tolkes av meg. Alle opplysninger vil bli anonymisert og alle opptak vil bli slettet når oppgaven er ferdig, innen 20.12.2015.

For å kunne gjennomføre min studie trenger jeg skriftlig tillatelse fra elevenes foresatte. Jeg ber om tillatelse til å:

- observere elevene i klasserommet når studentene fra lærerutdanningen har praksis
- bruke kopier av tekster som elevene har produsert i mine analyser

Jeg håper dere finner prosjektet mitt interessant og har lyst og mulighet til å stille opp for meg. Dere kan gi samtykke på to måter: 1) ved å svare på e-posten fra kontaktlærer der dere gir deres samtykke, eller 2) ved å fylle ut erklæringen nederst på dette arket og returnere denne til elevens kontaktlærer som vil videreformidle til meg.

Om dere underveis i mitt prosjekt ønsker å trekke bidraget, står dere selvsagt fritt til dette.

Hamar, mars 2013

Astrid Granly

---

### Samtykkeerklæring

Barnet mitt kan være med på prosjektet som er beskrevet ovenfor.

.....  
(underskrift fra en eller begge foreldre)

## Vedlegg 7 Vurderingssamtaler: Skriveoppgave

Skriv **minst** 1 side på data, eller **minst** 1,5 side om du skriver for hånd. Husk skriftstørrelse 12, skrifttype: Times New Roman, 1,5 linjeavstand. Husk topp tekst med navn og oppgavenummer. **HUSK OVERSKRIFT!** . Innleveringsfrist 09.04.13 – Lykke til.

**Oppgave 1:** Velg **ett** av disse leserinnleggene og svar på dette.

### Faktasjekk

Mange lærere forbyr i dag bruk av mobiler i time. Jeg innser at dette kan være til forstyrrelse for klassen om alle elevene bruker mobilen. Her om dagen gikk diskusjonen høyt i naturfagtimen om nebbdyret var et pattedyr eller om det la egg. Etter kort tid kom svaret fra en klassekamerat: -Begge deler! Hvor hadde han funnet ut av dette? På nettet selvfølgelig! Mobiltelefoner kan altså være et tveegget sverd. Lærere, tenk på at teknologien kan være et hjelpemiddel, ikke bare et irritasjonsmoment!

**Mikkel (13)**

### Alt du kan lære av spill

Det burde vært lov å kjøpe spill som har 16- eller 18-årsgrense på spillbutikker. Det er mange som får lov av foreldrene sine, til å kjøpe disse spillene. Sånn sett er det ikke aldersgrensen, men foreldrene som setter grenser. Mange argumenterer for høy aldersgrense med at barn ikke kan skille spill fra virkeligheten. Dette er feil! Man får ut aggresjon og forskning viser at man blir smart smartere av å spille spill. Man blir også bedre i engelsk av å spille spill, fordi nesten ingen av de spillerne du spiller med forstår norsk. Du lærer deg også taktikk, strategi og mye historie. For eksempel i *Assasins creed* lærer man mye om religion, korstogene og borgerkrigen i USA, som man aldri ville lært på skolen.

**To gamere(13)**

### Grupper i timen?

Vi har begynt med gruppeinndeling i matematikk, og det er flere som synes at det å jobbe i grupper er bra. Jeg synes at det er dumt fordi jeg tror ikke de vet hva det kan gjøre med enkelte elever. Når en elev blir satt på en gruppe hvor de andre har mer forståelse for matte, blir det problemer. De som ikke har så bra forståelse av matte og som kanskje trenger ekstraundervisning, kan miste selvtillit og pågangsmot. Det er synd. Jeg tror at de som synes at grupper er bra ikke skjønner dette. Jeg mener at gruppeinndeling i mattetimen bare gjør nivåforskjellene større! De gode gruppene bedre og de dårlige gruppene blir på stedet hvil.

**Individualist (14)**

**Oppgave 2:** Skriv et leserinnlegg om en sak **du** interesserer deg for. Det kan være alt mulig, for eksempel: Skoleuniformer, Lekser, Innetid, PC-bruk blant dagens ungdom, mobbing osv.

## Vedlegg 8 Vurderingssamtaler: Leserinnlegg 1

[navn] «Oppgitt Fotgjenger»

Farlige fotgjengerfelt:

Hvorfor er det slik at mange av dagens bilister bare stopper ved fotgjengerfeltene hvis man står midt i veien? Må man virkelig sette egen helse på spill bare for å komme seg over et felt som er laget nettopp for at vi fotgjengere/syklister skal kunne slippe å være engstelige for å forsere bilveien?

Etter min mening er dagens bilister enten latere, mer stresset, eller i dårligere humør enn tidligere bilister har vært. For det første er det feil at vi elever må kaste oss ut i fotgjengerfeltet for å komme videre på skoleveien. Bilistene kan jo ha dårlig tid eller være i dårlig humør for alt jeg vet, og det skjønner jeg godt, men selv om de har det slik, mener jeg at de burde slippe oss skoleelever over. Det er begrenset hvor mye tid man sparer på ikke å stoppe ved fotgjengerfeltene uansett, for stopper bilistene for noen, så skynder de seg ofte over på noen sekunder. Slipper ingen oss over, har vi ingen andre muligheter enn rett og slett å gå rett ut i veien og satse på at bilene stopper. Vi må jo tross alt rekke skolen.

For det andre mener jeg at bilistene burde senke fargen når de kjører mot gangfeltet. Imidlertid gjør de fleste det de helt motsatte, de øker nemlig farten betraktelig mot og/eller over gangfeltet. Denne fartsøkningen kan utgjøre en stor forskjell for oss som vil over - hvis vi har begynt å bevege oss ut i veien. Kjører bilene i normal fart, rekker jo bilene lett å stoppe. Men kjører derimot bilen i høy fart, rekker den jo ikke å bremse for oss! Jeg viser tilbake til det jeg fortalte om at det er begrenset hvor mye tid man sparer på å ikke stoppe ved gangfeltene. I tillegg vil jeg tilføye at en fartsøkning på noen km/t i løpet av noen meter bare vil spare rundt 10 sekunder i forhold til å stoppe ved gangfeltet.

Sist men ikke minst vil jeg ta opp hvilke signaler denne oppførselen sender til oss ungdommer. Når vi ser denne oppførselen, er det lett for oss å ta etter den når vi begynner å kjøre. Ser man saken fra den andre siden, kan man jo skjønne at innflytelsen på unge ikke er den første tingen bilisten forbinder et gangfelt. Men bilistene burde absolutt tenke over hvordan de oppfører seg i trafikken. De vil vel ikke inspirere oss unge til å bli en generasjon med sjåførere som setter andres liv i fare for å spare noen sekunder?

Så for å oppsummere saken, mener jeg at bilistene burde stoppe ved gangfeltene fordi de ellers kan risikere andres helse og ha en dårlig innflytelse på oss unge. Alt i alt sparer bilistene så lite tid på å kjøre fort over gangfeltene at de trygt kan stoppe og dermed spare oss fotgjengere/syklister for skader. Ved å stoppe, blir bilistene gode rollemodeller.



## Vedlegg 9 Vurderingssamtaler: Leserinnlegg 2

[navn] oppgave. 1

Til Mikkel (13)

Jeg er enig i det du skriver fordi telefon kan brukes som ett nyttig verktøy på skolen. Ikke i timer som vi bare skal lære av læreren eller jobbe for det forstyrrer oss og da lærer vi ingen ting, men når vi skal finne fakta til prosjekter og sånt er det veldig fint å kunne bruke mobiltelefonen. Ikke alltid er det nok pc-er til hele klassa heller. Hos oss kan vi bruke mobiltelefon til å finne fakta i prosjekt timer hvis vi spør først, dette synes jeg er fint fordi vi ikke har pc-er til helle klassa men alle har mobiltelefon.

Sånn som du sier kan mobiltelefonen være et veldig nyttig verktøy i slike situasjoner, men jeg skjønner godt at det ikke er lov til vanlig. Hvis man da har en sånn situasjon kan man jo for eksempel ta den opp og søke etter det man lurer på. Mobiltelefonen er en veldig forstyrrende ting ellers i timene og ingen hadde lært spesielt mye hvis det var lov til å bruke mobilen når man ville. Lærerne vil heller ikke nå frem med det de vil og har å lære bort hvis man mener at alt er lettere og mer tilgjengelig på nettet. Lærerne er jo der for å lære bort ting de er flinke på, og er flinke til å tilpasse det slik at det er lettere for oss å forstå.

Under prosjekter og når vi skal jobbe med pc er jeg enig i at mobilen er et nyttig verktøy, spesielt siden det som regel ikke er nok pc-er i klasserommet. Alle nå for tiden har jo en mobiltelefon i lomma og det er veldig lett vint og slå opp ting på den og bruke den til å finne ut av det samme som du bruker en pc til. Det er jo få lærere i dag som ikke skjønner nytten av dette og de aller fleste lærere vil si ja til dette i dag.

Teknologien vokser og blir en viktigere del av samfunnet våres enn det noen gang har vært, allikevel er det godt å holde på noe av de gamle måtene å lære

på, men man må også kunne forstå at man må følge med på teknologien for å kunne interessere oss elever.

## Vedlegg 10 Vurderingssamtaler: Leserinnlegg 3

Blogger [navn og klasse]

Mange foreldre mener blogging er en dårlig ting, jeg syntes ikke det. I Norge er det utrolig mange unge jenter som blogger. For noen er dette en trend, men for andre en måte å uttrykke seg selv på. Blogging er en trend over hele verden, men det er veldig mange foreldre som ikke liker dette konseptet. Er det fordi de egentlig ikke vet hva det er? Eller fordi de ikke liker at folk deler så mye av livet sitt på nettet?

Blogging er en trend, det er nesten litt som mote egentlig. Det er noe alle vet hva er, og vil følge. Men det er noen som ikke muligheten til det. Når unge jenter lager seg blogg er det som oftest får å bli populær, bli sponset og komme på topplista. Men det er også mange som bruker blogging som en måte å bli hørt på, være seg selv eller for å hjelpe seg selv med problemer. Det er jo utrolig mange folk som blogger fordi de liker å skrive og å ta bilder. Derfor syntes jeg det er utrolig dumt at folk dømmer blogging etter etter første-inntykket. Fordi alle blogger er forskjellige, og alle har en spesiell mening.

Mange personer har jo også mote/sminke blogger, også disse blir undervurdert. Slike blogger er utrolig fine! De kan lære usikre jenter hvordan de kan kle og sminke seg. Bloggerne deler tips og triks om hvordan du kan se best ut. Folk tror jo også at disse bare viser de dyreste og mest eksklusive varene, men også dette er feil. Selv om det selvfølgelig noen som gjør dette, er det også mange som viser til billigere produkter/merker som er egnet lommeboka til en ungdom.

Det at foreldre og andre voksne personer mener blogging er en dårlig ting, tror jeg er fordi de ikke vet hva det er, man er jo ofte skeptisk for det ukjente, og tar derfor avstand til det. Men det er jo mange voksne mennesker som også leser blogger, f.eks matblogger og bakeblogger. Derfor syntes jeg det

blir feil å si nei til at mange barn ikke skal få ha blogg. For det er en utrolig bra ting om du bruker det riktig og respekterer visse grenser.  
Hvorfor skal blogging være en dårlig ting?

## Vedlegg 11 Vurderingssamtaler: Leserinnlegg 4

«Faktajekk» Oppgave 1

Svar Mikkel

Jeger helt enig i hva du sier.

Fks at telefonen er et «tveegget sverd»

Noen lærere er vedig i mot og noen

helt for. Så jeg mener at man

bør få bruke telefon i noen tilfeller

Telefonen er et kjempe fint redskap

til timene. Man kan jo finne ut

hva som helst på den. Men jeg fårstår

også at telefonen kan være et

irritasjonsmoment får andre medelever.

Men dersom man bruker telefonen

ordentlig tror jeg at telefonen

er et kjempe nyttig redskap

i timene. Hvis ~~dersom~~ noen misbruker

denne muligheten, er det IKKE værre

enn å inndra telefonen.

Så Kjære lærere Hvorfor får vi ikke

lov til å bruke telefonen i undervisnig?

Jeg tror at monge ov mine medelever

mener det somme. Men det er selvfølgelig

deres valg, om vi får <sup>lov</sup> eller ikke til å

bruke telefone.

Så med dette ~~konkluderer~~ mener

jeg at vi i hvertfall bør

prøve.

Hilser Henrik

[navn og klasse]

Oppgave 2

### **Voksne mener Ungdom bruker for mye tid på PC**

Mange voksne mener vi ungdom bruker for mye tid foran PC og annet elektronisk utstyr. Jeg er klar over at mange ungdom gjør det, men hvis de voksne hadde hatt samme utstyr og muligheter når de var unge, hadde nok de også sittet en god del med hodet foran en skjerm som PC eller lignende.

For mye PC bruk kan selvfølgelig ha ulemper som spillavhengighet, så jeg skjønner at noen kan være bekymret for barna sine. Men det er jo veldig mye bra med PC også. Det kommer helt an på hvordan man bruker det. PC er også involvert i mye av undervisningen på skolen, så mange er nødt til å bruke en del til på PC-lekser.

Jeg, personlig bruker PC som en form for avslapning etter en lang dag. Mange ungdom i dag har nemlig ikke mye tid hjemme, på grunn av både mye lekser og fritidsaktiviteter. Mange vil derfor bruke det lille som er igjen av dagen til å slappe av foran en skjerm. Dagen for mange ungdom kan være veldig slitsom og derfor kan PC en fin avkobling fra skolearbeid.

Foreldre har selvfølgelig rett til å sette grenser for bruk av PC. Men når de begynner å sammenligne seg selv som ung med oss i forhold til PC bruk, blir det bare meningsløst. De hadde jo begrenset tilgang på elektronisk utstyr når de var unge, så det er jo klart at de ikke brukte det like mye som ungdom gjør nå i dag. Oppfatningen av PC i de forskjellige aldersgruppene er jo også veldig forskjellig. For ungdom er PC sett på som noe som er vanlig å ha. De fleste ungdommer er også flinke med PC. Noen er til og med bedre enn foreldrene sine. Mange voksne er kanskje litt skeptiske til PC bruk, nettopp fordi de ikke hadde PC som ung eller at de ikke mestrer det så godt. En annen grunn til at foreldrene vil sette grenser for bruk av PC, er nok fordi de ønsker at barna deres også skal gjøre andre ting også.

Hvis man ser at barnet sitt sitter foran en PC vil jeg at de voksne skal tenke seg om en gang til før de klager på PC bruken blant unge. Mange trenger PC for å koble av litt fra hverdagen, ikke alle rekker så mye annet enn lekser og lignende. Jeg tror at de fleste voksne ville brukt like mye tid på PC som vi gjør, hvis de var unge i dag. De hadde bare ikke de samme mulighetene og ressursene på den tiden. Derfor sier jeg dette til alle Voksne: tenk deg om en gang til før du klager på PC bruken til dagens ungdom.

Gutt 13



## Vedlegg 13 Vurderingssamtaler: Vurderingsskjema

Leserinlegg - grad av måloppnåelse		Navn	
	LAV	MIDDELS	HØY
INNHold	Innholdet svarer delvis på det oppgaveteksten ber om, - viser liten evne til refleksjon og begrunnelse for påstander og meninger.	- svarer på det oppgaveteksten ber om, viser evne til refleksjon og begrunner delvis påstander og meninger.	- svarer på det oppgaveteksten ber om, - viser god oversikt og refleksjonsevne, begrunner påstander og meninger på en god måte.
OPPBYGGING Overskrift	Overskriften mangler.	-adresser til mottaker eller skriver hva teksten handler om.	-adresser til mottaker og skriver i underoverskrift hva teksten handler om.
Innledning	går rett på uten å si noe om temaet.	- kort innledning om problemstilling / tilsvar	- presenterer kort innlegget som teksten er et svar på.
Hoveddelen	- mangler avsnitt eller har en uhensiktsmessig avsnittsinndeling. - liten indre sammenheng i avsnittene.	- henvender seg noen ganger til den skriveren skriver til. - er inndelt i avsnitt som handler om hvert sitt tema - et argument pr avsnitt	- bruker innlegget teksten svarer på aktivt i egen argumentasjon. - er inndelt i avsnitt som handler om hvert sitt tema - avsnittene er godt oppbygd med temasetninger og kommentarsetninger - det er gode overganger mellom avsnittene
Språk og formelle ferdigheter	Teksten har et enkelt språk, lite variasjon i setningsoppbygging og tekstbindingsord  Mange skrivefeil  Mange tegnsettingsfeil (gjør teksten vanskelig å lese)	- - stort sett et klart og tydelig språk  - stort sett et variert ordforråd, variert setningsoppbygging og bruk av tekstbindingsord  - noen skrivefeil  - noen tegnsettingsfeil	- - klart og tydelig språk  - variert og nyansert ordforråd, variert setningsoppbygging og tekstbindingsord.  - ingen eller få skrivefeil  - god tegnsetting
Kilder (der det er nødvendig)	Mangler kilder	Oppgir kilder	Oppgir kilder, bruker kilder korrekt.
Kommentar			

### **Merknader til transkripsjonen:**

En tabell tilbyr i prinsippet mange ulike leseveier. Formålet med min lesning var å hente ut innholdsordene som binder sammen vurderingsområdene, og dette har styrt leseveien. Lesningen har startet i venstre kolonne, der vurderingsområdet angis, og så fulgt raden bortover, på tvers av kolonnene for henholdsvis lav, middels og høy måloppnåelse. I tilfeller der navn på vurderingsområdet (for eksempel «innhold») er bruk i beskrivelsen av kriteriet, er dette utelatt i kjeden, da det ikke tilfører analysen ny informasjon. En del syntaktiske enheter er beholdt, eksempelvis «uten å si noe om temaet», da en oppdeling ikke tjener analysens formål.

