

Språkfag og fagspråk

Om møtet mellom skrivekultur i norsk og samfunnsfag på Vg2 yrkesfag

Pernille Fiskerstrand



Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)
ved Universitetet i Bergen

2017

Dato for disputas: 25.08.2017

© Copyright Pernille Fiskerstrand

Materialet i denne publikasjonen er omfatta av åndverkslovens bestemmelser.

År: 2017

Tittel: Språkfag og fagspråk – Om møtet mellom skrivekulturar i norsk og samfunnsfag på Vg2 yrkesfag.

Forfattar: Pernille Fiskerstrand

Trykk: AiT Bjerch AS / Universitetet i Bergen

Fagmiljø

Denne avhandlinga er skriven med støtte frå Nynorsksenteret i Volda og med opptak ved Universitetet i Bergen.

I tillegg til forskarskulen i Språkvitenskap og filologi ved Universitetet i Bergen, har eg også hatt opptak i den nasjonale forskarskulen for lærarutdanning NAFOL, knytt til NTNU, under arbeidet med avhandlinga.

Forord

Å skrive avhandling kan på mange måtar samanliknast med å gå ein hard topptur i Sunnmørsalpane. Denne avhandlingsturen har vore lang, bratt og tung, men utsikta på toppen er spektakulær. Tung i pusten og stiv i musklane står eg no og nyt løna for arbeidet som eg har gjort, og medan eg drikk kakao i le bak varden på toppen, kjenner eg at det er verdt strevet. Samtidig dekker ikkje tur-samanlikninga heilt: Der ein på ein vanleg fjelltur kan studere både kart og fyldige ruteskildringar på førehand, mangla denne turen min desse viktige verktya. Ingen hadde vore på akkurat denne toppen før, og ingen kunne difor skildre ruta eller førebu meg heilt og fullt på det som ville kome. Eg visste berre at det ville bli tøft. No når eg står og ser tilbake på stien bak meg, ser eg korleis råsa snor seg inn imellom tunge myrar, krappe traverssvingar og parti med klyving. Det slår meg at kvar del av det skiftande terrenget med sine utfordringar, har løfta meg litt og litt vidare og korleis ruta heile tida har hatt retning mot toppen. Sjølv om eg har hatt ansvar for denne turen, har eg ikkje gått aleine. Før eg tek lesaren vidare med inn i kart og nyoppdaga terreng, vil eg difor begynne med å takke alle som har bidratt med naudsynt utstyr, og dei som har slått følge på heile eller delar av turen.

Engasjementet mitt bak denne avhandlinga er elevane. Elevar på yrkesfag ligg hjarta mitt nær. Desse elevane som veit så godt at dei ikkje er sterkast teoretisk, men som likevel skal gjennom ei utdanning med ganske tunge teoretiske krav, og deretter ut i arbeid som også krev avanserte lese- og skrivekompetansar. Takka går difor først og fremst til desse 30 elevane som har vore med i granskinga mi. Utan dykk hadde dette aldri vore mogleg. Vidare går takka til dei tre lærarane deira; Tone, Trine og Trond. Det å gjere seg sjølv og eiga undervisning til grunnlag for forskning er modig gjort! Eg takkar for opneheit, velvilje og tid, og eg håper inderleg at de kan kjenne på at det har kome noko ut av forskinga. Noko som de har bruk for!

Dernest går takka til hovudrettleiar ved Universitetet i Bergen Endre Brunstad. Å skrive denne avhandlinga har tatt tid, men Endre har svara tolmodig når eg har gitt lyd ifrå meg. Du er ein særleg skarp lesar Endre, og dine kommentarar har heva avhandlinga mi på mange måtar og på mange nivå. Likeeins må eg takke medrettleiar

ved Syddansk Universitet i Odense, Torben Spanget Christensen. Du responderer i rekordfart, og dine teoretiske innspel har løyst store flokar, Torben!

Miljøet på Nynorsksenteret har gjort det heile mogleg, og eg vil særleg rette ei takk til tidlegare leiar, Anne Steinsvik Nordal, som tilsette meg utan lov. Du har vist meg tillit, Anne, og eg håper å vere tilliten verdig. Dei andre tilsette på Nynorsksenteret, i lag med stipendiatmiljøet på «Lettbygget» ved høgskulen i Volda, vil eg også løfte fram og takke for vedvarande omsorg og for relevante innspel. Tidlegare kollega Ingrid Slettevoll har også lese korrektur på avhandlinga, saman med Ingrid Metliaas ved Skrivesenteret. De fortener stor takk! I tillegg vil eg takke kollegaar på norskseksjonen som heiar i både ord og handling!

Samtidig har eg hatt velvillige hjelparar også utanfor institusjonane som eg har vore tilknytt. Dette gjeld for det første «tante» Lise Iversen Kulbrandstad som har følgd meg gjennom heile prosessen, og som tok på seg å vere sluttlesar for meg sommaren 2016. Eg reiste frå Hamar med nyttige innspel og med fornya tru på at dette kunne ende i doktorgrad. På same måte har Eva Maagerø stilt opp som tilleggsrettleiar på grammatikkanalysane. Undervegsresponsen som eg har fått per post og på treff i Oslo, har vore avgjerande for å kome i hamn, og eg er svært takksam for at akkurat du Eva har så stor kunnskap om SFL!

Til slutt må eg takke familien min. Å skrive doktoravhandling krev skarp fokusering rundt eigne utfordringar og prestasjonar, og i denne fokuseringa er det lett å miste synet av eit større perspektiv over livet. Tre relativt små barn og ein fødsel midt i datainnsamlinga har plassert avhandlinga som ein liten del i ei større ramme. Det har gjort meg takksam for å ha ein interessant jobb, samtidig som det heile tida har mint meg på at *livet* er det som går føre seg heime. Sara, David og Samuel: de er livet! Vidare vil eg takke mamma, pappa, svigermor og svigerfar som har passa barnebarn i helg og høgtid, som har fylt frysaaren med mat og kome på besøk for å vaske opp eller følge ungane på trening. De er og har vore uunnverlege! Aller sist og aller størst: min Arve – som kallar dette prosjektet «vårt». No står vi på toppen!

Abstract

This thesis examines how teachers in vocational training programs can help the students develop further as autonomous argumentative writers. In order to reach this aim the thesis is built upon two central research questions:

I: What characterizes a writing event interdisciplinary writing project and what do the texts written in the project look like?

II: How can experiences from an interdisciplinary writing project be used to help vocational students using nynorsk develop as argumentative writers?

Throughout the central research questions, interdisciplinary writing in vocational training is emphasized. There are several reasons for this choice of focus. First, in the Norwegian school system every pupil has the right to continue schooling beyond the first ten years and enter upper secondary school. Even if they are not actually able to graduate. This obviously create great disparity in writing skills among upper secondary students. Second, the Norwegian Knowledge Promotion Reform “Kunnskapsløftet” (2006) requires writing teachers in all school subjects as writing was introduced as one of fine interdisciplinary key competencies. Hertzberg (2012) shows how the Knowledge Promotion Reform implies interdisciplinary cooperation. Third, the Norwegian Educational Act “Opplæringslova” claims cooperation between teachers teaching common core subjects and those teaching vocational subjects.

In this study, the two cooperating subjects (Norwegian and Social Science) are both common core subjects. In the autumn 2014 the curriculums in both these subjects were revised and new competence objectives which stressed the need to be able to write argumentatively were presented in both subjects. It is therefore highly relevant to study interdisciplinary cooperation between these subjects.

The design of the study uses qualitative research theory, primarily an ethnographic. In my role as an ethnographer, I have approached the study object by entering the culture and spending time there. I was present in every lesson where the students were writing; in addition I interviewed five students in a focus group from each class three

times, as well as I interviewed their teachers in both subjects four times. All the students' texts were collected and the five focus students' texts were analyzed in terms of Systemic Functional Linguistics; the other texts were read and used as background. The data was collected in two vocational training classes late autumn 2011 and early spring 2012.

From the text analysis it is clear that the students have understood the purpose of the texts to be argumentative. Four of five students have written longer coherent texts and this shows that the students have accepted that they should write Social Science texts following rules usually reserved for the subject of Norwegian. Going further into the analysis it is also clear that the texts are written more in an oral than written style. The syntax analysis shows a grammatical intricacy, which amplifies the oral impression. The lexical density is also lower as would be expected in spontaneous talk (Halliday, 1987). According to the assignment set, it's not surprising that this oral language is used, as it asks about the students' opinions and experiences. On the other hand, this oral language is not what the teachers expected in the texts, as they wanted a more formal language based on the text book. This kind of conflict between the students actual language as opposed to that expected is here interpreted as a conflict between the writing cultures of the two subjects involved. The students are not used to writing longer texts in Social Science, as they usually discuss issues orally. In principle this should not have caused such a conflict as this, as the Norwegian subject's text culture is defined as a multi-faceted writing where the students write different texts for different recipients and goals. But in this interdisciplinary writing event the Norwegian teachers paradoxically expected a particularly written form and this expectation was not clearly communicated at the outset of the project.

The analysis of the context points in the same direction. The main findings are closely connected to the teachers' role as teachers of writing in an interdisciplinary writing project. The results show how the teachers distributed the responsibility for the texts during the writing event, the content being that of Social Science and the language and form being that of Norwegian. For the students involved, it seems that this kind of

distribution gave them the impression of content and form as wholly separated in interdisciplinary writing.

On the other hand, both groups of teachers embodied the role of writing teacher during some episodes in the writing lessons where the students were asking questions about the text. In these sessions the Social Science teachers were explicit about how form and content work together in a text.

An important finding in this study is that writing in both disciplines as well as the interdisciplinary writing demands competent teachers of writing. In an interdisciplinary project this factor appears to be of further importance as the teachers have to discuss and define a common goal and common criteria in helping the students on as autonomous argumentative writers.

The thesis is submitted to the Department of Linguistic, Literary and Aesthetic Studies at the University of Bergen, and is funded by the National Centre for Nynorsk in education under the Education Directorate.

Samandrag

Utgangspunktet for denne avhandlinga er eit ønske om å utvikle ny kunnskap om yrkesfagelevaras skriveopplæring på tvers av fag. På bakgrunn av dette ønske er målet for avhandlinga sett til å undersøke korleis lærarar på yrkesfaglege utdanningsprogram kan hjelpe elevane til å utvikle seg vidare som *autonome fagskrivarar*. Autonome fagskrivarar blir i denne samanhengen forstått som elevar med tilstrekkeleg kunnskap og ferdigheiter om formålstenlege skrivehandlingar og relevante sjangrar til at tekstane dei skriv, blir anerkjente innanfor dei respektive målgruppene eller skrivekulturane (OECD, 2000b; Berge, 2005; Evensen, 2010). I tillegg ligg det innbaka i omgrepet at elevane får utvikle ei tiltru til eigen skrivekompetanse, slik at dei vågar å ytre seg skriftleg, der dei opplever behov for det (Ivanič, 1998).

Den viktigaste årsaka til at *yrkesfag* blir løfta fram og tematisert i denne avhandlinga, har bakgrunn i diskusjonen mellom yrkesspesialisering på den eine sida og allmenndanning på den andre sida for denne elevgruppa. Elevar på yrkesfag skal både bli gode fagarbeidarar, samtidig som opplæringa også skal støtte utvikling av aktive samfunnsborgarar med tilgang til oppvurderte kulturformer (Aase, 2005; Tarrou, 2005; Hegna, 2012). Denne diskusjonen er også ein viktig grunn til at studien nettopp ser på samarbeid mellom norsk og samfunnsfag, der danning som demokratiske borgarar er viktige læringsmål i begge faga. Det *tverrfaglege* perspektivet er valt på bakgrunn av kravet om yrkesretting av fellesfaga på yrkesfag, i tillegg til teori som viser samband mellom tverrfagleg arbeid og dei grunnleggande ferdigheitene (Tarrou, 2005; Hertzberg, 2012).

Den overordna problemstillinga er delt i to, og ho er formulert som:

I: Kva karakteriserer skrivehendinga tverrfagleg skriveprosjekt og korleis ser tekstane ut når skrivekulturane i norsk og samfunnsfag møtest?

II: Korleis kan erfaringane frå denne skrivehendinga nyttast for å støtte nynorskelevar på yrkesfaglege program vidare i utviklinga til å bli autonome fagskrivarar?

Denne problemstillinga er broten ned i fire forskingsspørsmål som på ulike måtar søker å gi svar på den overordna problemstillinga. Forskingsspørsmål 1 rettar seg inn mot analysane av elevtekstane, og her blir skrivehandling og sjanger tematisert på den eine sida og det nynorske fagspråket på den andre. Forskingsspørsmål 2 søker først svar på korleis elevar og lærarar skildrar den tverrfaglege skrivehendinga og deretter korleis skrivekulturane generelt i dei to faga blir karakteriserte. I forskningsspørsmål 3 blir dei to føregåande forskningsspørsmåla sett samla gjennom å utgreie korleis skildringa av skrivehendinga korrelerer med tekstanalysane. Til slutt søker ein i forskningsspørsmål 4 å løfte funna frå forskningsspørsmål 3 inn i ein skrivedidaktisk diskusjon. På denne måten dekker dei fire forskningsspørsmåla både det deskriptive i første delen av den overordna problemstillinga og deretter den meir spørjande andre delen.

Elevar på yrkesfag har ifølge statistikken eit anna utgangspunkt for vidaregåande opplæring enn medelevane på studiespesialiserande (Bjørkeng, 2013). For det første har dei i gjennomsnitt lågare grunnskulepoengsum når dei begynner, dei har lågare gjennomsnittskarakter til eksamen på Vg3 (for dei som vel påbygg), og dei skal vere ein del av eit fellesskap der omlag halvparten fell frå før fullført løp. I tillegg er rammene rundt opplæringa prega av to tidvis konkurrerande kulturar: Elevane skal stadig bli meir integrerte i eit yrkes- og praksisfelt samtidig som dei skal vere ein del av det akademiske skulelivet med tilhøyrande krav. Etter fullført vidaregåande skal desse elevane enten ut i lærlingkontrakt i bedrift eller gå vidare til studieførebuande påbygging. I begge høve treng dei gode allmenne lese- og skrivekompetansar. I denne studien er det skulefaga norsk og samfunnsfag som står i søkelyset, og avhandlinga rettar seg difor inn mot den meir allmenndannande fellesfaglege literacy-opplæringa, og ikkje den programfagspesifikke. Dette spring ut i frå eit ønske om å sjå denne gruppa som viktige samfunnsborgarar der dei kan kjenne tilhøyre og handle autonomt i ulike tekstkulturar med ulike tekstnormer. Dette er viktig både for eit «successful life», på det individuelle planet og for eit «well-functioning Society» (OECD, 2000b) på det kollektive planet.

I datalinnsamlinga følger eg to klassar gjennom eit skriveprosjekt der lærarane i skulefaga norsk og samfunnsfag samarbeider. Tekstane som elevane skriv og leverer inn, i lag med konteksten der desse tekstane blir skrivne, er hovuddatakjelda i granskinga. Data frå tekst og kontekst er samla gjennom kopiar av alle elevtekstane samt lærarkommentarane til desse. I tillegg følger eg ei fokusgruppe frå kvar av klassane på tre, intervjuar på forskjellige stadium i skrivinga. Eg er til stades i nær alle timane der elevane skriv, og observasjon, lydopptak og spontanintervju frå desse timane utgjer viktig tilleggsmateriale. Lærarane blir òg intervjuar tre gongar undervegs, i tillegg til at eg gjer eit fjerde intervju med dei etter at dei har vurdert elevtekstane.

Tekstane til dei fem fokuselevane er analyserte ut ifrå systemisk funksjonell lingvistikk-teori. Lærarkommentarane er analyserte som uttrykk for forventingane til norsk- og samfunnsfaglærarane om korleis ein slik tekst skal vere, og kva dei legg vekt på for å støtte elevane vidare. Desse utgjer såleis ein viktig del av situasjonskonteksten der desse tekstane vart skrivne. Observasjon og intervju er analyserte som verbalisert forståing og skildring av bevisste trekk ved både situasjon- og kulturkonteksten. I kontekstanalysane er Skoleskrivemodellen (T. Christensen m. fl., 2014:39) nytta som teoretisk utgangspunkt.

Eg bygger på ei sosiokulturell forståing av læring (Säljö, 2014). Skrivehending og skrivekultur er difor viktige omgrep i analysen (Barton & Hamilton, 2000). Eg ser skriving som ein grunnleggande sosial aktivitet, og skrivepraktisering og igjen skrivekultur som abstraherte skrivehendingar utgjer dermed sentrale delar av kulturkonteksten for skriveopplæringa til elevane. Kva som skjer i skrivehendinga, og korleis lærarar og elevar uttrykkjer at dei forstår denne, utgjer såleis utgangspunktet for å diskutere ny didaktikk.

Skriveoppgåva som elevane får utdelt, dannar «springbrettet» (jf. Otnes, 2015a) i denne granskinga, då desse blir utgangspunktet for elevtekstane. Oppgåvene er direkte kopierte frå nettstaden til læreverket i samfunnsfag, og dei er difor nær knytte til lærestoffet i samfunnsfag. På oppgåvearket står der ikkje nemnt kva for sjanger det er forventa at elevane nyttar og heller ikkje vurderingskriterium for tekstane. Det står

heller ikkje oppgitt at elevane skal skrive svara som samanhengande tekst, men dette er det gitt munnleg beskjed om i begge klassane.

Dei viktigaste funna frå elevtekstanalysen er at elevane skriv sakprega tekstar med syntaks tett opp mot talemålet, og der dei sjølve er subjekt i dei fleste setningane. Dei integrerer fagstoff i liten grad, og dei nyttar få nominaliseringar. Mange meistrar å skildre narrativ henta frå kjelder, men dei bruker ikkje språklege verkty til å abstrahere og generalisere. Tekstane får dermed eit ekspressivt og subjektivt preg. I forskingsspørsmål 1a blir det spurt etter korleis elevane realiserer formålstenleg skrivehandling og relevant sjanger gjennom tekstane sine, og svaret på dette er at elevane realiserer skrivehandlingar som ikkje stettar forventa skrivehandling i ein argumenterande artikkel som vil vere «å overtyde» eller å «overtale». I staden svarar dei på oppgåvene med å «beskrive» og å «reflektere». Dette bryt på den eine sida med forventingane til tekstane, medan ein på den andre sida også må tolke desse tekstane som svar på dei konkrete oppgåvene som det blir spurt etter i oppgåveordlyden. I det lyset er desse skrivehandlingane ikkje overraskande. Denne kontrakten med på den eine sida å svare på nokre oppgåver, samtidig som det er forventa at svara på desse oppgåvene er formulerte som samanhengande tekst, gir på liknande vis utfordringar for sjangeren. Fire av dei fem fokuselevane svarar med samanhengande tekst, men tekstane bryt like fullt med sjangerforventingar til ein argumenterande artikkel. Dette gjeld først og fremst bruken av fagord og nominaliseringar, og det gjeld syntaksen. Alle dei fem elevane skriv tekstar som ifølge grammatikkanalysane ligg nær munnleg språk. Dette kjem fram gjennom måten dei har kopla setningane på og i omfanget av innhaldsord per setning. Mangelen på fagord gjer at tekstane heller skildrar aktivitetar enn forholdet mellom fenomen, og dette forsterkar det munnlege inntrykket. Elevane har dermed realisert sjangrar som på den eine sida ikkje kan reknast som direkte relevante for oppgåva slik den vart formidla munnleg i timane, men igjen kan denne måten å svare på stå i samsvar med det registeret som det blir spurt etter i dei konkrete oppgåvene.

I forskingsspørsmål 1b blir språket til elevane som nynorske fagskrivarar løfta fram. Her viser analysane at elevane langt på veg følger råda om god nynorsk språkføring,

men at dette på den andre sida ikkje harmonerer med forventningar til fagtekstar. Kontekstanalysane gir ikkje rom for å tolke dette som resultat av at elevane «prioriterer» god nynorsk framfor forventa fagspråk, men heller at den munnlege uttrykksmåten heng saman med spørsmål i oppgåveordlyden og skrivekulturen i samfunnsfag.

I forskingsspørsmål 2a er det skrivehendinga der elevane skriv fagtekstane som blir tematisert. I dette forskingsspørsmålet er Skoleskrivemodellen til T. Christensen mfl. (2014:39) nytta som utgangspunkt for analysane. Her blir elevskrivekulturen sett i samband med den lærarfaglege skrivekulturen og den lokale skuleskrivekulturen. For elevar på yrkesfag er der nokre særreine rammer som gjer at den lokale skuleskrivekulturen blir noko annleis enn for elevar på studiespesialiserande. Desse rammene gjer seg gjeldande både i skrivehendinga i forskingsspørsmål 2a og i skrivepraktiseringa og skrivekulturen i forskingsspørsmål 2b. Dette handlar for det første om forventingar til prestasjonane hos desse elevane som i mange tilfelle er lågare enn hos medelvane på studiespesialiserande. For det andre vel om lag halvparten av elevane på yrkesfag studiespesialiserande påbygging, og dette gjer at skriveopplæringa på yrkesfag skal romme både tilgang til høgare utdanning og eit siste møte med formell skriveopplæring før tida i lære og prøve for fagbrev. Denne situasjonen må lærarar på yrkesfag ta omsyn til.

Forskingsspørsmål 2b ser på skrivekulturane innanfor dei respektive skulefaga norsk og samfunnsfag. Den same Skoleskrivemodellen som er nytta i forskingsspørsmål 2a, er også brukt i dette forskingsspørsmålet. I norsk peikar elevane på at mange skrivehandlingar er formålstenlege for tekstane som dei skriv, og at dei skriv ulike sjangrar. Rettskrivinga i norsk blir uttrykt som viktig frå elevane og lærarane i begge klassane, i tillegg til tekstoppbygging og sjangerkrav. I samfunnsfag teiknar lærarar og elevar eit anna bilde då skrivekulturen der har meir preg av å vere svar på repetisjonsoppgåver og prøver. Oppbygging av tekst og andre sjangerkrav er ikkje tematiserte i faget. Eksamensforma er munnleg, og dette gjer at begge lærarane prioriterer munnlege diskusjonar framfor skrivning.

I forskings spørsmål 3 der tekst og kontekst blir sett i lys av kvarandre, blir det klart at elevane skriv tekstane med utgangspunkt i slik dei bruker å skrive i samfunnsfag. Då kravet likevel er at dei skal skrive samanhengande, skriv 4 av 5 fokuselevar på denne måten, men kohesjonen ber preg av å vere nær knytt til delspørsmåla i oppgåva og ikkje til ein overordna logisk struktur. Både lærarar og elevar set ord på ei forståing der innhaldet i tekstane er kopla til samfunnsfag, medan forma er knytt til norskfaget. Dette klare skiljet ser ut til å hindre at nokon av faga har overordna ansvar for tekstane som heilskap, og skriveprosjektet bidreg dermed ikkje til å hjelpe elevane til å forstå korleis språk og innhald fungerer saman i ein tekst. Lærarane uttrykker ønske om at dette prosjektet skal bidra til å sjå at «alt heng saman» og at dei skriv «for framtida», men i lys av manglande formål med tekstane blir dette vanskeleg. Slik Matre og R. Solheim (2015) viser at norskfaget kan miste «innhald» i eit skriveprosjekt på tvers av fag, viser denne granskinga at samfunnsfaget også står i fare for å miste «språk». Funn frå dette prosjektet viser at dette er ei utfordring med den tverrfaglege skrivinga.

Analysar og konklusjonar i forskings spørsmål 1-3 blir i forskings spørsmål 4 sett saman og diskutert opp mot relevant skrive didaktisk teori. Målet med dette forskings spørsmålet er å gjere ei formativ vurdering av prosjektet med tanke på å utvikle den tverrfaglege skrivinga vidare innanfor rammene av argumenterande tekstar. Her kjem det fram at ei systematisk tilnærming til skriveopplæringa med eksplisitt uttalte skriveformål og vurderingskriterium ser ut til å kunne føre denne typen skriving vidare. Dette må for det første gjere seg gjeldande på den måten at lærarane går saman og kjem i fellesskap fram til rammene for tekstane som elevane skal skrive. Berre på den måten kan ein oppnå felles eigarskap til prosjektet, og tekstane kan få ei heilskapleg vurdering. Ved eit *felles* utgangspunkt, kan lærarane vidare utforme *felles* vurderingskriterium. På den måten kan dei formidle kvalitetstrekk ved tekstane til elevane slik at dei kan forstå undervegs vurdering frå lærarane og bli i stand til å vurdere eige arbeid (jf. Sadler, 1989).

Som svar på den overordna problemstillinga er det såleis klart at elevane i skriveprosjektet ved Asknes skriv tekstar nær opp mot den munnlege uttrykksmåten, og at dei difor ikkje innfrir forventingane til fagtekstar. På den andre sida må dette

settast i samband med konteksten der oppgåveordlyden gir motstridande meldingar. Dei viktigaste lærdomane er difor at lærarane må vere medvitne om rolla si og ansvaret som skrivelestrarar i eit tverrfagleg prosjekt, då det ikkje held at dette er splitta opp i ulike underkategoriar. Vidare handlar det om at desse *skrivelestrarane* går saman og utformar *felles* rammer for prosjektet. I motsett tilfelle fører det til mangel på overordna ansvar for prosjektet og tekstane som heilskap. Berre på den måten kan elevane få auge på fagspråket i språkfaga norsk og samfunnsfag.

Innhold

FAGMILJØ	3
FORORD	4
ABSTRACT	6
SAMANDRAG	9
INNHALD	16
1. INNLEIING	26
1.1 FORMÅL.....	26
1.2 FORSKINGSTILNÆRMINGAR OG PROBLEMSTILLINGAR.....	29
1.3 PRESENTASJON AV DATAMATERIALET.....	32
1.3.1 Skriveoppgåva.....	33
1.3.2 Ask1-lærer.....	34
1.3.3 Ask1-elevar.....	34
1.3.4 Ask2-lærer.....	38
1.3.5 Ask2-elevar.....	38
1.4 MOTIVASJON OG RELEVANS.....	41
1.5 SENTRALE OMGREP OG MODELLAR I STUDIEN.....	42
1.5.1 Skrivehending, skrivepraktisering og skrivekultur.....	42
1.5.2 Sakprosa – fagtekstar – argumenterende tekstar.....	44
1.5.3 Skrivehjulet.....	46
1.5.4 Skoleskrivemodellen.....	48
2 SKRIVEFORSKING	50
2.1 AVGRENSINGAR.....	51
2.1.1 Kva er å skrive?.....	51

2.1.2	<i>Den andre skriveopplæringa</i>	52
2.2	SKRIVEFORSKING SOM UTGANGSPUNKT FOR DIDAKTIKK	54
2.2.1	<i>Formål med tekstane i skriveopplæringa</i>	55
2.2.2	<i>Skriving på tvers av fag</i>	56
2.2.3	<i>Skriving i faga</i>	59
2.3	TEKSTVURDERING	61
2.3.1	<i>Eksplisitte vurderingskriterium</i>	61
2.3.2	<i>Vurdering før, under og etter</i>	63
3	KONTEKST FOR STUDIEN: SKRIVING PÅ YRKESFAG	66
3.1	SKRIVING SOM GRUNNLEGGANDE FERDIGHEIT – FOR ELEVAR PÅ YRKESFAG	66
3.2	RAMMER FOR YRKESRETTE UTDANNINGSLØP	69
3.2.1	<i>Møtet mellom teori og praksis: yrkesfag</i>	69
3.2.2	<i>Yrkesretting av fellesfaga</i>	72
3.2.3	<i>Forskning på skriving i yrkesfagleg kontekst</i>	74
3.3	SKRIVING I LÆREPLANEN	79
3.3.1	<i>Skriving i norsk på yrkesfag</i>	79
3.3.2	<i>Skriving i samfunnsfag på yrkesfag</i>	83
3.4	SKRIVING PÅ NYNORSK I OPPLÆRINGA	88
3.4.1	<i>Å skrive fagtekst på nynorsk</i>	89
3.4.2	<i>Nynorsk stil og syntaks i fagtekstar</i>	90
4	SKRIVETEORI	93
4.1	INNOVERRETTE SKRIVETEORiar	93
4.2	UTOVERRETTE SKRIVETEORiar	96
4.3	LEV VYGOTSKIJ	97

4.3.1	<i>Språk og tanke</i>	98
4.3.2	<i>Grammatikk og metaspråk</i>	99
4.3.3	<i>Næraste utviklingssone</i>	100
4.3.4	<i>Skriveopplæring med bakgrun i Vygotskij</i>	101
4.4	MIKHAIL M. BAKHTIN.....	102
4.4.1	<i>Dialog – indre og ytre</i>	103
4.4.2	<i>Ytring, tekst og sjanger</i>	104
4.4.3	<i>Skriveopplæring med bakgrunn i Bakhtin</i>	107
4.5	TEKSTTEORI.....	108
4.5.1	<i>“Triaden”</i>	108
4.5.2	<i>Tekst</i>	108
4.5.3	<i>Tekstkultur</i>	109
4.5.4	<i>Demokratisk tilgang til tekst og makt</i>	111
5	SJANGERLÆRING	113
5.1	SJANGER.....	113
5.1.1	<i>Rammer for handling</i>	113
5.1.2	<i>Sjanger i sjangerpedagogikken</i>	115
5.1.3	<i>Typifiserte mønster</i>	117
5.2	SJANGERPEDAGOGIKK.....	117
5.2.1	<i>Sjangerskolen – The Sydney School</i>	118
5.2.2	<i>Kritikk av sjangerpedagogikken</i>	123
5.2.3	<i>Sjangerpedagogikk i Skandinavia</i>	127
5.2.4	<i>Prosesorientert skriving</i>	129
5.2.5	<i>Sjangerlæring; mellom det statiske og dynamiske</i>	129

6	SYSTEMISK FUNKSJONELL LINGVISTIKK	131
6.1	INTRODUKSJON.....	131
6.1.1	<i>Sosialsemiotikk</i>	132
6.1.2	<i>Kulturkontekst og situasjonskontekst</i>	132
6.1.3	<i>Opplæringsperspektivet hos Halliday</i>	134
6.1.4	<i>Tre metafunksjonar</i>	135
6.1.5	<i>Registervariasjon</i>	138
6.1.6	<i>SFL i Noreg</i>	139
6.2	FAGSPRÅK I SFL	140
6.2.1	<i>Grammatiske ressursar i ulike fagtekstar</i>	141
6.2.2	<i>Munnleg og skriftleg språk</i>	143
6.3	SFL-ANALYSE.....	148
6.3.1	<i>Analyse av den ideasjonelle metafunksjonen</i>	148
6.3.2	<i>Analyse av den mellompersonlege metafunksjonen</i>	149
6.3.3	<i>Analyse av den tekstuelle metafunksjonen</i>	151
7	BRU MELLOM SKRIVEFORSKING OG METODEDEORI: RAMMER FOR YRKESFAGLEG OPPLÆRING.....	153
7.1	RAMMER FOR YRKESFAGLEG OPPLÆRING	153
7.1.1	<i>Elektrofag</i>	153
7.1.2	<i>Service og Samferdsel</i>	154
7.2	ASKNES	156
7.2.1	<i>Asknes vidaregåande skule</i>	157
7.2.2	<i>Ask1</i>	158
7.2.3	<i>Ask2</i>	160
8	METODE	162

8.1	FELT OG CASE.....	162
8.1.1	<i>Avgrensning av felt og case.....</i>	<i>163</i>
8.2	PROBLEMSTILLINGAR OG FORSKINGSSPØRSMÅL	165
8.2.1	<i>Overordna problemstillingar</i>	<i>165</i>
8.2.2	<i>Forskingsspørsmål 1a og 1b – tekstnivået</i>	<i>167</i>
8.2.3	<i>Forskingsspørsmål 2a og 2b – kontekstnivået.....</i>	<i>168</i>
8.2.4	<i>Forskingsspørsmål 3 – tekst i kontekst</i>	<i>170</i>
8.2.5	<i>Forskingsspørsmål 4</i>	<i>171</i>
8.3	FORSKINGSETIKK	172
8.3.1	<i>Informert samtykke.....</i>	<i>172</i>
8.3.2	<i>Respekt for deltakarane i feltet.....</i>	<i>173</i>
8.4	FØRSTE FASE I DATAINNSAMLINGA	174
8.4.1	<i>Pilot.....</i>	<i>175</i>
8.4.2	<i>Tilgang til feltet</i>	<i>176</i>
8.4.3	<i>Forhandling med deltakarane om prosjektet.....</i>	<i>176</i>
8.5	OVERSIKT OVER DATAMATERIALE	177
8.6	HANDSAMING AV MATERIALET	181
8.6.1	<i>Transkripsjonar.....</i>	<i>181</i>
8.6.2	<i>Kategorisering av materialet.....</i>	<i>183</i>
8.6.3	<i>Tolking av materialet</i>	<i>184</i>
8.6.4	<i>Hermeneutisk tilnærming til tekst og kontekst.....</i>	<i>186</i>
8.7	VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERING	187
8.7.1	<i>Påliteleg – reliabel.....</i>	<i>188</i>
8.7.2	<i>Gyldig – valid.....</i>	<i>189</i>

8.7.3	<i>Generalisering</i>	191
8.7.4	<i>Forskarrolla</i>	191
9	TEKST – RESULTAT OG DRØFTING AV FORSKINGSPØRSMÅL 1	195
9.1	OPPGÅVEORDLYDEN	195
9.1.1	<i>Analyse og diskusjon av oppgåveordlyden</i>	196
9.2	ANALYSE AV TEKSTANE TIL DEI FEM FOKUSELEVANE	201
9.2.1	<i>Gjennomgang av analyseoppsett og kategoriar</i>	201
9.2.2	<i>Teksten til Beate</i>	204
9.2.3	<i>Teksten til Benedikte</i>	209
9.2.4	<i>Teksten til Birte</i>	215
9.2.5	<i>Teksten til Andreas</i>	220
9.2.6	<i>Teksten til Arnfinn</i>	225
9.3	DRØFTING AV RESULTAT OG ANALYSE KNYTT TIL FORSKINGSPØRSMÅL 1A	229
9.3.1	<i>Ideasjonell mening i elevtekstane</i>	230
9.3.2	<i>Mellompersonleg mening i elevtekstane</i>	233
9.3.3	<i>Tekstuell mening i elevtekstane</i>	234
9.4	KONKLUSJON FORSKINGSPØRSMÅL 1A	235
9.5	NYNORSK FAGSPRÅK.....	237
9.5.1	<i>Nominalisering i elevtekstane</i>	237
9.5.2	<i>Syntaks i elevtekstane</i>	238
9.6	DRØFTING AV RESULTAT OG ANALYSE KNYTT TIL FORSKINGSPØRSMÅL 1B.....	240
9.7	KONKLUSJON FORSKINGSPØRSMÅL 1B	242
10	SITUASJONSKONTEKSTEN – RESULTAT, ANALYSE OG DRØFTING AV FORSKINGSPØRSMÅL 2A	243
10.1	MATERIALE OG ANALYSEEININGAR FOR FORSKINGSPØRSMÅL 2A	243

10.2	SKRIVEHENDINGA, KOMMENTERT I INTERVJUA	243
10.2.1	<i>Resultat frå Ask1, knytt til forskingsspørsmål 2a</i>	243
10.2.2	<i>Resultat frå Ask2, knytt til forskingsspørsmål 2a</i>	247
10.2.3	<i>Resultat frå norsk- og samfunnsfaglærar, knytt til forskingsspørsmål 2a</i>	254
10.3	SKRIVEHENDINGA, KOMMENTERT OG OBSERVERT I SKULETIMANE	261
10.3.1	<i>Resultat frå skrivetimar i Ask1</i>	261
10.3.2	<i>Resultat frå skrivetimar i Ask2</i>	266
10.4	SKRIVEHENDINGA, KOMMENTERT GJENNOM TEKSTRESPONSEN	270
10.4.1	<i>Resultat frå vurderingsintervju og karaktersetting Ask1</i>	270
10.4.2	<i>Resultat frå vurderingsintervju og karaktersetting Ask2</i>	272
10.4.3	<i>Resultat frå lærarresponsen, vurdert av norsklærarane</i>	275
10.4.4	<i>Resultat frå læraresponsen, vurdert av samfunnsfaglærarane</i>	276
10.4.5	<i>Kritisk innhald i elevtekstane</i>	277
10.5	DRØFTING AV ANALYSE OG RESULTAT KNYTT TIL FORSKINGSSPØRSMÅL 2A	279
10.5.1	<i>Innhald, form og bruk i den lokale skuleskrivekulturen</i>	279
10.5.2	<i>Innhald, form og bruk i den lærarfaglege skrivekulturen</i>	280
10.5.3	<i>Innhald, form og bruk i elevskrivekulturen</i>	285
10.6	KONKLUSJON, FORSKINGSSPØRSMÅL 2A	287
11	KULTURKONTEKSTEN – RESULTAT, ANALYSE OG DRØFTING AV	
	FORSKINGSSPØRSMÅL 2B	290
11.1	MATERIALE OG ANALYSEEININGAR FOR FORSKINGSSPØRSMÅL 2B	290
11.2	SKRIVEKULTUR I NORSKFAGET	290
11.2.1	<i>Resultat frå Ask1, knytt til forskingsspørsmål 2b-norsk</i>	290
11.2.2	<i>Resultat frå Ask2, knytt til forskingsspørsmål 2b-norsk</i>	293
11.3	SKRIVEKULTUR I SAMFUNNSFAG	297