*innhold – lav - svarer delvis – oppgaveteksten – viser - liten evne - refleksjon – begrunnelse for påstander og meninger – middels - svarer på - oppgaveteksten – viser evne – refleksjon – begrunner delvis – påstander og meninger – høy - svarer – oppgaveteksten – viser - god oversikt – refleksjonsevne – begrunner – påstander og meninger – god måte*

*oppbygging – overskrift – lav - mangler – middels - adresser - mottaker – skriver - teksten – handler om – høy - adresser – mottaker – underoverskrift – handler om*

*innledning – lav - går – rett på – uten å si noe om temaet – middels - kort – problemstilling – tilsvare – høy - presenterer – innlegget – svar på*

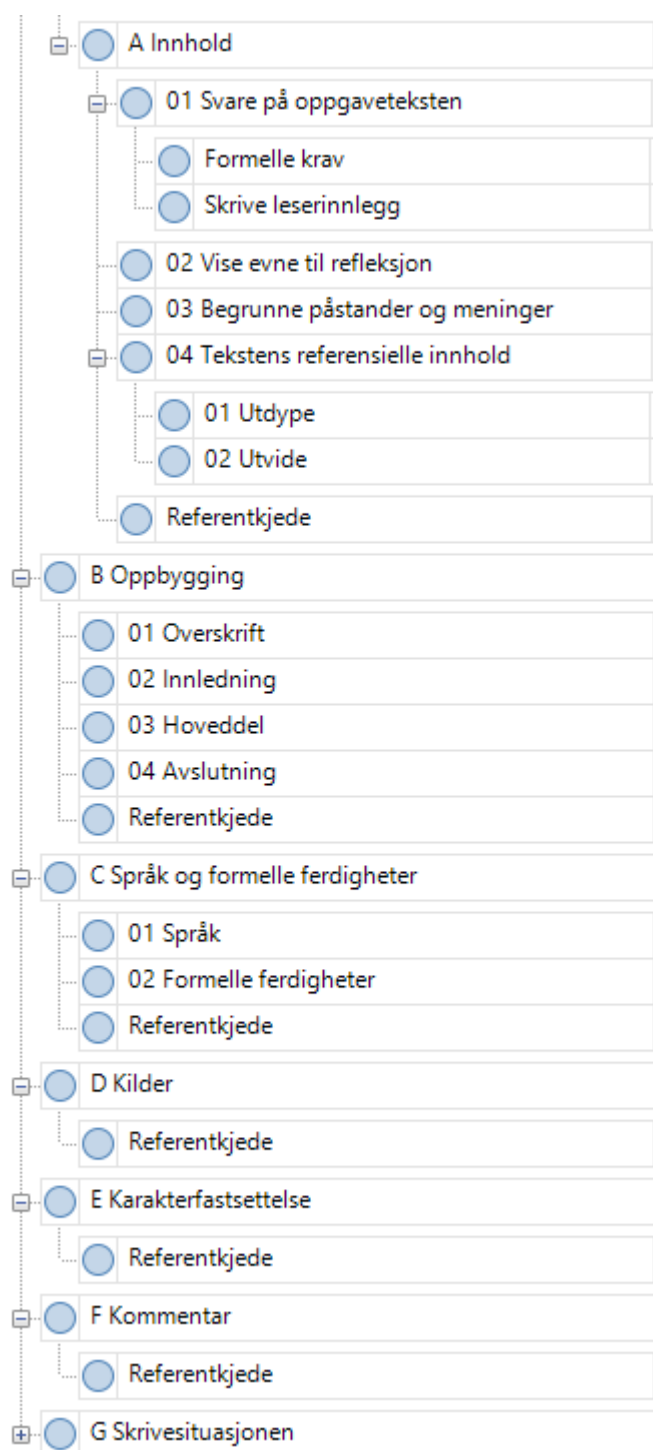
*hoveddelen – lav – mangler - avsnitt – uhensiktsmessig - avsnittsinndeling – liten - indre sammenheng – middels - henvender seg – noen ganger – inndelt i avsnitt – hvert sitt tema – et argument pr avsnitt – høy - bruker - innlegget – svarer på – aktivt – egen argumentasjon – avsnitt – hvert sitt tema – godt oppbygd – temasetninger og kommentarsetninger – gode overganger*

*avslutning – lav - mangler tydelig – middels - oppsummerer – understreker –  
hovedpoeng – høy - tydelig og god – godt formulert – oppsummerer – understreker –  
besvarer – innledningen – gir spørsmål – til mottakeren*

*språk og formelle ferdigheter – lav - enkelt språk – lite variasjon i  
setningsoppbygging og tekstbindingsord – mange skrivefeil – mange tegnsettingsfeil -  
(teksten – vanskelig – å lese) – middels - stort sett – klart og tydelig - språk – stort  
sett – variert ordforråd – variert setningsoppbygging og bruk av tekstbindingsord –  
noen skrivefeil – noen tegnsettingsfeil – høy - klart og tydelig - språk – variert og  
nyansert ordforråd – variert setningsoppbygging og tekstbindingsord – ingen eller få  
skrivefeil – god tegnsetting*

*kilder – lav - mangler – kilder – middels - oppgir – kilder – høy - oppgir – kilder –  
bruker – korrekt*

## Vedlegg 15 Vurderingssamtaler: Kodemanual



### **Merknader til transkripsjonen:**

I samtalene var det ofte språklige ytringer som utgjorde samtalens gjenstandsområde, eksempelvis ved at de diskuterte hvorvidt en setning eller et avsnitt i teksten kunne tjene som bevis på at eleven begrunnet påstander og meninger. I mange tilfeller hadde disse form av leddsetninger i samtaledeltakernes ytringer, der de diskuterte *hva eleven hadde skrevet* eller *på hvilken måte*. Slike komplekse enheter er syntaktisk forbundet, og de tjener som referenter til et overordnet begrep, eksempelvis *å begrunne påstander og meninger*. Slike tilfeller har jeg behandlet som enheter i kjedene og merket dem med *\*..\** i analysene. Gitt at mesteparten av materialet er transkripsjoner av naturlig framkommet muntlig tale der avbrytelser, ellipser, brutt syntaks og gjentakelser er helt vanlig, vil også dette gjenspeiles i kjedene. Jeg har stort sett skrevet de fram slik de fremkom i løpet av samtalen, men en del gjentakelser er utelatte, for eksempel i tilfeller der deltakerne snakket i munnen på hverandre, eller i tilfeller av gjentakelse som bekreftelse på enighet om en påstand.

### ***Leserinnlegg 1: Farlige fotgjengerfelt***

#### *Innhold*

*Å svare på oppgaveteksten - formelle krav:*

*toppteksten - hvilken oppgave – det – slurv - oppgavenummer – oppgavenummer – det – toppteksten – overskriften – toppteksten - toppteksten – identifisere*

*Å svare på oppgaveteksten - leserinnlegg:*

*oppgitt fotgjenger – skal stå under – leserinnlegget – skal skrives under – underskrift – manglende sjangertrekk – underskriften – nøye – skulle med - underskrift – signatur – har ikke signert*

*Å vise evne til refleksjon:*

*reflekterer – det – refleksjon*

*Å begrunne påstander og meninger:*

*kommer med meningen – påstår - \*at man bare sparer ti sekunder\* - kilde - \*for det første er det feil at [...] \* gjentar noe - noen - har sagt – hvem - går inn på - begrunner - temasetninger - kommentarsetninger - oppgi kilder - bruke kilder korrekt - burde oppgitt kilde - tror - funnet på – påstand – påstand - vise hvor – funnet*

*Utdyping av tekstens referensielle innhold:*

*de spørsmålene – gode - får fram – det som kommer i resten av teksten - innhold kjempebra – innholdet - ganske bra - be han - litt av en påstand – utdype - den setningen her - det er en påstand*

*Utviding av tekstens referensielle innhold:*

*moment han ikke nevner – syklistene – syklistene – fotgjengerfelt – de – det - ikke tatt stilling til – sykle – gå – det – greit - samspillet mellom bil, kjørende og gående - ikke innom - ikke forvente det - for eksempel – gående - ser seg for - de gående - de gående – skoleelevene – dem - ikke har noe ansvar - snakker bare om – fotgjengerfelt - gangfelt – bilene - har vikeplikt – stoppeplikt – gangfelt - resten av trafikkbildet - noen har fortrinnsrett – gangfelt - går rett over – sånn voksne ser – ungdommer - tenker over*

*Oppbygging*

*overskriften - ikke stå - i topp teksten*

*innledningen - veldig bra - fin innledning - vil ha fram - kommer til - å skrive om - veldig bra - det siste spørsmålet - ganske langt spørsmål - to spørsmål - to spørsmål - det er langt - lese to ganger - de spørsmålene - såpass gode - får fram - det som kommer*

*innholdet - ganske bra og ryddig - hvert eneste avsnitt - tar for seg - et spesielt tema - veldig ryddig - annen liga - fantastiske tekstbindinger - viser frem og tilbake - \*for*

det første [...] for det andre. jeg viser tilbake til. sist men ikke minst. sånn. saken fra den andre siden\* - tekstbinding – tekstbinding - binder teksten sammen - mikro- og makronivå samtidig – kjempebra - få tilbakemelding – oppbygning - veldig ryddig - klar innledning hoveddel og avslutning - hvert avsnitt - hvert sitt tema - temasetninger - kommentarsetninger - overalt - ikke - i andre avsnitt - i tredje og fjerde - andre avsnittet - bare andre avsnittet - den setningen - \*etter min mening er dagens bilister enten senere, mer stresset eller i dårligere humør enn tidligere bilister har vært." - be han - utdype den - kjempebra

det avsluttende - veldig bra - starter med - \*så for å oppsummere saken. mener jeg at bilistene\* - kommer - med meningen sin - konklusjon

### *Språk og formelle ferdigheter*

fantastiske tekstbindinger - viser frem og tilbake - i teksten - \*for det første for det andre. jeg viser tilbake til. sist men ikke minst. sånn. saken fra den andre siden\* - tekstbinding - setningsbinding – tekstbinding - mellom enkeltsetninger - binder - teksten sammen - mikro- og makronivå samtidig – kjempebra - språket hans - veldig variert - tydelig –klart - noen litt lange tunge setninger - leserinnlegg - tilbakemelding - forenklet setningene - noen steder - viser - konkret hvor - et par steder – teksten flyter - ganske bra - så bra - mange tekstbindinger - bruker - slike virkemiddel som - en som virkelig - har fått - det til - tilbakemelding på - få samlet - setningene - litt mer - ikke bruke - så lange setninger - forenkle setningene - for tunge og lange - noen av setningene - direkte tunge og lange

en bindestrek – hvorfor – tankestrek – antakelig - går an - å spørre - lov - å bruke tankestreker - hvorfor - der - passer ikke - tilbakemelding - en skrivefeil - et sånn ord som er til overs - de – skrivefeil - bare noe sånn tasting - ikke noe å bry seg om

### *Kilder*

å stoppe ved et gangfelt - burde ha - en kilde - kunne hatt - hvordan - vet - han - bare ti sekunder - naturlig - å spørre - bør - få en kommentar - den kilden - mangle kilder -

*oppgi kilder - oppgi kilder - bruke kilder korrekt - der - det er nødvendig - går an - å spørre - hvor - fått det fra - burde oppgitt - kilde - en påstand - burde - vise - hvor han har funnet den - kan - i hvert fall - spørre*

### *Karakterfastsettelse*

*karakter - tenker - fem - tenker du ikke - seks - har - sånne mangler - hvor pirkete - sekseren - jeg har - en på middels - setningene - språket - veldig viktig - i et leserinnlegg - tvil - tenkte - sånn fem pluss - slurvefeil - på det nivået - ikke oppgavenummer og underskrift - skal være - på høy måloppnåelse - ellers - synes jeg - det er bra - litt usikker - seks min - gir ikke - seks - eksklusiv - fem pluss - manglende sjangertrekk - underskriften - nøye på - litt sånn småpirk - femmeren - fem - fem pluss - seks - ha med - oppgavenummer og underskrift - har ikke signert - hva var - det beste ved teksten - fin flyt - tekstbinding - Sigrid - god - helt annet nivå - fem pluss - ikke får seks*

### ***Leserinnlegg 2: Til Mikkel (13)***

#### *Innhold*

*Å svare på oppgaveteksten - formelle krav:*

*det - litt kort - skrevet litt lenger*

*Å svare på oppgaveteksten - leserinnlegg:*

*henvender - mottakerbevissthet - leserinnlegg - ganske viktig - svar - annet innlegg - har ikke skrevet under - underskrift mangler - har ikke signatur*

*Å vise evne til refleksjon:*

*(-)*

*Å begrunne påstander og meninger:*

*de samme argumentene - formulert på forskjellige måter - nye argumenter - det samme - formulert på en annen måte - det ikke er nok pc`er i klasserommet - veldig få argumenter - begrunner - på forskjellige måter - nye momenter - de - det - et svar*



- mobilen. bør egentlig på en måte kunne brukes fordi at slik som teknologien vokser så. er det en naturlig gang - det – ut ifra teknologien - svarer på – hvorfor - viktig - at vi kan bruke mobiltelefon - at det fortsatt er viktig å holde på den gamle undervisningsmetoden - den gamle måten - har jo ikke tatt ut det - har det - der - det er inne på det – typisk - at det er forstyrrende - ikke hvordan det forstyrrer og hvordan det irriterer - inne på det – der - det der - at lærerne ikke vil nå frem med det de vil og har å lære bort - hvis alt er lettere og mer tilgjengelig

*Utdyping av tekstens referensielle innhold:*

*forutsetter - alle som leser dette - har lest leserinnlegget*

*Utviding av tekstens referensielle innhold:*

*kommer inn på noe nytt - litt konstruktiv – innholdet - ikke tatt for seg - noe mer - har ikke skrevet - noe mer - svart to ganger - på det samme - to temasetninger - samme innhold - ulike ord*

*Oppbygging*

*overskriften - ikke stå - i toppteksten*

*innledning - får noe av hoveddelen -for mye momenter - ikke tydelig nok - burde ha kuttet ut - har han innledning? - den første linja - går rett på – drøfter - drøfter ikke i innledningen - ikke en tydelig nok innledning - presenterer ikke - hva han her andre typen har skrevet noe om da – tvil - ordentlig innledning - går rett på uten å si noe om tema - mitt i mellom middels og lav - tar - ikke opp - problemstilling - i innledningen - \*sånn som du sier\* - forutsetter - at alle har lest det leserinnlegget - tvil – ikke noe klar innledning - ganske ille - mangler innledning - tvil om – innledning – hode - kropp og hale – fisken - gjelder alle typer tekster - start på teksten - første setningen - en form for innledning - sliter - greit å skrive - til slutt - mye enklere - litt dumt - glemmer den*

det andre avsnittet og det tredje avsnittet - de samme argumentene - gjentar og utdyper innledningen - ikke noen nye argumenter - i det tredje avsnittet - det samme - formulert på en annen måte – hold og ryddighet -litt rotete - indre sammenheng - gjentar seg selv - det rare - har temasetninger med kommentarsetning i begge avsnittene - mye gjentakelser - har tema- og kommentarsetninger – har – det - ikke dårlig - ikke bra - markere for eleven - har temasetning - har kommentarsetning - avsnittene - dreier seg - om det samme - mye av det samme innholdet - mot slutten av det andre avsnittet - kommer inn på noe nytt - ikke helt indre sammenheng - litt å jobbe med – viktig – tilbakemelding - strukturere teksten sin - få beskjed – struktur-disposisjon- oppbygning - gi ros - tema og kommentarsetninger- mottakerbevissthet - til Mikkel - \*jeg er enig i sånn som du sier\* - henvender seg - kunne vært mer - kunne ha gjentatt mer - har Mikkel med seg – kommentere - her henvender du deg - - avtalte til [navn på elev] - ikke samsvar - mellom innledning og hoveddel - tredje avsnitt - nummer 2 - internettmobbing - i hoveddelen - to fine spørsmål - må i hoveddelen - har skrevet - det samme - to ganger - [navn på elev] - bra struktur – innledning - hoveddel – avslutning - ikke klar nok - her- bortsett fra hoveddelen og avslutningen - flere temasetninger - ikke svart med kommentarsetninger - kommentar - temasetningen - to temasetninger - samme innhold - ulike ord

avslutningen - helt grei - svarer på - det han begynte med - svarer på - hvorfor – avslutningen - noe av det bedre – avslutningen - få ros

### *Språk og formelle ferdigheter*

en fryktelig lang setning - den andre setningen - fryktelig lange setninger - en del lange setninger - bli flinkere til - å sette punktum - lange setninger - litt dumt – muntlig - \*og sånt\* - stryke - det ordet - [navn på elev]- lange setninger - korte ned - sette - flere punktum - språket - preget av - veldig ivrig - ingen jevn flyt - litt mer engasjert –

tegnsettingen - ikke helt god - åtte kommafeil - markert mange – ikkje så dårlig - at det vanskeliggjør lesing av teksten - har komma - veldig mye kommafeil - komma rules – skal - på plass – skrivefeil - \*for eksempel\* i ett ord – tastefeil - \*helle\* - tastefeil - må markeres - slike feil - bør se - leser igjennom - en feil til - i avslutninga – teknologien - en viktig del - det - den - bindingen - \*våres\* - kunne vært - punktum - etter \*hvert\* - tegnsettingen - teller – selvfølgelig - har jobbet med – komma

## Kilder

(-)

## Karakterfastsettelse

karakter - har heller ikke - skrevet under - underskrift mangler - fire min - hakket under - Sigrid og Selma - litt bedre enn - Carl sin - fikk en tre pluss - fikk ikke han - tre min - Carl fikk - tre minus - tre pluss - sammenlikner litt med - vi ga - Anita en treer - helt i grenseland mellom lav og middels - han er ikke - spesielt mye bedre - enn Anita - litt mer strukturert - enn Anita - enig – Anita – tre – hyperskriving – engasjert - lese - det vi avtalte - til Anita - ikke samsvar mellom innledning og hoveddel - lange setninger - må sette flere punktum – usaklig - tredje avsnitt - burde stått - som nummer to - fin avslutning - internettmobbing - må bli behandlet - inne i hoveddelen - to fine spørsmål - må tas opp bedre - i hoveddelen - språket – preget - veldig ivrig - ingen jevn flyt og struktur - bra med pseudonym - jeg syntes - han ikke har tatt for seg - noe mer enn det Anita har gjort - akkurat det samme - litt annen måte – kreativ - treeren - mot plussen – kanskje - for kort - ikke noe klar innledning - det samme to ganger - ikke signatur - Anita har - bra struktur - innledning, hoveddel og avslutning - ikke klar nok - her - bortsett fra hoveddelen og avslutningen - Anita har - kommet med flere punkter - flere temasetninger - har bare ikke - svart med kommentarsetninger - Mads har - svart - to ganger på det samme – treer - kanskje tre pluss - ille - at teksten mangler innledning - hode, kropp og hale – fisken - gjelder - alle typer tekster - avsnitt to - ødelegger veldig mye - tre pluss - bedre enn Anita - oppbygningen – strukturen - holder seg til saken - Anita var - mer engasjert - tegnsettingen teller også – selvfølgelig - ikke innhold

### **Leserinnlegg 3: Blogger**

#### *Innhold*

*Å svare på oppgaveteksten - formelle krav:*

*overskriften - toppteksten*

*Å svare på oppgaveteksten - leserinnlegg:*

*mangler – pseudonym - sjangerkjennetegn - borte*

*Å vise evne til refleksjon:*

*(-)*

*Å begrunne påstander og meninger:*

*\*er det fordi de egentlig ikke vet hva det er» – foreldre – \*det er noe alle vet hva er\* - mener – ungdommer – det – ungdommer – nevnt – ungdommer – hvem – alle – de – ikke vet – \*her skjærer logikken seg\* - logisk brist - motsier – de – ikke vet – alle vet – de – ikke vet – \*henger ikke på grep\* - det siste spørsmålet - begrunnes – bedre - en – vet - hvorfor –*

*Utdyping av tekstens referensielle innhold:*

*\*for noen er det en trend men for andre er det en måte å utrykke seg selv på\* - den - få frem - hva - mye spørsmål - \*det er nesten litt sånn mote egentlig. det er noe alle vet hva er og vil følge\* - mote – trend – mote og trend – topplisten – toppliste - spørsmålet - toppliste – topplisten innforstått med blogging – forstå - det meste – topplisten – vanskelig – utenforstående – blogging - ikke utdyper – temasetningene - det siste spørsmålet - tar ikke opp – vesentlig - stiller spørsmål - ikke besvarer - dette med foreldre - \*er en dårlig ting\* - foreldrene - ikke klokere - forklart litt - hvem som er hva - har prøvd å forklare - \*det er nesten litt som mote egentlig\* - god - prøver å forklare - ikke så verst*

*Utviding av tekstens referensielle innhold:*

alt det blogges om - matblogger og bakeblogger - holdningen - reagerer - \*at bloggene er så fine for de kan lære usikre jenter hvordan de kan kle og sminke seg. fordi bloggerne deler tips og triks om hvordan de skal se best ut.\* - lov - å mene - lov - foreldrene - nevnt - det – diskutere \*fordi de ikke liker at folk deler så mye av livet sitt på nettet\* - personvern

## Oppbygging

overskriften - i toppteksten

innledningen – ganske grei - informerer - stiller spørsmål - innledningen - fin

det andre avsnittet - mer informasjon – argumenter - lur på - i innledningen – sier – hun - \*er det fordi de egentlig ikke vet hva det er?\* - etterpå - sier - hun - at det er noe alle vet hva er - her - skjærer - logikken seg - tekstbindingen - skjærer seg - logisk brist – det tredje avsnittet - litt mer helhetlig og greiere – vanskelig for - en utenforstående - ikke utdyper – temasetningene – mottakerbevissthet – hvem - skriver til - ikke så veldig tydelig - noen som kan dette - hun ordlegger seg - tar opp - dette med foreldre - skriver slik - foreldrene - blir ikke klokere- bakvendt - et argument - et moment - per avsnitt - indre sammenheng - struktur - i avsnittet - litt rotete - mange av avsnittene - handler om - mye forskjellig - gjentar seg - i alle avsnittene - avsnitt tre - det her med klær og sminke og sånne ting - det beste – struktur – fremheve - ett emne - strukturen - skulle ha vært - veldig grei - hvem blogger - hva blogger de om - hva gjør at foreldrene er imot

avslutningen - begynner der - skulle ha lagt - det spørsmålet - rett under i stedet - motsier seg selv - i avslutningen - motsier – hoveddelen - henger ikke - på grep – avslutningen – oppsummering - hva - siste avsnittet - usikker på - om det er en avslutning - bit av hoveddelen - tar opp - et tema - hører til hoveddelen – avslutningen - bare spørsmålet - hvor - begynner – avslutningen - skrive om - skrive det om - avslutningen - begynner på - \*derfor syntes\* - passer med - \*hvorfor skal blogging være en dårlig ting\* - hengt seg opp i - lurt - spørsmål i avslutningen -

*baserer seg på - det hun har sagt i hoveddelen - binder sammen - god binding -  
begynnelse og slutt*

### *Språk og formelle ferdigheter*

*ikke så veldig lange setninger - som mange av de andre - hvordan - er - bindingen -  
mellom setninger - litt blandet - litt både og - ikke sånn kjempedårlig - ikke alltid -  
den gode sammenhengen - ikke så helgalt - absolutt ikke - språket - enkelt – stort sett  
klart og tydelig - stort sett klart og tydelig - burde forklart litt - hvem som er hva -  
noen sånne ord - skulle forklart - litt mer - skjønner - hva du leser om - stort sett klart  
og tydelig språk - vært litt ivrig - skrevet ned - det første som har falt henne inn -  
akkurat det som faller henne inn –*

*\*derfor syntes jeg det er utrolig dumt\* - syntes - mye skrivefeil - mange skrivefeil -  
ikke skylde på - tastedjevelen - annet hvert ord omtrent - tegnsettingen - ikke så verst  
- flink til - å bruke punktum og komma – tullefeil - ganske ekstremt – impuls skriving -  
pleier ikke - å ha så mye skrivefeil - et tema som fenger - lest over - sett etter - mulige  
skrivefeil*

### *Kilder*

*(-)*

### *Karakterfastsettelse*

*vurderer - en treer – treern - tror - syntes - hakket svakere - i forhold til Mads – tre -  
tre minus - over Carl – den - stå åpen - den første - fikk - tre minus - foreløpig - den  
første – hun – ikke høyere - enn en treer – nok sjangerkjennetegn - borte her - litt  
sånn som Anita - litt ivrig - skrevet - det første som har falt henne inn - kan hende -  
litt sånne tullefeil - så mye skrivefeil - ganske ekstremt - litt sånn impuls skriving - kan  
hende - pleier ikke - å ha så mye skrivefeil - et tema - som fenger henne - litt som med  
Anita - greit - tre*

### **Leserinnlegg 4: Svar Mikkel**

## *Innhold*

*Å svare på oppgaveteksten - formelle krav:*

*altfor kort – navn – navn - det - feil rekkefølge - overskriften - hopper over - en linje - fryktelig kort - skrive mer - hopper over - to linjer – avsnittene - ikke en side*

*Å svare på oppgaveteksten - leserinnlegg:*

*underskrift - underskrift – mye - hører leserinnlegget til - ny sjanger*

*Å vise evne til refleksjon:*

*refleksjonen – preg – refleksjonen - reflekterer ikke - veldig mye - gode eksempler – reflekterer – nei - ikke egentlig – nei - gjør ikke – det - tror ikke - han - gjør det – zero*

*Å begrunne påstander og meninger:*

*nevner irritasjonsmoment - nevner ikke - på hva slags måte – irriterende - \*at hvis en ikke bruker den slik den skal. så er det ikke verre enn at en kan dra inn telefonen\* - det - et irritasjonsmoment – irritasjonsmoment - dra inn telefonen - en form for irritasjonsmoment – den - falt fra - eksempel på et dårlig sirkelresonnement - veldig tynt - hele greia - \*så kjære lærere [...] hvorfor får vi ikke. lov til å bruke telefonen\* - i undervisningen - ikke i timene - i undervisningen - bruke mobil - \*mange av mine medelever mener det samme. men det er selvfølgelig deres valg om vi får lov eller ikke til å bruke telefonen. så med dette mener jeg at vi i hvert fall bør prøve\* - inne på det – først - et kjempefint redskap – så - et irritasjonsmoment - så – beslaglegges – så - en mulighet – så beslaglegges - noe rart – der – riktig spor – kommenterer - mye tydeligere - hjelp – trenger - må argumentere mer - påstandene han kommer med - fylle ut - komme med kommentarsetninger - flere kommentarsetninger – konkrete - tar for seg – ett – irritasjonsmomentet – mobilen - irritasjonsmoment i skolen -han sier - han forstår – det - inn på det - inndra telefonen - sier - ingenting - hva som skal til - kommer ikke - inn på det - hjelpe han - dele opp og utdype – mange temasetninger - mangler – kommentarsetningene – flink - tydelig på - ikke noe problem - å vite - hva han mener - vi vet - han vil - at det skal være lov - det - sier - han - i avslutningen - \*at dette mener jeg at vi i hvert fall bør prøve\* - det - klar på - klart - hva han mener*

- får fram - budskapet sitt - \*med dette mener jeg at [...] - helt klar på - det - ha ros for – konklusjonen - klart og tydelig

*Utdyping av tekstens referensielle innhold:*

\*man bør få bruke telefon i noen tilfeller\* - kommer - inn på - ikke veldig utdypet - har bare kommentert om igjen - tveegget sverd - vet - tveegget – betyr - har ikke forklart – irritasjonsmomentet - består i – temasetninger - kan fungere fint - får mer – utdyping

*Utviding av tekstens referensielle innhold:*

(-)

*Oppbygging*

burde ha stått - til mikkell - fått med – overskriften

innledningen - kalle det - en innledning - konkluderer - i første avsnittet - har innledning

mottakeren - hvem – er – mottakeren – står - kjære lærere - henvender seg - til dem - i starten – mikkell – man – lærer - bevisstheten rundt - hvem som skal lese - ikke helt til stede - greit - at han ikke refererer så mye til hva som står der -

mottakerbevisstheten - litt uklar - hvordan – er – hoveddelen – avsnitt – avsnitt - indre sammenheng - i avsnittene - ett argument - hvert avsnitt - hoveddelen - ett avsnitt i seg selv – avsnitt – avsnitt – avslutning – halvavsnitt – læreravsnittet - grei nok - det avsnittet - mer enn ett innhold - ett moment - langt over - fyller ut – kommentarsetninger - jobbe mer - med strukturen - få - ett avsnitt av gangen - tar for deg - de ulike momentene - prøver - å være konkrete - dette avsnittet - lager ett avsnitt - rundt det - flere kommentarsetninger - tar for seg – ett - har mange – temasetninger - mangler - kommentarsetningene - samlet - i ett avsnitt - trenger - hjelp til - bra - prøver å tenke på den du leser for - må være - mer konsekvent på - hvem - henviser til - har en inndeling - med innledning hoveddel og avslutning -



setningene i hovedavsnittet - noen fine temasetninger - som temasetninger - fungere fint - mer utdyping - positivt å gripe fatt i - [navn på elev] - hadde ikke - indre struktur - heller ikke – han - [navn på elev] hadde ikke - innledning hoveddel og avslutning - [navn på elev] hadde ikke - god mottaker - mottakerbevisstheten - så klart som vi egentlig ønsker

er - hele dette - avslutningen – avsnitt - avsnitt – avslutning - \*så med dette mener jeg\* - er avslutningen - flink på - tydelig på - det han mener - i avslutningen - klar på - avslutter med - ros for – konklusjonen - så klart og tydelig - får - den plussen

### *Språk og formelle ferdigheter*

rimelig godt ordforråd – irritasjonsmoment – flott - brukt - i det leserinnelegget – irritasjonsmoment og det tveeggede sverdet - må jo vite - hva tveegget betyr - tyder på - at han ikke gjør det - sånn som han bruker det - må bruke - et språk han behersker - et litt utviklet språk - ikke så fryktelig utviklet - se etter - det samme - i mange setninger - ord som medelever og misbruk – den derre så - lite variert setningsoppbygging - \*så kjære. så med dette. men jeg. så jeg. og jeg\* - over halvparten av setningene hans - må snu litt på - noen av setningene - får variert litt - enkleste måten - å variere åpningene - å snu på setningene – bindinger – så - så med dette - mye så-bindinger - kan ha – tekstbindingsord - ikke - er variert - dårlig flyt - noen steder - mangler - \*kjære lærer, hvorfor får vi ikke lov til å bruke telefonen i undervisningen? jeg tror at mange av mine medelever mener det det samme. men det er selvfølgelig deres valg om vi får lov til\* - hvem – dere - sammenhengen - lærerne - \*så med dette\* - en veldig god binding - noen bra bindinger – variabelt - veldig variabelt

hopper over - en linje - må si til han - flere ting - det helt visuelle - ta skylden - for dette - en og en halv linjeavstand - mye enklere - å gå inn å rette - mye klussing - ikke renskrevet - ikke en innføring - kladden hans – rettskriving - ikke så ille - en del feil - litt vanskelig - å tyde noen ord – orddeling – særskriving - \*jeger\* - i første - \*f k s\* - sikkert mobilbruken - o/å-feil - noe rusk - om dette går på hastverken hans - vet

vi jo ikke – tegnsettingen - ikke så mange leddsetninger - ett komma - to komma - ros  
- har markert - tveegget sverd

### *Kilder*

(-)

### *Karakterfastsettelse*

en toer-oppgave - lav eller middels - som Carl - Carl sin - var bedre - den  
oppfatningen - jeg har fått og - Carl - hadde - eksempler fra seg selv - nede på toeren  
- en to pluss – bra - en to pluss - en toer - kan ikke være - noe pluss – leverer -  
denne kladden - ikke noe pluss - tenk på - Selma sin - ser - helt annerledes ut - ella  
sin også - skal være - godt lesbart - bør være - godt lesbart - alle enige om - lav  
måloppnåelse - spørsmålet - få – plussen - ikke få – plussen - Nina - fikk - to pluss -  
hadde lagt - mer jobb i det - føler jeg - hvor mye jobb - skal vel ikke [telle]- produktet  
- må vurdere - det vi har her - [Nina] hadde ikke - indre struktur - det - hadde heller  
ikke – han - kommentaren på Nina - kanskje - to pluss - til Henrik - Nina - hadde ikke  
- innledning hoveddel og avslutning – hun - hadde ikke - noen signatur - uklart - hva  
[hun] mente - hadde ikke - noen god mottaker - Henrik - har [ikke] -  
mottakerbevisstheten - så klart - klart - hva han mener - får fram - budskapet sitt –  
konklusjonen - er - klart og tydelig - synes ikke - gjør noen ting - at [han] får den  
plussen - veldig stor forskjell - på to pluss og to - for eleven - stor forskjell - på  
plussen