11.3.1	<i>Resultat frå Ask1, knytt til forskingsspørsmål 2b-samfunnsfag</i>	297
11.3.2	<i>Resultat frå Ask2, knytt til forskingsspørsmål 2b-samfunnsfag</i>	302
11.4	DRØFTING AV ANALYSE OG RESULTAT, KNYTT TIL FORSKINGSSPØRSMÅL 2B	306
11.4.1	<i>Innhald, form og bruk i den yrkesfaglege opplæringa</i>	307
11.4.2	<i>Innhald, form og bruk i norskfaget</i>	309
11.4.3	<i>Innhald, form og bruk i samfunnsfag</i>	312
11.5	KONKLUSJON, FORSKINGSSPØRSMÅL 2B	315
12	ANALYSE OG DISKUSJON AV FORSKINGSSPØRSMÅL 3	317
12.1	KULTUR- OG SITUASJONSKONTEKST I MØTE MED TEKSTEN	317
12.1.1	<i>Innhald i elevtekstane, sett i lys av skrivehending og skrivekultur</i>	317
12.1.2	<i>Form i elevtekstane, sett i lys av skrivehending og skrivekultur</i>	319
12.1.3	<i>Formål i elevtekstane, sett i lys av skrivehending og skrivekultur</i>	321
12.2	KONKLUSJON	322
13	ANALYSE OG DISKUSJON AV FORSKINGSSPØRSMÅL 4	325
13.1.1	<i>Prestisjesjangeren «argumenterande artikkel»</i>	326
13.1.2	<i>Læringsstøttande vurdering</i>	333
13.2	KONKLUSJON	337
14	ANALYSE OG DISKUSJON AV DEN OVERORDNA PROBLEMSTILLINGA	339
14.1	EMPIRISKE ERFARINGAR FRÅ ASKNES	340
14.1.1	<i>Karakteristikkar av tekstane</i>	340
14.1.2	<i>Karakteristikkar av skrivehendinga</i>	341
14.2	VEGEN VIDARE FOR SKRIVEOPPLÆRINGA VED ASKNES	342
14.2.1	<i>Formålstenleg skrivehandling</i>	343
14.2.2	<i>Relevant sjanger</i>	345
14.3	KONKLUSJON	347

14.4	HOVUDKONKLUSJONAR	348
14.5	IMPLIKASJONAR	352
15	LITTERATUR	354

Figurliste

Figur 1	Kopi av oppgåvesettet som elevane fekk utdelt	33
Figur 2	Innleiing og avslutning i teksten til Beate	35
Figur 3	Innleiing og avslutning i teksten til Benedikte	36
Figur 4	Innleiing og avslutning i teksten til Birte	37
Figur 5	Innleiing og avslutning i teksten til Andreas	39
Figur 6	Innleiing og avslutning i teksten til Arnfinn	40
Figur 7	Skrivehjulet side 1 (Skrivesenteret, 2015a)	47
Figur 8	Skrivehjulet side 2, (Skrivesenteret, 2015a)	47
Figur 9	Skoleskrivemodellen (T. Christensen m. fl., 2014:39)	48
Figur 10	"Structures of the writing model" (Hayes & Flower, 1980:11)	94
Figur 11	"Bachtins dubbla dialog" (Ajagán-Lester m. fl., 2003:207)	103
Figur 12	«Triaden» (Ongstad 2004:69)	108
Figur 13	"Den retoriske situasjonen i den doble dialogen" (Juuhl, 2014:90)	112
Figur 14	Aukande gap mellom elevar med tradisjonell undervisning (Rose & Martin, 2012:13)	120
Figur 15	Tettare utviklingsløp for elevar ved støttande undervisning (Rose & Martin, 2012:14)	120
Figur 16	"Teaching/learning-cycle" (Rose & Martin, 2012:66)	121
Figur 17	Tekst i kontekst (Maagerø, 2005:39)	133
Figur 18	Leksikogrammatisk dimensjonar i Hellspong & Ledin (1997:78-89)	147
Figur 19	Oversikt over dei seks prosesstypene (Halliday, 1994:108), norsk omsetting frå Maagerø (2005:104.)	148
Figur 20	Kart over Noreg med markering av Vestlandet (GoogleMaps, 2015)	156
Figur 21	Skoleskrivemodellen (T. Christensen mfl., 2014:39)	169

Figur 22 Døme på ideasjonell analyse	202
Figur 23 Døme på klargjering av tolking i tekstanalysane	203
Figur 24 Prosessfordeling Beate	205
Figur 25 Fordeling omstende Beate	205
Figur 26 Setningskompleks nr. 11 i teksten til Beate	206
Figur 27 Prosessfordeling Benedikte	210
Figur 28 Fordeling omstende Benedikte	211
Figur 29 Prosessfordeling Birte	216
Figur 30 Fordeling omstende Birte	216
Figur 31 Prosessfordeling Andreas	220
Figur 32 Fordeling omstende Andreas	221
Figur 33 Prosessfordeling Arnfinn	225
Figur 34 Fordeling av omstende Arnfinn	226

Tabelliste

Tabell 1 Grad av modalisasjon (omarbeidd frå Maagerø, 2005:151-152)	150
Tabell 2 Grad av modulasjon (omarbeidd frå Maagerø, 2005:153-154)	150
Tabell 3 Oversikt over ulike kohesjonsmønster	152
Tabell 4 Oversikt over fagfordeling på elektrofag	154
Tabell 5 Oversikt over fagfordeling på service og samferdsel	155
Tabell 6 Tal og kjønnsfordeling i klassane	157
Tabell 7 Oversikt over elevar i Ask1	159
Tabell 8 Oversikt over elevar i Ask2	160
Tabell 9 Oversikt over datainnsamling ved Asknes vidaregåande skule	178
Tabell 10 Oversikt over innleverte tekstar Ask1 og Ask2	181
Tabell 11 Oversikt over passivkonstruksjonar i elevtekstane	240
Tabell 12 Oversikt over karakterar i norsk og samfunnsfag Ask1	271
Tabell 13 Oversikt over karakterar i norsk og samfunnsfag Ask2	275

1. Innleiing

Les,

og du vert boren til målet,

skriv,

og du gjeng sjølv

O. H. Hauge

1.1 Formål

Temaet for denne avhandlninga er skriveopplæring for elevar på vidaregåande yrkesfaglege utdanningsprogram. Desse elevane skal ganske snart ut og «gå sjølve» i yrkesliv, i heimen, på fritida, og kanskje også i det politiske- eller organisatoriske livet (jf. Metliaas, 2010; OECD, 2000a). Dette temaet plasserer avhandlninga innanfor feltet *den andre skriveopplæringa* (Maagerø & Skjelbred, 2012). Feltet omfattar samtidig *skrivning som grunnleggande ferdigheit* (Berge, 2005a), då studien tek utgangspunkt i eit fagskriveprosjekt på tvers av skulefaga norsk og samfunnsfag, og der skrivning både i og på tvers av fag blir tematisert. Alle elevar i studien skriv på førstespråket sitt, og alle elevar har nynorsk som hovudmål. Formålet med studien er bidra til ny innsikt innanfor tverrfagleg skivedidaktikk for elevar på yrkesfag gjennom å undersøke korleis lærarar på yrkesfaglege utdanningsprogram kan hjelpe elevane til å utvikle seg vidare som *autonome fagskrivarar*.

Ein autonom fagskrivar er for det første *autonom*. I lys av diktet over vil det seie at eleven kan *gå*, eller skrive, på eiga hand med ei tiltru til eigen skrivekompetanse. Å handle *autonomt* utgjer ein av tre hovudkategoriar for nøkkelkompetansar (Key

Competencies) i DeSeCo-prosjektet¹ (OECD, 2000a:11). Det er også dette grunnlagsdokumentet som ligg bak innføringa av *grunnleggande ferdigheiter* i norsk skule (Berge, 2007). Denne skriveautoriteteten er vidare kopla til den britiske skriveforskararen Roz Ivanič' omgrep "possibilities for selfhood" (Ivanič, 1998:26-27). I dette omgrepet ligg det korleis ulike teksttypar opnar for ulike måtar å posisjonere seg på i teksten. Poenget er at ulike tekstkulturar vil rekne ulike måtar å ta posisjon i teksten som anerkjente, og dermed gitt «verdi» eller «status som tekst» (Berge 2003:29; 2005b:15).

Kompetansen som *fagskrivar* er tufta på kunnskap og ferdigheiter til å kunne utføre formålstenlege skrivehandlingar innanfor kontekstrelevante sjangrar (Evensen, 2010). I denne avhandlinga blir dette sett i samband med korleis Berge (2005b:16) omtalar at elevar i skulen må få utvikle ein «tekstlig beredskap» der dei blir gjort i stand til å kunne skrive anerkjente tekstar i både skulerelaterte kontekstar og i andre samanhengar seinare i livet. Ei fullverdig skriveopplæring i skulen skal såleis både gi kunnskap om kva som er dei privilegerte teksttypar i samfunnet og kva som er tekstnormene innanfor dei respektive sjangrane. Samtidig skal opplæringa gi grunnlag for refleksjon og originalitet, og i den samanhengen spelar medvit om tekstnormer ei sentral rolle (jf. Bakhtin, 2005:23).

Gjennom målsettinga for avhandlinga blir det *yrkesfaglege* lagt vekt på. Den yrkesfaglege opplæringa har andre institusjonelle rammes enn den studiespesialiserande, og ei interesse for desse rammene har bidratt til å plassere forskarfokuset i denne studien. Dei yrkesfaglege utdanningsprogramma skal på den eine sida bidra til at elevane får utvikle seg som kunnskapsrike og spesialiserte fagarbeidarar. På den andre sida skal dei same elevane også oppleve tilgang til «oppvurderte kulturformer» (Aase, 2005:17), og dei skal rustast til deltaking i demokratiske prosessar (Utdanningsdirektoratet, 2013e). Desse måla kan tolkast som motstridande, og vektlegging av innhald og arbeidsmåtar i den yrkesfaglege

¹ «DeSeCo» står for «The Definition and Selection of Key Competencies» og dokumentet vart utarbeida av OECD med formål om å identifisere nøkkelkompetansar som elevar som skal møte utfordringar og krav i det 21. århundre må kunne meistre for å kunne få eit godt (success in life) liv (OECD, 2000b).

opplæringa er stadig debattert (Tarrou, 2005; Hegna, 2012). Vegen mot å bli autonom fagskrivar for elevar på yrkesfag er dermed viktig for den einskilde sine moglegheiter til å ta seg fram i arbeids- og privatliv, samtidig som det er demokratisk viktig på samfunnsnivå (Christensen, 2011; Metliaas, 2010:48), og denne avhandlinga tematiserer korleis lærarar kan legge til rette for denne utviklinga.

Diskusjonen om innhald i den yrkesfaglege opplæringa dannar eit viktig bakteppe for denne studien. Samtidig vil eg presisere at målet her ikkje er å konkludere i denne debatten, men heller sjå på korleis lærarar på yrkesfag kan forme ei skriveopplæring som kjem både det fagspesifikke og det allmennretta i møte. På same måte vil eg klargjere at «fagskrivar» her ikkje handlar spesifikt om å kunne skrive innanfor programfaget, då det rettar seg inn mot å skrive argumenterande tekstar til ulike formål (sjå kapittel 2.1.2 «Den andre skriveopplæringa»).

Som tilnærming til målet om utvida kunnskap om tverrfagleg skriveopplæring på yrkesfag har eg valt å gå inn og studere kva som skjer når lærarar i norsk og samfunnsfag går saman om eit *tverrfagleg* skriveprosjekt. Det tverrfaglege perspektivet har igjen samband med kravet om yrkesretting av fellesfaga (jf. Opplæringslova, 2016), då dette impliserer samarbeid på tvers av fag. I tillegg hevdar Hertzberg (2012:9) at implementering av grunnleggande ferdigheiter føreset tverrfagleg undervisning. I denne studien er det tverrfaglege samarbeidet plassert mellom to fellesfag, fordi læreplanen i både norsk og samfunnsfag har konkrete mål om å skrive argumenterande tekstar. Samtidig har funn frå denne granskinga overføringsverdi til samarbeid mellom fellesfag og yrkesfag (sjå kapittel 11 «Kulturkonteksten»).

Avhandlinga har fått tittelen *Språkfag og fagspråk – Om møtet mellom skrivekulturar i norsk og samfunnsfag på Vg2 yrkesfag*. Denne tittelen rommar kjernen i skrivning som grunnleggande ferdigheit og korleis dette blir forhandla og realisert i eit tverrfagleg skriveprosjekt. Tekstkulturane i norsk og samfunnsfag møtest i dette prosjektet med ulike utgangspunkt; det eine som tradisjonstungt språkfag og det andre som eit skulefag der fagspråk blir løfta fram som særleg viktig (Overrein & Smidt, 2010). Som

autonom fagskrivar kjenner eleven seg trygg til å ytre seg skriftleg både innanfor sakprostatekstar i norsk og i samfunnsfag. Her blir difor både norsk og samfunnsfag forstått som språkfag, samtidig som begge har spesifikt fagspråk (sjå m.a. Hertzberg, 2011:13; Varga, 2014). Tittelen omfattar dermed korleis innhald, form og bruk (jf. «Triaden» hos Ongstad, 2004:69) i tekstar i to ulike skrivekulturar blir gitt form gjennom eit felles skriveprosjekt. For den autonome fagskrivaren vil det såleis vere viktig å forstå korleis semiotiske og funksjonelle aspekt ved teksten verkar saman og utgjer ein heilskap og ei handling i konteksten (jf. Miller, 2001 [1984]), og korleis dette bildet endrar seg i møte med nye kontekstar.

1.2 Forskingstilnærmingar og problemstillingar

Dei to overordna problemstillingane spring ut av målet for studien om å undersøke korleis lærarar kan bidra til å hjelpe yrkesfagelevar vidare som autonome fagskrivarar. I denne avhandlinga tek eg sikte på å nå dette målet gjennom å framskaffe meir kunnskap om kva som skjer når elevar på yrkesfag med nynorsk som hovudmål skriv fagtekstar på tvers av skulefaga norsk og samfunnsfag.

Dei overordna problemstillingane er formulerte slik:

I: Kva karakteriserer skrivehendinga tverrfagleg skriveprosjekt og korleis ser tekstane ut når skrivekulturane i norsk og samfunnsfag møtest?

II: Korleis kan erfaringane frå denne skrivehendinga nyttast for å støtte nynorskelevar på yrkesfaglege program vidare i utviklinga til å bli autonome fagskrivarar?

Medan den første problemstillinga først og fremst er empirisk orientert og retta mot å beskrive skrivehendingar og skriveresultat, reiser den andre problemstillinga meir prinsipielle spørsmål knytt til måtar ein skal bruke forskingsresultata frå studien på.

Dei to overordna problemstillingane er brotne ned i fire mindre forskingsspørsmål. Forskingsspørsmåla er delt inn i 1a og 1b, og 2a og 2b, og deretter 3 og 4. Dette er gjort for å vise samanhengen mellom dei, der første forskingsspørsmålet er kopla

direkte til elevtekstane, medan det andre er knytt til konteksten for skrivehendinga. Forskingsspørsmål tre og fire er meir abstrakte spørsmål, der samanhengar mellom tekst og kontekst, samt det å sette resultat frå denne granskinga inn i ei større teoretisk ramme blir tematisert. Forskingsspørsmål 3 og 4 er såleis koplå mot andre delen av den overordna problemstillinga, medan forskningsspørsmål 1 og 2 står i samband med del ein.

Forskingsspørsmål 1 – Tekst

1a:

Korleis realiserer elevane på elektrofag og service- og samferdsel ved Asknes vgs. formålstenlege skrivehandlingar og relevant sjanger i tekstar skrivne i det tverrfaglege skriveprosjektet?

Det første forskningsspørsmålet er koplå til elevtekstane. Kategoriane *skrivehandling* og *relevant sjanger* er henta frå operasjonaliseringa av *autonom fagskrivar*, og dette forskningsspørsmålet søker dermed å utvide kunnskapsgrunnlaget om korleis elevane bruker språket sitt i ein fagskrivesamanheng som omfattar fleire skulefag enn norsk.

1b:

Korleis blir nynorsk som fagspråk realisert gjennom elevtekstane i det tverrfaglege skriveprosjektet?

I andre ledd av forskningsspørsmål 1 blir det *nynorske* fagspråket til elevane granska. Det nynorske fagspråket er på den ein sida ein del av skrivehandlinga og den relevante sjangeren for desse elevane då dei skriv på hovudmålet sitt. På den andre sida har eg sett det tenleg å skilje det ut som eit eige punkt for å løfte tydelegare fram korleis elevane posisjonere seg (eller blir posisjonerte) som *nynorske* fagskrivarar.

Forskingsspørsmål 2 - Kontekst

2a:

Korleis skildrar elevar og lærarar skrivehendinga tverrfagleg skriveprosjekt i norsk og samfunnsfag?

Skrivehending er her operasjonalisert som korleis elevar og lærarar skildrar skriving i dette konkrete tverrfaglege skriveprosjektet, samt korleis lærarane har vurdert og kommentert elevtekstane. Målet med forskingsspørsmålet er å finne ny kunnskap om korleis elevar og lærarar uttalar at dei har opplevd og oppfatta skriveprosjektet.

2b:

Korleis skildrar elevar og lærarar skrivekultur i norsk og samfunnsfag?

Forskingsspørsmål 2b søker på denne måten svar på korleis elevar og lærarar uttalar at skriving blir arbeidd med i skuletimar og med lekser. Skrivekultur er operasjonalisert som abstrakte mønster av skrivehendingar innanfor dei respektive faga. Målet med dette spørsmålet er å kunne samanlikne skrivekulturen i dei to faga ved å sjå på korleis informantane uttalar seg om typifisert skriving i dei to faga.

Forskingsspørsmål 3 – Tekst i kontekst

I kva grad korrelerer elevar og lærarars skildring av skrivehendinga tverrfagleg skriveprosjekt og skrivekultur i norsk og samfunnsfag med resultat frå tekstanalysar av elevtekstane i forskingsspørsmål 1?

Det tredje forskingsspørsmålet ser på samanhengen mellom det første og det andre forskingsspørsmålet. Det inneber ei utgreiing av forholdet mellom det uttalte synet på skriving som elevar og lærarar viser gjennom intervju, og korleis dette kjem til uttrykk gjennom det praktiske arbeidet med skrivinga av tekstane og rettleiinga undervegs i skriveprosjektet. Målet med forskingsspørsmål 3 er å bidra med ny kunnskap om korleis eit tverrfagleg skriveprosjekt dreg veksle på skrivekulturane i dei involverte faga for på den måten å kunne svare på første del av den overordna problemstillinga.

Forskingsspørsmål 4 – Empiri i møte med teori

Korleis kan den tverrfaglege skriveopplæringa ved Asknes utviklast vidare for å hjelpe elevane lenger fram på vegen som autonome fagskrivarar?

Det fjerde forskingsspørsmålet tek sikte på å løfte resultatane frå forskingsspørsmål 3 inn i ei skrivedidaktisk ramme. Den skrivedidaktiske teorien er vald ut for å diskutere ulike sider av fagskriveprosjektet. Formålet med denne tilnærminga er å kunne dekke spørsmålet i den overordna problemstillinga om korleis lærarar på yrkesfaglege program kan hjelpe elevane lenger fram på vegen som autonome fagskrivarar.

Variablar og relevant datamateriale for kvart av dei fire forskingsspørsmåla er vidare utgreidd og utdjupa i kapittel 8.2 «Problemstillingar og forskingsspørsmål».

1.3 Presentasjon av datamaterialet

Det empiriske grunnlaget i denne avhandlingsdelen vil vere basert på eit tverrfagleg skriveprosjekt i yrkesfagklassane Ask1 (service og samferdsel) og Ask2 (elektrofag) ved Asknes vidaregåande skule. Prosjektet blei gjennomført vinteren 2011-2012, og det var lærarane i norsk og samfunnsfag som saman stod for både utarbeiding og gjennomføring av prosjektet, samt vurdering av tekstane.

Asknes er eit fiktivt namn for kommunesenteret i ein vestlandskommune. Den vidaregåande skulen er delt mellom studiespesialiserande- og yrkesfag, og til saman har skulen om lag 550 elevar. I dei to klassane som eg vil følgje, er der til saman 38 elevar, 24 elevar på service- og samferdsel (kalla Ask1) og 14 elevar på elektrofag (kalla Ask2). Eg vil vere til stades i klasserommet heile tida medan elevane skriv. I tillegg til å samle inn tekstane frå elevane, vil eg også intervjuje både dei (fem fokusgruppeelevar) og lærarane deira om skriving i norsk og samfunnsfag og skriving på tvers av faga. Samtidig vil eg samle data ved at lærarane går med mikrofon i timane og ved spontanintervju av elevane medan dei skriv. Observasjonsdata og innsamling av artefaktar vil også vere viktig.

I tillegg til lærarane vart det plukka ut tre elevar frå kvar klasse til å vere fokuselevar. I det vidare vil eg presentere lærarar og fokuselevar, samt vise innleiinga og avslutninga i kvar elevtekst. Heile tekstane ligg som vedlegg nr (13-17). Aller først vil eg vise oppgåvearket slik elevane fekk det utdelt.

1.3.1 Skriveoppgåva

Utgangspunktet for tekstane som elevane skreiv i dette prosjektet, er skriveoppgåvene. Oppgåvesettet (sjå figur 1) vart delt ut av norsklæraren i begge klassane i første skrivetimen. Tone og Trine (sjå presentasjonar vidare i kapitlet) samarbeidde om å lage oppgåvene medan Trond ikkje var involvert i denne delen av prosjektet.

På nettstaden til streif finn du oppgåvene under, med direkte linkar til filmklippa.

Lag overskrift sjølv og skriv ein tekst på ca 1000 ord. Oppgåva vil bli vurdert i både norsk og samfunnsfag, ein karakter i kvar disiplin.

NB! Vel ei av oppgåvene.

1. Ulike kulturar på ulike stader (frå kap.5)

I læreboka (sjå side 62-64 i *Streif*) kan du lese om ulike kulturar i verda og i Noreg. Her finn du også fleire eksempel på delkulturar som lever side om side i det norske samfunnet, som for eksempel bykultur, bygdekultur og ungdomskultur. Du kan også lese om andre kulturar, som medlemmene i Karpe Diem har bakgrunn frå, på [nettstaden til rapgruppa](#).

a) Kva kulturar (hovud- og delkulturar) finn du eksempel på i filmen "[Fordommar](#)" frå Elvebakken vidaregåande skole?

b) Finst dei kulturane du har funne eksempel på i filmen på den staden du bur? Eller er det andre kulturar som er representerte på heimstaden din?

2. utfordringar i fleirkulturelle samfunn (frå kap. 6)

a) Trur du det er lettare for ungdom med innvandrarbakgrunn å bu på ein liten stad enn i ein storby? Grunngi svaret ditt.

I [innslaget frå NRK-programmet Migrapolis](#) kan du høre kva Nazra meiner om dette.

b) På kva måte opplever Nazra utfordringar ved å leve i eit fleirkulturelt samfunn?

c) Kva eksempel på kultur møte finn du i bileta i biletkarusellen under? Kva utfordringar kan desse kulturmeta skape?

Lykke til ;)

Figur 1 Kopi av oppgåvesettet som elevane fekk utdelt

1.3.2 Ask1-lærer

Tone

Tone er skuleåret 2011/2012 både norsklærer og samfunnsfaglærer i Ask1. Ho er i slutten av 30-åra under datainnsamlingsperioden, og ho har også arbeidd ved Asknes vidaregåande dei seks siste åra. Før dette jobba ho nokre få år i grunnskulen. Ved Asknes underviser ho i eldre historie i tillegg til norsk og samfunnsfag. Ho har universitetsutdanning i norsk, samfunnsfag og praktisk pedagogisk utdanning (Ask1ns-lærer, førintervju). I perioden då datainnsamlinga vart gjord, held ho også på med avsluttande eksamen i eldre historie årsstudium.

1.3.3 Ask1-elevar

Frå Ask1 er det berre jenter i fokusgruppa. Desse er Beate, Benedikte og Birte. Bjarne var med i to av intervju, men han leverte ikkje tekst, og han er difor teken ut som fokuselev.

Beate

Beate fylte 19 år hausten 2011, og ho er dermed to år eldre enn dei andre elevane. Ho har nynorsk som hovudmål, men ho liker best bokmål. Ho legg også til at ho gjerne skulle ha hatt bokmål som hovudmål, og seinare i intervjuet peiker ho på at ho oppfatta nynorsk som litt barnsleg og eventyraktig (Ask1elevar, førintervju).

Gjennom skriveveka gir ho inntrykk av at det går greitt med skrivinga, og ho spør ikkje om hjelp. Ho arbeider mykje aleine, i tillegg er ho også sjuk ein dag. Likevel meiner ho at skrivinga går fint, og ho forstår kva som skal gjerast (Spontanintervju fredag. 01.12.2011).

Beate svarer på oppgave 2, og teksten har tydeleg struktur etter deloppgåvene i oppgaveordlyden:

Utfordringar i fleirkulturelle samfunn

Det har mykje med å sei kor fort den personen klarer å tilpasse seg det miljøet dei lever i. Men det har selvfølgelig mykje å sei kor stor plassen er som dei bor på, og kor kjekke og medgjørlige menneska som bur der er.

Det virke som nesten ingen av kulturane passer til kvarandre. Sann som på det bilde med han gamle mannen og han med mørk hud sitter ved sidan av kvarandre. Han litt eldre mannen sitter å flirer mens han andre virke som han er litt ukomfortabel med situasjonen, med det kan godt hende at eg tar det ut helt feil og at det ikkje er slik. Men på det bilde med gjengmiljø i frå Oslo så virke det som det ikkje går så bra. For det er sikkert mykje drama i akkurat det miljøet, det er iverfall det eg tar ut av det bildet når eg ser på det. Det virke som dei andre ikkje er heilt enige med han som står litt meir aleine. Og i det bilde i frå London så ser vi veldig godt at dei som er innvandrar er i sin egen gjeng, mens dei som kommer i frå London og som har budd der nesten eller heile livet

Figur 2 Innleiing og avslutning i teksten til Beate

I vurderinga får Beate karakteren 3 på samfunnsfagsdelen og 2 på norskdelen. Tone grunngir den låge karakteren i norsk med strukturen i teksten, og dermed brot med sjangeren, i tillegg til svak rettskriving og ufullstendige setningar. I samfunnsfag løftar Tone fram at Beate meistrar å peike på aktuelle utfordringar ved innvandring, men at svaret hennar manglar faginnhald. I tillegg peikar ho på den kontekstbundne måten Beate har svart på som ein mangel ved teksten.

Benedikte

Benedikte viser tydeleg frå starten av skriveprosjektet at ho er interessert i å få ein god karakter på denne oppgåva. Når dei skriv i timane, sit ho og Birte saman, og dei samarbeider mykje undervegs.

Benedikte svarer på oppgave 2 som Beate, men Benedikte skriv teksten samanhengande og noko friare i høve til punkta i oppgaveordlyden.

Utfordringar i fleirkulturelle samfunn

I denne oppgåva skal eg ta føre meg ungdommar med innvandrarbakgrunn og kvar dei trivast best. Nazra frå Somalia er eit godt døme på dette, så hennar syn kjem med i teksta. Eg skal også skrive om fordommar og kultur-krasj der eg tek med mine eigne meiningar og fakta. Til slutt kjem eg med forslag til korleis rasisme og fordommar kan motarbeidast, og kjem med ein konklusjon.

På ein stad der det er mykje fordommar er det nok ikkje enkelt å vere ungdom med innvandrarbakgrunn. For det er ikkje rettferdig at det andre har gjort skal vere grunnen til at ein sjølv ikkje blir likt på ein slik stad. Så derfor konkluderer eg med at det er lurt å prøve seg fram både i ein storby og på ein liten stad, sidan det kan vere forskjellig miljø på desse stadane.

Figur 3 Innleiing og avslutning i teksten til Benedikte

Benedikte får 5- på samfunnsfagsdelen og 4/5 på norskdelen. Tone forklarar samfunnsfagskarakteren med at ho svarer på heile oppgåva og at ho klarer å nytte relevante fagomgrep. Ho peikar også på strukturen og på korleis Benedikte meistrar først å leie lesaren inn i omgrepa før ho kjem med eigne synspunkt. For norskkarakteren sin del løftar Tone også fram strukturen som noko positivt, men ho er noko kritisk til avsnittsinndelingane. Tone meiner også at setningane til Benedikte i for stor grad startar med subjunksjonar.

Birte

Birte har nynorsk som hovudmål under datainnsamlinga, men ho presiserer at ho gjerne skulle ha bytt til bokmål. Ho uttaler seg generelt positivt til skriveprosjektet, og ho seier at det skal bli kjekt å skrive fagtekst som variasjon til prøver. I tillegg løftar ho fram at ho har forventingar om å lære mykje gjennom skriveprosjektet, då ho ser denne typen skriving som relevant for arbeidslivet i framtida.

Som sagt sit Benedikte og Birte mykje saman, og dei spør ganske ofte om hjelp. Tone bruker difor ein del tid saman med jentene, og spørsmåla er retta både mot struktur, innhald og kjeldebruk. Jentene leverer difor tekstar som begge tydeleg skil seg frå

Beate sin i struktur, samtidig som der også er tydelege skilnader mellom tekstane til Birte og Benedikte.

Birte vel også å svare på oppgåve 2, og teksten hennar er også skriven samanhengande.

Utfordringar i fleirkulturelle samfunn

I denne oppgåva skal eg skrive om mine meiningar når det gjeld rasisme, fordommar, og Noreg som et fleirkulturelt samfunn basert på faktaopplysningar. Seint på 60,- og tidleg på 70-talet hadde Noreg stort behov for arbeidskraft, og var nokså desperate. Det vi gjorde var og importere store mengde arbeidskraft frå blant anna Pakistan. Etter kvart som det kom fleire og fleire til Noreg tok dei sjølvstegt med seg kulturen sin hit og fylte kvardagen sin med den, samt religionen og livssynet sitt. Etter kvart som fleire kom til Noreg nettopp på grunn av dette blei vi etter kvart eit fleirkulturelt samfunn. I Noreg i dag er det omlag 600 900 innvandrere. Dette utgjør 12,2 % av befolkninga.

Kultur møte er når fleire kulturar måtast til samtale og sosialt samhold. Det kan vere på godt og vondt. Eg trur personleg at det kan vere bra for dei forskjellige kulturane og møtas. Dette er fordi dette kan skape forståing for kvarandre sine kulturar og livssyn. Saman kan dei forstå kvarandre, og dette kan føre til at dei klarar å omgås kvarandre på ein positiv måte, som kan skape tillit. Dette kan vere ein god ting i den store (å heile) samanhengen. Kven veit? Kanskje dette kan gjere at verden blir ein betre stad å leve. Negative orsakar til dette kan vere at det oppstår krangel og usemje mellom kulturane.

Figur 4 Innleiing og avslutning i teksten til Birte

Vurderinga av teksten til Birte viser 5/4 i samfunnsfag og 4 i norsk. Tone peikar på at ho manglar innhald om bildekarusellen og at ho såleis ikkje har svart på alt som oppgåva bad om. På den andre sida løftar ho fram dei mange faguttrykka som Birte har brukt i teksten, og ho gir ros for måten Birte har integrert desse omgrepa i teksten på. I norsk forklarar Tone at teksten manglar ei tydeleg avslutning, i tillegg meiner ho at Birte har rota i avsnittsinndelinga. Birte får også kommentar på at ho framleis har mange skrivefeil.

1.3.4 Ask2-lærer

Trond

Samfunnsfagslærer Trond er i slutten av 50-åra i perioden for datainnsamlinga, og han reknar seg fram til at han då har vore lærar i 13 år. Før det arbeidde han som elektrikar. Etter at han fylte 40 ønskte han å gjere noko anna, og difor valde han å gå teknisk fagskule og deretter å ta praktisk pedagogisk utdanning. Trond ser på seg sjølv som samfunnsinteressert og engasjert i samfunnsfag, men han manglar formell utdanning i faget. Samfunnsfag som fag har han undervist i eitt år tidlegare, men dette året (2011/2012), visste han ikkje at han skulle ha samfunnsfag før han kom på jobb etter sommarferien. Det at han så å seie mot sin vilje måtte undervise i samfunnsfag, skuldar han på trang økonomi og utfordringar i timeplanlegginga. Trond er tydeleg på at det er i elektrofaga at han har sin styrke som lærar, og gjennom intervjuet viser han også stort engasjement for faget og for at elevane skal lære og forstå.

Trine

Norsklærer Trine er i 2011 i starten av 40-åra. Ho har då 12-års erfaring som lærar, og dei siste seks åra har ho jobba ved Asknes vidaregåande. Av fagleg bakgrunn har ho storfag i norsk og grunnfag i religion i tillegg til praktisk pedagogisk utdanning. Ho underviser denne hausten i begge desse faga ved Asknes. Ho uttrykker at ho er oppteken av å variere undervisninga si, og ho meiner at elevane gir tilbakemelding til ho om at dei er fornøgde med dette i timane hennar.

1.3.5 Ask2-elevar

Ask2 er ei rein guteklasse, og det er difor naturleg at fokusgruppa frå denne klassen består av berre gutar. I utgangspunktet var gruppa samansett av tre elevar: Andreas, Arnfinn og Alexander, men Alexander hadde ikkje norsk som førstespråk, og han hadde fritak frå nynorsk. Han er difor tatt vekk som fokuselev, men stemma hans er med på det eine gruppeintervjuet.

1.3.5.1 *Andreas*

Andreas gjer det klart i det første intervjuet at han meistarar både bokmål og nynorsk, men at han liker nynorsk best. Han ser ingen store problem med oppgåva som han skal skrive, men han meiner at det kan bli vanskeleg å skrive langt.

Andreas vel å svare på oppgåve 1. Han skriv teksten samanhengande, og han avsluttar med ein tydeleg konklusjon.

Jorda i eit fleirkulturelt samfunn

Det finst mange kulturar rundt om i verden, fleire enn vi trur. Og på Elvebakken vidaregåande skule er det mykje snakk om ein austkant og ein vestkant. Det er nok ikkje lett å vere innvandrar i ein storby som Oslo. Der er mange ulike kulturar som står side om side og lever tett på kvarandre, og som kan lage konflikhtar. Og dersom du er innvandrar har du mykje å lære om både kultur, levemåte og andre reglar som gjeld i eit samfunn her i Noreg. På landsbygda er det og litt slik, men ikkje i like stor grad. Menneska kjem ikkje like tett inn på kvarandre, og det er ikkje like mange kulturar å forholde seg til. Men det er fortsatt litt på same måten, det er mykje nytt å lære for innvandrarane.