### ***Leserinnlegg 5: Voksne mener Ungdom bruker for mye tid på PC***

#### *Innhold*

Å svare på oppgaveteksten - formelle krav:

svare på oppgaveteksten - gitt seg selv – oppgavetekst

Å svare på oppgaveteksten - leserinnlegg:

personlig - synes om - greit nok - bruker - det ikke – usaklig - helt riktig –

leserinnlegg - det - lov – ikke usaklig - helt greit - avslutning - kan svare på - \*alle

voksne tenk deg\* - \*alle voksne tenk dere\* - en voksen - tenk deg - ikke noe stort - litt rart - formulert - litt sånn feil - mange der - en der - kunne ha formulert - \*tenk deg da\* - mer personlig - truffet mer - droppet dette - litt lettere - \*til deg som voksen. tenk deg\* - der kom den – vi - skrive om - \*til deg som voksen\* - skriver under

Å vise evne til refleksjon:

viser - evne til refleksjon - ikke god evne - viser - en evne til refleksjon –

Å begrunne påstander og meninger:

en påstand - en påstand - ikke har hold for - oppfatning - fra moren og faren - personlig erfaring – majoritetsmisforståelse - en begrunnelse - en slags konklusjon - skjønner ikke - den setningen - \*blir det bare meningsløst\* - går ut i fra - med tanke på - hva avsnittet inneholder - tror - går ut ifra - forsto det slik - han skriver – i setningen etterpå - \*at de hadde begrenset tilgang [...]\*

veldig bra - han - sier \*at de voksne må [...]\*

så trekker han fram - \*at man kan [...]\*

og \*at man ikke rekker [...]\*

snakker han om - \*de hadde bare ikke [...]\*

kurant - begrunner delvis - påstander og meninger - ikke alltid – delvis - innenfor - midt på treet - god måte - innenfor de grensene - dårlig måte - innenfor de grensene - grei måte - innenfor de grensene - god måte

Utdyping av tekstens referensielle innhold:

en påstand - den - trenger ikke - mere utdyping - hva - ungdom - bruker pc-en til - ikke sagt - et eneste ord om - ikke - utdype så mye – om det - hva - de voksne reagerer på - savner noe - gått inn på

Utviding av tekstens referensielle innhold:

det første avsnittet - \*for mye pc-bruk kan selvfølgelig ha ulemper. som spillavhengighet - han skjønner – bra

Oppbygging

ikke noen adresse - til mottaker - i og med at han ikke svarer hva teksten - handler om  
- i overskriften

innledning - kommer med en påstand - hører ikke hjemme - i innledningen - på en  
måte - en slags konklusjon - har innledning - det første avsnittet - en sånn innledning  
- det avsnittet - det der – skulle vært satt sammen med - \*etter elektronisk utstyr\* - så  
skulle - det som kommer etterpå - kommet ned - det andre avsnittet - det er - en  
innledning - tar bort - \*jeg er klar over at mange ungdommer gjør det\* - flytter - det  
avsnittet opp - flytter - \*jeg er klar over\* - ned - da - blir det \*mange voksne mener vi  
ungdom bruker for mye tid foran pc og annet elektronisk utstyr. for mye pc-bruk kan  
selvfølgelig ha ulemper som spillavhengighet så jeg skjønner at noen kan være  
bekymret for barna sine. men det er jo veldig mye bra med pc også. det kommer an  
på hvordan man bruker det\* - stoppe - der - gå - helt ut - lese - en gang til - burde gå  
- helt ut - avslutter - med en påstand - kan gå - helt ned - føler ikke - at det blir noe  
feil - om han gjør det – avventer - resten - oppe i innledningen - den der - \*jeg er klar  
over\* - skulle kommet - litt ned - innledning med problemstilling - [navn på elev] -  
hadde - bedre system - omstrukturert - innledningen –

det avsnittet - henger - veldig godt sammen - omhandler - en ting - ett innhold - i  
dette avsnittet - tar opp - litt flere argumenter - i det lange avsnittet - ett med foreldre  
- \*foreldre har selvfølgelig rett til å sette grenser for bruk av pc\* - tar det [ikke] opp  
- noe mer - i det avsnittet - er - den setningen - en temasetning - ikke det - den -  
passer bedre - etter - det der med \*oppfatninger av pc\*- passer bedre - etter den -  
helt grei flyt - den første setningen - er liksom ikke - noe egnet temasetning - i det  
avsnittet - litt feil - ender jo - med det - kommer jo - inn på - det med grensesetting –  
igjen - helt i slutten - biter seg - i halen - i avsnittet - så vidt - setter det opp på - en  
annen måte –trenger - konkret hjelp – å få gjort - dette avsnittet - bedre – for  
eksempel - flytte på - den første – setningen - kan ha med - noe av det som står under  
der – mottaker – voksne - henvender seg - noen ganger - til den han skriver til –  
voksne - blant annet - i avslutningen - inndelt i - avsnitt som handler om hvert sitt  
tema - stort sett - ene unntaket - det ene avsnittet - holder seg innenfor - ett type tema

- drar inn - litt forskjellig - ett argument - moment - per avsnitt - dette ene avsnittet -  
ødelegger for han - [navn på elev] - hadde - bedre system - omstrukturert - må få  
gjort noe - med det tredje avsnittet - flyttet om - på noe - har ikke - flyttet om - på noe  
- [navn på elev] - hadde - veldig god mottakerbevissthet - presenterte - et problem  
med tema som skulle behandles - [navn på elev2] - flyttet vi om - på noen avsnitt -  
avsnittene - var - godt oppbygd - med temasetninger og kommentarsetninger - det her  
- med temasetninger og kommentarsetninger

avslutningen - veldig bra - kurant - mye oppsummering – funker - avslutningen – god  
– avslutning - kan svare på - innlegget - åpner for – svar - avslutningen – fin – høy -  
avslutningen – tydelig – fin - den avslutningen - aspirere til - høy måloppnåelse - har  
ikke - så mange punkter - som strekker han - bortsett fra – avslutninga - avslutninga -  
nok til - å trekke han opp mot femmeren - [navn på elev] - oppsummerte

### *Språk og formelle ferdigheter*

blir personlig - greit nok - ikke sånn at det blir usaklig - helt riktig - i et leserinnlegg -  
få fram et poeng – lov å være personlig – usaklig - helt greit sånn - ikke trengt - jeg-  
en foran - kuttet den - den siste setningen - \*dagen for mange ungdom\* - snudd litt-  
på den – hvordan - er - språket - stort sett klart og tydelig - klart og tydelig språk -  
stort sett - klart og tydelig - stort sett et variert ordforråd - variert  
setningsoppbygning - er det variert og nyansert - setningsbyggingen – variert - veldig  
variert - språket ellers - flyten i språket - stort sett klart – klart - behersker -  
språkbruken sin – godt - bygger det opp - litt sånn rart - \*jeg personlig bruker pc\* -  
litt både og - stort sett - litt begge deler - noen setninger - snudd litt om på - litt rar -  
\*ikke alle har tid til\* - det er ikke alle som har tid til - lagt seg - på et nivå på  
språkbruken - som han ikke helt behersker - gjort det - litt vanskelig - for seg selv -  
gjør ikke noe - om han er sånn personlig - tvert imot - fint å være personlig - stort sett  
klart og tydelig språk - stort sett - stort sett et variert ordforråd - variert  
setningsoppbygging - bruk av tekstbindingsord - godt variert - forskjellig ordklasser  
- i tekstbindinga - språket som trakk [navn på elev1] opp - klart og tydelig språk - det

*språket - så bra - det er - litt - på språket her - [navn på elev2] - hadde - variert setningsoppbygning og tekstbindingsord - teksten fløt - veldig godt*

*stor v og liten t - noe inkonsekvens - glemt noen ord - for eksempel på [...] være - å bøye ungdom - konsekvent feil - mange ungdom - må jo kommenteres - \*alle voksne tenk deg\* - alle voksne tenk dere - en voksen tenk deg - ikke noe stort - da og når-feil - litt rart formulert - litt sånn feil - mange der - en der - noe rart der - kunne ha formulert - til deg som voksen. tenk deg - noe som er på lav måloppnåelse - skrivefeil - i grenseland mellom middels og lav – skrivefeil - en del – skrivefeil - ord som er skrevet feil - ord som eventuelt mangler - de ordene han har skrevet - formelt sett – ikke rettskriving til lav måloppnåelse - stort sett - riktig på femmeren - lov til å ha - noen feil - før du er nede på lav - se an - gjentatte feil - forskjellige feil - mange ungdom - går igjen - gjentatt feil - formelt sett - ikke rettskriving til lav måloppnåelse - noen skrivefeil – da – når - ungdommer - noen tegnsettingsfeil – noe – ikke mye - etter leddsetning*

### *Kilder*

*en påstand - ikke har hold for - oppfatning - fra moren og faren - personlig erfaring – majoritetsmisforståelse*

### *Karakterfastsettelse*

*ta denne - litt annerledes - teksten - er – vanskelig - er - det - noe som vi mener er på lav måloppnåelse - skrivefeil - i grenseland mellom middels og lav – skrivefeil - har ikke strøket - under alle - synes - det er en del skrivefeil – mener - ord som er skrevet feil - ord som eventuelt mangler for å få setningen god - kun de ordene - han har skrevet - rent formelt sett - er ikke - det her - rettskriving til lav måloppnåelse - på det vurderingspanelet - stort sett - så skal det være - riktig på femmeren - lov til - å ha noen feil - før du er nede på lav - gjentatte feil - forskjellige feil - mange ungdom - går igjen - gjentatt feil - formelt sett - ikke - rettskriving til lav måloppnåelse - ikke se - så mye som peker på lav måloppnåelse - andre enden - høy måloppnåelse - et moment som er på høy - avslutningen - fin - avslutningen - på høy - avslutningen –*

tydelig – fin - den avslutningen - kan aspirere - til høy måloppnåelse - midt på treet - på resten – spørsmålet - hvilke av hovedgrenene - prøve å peile oss – inn - går - inn i kriteriene - bruker – kriteriene - middels måloppnåelse - \*svare på oppgaveteksten\* - gitt - seg selv - sin egen oppgavetekst - \*viser evne til refleksjon\* - ikke god evne - viser - at han har en evne til refleksjon - \*begrunner delvis påstander og meninger\* - ikke alltid – delvis - holder oss - innenfor midt på treet - god måte - innenfor de grensene - dårlig måte - innenfor de grensene - grei måte - innenfor de grensene - en god måte - har jo ikke - noen \*adresse til mottaker\* - \*skriver [han] hva teksten handler om i overskriften\* - \*har [han] en innledning med problemstilling\* - henvender [han] seg noen ganger til den han skriver til\* - voksne - i avslutningen - \*er [teksten] inndelt i avsnitt som handler om hvert sitt tema\* - stort sett - det ene unntaket med det ene avsnittet - holder seg jo - innenfor ett type tema - drar inn - litt forskjellig - \*ett argument [eller moment] per avsnitt\* - dette ene avsnittet - som ødelegger for han - \*stort sett klart og tydelig språk\* - stort sett - \*stort sett et variert ordforråd. variert setningsoppbygging og bruk av tekstbindingsord\* - godt variert - bruker - forskjellige ordklasser - i tekstbindinga si - \*noen skrivefeil. noen tegnsetningsfeil\* - ikke sånn - at det blir mye av det – noen - etter leddsetning – spørsmålet - treeren eller fireren - helst – fireren - innenfor der - fire minus. fire. fire pluss - sterk eller en svak firer - helt grei firer - andre enden - ikke - minus fire - på midten - en vanlig. grei. normal firer - har ikke - så mange - punkter som strekker han - bortsett fra – avslutninga - nok til - å trekke han opp mot femmeren - det syns - [jeg ikke] - kommer an på - hvor mye som trekker ned i andre kanten - ingenting som trekker oss ned på lav - flere ting som ligger lenger bak enn oppover – allikevel - på den middelsen - ikke mot lav - ikke mot høy - mangler liksom småting - synes ikke - den er like bra som Selma sin - fikk - fire pluss - fikk ikke - Selma og Sigrid - det samme - fire pluss - da - en fire pluss - egentlig - en firer - Sigrid - en fire pluss - for det hun skrev - Eivind - en fire pluss - for det han skrev - hun - hadde jo - så mye sånne fine - hva – var – fint - tror - det var språket som trakk Sigrid opp - klart og tydelig språk - på høy måloppnåelse - det - var - dere - så klare på - det språket - var - så bra - vi - satte pluss - fordi - vi – fant - litt motsetninger - i Selma sin. og i Sigrid sin - Selma - manglet litt - på språket - Sigrid - hadde - bra språk - Selma - hadde -

*bedre system på en måte - det - er - litt på språket her - omstrukturert - innledningen hans - må få gjort noe med - det tredje avsnittet sitt - kan ikke si - teksten - strekker seg - til femmeren - fire pluss - vil strekke seg - til femmeren - da - synes - jeg - Sigrid og Selma skal trekkes ned også - helt på linje med Sigrid og Selma - de jentene - må trekkes ned igjen - til fire - Selma - hadde - veldig god mottakerbevissthet - hun - var - tydelig - presenterte - et problem med tema som skulle behandles. drøftes i teksten sin - ga - råd - hadde - variert setningsoppbygning og tekstbindingsord - teksten - fløt - veldig godt - skjemaet mitt - Sigrid - var også - tydelig - der - flyttet vi jo om - på noen avsnitt - avsnittene hennes - var - godt oppbygd med temasetninger og kommentarsetninger - pluss - hun - har - reflektert - oppsummert - det her med temasetninger og kommentarsetninger - det viktigste her - er faktisk - at du holder deg til de kriteriene du har*



**Respons til elevene**

viktig - at denne eleven får tilbakemelding på - nok med kommentarer - på dette der - nivå - går an - å stille et par spørsmål - i margin- stiller ofte spørsmål - i margin - markere- for eleven - si ifra - har fått til \*[...]\* - men samtidig - si at \*[...]\* - ganske viktig - at denne eleven får tilbakemelding på \*[...]\* - ikke noe vits i - å gripe fatt i - for mye - litt sånn negativt - et tonn med - mestrer ikke - liksom negativt - en ting til - denne eleven - virkelig må få beskjed om - i denne teksten - ikke kommentere på \*[...]\* - så mye annet - kan kommentere oss i hjel - eleven - [vil ikke]se - det vi kommenterer - så mye - gi - ros - skal være - noe ros - konkret ros - skal få - ros for \*[...]\* - men skal også få høre - at \*[...]\* - kan godt få - beskjed om \*[...]\* - går an - å kommentere - liksom bare peke - bare skrive - i margin liksom - hele tiden - må vi tenke etter - \*hva skal vi kommentere på?\*- veldig greit - vise eleven - det her- fått til -

få gitt - den ekstra rosen - gått - et lite skritt - videre - de gangene - bruker - skråstreken - det lille trinnet - videre mot fireren - sliter med - å få den fireren - dreper - denne eleven som sliter - få - på riktig spor - kommenterer - prøver - å være konkrete - hjelpe til å se at \*[...]\* - hjelpe til å \*[...]\* - bli bedre - trenger - hjelp - få beskjed - veldig lurt - det som er bra - bra at \*[...]\* - men du må \*[...]\* - noe positivt - å gripe fatt i - spurt - fint å kunne skrive spørsmål og kommentarer - i margin - i stedet for - å skrive det - i en sluttkommentar

## Vedlegg 18 Responssamtaler: Leserinnlegg 7

### (navn) Oppgave 1

Til Mikkel (13).

Jeg er enig med deg. Mobiler kan brukes som et hjelpemiddel problemet er at ikke alle klarer det. Når man først er på mobilen er det vanskelig å ikke gå innom facebook eller spille et spill. Jeg tror det er dette lærerne er redde for.

Mobiltelefoner er ikke bare laget for å være på nettet. Mobiler har mange bruksområder og kan derfor brukes til ting som ikke har med faget å gjøre. Og ta det med juks fks. hvis det hadde vært lov med mobil i timen hadde ingen reagert på at du holdt en mobil i hånda på vei til klasserommet. Og det er enklere å bruke mobilen på prøver når den uansett er der. Hvis det var lov med mobil i timen, hadde ingen brydd seg om at du hadde den oppe. Da kan du lett ta bilder av sidene i boka å bruke det på prøva. Og tenk så enkelt det hadde vært da man gjør oppgaver, bare slå opp svaret på internett istedenfor å lese i boka for å finne svaret. Jeg lærer i vært fall mer av å lese enn å bare be på svaret på nettet.

Nå har jeg sagt alt det negative med mobil i timen. Men det finnes selvfølgelig masse positivt med det også. Du nevnte fks. dette med at en klassekamerat fant svaret på om nebbdyret er et pattedyr eller om det legger egg. Det fant han jo ved å bruke mobilen. Det går både raskere og det er enklere enn å lese eller diskutere seg til svaret. Så dette er jo positivt. Jeg personlig synes alle skoler burde ha et slags nettbrett til alle elevene. Nettbrettet burde ikke hatt kamera og lærerne kunne hatt et slags passord til nettverket som skiftet hver dag. Tenk så enkelt! Ingen bøker, bare nettbrett med apper og notater. Desverre tror jeg aldri dette skjer. Og det finnes sikkert masse negativt med dette. Kanskje mobiler i timene hadde vært starten på dette her.

Altså synes jeg det du tenker er fine tanker, men jeg er også litt skeptisk. Hadde bare alle klart å håndtere bruk av mobiler. Jeg synes du kanskje burde snakke med en lærer. De har sikkert et annet syn på ting. Prøv å få frem saken!

Selma (14)

## Vedlegg 19 Responsamtaler: Leserinnlegg 6

(navn og klasse)

Oppgave 2.

Mobbing

Hvorfor må vi mobbe? Vi gjør bare andres selvtillit, selvbilde, osv. dårligere? Jeg tror ikke at folk tenker på konsekvensene før de mobber, fordi nå for tiden, kan man faktisk få fengselsstraff hvis det er veldig alvorlig. Mobbe gjør deg ikke til noe spesielt! Da er du egentlig veldig dum. Du kommer til å angre når du blir stor å være flau over deg selv. Du er ikke kul, det er ikke kult å mobbe andre? Tenk hvis dette går veldig dårlig. Folk trenger ikke å bli såret av noen dem ikke skal bli såret av. Folk kan ikke gjøre noe med utseendet sitt. Ingen kan gjøre noe med hvordan hud farge man har heller ikke hvordan man ser

Nå er det mest nettmobbing som brukes. Nettmobbing er mobbing som foregår over nett, for eksempel som på facebook, formspring, og Twitter. Hvorfor har du gleden av å såre andre? Det er stygt å rakke ned andre å kalle dem stygg, feit, du ligner på en gris osv. Jeg syntes at folk burde tørre å si ifra, hvis de ser eller hører at noen blir mobbet, men de har også retten til å være anonyme. Konsekvensene av nettmobbing kan bli en bot på over 5000 kr og du får ikke sjansen til å dra til USA.

Til dere som mobber: Ta en titt på dere selv før dere mobber andre. Ingen er perfekte og verden hadde ikke vært noe bedre hvis alle var det selv. Det er ikke noe poeng i å prøve å finne noe galt med andre. For alle er forskjellige. Men det er bra! Jeg har en oppfordring og en utfordring til alle dere der ute! Hvis dere ser noen blir mobbet så stå opp for dem. Dette kan virke skummelt men tenk deg at du er den som blir mobbet. Å få vite at noen står opp for deg kan bety mer enn noe annet. Den som mobber vil også kanskje finne ut at det han/hun gjorde var skikkelig galt og blir skikkelig flau. Det er ikke noe galt

med å være et godt menneske. Tenk på de som blir mobbet. Tenk på dem du har såret. Hvordan tror du dem føler seg?

Å mobbe noen kan være skummelt fordi det er ikke alltid du vet hvem de egentlig er. Kanskje jenta alle mobber for å være feit holder på å sulte seg i hjel. Kanskje gutten du slo vurderer å henge seg? Kanskje gutten som gråt har mistet noen? Men de som mobber tenker ikke så langt? Det er ikke sikkert at du kjenner dem så godt som du tror du gjør?

Det er ikke sikkert det er så gøy å våkne opp å tenke at du har gjort det du har gjort! Ikke gjør ting du tror du kommer til å angre på!

### **Merknader til transkripsjonen:**

I samtalene var det ofte språklige ytringer som utgjorde samtalens gjenstandsområde, eksempelvis ved at studenten kommenterte ytringer i elevens tekst. I mange tilfeller hadde disse form av leddsetninger i samtaledeltakernes ytringer, og disse har jeg behandlet som enheter i kjedene og merket dem med \*.\* i analysene. Gitt at mesteparten av materialet er transkripsjoner av naturlig framkommet muntlig tale der avbrytelser, ellipser, brutt syntaks og gjentakelser er helt vanlig, vil også dette gjenspeiles i de leksikalske kjedene. Jeg har stort sett skrevet de fram slik de fremkom i løpet av samtalen, men en del gjentakelser er utelatte, for eksempel i tilfeller der deltakerne snakket i munnen på hverandre, eller i tilfeller av gjentakelse som bekreftelse på enighet om en påstand.

### ***Leserinnlegg 6: Mobbing***

#### *Tekstens sterke sider*

*kommer med spørsmål - fint - fine avsnitt - deler - fint inn - viser - fin forståelse – avsnitt - tar opp - nye moment - i hvert avsnitt - veldig viktig – fint - dette - veldig bra*  
*\*[...]\* – mottakerbevissthet - tenker på - dem du skriver til - veldig fint - stort pluss - annen ting - veldig fint - avslutningen - sammenheng med innledningen - i innledningen - presenterer - problemstillingen din - eller eventuelt spørsmålene dine - - besvarer - i hoveddelen - konkluderer med - i avslutningen - veldig fint - veldig mye bra - spesielt dette med mottakerbevissthet – veldig positivt – kjempebra – mottakerbevissthet - henvender - til leseren - enda en gang – mottakerbevissthet - veldig bra - henviser - stort sett veldig fint - til den som skal lese dette her - veldig fint – mottakerbevissthet - henviser - flere ganger til leseren - et stort pluss*

#### *Tekstens svake sider*

i innledningen - viktig - at vi ikke begynner å konkludere med en gang - kommer - med mange konklusjoner – her \*[...]\* - de konklusjonene - må komme - mot slutten - må passe på - at du besvarer de spørsmålene i teksten - noen spørsmål - ikke besvart - ikke får svar på - som leser - litt viktig – leserinnlegg - andre - skal lese - noe her - kunne ha vært - borte - eventuelt flyttet ned - i avslutningen din - det \*[...]\* - slikt du ikke trenger å ha med i innledningen - heller - i konklusjonen - eller - i hoveddelen - ikke begynne å diskutere - eller ta konklusjonen - i innledningen - en ting - veldig viktig – leserinnlegg - å skrive navnet - hilsen – kallenavn - hilsen en som - dette spørsmålet \*[...]\* - veldig viktig - besvarer - det spørsmålet - alle slike spørsmål - vekker - nysgjerrighet - viktig - at den nysgjerrigheten blir tilfredsstilt med et svar - leste over – etterpå - leverte - bare rett inn - veldig lurt - lese over – ordfeil - ikke så mange - noen få - bli kvitt - lese gjennom - få det enda litt mer fram – standpunkt - litt usikre - viktig - å bare få konkretisert det - få det enda tydeligere fram - jobbe videre med - språket ditt – tekstbinding - flyte - mye bedre sammen - for det første - for det andre - slike ord – tekstbindingsord - må jobbe med - får konklusjon - ned i oppsummeringen - eller i avslutningen - navnet under - lese over - får bort - alle slike småfeil – husker - å besvare alle spørsmålene – mottakerbevissthet - litt diffust – uklart - litt usikre - pass på - får fram - det du mener - ikke blir uklart - for leseren - de tre viktigste tingene – språket - litt mer flyt – tema- og kommentarsetninger - temasetning - presenterer – temaet - temasetninger - kommer - først – kommentarsetninger - kommenterer – temasetningen - kommer med - tilleggsinformasjon - til den hovedsetningen - for eksempel \*[...]\* - en temasetning - etterpå - skriver at \*[...]\* - en kommentarsetning - veldig viktig - presenterer noe - utdyper - påstandene - språket - jobbe med - jobbe litt mer med – inndeling - innledning. hoveddel og avslutning - i innledningen – presentasjon - eller problemstilling - eller spørsmål - ikke [...] konkludere - komme med svar - får enda mer fram - hvilken side du står på da

### **Leserinnlegg 7: Til Mikkel (13)**

*Tekstens sterke sider*

*førsteinntrykket - veldig bra - veldig fin skrift - lett å lese - veldig oversiktlig - inndelt  
- fint - i avsnitt - avsnittene - handler om - ett og ett tema – bra - temasetninger og  
kommentarsetninger – temasetning - sier - noe nytt – kommentarsetningene - sier  
noe mer - kommer med - mer informasjon - voksent ord – bra - voksne ord - veldig  
bra tekst - veldig fin tekst*

#### *Tekstens svake sider*

*mye feil? – skrivefeil?- t i punktum - e k s – mangler - en e - her også – hvert - med æ  
– hvertfall - skal være - h foran - hvertfall - skrives - i ett ord - \*alt det negative\* - en  
t som ikke skal være der – ellers - veldig få skrivefeil - en ting som hadde gjort  
teksten din bedre - begynner - mange setninger - med og - prøver - å variere det litt -  
blir - mye bedre - mere flyt - bedre sammenheng - sier at \*[…]\* - men sier ikke så  
mye om \*[…]\* - så sier du at \*[…]\* - men sier ikke - så mye om - hvorfor - må si -  
litt mer om - full pott - mer om hvorfor - avslutningen din - mener - med fine - må si  
- litt mer - om det - litt mer - om hvorfor*



Heme.

Der skogen åpner seg.

Der åkrene slynger seg i øst og i vest. (A)

Der sjøen strekker seg i nord og i sør.

Der kirka ligger langs elvens blest. (A)

**Det er dette som er hjemme.**

\*

Der alt er kjent og kjært.

Der minnene kommer frem rundt hver minste sving. (A)

Der hjertet føler varme.

Der livet mitt har vokst rundt omkring. (A)

**Det er dette som er hjemme.**

\*\*\*

Der skogen åpner seg.

Der åkern slynger seg i øst og væst. (A)

Der sjø'n strekker seg både i nord og i sør.

Der kjerka ligger langs ælvas blæst. (A)

**Det er det som er heme.**

\*

Der alt er kjent og kjært.

Der minna kommer frem rundt hør minste sving. (A)

Der hjertet føler varmen.

Der mitt liv har vøksj omkring. (A)

**Det er det som er heme.**

\*\*\*

## Hjelpearke: Dikt.

Strofe - «vers»

*Eksempel:*

*«Der skogen åpner seg,  
der åkern slynger seg i øst og væst. (A)*

*Der sjø'n strekker seg både i nord og i sør,*

*der kjerka ligger langs ælvas blæst. (A)*

*Det er det som er heme.»*

Verselinje – linje i en strofe.

*Eksempel:*

*«Der skogen åpner seg,  
der åkern slynger seg i øst og væst...» - verselinje*

Visuell utforming – Hvordan er diktet formet? Hvordan er setningene plassert for å fremheve ulike setninger i diktet.

Sammenligninger – «Du er som en blomst, like vakker og velduftene».

Ironi – «Det motsatte av det du mener». Bruke ironi for å fremheve ulike sider i teksten.

Rytme – Trykklette/tunge stavelser, rim og gjentakelser.

Allusjon – Bruke andre skrevne tekster i ditt dikt.

Besjeling – Gi «døde» ting menneskelige egenskaper.

Symboler – farger, tegn. For eksempel: Kråke betyr gjerne død, rødt betyr kjærlighet, grønt betyr ro osv.

Metaforer - «Noe flyttes» Flytter betydningen. Tar meningen ved en ting og flytter over på noe annet.

Rim

Bokstavrim – «Fint og flott»

Enderim :

a a,

b-b,

a-b,a,b,

a,b,b,a

## Vedlegg 23 Skriveforberedelse - dikt: Kodemanual - lærergjennomgang

<input checked="" type="radio"/>	om sjangeren dikt
<input type="radio"/>	01 strofe~vers~refreng
<input type="radio"/>	02 verselinje~linje
<input type="radio"/>	03 visuell utforming
<input type="radio"/>	04 sammenlikninger
<input type="radio"/>	05 ironi
<input type="radio"/>	06 rytme
<input type="radio"/>	07 allusjon
<input type="radio"/>	08 besjeling
<input type="radio"/>	09 symboler
<input type="radio"/>	10 metaforer
<input type="radio"/>	11 rim

### **Merknader til transkripsjonen:**

I samtalene var det ofte språklige ytringer som utgjorde samtalens gjenstandsområde, eksempelvis ved at studenten kommenterte elementer i eksempeldiktet. Disse er behandlet som enheter i kjedene og merket dem med \*...\* i analysene. Større syntaktiske enheter er beholdt i kjedene i tilfeller der en oppdeling ikke tjener analysens formål. Gitt at mesteparten av materialet er transkripsjoner av naturlig framkommet muntlig tale der avbrytelser, ellipser, brutt syntaks og gjentakelser er helt vanlig, vil også dette gjenspeiles i de leksikalske kjedene. Jeg har stort sett skrevet de fram slik de fremkom i løpet av samtalen, men en del gjentakelser er utelatte, for eksempel i tilfeller hvor gjentakelse bekrefter tilslutning til en respons.

### ***Skriveforberedende lærergjennomgang om dikt, 10. trinn***

*strofe:*

*strofe – vers - hører - en sang - delt inn i vers – strofe - vers eller refreng i en sang - i dikt – ser på - det diktet - ei strofe i det diktet*

*verselinje:*

*ser eksempelet - diktet dere har fått utdelt – verselinje - linje i en strofe – dikt - verselinje - ei linje - eksempel fra diktet - \*der skogen åpner seg. der åker'n slynger seg i øst og vest\* - en verselinje*

*visuell utforming:*

*visuell utforming - kan bruke - setter opp - et dikt - tenke på - plasserer setninger og slikt noe - fremheve - de forskjellige delene*

*rim:*

*rime – bokstavrim - bruker - fint og flott - bruker – enderim - ser - A - på slutten - i det diktet - jeg delte ut til dere – enderim - en versjon - kan ta - sånn som jeg har*

*brukt det - i det diktet – A - en linje mellom – A - eller - fire linjer - de to øverste - kan rime - på hverandre*

*sammenlikninger:*

*sammenlikninger - som en blomst - like vakker og velduftende - sammenlikner med en blomst*

*ironi:*

*kan bruke – ironi - det motsatte av det du mener - bruk ironi - for å fremheve - ulike sider i teksten*

*rytme:*

*rytme - trykklette og tunge stavelser - rim – gjentakelser - ser på - diktet - brukt - veldig mye gjentakelser - brukt – ord som er gjentakelser - den nederste linja i hver strofe – brukt*

*allusjon:*

*allusjon – bruker - andre sine skrevne tekster - i ditt dikt - bruker - sitater og slikt - fra andre tekster - gjør dem om - en annen mening - leker med - sitater og ord*

*besjeling:*

*besjeling - å gi - døde ting - menneskelige egenskaper*

*symboler:*

*symboler - noen symboler - på arket - i stedet for - å forklare noe - bruker - svart kråke - svart fugl - betyr – død - rødt – betyr – kjærlighet - grønt - betyr – ro - rødt - kan bety – blod - kan bruke - ulike tegn*

*metaforer:*

*metaforer - noe som flytter - flytter betydninga - fra en ting - over på noe annet - kan minne litt om - sammenlikninger - \*du er som en rose\* - flytter - betydningen - fra en rose - over på en annen person*

### ***Skriveforberedende lærergjennomgang om dikt, 9. trinn***

*visuell utforming:*

*visuell utforming - visuelt - betyr - å se – du – ser - nå - er - dette – visuelt - kan se – når dere skriver et eventyr eller novelle - skal dele inn – i avsnitt - ikke så mye avsnitt - i dikt - visuelt - fungerer - på samme måte - visuell utforming - ser ut - se litt på - hvordan det er satt opp i forhold til setningene - bør tenke på – dikt*

*sammenlikninger:*

*sammenlikninger - mener med – sammenlikninger - en ting - to ting - flere ting - sette det opp mot hverandre - likheter og forskjeller - eksempelet [på støttearket] - en sammenlikning*

*ironi:*

*ironi - jobbet med - eksempel - veldig godt eksempel - kan bruke – ironi - sier - det motsatte - bruker - ironi - i tonefallet – forslag - litt småkaldt - kan mene - herregud såkalt - bruker – ironisk - trede minus – klart - mener - det motsatte - legger – tonefallet - små – ironi*

*rytme:*

*rytme – rytme - når du hører en sang – rytme - på en annen måte - når vi hører en sang – melodien - bruker - rytme - i diktene - hvordan – bruker – stavelser - \*bannan og bennsin\* - hvor - legger trykket - i setningen - rim - veldig mye - i dikt – gjentakelser - bruker – ord og forskjellige setninger - flere ganger*

*allusjon:*

*allusjon - bruke - andres skrevne tekster - i ditt dikt - kan ta - andres skrevne tekster - kan bruke - noen sitater - gjøre litt om - leke litt med - sitater - fra andre tekster - i ditt dikt*

*besjeling:*

*besjeling - gi - døde ting - menneskelige egenskaper - har sett - disney-filmen pochahontas - sett - ting - ei bok - en blyant - menneskelige egenskaper – besjeling*

*symboler:*

*symboler - kan bruke - farger og tegn - kråke eller svart fugl – død - rød – kjærlighet - bruker - farger – fargesymboler - grønt – ro - tegneserier - mange symboler – fartstreker - symboler som vi skjønner - alle - vet - hva det betyr - kan bruke - i stedet for - å forklare veldig mye*

*metaforer:*

*metaforer - flytter - en egenskap - flytter - noe - over på noe annet - for eksempel - \*du er som en rose\* kan gå - hånd i hånd - med sammenlikninger - flytter - meningen - over på noe annet*

*rim:*

*braker - enderim - aa og bb - litt forskjellig - ab ab - annenhver setning – rimer - rim – bokstavrim - fint og flott - samme bokstaver - trenger ikke - å rime på ordet generelt - bare bokstavene - enderim – enderim – ende - aa bb - noen flere - bruker - ab og ab - eller aa og bb – enderim*

## Innleveringsoppgave Norsk Fordypning

Mål: Å skrive et dikt med bruk av egen dialekt.