Konklusjonen min er at innvandrarar som kjem hit til Noreg må lære seg norsk. Dei må få seg ein jobb og lære seg den norske kulturen, og prøve å bli aksepterte i det norske samfunnet. Ikkje gi så lett opp og ende opp med trygd. Er det mange som vel dette istaden for å jobbe fungerer ikkje samfunnet slik det skal. På ein måte er det lettare for innvandrarane å bu i Oslo fordi det er eit fleirkulturelt samfunn, der er mange med den same kulturen frå før av. På landsbygda er der få og forholde seg til, men her er eigentleg berre ein kultur og det er den norske. Ein innvandrar blir kanskje sett litt annleis på på landsbygda enn i ein

Figur 5 Innleiing og avslutning i teksten til Andreas

I samfunnsfag gir Trond Andreas 5 i karakter. Han kommenterer at det er viktig at han svarer på heile oppgåva, i tillegg løftar han fram at Andreas har fått med mange gode resonnement. På norskdelen gir Trine 4. Ho grunngir dette med at han har ein del generelle skrivefeil og at han har ein tendens til å starte setningane med konjunksjonar. Ho kommenterer også at han kan arbeide meir med å få flyt i setningane sine. Til slutt løftar ho fram at den overordna strukturen er fin.

1.3.5.2 *Arnfinn*

På same måte som Andreas, uttaler også Arnfinn seg positiv til å skrive nynorsk. Det å ha nynorsk som hovudmål har ifølge han vore «heilt fantastisk» (Ask2, før og undervegsintervju). Arnfinn kommenterer mykje i intervjuet, og han er også aktiv i klasserommet. I utgangspunktet meiner han at det er greitt å skrive i alle fag, men det må opplevast som relevant. Å skrive novelle omtalar han som «off topic» (Ibid.). Han trur heller ikkje at han vil få bruk for å skrive artiklar seinare, men «jobbsøknad, brev og referat» (Ibid.) kan bli aktuelt.

Arnfinn svarer på oppgåve 2. Teksten hans er skriven samanhengande, og i motsetnad til Andreas, strevar Arnfinn med å halde seg innanfor 1000 ord.

Kulturar og utfordringar

Å kome til eit framand land er ikkje lett. Det er spesielt ikkje lett om du ikkje kan språket, eller kulturen i landet du reiser til. Og om du ikkje har noko val, om du må flykte frå ditt eige land, og ikkje veit kvar du skal fare. kva gjer du då? Nokon vel å kome til Noreg, som ifølge statistikken og undersøkingar skal vere eit av dei beste landa i verden å leve i. Ja, Noreg er eit godt land å bu i. Om du er veks opp her, i ei familie som tek vare på deg og har god råd. Om du er frå eit anna land og flyktar til Noreg får du det mest sannsynleg vanskelegare. Uavhengig av kvar du endar opp å bu, vil mange sjå rart på deg og behandle deg som ein innvandrar. "Innvandrar" er ikkje ein populær tittel her omkring. Du må sørge for å lære deg norsk, og du må bli vand med kulturen og vanane her.

Eg ser på nokre bilete på "Streif1.samlaget.no", og eg ser bilete frå fleire kulturar. Men eg ser spesielt eit bilete eg undra meg over. Vi ser to eldre menneske, ein kvit og ein farga. Dei er medlem i "Eldre mot rasisme" og er på besøk hos ein moske. Den kvite held handa rundt skuldra på den farga mannen, og dei flirar. Vi kan sjå at dei har det morosamt. Over der dei set, på veggene ser vi eit bilete av kong Harald og kona hans. Dette viser at muslimane som bruker denne moskeen ikkje har noko imot kongen vår. Når du blandar fleire kulturar, kan det fort oppstå utfordringar. Men du må rett og slett berre gjere ditt beste for å vise folk kven du er, kva person du er og stå for vala dine. Ikkje la deg presse av korkje nordmenn eller din familie. Ver deg sjølv, og stå for det.

Figur 6 Innleiing og avslutning i teksten til Arnfinn

Teksten til Arnfinn blir vurdert til 4 av både Trond og Trine. Trond peikar på at han har trekt i karakteren i samfunnsfagsdelen fordi Arnfinn ikkje har kommentert

bildekarusellen. Elles løftar han fram at Arnfinn har fått med mange gode moment i teksten sin. Trine kommenterer mange skrivefeil, og ho nemner også at han kan jobbe vidare med den interne strukturen i avsnitta og at nokre av setningane flyt dårleg. Til slutt roser ho han for kjeldelista.

1.4 Motivasjon og relevans

I norsk og internasjonal forskning har fokuset på skriving i faga vorte viktigare dei siste tiåra (Hertzberg og Roe, 2015). Eit utgangspunkt har vore det fagdidaktiske: innsikta i at skulefaga er basert på ulike kulturelle og tekstlege tradisjonar, med sine egne sjangrar, skrivemåtar og bruk av læringsressursar. Samtidig er det ei innsikt i skriving som ein føresetnad for læring og utvikling i skulen, jf. innføringa av skriving som ei av dei grunnleggande ferdigheitene i Kunnskapsløftet av 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Synnøve Matre (2006:9) hevda i 2006 at vi førebels veit «nesten ingenting» om skriving på tvers av fag i norsk skule, noko Dysthe og Hertzberg (2007) stadfesta året etter. Vidare peika Berge og Tønneson (2007:32) på behovet for forskning på skriving retta mot elevane sin kvardag som skrivarar etter fullført skuleløp. Same året framheva dei særskilt skriving i arbeidslivet for ulike yrkesgrupper. I dag, ti år seinare, veit vi meir, som til dømes at norsklæraren er ein viktig ressurs i slike prosjekt og dessutan at skrivekompetansen til lærarar i andre fag er avgjerande. Like fullt er det dette hølet i kunnskapsnettlet, om tverrfagleg skriving og om korleis den tverrfaglege skrivinga kan bidra til å førebu elevane til framtidige skrivesituasjonar, denne avhandlinga vil bidra med å tette.

Sidan 2006 har det også skjedd endringar i skulen og i organiseringa av skulen. For det første gjeld dette implementering av grunnleggande ferdigheiter generelt, og skriving som grunnleggande ferdigheit spesielt. Dette har skapt interesse for å studere skriving på tvers av fag, der norskfaget har vore eitt av faga. Samstundes har det kome inn nye krav om yrkesretting av yrkesfagleg opplæring (Opplæringslova, 2016). Nyare forskning har samtidig

vist korleis elevar, også på yrkesfag, treng avanserte lese- og skrivekompetansar for å kunne få tilgang til og utøve sine «manuelle» fag (Berge, 2005a; Karlsson, 2006). I same periode har det også vore sett i gang fleire store tiltak for å auke gjennomstrøyminga av elevar på yrkesfag (Bjørkeng, 2013). I tillegg kom det ny rettskrivingsnorm i nynorsk i 2012 (Språkrådet, 2012), og med aukande krav til fagtekstkompetanse er utvikling og opplæring av nynorsk fagspråk relevant å løfte fram.

Vi veit at elevar på yrkesfag generelt har eit anna utgangspunkt når det gjeld lese- og skrivekompetanse enn elevar på studiespesialiserande (Bjørkeng, 2013; NIFU, 2013; T. Solheim, 2009). Roger Säljö (2014:207) peikar på at krav og forventningar til skrivning, og til lesing og tale, vil sementere og forsterke dei forskjellige utgangspunkta som elevane kom til skulen med. Dette er relevant bakgrunnsinformasjon for denne avhandlinga. Säljö argumenterer vidare for at det må forskast på kommunikativ praksis i skulen på mikronivå for å undersøke korleis kunnskap og ferdigheiter i dei konkrete situasjonane blir gestalta. Denne avhandlinga er såleis eit uttrykk for slik forskning der formidling og utvikling av kunnskap og ferdigheiter på mikronivå blir studert i konkrete situasjonar.

1.5 Sentrale omgrep og modellar i studien

For å kunne svare på dei overordna problemstillingane, er det formålstenleg å klargjere nokre viktige omgrep. Samla dreiar desse omgrepa seg om forståing av tekstane som elevane har skrive, og om konteksten for produksjonen av desse tekstane. Omgrepa er allereie nytta i kommentarane til forskingsspørsmåla, men der vart dei ikkje forklarte.

1.5.1 Skrivehending, skrivepraktisering og skrivekultur

I den overordna problemstillinga blir det spurt etter kva som skjer i *skrivehendinga*. Dette omgrepet blir repetert i forskingsspørsmål 2a, og det krev såleis ei klargjering.

Dette vil eg gjere her, samtidig som eg vil sette omgrepet inn i ei større ramme og vise relasjonen til andre relevante omgrep.

Nemninga *Skrivehending* har opphav i sosiokulturell skriftbrukforskning i England, og omgrepet er vidare henta frå forskartradisjonen «New Literacy Studies», der mellom anna David Barton, Mary Hamilton, James Paul Gee og Roz Ivanič har gitt sentrale bidrag.

David Barton og Mary Hamilton (2000:7-8) nyttar omgrepa *literacy event* og *literacy practice* til å skildre forholdet mellom einskildhendingar, der tekstrelaterte handlingar står i sentrum, og ei abstrakt overbygning som karakteriserer meir allmenne, generelle mønster for korleis menneske bruker å gjere seg hjelpte gjennom skriftmediet.

Hendingane er mogleg å observere, samtidig som dei formar og blir forma av praktiseringa. Praktisering er på den andre sida ikkje mogleg å observere på same måte, då dette er abstrakte mønster.

På norsk kan *literacy event* og *literacy practice* omsettast med *teksthending* og *tekstpraksis*² (Blikstad-Balas, 2016; Tønnessen & Vollan, 2010:12-13). Denne måten å omsette Barton og Hamilton er i tråd med korleis forskarane i prosjektet *Faglighet og Skriflighet* har omsett omgrepa til dansk (T. Christensen m. fl., 2014:34). Dei danske forskarane har valt å bruke *praktikk* for å framheve at det er ein framgangsmåte det er tale om, og for å lage eit skilje til det meir brukte og mindre presise *praksis*. Av same årsaker har eg valt omgrepet *praktisering*, då *praktikk* ikkje kommuniserer like godt på norsk. Barton og Hamilton har i seinare arbeid tona ned omgrepet *literacy culture* (sett i forhold til korleis dei brukte det i til dømes 1994), medan dei har løfta fram *practice*-omgrepet (2000). T. Christensen m. fl. (2014) har på den andre sida halde på kultur-omgrepet som eit vidare perspektiv enn *praktikk*. I deira arbeid blir forholdet mellom dei to framheva som: «Skrivekulturer forstår vi som etablerte mønstre af

² Kjell-Lars Berge (Berge, 2006:59) har foreslått ei norsk omsetting av *literacy* som «skriftkyndighet». Ellen Krogh ved det danske skriveforskningsmiljøet legg til at denne skriftkyndigheita må blir supplert med «tekstkyndighet», då «skriftkyndighet» viser til «brug af skrift som semiotisk ressource», medan tekstkyndighet viser til «brug af sociale og kulturelle kontekster, så vel receptivt som produktivt» (E. Krogh, 2012:264). Ho etablerer slik eit skilje mellom *teksthending* som noko større og overordna medan *skrifthendinga* impliserer arbeid med skrift. Sidan det er bruk av semiotiske ressursar, vil eg nytte Kroghs «skrifthending» om generell tekstaktivitet med utgangspunkt i semiotiske ressursar og vidare «skrivehending» der produksjon av tekst er den sentrale aktiviteten (jf. E. Krogh m. fl., 2015:45).

skrivepraktikker som vi fx kan finde dem i et givet skolefag» (Op. Cit.:35).

Skrivepraktiseringa og skrivekulturen står såleis i eit tett relasjonelt forhold, samtidig som kulturomgrepet er overordna. Slik kan ein skrivekultur innehalde fleire ulike skrivepraktiseringar, og dette er ei viktig nyansering i kontekstanalysane i kapittel 10 og 11.

I dette prosjektet er det ikkje heilt enkelt å skilje mellom skrivepraktisering og skrivekultur, då ein kan velje å sjå skriveprosjektet samla som ein situasjonskontekst og dermed ei skrivending, eller ein kan sjå økt for økt som eigne skrivendingar og dermed studere ulike former for skrivepraktiseringar i dei ulike hendingane. Her har eg valt å analysere heile prosjektet som ei skrivending av omsyn til to grunnar. For det første forstår elevane dei ulike skrivetimane som samanhengande på den måten at der ikkje er lagt inn endringar i opplegget frå time til time. For det andre er analysane her retta inn mot den samla skrivendinga: skriveprosjekt i norsk og samfunnsfag. Eit perspektiv som meir inngåande studerte progresjonen i dei ulike skrivendingane time for time, ville måtta ha ei heilt anna innretning mot timane, og ulike tekstutkast ville ha vore viktige i tillegg til den ferdige teksten. Det denne studien då ikkje fangar opp på same måten, er korleis elevar og lærarar forhandlar om innhaldet i skriveprosjektet gjennom timane der dei arbeidde med det, og korleis kvar av timane påverka og vart påverka av skrivendinga i kvar skrivetime. På den andre sida fangar denne måten å granske skrivendingane på opp eit meir samanhengande bilde, der heilskapen i prosjektet kjem betre fram.

1.5.2 Sakprosa – fagtekstar – argumenterande tekstar

Den overordna problemstillinga i denne studien peikar på *fagskrivarar*. Fagskrivaren i denne avhandlinga er ein elev som skriv fagtekstar, og eg vil difor vise korleis dette omgrepet vert forstått og brukt vidare. Omgrepet *fagtekst* er mykje brukt i skulefagleg litteratur i dag. I læreplanen blir omgrepet *sakprosa* nytta, i tillegg til at der også står at elevane skal skrive *argumenterande* tekstar (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Eg vil difor klargjere her korleis forholdet mellom desse omgrepa vil bli forstått og nytta her.

Sakprosa vert gjerne forstått som ein samlekategori for tekstar som ikkje er skjønnlitterære (jf. t.d. Derewianka, 2012). Sakprosaprofessor Johan L. Tønnesson plasserer denne nemninga som både lokal og relativt ny, og som eit alternativ til denne har han lansert ein meir utgreiande definisjon. I denne avhandlinga er den første delen av definisjonen til Tønnesson mest relevant. Her løftar han fram at: «Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten» (Tønnesson, 2012:34). Det handlar såleis om tekstar som gir seg ut for å vere sannferdige eller på andre måtar skil seg frå fiksjon.

Fagtekstar handlar om tekstar knytte til fag. Det er difor klart at *fagtekstar* og *sakprosa* heng tett saman. Fagtekstar er kjenneteikna av tett kopling til «vitenskapelighet» eller «faglighet» (Dysthe m. fl., 2010:78), og her vil eg samtidig snevre det inn til å gjelde sakprosa-tekstar i opplæringskontekstar (jf. fagtekstar som «pedagogiske tekster» hos Skjelbred & Aamotsbakken, 2010:10). Slik ligg fagtekstomgrepet innanfor det som Tønnesson kallar *litterær sakprosa*. Fagtekstar er etter mi forståing såleis samanhengande tekstar der handlinga som teksten er meint å utføre, er tufta på eller knytt til skulefagleg/vitskapleg kunnskap. Ein fagtekst kan vere alt ifrå læreboka i kroppøving, dikttolking i norsk, eller rapport i naturfag til ei drøfting i samfunnsfag. Med dette utgangspunktet kan skriving av fagtekstar omfatte ulike skrivehandlingar og formål (jf. Skrivehjulet i kapittel 1.5.3) i pedagogiske kontekstar.

Argumenterande tekstar blir her forstått med støtte i Richard Andrews' (1995:3) definisjon. Han viser korleis det engelske omgrepet *argument* kan vise til både utvikling av argument (prosess) og som meiningsutvikling i ferdig tekst. På norsk legg ein gjerne produktforståinga til grunn, og Andrews definerer denne som: «connected series of statements or reasons intended to establish a position» (Andrews, 1994:62). Det handlar såleis om å etablere språkleg realiserte posisjonar og å grunnge desse. Slik blir argumenterande tekstar forstått som ein dialog der ulike posisjonar blir løfta fram innanfor rammene av den same teksten.

Elevtekstane som blir analyserte i denne avhandlinga, ligg såleis innanfor det overordna omgrepet *fagtekst* og dernest innanfor ramma av *argumenterende* tekstar.

1.5.3 Skrivehjulet

I denne presentasjonen av sentrale omgrep høyrer også *Skrivehjulet* med. Denne modellen vart utvikla i samband med innføringa av nasjonale prøver i skrivning i 2005 (Thygesen mfl., 2007). Formålet med Skrivehjulet var å definere kva skrivning var for dermed å kunne lage skriveoppgåver som dekte eit breitt spekter av tekstar for ulike formål (Matre & R. Solheim, 2015). I denne avhandlinga blir Skrivehjulet, saman med Skoleskrivmodellen, nyttig som modell for å vise kompleksiteten i skriftmediet og for å gi terminologi til ulike handlingar og formål med fagskrivinga.

Skrivehjulet er ein funksjonell og dynamisk modell, inndelt i to like viktige sider. Den første sida tek for seg skrivehandlingar og formålet med skrivinga. Desse sidene kan koplast mot det som Ruth T. Lorentzen (2008) kalla «g-faktor» og «f-faktor» i skriveopplæringa (sjå kapittel 2.1.1).

I Skrivehjulet blir skriveaktiviteten knytt opp mot ei skrivehandling og eit skriveformål. I utdraget under koplars Rolf Fasting og Ragnar Thygesen skrivekompetansar (fleirtalsform) til korleis elevane meistrar å kople formålstenleg skrivehandling til relevant skriveformål:

Elevenes *skrivekompetansar* er imidlertid avgjørende for resultatet av *skrivehandlingen* og omfatter ferdigheter til å kunne ta i bruk ulike tekstsjangere eller uttrykksformer for å kunne skrive på en formålstenlig måte (Fasting & Thygesen, 2007:295).

Skrivekompetansar består såleis i å kunne konstruere tekstar ut ifrå spesifikke forventningar til teksten i tekstkulturen.

Skrivehjulet identifiserer seks ulike *skrivehandlingar*: å samhandle, å reflektere, å beskrive, å utforske, å sjå for seg og å overtyde. Poenget med denne inndelinga er å peike på korleis dei ulike *handlingane* vi utfører når vi skriv, impliserer ulike måtar å realisere skrifta på.

Når vi skriv, gjer vi det av ein grunn.

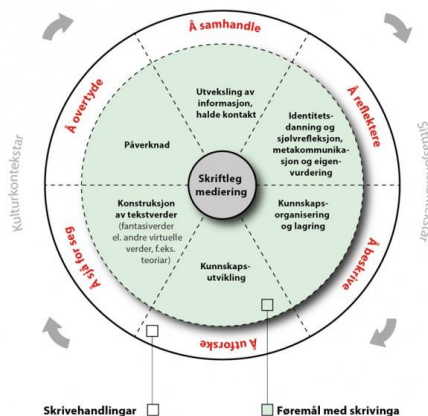
Kategorien «føremål med skrivinga» er difor tydeleggjort i Skrivehjulet gjennom eit seksledda hjul som ligg innanfor skrivehandlingane. På denne måten får

modellen fram at formålet med skrivinga heng saman med kva for skrivehandling som er relevant. Modellen må ikkje bli forstått statisk slik at skriveformålet innanfor kvar skrivehandling vert sett i eit ein-til-ein-forhold. Modellen kan dreiest på, slik at ein får fram korleis ulike skrivehandlingar kan koplast til ulike formål.

Den andre sida av skrivehjulet bind semiotiske ressursar til skrivehending og formål med skrivinga. Dei semiotiske ressursane blir delte inn i fire hovudområde: skriftmodalitetar, tekststruktur, manuell skriving og grammatikk og ordtilfang.

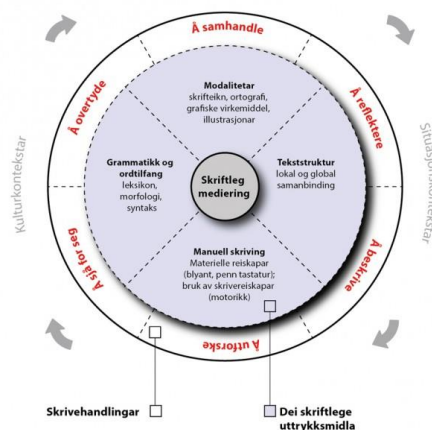
Desse fire områda er viktige i all form for skriftleg kommunikasjon, men på ulike måtar, alt etter kva for skrivehandling som

Framheving av funksjonelle sider ved skriving



Figur 7 Skrivehjulet side 1 (Skrivesenteret, 2015a)

Framheving av semiotiske medieringsressursar



Figur 8 Skrivehjulet side 2, (Skrivesenteret, 2015a)

blir utført og formålet med skrivinga. Det er altså heller ikkje her slik at ein skal sjå modellen som statisk. For å kunne skrive må ein meistre alle dei fire områda på eit visst nivå. Ved å bruke skrivehjulet kan læraren peike på desse ulike områda, og han kan prioritere mellom dei (slik eg seinare skal vise at Thygesen og Berge hevdar læraren må gjere). Den andre sida av skrivehjulet bidrar på denne måten med metaspråk for ulike semiotiske trekk ved teksten.

1.5.4 Skoleskrivemodellen

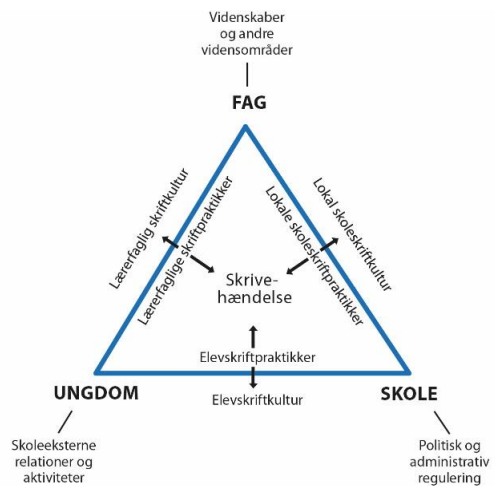
Skriveforskingstiljøet ved Syddansk

Universitet i Danmark har gjennom forskingsprosjektet “Faglighed og skriftlighed” utarbeidd

«Skoleskrivemodellen» som viser ulike påverknadsfaktorar for skrivehendingane i klasserommet.

Denne modellen bygger på teori frå Bakhtin (2005) om dei tre dimensjonane ved ei kvar ytring

(innhald, form og bruk), og korleis desse ytringane først får meining gjennom den sosiale konteksten (T. Christensen m. fl., 2014:39).



Figur 9 Skoleskrivemodellen (T. Christensen m. fl., 2014:39)

Skoleskrivemodellen får fram korleis den konkrete skrivehendinga blir prega av eit gjensidig påverknadsforhold mellom lærarens didaktiske praktisering, institusjonelle føringar ved skulen og elevens tolking av forventa skriving (T. Christensen m. fl., 2014:39-40). I analysane av skrivehending og skrivepraktisering/skrivekultur i kapittel 10 og 11 blir Skoleskrivemodellen brukt for å kunne skildre systematisk dei komplekse påverknadsfaktorane i ei skrivehending. I kapittel 10 er utgangspunktet skrivehendinga «tverrfagleg skriveprosjekt», medan utgangspunktet i kapittel 11 er typiske skrivehendingar innanfor skulefaga norsk og samfunnsfag.

Skoleskrivemodellen supplerer Skrivehjulet gjennom å vise korleis ulike påverknadsfaktorar i lag definerer kva for skrivehendingar og skriveformål som er relevante eller anerkjente innanfor ein kultur. På denne måten gir kombinasjonen av desse modellane høve til å studere tekstar i bruk i skulen på ein inngåande måte.

2 Skriveforskning

«Ingen teori kan dekke alle aspekter og dimensjoner i en så kompleks kognitiv, sosial og kulturell aktivitet som skriving er» (Smidt, 2008a:24).

I sitatet ovanfor ser Jon Smidt skriveforskninga i eit metaperspektiv. Han slår fast at skriving som aktivitet har så mange fasettar at ein ikkje kan lukkast om ein vil sjå alt under eitt. Det vil med andre ord seie at ein må velje posisjon og perspektiv i forskninga. Denne forståinga dannar rammer for kva eg vil ta med i dette kapittelet.

I den overordna problemstillinga blir det spurt etter *korleis* lærarar kan støtte elevane vidare i utviklinga som autonome fagskrivarar. Dette forskarfokuset peikar i retning av skriving som grunnleggande ferdigheit, då formuleringa impliserer skriving i faga. I tillegg er det klart at teorigrunnlaget kan snevrast inn til sakprosaskriving og til presentasjonstekstar³.

Korleis rettar også søkelyset mot kva aktive handlingar læraren kan gjere i klasserommet for å fremme fagskrivekompetansen og fagskrive-sjølvtilliten til elevane. I framstillinga under vil eg difor løfte fram teoretiske tilnærmingar som på ulike måtar posisjonierer læraren til å kunne legge til rette for skriving og kunne rettleie elevane i skrivinga samtidig som han/ho kan vere tydeleg og opptre som ein signifikant leiar av skriveaktiviteten i klasserommet (Hertzberg & Dysthe, 2012:68; Rose & Martin, 2012).

For å danne eit grunnlag for litteraturgjennomgangen vil eg begynne med å gå djupare inn i skrive-omgrepet og utdjupe omgrepet *den andre skriveopplæringa*. Derest vil eg vise til ulike studiar som er gjort på skriveopplæring og vidare sjå korleis dette dannar utgangspunkt for skrivedidaktikk. Til slutt vil eg løfte fram nokre granskingar som tematiserer tekstvurdering. Dette skriveforsningskapitlet bygger i hovudsak på norsk skriveforskning. Dette er gjort ikkje berre fordi der er fleire store skriveforsningsmiljø i Noreg, men fordi fokuset er på vilkår for skriving i norsk skule. Såleis dannar dei

³ Omgrepet «presentasjonstekstar» er lansert av Torlaug Løkensgard Hoel (Dysthe m. fl., 2010:40).

norske studiane ein formålstenleg kontekst og kunnskapsbase. Det noko lokale utvalet i dette kapitlet vil bli supplert med meir internasjonal forskning når eg går nærmare inn på skriveteoriar i kapittel 5 og 6.

2.1 Avgrensingar

2.1.1 Kva er å skrive?

I ei avhandling som tematiserer skriveopplæring, er det naturleg å spørje først kva skrivning faktisk er for noko. Å skulle svare på dette spørsmålet inneber å minst svare på to ulike underspørsmål ifølge semiotikaren Gunther Kress (1994:1). Han viser korleis det å skrive både har ei teknisk side, som det å stave, forme bokstavar og å kunne halde fokus over tid, og ei innhaldsside. Denne innhaldssida handlar om å kunne skrive om noko til nokon, og dette kallar Kress «creative writing⁴». Denne forståinga kan koplast til uttrykka «G-faktor» og «F-faktor», som norskdidaktikar Rutt T. Lorentzen (2008:15) viser til, og denne inndelinga finn ein også att på dei to «sidene» av Skrivehjulet (sjå kapittel 1.5.3). G-faktoren er det du «kan» om skrivning som du ikkje treng lære på nytt for kvar gong du skal i gang, medan F-faktoren er det fagspesifikke eller det som handlar om skrivningas funksjon. Å kunne skape meining og utføre ei intendert handling gjennom å skrive inneber såleis både ein fagoverskridande kodekompetanse og ein meir spesifikk funksjonskompetanse. I definisjonen under er det særleg den fagspesifikke faktoren som Thygesen og Berge legg vekt på:

At skrive innebærer at kunne utføre mange forskjellige handlinger i forskjellige situationer. Ved hjelp af skriften formidler vi viden, som allerede eksisterer, vi skaber ny viden, udvikler teorier og forestiller os alternative verdener, og vi bruger skriften til at forholde os til hinanden og opretholde mellem menneskelige relationer. Den form for forskellige måder at skrive på er også forskellige måder at mene noget på (Thygesen & Berge, 2013:100).

⁴ På side 1 som her er referert til, ser det ut til at Kress bruker omgrepet «creative writing» i retning av tekstar med litterære og estetiske kvalitetar. På side 10 og 11 utvidar han med å vise korleis ulike tekstar har ulik bruk i samfunnet, og at å lære å skrive dermed handlar om «learning of the forms, demands, and potentialities of different genres» (Kress, 1994:11)

Thygesen og Berge peikar her på den mangfaldige skrivinga som både fagrelevant og fagoverskridande. Eg vil vidare bruke denne breie definisjonen fordi den nettopp tek opp kompleksiteten i det å kunne uttrykke seg skriftleg. Skrivning er å produsere skriftlege ytringar, og formålet med teksten og tekststypen varierer frå situasjon til situasjon. Skrivning inneber både å skrive for seg sjølv og å skrive for andre, slik er skrivning både ein individuell aktivitet og samtidig ein sosial praksis (Fasting & Thygesen, 2007). Å skrive inneber å utvikle og organisere kunnskap på den eine sida, samtidig som det også er eit verkty for refleksjon og til danning. Å *kunne* skrive omfattar såleis ei rekkje kognitive ferdigheiter, og det inneber både sosiale og individuelle prosessar.

2.1.2 Den andre skriveopplæringa

Vidareutvikling av skrivekompetansen etter den første grunnleggande skriveopplæringa blir, med tydeleg allusjon til leseopplæringa, kalla *den andre skriveopplæringa* (Roe & Helstad, 2014:171). Av inndelinga over rettar den andre skriveopplæringa seg såleis inn mot ei foredling av funksjonskompetanse. Å vere ein funksjonell skrivar i ulike samanhengar handlar om aktivt å forstå konteksten og formålet med teksten. Deretter må ein kunne kommunisere eit relevant innhald retta mot konkrete mottakarar og på ei form som støttar opp om formålet med teksten. Elevane skal først inn i ei forståing der ulike tekstar utfører ulike handlingar, at visse tekstar har prestisje framfor andre, og at desse prestisjetekstane vil variere frå tekstkultur til tekstkultur. Det er dette Kjell Lars Berge omtalar som «tekstlig beredskap» (Berge, 2005b:16), og han set såleis ord på korleis elevane i løpet av tida på skulen må få utvikle ei forståing for kva for tekstar som blir forventa og anerkjende i ulike samanhengar.

Den andre skriveopplæringa blir særleg kopla opp mot å lære elevane å skrive argumenterande eller resonnerande tekstar. Samtidig har både nasjonale og internasjonale studiar dokumentert at denne typen tekstar byr på store utfordringar for

elevane (Andrews & Pringle, 1984; Berge, 2005b; Berge & Hertzberg, 2005).

Utfordringane som dei peikar på, er mellom anna at tekstane har dårleg kohesjon og at dei manglar logisk oppbygging og struktur (Andrews, 1995).

Årsakene til at struktur og kohesjon er meir krevjande i argumenterande tekstar er fleire. For det første peikar Andrews (1995) på at ein viktig faktor er knytt til eit lenge rådande syn om at argumentasjon krev kognitiv modning, og at det såleis ikkje var noko poeng i at skulen tematiserte dette før etter elevane var fylte 13 år. Ei anna årsak er at argumenterande tekstar ikkje har kronologi som strukturerande prinsipp på same måte som forteljingar (Freedman & Pringle, 1984). Elevane må difor i staden lære å bygge tekstane opp etter logiske element. Vidare framhevar Andrews (1995) korleis munnleg argumentasjon er noko vesens anna en skriftleg fordi at i den munnlege dialogen vil der naturleg vere fleire stemmer. I den skriftlege argumentasjonen, derimot, må ein konstruere desse stemmene sjølv (Ibid.). Dei canadiske professorane i skriftbruksforskning, Aviva Freedman og Ian Pringle (1984), legg for eksempel teorien til Lev Vygotskij til grunn då dei hevdar at elevane må evne å abstrahere og å generalisere før dei kan skrive samanhengande og logiske, argumenterande tekstar. Elevane må kunne tenke i kompleksar, då ein argumenterande tekst krev logisk samanbinding mellom alle element, og ikkje berre eitt og eitt kopla mot det overordna resonnementet (Freedman & Pringle, 1984:80; Igland & Sundby, 2012; Øgreid & Hertzberg, 2009).

I samband med den andre skriveopplæringa er også Mari-Ann Iglands (2008) doktoravhandling relevant. Ho studerte interaksjonen mellom elevar og lærarar i undervegskommentarar på tekstutkast til argumenterande tekstar. Ho finn at kommentarar som blir gitte undervegs i skriveprosessen har stor verdi. Elevane i hennar materiale brukte tilbakemeldingane til å revidere tekstane sine, og på bakgrunn av tekstkommentarar som vart gitte undervegs, vart elevane sett i stand til å revidere tekstane på alle nivå. Det å arbeide prosessorientert i argumenterande tekstar ser såleis ut til å bøte på noko av utfordringane som er nemnde over, som låg kohesjon og manglande logisk struktur.

Når det gjeld å skrive fagtekstar, har det norske KAL-prosjektet⁵ vist at elevar generelt i norsk skule ikkje meistarar denne typen skrivning særleg godt. I dette forskingsprosjektet vart det analysert eit korpus på om lag 3300 eksamenssvar frå norske 10.-klassingar. Materialet viser at mellom 15 % og 20 % av elevane valde å skrive sakprosatetekstar til eksamen. Av desse sakprosatetekstane er resonnerande og argumenterande tekstar i utgangpunktet underrepresenterte, og samtidig viser analysane at svake og middels gode skrivarar slit med denne typen tekstar. Utfordringane ser ut til å ligge i å presentere argumenta logisk, då desse elevane heller ramsa opp ei rekkje meiningar utan logiske bindingar (jf. Andrews & Pringle, 1984; Andrews 1995). Vidare nytta mange elevar eit meir munnleg og personleg register i dei resonnerande tekstane sine (Berge, 2005b:184; Berge og Hertzberg, 2005:391). Hertzberg og Berge (Op. Cit.:389) konkluderer med at: «Dette betyr at norske grunnskoleelever ikkje får tilstrekkelig erfaring med den typen skrivning som kreves av dem i høgere utdanning, eller i yrkeslivet senere». Resultata frå KAL-materialet er no over ti år gamle, og med endringane i læreplanen frå 2013 (sjå kapittel 3.3.1 «Skriving i norsk på yrkesfag») der skrivning og revidering av argumenterande tekstar har kome tydelegare fram, er det grunn til å tru at dagens skriveopplæring i norsk grunnskule gir elevane meir erfaring med denne typen tekstar.

2.2 Skriveforskning som utgangspunkt for didaktikk

Nemninga *skriveforskning*, som blir brukt i denne avhandlinga, er eigentleg noko misvisande for feltet som det viser til. Eit meir presist uttrykk er *skrivedidaktikkforskning*. *Skriveforskning* inkluderer skrivning frå første blyantstrek og til dei siste krokete teikna eit menneske gjer, og ho har som formål å beskrive utvikling og bruk i ein vid kontekst. *Skrivedidaktikkforskninga* tek for seg skriveopplæring, og den har difor andre analyseeiningar og andre formål. Når eg likevel vil bruke nemninga *skriveforskning* vidare, er dette fordi det gjerne vert oppfatta som at didaktikk

⁵ «KAL» står for kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftleg (Berge & Hertzberg, 2005).

ligg implisert. I tillegg har norsk skriveforskning i stor grad vorte finansiert for og har handla om nettopp skrivning i opplæringsperspektiv (Smidt, 2012).

Norsk skriveforskning frå 1980 og fram til i dag viser ulike linjer, skiftande fokus og nye retningar. Likevel oppsummerer Jon Smidt i 2012 denne perioden som prega av einskap i den teoretiske ramma. Norsk skriveforskning generelt er farga av eit sosiokonstruktivistisk læringssyn og ei oppfatning av skrivning som sosial praksis. Eit anna særmerke for den norske skriveforskninga er at den i stor grad er prega av tidlegare norsklærarar som sjølve har gått inn i forskinga, og at hovudtyngda ligg på kvalitative studiar.

2.2.1 Formål med tekstane i skriveopplæringa

Kjell Lars Berge (1988) leverte si hovudoppgåve *Skolestilen som genre* i 1988. Her studerte han tause normer i vurderinga av eksamensstilen. Resultata viser eit smalt sjangerregister, kanskje berre *ein* sjanger, og denne «skolestilen» er ein rein skulsk sjanger som ikkje har direkte kopling til tekstar utanfor skulen. Han viste dermed korleis skriveopplæringa retta seg inn mot eksamen, heller enn reelle skriveformål som elevane ville ha nytte av seinare. Med desse funna avdekte han behov for ei meir autentisk skriveopplæring der eit tydeleg formål med tekstane blir kommunisert (Berge, 1988; Blåsjö, 2006; Smidt, 2008b).