### **Oppgave:**

Oppgaven er å skrive et dikt som handler om deg selv. Prøv å få med noen av disse temaene i diktet:

hobby/interesser, drømmer/fantasier, fremtidsplaner, vennskap, familie, yrke, kjæledyr, favorittsteder, favoritter generelt.

Du skal skrive diktet på din egen dialekt.

I diktet skal du plukke ut minimum tre temaer om deg selv og hvert vers skal omhandle et tema.

### ***For eksempel:***

*1.vers: Sport*

*2.vers: Yrke*

*3.vers: Hobby/interesser*

Diktet skal fremføres og leveres.



## Vedlegg 26 Skriveforberedelse - dikt: Kodemanual - oppgaveintroduksjon

<input checked="" type="radio"/>	introduksjon av skriveoppgave
<input type="radio"/>	01 formål
<input type="radio"/>	02 form
<input type="radio"/>	03 innhold
<input type="radio"/>	04 språk
<input type="radio"/>	05 skriverolle

### **Merknader til transkripsjonen:**

I samtalene var det ofte språklige ytringer som utgjorde samtalens gjenstandsområde, eksempelvis ved at studenten fremmet forslag til hva elevenes dikt kunne inneholde. Disse er behandlet som enheter i kjedene i tilfeller der en oppdeling ikke tjener analysens formål. Gitt at mesteparten av materialet er transkripsjoner av naturlig framkommet muntlig tale der avbrytelser, ellipser, brutt syntaks og gjentakelser er helt vanlig, vil også dette gjenspeiles i de leksikalske kjedene. Jeg har stort sett skrevet de fram slik de fremkom i løpet av samtalen, men en del gjentakelser er utelatte, for eksempel i tilfeller hvor gjentakelse bekrefter tilslutning til en respons.

### ***Skriveforberedende lærergjennomgang: introduksjon av skriveoppgave - dikt, 10. trinn***

#### *innhold:*

*handler om - deg selv - prøv å få med - noen av disse temaene - en del tips - hobbyen sin - fantasier - familien sin - veldig fritt - finne på - selv - hobbyer og interesser - drømmer og fantasier - fremtidsplaner - vennskap - familie - yrke-*

#### *form:*

*egen dialekt - bruken av egen dialekt - hvilke ord - jeg - bruker - bruke - i en sånn oppgave - dialekten deres - det letteste - oversetter - ett vers om ett tema - for eksempel - første vers om sport - andre vers om yrke - tredje vers om en hobby og interesse - eksempel - sette det opp - minimum tre vers - hvor langt - et vers - fire linjer - kravene - tre vers - fire linjer i hvert vers*

#### *formål:*

*målet - skrive - et eget dikt*

#### *skriverrolle:*

rett og slett - finne og skrive - et dikt - tenke litt over - hva slags ord dere bruker -  
kommer - ganske mye av seg selv - dialekten deres - det letteste - oversetter - ett vers  
om ett tema – for eksempel - første vers om sport - andre vers om yrke - tredje vers  
om en hobby og interesse - eksempel - sette det opp - finne på - hobbyer og interesser  
- drømmer og fantasier – fremtidsplaner – vennskap – familie – yrke - be om - hjelp -  
trenger – det

**Skriveforberedende lærergjennomgang: introduksjon av skriveoppgave - dikt, 9.  
trinn**

*innhold:*

en del tips - vil ha med - i det diktet – hobbyer – interesser – drømmer – fantasier –  
fremtidsplaner – vennskap – familie – yrke – kjæledyr – favorittsted – favorittmat –  
favorittbil – osv.

*form:*

din egen dialekt - tre temaer om deg selv - deler inn - i vers - ett vers om hobbyen din  
– for eksempel - ett vers om et yrke - for eksempel - avslutte med - et vers om hobbyen  
din - ikke noe krav om - at det må være rim i et dikt - opp til deg selv - noe - kan  
bruke

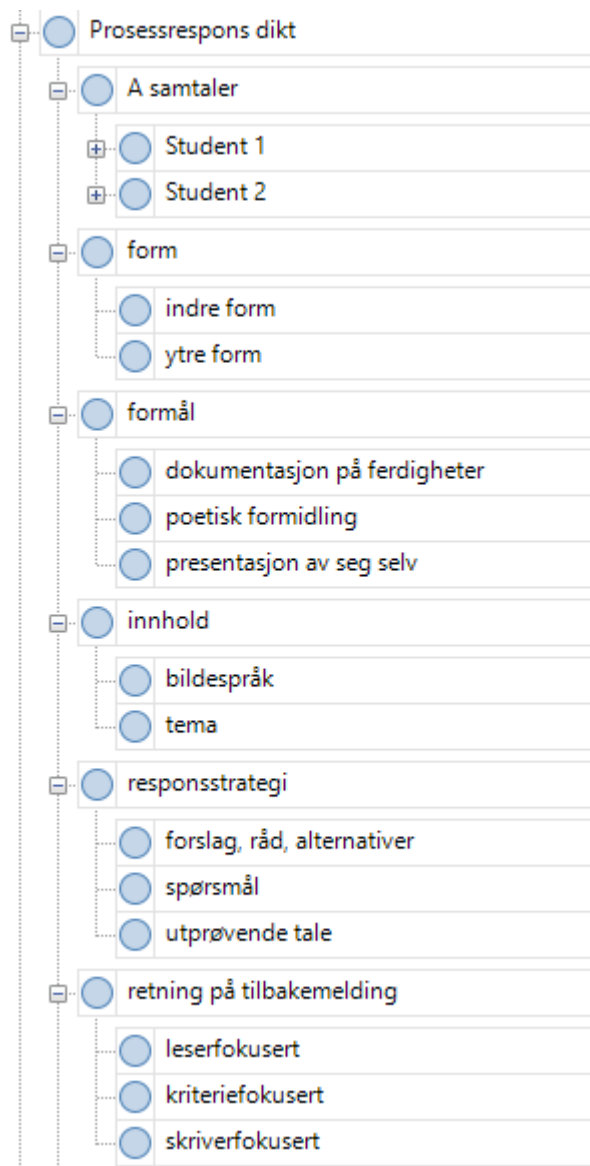
*formål:*

mål - skrive - et dikt - handler om - deg selv - ikke hatt dere før - all right - å bli litt  
kjent - leveres og fremføres

*skriverrolle:*

en oppgave - får utdelt - et mål for dere - skal skrive - et dikt - med bruk av egen  
dialekt - må tenke over - hvilke ord – dere – bruker - bruke - i diktet - oppgaven - å  
skrive et dikt som handler om deg selv - få med - noen av disse temaene - tre temaer  
om deg selv - deler inn det - i vers - ett vers om hobbyen din - for eksempel - et vers  
om et yrke - for eksempel - avslutte med - et vers om hobbyen din -  
leveres og fremføres

## Vedlegg 28 Prosessrespons - dikt: Kodemanual



**Prosessrespons på dikt, 9. og 10. trinn – student 1:**

*indre form:*

*drømmer - i midten - forskjellige temaer - i hver strofe - ett og ett tema - hånd i hånd - tema og overskrift – yrke - pense inn - få inn hobby - bil - åpne bilverksted - hånd i hånd - plukk ut - tre temaer - tenk - de tre temaene - har - en sammenheng – i framtiden min - hjemsted - det første - familie - i neste vers - for eksempel – starte - litt utenfor sentrum – ved fotballbanen - ved en stor slette - \*der er hus og biler og familier\* der jeg bor - avslutter sånn - for eksempel - om familien din – enter – skriv - den setningen - under den - \*ny start i livet huttetu...\* - for eksempel - gå - på yrke - fremtidsplaner*

*ytre form:*

*dialekten - gjentakelser - \*jeg drømmer om\* - \*jeg tenker å\* - bruk – gjentakelser - vanlige dikt - rimer – annen hvert rim og sånn - må ikke rime - noen setninger - begynner - på det samme ordet - tre ord - vanskelig å bruke rim – kan bruke - gjentakelser og sånt noe - fin effekt - like fin effekt – bruker - gjentakelser - i begynnelsen på setningen - trykket der - linjeskift - bytter – linje - et rim - huske på - dialekten - trykk enter - kan rime - litt senere - bruk - stavelser - vanskelig - når det skal rime på hverandre - spesielt på dialekt – beskriver - starter - en setning - bruker - du – der - som gjentakelse - \*der [...]\* - \*der [...]\* - \*der [...]\* - bruker - du - der - bruker - du – det - \*der [...]\* - \*der [...]\* - \*der [...]\* - så - avslutter med - en sånn setning som du på en måte avslutter alle versene med da - for eksempel - får - rytmen -- bruker – gjentakelser - - brukt - mye rim - veldig kult - pass på - får med – dialekt - noe dialekt - dialekten din - kan bruke - noen ord... noen småting - det med dialekten - velger – selv - veldig stilig - det der med dialekten - veldig kult - bruke der igjen - tredje og fjerde linja - kan bruke – der - tredje og fjerde – andre – tredje - har brukt – det - kan finne - noen ord for – gjeng - et annet ord – fleng - \*fleng... gjeng\* -*

*sanger - refrenger og vers - bruker – gjentakelser – bruker - omtrent samme  
virkemidlene som et dikt - husk på - hvis det skal rime - lønner seg - å plassere det  
under hverandre - eller annenhver linje under hverandre*

*formål:*

*bli kjent - med dere – det diktet - veldig glad - i hjemstedet mitt - inspirerte - meg -  
kjørte hjem - kjører - gjennom denne skogen - så - bare kommer - stedet - mot deg -  
der - det – startet - en oppgave - jobbe – med dialekter og språk - skal bruke -  
dialekten*

*tematisk innhold:*

*finner på - lyst til - å skrive om - åpent tema – fremtidsplaner - tv-stjerne -  
skriver om - sport - lyst til - å skrive om - hobbyer og interesser.. drømmer og  
fantasier - skriver om - sport - tre ting – venner – familie – yrke – favoritt – venner -  
glad i - familien - tenke litt - rundt det – yrke - vil bli – mekaniker - moro å skru bil -  
interessant å skru bil - mer enn yrke - hobby yrke – hobby - bil – hobby - noe du kan  
tenke deg å bli – \*hobby. yrke. fremtidsplaner\* - kan gå - hånd i hånd – yrke – bil -  
notere litt - skriver – yrke - hvorfor – spennende - å skru bil – forskjellige - typer biler  
- forskjellige - ting å gjøre hver dag - tenke rundt – det – hobbyer - veldig bra –  
begynner – på et dikt – lønne seg - å tenke litt – tema - fått - noen temaer dere skal  
jobbe ut fra – tenker - \*for eksempel... fremtidsplaner.. yrke... og drømmer...\* - \*vil  
gifte meg\* - drømmer og fantasier - kan gå - hånd i hånd - noe av dette - lyst til - å  
skrive om - drømmer og fantasier - vil skrive om - drømmer om - har fantasert om -  
en prinsesse - drømmer om – hollywood - drømmer om – berømmelse - drømmer om -  
\*gutter.. penger... walk of fame... new york... london...\* - kan tenke litt - i dag - kan  
jobbe - i timen i morgen - vil skrive om - måtte skrive om - seg selv - \*hobbyer.  
interesser. drømmer. fantasier. fremtidsplaner. vennskap. familie. yrke. kjæledyr.  
favorittsteder. favoritt generelt\* - hobby – interesser - har - noe av det - drømmer og  
fantasier - \*fremtidsplaner?... vennskap?... familie?... yrke?...noe du vil jobbe med\* -*

noen ideer - finner ut - har lyst - til å skrive om - hva slags interesser - drømmer og fantasier da - drømmeyrke - sted - studere i utlandet – fremtidsplaner – handle om deg selv - for eksempel – familie - bor - kjennetegn ved stedet - hjemstedet – hjemsted – fotballbane - stor flate - litt utenfor sentrum – navn på fotballbanen - hus - boligfelt - \*hus og biler og familier\* - i krysset - noen trær - noe veldig spesielt - i krysset i skogen – omgivelsene – kjæledyr - en katt – katt - en slette - hus og biler - et byggefelt - hus og biler – familier – storsenteret - butikker - vil skrive om - liker - å drive med bil – yrke – bilmekaniker – hjemsted - heter - kommer fra - alderen - en ny start i livet - på vei – yrke – fremtidsplaner - drive med biler - starte eget verksted - litt nytt – katten - litt info - om deg selv - liker - å shoppe

#### *billedspråk:*

artig - bruk av ordene - bruke litt ironi - det motsatte av det du mener - kan bruke ironi - drømmer og fantasier – har lyst til å bli – vitenskapsmann - få fram - at det er ironi - for eksempel - har lyst til å bli vitenskapsmann - \*ja.. særlig\* - for eksempel - et vers til - avslutter med - \*ja særlig\* - et vers til - \*ja særlig\*

#### **Prosessrespons på dikt, 9. og 10. trinn – student 2:**

##### *indre form:*

mere sammenheng - starter med sport – så - favorittlag eller et eller annet - mange muligheter - et nytt vers - med et nytt tema

##### *ytre form:*

hva som kjennetegner et dikt - bruke - det andre arket – repetisjon -et virkemiddel - fire linjer i et vers - fire linjer om hobbyen din - eller interesser - cirka tre vers - fire linjer i hvert vers - greit - å gjøre det ordentlig - skal vurderes - tre vers - fire linjer - tre sånne vers - på fire linjer - mangler - bare åtte linjer – kravet - har ikke - eksempel på noe dikt - nettet - søker - noen eksempler – rime - noe sånt mønster - for eksempel - hvorfor – under - på siste linja - ser - veldig bra ut - tre vers allerede – liksom bare stikkord - en form for rim

*formål:*

*greit - å gjøre det ordentlig - skal vurderes - mangler - bare åtte linjer - kravet*

*tematisk innhold:*

*ideer - skrive om - dikt om deg selv - skal skrive om - deg selv - bruke – de temaene her - hobbyen din – interesser - for eksempel bil – biler - familien din – favoritt - favorittbilen din - biler - kjæledyr – drøm – fantasi - en drøm om ett eller annet som handler om biler – biler - fantasi - hobby for eksempel - tenke gjennom - hobbyene dine - glad i å spille data – idrett - spillet du spiller - hvorfor - det er gøy - spiller mot noen - spiller med noen - tenke deg - å skrive om - hobbyer og interesser – yrke - for eksempel – favoritt ett eller annet - sportsinteressert - favorittlaget ditt – sport - favorittlag - mange muligheter - finne ut selv - tenke deg - å skrive om – interesser - interessert - i bil – spill - glad i - hobbyer - kjæledyr - familien din - hobbyen - noen spesielle hobbyer – hest - liker å gjøre - på fritida - skrive om det - pleier å gjøre – for eksempel - tanker om - hva du kan skrive om – tenk på - interessene dine – hobby -*

*aner ikke - hva du skal dikte om - hobbyen din - noen spesiell - mest pc - spiller - spiller alt - hobbyen - aner liksom ikke - noe ordentlig - litt sånn aktivitet - ikke bare sitte - på pc-en hele tiden - tenke litt - noe annet - fortelle om deg selv - livet mitt - en start - prøver - på det – yrke - yrke - lyst til å ha - lyst til å bli - prøve å skrive - om fiske - hvorfor - all right å fiske - fiske - artig - synes - det er artig - hvorfor - det er artig - mer om yrket – gøy – kjedelig - travelt*

*billedspråk:*

*(-)*



## Vedlegg 30 Skriveforberedelse - ansvar: Kodemanual

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Møter med tekster om ansvar	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	01 Lyrikk	
	<input type="checkbox"/>	01 Gruppe A	
	<input type="checkbox"/>	02 Gruppe B	
	<input type="checkbox"/>	03 Øverland	
	<input type="checkbox"/>	04 Takvam	
	<input type="checkbox"/>	Form	
	<input type="checkbox"/>	indre form	
	<input type="checkbox"/>	ytre form	
	<input type="checkbox"/>	Formål	
	<input type="checkbox"/>	Innhold	
	<input type="checkbox"/>	Billedspråk	
	<input type="checkbox"/>	Tema	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	02 Debattartikkel	
	<input type="checkbox"/>	01 Gruppe A	
	<input type="checkbox"/>	02 Gruppe B	
	<input type="checkbox"/>	Form	
	<input type="checkbox"/>	Formål	
	<input type="checkbox"/>	Innhold	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	03 Filmanmeldelse	
	<input type="checkbox"/>	01 Gruppe A	
	<input type="checkbox"/>	02 Gruppe B	
	<input type="checkbox"/>	Form	
	<input type="checkbox"/>	Formål	
	<input type="checkbox"/>	Innhold	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	04 Dokumentarfilm	
	<input type="checkbox"/>	01 Gruppe A	
	<input type="checkbox"/>	02 Gruppe B	
	<input type="checkbox"/>	Form	
	<input type="checkbox"/>	Formål	
	<input type="checkbox"/>	Innhold	

***Tekstmøte 1: Du må ikke sove av Arnulf Øverland***

***Gruppe A:***

***Innhold - tema:***

*ansvar - et sentralt tema - denne perioden - frihet og ærlighet - menneskets mening og mål - noe fryktelig som kommer til å skje - trodde - at det ikke kunne ramme oss - ingen som vet - hvor ille det er - før det virkelig rammer deg selv - jeg-person – du - må ikke sove – broren – mer enn en bror - en venn - kompis - større folkegruppe - et land - ikke sove - i stand til å se ting – oppmerksom - de - liker å drepe - frydes ved jammer – de - alle som deltok – skyld – rettferdig - noen - all skyld - europa brenner - mye kaos - mye krig - nedgangstider... tunge tider... mye som ble ødelagt... liv som gitt tapt - ikke må sove - ikke tro - at det bare er en drøm - det som skjer - er sant - må få - øynene litt opp - at man ikke vet - ingen som vet - hva som kan skje - hva som skal skje - ingen som vet - når det kan skje - hvem det rammer – uvitenheten - ingen som vet - hvor ille ting egentlig er - så onde - mennesker – kan være - ikke være - for godtroende - for naive - ikke skylde på ting - opptatt med ditt - må være litt obs - se litt mer - det som skjedde i tyskland - i europa generelt – ansvar - hva ansvar egentlig er - ansvarlig*

***Innhold - billedspråk:***

*symboler - roper i mørket – symbolisere - denotasjon og konnotasjon – sammenlikning - bety noe annet enn bare det konkrete - bety noe mer*

***Form:***

*stemmebruken – rim – rytme – stemningsfylt – dramatisk - delt opp i vers – verselinjer - første verset - fire verselinjer - flere etter hvert - varierer litt - det ytre – rim - forskjellige typer med rim - enderim - forskjellige typer enderim – parrim - aa... bb - i fjerde verset – parrim - aa bb - kryssrim.. ab ab - i øverste verset - å skjønne systemet - den siste enderimtypen - omsluttende rim – abba – bokstavrim - starter på*

*samme bokstav – gjentakelse - europa brenner - du må ikke sove – gjentas - oppnår med - noe viktig - få fram - tegnsetting - mye utropstegn - ønsker å uttrykke noe - et følelsesladd dikt - bruken av tegnsetting - noe han ønsker å si - mye utropstegn – rytme - kjennetegner et dikt - litt variert - ikke noen fast type rim - varierer det også - stemmebruk - få fram følelser og mening - henvender seg – bokstavrim - menneskets mening og mål*

### **Formål:**

*motstander av nazismen - soloppgangen i øst - inspirasjon - en ide - om å skrive det diktet - måtte gjøre noe - oppnår med - å bruke gjentakelse - noe viktig - få fram – budskapet - hvorfor - mye utropstegn - ønsker å uttrykke noe - prøver å varsle - en advarsel - gjøre folk litt obs - ikke ta alt for gitt - prøver å si - å formidle - ingen som vet - dikt - få ord - sette noe i en større sammenheng – utropstegnet - med litt kraft - et forsøk på - å virkeliggjøre ting - få øynene litt opp - ingen som vet - hva som kan skje - hva som skal skje - ingen som vet - når det kan skje - hvem det rammer - denne uvitenheten - få fram - advare - aktuelt i dag - må være litt obs - se litt mer - sitte å se på andre har det vondt - gjøre noe med det*

### **Gruppe B:**

#### **Innhold - tema:**

*ansvar – våknet - en stemme - ikke måtte sove - fikk ikke sove - blodrøde himmelen - østover – sover – våkner – fengsel - hvem sier - du må ikke sove – underbevisstheten – drømmer - ansvar - stå imot nazismen - ta ansvar –vi - de som ikke er på lag med hitler - dem – nazistene - må ikke sove - europa brenner - hva skjer - i europa – uro – varsle at det bygges opp - hva som kommer til å skje - noe som foregår i europa - begynner å bli varmt - begynner å koke i meninger og situasjoner - advarer mot dette -*

*ikke sove - andre verdenskrig - europa brenner - et ansvar - noen - må se - hva som skjer - vi - kan ikke - bare sove - vi - kan ikke - bare la det skli forbi – ansvar*

**Innhold - billedspråk:**

sier noe - mener det motsatte – ironi - tilgi dem ikke... de vet hva de gjør – bibelen – allusjon - bruker sitater av kjente tekster i diktet ditt – symboler – glør - europa brenner – symbol - menneskets mening og mål - litt rart - å bruke ironi - i et sånt dikt - passer kanskje ikke - funker veldig bra – ironi - i et så alvorlig dikt - riktig bruk -

**Form:**

sjangertrekk - rim og rytme - veldig fast dikt – rim - ord som går igjen - rim - noe spesielt mønster - endrerim - annenhver linje – kryssrim - ord som går igjen flere ganger – rytme – trykk - trykklette og tunge stavelser – enderim - stikker seg ut - utropstegn - gjør med teksten - ropt det ut mot noen - språk og tegn og tegnsetting – spørsmålstegn - virkemiddel - få leseren til å tenke - snakker - veldig direkte - ganske delt - får informasjon - fra to-tre plasser

**Formål:**

advare - be oss om - å ta ansvar - oppfordret til å ta ansvar - politisk engasjert – motstandsdikt - stå imot - gi motstand - står sammen - bekymret - spørsmålene - virkemiddel - få leseren til å tenke - bruker tegn og språk - i politisk kampdiktning - få ut et budskap - leste veldig mye politikk - tenkte og så for seg - det som skjedde - politisk kampdiktning - brukt ironi - alvorlig dikt – advarsel - informerer om - det som foregår i europa - hele europa - oppfordre til noe

## **Tekstmøte 2: 1980 av Marie Takvam**

### **Gruppe A:**

#### **Innhold - tema:**

*forskjeller - hva som skjer ute i verden - hva hun gjør oppi det hele – lidelse – udugelighet - føler seg litt hjelpeløs - vanskelig å gjøre noe med det - hun alene - ønsker - at hun kunne gjort noe mer - egentlig ikke - så store problemer - i forhold til mange andre - svolt – elendighet – fortvilelse – fattigdom – sultkatastrofe i afrika – ansvar - grådighet*

#### **Innhold – billedspråk:**

*uttrykke forskjeller – sammenlikning - symbol*

#### **Form:**

*ikke så mange utropstegn - mer rolig – vers – verselinjer – utseende – oppsett - ikke så mange mellomrom - ikke så mange vers - lite rim - det ytre - blir gjentatt – gjentas - mange ganger – understreke - sentralt i diktet - de ordene som blir gjentatt - virkemidler – gjentakelser – sammenlikning – sammenlikner - bokstavrim*

#### **Formål:**

*kritisk til - mye av det som skjedde rundt om i samfunnet - politisk engasjert*

### **Gruppe B:**

#### **Innhold - tema:**

*hun gjør som hun gjør - det ikke står så bra til hos andre - mennesker lider - 1980 og de årene – vakkert - sult og nød - de som er langt unna - ikke reagerer - millioner av mennesker ligger døende av sult – frisørdame - jeg-personen - går til frisøren - farger håret - fikser negler - kaster maten - å skape noe vakkert - noe som skjer om hverandre - langt unna - ikke kan hjelpe til – ansvar - vi som er så langt unna - reagerer ikke - har et ansvar - se lenger enn vi gjør - en som lever uten å tenke over hva som skjer - ansvar*

***Innhold – billedspråk:***

*(-)*

***Form:***

*gjentakelse*

***Formål:***

*viser - hvordan vi har det - hvordan noen har det - en undertone - vi burde se lenger enn vi gjør*

### ***Tekstmøte 3: Lederartikkel fra Klassekampen***

#### ***Gruppe A:***

##### ***Innhold:***

*vanskelig ord som dere ikke forsto – normer - uskreven regel - en tung beslutning - vanskelige valg – statsforvaltning - stat og staten - forskjellige departementer og råd og utvalg som regjeringen styrer over – petroleumsvirksomhet – petroleum - en av de viktigste kildene til co2-utslipp – petroleumsvirksomheten - olje og gass - vi i norge er veldig avhengige av – ansvar - annen type ansvar - miljøet - hele verden*

##### ***Form:***

*(-)*

##### ***Formål:***

*2007 - publisert i en avis - klassekampen*

#### ***Gruppe B:***

##### ***Innhold:***

*politikk - politikere - hva [politikere] sier og mener og gjør*

##### ***Form:***

*(-)*

##### ***Formål:***

*(-)*

***Tekstmøte 4: Filmanmeldelse fra Vårt land***

***Gruppe A:***

***Innhold:***

*en film som heter en ubehagelig sannhet*

***Form:***

*(-)*

***Formål:***

*(-)*

***Gruppe B:***

*(-)*



***Tekstmøte 5: Klipp fra dokumentarfilmen «En ubehagelig sannhet»***

***Gruppe A:***

***Innhold:***

*al gore - holder et foredrag - miljøet og de problemene vi står overfor - en frosk – miljø - frosken - global oppvarming – ansvar - hindre global oppvarming*

***Form:***

*animasjoner*

***Formål:***

*(-)*

***Gruppe B:***

***Innhold:***

*al gore – miljøet – filmklipp – frosken – vann - mennesker er helt like - reagerer likt - sammenheng med miljøkrise - global oppvarming - kloden - global oppvarming - blir varmere - forholde oss til det - kjenner det på kroppen - merke at temperaturen har steget - merke at det er varmere - skjer gradvis - følger av global oppvarming – naturkatastrofer – oversvømmelser - noe vi kan gjøre - for å forhindre - for å unngå global oppvarming - sertifikat på bil - vurdert å gå til jobben i stedet for å kjøre bil - vi kan gå mer - kjøre mindre bil - har pågått i mange år - al gore snakker om statistikk - hva forårsaker - hva skjer - hva kommer til å skje - han snakker om hva vi kan gjøre - ansvar*

***Form:***

*(-)*


***Formål:***

*(-)*

FRA SAGA TIL CD 10 B

KAPITTEL 1

Bruddstykker

 **Du må ikke sove**

Jeg våknet om natten en andentid drøm  
 det var som en fremme talte til meg,  
 fjern som en underjordisk strøm –  
 og jeg rakte meg opp: Hva er det du vil meg?

– Du må ikke sove! Du må ikke sove!  
 Du må ikke sove, du bare har drømt!  
 I går ble jeg dømt.  
 I natt har de reist skafotter i gården  
 De henter meg klokken fem i morgen!

Hele kjelleren her er full,  
 og alle kaserier har tjeller ved kjeller.  
 Vi ligger og venter i stenkolde celler,  
 vi ligger og ratter i mørke hull!

Vi vet ikke selv hva vi ligger og venter,  
 og hvem der kan bli den neste de henter.  
 Vi stønner, vi skriker – men kan dere høre?  
 Kan dere absolutt ingenting gjøre?

Ingen får se oss.  
 Ingen får vite hva der skal skje oss.  
 Enn mer:  
 Ingen kan tro hva her daglig skjer!

Du mener, det kan ikke være sant;  
 så onde kan ikke mennesker være.  
 Der fins da vel skikkelige folk iblant?  
 Bror, du har ennå meget å lære!

Man sa: Du skal gå ditt liv, om det kreves.  
 Og nu har vi gitt det – forgieves, forgieves!  
 Verden har glemt oss! Vi er bedratt!  
 Du må ikke sove mer i natt!

Du må ikke gå til ditt kjøpmannskap  
 og tenke på hva der gir vinning og tap!  
 Du må ikke skylde på aker og fe  
 og at du har mer enn nok med det!

Du må ikke sitte trygt i ditt hjem  
 og si: Det er sørgelig, stakkars dem!  
 Du må ikke tale så inderlig vel  
 den urett som ikke rammer deg selv!  
 Jeg roper med siste pust av min stemme:  
 Du har ikke lov til å gå der og glemme!

Følg dem ikke; de vet hva de gjør!  
 De puster på hatets og ondskapens glør!  
 De liker å drepe, de frydes ved jammer,  
 de ønsker å se vår verden i flammer!  
 De ønsker å drukne oss alle i blod!  
 Tror du det ikke? Du vet det jo!

Du vet jo at skolebarn er soldater,  
 som stimer med sang over torv og gater,  
 og oppglødd av mødrenes fromme svig,  
 vil verge sitt land og vil gå i krig!

Du kjenner det nedrige folkebedrag  
 med heitemot og med tro og ære –  
 du vet at en helt, det vil barnet være,  
 du vet han vil vifte med sabel og flagg!

Og så skal han ut i en skur av stål  
 og henge igjen i en piggrådvase  
 og råtne for Hitlers ariske rase!  
 Du vet det er menneskets mening og mål!

Jeg skjønnte det ikke. Nu er det for sent.  
 Min dom er rettferdig. Min straff er fortjent.  
 Jeg trodde på fremgang, jeg trodde på fred,  
 på arbeid, på samhold, på kjærlighet!

Men den som ikke vil dø i en flokk,  
 får prøve alene, på bøddelens blokk!

Jeg roper i mørket – å, kunne du høre!  
 Der er en eneste ting å gjøre:  
 Verg deg mens du har frie hender!  
 Frels dine barn! Europa brenner!

Jeg skaker av frost. Jeg fikk på meg klær.  
 Ute var gnistrende stjernevær.


Bare en ulmende stripe i øst  
 varslet det samme som drømmens røst:

Dagen bakenom jordens rand  
 steg med et skjær av blod og brand,  
 steg med en angst så åndeløs,  
 at det var som om selve stjernene frøs!

Jeg tenkte: Nu er det noe som hender.  
 – Vår tid er forbi – Europa brenner!

*Arnulf Øverland*

49

 1980

Det er medan millionar av menneske ligg døyande av svolt  
at eg går til friserdame i ein badeby og fargar håret mitt.  
Det er medan millionar av menneske ligg døyande av svolt  
at eg puslar med neglane mine, raud eller blank lakk?  
Det er medan millionar av menneske døyr av svolt  
at eg kastar brødet frå i går.  
Det er medan millionar av menneske døyr ved grensene  
at eg tar fly over havet for å få litt sol.  
Det er medan millonar av menneske tærest ut av sjukdommar  
at eg går til doktoren for å få noko for snue og litt hosting.  
Det er medan millionar av barn døyr av svolt  
at prestane diskuterer abort og jomfrufødsel på same tid.  
Dei døyande er så langt borte  
eg kjenner ikkje likstanken, ser ikkje ribbebeina  
stå som gamle vaskebrett.  
Det er medan millionar av menneske teier nær døden,  
ligg urørlege ved den siste grense  
at eg snakkar om å skape noko  
vakkert.

*Marie Takvam*

## Ansvar

POLITIKERE HAR DE SISTE årene i økende grad lagt seg til en vane med å oppmuntre til personlig ansvar ved høytidelige anledninger. Statsminister Jens Stoltenbergs nyttårstale føyde seg inn i dette mønsteret med sin hylling av frivillig innsats. I Danmark benyttet statsminister Anders Fogh Rasmussen nyttårstalen til å be sine landsmenn om å sørge for at barna fikk sove nok om natta. Han minte også om at folk måtte ta seg bedre av de gamle, samtidig som de burde spise sunt og mosjonere. Innvandrerne måtte på sin side ta ansvaret for at barna lærer seg dansk, tar utdanning og tilpasser seg danske normer og tradisjoner.