Forskarane i SKRIV-prosjektet (2006-2010) gjorde liknande observasjonar då dei fann at elevane i norsk grunnskule skriv mykje, men at dei ikkje veit kvifor dei skriv. (Smidt, 2010). På bakgrunn av desse funna argumenterer prosjektleiar Jon Smidt (2011) for ei tydelegare sjangerundervisning i klasserommet, samtidig som han åttvarar mot sjangerformalisme:

Det er også et slikt sammensatt syn vi står for i denne boka når vi oppfordrer lærere til å *arbeide med sjangrer i alle fag* – og det betyr med forbilder og modeller, bevisstgjøring på sjangertrekk og konkret hjelp og veiledning i skriveprosessen – *men uten sjangerformalisme*. (Smidt, 2011:27).

Når forskarar finn at handlingsdimensjonen og formålet med skrivinga er underkommunisert i skulen, har dette implikasjonar for korleis tekstane (ytringane) til elevane i skulen blir forma. Dette er relevante funn for denne studien, då det å skrive på tvers av fag opnar for nye skrivepraktiseringar der formålet med teksten må forhandlast om mellom ulike lærarar. Fråvær at eit skriveformål i skulsk kontekst kallar Lorentzen (2008) «tomgangsskriving». Ho utdjupar:

Når skrivinga blir knytt nærmare til ulike fag og faginnhald, er sjansen større for at fleire finn noko interessant og viktig å skrive om, fleire måtar å skrive på og fleire grunnar til å skrive (Lorentzen, 2008:20).

Lorentzen koplur såleis skriveformål som kjennest relevante for elevane, til det å skrive i andre fag enn norsk. Ho peikar på at fagskriving i større grad opnar for andre måtar å skrive på, og at elevar kan bli motiverte av dette (Ibid.).

2.2.2 Skrivning på tvers av fag

Den danske forskaren Peter Kaspersen (2012:42-43). hevdar at den aukande vekta som blir lagt på skriving i *faga og på tvers av fag* i samtida først og fremst heng saman med korleis Vygotskij har blitt lesen og forstått i amerikansk og nordisk skuleforskning. Hertzberg og Roe (2015:2) utvidar bildet ved å legge til grunn det politiske påtrykket som har kome gjennom OECD-programmet *Definition and Selection of Competencies* og satsingar frå Europarådet. Hertzberg og Roe viser også til Writing Across the Curriculum-tradisjonen som eit viktig utgangspunkt (Ibid.). Under vil eg først sjå på nokre trekk ved skriving på tvers av fag før eg går vidare og ser på skriving innanfor rammene av kvart enkelt fag.

Å skrive på tvers av fag handlar om at lærarar i ulike skulefag går saman og gjennomfører skriveprosjekt i lag. I norsk samanheng har dette for alvor blitt aktuelt etter innføringa av skriving som grunnleggande ferdigheit. Korleis dette går føre seg i praksis, og korleis tekstane blir, har vi fram til nyleg visst lite om (Matre, 2006:9). I den ti år gamle referee-artikkelen til Dysthe og Hertzberg (2007:22) «Kunnskap om

skrivning i utdanning og yrkesliv – hvor står vi i dag?» peikar dei på at skrivning i vidaregåande skule på mange måtar har vore eit prioritert forskingsfelt samstundes som dei framhevar at vi har behov for meir kunnskap om skrivning der fleire skulefag inngår. Hertzberg (2011) er tydeleg på at samarbeid mellom faga er viktig, men at læreplanen ikkje er klar nok på dette punktet: «At arbeidet med ferdighetene forutsetter samarbeid på tvers av fag, går ikke fram av læreplanen» (Op. Cit.:9). Ho konkluderer dermed med at mange lærarar ikkje er klar over at læreplanen legg opp til skrivning på tvers av fag.

Sidan den gongen har vi hatt fleire store forskingsprosjekt knytte til skrivning i vidaregåande, og status quo er difor noko annleis. Frå FAGER-prosjektet har vi sett at arbeid med retoriske øvingar kan vere til hjelp for elevane i å løfte argumentasjonskompetansen i fleire fag (Øgreid & Hertzberg, 2009). Nadderud-prosjektet har vist korleis lærarar på tvers av fag kan bruke kvarandre til å diskutere normer for skrivning (Hertzberg, 2010b). Frå Nadderud-prosjektet veit vi også at tverrfagleg samarbeid på vidaregåande skular er vanskeleg fordi fagseksjonane har liten tradisjon for samarbeid, og det er både tid- og arbeidskrevjande å skulle snu dette (Helstad, 2011).

Rolla til norsklæraren er ofte debattert i samband med tverrfagleg samarbeid. Av norske skriveforskarar ser det ut til å vere semje om at norsklæraren er eit naturleg utgangspunkt, men med faglærarar i andre fag som viktige premissleverandørar. I sitatet under løftar Jon Smidt (2011) nettopp fram denne dynamikken mellom norsklæraren og andre faglærarar:

At norsklæreren kan bidra med sin spesialkunnskap om språk og tekst, er en annen sak, og på noen skoler er det kanskje norsklærerne som må få i gang diskusjonene om skrivning og tekster, men både for allmennlærere og for faglærere tror vi det er viktig å ta fram og sette ord på det svært mange lærere egentlig vet om de ulike fagenes formål, fagspråk, karakteristiske skrivehandlinger og teksttyper (Smidt, 2011:18-19).

Her peikar han på at det er viktig at faglærarane i andre fag enn norsk kjem på banen fordi dei ulike faga har ulike skrivekultur, og her er det faglæraren sjølv som er ekspert. Noko implisitt viser også Smidt her at denne tekstkunnskapen hos lærarar i andre fag enn norsk kanskje er taus eller ubevisst. Han peikar såleis på «diskusjon»

mellom dei ulike lærarane som eit viktig steg på vegen (jf. "Framtidas norskfag" Utdanningsdirektoratet, 2006:10). Under peikar Hertzberg (2010b) på at norsklæraren sin kompetanse når det gjeld tekststruktur har vore verdsett av dei andre lærarane i Nadderud-prosjektet:

Norsklærerne har likevel en egen status i prosjektet, i kraft av sin evne til å "se" ting ved tekstene. Gjennom studier og lang erfaring med tekstkommentering er norsklærere trent opp til å analysere tekster og verbalisere det de ser. Det som særlig er blitt tatt godt imot i skrivegruppen, er forhold som gjelder tekststruktur (Hertzberg, 2010b:27).

Ein viktig implikasjon er at norsklærarar i mange tilfelle også er faglærar i andre fag (Hertzberg, 2010b:26), og dette kan danne eit interessant utgangspunkt for fagoverskridande skrivesamarbeid. Samtidig viser Helstad (2011) korleis samarbeid på tvers av faga ved Nadderud vart løysinga for å unngå for mange parallelle skriveoppgåver for elevane. På den andre sida åttvarar Matre og R. Solheim (2015:27), med utgangspunkt i materiale frå Normprosjektet, mot samarbeid på tvers av fag der norsk går inn som «språkleverandøren», då dette kan føre til eit norskfag utan eige innhald og eigenverdi.

Tverrfagleg skrivning er tema i masteravhandlinga til Helene Amundøy (2010). Ho har analysert tekstar som var skrivne i eit samarbeidsprosjekt mellom norsk og naturfag i ein 8. klasse. I tillegg har ho også intervjuet norsk- og naturfaglæraren i denne klassen saman, der dei kommenterer tekstane til elevane. Ho finn at lærarane i stor grad held seg til ei inndeling der naturfaglæraren kommenterer det ideasjonelle innhaldet i tekstane, medan norsklæraren snakkar om struktur og tekstbinding. På den andre sida ser ho også at desse "skotta" i nokre tilfelle blir løyst opp ved at naturfaglæraren kommenterer setningslengd, og norsklæraren kommenterer upassande innhald. Ho ser såleis at den tverrfaglege skrivinga gjer at lærarane bevegar seg ut av ei rigid innhaldsform-inndeling, samtidig som naturfaglæraren markerer sin identitet som faglærar ved å peike på at han ikkje "bryr" seg så veldig om skrivemåte (Op. Cit.:68).

2.2.3 Skrivning i faga

I internasjonal forskning blir skrivning i dei ulike skulefaga på vidaregåande nivå kalla *Writing in the Content Areas* (og gjerne omtalt som «*Writing Across the Curriculum*» på høgare nivå) (Bazerman m. fl., 2005:11). I dei seinare åra har forskingsinteressa rundt dette feltet auka, og dermed har også forskning på fagspesifikke sjangrar vakse fram (Op. Cit.:65).

I norsk samanheng har Ragnar Thygesen og Kjell-Lars Berge (2013) framheva nokre viktige føresetnadar for at skrivning i dei ulike faga skal lukkast. Dei tek utgangspunkt i *Skrivehjulet* (sjå kapittel 1.5.3), og dei viser til at elevane må få kjennskap både til kva for grunnleggande formål skrivning i den gitte konteksten kan ha, og kva for relevante skrivehandlingar dei kan velje for å stette formåla. I tillegg må oppgåveformuleringa fungere motiverande for elevane. Det vert ho gjennom tydeleg å vise forventa læringsutbytte, hevdar dei. Til sist er læringsstøttande vurderinga viktig, slik at eleven får konkrete tilbakemeldingar på kva han kan arbeide meir med i teksten (Thygesen & Berge, 2013).

Gjennom eit forskingsprosjekt på implementeringa av Kunnskapsløftet i norsk skule har Frøydis Hertzberg særleg sett på arbeidet med grunnleggande ferdigheiter. Rapportar frå forskingsprosjektet kom i 2009, 2010 og 2012, og dei viser alle at lærarar og skuleeigarar enno ikkje har tatt i bruk grunnleggande ferdigheiter slik intensjonen var. Frøydis Hertzberg (2009, 2010a, 2012b) konkluderer i rapportane med at det på vidaregåande nivå er lite som tyder på at arbeidet vert gjort slik det var meint. I intervju viste rektorane gjerne til arbeid med IKT som det *nye*, og lesing og skrivning som grunnleggande ferdigheit vart mest sett på som ekstrahjelp for dei svakaste. Eit gjennomgåande funn er at lærarane stort sett arbeider slik dei har gjort tidlegare. Arbeid med grunnleggande ferdigheiter blir forstått som eit ansvar for den einskilde lærar, og oppfatninga frå lærarane blir dermed at arbeid med grunnleggande ferdigheiter er noko som kjem *i tillegg* til anna arbeid i faga. Eit funn som er særleg relevant for denne studien er mangelen på samarbeid om undervisninga i grunnleggande ferdigheiter på tvers av skulefaga i vidaregåande skule. Grunngevinga

for det manglende samarbeidet er basert på mangel på tid og rom for planlegging av slikt samarbeid (Hertzberg, 2012a).

I ein annan studie har Frøydis Hertzberg og Astrid Roe (2015) studert skrivning i faga på tvers ved 16 ulike skular på ungdomsskule- og vidaregåande nivå. Målet med denne studien var å sjå korleis lærarar valde å arbeide med skrivning i faga når dei fekk legge føringane sjølve. Datamateriale for granskinga var fellesmøte for lærarar frå ulike fag, der dei delte og diskuterte elevtekstar. Resultata frå studien viser lærarar med eit medvite forhold til skrivning og tekstvurdering. Lærarane rapporterer om «heavy focus on response strategies» (Op. Cit.:8), der ulike former for undervegsvurdering vart framheva som praksis i klasseromma. Forskarane fann at skriveoppgåver og skrivekriterium gjekk att som dei meste frekvente temaa når lærarane kom saman for å diskutere tekstar, og dette tyder nettopp på at lærarane er i ferd med å implementere skrivning som grunnleggande ferdigheit (jf. Hertzberg, 2009). Lærarane peika også på at dei arbeidde målretta i ulike fasar med skrivinga, og særleg i førskrivingsfasen. Resultata viser vidare at lærarane i norsk og samfunnsfag skil seg ut når det gjeld bruk av element frå prosess-skriving (Op. Cit.:17). Samtidig finn forskarane lite fagoverskridande samarbeid om skrivning blant lærarane på vidaregåande (resultata var ikkje like eintydige på ungdomsskulenivå).

Studien til Hertzberg og Roe (2015) er gjort blant lærarar som allereie er engasjerte i eit skrivenettverk, og resultata gir såleis ikkje eit dekkande bilde for skriveopplæring generelt. På den andre sida viser denne granskinga nettopp at noko skjer med skriveopplæringa i faga når ho vert sett på dagsorden, slik også Matre og R. Solheim (2015) fann. Hertzberg og Roe (2015) legg vekt på «the power of teaching learning communities» (Op. Cit.:18) samtidig som dei peikar på korleis institusjonelle føringar legg premissane for slikt samarbeid. I tillegg viser dei til skriftleg eksamen i fleire fag enn norsk som mogleg årsak til at lærarar på vidaregåande generelt er interesserte i skrivning i faga.

I Nadderud-prosjektet var utgangspunktet at lærarane møttest til felles diskusjon om elevtekstar (Hertzberg, 2011). I ein biologi-klasse ved skulen testa ein lærar ut eit

skriveopplegg der elevane fekk eksplisitt skrive støtte både før og undervegs i skrivinga. Lærar Randi Frizvold kommenterer at elevane fann at denne måten å arbeide med skriving i biologifaget også hadde relevans for andre fag. Vidare peikar ho på at «min erfaring er at elevene ikke vektlegger skrivingen med mindre det er krav om det» (Fritzvold, 2011:97). Konsekvensen er difor at elevane må vere kjende på førehand med krav til skrivinga i tekstane sine, hevdar ho. Eit anna poeng som ho trekker fram, er korleis eksplisitt skriveundervisning både gagnar dei sterke og dei svake (Ibid.).

2.3 Tekstvurdering

I dette prosjektet er heile prosessen frå planlegging av eit fagskriveprosjekt på tvers av fag til ferdig vurderte elevtekstar grunnlaget for analysane. Sluttvurderinga av tekstane er såleis viktig, men i dette prosjektet er vurderinga ein bit av eit større heile og ikkje det isolerte objektet for granskinga.

I den samanhengen er det relevant å peike på at slik vurderinga vart gjort i dette prosjektet med berre formell sluttvurdering, vil den i lys av nyare vurderingsteori stå fram som noko avgrensa. Eit viktig perspektiv for å kunne løfte desse elevane vidare vil dermed vere å undersøke korleis vurdering for læring kan implementerast i alle delane av eit skriveprosjekt på tvers av fag. I delkapitla under vil eg difor løfte fram ulike studiar og teori knytt til vurderingspraksis som noko meir enn karakter og kommentar på slutten av eit skriveprosjekt.

2.3.1 Eksplisitte vurderingskriterium

Normprosjektet (2012) er eit norsk forskingsprosjekt der forventingar til elevtekstar vert tematiserte. Studien har vore todelt, der den første fasen gjekk ut på å identifisere normer for forventingar til spesifikke kvalitetar ved elevtekstar, medan desse normene vart testa ut ved å bli implementerte i skriveundervisninga i fase to. Resultata frå

prosjektet viser at elevane på prosjektskulane som har arbeidd med eksplisitte kriterium både i undervisninga og vurderinga, har tatt store steg i utviklinga som skribarar (Berge & Skar, 2015:48). Normprosjektet rettar seg mot skriveundervisning i grunnskulen. I tillegg til funna frå effektstudiane vil eg likevel løfte fram nokre funn frå prosjektet som er relevante for diskusjonen i denne avhandlinga. Dette dreiar seg først og fremst om metaspråk og vidare om å gi elevane gode skriveoppgåver.

For det første såg forskarane korleis lærarane sjølve fekk utvikla sitt eige metaspråk om tekst som ein konsekvens av å arbeide med eksplisitte tekstnormer i klasserommet (Matre & R. Solheim, 2015:17). Samtidig viste det seg at lærarane likevel gjekk tilbake og brukte språk som låg nærare daglegtaleten i responsen til elevane. Dette tolkar dei som at lærarane ønskte at responsen skulle vere forståeleg og konkret for eleven. Dei finn også at lærarane i liten grad kommenterer innhaldssida av tekstane i tilbakemeldinga til elevane. Matre og R. Solheim (Ibid.) grunngrir dette med at innhaldskriterium ofte er mindre eksplisitt, og at det såleis er vanskelegare å gi konkrete tilbakemeldingar på det.

Eit tredje relevant funn frå Normprosjektmaterialer verdien av grundig arbeid med oppgåveformuleringa. Hildegunn Otnes (2015a:11) peikar på at dette feltet er lite forska på, og at det generelt er eit tema som har fått lite merksemd i skulen. Ein lærar utformar gjerne ei skriveoppgåve for enten å gi elevane moglegheit til å vise kva dei har lært, eller for at dei skal få utvikle seg som skribarar. Skriveoppgåva blir såleis det konkrete utgangspunktet for ein elevtekst, og Otnes peikar på «springbrett» som metafor for denne igangsettingsprosessen.

Den danske skriveforskaren Peter Hobel (2015:119) omtalar skriveoppgåve – eller «skriveordre» som ei spesiell type skrivehandling. Han seier at denne skrivehandlinga: «positionerer elevene, i forhold til hvad der er anerkendelsesværdigt, når man skal ytre sig i faglig skrivning og læring i fag – både med hensyn til form, fagligt innhold og adressivitet». Kva for saksforhold som det blir spurt etter i oppgåveformuleringa, som sjanger eller teksttype og formålet som blir oppgitt med teksten, plasserer eleven såleis som deltakar i ein spesifikk tekstkultur med sine tilhøyrande forventingsrammer.

”Skriveoppgåve” blir på denne måten ein eigen sjanger med sine mønster og forventingsrammer. Otnes (2015a:14) kommenterer korleis ei slik forståing kan føre til at lærarar ser skriveoppgåva som ein tekst dei må arbeide med i fleire fasar, i tillegg til å hente inn respons frå andre.

Vidare viser Otnes (Op. Cit.:13) korleis fleire av lærarane i andre fag enn norsk i Normprosjekt-materialet kommenterte at dei aldri før har gitt oppgåver som «inviterte til lengre, sammenhengende tekster». Desse skulefaga har ein skrivekultur som har vore prega av faktasetningar og svar på repetisjonsspørsmål i læreboka, og produksjon av lengre tekstar har såleis ikkje vore tema. Dette gjeld særleg på dei lågare stega, hevdar ho (Ibid.).

Otnes peikar på at «skriveoppgåve» blir brukt og forstått ulikt. Her har eg nytta «oppgåveordlyd» for nettopp å skildre teksten i oppgåveformuleringa. Oppgåveordlyden blir såleis ein viktig del av heilskapen når eg i kapittel 9 diskuterer formålstenlege skrivehandlingar og relevante sjangrar i elevtekstane og koplar dette opp mot oppgåveordlyden.

2.3.2 Vurdering før, under og etter

I den reviderte læreplanen for norsk har arbeid med å vurdere eigne tekstar samt å kunne identifisere argument i andres tekstar vorte sett på dagsorden (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Eigenvurdering er ikkje like tydeleg i samfunnsfag, men her har det kome inn i planen at elevane skal *skrive* drøftande tekstar i faget (Utdanningsdirektoratet, 2013c). Det inneber ei målretta skriveopplæring, der også tekstvurdering skal (eller bør) utgjere eit vesentleg element i opplæringa.

Eg har tidlegare vist at elevar som tek til på yrkesfag etter statistikken har ein lågare sum grunnskulepoeng enn elevar på studiespesialiserande, og at dei som går vidare og tar påbygg tredje året, har lågare karaktarsnitt enn dei med treårig studiespesialisering (Statistisk sentralbyrå, 2015). Det gir grunn til å tru at elevar på yrkesfag *generelt* ikkje er godtvandemed positive tilbakemeldingar på skrivearbeid. Georg Hillocks viste i sin

studie frå 1986 at der er ein nær samanheng mellom tilbakemelding frå læraren og eleven sin motivasjon for å skrive, generelt. Negative tilbakemeldingar på skrivearbeid kan gjere at elevane både utviklar negative haldningar til skriving generelt og at det kan skape ei negativ oppfatning av seg sjølv som skrivar (Hillocks, 1986, sjå også Ivanič, 1998).

Frå midten av 1990-talet har der vore ei endring i vurderingspraksisen av skrivearbeid på norske skular frå *sluttvurdering (summativ vurdering)* til *undervegsvurdering (formativ vurdering)* (Smidt, 2012). Professor i høgare utdanning Royce Sadler (1989) definerer “formativ vurdering” som:

Formative assessment is concerned with how judgments about the quality of student responses (performances, pieces, or works) can be used to shape and improve the students' competence by short-circuiting the randomness and inefficiency of trial-and-error learning” (Sadler, 1989:120).

Det formative ligg dermed i at eleven kan nytte vurderinga som reiskap til å utvikle arbeidet sitt vidare. Sadler skil vidare formativ vurdering frå summativ nettopp med omsyn til formålet og effekten av vurderinga, og ikkje med omsyn til tidspunktet det blir gjort på. Den formative vurderinga inkluderer, ifølge Sadler (Op. Cit.:122), både ein tilbakemeldingsdel og ein del der eleven overvaker si eiga læring. Tilbakemelding (feedback) blir forstått som ein prosess der læraren veit kva for ferdigheiter eleven skal lære og kan vise eller verbalisere korleis oppgåva kan utførast på ein god måte. Vidare må læraren vere i stand til å demonstrere eller modellere ein god måte å løyse oppgåva på samtidig som han må kunne forklare ein elev korleis han kan oppnå betre resultat gjennom å vidareutvikle arbeidet sitt (Op. Cit.:120). Det handlar såleis om å gi eleven konkrete kriterium for høg måloppnåing og å gjere eleven i stand til å kunne vurdere arbeidet sjølv opp imot ein standard for vellukka gjennomføring. Sadler (Op. Cit.:121,143) poengterer kor viktig det er at eleven sjølv er bevisstgjord på ein måte som gjer at han heile tida i prosessen med eit arbeid kan vurdere kvaliteten på prestasjonen. Å utvikle ferdigheiter i å vurdere eige arbeid kritisk vil gjere elevane betre rusta i møte med nye oppgåver seinare i livet enn om dei har vent seg til passivt å vente på ein kommentar frå læraren.

Vurdering for læring set *metaspråk* på dagsorden, då elevane treng språk for å skildre læringsmål i oppgåveformuleringar og i eige arbeid. I metastudien «Inside the Black Box» viser Paul Black og Dylan William (1998:143) korleis eigenvurdering går att som ein kritisk faktor for læringsfremjande vurdering i eit stort utval av forskingslitteratur. Gjennom eigenvurdering vert eleven aktiv i høve til lærestoffet, og det overordna målet med læringsaktiviteten vert tydelegare (Ibid.). Frå 2015 kom det eit eige ledd i Forskrifta til opplæringslova der eigenvurdering er tema. Her heiter det at «Eigenvurdering er ein del av undervegsvurderinga, og formålet med vurderinga er at eleven, lærlingen og lærekandidaten reflekterer over og blir bevisst på eiga læring» (Lovdata, 2016:§3-12.). Her vert det såleis argumentert for refleksjonsaspektet knytt til læringsaktiviteten. Dysthe og Hertzberg (2009:38) viser i sin oversiktsartikkel korleis fleire andre studiar peikar på liknande effektar ved «peer assessment» eller medelevrespons. Praksisen med å vurdere eigne og andres tekstar kritisk koplar dei to forskarane til den prosessorienterte skrivinga der arbeid i responsgrupper er ein del av opplegget (Op. Cit.:39). Læreplanen i norsk og samfunnsfag frå 2013 representerer såleis ikkje eit brot med tidlegare tenking, men det indikerer at ein praksis som nokre lærarar har drive, blir løfta opp som viktig for alle.

Sidan eg har gjort ein innhaldsanalyse av responsen som lærarane gav til elevane på tekstane deira, er tidlegare forskning på denne typen kommentarar relevante. Slik eg allereie har vist, finn Matre og R. Solheim (2015:16-17) i Normprosjektet at lærarane har ein tendens til å forenkla språket i tilbakemeldingane til elevane. Eit anna viktig innspel er resultatata frå Frøydis Hertzberg og Astrid Roes (2015:13) i ei undersøking frå ungdomsskular og vidaregåande skular som har vore involverte i prosjekt ved Universitetet i Oslo (sjå meir kapittel 2.6.3 om «Skriving i faga»). Deira funn tyder på at lærarane nytta andre metodar for tilbakemelding, då dei meinte at sluttkommentar ikkje fungerte læringsfremjande.

3 Kontekst for studien: Skrivning på yrkesfag

Formålet med dette kapitlet er å skissere konteksten for dei formelle føringane mellom «faget» og «skulen» gjennom dei særlege reguleringane som styrer den yrkesfaglege opplæringa. Kapitlet vil vidare sjå på korleis skrivning i læreplanen for denne gruppa vert løfta fram i både samfunnsfag og norskfaget. Til sist i kapitlet er rammene for ei nynorsk fagskriveopplæring tematiserte.

3.1 Skrivning som grunnleggande ferdigheit – for elevar på yrkesfag

Skriving blei innført som ei av fem grunnleggande ferdigheiter ved Kunnskapsløftet (LK06) i 2006. Dei grunnleggande ferdigheitene er meinte å vere integrerte arbeidsmetodar i alle skulefag, og dette er markert gjennom eigne avsnitt i læreplanen for kvart av faga. Utdanningsdirektoratet (2012) framhevar korleis lesing, skrivning, rekning, munnlege ferdigeiter og digitale ferdigheiter skal vere forståtte som både prosess- og produktkompetansar. Elevane skal gjennom skuleløpet *lære* via dei fem grunnleggande ferdigheitene på same måte som dei skal *vise* kompetansen sin gjennom dei. Motivasjonen for denne omstruktureringa av læreplanen er knytt til internasjonale strøymingar som OECD-programmet *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo). I rapporten frå DeSeCo blir det lagt vekt på tre overordna «Key competencies» (OECD, 2000b). Dei tre nøkkelkompetansane blir formulerte som: *Use tools interactively*, *Act autonomously* og *Interact in heterogeneous groups* (OECD, 2000b). Vidare blir desse ferdigheitene løfta fram som eit viktig utgangspunkt for individets «successful life», og for eit «well-functioning Society» på det kollektive planet.

Skriving er ein del av nøkkelkompetansen å kunne: «act autonomously». I utdraget under blir det utdypa korleis det å kunne opptre som autonom deltakar i samfunnet er ein føresetnad for å kunne fungere godt på ulike arenaer i livet:

Individuals must act autonomously in order to participate effectively in the development of society and to function well in different spheres of life including *the workplace, family life and social life* (OECD, 2000b). (Mi utheving.)

Ein av grunnpilarane for å kunne lukkast både sosialt og individuelt blir såleis uttalt som at ein kan opptre som «autonom». Som autonom kan ein delta formålstenleg i utviklinga av samfunnet, og ein kan oppnå mål på arbeidsplassen, i familielivet og i andre sosiale samanhengar. Formålet med denne studien står såleis i nær relasjon til den underliggande grunntanken i DeSeCo-rapporten (sjå kapittel 1.1 «Formål»). Å kunne handle som autonom skrivar blir dermed også ein kritisk *tilgangskompeanse* (Nicolaysen, 2005:22), då det handlar om korleis «meistring kan oppstå» i møte med tekstar.

Skriving som grunnleggande ferdigheit fordrar at alle lærarane etter hausten 2006 også er *språklærarar* innanfor sine respektive fag (Lorentzen, 2008:11) (Berge, 2005a:69). Dette impliserer at «alle fagmiljøa blir tvinga til å gjere det tydeleg for seg sjølv og andre om kva dei bruker skriving, lesing og munnlegheit til i relevant fagleg aktivitet» (Berge, 2005a:68).

Kjell Lars Berge kalla Kunnskapsløftet for ei «literacy-reform» (Op. Cit.:70). Ei «literacy-reform» løftar ikkje berre fram lesing og skriving i ulike samanhengar, men rommar også den sosiale ramma rundt området der det blir lese og skrive (Gee, 2012:26, 63). Denne heilskaplege forståingsmåten harmonerer med korleis OECD knyter det individuelle til det kollektive i utveljinga av nøkkelkompetansar: «Individuals need to draw on key competencies that allow them to adapt to a world characterised by change, complexity and interdependence» (OECD, 2000b:7). Colin Lankshear og Michelle Knobel held på koplinga mellom literacy og sosiokulturell forståing gjennom å hevde at: “‘Literacy bits’ do not exist apart from the social practices in which they are embedded and within which they are acquired” (Lankshear & Knobel, 2011:31). Dei argumenterer såleis for at lesing og skriving ikkje kan trekkast ut av konteksten som isolerte storleikar, og dei hevdar vidare at det ikkje gir meining å lære vekk lesing og skriving utan nettopp å sjå det i samband med bruk og formål (Ibid.). Lesing og skriving som grunnleggande ferdigheiter blir dermed eit

uttrykk for ei slik sosial-kognitiv literacy-forståing. Gjennom kompetansemåla er lesing og skriving knytte til eigenarten til dei ulike faga i tillegg til å vere fagoverskridande i kraft av å skulle gagne individet og samfunnet på tvers av faginndelinga i skulen.

Vegen vidare for dei grunnleggande ferdigheitene frå 2006 har blitt kommentert i kapittel 2.2 «Skriving som utgangspunkt for didaktikk». Atle Skaftun, Arne Johannes Aasen og Åse Kari Wagner (2015:51) peikar på at grunnleggande ferdigheiter både er *fagspesifikke* og *fagoverskridande*, og dei plasserer kodekompetansane «rettskriving» og «tegnsetting» som *fagoverskridande*, medan «kommunikasjon», «innhald», «tekstoppygging» og «språkbruk» blir oppfatta som *fagspesifikke*⁶.

Skaftun, Aasen og Wagner (2015) peikar på korleis det å løfte opp nettopp dei fagspesifikke trekka ved grunnleggande ferdigheiter (som til dømes skriving) vil kunne motivere lærarar i andre fag enn norsk til å sjå dette ikkje berre som relevant for faget, men også sentralt for faget, og ikkje som ekstraarbeid. I tillegg peikar dei på utfordringa med å definere grunnleggande ferdigheiter som fagoverskridande – slik mellom anna Utdanningsdirektoratet gjer. Når dei grunnleggande ferdigheitene blir omtalte som noko som står over kompetansemåla, blir dette for abstrakt for faglærarane, og resultatet blir dermed at grunnleggande ferdigheiter ikkje blir tematiserte i undervisninga (Ibid.). I lys av tverrfagleg skriving er denne diskusjonen relevant å gå inn i. På den eine sida vil det å skrive på tvers av fag kunne bli vurdert som formålstenleg for både norsklærarar og lærarar i andre fag, samtidig indikerer Skaftun mfl. at dette ikkje nødvendigvis vil auke forståinga av grunnleggande ferdigheiter fordi det ikkje er gitt at kvar lærar har klart for seg kva skriving som grunnleggande ferdigheit inneber innanfor sitt fagfelt.

⁶ Dette harmonerer til ei viss grad med oppsettet til Hertzberg (2015: ikkje-paginert), der ho løftar fram «evne til å bygge opp en tekst» og «evne til å føre et sammenhengende resonnement» som også del av det fagoverskridande i tillegg til formelle krav. Inndelinga som Hertzberg viser til, er også den same som forskarane i Normprosjektet tek utgangspunkt i (Thygesen & Berge, 2013).

3.2 Rammer for yrkesretta utdanningsløp

3.2.1 Møtet mellom teori og praksis: yrkesfag

Omgrepet «yrkesfag» viser i norsk kontekst til eit vidaregåande utdanningsløp der eleven kan velje mellom to år med skule + to år som lærling i bedrift, og tre år på skulen, der det siste blir omtalt som «studiespesialiserande påbygging». Det første løpet fører fram til fagbrev eller sveinebrev, medan det siste løpet fører fram til generell studiekompetanse (vilbli.no, 2016). Omlag 40 % av elevane i norsk vidaregåande skule har dei siste åra valt ei yrkesfagleg vidaregåande opplæring (Statistisk sentralbyrå, 2015).

Etter Opplæringslova §3-1 har alle ungdommar i Noreg som har fullført grunnskulen, rett til tre års vidaregåande opplæring (Opplæringslova, 2016). Denne retten heng saman med prinsipp tufta på einskapsskulen der alle elevar, uavhengig av sosial klasse eller intellektuell utrustning, skal ha tilgang til utdanning (Hegna m. fl., 2012). Desse prinsippa skil seg frå andre lands utdanningssystem, og det skaper nokre konsekvensar for opplæringa. For det første gjer denne lovfesta retten til utdanning at elevar som ikkje har karaktergrunnlag i enkelte fag frå ungdomsskulen, likevel kjem inn på vidaregåande. Dette gjer at spriket i faglege føresetnader kan bli stort i mange klassar, og lærarar på yrkesfag peikar særleg på dette som ei utfordring i opplæringa (Hellne-Halvorsen, 2014). For det andre får retten til utdanning for alle den konsekvensen at fråfallstala blir høge, då mange som kjem inn, ikkje har føresetnader for å fullføre. Fråfallstala er særleg høge på yrkesfag, der cirka 58 % av elevane fullfører med enten fagbrev eller studiekompetanse etter fem år. Tala viser at den største lekkasjen skjer mellom 2.- og 3.året der elevane skal ut i bedrift (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Målet med norsk utdanningspolitikk er at alle elevar skal ha moglegheit til å fullføre, og dei siste åra har det vore sett inn store ressursar for å auke gjennomstrøyminga i vidaregåande, og særleg på yrkesfag.

Historisk har yrkesfagopplæringa i Noreg røter langt tilbake i tid gjennom opplæring av lærlingar hos meister i ulike laug. I 1940 vart «Lov om yrkesskoler for håndverk og

industri» vedteken. Lova regulerte opplæringa av fagarbeidarar gjennom ulike former for skulering: private-, kommunale- eller bedriftsorganiserte skular. Strukturen på opplæringa varierte mykje frå lærestad til lærestad. I 1974 vart dette endra gjennom «Lov om vidaregåande opplæring». Denne lova førte til ei strammare fagopplæring der yrkesfaga vart gjorde likare allmenn vidaregåande opplæring (Høie, 1999; Steen, 1967). Frå reform 94 kom nye endringar igjen, og yrkesfaga gjekk gjennom ei revidering der fellesfaga i yrkesfagopplæringa vart lagde meir vekt på (T. Solheim, 2009). Denne lina vart vidareført ved Kunnskapsløftet i 2006. Etter 2006 vart også timetalet i fellesfaga heva, og argumentet har vore at elevane trong ein brei kunnskapsbase, uavhengig av framtidig yrkesval (Ibid.). Frå 2010 fekk pendelen igjen ny retning, då det kom inn eit ledd i forskrifta til opplæringslova §1-3 om at opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike yrkesfaga (Lovdata, 2016), (Meir om yrkesretting i kapittel 3.2.2.). Slik har vektinga mellom tyngde på programfag og fellesfag svinga i yrkesfagopplæringa gjennom historia, og i dag blir det lagt vekt på at yrkesfagelevane skal oppleve fellesfaga som relevante for yrkesløpet sitt⁷.

Elevar og lærar på yrkesfag går inn i ein tradisjon der spenninga mellom tradisjonstunge handverk på den eine sida møter akademisk innretta fellesfag på den andre sida. Dette møtet skaper andre rammer for opplæringa enn på studiespesialiserande. Torill Solheim koplpar dette til yrkesfagas opphav som handverksyrke:

Det som er spesielt for den yrkesfaglige eller yrkesrettede læringstradisjonen, er at sentrale yrkesfunksjoner og arbeidsoppgaver er i sentrum for opplæringa. Det er altså ikke vitenskapene eller «teoriene» som er sentrum, men yrkets kjerne, arbeidsoppgaver, problemområder og tema knyttet til og rundt denne kjernen (T. Solheim, 2009:28).

Det er altså ulike tradisjonar som skal arbeide i lag på yrkesfag, og der kan vere både ideologiske og kulturelle utfordringar når det gjeld å samarbeide om skriveopplæring. I tillegg har norsk, som premissgivande fag for skriving på yrkesfag, gjerne hatt låg status på yrkesfaga. Dette heng kanskje saman med dei tidlegare tette banda til yrket

⁷ Jamfør Fyr-prosjektet (skrivesenteret.no, 2013)

og ikkje til fagdisiplinen. Samtidig har norsk og samfunnsfag som tilhøyrande under vitenskapsfag, andre kulturelle og epistemologiske tradisjonar for faginnhald og arbeidsmåtar enn yrkesfaga (Ibid.). Desse to perspektiva blir forsøkt sameina på yrkesfag, og poenget til T. Solheim er nettopp at dette må løftast fram.

Skriving på yrkesfaga har såleis ikkje hatt dei enklaste vilkåra for å fungere som grunnleggande ferdighet i og på tvers av faga. Denne situasjonen er no i ferd med å endre seg ettersom dei nasjonale satsingane kastar lys over skrivning som ein viktig resurs både til å lære og å utøve fag, og for å kunne fungere i samfunnet utanfor arbeidstid (Beacco m. fl., 2010; Berge, 2005a; Metliaas, 2015).

Rådgivar ved Skrivesenteret og koordinator for FYR-prosjektet (sjå fotnote 10), Ingrid Metliaas (2010), hevdar nettopp at det ikkje er teori som er problemet på yrkesfag, men at elevane ikkje har gode nok grunnleggande ferdigheiter. Ho peikar mellom anna på at yrkesfaga har stort behov for teori for at elevane skal forstå dei ulike prosessane dei skal ta del i, i si yrkeskarriere. Å frita dei for eit teoretisk grunnlag vil difor vere feilslått, hevdar ho. Elevane på yrkesfag treng teori, men dei må kunne anvende det teoretiske til ei praktisk forståing, og ho peikar vidare på at det er her dei grunnleggande ferdigheitene kjem inn. Hennar erfaring er at lærebedriftene nettopp etterspør kompetanse innanfor dei grunnleggande ferdigheitene:

Gode ferdigheter i muntlig og skriftkommunikasjon, helst både på norsk og engelsk, er det som trengs på en moderne arbeidsplass. Det er behov for skriftlig planlegging, kommunikasjon med andre, og ikke minst for dokumentasjon (Metliaas, 2010:47).

Her slår ho såleis fast at skrivning som grunnleggande ferdigheit er ein heilt sentral del av utdanninga, då elevane treng å vere trygge som språkbrukarar både munnleg og skriftleg når dei kjem ut i lærebedrift, helst både på norsk og engelsk. Elevar som ikkje meistrar å lese og å skrive funksjonelt, vil dessutan ha tungt for både å lære teori i skulen og å utføre eit arbeid i bedrift.

3.2.2 Yrkesretting av fellesfaga

Norsk er eit forholdsvis lite fag på yrkesfag, med to timar i veka. Opplæringa i norsk har same kompetansemål etter to år på yrkesfag som etter eitt år på studiespesialiserande (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Utgangspunktet er såleis at elevane på dei to utdanningsløpa skal ha eit nokolunde likt grunnlag. Samtidig har rammene for den yrkesfaglege opplæringa nokre tilleggskrav: Frå 2010 vart det slått fast i Forskrifta til opplæringslova at: «Opplæringa i fellesfaga skal vere tilpassa dei ulike utdanningsprogramma» (Lovdata, 2016:§1-3.). Frå 2013 kom det også inn eit eige punkt i norsklæreplanen om at elevane skal skrive yrkestilpassa tekstar (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Desse lovreguleringane utgjør eit krav om omprioritering av norskpensum, og i praksis vil det seie at noko av det som elevane på studiespesialiserande får lære, ikkje blir gitt rom for på yrkesfag.

Frå politisk hald peika Kristin Halvorsen (2011) på at yrkesretting av fellesfaga er eit konkret middel for å auke gjennomstrøyminga på yrkesfag, då utdanningsløpet vil kunne opplevast meir relevant for elevane. Fråfallsprosenten på yrkesfag har vore på over 40 dei siste åra, og frå statleg hald har det blitt satsa store summer på å få denne prosentdelen ned. Yrkesretting av fellesfaga har vore ein viktig del av denne satsinga for at elevane skal kunne kjenne på tettare band mellom skulen og yrkespraksisen som dei skal utøve (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

På den andre sida er det også klart at det breie danningaspektet som norskfaget på vidaregåande ber med seg for elevar på studiespesialiserande, blir redusert for elevar på yrkesfag (Bakken, 2014), då yrkeselevane har færre norsktimar, og der ligg føre krav om yrkesretting. Det har vore hevda at ei større vektlegging av danningaspektet kunne gjere faget mindre tilgjengeleg for elevar som allereie slit med skriving og språk (Op. Cit.:104). Ingrid Metliaas (2015:19) påpeikar samtidig at ein skal vere varsam med å sjå det allmenndannande som ein motsetnad til det yrkesretta. Ho hevdar tvert imot at danning og yrkesretting i mange tilfelle er to sider av same sak. Elevane på yrkesfag treng å forstå avansert tekst i yrket sitt samtidig som dei må kjenne seg trygge til å kunne ytre seg politisk, i organisasjonssamanhengar og for private formål utanfor

arbeidstida (Metliaas, 2010:48). Dei skal dessutan verte sjølvstendige og reflekterte samfunnsborgarar som skulen skal vere med på å danne.

Professor i pedagogikk Anne-Lise H. Tarrou (2005) sameinar danning og yrkesretting på yrkesfag gjennom dei grunnleggande ferdigheitene. Ho argumenterer for at dei grunnleggande ferdigheitene må ha gode kår i yrkesfagklassane for at utdanningsvegen skal fungere dannande for elevane. Ho skriv:

Danningsprosjektets kår for yrkesfagene vil avhenge av i hvilken grad og på hvilken måte grunnleggande ferdigheter og yrkeskulturelle elementer generelt får handlingsrom. Det vil også avhenge av om de blir integrert i yrkesfagene, i deres habitus på et felt med myndighet til å innta en betydningsfull plass, med sin yrkeskultur i skolen og i lærerutdanningene (Tarrou, 2005:222).

I tillegg til å legge vekt på dei grunnleggande ferdigheitene viser ho her også korleis yrkesrettinga må få innpass i fellesfaga på yrkesfag. Vidare argumenterer ho for denne påstanden med å peike på det fragmenterte og dynamiske samfunnet som elevane skal arbeide og leve i, og som krev at elevane fungerer som både dyktige fagpersonar og som dyktige språkbrukarar (Ibid.).

Teorityngd versus praktisk arbeid i fellesfaga på yrkesfag blir også drøfta av pedagogikkforskar Kristinn Hegna mfl. (2012:226). Dei spør om skiljet mellom teori og praksis i det heile er relevant når målet eigentleg er noko heilt anna. Slik dei ser det, står heller dilemmaet mellom ønske om sosial utjamning på den eine sida og krav om kvalifisert arbeidskraft på den andre. Desse to verdiane står ofte i kontrast til kvarandre, og i det norske systemet der alle har rett til vidaregåande utdanning, blir dette ekstra tydeleg.

Trøndelag Forsking og Utvikling har sett på konsekvensen av yrkesretting av fellesfag (Iversen m. fl., 2014:103-104). I deira studie inngår ikkje norskfaget, men funna er like fullt interessante. Iversen mfl. finn at mange av premissane for god og relevant yrkesretting ligg i organiseringa i skulen på den eine sida og lærarens didaktiske verktøykasse og faglege tyngde på den andre sida. Samtidig er fellesfagslærarens innsyn i yrkesfaga ein viktig variabel.

3.2.3 **Forskning på skrivning i yrkesfagleg kontekst**

Ellen Beate Hellne-Halvorsen (2014) har i si avhandling studert yrkespraksisar til lærarar og ser på skrivning i undervisninga på yrkesfag. Lærarane i materialet hennar er henta både frå programfag og fellesfag. Yrkesfagsklassane i studien er henta frå helse- og omsorgsfag, teknikk og industriell produksjon og design og handverk. Hellne-Halvorsen finn at lærarane på dei tre programfaga nyttar skrivning til ulike formål. Ho identifiserer desse som *kunnskapslagring*, *kunnskapsutvikling* og *metakunnskap*. Resultata hennar viser at lærarane på dei ulike programfaga bruker skrivning ulikt, og at det nettopp er læraren og ikkje faget som avgjer korleis skriveaktivitetar blir nytta i klasserommet (Op. Cit.:275).

Vidare finn ho at skrivning først og fremst skjer i klasserommet. Skrivning i verkstad eller knytt til praktisk arbeid finn ho ikkje. Det er også tydeleg at lærarane på programfaga ikkje vurderer tekstkvalitet på anna vis enn som fagleg innhald når dei ser over skriftleg arbeid gjort av elevane. Dette skil seg frå norsklærarane som vurderer alle sider ved tekstane (Op. Cit.:217ff).

Lærarane i studien til Hellne-Halvorsen omtalar elevane som svake skrivarar med til dels omfattande utfordringar, og dei hevdar vidare at dette gjer skriveopplæringa på yrkesfag ekstra krevjande. I omtale av vanskaner som elevane hadde med skrivning, nytta lærarane på programfag metaspråk om tekst. Hellne-Halvorsen tolkar dette som eit uttrykk for at lærarane er språkleg bevisste sjølv om dei ikkje nytta dette metaspråket til å rettleie elevane på tekstane deira. Programfaglærarane er også opptekne av at elevane ikkje skal bli vurderte for anna enn faginnhaldet i tekstane, då dei løftar fram at dårleg skrivekompetanse ikkje skal gå ut over karakteren til elevane i faga (Op. Cit.:285).

Ho finn eit tydeleg skilje der programfaglærarane ikkje identifiserer seg sjølve med rolla som skrivelærar, medan norsklærarane har ein klar identitet som skrivelærarar. Programfaglærarane legg særleg vekt på omgrep i faga, og skrivninga blir såleis nytta for å lære desse omgrepa (Op. Cit.:280).

Norsklærarane i Hellne-Halvorsens studie uttalar eit positivt syn på yrkesretting. TIP-lærarane ser yrkesretting som ein naturleg del av sakprosaskrivninga, då elevane må kunne skrive jobbsøknad til dømes for å lærlingplass. I tillegg viser norsklærarane korleis dei yrkesrettar ved at elevane skriv tekstar som omhandlar tema frå programfaga.

Om samarbeid på tvers av programfaga og norsk, finn Hellne-Halvorsen at dette skjer i liten grad. Lærarane er i utgangspunktet positive til å samarbeide, men dei får det ikkje til på grunn av strukturelle føringar og arbeidspress. Eit tilleggsfunn er at programfaglærarane meiner at skrivning er norsklærarane sitt ansvar, og at det ser ut til å mangle noko på den gjensidige respekten mellom dei ulike fagfelta (Op. Cit.:229).

Frå dei svenske studiane er det Maria Westmans (2009) avhandling som liknar mest på Hellne-Halvorsens. Westman har følgd to yrkesfagklassar, ein byggfagklasse og ein helse- og oppvekstfagklasse for å studere kva for skriftpraksisar som blir gestalta i desse klasseromma. Ho finn at skrivning generelt i dei to yrkesfagklassane ikkje har nokon viktig posisjon som didaktisk reiskap (Westman, 2009:179). Det er også tydeleg at dei to ulike yrkesrettingane bruker skrift på ulik vis. Byggfagklassen er meir praktisk innretta, utan særleg bruk av skrift, medan helse- og sosialfagklassen les og skriv om korleis ein skal utføre omsorg i ulike situasjonar. Westman ser opplæringa i skulen her i konflikt med yrka som desse elevane skal ut i og behovet for skriftkompetanse som dei kjem til å møte. Ho foreslår at skulen i større grad brukar eit mangfald av autentiske tekstar frå dei respektive arbeidsplassane i staden for den skulske tilnærminga der elevane skriv svar på repetisjonsspørsmål. Ho finn såleis at elevane i all hovudsak skriv for å lagre og strukturere kunnskap.

Westman peikar vidare på at lærarar som underviser på yrkesfag og som sjølve har bakgrunn som utøvarar innanfor dei respektive faga, veit kva for tekstar som er aktuelle og korleis desse må lesast eller skrivast (Op. Cit.:187). Det å meistre tekstkulturen i eit yrke, koplår ho til makt og posisjonar på arbeidsplassen. Ho foreslår at lærarane prioriterer tid til å skrive tekstar for mange ulike formål, slik at elevane får moglegheit til å bruke, utdjupe og synleggjere kunnskapen sin på forskjellige måtar

(Op. Cit.:188). I tillegg løftar ho fram munnleg tekstrespons frå lærarar og medelevar som ein måte elevane kan tileigne seg metaspråk på i alle fag, men samtidig viser ho at dette i praksis ikkje nødvendigvis er mogleg slik status var då ho samla inn materiale:

«Trots att jag anser att alla lärare varken ska eller kan fungera som svensklärare behöver alla lärare redskap för att ha möjlighet att lyfta fram och peka på hur texter och därmed lärandet kan utvecklas» (Westman 2009:191).

Ho ser dermed eit behov for at lærarane får utvikle tekstkompetansen sin betre slik at dei dermed kan vere meir til hjelp for elevane. Ho peikar på sjangerpedagogikken (sjå kapittel 5.2.2 «Sjangerskulen – The Sydney School») som ein mogleg metode for nettopp å sette skrivning på dagsorden og å gjere elevane meir medvitne om korleis dei kan uttrykke faginnhald med eigne ord.

For denne studien er det særleg interessant korleis ho løfter fram det å arbeide med autentiske tekstar som ein del av yrkesrettinga. I tillegg legg ho vekt på læraren som rettleiar på tekst gjennom heile skriveløpet som ein viktig faktor.

Den andre svenske avhandlinga er skriven av Pernilla Anderson Varga (2014). Ho har brukt Basil Bernstein⁸ som teoretisk plattform, og ho ser såleis på korleis undervisninga sementerer eller opphevar sosiale skilje på yrkesfag, innanfor svenskfaget. Dette heng saman med måten Westmann oppsummerte at elevar på yrkesfag ofte: «möter ett mindre krävande och utmanande språkbruk» (Westman, 2009:182). Varga undersøkte skriveoppgåver som var gitte i fire ulike klassar over eitt år. To klassar på yrkesfag og to på studiespesialiserande.

Varga finn at elevane på yrkesfag får mindre krevjande oppgåver, og ho viser vidare korleis dette hindrar utvikling for elevane. Skriveoppgåvene på yrkesfag rettar seg ikkje inn mot den næraste utviklingssona, men heller til ei «zone of previous development». Ho konkluderer med at: «Eleverna har blivit pedagogiskt segregerade

⁸ Den britiske sosiologen Basil Bernstein utvikla på 70-talet ein teori om korleis språket vert koda på ulike måtar for ulike samfunnslag. Vidare hevda han at skulen som organisasjon bidreg til å halde oppe og vidareføre desse sosiale skilja (Bernstein, 1996).

eftersom undervisningen påverkats negativt beroende på undervisningsgruppens sammansättning» (Varga, 2014:238).

Særleg gutar risikerer å ikkje møte ei utfordrande undervisning fordi læraren, eller skulen generelt, forventar lågare prestasjonar, hevdar ho. I tillegg viser Varga at også det å ha valt elektrofag⁹ aukar denne risikoen. Sidan elevane opplever at lærarane ikkje forventar høge skriveprestasjonar, meiner Varga at det «lågtpresterande» blir normalisert og dermed sett i eit slags system (Varga, 2014:238). Slik kan lærarane oppretthalde sosiale skilje i kraft av å differensiere. Differensieringa bør ikkje skje gjennom vanskegrad på oppgåvene, men ved at læraren legg til rette for å løyse dei, meiner ho: «För att elever med ett lägre socialt och kulturellt kapital skall prestera väl i skolan krävs att lärare arbetar på ett medvetet och systematiskt sätt för att kunna stötta elevernas språk- och kunskapsutveckling» (Ibid.). Ho koplur såleis ei demokratisk skriveopplæring til systematisk og eksplisitt skriveundervisning.

Eit særleg interessant funn hos Varga er at ein av yrkesfagklassane som var med i prosjektet hennar nettopp meistra å arbeide med liknande skriveoppgåver som på studiespesialiserande. Nøkkelen til å lukkast med denne tilnærminga var at læraren uttrykte eksplisitte rammer for teksten (Varga, 2014:248). Ho tolkar dette som eit uttrykk for at elevane på yrkesfag nettopp kan utvikle seg til trygge skrivarar om læraren legg til rette for det.

Varga kommenterer at desse funna gir viktige implikasjonar til lærarutdanningane. Ho meiner komande lærarar må få opplæring i å undervise elevar frå ulike sosiale sjikt for å lære å identifisere ulike behov:

Mycket beror på de enskilda lärarnas föreställningar och pedagogiska skicklighet och beredskap att erbjuda en undervisning som passar de elevgrupper de riktar sig till. Det er självklart mer krävande att undervisa i ämnet svenska på yrkesförberedande program, där de flesta elevar kan antas ha arbetarklassbakgrund, eftersom ämnet traditionellt undervisats på medelklassens premisser, och ofta på ett implicit sätt (Varga, 2014:248-249).

⁹ Dette kan ikkje direkte samanliknast med norske forhold, der elektrofaga opplever stor pågang og dermed høgare inntakskrav (Digre, 2016)

Evna til å kunne sjå elevane sine einskilde behov i skriveopplæringa vurderer ho som ein del av lærarens pedagogiske beredskap. Ho peikar vidare på at det er meir krevjande å undervise elevar med arbeidarklassebakgrunn, då dei har behov for tydeleg eksplisitt skriveundervisning, og at dette igjen krev ein *kompetent skrivelærer*.

Både Westmann (2009) og Varga (2014) koplar skrivning på yrkesfag til eit behov for eksplisitt skriveundervisning, der både oppgåver og vurdering er sett i samband med yrka som elevane skal ut i, samtidig som kompleksiteten og vanskegrad i desse skriveoppgåvene ikkje blir redusert.

Som ein del av forskingsprosjektet «Learning Resources and Writing in Educational Textual Cultures» studerte Eva Maagerø og Dagrun Skjelbred (2013) yrkesfagelevar arbeid med skrivning som grunnleggande ferdigheit. Dei finn at elevane skriv lite for å lære, slik at den skrivinga som blir gjort, først og fremst er presentasjonstekstar. Vidare ser elevane ikkje ut til å vere motiverte for skrivning generelt, og dei to forskarane koplar dette til elevane si manglande sjølvkjensle som skrivarar. Dei foreslår at læraren bruker meir tid på å vise korleis tekstane skal sjå ut, og at læraren legg meir vekt på formålet med teksten, slik at elevane ser «vitsen» med skriveoppgåvene. Dei argumenterer dermed for ei tydeleg og eksplisitt skriveundervisning.

I lys av studiane som er nemnde over, er NOU 2008:18 om «Fagopplæring for framtida» interessant. Her blir det vist at der går eit tydeleg skilje i utdanningsnivået mellom lærarar på programfaga og i fellesfaga. Lærarar på elektrofag hamnar i gruppa med lågast formell kompetanse, medan lærarar på service og samferdsel har eit noko høgare snitt (NOU 2008:18, 2008:29). Særleg relevant for denne studien er at det vert slått fast at: «kompetansen blant allmennfaglærerne i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er gjennomgående lavere enn for tilsvarende lærere på de studiespesialiserende utdanningsprogrammene» (Ibid.). Der Varga (2014) peiker på behov for lærarar med brei skrivekompetanse, kan NOU-utgreiinga gi eit inntrykk av at det er langt mellom desse på yrkesfag.

3.3 Skrivning i læreplanen

Både læreplanen i samfunnsfag og læreplanen i norsk har blitt endra etter at datainnsamlinga for denne granskninga blei gjort. I framstillinga under har eg valt å vise både tidlegare formuleringar og gjeldande kompetansemål. Dette har eg gjort fordi skrivning har blitt løfta opp og fram i dei nye læreplanane i begge faga. Ei samanlikning mellom før og no viser dermed noko av korleis synet på behov for skrivekompetanse har utvikla seg i løpet av dei siste ti åra, og denne tendensen er interessant i høve til utgangspunktet for denne studien.

3.3.1 Skrivning i norsk på yrkesfag

I læreplanen i norsk, gjeldande fram til 1. august 2013 (og dermed gjeldande plan medan datainnsamlinga pågjekk), heiter det følgande om skrivning i faget:

Å kunne uttrykke seg skriftlig i norsk er også et ansvarsområde i norskfaget, fra den første skriveopplæringen til den videre skriveopplæringen gjennom 13 år. Skriftligheten i samfunnet er økende, ikke minst gjennom utviklingen av digitale kommunikasjonsformer, og kravet til å mestre skriftlig framstilling i ulike sjangere har blitt større. Skrivning er en måte å utvikle og strukturere ideer og tanker på, men det er også en kommunikasjonsform og en metode for å lære (Kunnskapsdepartementet, 2006:10). (mi understreking.)

Her blir det for det første presisert at skriveopplæringa held fram heile det 13-årige løpet (jf. «den andre skriveopplæringa»). For det andre blir det lagt vekt på den stadig aukande tekstmengda i samfunnet og korleis dette igjen aukar kravet om å mestre fleire ulike sjangrar. Skrivning som ein veg til læring blir også løfta fram gjennom både det å utvikle og strukturere tankar og idear.

Kompetansemåla i faget speglar noko av desse formuleringane og konkretiserer slik:

Skriftlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- tolke og reflektere over innhold, form og formål i et representativt utvalg

samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse frå samisk

- gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har
- bruke et bredt register av språklige virkemidler i egen skriving, i skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk
- forklare argumentasjonen i sakprosaetekster
- mestre ulike skriveroller som finnes i skolens offentlighet og i samfunns- og arbeidsliv
- skrive tekster i ulike kreative sjangere
- bruke datateknologien til å arkivere og systematisere tekster

(Kunnskapsdepartementet, 2006:15)

Planen viser her korleis eit systematisk og funksjonelt språksyn blir brukt som utgangspunkt. Elevane skal kunne identifisere og forklare funksjonen til eit breitt utval språklege verkemiddel, samtidig som dei skal kunne bruke desse sjølve i eigne tekstar. Når det gjeld argumentasjon, er resepsjonssida meir framheva enn produksjonssida, samtidig som elevane skal mestre ulike skriveroller i samfunn- og arbeidsliv, og dette impliserer at dei også må kunne argumentere i tekst sjølve. Skriving som veg til læring blir ikkje lagt vekt på i kompetansemåla her, men at samfunnet krev ulike typar tekstar og at desse tekstane realiserer ulike verkemiddel, ser ut til å vere implementert.

Før eg går vidare, vil eg ta eit sideblikk til formuleringane i dagens læreplan:

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene, der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I norsk forstås grunnleggende ferdigheter slik:
Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper. Å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker. Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier. Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2013a). (mi understreking.)

Å kunne skrive i norsk er etter 2013 ei endå meir omfattande ferdigheit, då det inneber meir enn det gjorde før 2013. For denne studien er det særleg relevant at det i læreplanen blir peika på at skriving i norskfaget føreset «systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter [og] tekstkunnskap», i tillegg til at det også blir lagt vekt på å «utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse

tekster som er tilpasset formål og mottaker». Her er det funksjonelle aspektet tydelegare, samtidig som tekstrevidering har kome med som eit viktig innslag. Dette er aspekt som denne studien fokuserer på.

Dagens kompetansemål tematiserer skrivning meir eksplisitt enn tidlegare. Ei vesentleg endring er også at ein har plassert hovudområdet «samansette tekstar» inn under «språk, litteratur og kultur». For å få fram innhald frå læreplanen som omfattar produksjon av skrift, er såleis både «skriftlig kommunikasjon» og «språk, litteratur og kultur» relevant her:

Skriftlig kommunikasjon

Mål for opplæring er at eleven skal kunne

- lese et representativt utvalg samtidstekster, skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk, og reflektere over innhold, form og formål
- skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster
- tilpasse språk og uttrykksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv
- bruke ulike estetiske uttrykksformer i sammensatte tekster
- vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier
- gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål
- skrive kreative tekster på hovedmål og sidemål med bruk av ulike språklige virkemidler
- innhente, vurdere og bruke fagstoff fra digitale kilder i arbeidet med egne tekster, og følge regler for personvern og opphavsrett

Språk, litteratur og kultur

Mål for opplæring er at eleven skal kunne

- beskrive grammatiske særtrekk i norsk og sammenligne med andre språk
- beskrive og vurdere hvordan språk og sjangere brukes av representanter for ulike yrkesgrupper og i ulike sosiale sammenhenger
- gi eksempler på flerspråklighet og drøfte fordeler og utfordringer i flerspråklige samfunn
- drøfte kulturmøter og kulturkonflikter med utgangspunkt i et utvalg samtidstekster
- gjøre rede for et bredt register av språklige virkemidler og forklare hvilken funksjon de har
- tolke og vurdere sammenhengen mellom innhold, form og formål i sammensatte tekster

(Utdanningsdirektoratet, 2013b)

Å vurdere tekstar og revideringskompetanse kjem att i kompetansemåla, og dette demonstrerer såleis tettare band mellom skrivning som grunnleggande ferdigheit og

kompetansemåla i faget. Det funksjonelle er framheva gjennom at elevane skal «reflektere over innhold, form og formål», samtidig som dei skal «tilpasse språk og uttrykksmønster» til dei ulike teksttypane. I tillegg skal dei kunne identifisere argument i andres tekstar. Elevane skal også skrive yrkestilpassa tekstar, og her kjem det også tydelegare fram at elevane skal «skrive egne argumenterende tekster». I tillegg har det blitt lagt til eit eige kompetansemål om kritisk kjeldebruk, noko som ikkje var med før 2013.

Frå avsnittet om språk, litteratur og kultur er det særleg relevant at elevane skal kunne skildre og samanlikne grammatiske særtekk i norsk med andre språk. Samtidig skal dei reflektere rundt korleis språk og sjangrar opptre ulikt i ulike kontekstar. Dette heng også tett saman med det femte punktet der dei skal gjere greie for språklege verkemiddel og kunne forklare funksjonen i tekstar. Dette siste er ei omskriving og ei omorganisering av kompetansemål frå den første utgåva.

Samanfatta ser revideringa ut til å tematisere metaspråkleg medvit endå tydelegare ved å løfte fram at elevane skal kunne vurdere egne tekstar og kunne trekke ut argument i andres tekstar. Samtidig blir det lagt meir vekt på eit funksjonelt tekstsyn ved å tematisere formål og mottakar for teksten. I tillegg skal elevane kunne samanlikne ulik grammatikk for ulike formål.

Frå revideringa i 2013 har elevar på yrkesfag éin standpunktarakter i norsk, og eksamen i norsk skriftleg er trekkfag på Vg2. Denne eksamenen er også utforma lokalt og vurdert lokalt. Metliaas (2015) kritiserer denne ordninga for å vere ustabil og varierende, då eksamensoppgåvene i liten grad er kvalitetssikra. Dessutan inneber denne praksisen at yrkesfagselevane kan fullføre vidaregåande utan skriftleg eksamen i norsk. På den andre sida vel om lag halvparten av elevane på yrkesfag Vg2 å gå vidare på studiespesialiserande påbygging i vg3. Skriveopplæringa må difor også rette seg inn mot obligatorisk norskeksamen på vg3 (Eide, 2008). 2-timars kurset på vg1 skal såleis legge til rette for at elevar som vel påbygging til studiespesialiserande på vg3, har godt nok grunnlag til å fullføre. På den andre sida igjen skal faget også ta vare på elevar med svakare skuleprestasjonar (Hegna m. fl., 2012). I tillegg rapporterer mange

lærarar om ein pressa posisjon, der yrkesfaga kjem etter studiespesialiserande fag i rang (Dillevig, 2008:14).

3.3.2 Skrivning i samfunnsfag på yrkesfag

I Noreg blir samfunnsfag kalla eit *munntleg* fag (Overrein & Smidt, 2009). Det heng saman med at faget er trekkfag til eksamen, og at vurderingsforma er munnleg. Like fullt gjeld skrivning som grunnleggande ferdigheit også i samfunnsfag, og på same måte som norskplanen vart endra i 2013, gjekk også læreplanen i samfunnsfag gjennom ein revisjon i det same tidsrommet. Eg vil først vise den gamle og kommentere den før eg går over til den nye.

Fram til 1. august 2013 heitte det om skrivning i samfunnsfag i læreplanen:

Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig i samfunnsfag innebærer å fortelle om hendinger i fortid og samtid, å beskrive steder og fakta og bruke definisjoner, begreper og faguttrykk til å forklare årsaker og virkninger knyttet til samfunn og kultur. Disse ferdighetene innebærer å kunne presentere resultater av eget arbeid tydelig og forståelig for andre, og å kunne samtale om egne og andres presentasjoner. Skriftlig og muntlig uttrykksevne betyr å kunne reflektere over meningsinnholdet i tekster, bilder, film og gjenstander, og å kunne sammenligne, argumentere og drøfte verdier i informasjon og kilder, i hypoteser og modeller (Kunnskapsdepartementet, 2006).

For det første er det å uttrykke seg munnleg og skriftleg her stilt saman. Elevane skal gjennom skriftlege og munnlege uttrykksformer kunne fortelje, beskrive og bruke definisjonar. Samtidig blir det lagt vekt på ei viss mottakarorientering gjennom at presentasjonar skal vere *tydelig* og *forståelig* for andre. Det vert også forventa ei grad av eigenvurdering, då elevane skal kunne *samtale* om både egne og medelevarar presentasjonar. Vidare skal elevane kunne nytte fagomgrep i egne samanhengar, og dei skal gjennom desse omgrepa kunne forklare kausale koplingar. Til slutt skal elevane også kunne *reflektere*, *samanlikne*, *argumentere* og *drøfte* informasjon frå ulike kjelder. Dette viser ein ambisiøs plan der elevane skal skrive/snakke om ei rekke ulike teksttypar, og krava til fagleg innhald og forståing er relativt høge. Det er ei openberr utfordring at elevane skal argumentere og drøfte utan at det vert poengtert at dette skal gjerast skriftleg. Professor i norskdidaktikk, Jon Smidt, har i lag med

høgskulelektor Per Overrein sett på skrivning i samfunnsfag på vidaregåande, dei hevdar at dette: «knapt [er] mulig uten et minimum av skriftlig sjangerkompetanse» (Smidt & Overrein, 2009:96). Dette paradokset har ein prøvd å gjere noko med etter revideringa i 2013 der det skriftlege nettopp har blitt gjort eksplisitt.

Etter revideringa frå 2013 har nemleg munnleg og skriftleg blitt delt, og det heiter no *Å kunne skrive*. Planen seier:

Å kunne skrive i samfunnsfag inneber å kunne uttrykkje, grunngje og argumentere for standpunkt, og formidle og dele kunnskap skriftleg. Det inneber òg å samanlikne og drøfte årsaker, verknader og samanhengar. Vidare handlar det om å kunne vurdere verdiar i kjelder, hypotesar og modellar, og å kunne presentere resultat av samfunnsfaglege undersøkingar skriftleg. Evne til å vurdere og gjennomarbeide eigne tekstar er òg ein del av ferdigheita. Utvikling av skriveferdighetene i samfunnsfag inneber gradvis oppøving, frå å formulere enkle faktasetningar og konkrete spørsmål, over evne til å kunne gje att og oppsummere tekstar, til å kunne formulere problemstillingar og strukturere drøftande tekst med bruk av kjeldetilvisingar. Oppøving i kritisk og variert kjeldebruk, i å kunne trekkje grunngjevne konklusjonar med aukande bruk av fagomgrep og stigande refleksjon omkring tema, er ein sentral del av prosessen (Utdanningsdirektoratet, 2013d).

Det å skrive er såleis blitt forstått ganske omfattande i det «munnlege» faget samfunnsfag. For det første er det interessant å merke seg at *evne til å vurdere og gjennomarbeide eigne tekstar* er blitt ein del av det å skrive i samfunnsfag. Læreplanen legg på den måten opp til ei eksplisitt tekstopplæring i samfunnsfag der elevane må mestre metaspråk. Tidlegare vart omgrepet *presentasjonar brukt*, noko som kanskje kunne avgrensast til berre munnlege framlegg, medan det no står *tekstar* (som også kan reknast som reint munnlege, jf. kapittel 2.5.2 «Tekst»). For det andre er det openbertt at skrivning i samfunnsfag inneber å kunne argumentere og drøfte, og dette er løfta fram til fremst i avsnittet. På same måte skal elevane også få øving i rett kjeldebruk og tilvising, og også dette er nytt frå 2013. Stigande refleksjonsnivå og aukande bruk av fagomgrep blir omtalte som sentrale for skrivning i faget, og det må kunne tolkast dit at elevane skal skrive jamleg, og at ein forventar ei heving og utvikling i abstraksjonsnivået.

Kompetansemåla har også noko endra utforming etter revideringa. For det første er fagområda i den nye planen delt inn etter *utforskaren, individ, samfunn og kultur, arbeids- og næringsliv, politikk og demokrati og internasjonale forhold*. I den gamle versjonen var desse områda omtalte som: *individ og samfunn, arbeids- og næringsliv, politikk og demokrati, kultur og internasjonale forhold*. Det store skiljet mellom desse inndelingane er *utforskaren* som kom inn etter 2013. Under dette punktet skal elevane:

- formulere ei aktuell samfunnsfagleg problemstilling og skrive ein drøftande tekst ved å bruke fagomgrep, variert kjeldetilfang og kjeldetilvisingar
- utforske aktuelle lokale, nasjonale eller globale problem og drøfte ulike løysingsforslag munnleg og skriftleg med presis bruk av fagomgrep
- bruke varierte digitale søkjestrategiar for å finne og samanlikne informasjon som beskriv problemstillingar frå ulike synsvinklar, og vurdere formålet og relevansen til kjeldene
- bruke samanfallande og motstridande informasjon frå statistikk til å drøfte ei samfunnsfagleg problemstilling
- drøfte samfunnsfaglege tema i digitale diskusjonsforum og vurdere eigne forståingar i lys av andre sine innlegg

(Utdanningsdirektoratet, 2013c)

Her er det særleg det første punktet som uttrykker tydeleg at teksten skal *skrivast*. I den gamle versjonen blir ikkje verbet *skrive* brukt i det heile, medan det i den nye blir brukt denne eine gongen. I tillegg er det ein *drøftande* tekst elevane skal skrive, og kompetansemålet føreset såleis avansert fagforståing og tekstforståing frå elevane (jf. Andrews 1995). Dette punktet kan sjåast i samband med omtalen av skriving frå avsnittet om grunnleggande ferdigheiter i faget, og det er difor kanskje ikkje så overraskande at den nye planen har innlemma eit eksplisitt skriftleg mål. Også det siste punktet fordrar ei skriftleg framstilling, då elevane skal *drøfte i digitale diskusjonsforum*. Dei andre kompetansemåla i samfunnsfag kan ein nærme seg både munnleg og skriftleg, og eg går ikkje vidare inn på dei. Poenget her er at læreplanen i samfunnsfag omtalar skriving eksplisitt både som ei grunnleggande ferdigheit og som del av kompetansemåla. Skriving som reiskap for læring og utvikling blir dermed sett i ein større samanheng, og dette dannar også grunnlag for danning i faget, slik eg skal vise under.

Danning i samfunnsfag blir gjerne sett i samband med å kunne delta i demokratiske prosessar og til kritisk tenking (Koritzinsky, 2002; Overrein & Smidt, 2009). Å vise korleis elevane gjennom opplæringa kan få tilgang til desse tekstane er sentralt i denne

granskinga. Dette blir omfatta av termen *critical literacy* som nettopp dreiar seg om å kunne lese og skrive med eit kunnskapsbasert, kritisk blikk.

Det å drøfte i samanhengande, skriven tekst er ein del av denne kritiske literacyen som etter 2013 har vorte læreplanfesta i samfunnsfag. På den andre sida viser Per Overrein og Jon Smidt (2009) at skriving som metode for å lære tradisjonelt har hatt tronge kår i samfunnsfag på vidaregåande:

Til sammen gir dette grunn til å tro at det er etablert relativt svake felles normer for hva som bør oppfattes som god tekstkompetanse, og hvilke krav som bør stilles til elevtekster i samfunnsfag (Overrein & Smidt, 2009:96).

Bakgrunnen som dei viser til ovanfor, er kunnskapar om korleis skriving som grunnleggande ferdigheit i 2009 ikkje hadde ryggdekning i kompetansemåla. Det var såleis grunn til å tru at lærarar i samfunnsfag ikkje fann den nødvendige støtta i læreplanen til å bruke tid på å skrive samanhengande tekstar i faget.