Vi har ikke noe problem med underskrive på at vi alle har et personlig ansvar. Likevel er det slik at vi har valgt våre politikere for at de skal omsette «folkeviljen» i praktisk og konkret politikk, slik at det blir lettere – og mulig – for hver enkelt av oss å ta ansvar. Storting, regjering og statsforvaltning har altså som sin spesielle jobb å stake ut kursen, gi rammevilkår og bevilge penger, slik at samfunnet utvikler seg i den retning flertallet ønsker. Det blir derfor noe hult når politikere velger unike anledninger – som nyttårstaler tross alt er – til å snakke om alt mulig annet.

De store utfordringene i miljøpolitikken illustrerer på en utmerket måte forholdet mellom hver enkelts ansvar og det politiske systemets ansvar. I befolkningen finnes det stor vilje til å gjennomføre tiltak som også vil innebære endringer av livsstilen. Likevel er vi avhengige av at det politiske systemet legger forholdene til rette, slik at hver

enkelts innsats virkelig betyr noe for helheten. Det er også slik at en kraftig reduksjon av utslippene krever tunge beslutninger som bare kan tas på det politiske nivået. En av de viktigste kildene til CO<sub>2</sub>-utslipp er for eksempel petroleumsvirksomheten, som hver enkelt av oss kan gjøre svært lite for å gjøre miljøvennlig. Og når det gjelder veitrafikken, er vi også avhengig av en utbygging av jernbanelinjet og utvikling av alternativer til bensindrevne kjøretøy. Hvis det demokratiske og folkevalgte politiske systemet gjør sin del av jobben, så skal nok vi gjøre resten. ■

*Bjergulv Braanen, [www.klassekampen.no](http://www.klassekampen.no), 6. januar 2007*



På grunn av sitt engasjement for miljøet på jorda fikk Al Gore i 2007 Nobels fredspris sammen med Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC).



### Priser den ubehagelige sannheten (utdrag)

*Andreasprisen ble i år tildelt filmen «En ubehagelig sannhet». Med det hylles eks-visepresident Al Gore for sin miljøkamp.*

MENNESKEHETEN SITTE PÅ EN tikkende bombe. Slik innleder filmselskapet presentasjonen av filmen *En ubehagelig sannhet*. Filmen er ikke stort mer enn et filmatisert foredrag der Al Gore – «I used to be the next president of the United States of America» – sier klart ifra: «Om majoriteten av verdens forskere har rett, har vi bare ti år på oss til å unngå en alvorlig katastrofe.»

#### Konkrete råd

Vårt Lands filmkritiker Alf Kjetil Walgermo har ledet juryen. – Årets prisvinner er et oppgjør med likegyldigheten. Miljøvern handler om vår felles fremtid. Filmen gjør det tydelig at det er en moralsk nødvendighet å få til en forandring. Filmen peker på mulighetene og gir konkrete råd. For meg ble det en sterk aha-opplevelse om grunnlaget for den menneskelige eksistens, sier Walgermo.

Al Gore har gjort det til sitt livsprosjekt å vekke mennesker til ansvar og handling. Mer enn 1000 ganger har han holdt foredraget «The Travelling Global Warming Show». Filmen viser foredraget og gir dessuten i små blikk noe av bakgrunnen for at Al Gore er blitt den han er blitt. ■

*Arne Guttormsen, www2.vl.no, 25. august 2006*

**Skriveoppgave til litteraturhistorie. Torsdag 18. april 2013. Uke 16.**

Dere skal med utgangspunkt i de fire tekstene vi har jobbet med og skrive en oppgave. Dere velger *en* av oppgavene nedenfor. Dere står også fritt til å velge bokmål eller nynorsk i denne oppgaven. Tid til disposisjon for denne oppgaven er femte time torsdag 18. april. Bli du ikke ferdig med oppgaven i denne timen blir resten hjemmearbeid.

Oppgaven skal være ferdig til onsdag 24.april, uke 17.

**Oppgave 1:** Skriv en kort artikkel om hvilke miljøutfordringer Norge står overfor idag.

**Oppgave 2:** Lag en tegneserie som handler om *ansvar*.

**Oppgave 3:** Skriv et dikt om menneskers likegyldighet til miljøkrisen.

**Oppgave 4:** Skriv et leserinnlegg om vårt ansvar for jorden.

Lykke til! :)

## Vedlegg 37 Skriveforberedelse - ansvar: Kodemanual - oppgaveintroduksjon

☐	●	Å skrive om ansvar - introduksjon av skriveoppgave
☐	●	01 oppgaver
	●	01 artikkel
	●	02 tegneserie
	●	03 dikt
	●	04 leserinnlegg
☐	●	02 formål
	●	skriverrolle
	●	03 form
	●	04 innhold

**Å skrive om ansvar - introduksjon av skriveoppgave, Gruppe A**

*formål:*

*treningssak - bruke det vi har snakket om - trekke det inn i skriving - skrivetrening –  
bra - legge litt jobb i det - å trene*

*form:*

*en tegneserieoppgave - ikke [...] fyrstikkmenn og enkle kommentarer - bruke tekst i  
tegneseriene - ikke noe krav - at du kan tegne så veldig godt - en artikkel - tegneserie  
- dikt - leserinnlegg*

*innhold:*

*det vi har snakket om nå - en tegneserieoppgave - legge litt i det - tenke over ting -  
om ansvar - alt mulig om ansvar - kommet på noe lurt - være kreative*

*skriverrolle:*

*selvstendig jobbing - treningssak - prøve å bruke - det vi har snakket om - prøve å  
trekke - inn i skriving - tegneserie – kjempelett - ikke så lett som man skulle tro -  
legge litt i det - tenke over ting - ikke bare tegne fyrstikkmenn og enkle kommentarer -  
tenke på - hvordan man kan bruke tekst - ikke noe krav - at du kan tegne veldig godt -  
kan prøve - ta det som trening - all skrivetrening – bra - legge - litt jobb - i det - tenke  
på - hva du personlig trenger å trene på*

**Å skrive om ansvar - introduksjon av skriveoppgave, Gruppe B**

*formål:*

*(-)*

*form:*



*hver av oppgavene - en egen sjanger – artikkel – tegneserie – dikt – leserinnlegg - en artikkel - skal ha - en start... en midtdel og en avslutning - i tegneserien - tegninger som du må tegne selv - tekstbobler eller tekst som står utenfor - tekstoppgavene - skal være - ca en side – tegneserien - ikke [...] et blad - noen striper*

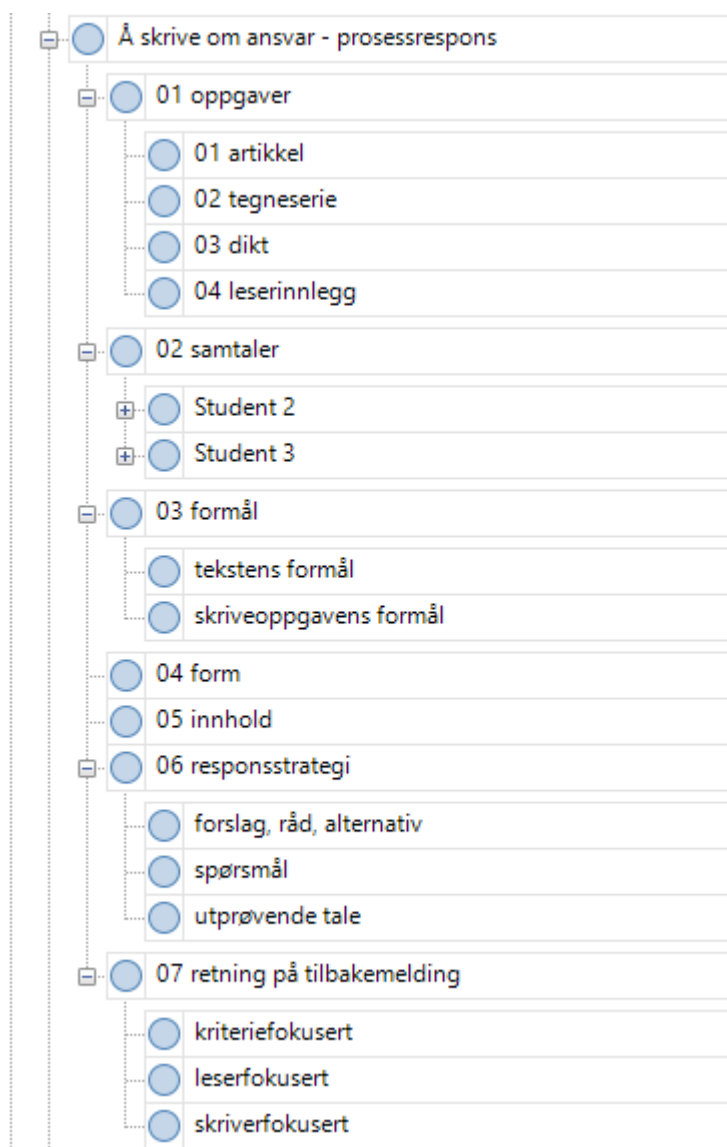
*innhold:*

*temaene - mye av det samme vi snakket om i stad - lage en tegneserie - må [...] tenke tema - må tenke innhold - holder deg til temaet -*

*skriverrolle:*

*en artikkel - skal ha – en start... en midtdel og en avslutning - må tegne selv - må tenke tema - må tenke innhold - tekstoppgavene - skal være - ca en side*

## Vedlegg 39 Prosessrespons: Kodemanual



### **Merknader til transkripsjonen:**

I analysene er det studentenes konseptualisering som er interessant, mens elevenes forståelse er underordnet. I disse prosess-samtalene var det imidlertid flere tilfeller hvor elevene fremmet forslag, og i de tilfellene studentene ga uforbeholden tilslutning til elevenes ytring, har jeg latt disse inngå i kjedene. Gitt at mesteparten av materialet er transkripsjoner av naturlig framkommet muntlig tale der avbrytelser, ellipser, brutt syntaks og gjentakelser er helt vanlig, vil også dette gjenspeiles i de leksikalske kjedene. Jeg har stort sett skrevet de fram slik de fremkom i løpet av samtalen, men en del gjentakelser er utelatte, for eksempel i tilfeller hvor gjentakelse bekrefter tilslutning til en respons.

### ***Å skrive om ansvar - prosessrespons, Gruppe A***

#### ***Oppgave 1: artikkel***

*formål:*

(-)

*form:*

(-)

*innhold:*

*landet vårt - må bli bedre på - å skape andre muligheter enn å kjøre bil - trikk og tog og busser - ikke [...] bare sette opp bensinprisene*

#### ***Oppgave 2: tegneserie***

*formål:*

*kjempefint budskap - trening for dere selv - i hovedsak*

*form:*

*fargelegge - legger litt jobb i det - hvor mye du rekker – fargelegge*

*innhold:*

*kan være - det har du ansvaret for - masse muligheter - skole og karakterer*

***Oppgave 3: dikt***

*formål:*

*trening*

*form:*

*mange vers - bra rim*

*innhold:*

*(-)*

***Oppgave 4: leserinnlegg***

*formål:*

*(-)*

*form:*

*(-)*

*innhold:*

*(-)*

***Å skrive om ansvar - prosessrespons, Gruppe B***

***Oppgave 1: artikkel***

*formål:*

*kan skrive om – at vi må [...]*

*form:*

*(-)*

*innhold:*

*litt info - kilder - global oppvarming –al gore - global oppvarming - forhindre global oppvarming - al gore - miljøet og miljøkrise - ta kollektivt – NSB - tog til oslo - global oppvarming - global oppvarming – minke bilkjøring.. utslipp - ikke kaste mat*

### ***Oppgave 2: tegneserie***

*formål:*

*(-)*

*form:*

*tegne figurer - prater sammen - noe som skjer – skrive - en liten tekst - sånn som du ser i aviser og blader*

*innhold:*

*skal handle - om ansvar - må holde deg - innenfor ansvar - kan ikke være - sånn at man blir påkjørt av en bil... og... så dukker pondus opp... eller noe sånt*

### ***Oppgave 3: dikt***

*formål:*

*(-)*

*form:*

*ei side - cirka ei side - fire-fem linjer - litt mer – trenger ikke ha noe sammenheng - kan være - tre ord - veldig greit - finner ord som rimer - ingen mening*

*innhold:*

*likegyldighet - du slår kneet ditt - jeg kommer ikke bort - likegyldig – likegyldighet - 1980-diktet - om likegyldighet - hold deg - til temaet – likegyldighet - å stille seg likegyldig - man bryr seg ikke - 1980 - viser likegyldighet*

#### **Oppgave 4: leserinnlegg**

*formål:*

*til avisa - din personlige mening - din mening - kan mene noe et leserinnlegg - en jeg-mening*

*form:*

*(-)*

*innhold:*

*ansvar for jorda - global oppvarming - al gore - vårt ansvar for jorden - for jorden - global oppvarming - hva vi kan gjøre - din mening om hva vi mennesker kan gjøre for at vi ikke skal gå under - al gore - miljø – jorden - al gore - hva han mener - litt fakta - kilder - en kommentar til noe - dine meninger - jeg-mening - argumentere - et grunnlag - noen meninger og tanker - begrunne hvorfor*

Vedlegg 41 Å skrive om ansvar: Planleggingsdokument til undervisningsøkt

TID	INNHOOLD	ARBEIDSMÅTER	HJELPEMIDLER	MÅL
10,15 - 11,15	Introdusere temaet «krigslitteratur» og ulike trekk ved litteraturen i denne perioden. Ansvar – hva er det? Introdusere: Arnulf Øverland Dikt: <i>Du må ikke sove</i> Diskutere sjangertrekk(Form) Oppgaver til diktet Oppsummering og samtale om diktet. (Innhold) Diktet: 1980 Litt om forfatteren. Sammenligne diktene.	Presentere fagstoff via powerpoint og høre diktet: Du må ikke sove. Få til en samtale rundt hvilke sjangertrekk som er brukt i dette diktet for sjangerrepetisjon. Videre arbeid med oppgaver som går mer på innhold i diktet, oppsummering og samtale om diktet. Videre arbeide med diktet 1980 på samme måte, tilslutt sammenligne de to diktene både når det gjelder form og innhold.	Powerpoint.	<del>Bruke lyriske tekster for å plukke ut sjangertrekk.</del>  Sammenligne ulike dikt fra ulike årstall og diskutere på hvilken måte de har samme tema.  Å kunne si noe om hva «ansvar» betyr.  Kunne peke på sjangertrekk i et dikt.





Avhandlingen *Skrivedidaktikk i teori og praksis. En kvalitativ studie av skrive-diskurser i lærerutdanningens norskfag* er forankret i den språkvitenskapelige og sosiokulturelt orienterte skriveforskningen. Formålet med prosjektet er å bidra med ny innsikt om hvordan lærer-utdanningens norskfag kan legge til rette for viderekommen skriveopplæring av høy kvalitet.

Problemstillingen omhandler hvordan temaet viderekommen skriveopplæring ivaretas innenfor norskfaget i lærerutdanningsprogrammet for skolens årstrinn 5-10. Den adresseres i form av en flerkasusstudie. Studiens kasus består av to studentgrupper, og analyseenhetene er skivedidaktiske hendelser som inntraff i løpet av deres obligatoriske praksisperiode. Hendelsene analyseres som diskursiv praksis, hvor målet er å synliggjøre skivediskurser i lærerutdanningens norskfag, sammen med skivediskurser ved praksisskolene.

Funn i studien gjør det mulig å hevde at teorifeltet i utdanningen ivaretok temaet viderekommen skriveopplæring på måter som fremmer en snever tilnærming til undervisningen. Denne tilnærmingen er lite egnet for å adressere både nytte- og dannelsesmålssettinger, som er avgjørende for demokratisk dannelse og aktiv samfunnsdeltakelse.

I studien er det også fremkommet at skivediskursene ved studentenes praksisskoler konvergente med skivediskursene i teorifeltet. Det er ikke gjort funn som tyder på at dette sammenfallet oppsto som et resultat av nært samspill mellom teori- og praksisfelt. Det var i det hele tatt få tegn på nært samspill mellom disse to kretsløpene i studentenes utdanning.

Ved å synliggjøre hvordan ulike diskurser arter seg, hvordan de oppstår og opprettholdes og hva slags konsekvenser de kan få, blir det mulig å kjenne dem igjen, og dermed forholde seg kritisk og bevisst til dem. Her har studien bidratt med nye perspektiver på lærerutdanningens norskfag og på skolens skriveopplæring, og videre hvordan disse er påvirket av større strømninger i samfunnet, slik som politisk initierte reformer og bakenforliggende ideologier. Håpet er at studien kan bidra til ny tenkning rundt den viderekomne skriveopplæringen i lærerutdanningens norskfag, i retning av en mer holistisk og allsidig skrivepedagogikk som adresserer både nytte- og dannelsesmålssettinger.