Dei svake normene for skriving i samfunnsfag spelar også ei rolle når lærarane skal utforme oppgåver. Smidt og Overrein (2010:121) peika på at elevane i deira gransking ikkje visste klart kva for sjanger oppgåva spurte etter, og dei kommenterer at det gjorde kanskje heller ikkje lærarane som hadde gitt desse. Ei uavklart sjangerforståing gjer det uansett vanskeleg å stille faglege krav til elevtekstane, hevdar dei, og dei legg til at «årsaken til det kan være at bevisstheten om sjanger og struktur i samfunnsfaglige tekster i liten grad er utviklet» (Op. Cit.:122).

I Nadderud-prosjektet (Flyum & Hertzberg, 2011) skreiv elevane også lengre samanhengande tekstar i samfunnsfag. Hertzberg (2011:14) peikar på ei relevant utfordring for elevane i samfunnsfag: Det at skriving i samfunnsfag gjerne inneber krav om ei anna fagleg tilnærming til tema enn det som kanskje vil vere tilfelle om elevane hadde skrive om det same i norsk, gjer at dei treng detaljert rettleiing i heile skriveprosessen. Vidare har Fiskerstrand (2014) vist korleis det å skrive i samfunnsfag kan opne for didaktisk rike situasjonar, både når det gjeld språklæring og omgrepsforståing. Det kritiske punktet viste seg å vere læraren sin kompetanse til å sjå desse situasjonane og å utnytte potensialet i dei.

Om det å skrive lengre tekstar i samfunnsfag ikkje har sett seg i faget, har *språklæring* på den andre sida alltid stått sentralt i samfunnsfag. Overrein og Smidt (2010) hevdar at *omgrepa* har ei særeiga stilling i samfunnsfag fordi kunnskapen ligg innbaka i desse. Det gjeld både for kunnskap, forståing og som handlingskompetanse. Denne forståinga blir også gjort tydeleg i Europarådet:

(...) some subjects (e.g. social science) do not use language solely as a means of representing knowledge established outside the text recording it (...) but some knowledge has no existence or substance outside its verbal representation: for example, there is no historical knowledge outside the texts of historians, even if it is built up from data and evidence of all kinds which are commented on and analyzed. In this case, language is not only a transmission medium, but a “place” where knowledge is created (Beacco m. fl., 2010:7).

Her viser dei nettopp at i fag som til dømes samfunnsfag er språket sjølve faget. I samfunnsfag kan ein handle berre ut ifrå innlærde teoretiske omgrep (jf. kapittel 2.3.1 «Språk og tanke»). På same måte minner den danske samfunnsfagsdidaktikaren Torben Spanget Christensen (2011) om korleis omgrepa i samfunnsfag er kognitive reiskapar som elevane treng for å kunne forstå ulike prosessar i samfunnet. Dessutan er samfunnet avhengig av at dei som er elevar i dag, blir oppseda til å ta del i demokratiet gjennom å engasjere seg og å stille kritiske spørsmål.

Overrein og Smidt (2009:98) framhevar at samfunnsfag tradisjonelt har vore tildelt ei rolle som særleg viktig i elevane si utvikling som demokratiske borgarar. Eit relevant spørsmål er såleis om skrivinga i faget inviterer til kritisk tenking, eller om skrivinga i samfunnsfag inneber å reprodusere faktatekstar frå læreboka eller Internett. Svaret på det vil sjølvsagt vere kontekstavhengig og mangesidig, men Overrein og Smidt viser til forskning som nettopp poengterer at:

(...) lærerens utdanning og normsettende funksjon har en langt større betydning for elevresultatet enn fagplaner og læremidler. Dermed blir også *skoletradisjon* og fag- og skoleideologi, lærerkreftenes utdanning og fagbakgrunn trolig svært avgjørende for tekstnormene i den enkelte klasse (Overrein & Smidt, 2009:101).

Dette er relevant her fordi det legg vekt på kor viktig læraren og hans utdanning, verdsett og framtoning i klasserommet er. Samtidig som skulepraktiseringa – i kraft

av å vere abstraherte skrifthendingar – også blir løfta fram. Nettopp dette er sentrale trekk ved denne undersøkinga.

Arbeid med kjeldetilvising blir framheva av mange som særleg viktig i samfunnsfag (jf. td. Hertzberg, 2011; Løiten, 2011; Overrein & Smidt, 2009; Øgreid & Hertzberg, 2009). På same måte som T. Christensen (2011) og Overrein & Smidt (2009) kopla faget til omgrep, handlar det såleis om å vise til kvar desse omgrepa kjem ifrå. I denne avhandlinga har eg valt å sjå på korleis elevar og lærarar omtalar og karakteriserer bruk av og tilvising til kjelder i norsk og samfunnsfag. Den uttalte forståinga til elevar og lærarar om bruken av kjelder innanfor dei respektive faga blir såleis viktige delar av skrivepraktiseringa i faga.

Samla sett peikar endringane både i læreplanen i norsk og samfunnsfag etter 2013 i retning av *argumenterande* skrivning. Elevane skal bli betre skrivarar gjennom å vurdere argument, reflektere over korleis mottakaren er med på å forme teksten og å bruke kjelder kritisk. Desse aspekta er sentrale element i denne studien, og det er difor eit vesentleg poeng at læreplanen no set desse kompetansane på dagsorden.

3.4 Skrivning på nynorsk i opplæringa

Yrkesfagelevane som er informantar i denne granskinga, har alle nynorsk som hovudmål. På landsbasis er det i dag om lag 12 % av elevane i norsk grunnskule som har nynorsk som hovudmål (Utdanningsdirektoratet, 2016). På vidaregåande er tala noko mindre då det i 2015 var 6,4 % som tok hovudmålseksamen på nynorsk (Grepstad, 2015). Der ser ut til å vere ein ekstra stor lekkasje frå nynorsk til bokmål blant elevar på yrkesfag (Askeland & Falck-Ytter, 2009:14), men desse tala er vanskelegare å lite på fordi eksamen blir gitt lokalt og elevane ikkje blir registrerte med hovudmål når dei begynner (Grepstad, 2015). Elevar med nynorsk som hovudmål høyrer såleis til eit språkleg mindretal (Statistisk sentralbyrå, 2013). Å ha nynorsk som *hovudmål* inneber at elevane har krav på at nynorsk blir brukt som opplæringsmål, og at dei skal skrive nynorsk i skriftlege arbeid (jf. Opplæringslova §2-5.). I

Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008) *Språk bygger broer: Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne* slår regjeringa fast at den tospråklege situasjonen vi har i Noreg, er ein viktig ressurs som samfunnet må verne om (Meld. St. 23 (2007-2008), 2008:15). I praksis vert denne politikken handheva gjennom lover som sikrar bruk og opplæring i nynorsk i skulen, i media og offentleg forvaltning.

3.4.1 Å skrive fagtekst på nynorsk

Når nynorskelevane skal skrive fagtekstar, har dei nokre tilleggsutfordringar samanlikna med jamaldringar med bokmål som hovudmål. For det første gjeld dette tilgang til tekstforbilde. Hjalmar Eiksund (2010) viser i si masteravhandling at nynorskelevane sjeldan ser hovudmålet sitt i bruk i faglege samanhengar anna enn i læreboka¹⁰. Resultatet er at elevane møter få tekstføredøme på nynorsk utanfor klasserommet. Dette gjeld særleg for nettkjelder, der Ottar Grepstad (2010) har vist at det norske teksttilfanget for teksttypar som faktaartiklar, leksikonartiklar og fagsider er dominert av bokmål. Bokmålsdominansen i fagtekstar gir grunn til å tru at elevar med nynorsk som hovudmål vil måtte bruke kjelder på bokmål når dei skal finne faktainformasjon som supplement til læreboka. Dette utgjer ei utfordring for nynorskelevane i fagskrivinga, noko som Kjell Lars Berge (2005a) peikar på:

”(...) når fagskriving blir ein aktivitet som skal bli vurdert til liks med skrivning i norskfaget, kjem domeneproblemet til syne i skriveopplæringa. Det seier seg sjølv at nynorskelevar må ha store problem med å utvikle eit støtt normmedvit når nynorsk står så svakt i desse svært viktige faga” (Berge, 2005a:92-93).

I tillegg til (eller som konsekvens av) mangelen på fagkjelder på nynorsk har nynorskelevane også utfordringar med omgrep når dei skriv i faga. Omgrepa i kjelder på nettet er gjerne skrivne på bokmål (eller engelsk), og elevane må omsette desse for å kunne bruke dei i eigen tekst. Berge peikar på denne domeneutfordringa, og han koplar det til skrivning som grunnleggande ferdigheit. Elevar med nynorsk som

¹⁰ På den andre sida veit vi at læreboka er svært viktig i norsk skule (Skjelbred, 2010:97)

hovudmål manglar såleis nynorske modellar både for form og dermed for teksten som heilskap, samtidig som den nynorske fagterminologien på mange felt er lite utbygd eller tilgjengeleg. Summen av dette gir implikasjonar for fagskrivedidaktikken for elevar med nynorsk som hovudmål.

Med skrivning som grunnleggande ferdigheit, og dermed eit relevant verkty for læring i alle fag, inneber dette skrivning av fagtekstar på nynorsk for elevar med nynorsk som hovudmål. Då ein i mange tilfelle vil mangle gode modelltekstar på nynorsk i desse faga, vil dette krevje medvitne språklærarar. I motsett fall kan elevane gjennom opplæringa i faga få inntrykk av at språket ikkje er viktig i desse tekstane (Fiskerstrand, 2014). På den andre sida kan ein innvende at dette i praksis betyr lite, då vi i norsk skule ikkje har tradisjon for å vurdere språket i tekstar i andre fag enn norsk (jf. Hellne-Hallvorsen 2014). I lys av utfordringane som Berge (2005a) peika på ovanfor, ser eg det likevel som klart at elevar med nynorsk som hovudmål har utfordringar som kjem i tillegg til det å skrive fagtekst på ulike fags premissar.

3.4.2 Nynorsk stil og syntaks i fagtekstar

Elevar som skriv fagtekst på nynorsk vil møte andre normer for stil og syntaks enn bokmålelevane (jf. Allmenningen 2006¹¹). Stil og syntaks står i utgangspunktet utanfor den formelle normeringa, men kva som vert oppfatta som «god» nynorsk er likevel ikkje tilfeldig. Endre Brunstad (2009:100) viser til ei undersøking blant erfarne nynorskskrivarar om kva desse meinte var «god nynorsk språkføring». Resultata frå denne studien viser at informantane sette «talemålsnær» og «folkeleg språkbruk» som positive trekk ved nynorsktekstar. Dette harmonerer med rådet som Jan Olav Fretland (2006:24) gir til tilsette i offentleg forvaltning når dei skal rette seg mot publikum. Han oppmodar dei om å lese over teksten sin og vurdere om: «kan du seie dette til naboen?». På den andre sida peikar han på at omgrepsbruken i ein nynorsk fagtekst må

¹¹ Eg bygger råda for god nynorsk språkføring her på Allmenningen (2006), Fretland (2007), Fretland og Søyland (2013) og Fridtun (2013), i tillegg til Brunstad. Av desse er det berre Brunstad som har gjort empirisk innsamling av data. Dei andre kjeldene er bøker med råd for godt og rett språk, og såleis ikkje forskingslitteratur.

vere presis, og at «talemålsnær» ikkje betyr slang. Poenget hans er at nynorsknormalen opnar opp for eit enkelt språk, og at språkbrukarane gjer lurt i å nytte ord og vendingar frå dialekten i skrift (Fretland, 2006, 2013). Dette enkle språket er prega av lite nominalisering, lite passiv og korte setningar med få utfyllingar (Almenningen, 2006; Fretland & Søyland, 2013; Fridtun, 2013). Råda for god nynorsk stil og syntaks, kan såleis samanfattast slik Fretland (2007) her gjer det:

Pass deg for overdriven passiv-bruk, s-genitiv og sin-genitiv for preposisjonsuttrykk, enkelt bestemt substantiv, framflytte tunge ledd og substantivsjuke (Fretland, 2007:81).

Dei grunnleggande verdiane bak denne haldninga er at nynorsken bygger på dialektane, og det er difor rekna som «god» nynorsk å skrive *talemålsnært*. Almenningen (2006:40) viser at det ikkje er snakk om rett eller gale, men at: «det er heller tale om dårleg språk eller tung ordlegging – noko som gjer at mottakarane slit med å få tak i innhaldet, eller fell ifrå av di ein ting er keisamt framstilt». Dette gjeld både for ordtilfanget og syntaksen. Nynorskskrivaren vert såleis oppmoda om å bruke ord og vendingar frå eigen dialekt. I tillegg ligg det *lesarvennlege* som eit viktig underliggende prinsipp, og her ligg også råda om lite nominalisering, lite passiv, om å unngå tunge framflytte ledd og enkelt bestemt substantiv forankra. Almenningen (Ibid.) peikar på at desse verdiane kan gjere at nynorskskrivaren føler at teksten blir kvardagsleg og ikkje «fagleg» nok, men han tilrår likevel denne verbale skrivemåten for å skrive «klårt, presist og godt».

Professor i norsk, Eva Maagerø (2008, 2010), har publisert fleire artiklar om grammatikk i fagtekstar innanfor norsk kontekst. Her viser ho korleis passivkonstruksjonar, bruk av utbygde nominalgrupper og nominaliseringar alle er språklege ressursar som er viktige i fagtekstar (sjå også kapittel 6.2 «Fagspråk i SFL»). I sitatet under, henta frå hennar innføringsbok om systemtisk funksjonell lingvistikk på norsk, peikar ho på noko av spenninga mellom fagspråktradisjonar på den eine sida og nynorske stilideal på den andre:

Det er for øvrig langt vanligere å lage grammatiske metaforer i form av nominalisering på bokmål enn på nynorsk. Grunnen til det er at nynorsk bygger på talemål i langt større grad enn bokmål, (...). I tillegg er det en tydelig forskjell i

stiltradisjonen i bokmål og nynorsk. Vi kan nok si at tradisjonen i nynorsk er slik at kongruente realiseringer står sterkere i alle typer tekster, mens tradisjonen i bokmål innebærer at grammatiske metaforer forekommer hyppig i en rekke sjangrer» (Maagerø, 2005:204).

Her løftar ho fram bruken av nominaliseringar i fagtekstar og peikar på korleis denne skil seg ut som langt hyppigare i bokmål enn nynorsk. Ho grunnir dette med nynorskens kopling til talemålet og ein meir verbal stil generelt. På bakgrunn av det Maagerø her peikar på, kan det sjå ut til at det å skrive fagtekstar på mange måtar står i kontrast til råda om god nynorsk språkføring. Nynorskelevane blir dermed ståande i ein skvis mellom to normtradisjonar når dei skriv fagekst, i tillegg til å mangle modelltekstar og fagterminologi på sitt eige språk.

4 Skriveteori

I denne avhandlinga legg eg til grunn at skrivning i seg sjølv er ein grunnleggande sosial aktivitet, og at det difor er relevant å sjå skrivninga som elevane gjer, i lys av situasjon- og kulturkontekstar. Samtidig er skrivning ein avansert kognitiv aktivitet, og ved å velje det sosiale framfor eit kognitivt forskarfokus, vil eg ikkje kunne sjå heile bildet. På den andre sida minner Säljö (2014) om korleis den kommunikative praksisen i klasserommet er sosialt situert, og at det er gjennom det som skjer der, at elevane både lærer og blir vurderte. For å kunne studere korleis nokre elevar lukkast, medan andre ikkje gjer det, må ein difor studere «hur man ger och tar mening i sådana miljöer» (Op. Cit.:206), fordi det gjerne er dei same aktivitetane som både skaper suksess for nokre og fiasko for andre (Ibid.).

Dette kapitlet har som formål å danne ein teoretisk base for den vidare avhandlinga. Her vil eg både vise til teoriar som ser innover mot det kognitive og utover mot det sosiale. Vektinga av teorien favoriserer dei utoverretta, sosiale rammene for skriveopplæringa til fordel for dei innoverretta. Dette er allereie tematisert gjennom viktige omgrep og modellane «Skoleskrivemodellen» og «Skrivehjulet» i kapittel 1.5. Samtidig dannar den russiske psykologen Lev Vygotskij og den russiske litteraturfilosofen Mikhail Bakhtin sentrale teoretiske utgangspunkt både for å forstå *skrivehendinga* og *skrivepraktiseringa*, i tillegg til å danne grunnlag for utvikling av fagspråk og av forståinga av språkfag. Desse to er difor løfta fram med eigne delkapittel.

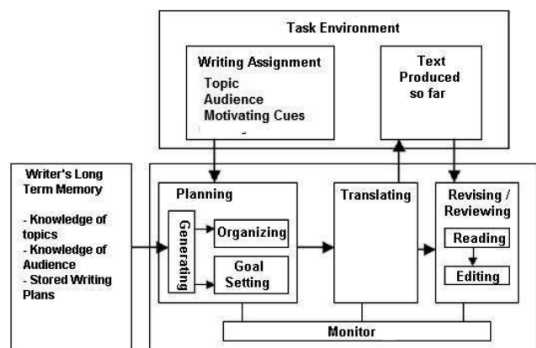
4.1 Innoverretta skriveteoriar

Den norske skriveforskaren Torlaug Løken Gard Hoels (1997) velkjende skilje mellom *innoverretta* og *utoverretta* skriveteoriar utgjer ei idealklassifisering av på den eine sida kognitivt orienterte tilnæringsmåtar og på den andre sida sosialt og kulturelt orienterte tilnærmingar. Dei innoverretta skriveteoriane er dei som tek utgangspunkt i

individet og ser på prosessar som individet går igjennom medan det skriv. Dei utoverretta skriveteoriane er dei som ser skrivning som ein sosial prosess, og som dermed legg vekt på konteksten som ein viktig del av analyseeininga. Desse retningane treng ikkje vere motsetnadsfylte, men dei kastar lys over ulike sider ved skrivninga. I det vidare tek eg først for meg dei innoverretta *kognitive* teoriane, før eg ser på dei utoverretta og *sosiale* teoriane.

Fram mot 1970-talet var forskingsfokuset i skriveforskninga i stor grad lagt til teksten som ferdig produkt, og utgangspunktet for denne tenkinga var i først og fremst behavioristisk. Utover 70-tallet vaks det derimot fram ei interesse for dei individuelle aktivitetane som skrivaren gjer i *prosessen* fram mot den ferdige teksten (Blåsjö, 2006). Desse teoriane som tek utgangspunkt i individets indre tankebaner, blir kalla *kognitive* teoriar. Interesse for dei kognitive prosessane i skrivninga hadde utspring i kognitiv psykologi, ei retning som utvikla seg i opposisjon til behaviorismen. Ein såg ikkje lenger skriveprosessen som lineær, og dette opna for nye tilnærmingar i forskinga (Hoel, 1997).

Innanfor dei kognitivt orienterte skriveteoriane er lingvisten Linda Flower og psykologen John R. Hayes (1980) sentrale. Dei løfta fram korleis skrivning er ein rekursiv aktivitet, der skrivaren bevegar seg fram og tilbake mellom ulike fasar medan han skriv. Dei to forskarane publiserte ein modell for korleis ulike prosessar i hjernen er aktive samtidig medan ein skriv. Modellen var først publisert i 1980, og gjennom denne utkrystalliserte dei tre hovudfasar kalla *planning*, *translating* og *reviewing* (Flower & Hayes, 1981:367-369) i skrivninga. Desse delprosessane er aktive under sjølve skrivehandlinga, og dei blir både influerte av langtidsmminnet og skriveoppgåva (Ibid.).



Figur 10 "Structures of the writing model" (Hayes & Flower, 1980:11)

Flower & Hayes (1981:381) skil vidare mellom ulike delmål i skrivinga, og dei hevdar at sterke skrivarar klarer å sjonglere mellom lokale og globale mål mens dei skriv, medan svakare skrivarar vil ha vanskar med å vere merksame utover det lokale i teksten. I tillegg har dei to vist korleis sterke skrivarar tolkar skriveoppgåva på ein annan måte enn svake skrivarar. Dei konkluderer med at «good writers are simply solving a different problem than poor writers» (Flower & Hayes, 1980:30). På bakgrunn av desse funna konkluderer dei med at det å utvikle ferdigheiter i å analysere ei oppgåve og dermed svare direkte på bestillinga er noko som studentar kan trenast opp i å lære, og som vil gjere dei til betre skrivarar (Ibid.).

I ein seinare artikkel har Hayes (2012) oppdatert skriveprosessmodellen til også å inkludere motivasjon og tilbakemelding frå andre. Nyare studiar har vist korleis motivasjon for å la seg engasjere i skriveprosessen i stor grad viser att i kvaliteten på teksten. Han forklarar: «Observations such as these suggest that whether people write, how long they write, and how much they attend to the quality of what they write will depend on their motivation» (Op. Cit.:373).

Eit anna interessant aspekt handlar om tekstkvalitet og korleis kognitiv utvikling spelar ei rolle i utviklinga av å skrive gode tekstar. Dei canadiske utdanningsforskarane Carl Bereiter og Marlene Scardamalia (1991 [1982]) har sett nærare på denne samanhengen, og dei har særleg vore interesserte i kvifor nokre barn «lyktes med å lære å skrive dårlig» (Op. Cit.:44). Frå denne forskinga løftar dei særleg fram det å kunne dekontekstualisere og å gå i djupna på eige langtidsminne som viktige, men avanserte prosessar for den som skriv. Vidare hevda dei at det å lukkast med å skrive godt står i samband med å kunne utnytte den mentale kapasiteten medan ein skriv. I artikkelen frå 1982 (omsett til norsk i 1991), kopla dei det å skrive godt til uttrykket å «følge den smale vei», i motsetnad til å ta inn på «den brede vei» («high road» i 1982-utgåva). Skrivarar på den smale vegen bruker energien sin på ein kontinuerleg revideringsprosess, og dei er heile tida opptekne av å utvikle forholdet mellom tanken og den skrivne teksten. Å skrive på den smale vegen inneber også å ha eit aktivt mottakarperspektiv. Det krev at skrivaren må vere var at slik han har skildra eit saksforhold, kan også bli forstått annleis av andre. Bereiter og Scardamalia hevdar at

denne måten å skrive på er med på å utvikle skrivarens eiga tankeverd. I 1987 publiserte dei to verket *The Psychology of Written Composition*. Her konseptualiserer dei den smale vegen som “knowledge transforming”. Dette står i kontrast til «knowledge-telling» (Bereiter & Scardamalia, 1987). Knowledge-telling samsvarer med det dei tidlegare omtalte som skiving på den «brede vei», og dette karakteriserte dei to ved «fortell alt du vet» (Bereiter & Scardamalia, 1991 [1982]:50). Skiljet mellom *telling* og *transforming* er ikkje kopla til alder, grupper eller individ, men til måten skrivaren behandlar informasjonen i teksten på (Ibid.).

Korleis svake skrivarar, eller dei som har lykkast i å utvikle seg til dårlege skrivarar, prosesserer skivinga, kontra dei som lukkast med å skrive godt, gir viktige implikasjonar for opplæringa. På same måte som Flowers & Hayes viste at skriveprosessen består av ulike delprosessar, er inndelinga til Bereiter og Scardamalia fruktbar fordi den utvidar forståinga om kva for prosessar i hjernen som gir kvalitet til ein tekst.

4.2 Utoverretta skriveteoriar

Dei *utoverretta, sosiale skriveteoriane* omfattar forskning på dei sosiale rammene rundt skriftbruk og opplæring. Utgangspunktet var kritikk av det som var oppfatta som eit dekontekstualisert individfokus i dei kognitivt orienterte tilnæringsmåtene Dei sosiokulturelle teoriane dreg inn kulturelle og sosiale samanhengar og legg vekt på at kunnskap vert konstruert i samhandling med andre menneske og i ein kontekst (Dysthe, 1997).

Den svenske literacy-forskaren Roger Säljö (2014) framhevar at det sosiokulturelle perspektivet har ein fordel i skriveopplæringa fordi det er så konkret. Det konkrete ligg i den etnografiske tilnærminga, der elevane kan få hjelp til å forstå kvifor ulike tekstar ser ulike ut. Han seier: «i stället for att hänvisa till (...), bör man försöka utröna hur människor kan identifiera de kommunikativa spelregler som gäller i olika miljöer och hur de kan fås att behärska dem» (Op. Cit.:209-210). Det handlar altså om at elevane

må få lære å analysere dei ulike sosiale situasjonane for å kunne avgjere kva for sjangertype som er relevant og forventa.

4.3 Lev Vygotskij

Lev Vygotskij (1896-1934) var russisk psykolog, og han har hatt stor påverknad på moderne psykologi og pedagogikk, særleg når det gjeld sosiokulturelle tilnæringsmåtar dei siste tiåra. I denne studien tilfører arbeida til Vygotskij teori om språklæring og om skrivinga sin plass i kunnskapstileigninga.

Vygotskij delte dei psykologiske prosessane i to, der ein på eit lågare nivå finn dei naturlege elementære prosessane, medan ein på det høgare nivået finn “kulturelle og kognitive redskaper som språk, skriving, telling, tegning (...) logisk hukommelse, selektiv oppmerksomhet og begrepsdanning” (Op.Cit:22). Dei høgare psykologiske prosessane er ifølge Vygotskij kvalitativt annleis enn dei lågare, og dette kvalitative skiljet er basert på at dei høgare psykologiske prosessane er sosialt bestemte. Han illustrerer dette ved å peike på korleis barn kan meistre på eiga hand det dei tidlegare har fått sjå og lære av andre. Vygotskij sjølv omtalar prosessen slik:

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, *between* people (*interpsychological*) and then *inside* the child (*intrapsychological*) (Vygotskij, 1978:57).

I tillegg til den sosiale dimensjonen av forminga av desse høgare prosessane, legg Vygotskij også vekt på den *semiotiske*, medierte danninga. Teikn og symbol er menneskeskapte og noko ein lærer i samhandling med andre. Dei er difor sosiale, samstundes som dei også etter kvart blir individuelle, då dei etter å ha blitt internaliserte, lever og fungerer aktivt i medvitnet til individet. Med internaliserte meiner Vygotskij såleis at det er noko utanfrå som har blitt rekonstruert eller er i ferd med å verte oppdaga på innsida i individet og dermed gjort til ein del av det indre eget (Vygotskij 1978:57). System av teikn og symbol vert internaliserte og vidare omgjorde til tankereiskapar fordi dei ifølge Vygotskij gjennomsyrrar interaksjonen mellom individet og dei sosiale omgivnadane.

4.3.1 Språk og tanke

Vygotskij var oppteken av språk, særleg sambandet mellom språk og tanke. Han såg på språket som den viktigaste reiskapen for tanken, og han hevda at språkutviklinga byrja på det mellommenneskelege planet før det flyttar inn i det kognitive medvitnet til individet. Vygotskij hevdar å finne ein før-intellektuell tale i taleutviklinga og eit før-språkleg intellekt i den kognitive utviklinga. På eit visst tidspunkt smeltar desse saman, då talen vert intellektuell og tanken språkleggjort. Han ser på den måten den kognitive utviklinga som eit produkt av orda som barnet til ei kvar tid meistrar, saman med barnet sine eigne sosiale og kulturelle erfaringar (Vygotskij, 1978:24-26).

Vygotskij framheva korleis omgrepsdanninga i barnet er i kontinuerleg utvikling. Dei første omgrepa som barnet bruker, kalla han ikkje verkelege omgrep, men *representasjonar*. Desse kan til tider fungere som omgrep, men dei skil seg frå genuine omgrep gjennom å vere tilfeldig bestemte, og dei bygger på ustøe generaliseringar. Neste stadium kalla han *kompleksar*. Kompleksane består av nemningar for hendingar og fenomen. Desse nemningane indikerer likskapar og fellestrekk, men i staden for å vere abstrakte og logiske er dei forankra i konkrete og faktiske situasjonar. Den høgste forma for omgrepslæring kalla han *genuine omgrep*. Dei genuine omgrepa definerer Vygotskij som: «generalizations of a higher and higher type – a process that leads in the end to the formation of true concepts» (Vygotskij 1986:144). Dei genuine eller verkelege omgrepa er såleis logiske eller hierarkiske abstraksjonar som fungerer lausrivne frå konkrete situasjonar. Utvikling av dei genuine omgrepa er svært sentralt for kognitiv utvikling for Vygotskij, og han peiker her på kor viktig det er med utforsking av forholdet mellom det erfaringsbaserte på den eine sida og dei abstrakte teiknsystema på den andre (Wittek & Dale, 2013:30).

Vidare markerte Vygotskij eit skilje mellom spontane omgrep (stadium mellom kompleksar og omgrep) og faglege/akademiske omgrep. Dei spontane omgrepa er omgrep genererte frå heimesfæren til individet. Faglege eller akademiske omgrep er abstraherte konsept av hendingar, erfaringar og fenomen. Dei spontane omgrepa blir

lærde gjennom daglegdags samhandling utan formell opplæring, medan dei faglege/akademiske omgrepa krev målstyrt skulering. For Vygotskij var skulen den viktigaste arenaen for å lære faglege/akademiske omgrep. Han hevda at dei spontane omgrepa var ein nødvendig føresetnad for å kunne lære faglege/akademiske omgrep. Samtidig viste han korleis læring av faglege/akademiske omgrep la til rette for utviklinga av spontane omgrep igjen. På denne måten meinte han at den språklege bevisstheita til barnet ville bli stimulert gjennom tilgang til stadig fleire omgrep. Faglege/akademiske omgrep har innebygde forskingsbaserte distinksjonar, og dei representerer ei systematisk oppbygging og ein indre logikk. Dette inneber at når til dømes elevar internaliserer forståing for eit fagomgrep, inkluderer denne forståinga også eit omgrepshierarki og ein indre logikk til ordtydinga.

Slik viste han korleis fagspråklæringa er avhengig av at det abstrakte møter det konkrete og kjende i eleven si erfaringsverd, og at dette ikkje berre utvidar den kognitive kapasiteten, men også utvidar språkforståinga. Vygotskij la også vekt på at overføring av omgrepsinnhald frå lærar til elev er urealistisk. Ein slik tanke ville føre til tomme omgrep for elevane, og han samanlikna herminga etter læraren med slik papegøyar gjentek noko etter menneska rundt (Vygotskij, 2001:135-139).

4.3.2 Grammatikk og metaspråk

Vygotskij peika på at barnet meistrar grammatikken i morsmålet lenge før det veit kva det gjer og har medvit om det. Grammatikkundervisning i skulen kombinert med skrivning, meinte han ville bidra til å gjere elevane bevisste på språket, og det ville såleis vere til hjelp for dei i språkutviklinga. På same måte som han meinte at omgrepsutvikling generelt stimulerer både den kognitive kapasiteten og språkmedvitet, viste han til same resultat for grammatikkføring: «Vi kan bare svare at vår analyse klart viser at det har meget stor betydning for barnets mentale utvikling at det lærer grammatikk» (Vygotskij, 2001:163). Slik peikar han på at metaspråk også gagnar andre hjernefunksjonar, og denne forståinga utvidar han til å gjelde læring i alle skulefag:

De psykologiske forutsetningene for undervisningen i de forskjellige skolefagene er for en stor del de samme; undervisning i et gitt fag påvirker utviklingen av de høyere funksjonene også utenfor dette spesielle fagets grenser; de viktigste psykiske funksjonene som deltar ved læring av de forskjellige fagene, er avhengige av hverandre – **deres felles grunnlag er bevissthet og bevisst mestring, som er skoleårenes viktigste bidrag** (Vygotskij, 2001:165). (mi utheving.)

Vygotskij viser her korleis dei ulike skulefaga heng saman fordi læring i eitt fag legg til rette for læring i eit anna fag. Han peikar på at *læring* uansett er ein bevisst prosess, og at det er denne bevisstheita som må vere skulen sitt viktigaste mål.

4.3.3 Næraste utviklingszone

Vygotskij problematiserer det å måle eit barns utviklingsnivå som ein statisk storleik. I forskargruppa gjorde dei difor forsøk med å sjå kor langt ulike barn kunne strekke seg for å løyse vanskelegare problem enn dei i utgangspunktet hadde føresetnadar for – ved hjelp av eit eldre barn eller ein vaksen. Resultatet viste store skilnader. Vygotskij kalla dette den *næraste utviklingszone*, og han framhevar at: «barnet med større nærmeste utviklingszone vil klare seg mye bedre på skolen» (Vygotskij, 2001:166). Han forklarar vidare at ulike barn har ulike potensielle utviklingssoner, og at det må vere slik, då det motsette ville verre at alle barn kunne klare alt – berre ved hjelp av ein vaksen. Dette har implikasjonar for læring i skulen fordi det legg vekt på læraren som ein signifikant person i klasserommet, og på elevane sine behov for tilpassa undervisning.

I lys av teorien om den næraste utviklingszone peikar han på at undervisninga i skulen heile tida må ligge i forkant av elevane si forståing:

Den eneste gode formen for undervisning er derfor den som går foran utviklingen og trekker den med seg; den må ta mer sikte på funksjoner som er i ferd med å modnes, enn på funksjoner som allerede er modne (Vygotskij, 2001:167).

Han gir altså læraren råd om å rette undervisninga framover og gi elevane utfordringar i randsone av kva dei kan klare. Han held vidare fram:

Det gjenstår ennå å finne den laveste terskel der undervisningen i for eksempel aritmerikk kan begynne, ettersom funksjonene må ha nådd et minstemål av modenhet.

Men vi må også ta hensyn til den øverste terskelen; undervisningen må siktes inn mot fremtiden, ikke mot fortiden (Vygotkij, 2001:167).

Vygotkij seier at barnet lærer best det som ligg nær opp mot det dei kan klare på eiga hand. Då må ikkje undervisninga bli for ambisiøs, samtidig som den må kjennest utfordrande. Hos Vygotkij er det ikkje snakk om å peile undervisninga inn på kva elevane vil trenge av ferdigheiter i framtida, men å gi undervisninga ei retning som elevane må strekke seg etter. Undervisninga må gå «foran utviklingen».

På bakgrunn av den næraste utviklingssona lanserte David Wood, Jerome Bruner og Gail Ross (1976:90) metaforen «scaffolding» eller «stillas» på norsk. Stillaset er eit bilde på korleis vaksne kan vere til hjelp for barn med å utføre oppgåver som barnet ikkje klarer på eiga hand. Denne forma for hjelp handlar om å støtte barnet i læreprosessen utan å ta over. For det første peikar dei tre på at den vaksne må hjelpe barnet til å rette merksemda inn mot oppgåva eller problemet. Dernest må den vaksne redusere talet på moglege løysingar for baret, slik at oppgåva ikkje vert for stor. Vidare må den vaksne vere aktiv i å halde oppe interessa for å finne løysinga. Dette kan gjerast gjennom heile tida å peike på kva barnet allereie har fått til og kva som står att for å nå målet. Samtidig må den vaksne passe seg for å ikkje ta over oppgåveløysinga. Til sist kan den vaksne modellere eller demonstrere moglege løysingar slik at barnet kan imitere¹². På denne måten vil barnet kunne oppleve meistring sjølv om oppgåva i utgangspunktet var for vanskeleg.

4.3.4 Skriveopplæring med bakgrun i Vygotkij

På bakgrunn av gjennomgangen av Vygotkij er det naturleg å summere opp korleis hans teoriar kan knytast direkte til skriveopplæringa i skulen.

For det første må skriveopplæringa omfatte metaspråk om tekst fordi dette metaspråket, ifølge han, vil skape ei djupare forståing av tekst i eleven, samtidig som

¹² Wood mfl. (1976:99) presiserer at denne «imiteringa» ikkje ser ut til å vere til hjelp med mindre barnet er veldig nær ved å klare oppgåva sjølv.

det også vil stimulere den generelle bevisstheita. Han fann at det ville vere særleg gunstig for elevane si mentale utvikling at dette metaspråket omfatta grammatiske fenomen.

For det andre såg Vygotskij opplæring av faglege/akademiske omgrep som det mest sentrale i skulen sitt arbeid. Det å la skriveopplæringa også skje i andre fag enn morsmålsfaget vil nettopp kunne gagne denne opplæringa fordi elevane må nytte fagomgrepa i eigne samanhengar.

Eit siste punkt er korleis skriveopplæringa må rette seg inn mot den næraste utviklingssona til elevane. Han presiserte at denne ville vere forskjellig frå elev til elev, noko som må bli forstått som at læraren må legge til rette for den enkelte. Samtidig viste han korleis opplæringa heile tida må vere utfordrande for alle, slik at alle elevar kan få utnytta potensialet som ligg i den næraste utviklingssona.

4.4 Mikhail M. Bakhtin

Den russiske litteraturteoretikaren, språkfilosofen og kulturteoretikaren Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) har vidare bidratt til å utvikle og vidareutvikle ein del av teorien frå vygotskijtradisjonen (Dysthe, 1999:6). Like fullt må han ikkje oppfatast som berre eit supplement til Vygotskij, då verket hans femner langt breiare (Dysthe & Igland, 2001a:107). På mange måtar representerer Bakhtin ei filosofisk tilnærming til språk og språklæring, og han kan reknast som opnar av eit felt, heller enn som konsistent forskar.

I denne studien opnar Bakhtins teoriar for å sjå skriving som ein grunnleggande sosial aktivitet. Dette kjem fram gjennom dialog-omgrepet. Denne dialogen må ikkje forvekslast med dialogisk undervisning, men dialog for Bakhtin er eit uttrykk for alle ytringar i verda, korleis dei relaterer seg til kvarandre og korleis individet hevdar si eiga stemme i det omkringliggende nettet av andre stemmer. Dernest har han viktige bidrag der han peikar på dei tre dimensjonane i ei ytring, og han bidrar dessutan til

sjangerforståing. Dette er ikkje direkte knytt til læring, men indirekte gir det viktige implikasjonar til skriveopplæringa.

4.4.1 Dialog – indre og ytre

Dialog inngår som eit elementært omgrep i Bakhtin sitt forfattarskap. Han definerte dialog breitt ved å peike på den kontinuerlege kjeda som alle ytringar går inn i, og som høyrer saman med både

føregåande og komande

ytringar. Dialog er såleis eit

gjennomgåande trekk ved all

språkleg verksemd. Bakhtin

meinte å oppfatte “stemmer” i

alt som var sagt, og han hevda å

kunne spore slektsband mellom

desse stemmene (Bakhtin,

2005:67). Han såg såleis ei ytring som eit møtepunkt der både sjanger, mottakar,

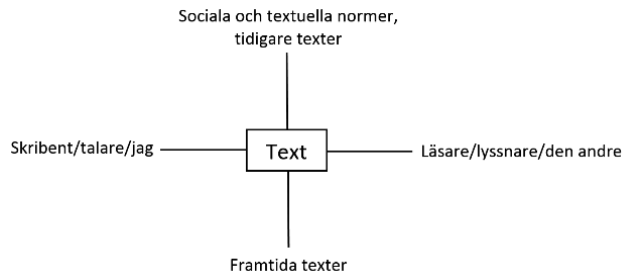
kontekst og emne, i tillegg til det diakrone, var med å gi slike «stemmer» (Ajagán-

Lester m. fl., 2003) (sjå figur 11). Dialog vart også forstått av Bakhtin som dekkande

for både munnleg og skriftleg kommunikasjon, og han nytta det både i stor målestokk

som mennesket sin interaksjon med naturen og i liten målestokk som samtale mellom

to individ.



Figur 11 "Bachtins dubbla dialog" (Ajagán-Lester m. fl., 2003:207)

Dialogen har ifølge Bakhtin to manifestasjonar, den indre og den ytre. Ytre dialog har ei sekvensiell oppbygging, som han hevda skil seg frå den indre som er karakterisert ved å vere simultan. Han beskriv den indre talen som ein kamparena der ulike stemmer frå ulike perspektiv kjem i konflikt med kvarandre. Den indre dialogen dekker alle ord som individet reagerer med på ei ytring, men som ikkje vert verbalisert høgt (Dysthe, 1999:6,81; Dysthe & Igland, 2001b:82). Bakhtin fekk på den måten fram korleis tankane heile tida er i dialog med kvarandre og korleis den indre dialogen også står i

relasjon til ytre dialogar til individet, då den heile tida vil «diskutere» med ny informasjon. Den indre talen/dialogen er samanfallande med tankane til individet, og den er også ressursbank for ytringar som individet gjer for andre. Den indre talen eller dialogen er såleis igjen oppbygd av ord og omgrep som individet har tileigna seg og som har blitt internaliserte.

På same måte som Vygotskij hevda at språket vert lært i samhandling med andre, og at det såleis kjem utanfrå før det vert internalisert og ein del av den indre talen, peika også Bakhtin på at språket lever mellom menneska som nyttar språket. Bakhtin hevda at orda: “becomes one’s own” only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention» (Bakhtin, 1981:293). Her ser vi korleis også Bakhtin argumenterer for at individet må hente språket utanfrå og gjere det til sitt eige ved sjølv å ta det i bruk i eigne samanhengar.

4.4.2 Ytring, tekst og sjanger

Forholdet mellom ytring, tekst og sjanger er viktig hos Bakhtin, og hans idear er interessante i høve til spørsmålet om kva slags tekstar som får status og verdi i ein kontekst som skulesamanhengen.

I Bakhtins analysar er ytringa utgangspunktet for dei språklege analysane (i motsetnad til *setninga* hos Halliday), samtidig som han viser det gjensidige avhengigheitsforholdet mellom ytring, tekst og sjanger. Bakhtin (2005:11) forstår ytring som ledd i ei uendeleg kjede, og ho blir definert ved «byte av det talande subjektet, dvs. byte av talar» (Op. Cit.:14). Denne forståinga gjer at ytring-omgrepet blir fleksibelt, og det kan romme alt frå eit sukk til ein roman.

Bakhtin peikar på korleis språket har ein struktur og ei oppbygging som er einskapleg, i den forstand at ytringane er gjensidig forståelege. Samtidig som dei einskaplege

ytringane også er mangfaldige i uttrykk og form – som alle andre menneskelege handlingar. Han utdjupar:

Alle typar menneskeleg verksemd er knytt til bruken av språk, og språkbruken er rimeleg nok like mangfaldig med omsyn til karakter og former som menneskeleg verksemd generelt. Dette står ikkje på nokon måte i motsetnad til språkets allmenne einskap. Språkbruken manifesterer seg i form av individuelle, konkrete ytringar (munnlege og skriftlege) frå deltakar på eit eller anna bruksområde. Desse ytringane reflekterer dei vilkår og mål som gjeld for det enkelte område, ikkje berre gjennom sitt tematiske innhald og sin språklege stil, dvs. gjennom valet av leksikalske, fraseologiske og grammatiske middel, men framfor alt gjennom si kompositoriske oppbygging. Alle desse tre momenta – tematisk innhald, stil og kompositorisk oppbygging – er bundne uløseleg saman i ytringas heilskap og vert alle definerte av den spesifikke kommunikasjonssfæren dei opptre i. Kvar einskild ytring er sjølvstendig og vert alle definerte av den spesifikke kommunikasjonssfæren dei opptre i. Kvar einskild ytring er sjølvstendig og vert alle definerte av den spesifikke kommunikasjonssfæren dei opptre i. Kvar einskild ytring er sjølvstendig og vert alle definerte av den spesifikke kommunikasjonssfæren dei opptre i. Kvar einskild ytring er sjølvstendig og vert alle definerte av den spesifikke kommunikasjonssfæren dei opptre i.

(Bakhtin, 2005:1)

Her innfører Bakhtin omgrepet «talegenrar». Desse definerer han seinare i same bok som: “relativt stabile typiske former for oppbygging av heilskapen” (Bakhtin, 2005:20-21). Som vist i sitatet over, koplar han sjangeren til tre komponentar i situasjonskonteksten: 1) det «semantiske (tematiske) omsyn», og dette innhaldet kallar han *referanse*. Vidare koplar han det til 2) stilen i kommunikasjonssituasjonen eller i dialogen. Gjennom å stå i dialog, og ved at ytringa alltid er motivert ut ifrå noko, har den også ei retning. Dette omtalar han som ytringas *adressivitet*. Derne peikar han på 3) ytrarens subjektive og følelsesmessige forhold til det omtalte temaet. Dette kallar han *ekspressivitet* i ytringa. Denne ekspressiviteten vil vere til stades i ulik grad, men den heilt nøytrale ytringa vil ikkje vere mogleg å finne, skriv han (Ibid.).

Det vil seie at han koplar mediet for ytringa, innhaldet og forholdet mellom personane som inngår i dialogen, som utgangspunkt for kva for sjanger talaren vel å ytre seg i. Hos Bakhtin inngår alle ytringar i ein sjanger, då alle ytringar har eit formål. Han viser korleis ytringane både påverkar sjangeren og blir påverka av den valde sjangeren.

Vidare koplar han sjangerlæring til morsmåls læringa. Dette gjer han ved å argumentere for at barnet ikkje lærer å snakke frå ordbøker og grammatikk, men igjennom faktiske *ytringar*: «å lære å snakke tyder å lære å bygge ytringar» (Bakhtin, 2005:21). Han peikar også på at vi ikkje treng teoretisk sjangerkunnskap for å bruke

sjangrar. Samtidig føreset denne tause kunnskapen mellommenneskeleg kommunikasjon fordi vi må gjere antakingar om kva som kjem, for å kunne forstå (Ibid.).

Bakhtin peikar på at dei ulike sjangermønstera kan lærast, samtidig som dei ikkje er statiske, men heller noko: «smidigare, meir plastiske og friare enn språkformene» (Bakhtin, 2005:21). Samtidig kommenterer han det «relativt stabile» ved å vise at: “di betre vi meistrar genrane, di friare kan vi bruke dei, og di klarare og meir fullstendig viser vi vår individualitet i dei” (Bakhtin, 2005:23). Han utdjupar med å forklare at eit individ kan vere ein glimrande talar i visse samanhengar, samtidig som det same individet ikkje meistrar å kommunisere adekvat i andre samanhengar. Han peikar dermed på korleis sjangerforståing heng saman med ei analytisk tilnærming til situasjonen.

For Bakhtin er sjangerforståing like viktige som ordtilfang og grammatikk i forståinga av eit språk:

Såleis er det ikkje berre dei bindande formene i nasjonalspråket (ordtilfang og grammatisk oppbygging) som er gitte talaren, men også bindande former for ytringar, dvs. talegenrar (Bakhtin, 2005:23).

Dette sitatet er viktig i denne avhandlinga fordi det løftar opp sambandet mellom innhald og form. Han hevdar her at sjangeren blir vald ut ifrå talarens «oppgåve (plan)» (Op.Cit.:27), og slik eg tolkar han blir dette tilsvarande «formål» med teksten. Sjangeren fungerer som ei ramme der innhald og form blir utvikla og gitt meining innanfor denne ramma. Oppsumert kan ein seie at val av innhald og oppbygginga av ein tekst er avhengig av bakgrunnen for talarens formål med ytringa saman med det typifiserte i den sosiale konteksten. Seinare viser han korleis den som ytrar seg vel ord ut ifrå sjangeren:

Genrane svarer til typiske situasjonar i talekommunikasjonen, til typiske tema, og følgeleg til visse typiske former for kontakt mellom ordbetydningar og den konkrete reelle røyndomen under typiske tilhøve (Bakhtin, 2005:31).

Her peikar han igjen på den gjensidige påverknaden mellom ytring og sjanger. Bakhtin peikar på at dette er ein fri «normativitet», og at sjanger såleis ikkje er like strengt regelbunde som grammatikk. I denne kan ein spore ein slags normkritikk, samtidig som han presiserer at « Di betre vi kjenner genrane, di friare kan vi bruke dei, og di klarare og meir fullstendig viser vi vår individualitet i dei (...) Kort sagt, di meir fullkome manifesterer vi den frie taleplanen vår» (Bakhtin, 2005:23). Her koplar han saman normkunnskap og individualitet slik at kritikken hans ikkje kan tolkast til å gjelde sjangerlæring i seg sjølv, men at denne heller må føre fram til individuell fridom innanfor rammene, og ikkje til formalisme.

4.4.3 Skriveopplæring med bakgrunn i Bakhtin

Med utgangspunkt i teori frå Bakhtin kan ein gå inn i skriveopplæringa frå fleire vinklar. Jon Smidt (2008a:26) har peika på to ulike måtar å bruke den bakhtinske forståinga i arbeidet med elevtekstar i klasserommet. For det første er det å studere tekstane som blir produserte, som svarande stemmer i dialog med andre stemmer. Den andre måten er å sjå korleis elevane prøver ut ulike identitetar gjennom skrivinga si. Elevtekstane blir såleis eit svar på noko, og eit uttrykk for korleis eleven posisjonerer seg sjølv både som skrivar i den gitte situasjonen og opp imot saksforhold som blir omtalt i teksten.

Olga Dysthe (2006) har studert korleis Bakhtin sjølv arbeidde med grammatikk kopla til stil og semantikk i opplæringskontekstar. Ho finn at han var tydeleg på samanhengen mellom desse elementa for elevane, og han la vekt på at dei måtte få kjennskap til grammatikken for å kunne utvikle si eiga, personlege stemme. Han brukte også øvingar for å vise elevane skilnaden på syntaks i munnleg og skriftleg kommunikasjon. Bakhtins prosjekt var å gi elevane verkty til å kunne halde den personlege stemma si i hevd også på høgare klassetrinn, innanfor område der det var forventa ein meir akademisk stil.

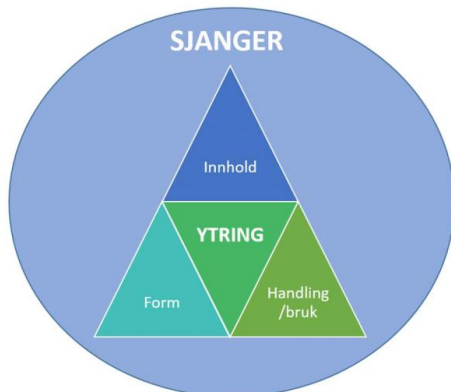
Oppsummert dreiar ei skriveopplæring som er inspirert av Bakhtin, seg om å sjå teksten i kontekst. Det inneber å skape forståing for forholdet mellom ytring og sjanger og for korleis desse påverkar kvarandre gjensidig i ein tekst. I tillegg handlar det om å bruke fagomgrepa som ein lærer i skulen i eigne tekstar og for eigne formål.

4.5 Tekstteori

Tekstteorien som eg vil vise til her, bygger i hovudsak på Bakhtin. Eg har likevel valt å trekke dette ut som eit eige kapittel, då nye “stemmer” har tatt bakhtinske tankar vidare.

4.5.1 “Triaden”

Sigmund Ongstad (2004:69) har bygd på Bakhtin gjennom triade-modellen. Her viser han korleis ytringas referanse, ekspressivitet og adressivitet verkar saman i eit dynamisk spel, der alle tre *samtidig* formar ytringa. Denne triaden viser eit samspel mellom det individuelle og det sosiale, og det viser såleis korleis Bakhtin koplar den vertikale og horisontale dimensjonen.



Figur 12 «Triaden» (Ongstad 2004:69)

4.5.2 Tekst

Tekstforskar Kjell Lars Berge (2012) peikar på korleis tekstvitenskapen definerer tekst på bakgrunn av ytringar med bestemte karaktertrekk. Tekst er såleis ytringar som deltakarane i ein tekstkultur vurderer til å vere eit relevant uttrykk (jf. kapittel 1.5.2).

Berge forklarar forholdet mellom tekst og ytring som: «Alle tekster er ytringer, men alle ytringer er ikke tekster» (Op. Cit.:75). Dette set han i samanheng med tekstkulturen (jf. kapittel 1.5.2) og viser vidare at «tekst» om ytringar berre gjeld der ytringane har fått form av «kulturelt konstituerte tekstnormer» (Ibid.). Spørsmålet om «anerkjente» eller gyldige tekstar innanfor ein kultur føreset såleis ei avklaring av tekstmogrepet.

Tekstmogrepet har vidare vorte utvida blant anna med omgrepet *multimodale tekstar* (Kress & Van Leeuwen, 2001) eller *samansette tekstar*, slik det vart brukt i norsklæreplanen i Kunnskapsløftet frå 2006 og fram til revideringa i 2013. Magne Rogne (2008:241) argumenterer på den andre sida for å stryke både «samansette» og «multimodale», då han hevdar at omgrepa ber med seg uheldige inkonsekvensar. Han meiner at tydinga «tekst» heller må utvidast til å dekke det som i dag vert kalla «eit utvida tekstmogrep» (jf. td. Ongstad, 2004:74). Som fagterm for ein skriven tekst foreslår Rogne (Ibid.) *skriftstykkje*, som han meiner impliserer at skrift er den dominerande modaliteten. Utgangspunktet til Rogne er innføringa av grunnleggande ferdigheiter og korleis *tekst* har vorte eit viktigare omgrep i dei andre skulefaga enn norsk no enn tidlegare. Då vil andre modalitetar enn skrift vere naturlege, og eit smalt tekstmogrep som ikkje femnar bilde, lyd, rørsle osv., vil redusere forståinga av tekstskaping. I det vidare vil eg nytte *tekst* om skriftstykkje der dei skrivne tekstane til elevane blir omtalte, fordi denne nemninga framleis er innarbeidd både om rein skriven tekst og om tekstar som inneheld andre modalitetar enn skrift. Samtidig vil eg slutte meg til Rogne sitt resonnement om at *tekst* har vorte eit viktig omgrep i andre fag enn norsk etter 2006.

4.5.3 Tekstkultur

På bakgrunn av si forståing av tekst, definerer Kjell Lars Berge (2005b) *tekstkultur* vidare som: «en avgrenset kulturkontekst eller sosialt felt der de som deltar i feltet på en kvalifisert måte, kommuniserer innbyrdes ved hjelp av meningsbærende ytringer som i feltet har status som “tekster”» (Op. Cit.:15). Ein tekstkultur dannar på den

måten rammer for forventede og anerkjente tekstlege uttrykksformer innanfor sosiale grupper eller felt. I denne samanhengen er det viktig å minne om at skuleskriving generelt og dei ulike skulefaga spesielt kan utgjere slike tekstkulturar (Maagerø & Skjelbred, 2012). Ytringar blir såleis «tekst» i tekstkulturen ved at deltakarane i kulturen anerkjenner den nettopp som tekst, og at den som ytrar seg innanfor forventede og aksepterte rammer, har internalisert dei gjeldane *tekstnormene* til tekstkulturen (Berge, 2005b). Desse tekstnormene konstituerer ulike *teksttypar*, og Berge nemner fire ulike: deskriptive, narrative, argumenterande og kausale (Berge, 2003:29).

Eit anna viktig aspekt ved tekstkultur er at det dannar eit skilje mellom dei som er «innanfor» og forstår seg på dei gruppeinterne sjangrane på den eine sida og dei som ikkje gjer det på den andre sida.

Vi kan säga att de flesta genreforskare ser på genrer som kulturella resurser och som ett sätt att få tillgång till eller bli medlem av en social grupp. Men när den sociala eller retoriska situationen betonas blir genre som regel ett mer dynamiskt begrepp (Berge & Ledin, 2001:12).

Det å meistre sjangrar innanfor ein kultur eller diskursfellesskap (Fairclough, 2010) er såleis noko som skaper gruppetilhøyrse, og som på den andre sida kan stenge menneske ute og gi ei kjensle av avmakt for den som ikkje meistar krava for å kome innanfor (Askeland & Aamotsbakken, 2013b).

I skulen er omgrepet tekstkultur særleg relevant fordi det viser korleis elevane må få hjelp til å få inngang til dei ulike tekstkulturane. I didaktisk samheng peikar Berge på at:

I vårt samfunn er det skolens oppgave å sørge for at barn og ungdommer kan utvikle semiotiske meningsskapingssressurser slik at de blir i stand til å være deltakere, og at de dermed kan skape tekster i ulike typer tekstkulturer utenfor skolen både i perioden de er skoleelever og når de ikke er det (Berge, 2005b:16).

Her får han fram korleis skulen i vårt samfunn har fått oppdraget med å lære elevane ei forståing av at ulike teksttypar (og dermed sjangrar) er relevante i ulike situasjonar, og at elevane må trenast i å kunne analysere kva slags type tekst som er forventede og gitt status innanfor dei respektive kulturane. Vidare i artikkelen omtalar han dette som

«grunnleggende tekstlig bereskap» (Ibid.). Den svenske literacy-forskaren Caroline Liberg (2004) viser vidare at dette handlar om å gi elevane hjelp til å kunne «röra sig i texter» og å kunne sette «texter i rörelse» (Op. Cit.:109). Gjennom desse uttrykka får ho fram korleis elevane via undervisninga må få trening i å sette tekstar inn i meningsfulle samanhengar, for på den måten å bu dei på å kunne lese, skrive og reflektere over (jf. Smidt, 2004) tekstar vidare i utdanningsløpet og i arbeidslivet.

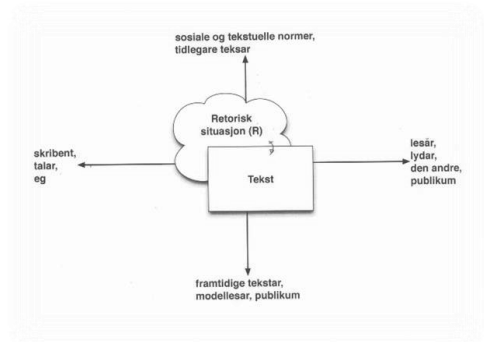
4.5.4 Demokratisk tilgang til tekst og makt

Tilgang til ein tekstkultur handlar også om tilgang til makt. Berge og Ledin (2001:12) skriv at det herskar ei sams oppfatning blant dagens sjangerforskarar om at sjanger fungerer som ein kulturell ressurs og som ein måte å få tilgang til visse sosiale grupper. I ein seinare artikkel har Berge kopla skrivning til makt-omgrepet, nettopp fordi at det å meistre gruppeinterne sjangrar blir ein måte å utøve makt på innanfor ei gruppe, og dette skaper skilje mellom «innanfor» og «utanfor» (Berge, 2003).

Samtidig minner Ongstad (2004) om at all skrivning i skulen er konstruert skrivning. Ytringane spring ikkje ut ifrå eit naturleg behov for å ytre seg, men som eit svar på eit krav. Skrivninga i skulen er såleis konstruert og noko kunstig, og Evensen (1999:51) kallar denne typen for kommunikasjon for «strategisk kvasi-kommunikasjon», då skrivaren manglar ein *genuin lesar*. På den andre sida viser han korleis elevskrivaren gjennom teksten kan forhandle mening med fleire ulike lesarar (Op. Cit.:54). For å forstå denne samansette kommunikasjonssituasjonen hevdar han vidare at ein må klare å sjå koplinga mellom interaksjon (samhandling) og konvensjon (sjangerforventningar) i lys av kvarandre (Op. Cit.:57). Denne dialogiske tolkingsposisjonen ser han i samheng med Bakhtins omgrep *den doble dialogen*, og han utdjuar:

Når konvensjonsdimensjonen tolkes i lys av en samhandlingsdimensjon, framstår sjanger ikke som en lukket «grammatikk», men som en open konvensjon bygd på mellommenneskelige mål og situerte erfaringer (Evensen, 1999:58).

Her argumenterer Evensen for å lese elevtekstar som ytringar i eit handlingsrom der sjangerkrav på den eine sida smeltar saman med prosjektet til eleven på den andre sida. I si doktoravhandling sameinar Gudrun Kløve Juuhl (2014:90-91) Bakhtins «doble dialog» med retorikkteori. På denne måten får ho fram at det ikkje berre er teksten, men også situasjonen som triggar teksten, som står i eit dialogisk perspektiv mellom det diakrone og simultane. Samtidig får denne modellen fram korleis situasjonskontekst og tekst står i forhold til kvarandre i dette møtet. For skriving i skulen viser denne modellen korleis situasjonen er kunstig, fordi *tildriv*¹³ er konstruert og ikkje naturleg.



Figur 13 "Den retoriske situasjonen i den doble dialogen" (Juuhl, 2014:90)

Elevar som skal gjere det bra i skuleskrivinga må såleis gå inn i den konstruerte situasjonen og forstå si rolle i den doble dialogen. Med denne teorien som bakteppe skal vi no gå vidare og studere skriveforskning i nettopp desse konstruerte skrivehendingane i skriveopplæringa i skulen.

¹³ «Tildriv» er Gudrun Kløve Juuhls (2014:87) norske omsetting av Bitzers «exigence» (1968:13).

5 Sjangerlæring

5.1 Sjanger

I kapittel 1.1 blir ein del av det å vere «autonome fagskrivaren knytt til å kunne velje relevant sjanger ut ifrå formål og mottakar. Korleis tekstane som elevane skriv i denne studien kan plasserast innanfor ein «relevant» sjanger eller ikkje, blir dermed sentralt. Under vil eg gå inn i sjangeromgrepet for å danne bakteppe for diskusjonen om sjangerlæring.

5.1.1 Rammer for handling

I kapittel 4.4.2 peikar eg på sjangeromgrepet hos Bakhtin (2005:1) som eit møte mellom eit «tematisk innhald, stil og kompositorisk oppbygging». Ongstad (2004:87) kalla dette eit triadisk syn på sjanger, og han utvikla «triademodellen» som nettopp illustrerer dette sambandet mellom «innhald», «form» og «bruk» (sjå kapittel 4.5.1 «Triademodellen»).

Hos retorikaren Carolyn Miller (2001 [1984]) blir dette forholdet forstått som meir asymmetrisk enn hos Bakhtin. I artikkelen «Sjanger som sosial handling» argumenterer ho for å sjå sjanger som nettopp ei handling, der formålet eller bruken står i samband med tildrivet med teksten og står overordna «innhald (substans)» og «form». Sagt på ein annan måte er det samansmeltinga mellom innhald og form som til saman gir meining, og denne meininga utgjer ei handling (Miller, 2001 [1984]:32). Ved å sjå sjanger på denne måten blir sjangerlæring ein måte å bli bevisst på kva for mål ein søker i sosiale situasjonar (Op. Cit.:33).

I sin definisjon av sjangeromgrepet legg ho at sjanger er det gjentakande typifiserte ved menneskelege møte, slik at det blir utvikla mønster for forventade måtar å kommunisere på over tid:

Genrer kan vi forstå spesifikt som det aspektet ved situert kommunikasjon som er i stand til reproduksjon, som kan manifesteres i mer enn én situasjon, mer enn ett

konkret tidsrom. En genres regler og ressurser tilbyr sender- og mottakerroller som kan reproduseres, sosiale typifiseringer av gjentatte sosiale behov eller påtrengende problem, topiske strukturer (eller «trekk» og «steg»), og måter å indeksere en hendelse i retning av materielle vilkår, gjennom å omdanne dem til rammer og muligheter (Miller, 2001 [1984]:18).

Her peikar Miller nettopp på rammene, dei gjentakande situasjonane som har eit ibuande krav («tildriv», sjå: Juuhl (2014:87)) eller opning for ytring. I tillegg får Miller fram her at innanfor desse repeterte situasjonane blir det danna forventa mønster for handling som tilbyr deltakarane definerte roller. Samtidig viser ho korleis sjangrane fungerer som «rammer» og «muligheter» for handlingane til deltakarane. Vidare plasserer ho dette mønsteret på «et forholdsvis høyt hierarkisk nivå for regler for symbolsk handling» (Op. Cit.:32).

Mona Blåsjö (2006:7) bind forventning saman med det typifiserte: ”För att bli förstådda måste vi anknyta till sådana förväntningar, till vad läsarna känner igjen därför att det är typifierat på något sätt”. Det er såleis snakk om erfaringsbygde forventningar som teksten anten innfrir eller ikkje innfrir hos lesaren. Det handlar i vid forstand om kultur og kulturforståing for den som ytrar seg, og for den som er mottakar (dialogpartner). Miller peikar på korleis sjangrar slik sett fungerer som «nøklar» for korleis ein skal opptre i samfunnet (Miller, 2001 [1984]:34). Sjangerforståing blir såleis ein måte å forstå eller analysere forventa oppførsel i samfunnet, både som sendar og mottakar. Luckman (1992) viser nettopp dette ved å framheve det kulturelle innhaldet i ulike sjangrar og samtidig løfte det opp til eit konstituerande trekk innanfor eit samfunn:

In general one may say that, at any particular time in any particular society, the repertoire of communicative genres constitute the "hard core" of the communicative dimensions of social life (Luckman, 1992:228-229).

I pedagogiske kontekstar viser Miller korleis sjangerforståing kan gjere elevane/studentane tryggare på korleis dei kan handle med tekst. På den måten meiner ho at dei samtidig lærer å forstå betre dei ulike situasjonane som dei kjem opp i (Op. Cit.:33-34). Dette er i tråd med det som Berge og Ledin (2001:14) omtalar som ei *pragmatisk* innretting, og dei utdjupar: «genrer eksisterer som en konsekvens av att det finns förutsägbarhet i mänskligt beteende i allmänhet och i textuellt medierad

samhandling i synenerhet». Sjangerforståing handlar dermed om å forstå desse rammene for handling i ulike tekstar.

5.1.2 Sjanger i sjangerpedagogikken

Innanfor den systemisk funksjonelle lingvistikken og i dei vidare arbeida med sjangerpedagogikk (sjå meir kapittel 5.2.2 «Sjangerpedagogikk – The Sydney School») er sjangeromgrepet ulikt oppfatta. Frå dei tidlege arbeida til Michael Halliday vart sjanger knytt til registeromgrepet (Halliday, 1994; Mulvad, 2013). Rose og Martin (2012) som har bygd vidare på arbeida til Halliday, har seinare definert sjanger som: «staged, goal-oriented, social processes» (Op. Cit.:54). Denne definisjonen forklarar dei med:

Social because we are inevitably trying to communicate with readers (even if they do not immediately respond to our work), **goal-oriented** because we always have a purpose for writing and feel frustrated if we do not accomplish it, and **staged** because it usually takes us more than one step to achieve our goals (Ibid.).

Her legg dei meir vekt på det sosiale formålet, medan Halliday i sine arbeid var meir oppteken av konteksten. I denne definisjonen snevrar også Rose og Martin sjanger inn til å gjelde skrivne tekstar, og definisjonen kan difor bli rekna som noko trong. I tillegg manglar denne definisjonen noko om dei bevisste eller ubevisste rammene som formar denne målorienterte, sosiale prosessen, altså noko om internaliserte forventingar til teksten. Styrken til Rose og Martin er at definisjonen tek opp i seg korleis tekstar blir utvikla i både produksjon og framføring (dette kan sjølvsagt skje samtidig), og at meining er ein forhandlingsprosess mellom deltakarane i ein dialog. Dette løftar fram ei didaktisk vinkling på det pragmatiske. Denne måten å definere sjanger på er på eit vis i tråd med Miller sitt syn på sjanger som handling, fordi den legg så tydeleg vekt på målet – og korleis ein kan oppnå det. I sin artikkel viser også Miller til Halliday der ho framhevar korleis Halliday legg vekt på det *typifiserte* ved retoriske situasjonar (Miller, 2001 [1984]:26).

Berge og Ledin (2001) peikar på at definisjonen som sjangerpedagogikken legg til grunn (staged goal-oriented process), heller peikar mot teksttypar og ikkje sjangrar:

Utifrån ett textlingvistiskt perspektiv skulle man kunne säga att genreskolan snarast beskriver teksttyper, ett begrep som brukar används när grundläggande formella mönster för tekstskapande avses, så som beskrivning, berättelse, utredning etc. (Berge & Ledin, 2001:11).

Hos Berge og Ledin blir såleis teksttyper plassert som noko overordna sjangeromgrepet, og poenget deira er såleis at sjangeromgrepet som blir brukt i sjangerskolen er lausare enn slik det elles blir oppfatta. Den danske literacy-forskaren Rut Mulvad (2013:26) peikar på at sjangerpedagogikken bruker sjanger både om «genre som en formålsbestemt måte at organisere sprog på i sociale kontekster» og «genre som de faktisk forekommer i en kultur». Ho foreslår «tekstaktivitet» om det som Berge og Ledin (2001) ovanfor definerer som «teksttyper», altså eit generalisert uttrykk på eit høgare nivå enn sjanger. Dette er også utgangspunktet til Utdanningsdirektoratet (2014), der det i 2014 vart innført «teksttyper» i eksamensoppgåvene i norsk i staden for «sjanger», fordi sjanger er eit meir flytande omgrep enn teksttyper.

Etter mi oppfatning løyser ikkje Mulvad (2013) heilt problemet med å innføre «tekstaktivitet», sjølv om dette omgrepet impliserer den sosiale handlinga tydelegare. Berge (2012:84) har vist at ulike teksttyper kan opptre inne i andre teksttyper, til dømes ved å integrere ein narrativ sekvens i ein argumenterande tekst. Teksttype kan såleis både vere noko overordna og underordna sjangeren, og det nye omgrepet «tekstaktivitet» maktar ikkje å løyse opp denne inkonsekvensen. På den andre sida bidrar ho med relevante innspel om forholdet mellom det preskriptive og det deskriptive i sjangeromgrepet.

I sjangerpedagogikken utgjer sjangerforståing ein viktig premiss. I denne avhandlinga tek eg utgangspunkt i Rose og Martins (2012) modell for sjangerpedagogikk, og dermed er deira definisjon av sjanger (vist ovanfor) viktig. Sjanger hos Rose og Martin står som noko som opptre i situasjonskonteksten. Dette står i kontrast til korleis sjanger blir plassert i kulturkonteksten i Skrivehjulet (Skrivesenteret, 2013).

5.1.3 Typifiserte mønster

Sjanger kan såleis bli definert på både høgare «kontekstnivå» og lågare «tekstnivå». Poenget mitt her er ikkje å sjå desse i konflikt med kvarandre, men å framheve at ulike analyseeiningar gir ulike tolkingsrammer. Den forståinga som eg legg til grunn her, er at sjanger er typifiserte mønster av tekstar (både verbale og ikkje-verbale) og at sjangrane er grunnleggande sosialt definerte. Dei er flytande, forandrelege og kontekstbestemte. Tekstane spring ut av eit kommunikasjonsbehov (tildriv), og handlinga som teksten gjer (eller er meint til å gjere) i verda motiverer sjangeren, samtidig som denne blir påverka av og vil påverke abstraherte mønster for kommunikasjon i gjentakande situasjonar. Dette gir ei «kontekstnivå-vektlegging» av sjanger. I avhandlninga kombinerer eg dermed Millers tildriv med Hallidays vektlegging av konteksten. Dette kan på den eine sida bli kritisert for å blande saman to ulike syn, men på den andre sida viser Miller sjølv til Halliday (Miller, 2001 [1984]:26), og Berge omtalar dette som kanskje eit uttrykk for at avstanden mellom dei to har vore noko overdriven (Berge, 2001:17). Med dette utgangspunktet blir også sjanger plassert som noko som opptre både i situasjons- og kulturkonteksten. Dei abstraherte og typifiserte mønster for forventa kommunikasjon er noko som ligg i kulturen, slik Luckman (1992) peika på. Desse mønster vil påverke og bli påverka av korleis sjanger blir materialisert i tildrivet i situasjonskonteksten.

5.2 Sjangerpedagogikk

Eit viktig skilje i sjangeropplæringa går mellom dei som ser sjanger som prega av stabile normer slik at desse kan bli kommuniserte, og dei som på den andre sida oppfattar sjangrar som meir flytande og forma av tid, stad og deltakarar. Med det sistnemnde synet vil sjangeropplæring ikkje vere like lett. Eg vil kommentere begge desse ståstadane, og eg vil argumentere for å heller sjå dei som kvar sin ende på eit kontinuum enn som fråskilde storleikar (jf. Torvatn, 2009).

5.2.1 Sjangerskulen – The Sydney School

Sjangerskulen eller sjangerpedagogikken vaks fram som eit eige pedagogisk opplegg for å lære elevar betre språk- og sjangerforståing i Australia midt på 1990-talet. Arbeidet var sett i gang av SFL-inspirerte forskarar, og pedagogikken legg såleis den funksjonelle språkforståinga i botnen. Den teoretiske plattformen er tufta på sosiokulturell læringsteori frå Vygotskij og Bakhtin i tillegg til kodeteori frå Bernstein, (Bernstein, 1960; Halliday & Webster, 2014:11). Sjangerpedagogikken er ikkje den einaste SFL-inspirerte pedagogiske teorien, og andre innfallsvinklar ville ha gitt andre resultat (Mulvad, 2012). I det vidare har eg valt å gå nærare inn på «the teaching/learning cycle» Rose og Martin (2012:66). Denne modellen er bygd på arbeida til Joan Rothery, der ho utførte testar med fokusert lesing og dekonstruksjon som utgangspunkt for skriving (Op. Cit.:62). Modellen har vidare blitt utvikla av det australske SFL-miljøet, og Cope og Kalantzis (2012a:10-11) peikar på at denne metoden er mest kjent både mellom tilhengjarar og kritikarar av SFL-inspirert skrivedidaktikk.

Den vidare utviklinga av teaching/learning-cycle vart gjort på skular i fattige bydelar i Sydney der det var ein høg prosent av andrespråkelevar, og utdanningsnivået til foreldra var generelt lågt. Desse skulane presterte svakt på nasjonale prøver, og målsettinga var å heve desse resultatene. Samtidig sette Jim Martin i gang ein analyse av australske læreplanar for å identifisere kva som vart forventet av elevane når det gjaldt skrivekompetanse, korleis dette kom til uttrykk og grunngevingane for det. Dette arbeidet gjorde han merksam på behovet for tydelege sjangerstrukturar, og han utarbeidde ein modell over signifikante sjangertrekk ved dei høgst frekvente sjangrane i skulen. Grunntanken er såleis at gjennom ei eksplisitt tilnærming til språk- og sjangerlæring i skulen vil alle elevar kunne utvikle eit avansert metaspråk om språk og tekst. Dette vil igjen generere fagkunnskap fordi utgangspunktet deira er at skriving er vegen til læring (Rose & Martin, 2012).

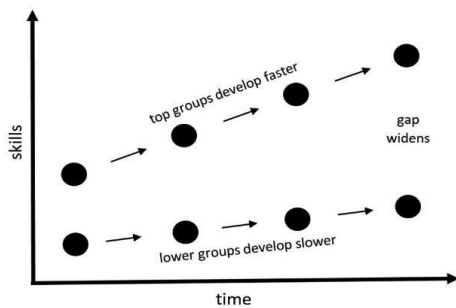
Det overordna målet med sjangerpedagogikken er å: “design a writing pedagogy that could enable any student to succeed with the writing demands of the school” (Rose &

Martin, 2012:1). Rose og Martin legg såleis eit verdisyn som fremjar utjamning i samfunnet som bakgrunn for forskinga si. Dei to hevdar at dei dominerande metodane i skriveopplæringa ikkje har gitt gode nok resultat for elevar som ikkje har vakse opp i velskulerte heimar. Utgangspunktet deira er såleis at alle elevar i klasserommet skal oppleve meistring i skrivinga, og at dette kan skje gjennom tydeleg støtte i skriveprosessen. Denne posisjonen har røter tilbake til språk- og sjangerforskinga til Michael Halliday og Ruqaya Hasan. Hasan har særleg lagt vekt på korleis sjangerlæringa også er sosial, og at elevane treng tydeleg opplæring i korleis ulike sjangrar realiserer ulik meining:

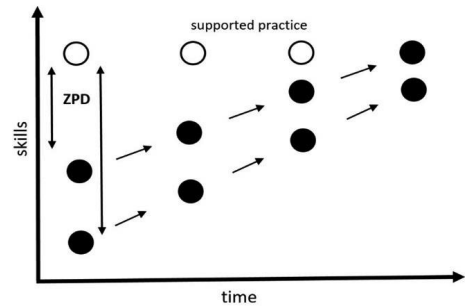
En lærer å skape tekster ved å skape tekster mye på samme måte som en lærer å snakke et språk ved å snakke språket. Fortrolighet med ulike sjangrer vokser ikke automatisk fram av seg selv med økende alder, på samme måte som språket ikke kommer av seg selv bare fordi du er tre eller fire år gammel. For begge deler trenger du sosial erfaring. (Hasan, 1998:139).

Hasan argumenterer her for å tematisere dei ulike sjangrane på ein måte som gjer at sjangrane i seg sjølv vert tydelege. Ho understrekar at barn kjem frå heimar med ulik akademisk tyngde, og at ein samstundes forventar at dei på skulen skal meistre å produsere dei same tekstane. For Hasan er dette så grunnleggande at ho uttrykker at: «en lærers forståelse av generiske strukturer vil være en forutsetning for hans eller hennes suksess som lærer» (Hasan, 1998:139). Det er særleg dei privilegerte sjangrane i samfunnet ho siktar til, då kjennskap til og meistring av desse vil legge viktige føringar for å kunne lykkast vidare i utdanningsløpet. Rose og Martin (2012) held fram med å peike på eksplisitt sjangeropplæring som formålstenleg i undervisninga fordi det jamnar ut desse skilnadane som Hasan peikar på. Samtidig gir denne måten å arbeide på elevane tilgang til metaspråk om tekst og om språk, noko som igjen bidrar til å auke tekstforståinga (Cope & Kalantzis, 2012b:86).

Innanfor sjangerpedagogikken er utgangspunktet at elevane har ulike behov for førebuing før dei går i gang med oppgåva. Læraren blir sett på som ein signifikant vaksenperson som skal leie elevane inn i den pedagogiske aktiviteten. Dessutan er det viktig at alle elevar blir sette og bekrefta, og at elevane dermed blir posisjonerte som aktive deltakarar gjennom undervisninga. Praktisk blir dette gjennomført ved at læringsaktiviteten blir broten ned i mindre delar, og at desse blir gjennomgått av læraren steg for steg. På den måten blir det hevda at alle elevar vil henge med, og dei får bygge opp ein identitet som elevar som lukkast i skulearbeidet. Det blir lettare for læraren å stadfeste kva alle elevane lærer og tilpasse oppgåvene slik at dei er utfordrande for alle i klassen, ikkje berre for nokre. Oppgåvene skal vere så vanskelege at elevane har problem med å gjere dei på eiga hand, utan at læraren er med (jf. Vygotskij og «den næraste utviklingssona» i kapittel 4.3.3). Dei to illustrerer dette med figurane under:



Figur 14 Aukande gap mellom elevar med tradisjonell undervisning (Rose & Martin, 2012:13)

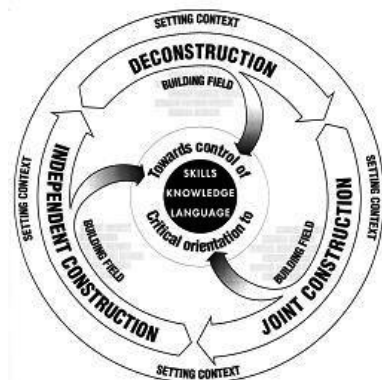


Figur 15 Tettare utviklingsløp for elevar ved støttande undervisning (Rose & Martin, 2012:14)

Figur 14 er meint å indikere korleis avstanden mellom sterke og svakare elevar aukar gjennom eit tradisjonelt undervisningsløp. Figur 15 viser korleis Rose og Martin ser for seg at læringsutviklinga tar form om alle elevar får utfordrande undervisning med kontinuerleg støtte frå læraren.

Eg har valt å skildre denne metoden meir detaljert fordi eg vil diskutere funna i denne granskinga opp mot prinsipp og metode i denne modellen. Hypotesen til Rose og Martin (2012:35) er at om ikkje elevane får eksplisitt undervisning om korleis dei steg for steg skal bygge opp teksten sin, så må dei ta utgangspunkt i det språket dei kan – og då vert det «munnlege» tekstar.

Rose og Martin (2012) tek utgangspunkt i SFL, men dei to legg meir vekt på tekstnivået enn Halliday har gjort. Hos Rose og Martin er utgangspunktet for analysen heile teksten, og korleis han fungerer i lag med det sosiale formålet. Ord og setningar i teksten får dermed meaning gjennom å sjå dei i lys av den globale strukturen i teksten og vidare i direkte samband med situasjonskonteksten. I Noreg har Skrivesenteret omsett modellen til norsk, der han har fått namnet «sirkelen for undervisning og læring» (Skrivesenteret, 2015b).



Figur 16 "Teaching/learning-cycle" (Rose & Martin, 2012:66)

Teaching/learning-cycle er inndelt i tre hovuddelar, der kvar av dei igjen er delt inn i fleire underpunkt. For det første peikar dei to forskarane på «dekonstruksjon», og reint praktisk er denne fasen kjenneteikna av at læraren les og går igjennom ein modelltekst i lag med alle elevane i heil klasse. Læraren bruker tid på å sette teksten inn i ei kontekstuell ramme, der formålet med teksten vert gjort klart for elevane. Teksten er gjerne vist fram på storskjerm, og elevane sit samla rundt læraren. Læraren er godt førebudd, og ho les teksten først igjennom ein gong, og så om att igjen der ho stoppar opp og forklarar og stiller spørsmål til både globale og lokale trekk ved teksten. Ein

viktig føresetnad er at læraren heile tida stiller tilbakevendande spørsmål, slik at alle i klasserommet kan vere med på å svare. Då må læraren starte på eit nivå der ho veit alle kan svare og bevege seg sakte vidare, gjennom heile tida å stille spørsmål for å repetere element i teksten som ho tidlegare har peika på. Meininga med det er at alle elevane skal ha moglegheit til å danne seg eit komplekst bilde av teksten, samtidig som alle elevar i klassen skal kjenne seg som deltakande og myndiggjorde.

Neste fase er felles konstruksjon. Denne fasen heng tett saman med den føre, men her går lærar og elevar eit steg vidare ved å produsere ein tekst saman. Læraren er heile tida den som har føringa, men elevane er med gjennom å bli utfordra på forslag til setningar. Læraren skriv, gjerne på ein pc tilkopla ein videokanon, eller ei smarttavle, slik at elevane kan følge med. Denne nye teksten som lærarar og elevar skriv er nær kopla til modellteksten, men temaet er annleis og gjerne knytt til noko aktuelt for elevane. Det semantiske feltet er bygd opp gjennom utforsking, lesing, diskusjon og notatskriving. Læraren søker å skrive teksten nær forma på modellteksten, slik at elevane får erfaring med å nytte denne forma til egne formål. Eit viktig poeng her er at læraren omformar dei munnlege forslaga frå elevane til skriven syntaks, slik at denne koplinga blir tydeleg for elevane. I tillegg til at læraren heile tida kommenterer korleis dei ulike setningane dannar koherens i avsnitta, og at desse igjen dannar koherens på tekstnivå. Samtidig viser læraren korleis ulike grammatiske trekk formar teksten, til dømes ved å peike på nominaliseringar eller relasjonelle verb kontra materielle verb.

Martin foreslår at elevane får den fellesskrivne teksten i lekse og at dei arbeider med den på skulen på ulike måtar. Eitt eksempel kan vere at dei klipper ut viktige temasetningar frå teksten og at dei nyttar desse til å seie noko om strukturen i teksten.

Den tredje fasen omfattar individuell skriving av ein tekst i same sjanger. Denne gongen skriv elevane egne tekstar bygde på det same mønsteret, men igjen er temaet endra, og lærar og elevar har brukt tid saman på å bygge opp ein ordbank som utgangspunkt for skrivinga. Læraren er tilgjengeleg heile tida medan elevane skriv og samlar inn utkast som ho gir respons på, og desse dannar grunnlag for elevane si

vidare skriving av teksten. Til slutt blir tekstane publiserte slik at elevane får sjå korleis denne typen tekstar kan utføre ei sosial handling.

Rose og Martin (2012) har lagt til eit fjerde punkt som ein del av den tredje fasen. Dette går på å bruke sjangeren kreativt og vurdere teksten kritisk. Dette har kome inn etter kritikk av pedagogikken, då han først blei kritisert for at elevane skreiv etter ei punktliste utan å gjere sjangeren til sin eigen, og dernest for at elevane ikkje fekk øving i å sjå tekstane i eit kritisk lys.

Det overordna er heile vegen den tydelege læraren som initierer prosessen, men som samtidig kontinuerleg inviterer *alle* elevane i klassen med gjennom ein dialogisk struktur på undervisninga. Dessutan er vekta på ordlæring integrert som ein sentral del av tekstskapinga. Dei svenske tekstforskarane Andreas Nord, Per Holmberg og Anna-Malin Karlson (2011) peikar på denne samanhengene i utdraget under:

Ett område där de funktionella modellerna och perspektiven har fått stort genomslag är skolan. Framför allt har man tagit till sig tankar och metoder från den så kallade genrepedagogiken, som har rötter i den systemisk-funktionella lingvistiken. Här erbjuder synsättet en möjlighet att koppla ihop språk- och kunskapsutveckling: när man lär sig formulera betydelse i form av en viss grammatik lär man sig samtidigt en viss kunskapsstruktur, och genom att skriva texter i olika genrer lär man sig delta i kunskapsbyggande (skriftliga) samtal. (Nord m. fl., 2011:7,8).

Her blir det løfta fram korleis sjangerpedagogikken kombinerer faglæring med formålsretta skriveopplæring. Rose og Martin (2012) bruker dette som argument for at lærarar i alle fag bør bruke tid på fagrelevant skriving (jf. korleis Skaftun mfl. (2015) hevdar lærarar må finne det fagspesifikke i grunnleggande ferdigheiter).

5.2.2 Kritikk av sjangerpedagogikken

Så langt har den eksplisitte tilnærminga til sjangerundervisning stått uimotsagt. Her vil eg difor peike på noko av kritikken som har blitt retta mot denne typen skriveopplæring og vise resonnementa bak. Historisk har det vore harde ordvekslingar mellom dei som representerte ei implisitt line, og dei som stod for ei eksplisitt tilnærming. Hertzberg og Roe (2015) peikar på at desse tradisjonelle skiljelinjene i dag

til dels er utviska, då fråværet av eksplisitt undervisning i retorikkinspirert opplæring ikkje lenger står ved lag. For å skape bakgrunn for diskusjonen i kapittel 14 vil eg likevel vise nokre av stemmene som har kritisert sjangerpedagogikken hardast og sjå kva for argument dei har bygd på.

For å avgrense har eg halde meg til den canadiske professoren i skriftbruksforskning, Aviva Freedman, og den britiske professoren i lingvistikk, Peter Medway.

Freedman og Medway (1994) er skeptiske til eksplisitt sjangerundervisning, og dette er først og fremst forankra i deira sjangersyn. Dei hevdar at sjangrar er dynamiske, og ei eksplisitt opplæring i sjanger vil difor vere umogleg.

If genres are understood as typified responses to social contexts, and if such contexts are inevitably fluid and dynamic, what sense can it make to explicate features of historical genres (and all genres are historical) as a way of teaching or learning? (Medway & Freedman, 1994:10).

På denne måten markerer dei tydeleg avstand til sjangerpedagogikken. På den andre sida krediterer Freedman (1994:192) sjangerpedagogikken for det sosiale engasjementet samtidig som ho kritiserer den verdiladinga som ligg i å peike ut nokre sjangrar som «prestisjefylte», og det «naive» i å hevde at å meistre visse sjangrar gir tilgang til makt.

For Freedman (1994) er sjangrar for komplekse til at ein kan kommunisere dei gjennom arbeid i klasserommet. Eleven må difor få tilgang til denne kunnskapen gjennom å lese og skrive sjølv. Argumentet som denne utsegna kviler på, er at skrivning inneber ei mengd taus kunnskap som ikkje er mogleg å formidle, i tillegg til at elevar har avgrensa kapasitet til å ta inn alt som det då måtte blitt undervist i. Vidare blir det hevda at den sosiale konteksten er så fundamentalt avgjerande for innhald og form i teksten at det ikkje vil vere formålstenleg å undervise i eksplisitte sjangertrekk (Freedman, 1993:224ff).

Freedman hevdar dessutan at bevisstgjeringa av sjanger og sjangerforståing kjem først gjennom å ha skrive:

My point, however, is this: such critical consciousness becomes possible only *through* the performance: full genre knowledge (in all its subtly and complexity) only becomes available *as a result of having written*. First comes the achievement or performance, with the tacit knowledge implied, and then, through that, the meta-awareness which can flower into conscious reflexive knowledge (Freedman, 1994:206).

Ho seier altså at ei metaforståing av sjanger og kritisk refleksjon over eigen kunnskap, kjem som resultat av ein skriveprosess. Poenget til Freedman er at dette ikkje er noko ein kan undervise i, for eleven må gjennom erfaringa som skrivearbeidet gir, kome til denne innsikta. Seinare kommenterer ho at denne bevisstheita gjer skrivaren fri til å sette ord på tause, underliggande normsett og verdiar, og at dette er eit viktig poeng i opplæring og utdanning. På den andre sida åtvarar ho mot å sjå slik bevisstheit som eit verkty for å lære dei høgt vurderte sjangrane.

Mot slutten av artikkelen frå 1993 opnar Freedman opp for noko formundervisning. For det første handlar dette om å vise elevane overordna strukturar i teksten, samtidig som læraren kan peike på nokre få utvalde reglar knytt til språkbruk og teiknsetting (Freedman, 1993:237). Ho argumenterer også for at undervisning i skrivestrategiar til ei viss grad kan vere nyttige, og her viser ho til Linda Flower (sjå kapittel 4.1. «Innoverretta skriveteoriar»). Dermed plasserer ho ansvaret for å legge til rette for eit aktivt skrivemiljø på læraren (Ibid.).

Tekstvitskapen, og under der den nyretoriske retninga på den eine sida og sjangerpedagogikken eller SFL på den andre sida, har såleis ulike utgangspunkt for val av analyseobjekt. Innanfor SFL-paradigmet blir dei grammatiske einingane i teksten studerte og abstraherte som eit heile. Denne abstraksjonen blir såleis utgangspunkt for å vurdere handlinga som teksten utøver i konteksten. For tekstvitskapen ligg interessa meir i situasjonen der teksten oppstår. Ein treng difor ikkje å sjå desse tilnærmingane som i strid med kvarandre, men heller som komplementære, i det dei begge set lys på viktige sider av forholdet tekst – kontekst (Berge, 2001; Miller, 2001 [1984]).

I norsk kontekst har Sigmund Ongstad (2004) presisert korleis eit statisk sjangersyn kan skape utfordringar i skriveopplæringa:

For lese- og skriveopplæringen er forståelse for og innsikt i samanheng mellom sjangertyper viktig. Dersom en arbeider isolert med hver enkelt av de sjangrene som beskrives i fagplaner og lærebøker, vil en ikke kunne utnytte det nære slektskap mellom dem. Sjangervokster skjer ved at en lærer seg nye trekk på basis av gamle, og som så omdefinierer eller videreutvikler ens eget sjangersystem (Ongstad, 2004:86).

Her løftar han fram det flytande og fleksible med sjangrar og korleis elevane treng å bygge forståing for at sjangersystemet ikkje opptrer som eit rigid rammeverk for tekstar.

Ongstad (2004:88) held fram at: «Særlig viktig blir det i fremtiden å forstå blandingsformer, som tekst og bilder, for unge sosialiseres i stadig større grad gjennom medienes sjangersystemer». Her er han inne på det multimodale, og han peikar såleis på korleis elevane har behov for ei opplæring som viser korleis tekst og bilde spelar saman. Dessutan peikar han også på blandingsformer, meir generelt, som eit framveksande fenomen.

I tillegg minner han om at elevane møter skulen og sjangeropplæringa med svært ulik førforståing: «elever som leser motorblader, som liker tekno og snowboard, kommer til skolen med et annet sjangerpotensial, med et annet sjangersett enn de som helst leser romaner, hører klassisk musikk og går skiturer» (Op. Cit.:89). Poenget hans er at skulen må ta høgde for desse ulike sjangerskjemaa i opplæringa (jf. dei spontane omgrepa hos Vygotskij), gjennom å møte kvar enkelt elev der han er.

Eg viste ovanfor i kapittel 5.2.1 at Rose og Martin (2012) har tatt kritikken om rigide sjangrar på alvor ved å legge inn eit punkt i teaching/learning-cycle der elevane skal arbeide kreativt med sjangeren. I tillegg har det også kome inn eit mål om at tekstane som elevane produserer, skal bli publiserte. På den andre sida har eg vist her korleis det nyretoriske miljøet litt etter litt har gitt opningar for meir eksplisitt tilnærming. Kritikken har såleis ført til endring i begge endar av kontinuumet.

I mi lesing av bakgrunn og teoriramme for sjangerpedagogikken meiner eg å sjå svake punkt når det gjeld å ta vare på dei sterkaste elevane. Eg finn ikkje at denne

elevgruppa blir tatt godt nok vare på og gitt tilstrekkeleg med utfordringar. Saka er heller ikkje problematisert i særleg stor grad hos Rose og Martin.

Eit anna kritisk punkt er korleis det dynamiske ved sjangrane kan bli kommunisert ved å arbeide med faste mønster. Språkprofessor Douglas Biber har kritisert sjangerskulen for eit for rigid syn på kva sjanger er. Han meiner å finne i sin studie at språk i ulike sjangrar går på kryss og tvers av det som sjangerpedagogikken uttalar som sjangerinternt språk. «Genre categories are determined on the basis of external criteria relating to the speaker's purpose and topic; they are assigned on the basis of use rather than on the basis of form» (Biber, 1988:170). Her fremjar han eit at formål og felt er viktigare enn forma i sjangerforståinga. På den andre sida presiserer Cope og Kalanzis (2012b:89) at arbeid med metaspråk og grammatikk nettopp handlar om å skape trygge elevar i møte med nye krav. Dei hevdar at denne typen opplæring ikkje ber elevane om å fylle eigne ord inn i tekstmønster frå andre, men: «using knowlegde of genre and grammar to find one's own voice, not within genres, but across, between and around genres».

5.2.3 Sjangerpedagogikk i Skandinavia

Sjangerpedagogikk som metode har i løpet av dei tre siste tiåra også kome til vår del av verda (sjå kapittel 6.1.6 om nordisk SFL-forsking). Når det gjeld lærebøker om metoden på norsk, har vi ikkje mykje i Noreg, men Skrivesenteret (2015b) har gitt ut fleire hefte der lærarar kan få rettleiing om skriveopplæring i tråd med sirkelen for undervisning og læring. Av forskning med sjangerpedagogisk intervensjon har May Olaug Horverak (2016) nylig disputert med avhandlinga «English writing instruction in Norwegian upper secondary school – a linguistic and genre-pedagogical perspective». I forskingsprosjektet har ho gjennomført ein intervensjon med eksplisitt sjangerundervisning bygd på modell av sjangerpedagogikken i engelskundervisning på vg1. Resultata hennar viser at alle elevar, uansett utgangspunkt, forbetra skrivinga si gjennom prosjektperioden. Elevane viste størst framgang på innhald og struktur i tekstane, samtidig som språk og kjeldebruk også vart betre. I tillegg er der pågåande

forskningsprosjekt med sjangerpedagogisk utgangspunkt ved skular både i Trondheim og i Halden (Elisenberg & Häbler, 2015; nafo, 2015).

Generelt har sjangerpedagogikken fått breiare fotfeste i nabolanda våre. Her er det difor gjort fleire større studiar, og eg vil her vise til eit utval. Gjennomgåande for desse er at dei er gjennomførte på lågare nivå enn vidaregåande, der Horverak si avhandling skil seg ut. I Sverige har Bodil Hedeboe (2009) ved Stockholms Universitet publisert ein studie av arbeid med sjangerpedagogikk på ein barneskule i Stockholm. Av 400 elevar hadde berre ein av elevane svensk som morsmål, og skulen hadde utfordringar med låge testresultat. Gjennom eit skuleutviklingsprosjekt fekk lærarane innføring i sjangerpedagogikk og SFL. Dette omfatta lærarar i alle fag, slik at skulen fekk eit felles språkløft. Hedeboe peikar på konkrete trekk ved tekstane som elevane tydeleg forbeta, og på dei nasjonale testane klarte skulen å heve resultatata opp til det nasjonale gjennomsnittet. Ho peikar såleis på at eksplisitt språkundervisning kan vere med på å utvikle elevane sine lese- og skriveferdigheiter på ein avgjerande måte.

I dansk kontekst har lærarar i Silkeborg saman med forskarar frå VIA University gått saman om eit lengre prosjekt der lærarar i alle fag implementerer sjangerpedagogikk. Prosjektet omfattar også skular med høg prosent minoritetsspråklege (M. Christensen m. fl., 2013). I designet blir det lagt vekt på at lærarar i alle fag skal få opplæring i SFL-teori og utvikle sjangerpedagogisk forståing før dei testar ut teoriene i eigne klasserom. Erfaringane frå prosjektet blir løfta fram av lærarane sjølve som svært positive: «de eksplisitte fokus på sproget i fagene og ikke mindst de eksplisitte krav til, hvad elevene skal kunne med sprog i fagene, hæver det faglige niveau i undervisningen» (Op. Cit.:46). Samtidig peikar lærarane på at avanserte læringsmål har blitt realistiske for alle elevar i klassane, og at elevane både les og skriv betre fagtekstar.

5.2.4 Prosessorientert skrivning

Innanfor sjangerpedagogikken blir det på visse område markert tydeleg avstand til den prosessorienterte skrivinga. Her er det viktig å presisere at «prosessorientert skrivning» kan bety mykje forskjellig, og at kritikken dermed kan ramme urimeleg.

Sjangerpedagogikken har kritisert den prosessorienterte pedagogikken for å betone det lyststyrte og frie, og at dette berre gagnar dei sterke elevane. I tillegg har kritikken gått på at læraren si rolle har vore avgrensa til å vere praktisk tilretteleggar i staden for aktiv kunnskapsformidlar (Rose & Martin, 2012). På den andre sida minner Jon Smidt om at den prosessorienterte pedagogikken, særleg den Skandinaviske, også ser metaspråk, konkrete tilbakemeldingar og læraren som rettleiar undervegs i skrivinga som viktig, og dermed blir avstanden betydeleg nedkorta. Han oppsummerer med å hevde at vektlegginga av handlingsdimensjonen i den nyretoriske tilnærminga kan gjere at ein nesten mistar det typifiserte av syne i skriveopplæringa. Derimot kan den tunge vektlegginga av sjanger hos sjangerpedagogikken gi elevane ei oppfatning av sjanger som statisk og ikkje mogleg å bevege (Smidt, 2004). Samtidig viser Hertzberg og Dysthe (2012:68) at den formelle striden mellom prosesskriving og sjangerpedagogikk no er lagt død.

5.2.5 Sjangerlæring; mellom det statiske og dynamiske

I norske klasserom har ikkje sjangerpedagogikken heilt vunne fram enda, og den prosessorientert pedagogikk har kanskje mist litt gløden (Hertzberg & Dysthe, 2012). Roe og Helstad viser korleis dei to perspektiva i Noreg aldri heilt har stått i konflikt med kvarandre, og dei meiner at det i Noreg i dag er i ferd med å vekse fram ein ny type skrivedidaktikk. Denne er kjenneteikna av eksplisitt undervisning, der læraren nyttar modelltekstar (Roe & Helstad, 2014), men samtidig har vi for lite kvalitativ kunnskap om denne skrivedidaktikken.

Askeland og Aatomsbakken (2013a:253) gjorde i 2013 ein studie av kva for sjangrar ein klasse kom innom i løpet av dei to første åra i vidaregåande skule, og dei kom til 38 ulike sjangrar. Då forskarane spurde elevane frå desse klassane kvifor skrivinga deira ikkje lukkast, var det nettopp manglande sjangerkunnskap elevane peika på.

Når elever forteller om skriving som ikke lykkes, er et av fellestrekkene manglende kunnskap om sjanger, manglende «oppskrifter» eller manglende interesse for å lære sjangrene fordi de ikke framstår som nyttige for samfunnslivet eller framtidig yrkesliv (Askeland & Aatomsbakken, 2013a:258).

Det ser ut til at sjangeropplæringa i norske klasserom er omfattande, men at den samtidig manglar ei djupne der elevane verkeleg får tak i dei underliggande strukturane. Etter den nye læreplanen i både norsk og samfunnsfag er det framheva at elevane skal lære å revidere tekstane sine. Sjangerkunnskap blir dermed eit viktig verkty i eigenvurderinga, og det opnar for å rette merksemd mot kva som konstituerer dei ulike sjangrane.

Berge og Ledin slo i 2001 fast at det mellom sjangerforskarar stort sett er semje om eit pragmatisk sjangersyn. På den felles plattformen endar ulike forskarar med ulike teoriar. Den store utfordringa er uansett: ”hur genreforskningen skal hantera dette spenningsfält, alltså förhållandet mellan det statiska och dynamiska, mellan konstans, förändring och variation, är i dagsläget mycket oklart” (Berge & Ledin, 2001:15). Her løftar dei fram dette dilemmaet i lys av sjangerforskinga, og samtidig peikar dei også på ei dagleg utfordring for lærarar i skulen. Lærarane skal formidle den statiske og dynamiske storleiken som skal gjere elevane budde på ei fleksibel sjangerforståing for framtida. Berge og Ledin endar i artikkelen opp med å argumentere for metaspråk i undervisninga enten ein legg mest vekt på det fleksible ved sjanger eller faste mønster.

6 Systemisk funksjonell lingvistikk

6.1 Introduksjon

Systemisk funksjonell lingvistikk (eller grammatikk) (SFL) er nemninga på språkteorien utvikla av den britisk-australske lingvisten Michael Halliday (fødd 1925). Denne språkteorien er nytta i analysane av tekstane til dei fem fokuselevane i denne granskinga, og han er difor sentral her. I dette kapittelet vil eg gjere greie for teorien og samtidig vise korleis denne tilnærminga er relevant for å utvikle ny kunnskap om skrivninga til fokuselevane. Funksjonen til kapittelet er såleis å danne bakgrunn og kontekst for dei grammatiske analysane av elevtekstane.

Halliday er opprinneleg engelsklærer, og som lærar opplevde han stadige utfordringar med grammatikkundervisninga i skulen, då det var vanskeleg for elevane å forstå sidan dei ikkje såg relevansen. Han har seinare uttrykt at denne erfaringa var utløysande for å gå i gang med og utvikle ein ny språkteori. Medan han som forskar på 1970-talet arbeidde med å konstruere den nye grammatikken, hadde han også tett kontakt med lærarar i skulen. Målet var at teorien skulle vere til nytte for språkbrukarar, og særleg for lærarar og elevar i skulen (Maagerø, 1998; Maagerø & Tønnessen, 2001:17).

Den språkteorien som han utvikla gjennom desse arbeida, uttrykker, som namnet viser, at han tek utgangspunkt i det systemiske og funksjonelle. For det første er det funksjonelle aspektet ved språket gjort synleg gjennom tre ulike nivå, forklarar Halliday (1994:xiii): i tolkinga av tekstar, i system og i dei lingvistiske strukturane. På denne måten hevdar han at teorien fangar språket i bruk. Det *systemiske* i språket vert framheva, ikkje på bakgrunn av ein fast underliggande, kognitiv struktur (jf. Chomsky, 2012:xi), men som eit nettverk av tilgjengelege ressursar for å skape mening:

A text is the product of ongoing selection in a very large network of systems – a **system network**. Systemic theory gets its name from the fact that the grammar of a language is represented in the form of system networks, not as an inventory of structures. (...) A

language is a resource for making meaning, and meaning resides in systemic patterns of choice (Halliday & Matthiessen, 2004:23).

Utgangspunktet i SFL er at dei språklege einingane som er med i ei ytring, har ein funksjon, og at dei ulike delane står i forhold til kvarandre. Språkeiningane får nemning etter kva for funksjon dei har i setninga og ikkje etter kva for grammatisk klasse dei kan plasserast i. Metaspråket som SFL tilbyr, blir dermed uttrykk for kva for jobb dei ulike ledda har i setninga, og dette var Hallidays pedagogiske prinsipp.¹⁴

6.1.1 Sosialemiotikk

Halliday plasserer SFL innanfor «sosialemiotikken» som han vidare definerer som «et intellektuelt ståsted». Poenget er at han koplar læra om teiknet, det *semiotiske*, saman med konteksten, det *sosiale*, fordi han hevda at meiningsskaping ikkje kan studerast utan å bli sett i samband med den sosiale ramma som omgir situasjonen (Halliday, 1998d:67). Han løftar vidare fram korleis dei sosiale kontekstane rundt teiknsystema særleg er interessante i opplæringskontekstar fordi språket som blir brukt i desse kontekstane også ber med seg kulturelle verdi- og ideologisyn. Han markerer såleis avstand til Chomsky sitt biologiske/psykologiske perspektiv ved å ha som utgangspunkt at språket lever, blir lært og utvikla mellom menneske innanfor kulturelle rammer (Op.Cit.:68-69).

6.1.2 Kulturkontekst og situasjonskontekst

Gjennom den sosialemiotiske ståstaden blir kontekstane for meiningsskapinga viktige. Halliday tek utgangspunkt i omgrepa *kulturkontekst* og *situasjonskontekst* som nyansering av ein teksts kontekstar. Denne måten å dele inn konteksten på stammar opphavelig frå den polsk-britiske antropologen Bronislaw Malinowski (1923). Den

¹⁴ I denne framstillinga vil eg i hovudsak basere meg på dei tre utgåvene av «Introduction to Functional Grammar» (1994, 2004 og 2014).

britiske lingvisten J. R. Firth har vidareutvikla situasjonskontekst-omgrepet då han meinte at definisjonen til Malinowski ikkje fanga kompleksiteten på ein god nok måte. Han presenterte difor ein firepunktsmodell der han freista å sjå heilheita gjennom å studere:

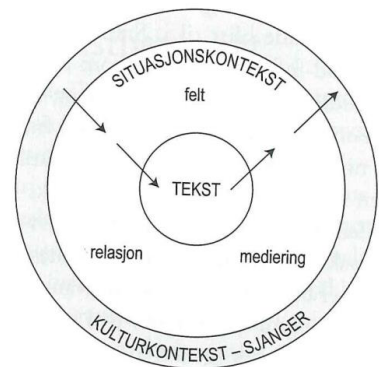
1. Deltakarane i situasjonen
2. Handlinga som deltakarane utfører i situasjonen, både verbale og ikkje-verbale
3. Andre relevante trekk ved situasjonen
4. Følgjene av dei verbale hendingane i situasjonen

(Firth, 1957:182-183)

Halliday har bygd vidare på resonnementet til Firth med å utvikle analysereiskap som ser på situasjonskonteksten som ein integrert del av språkskildringa og tekstanalysen. Kulturkonteksten ser han som ein abstrakt storleik der det er det generelle, det ein vanlegvis gjer i slike situasjonar, som er aktuelt, og denne dreg han ikkje inn i analysen sidan han primært arbeider på setningsnivå (Berge, 1998:25; Maagerø, 2005). Bygd på Firth si framstilling har han sett opp ei liste på tre trekk ved situasjonskonteksten som gir ei ramme å tolke teksten inn i (sjå figur 15).

1. Felt
2. Relasjon
3. Mediering

Med *felt* siktar han til det konkrete som skjer i situasjonen, altså kva for aktivitet er det deltakarane i situasjonen er opptekne med. *Relasjon* viser til deltakarane og forholdet mellom dei. Dette kan gå på kor ofte samtalepartnerane er i dialog med kvarandre, rollestusen mellom dei og dei ulike talehandlingane som deltakarane går inn i.



Figur 17 *Tekst i kontekst*
(Maagerø, 2005:39)

Termen *mediering* peikar på kva rolle språket spelar i situasjonen. Då er det relevant å sjå på kva for jobb deltakarane forventar at språket skal gjere for dei i konteksten, og kva for status og symbolhandling han utfører i den sosiale situasjonen (Halliday 1998d:76-77).

Gjennom å trekke inn desse tre sidene ved teksten meiner Halliday at ein i analysen får fram korleis teksten på same tid *både* er eit *produkt* og ein *prosess*. Teksten er eit produkt fordi den er ei slutta eining som kan studerast i seg sjølv og skildrast gjennom grammatiske nemningar. Samstundes er han ein prosess fordi han står i eit nettverk av sosial meining, der dei semantiske vala som er gjorde, set premissar for kva som kan ytrast i neste innspel. Felt, relasjon og mediering blir såleis tre ulike trekk ved situasjonskonteksten som er sporbare i teksten. Desse omgrepa opnar for eit didaktisk potensial som kan gjere det tydeleg for elevane korleis situasjonskonteksten skaper rammer for innhald og form på teksten. Dette blir eit sentralt poeng i analysane.

6.1.3 Opplæringsperspektivet hos Halliday

Halliday såg på situasjonskonteksten som viktig både for å forstå teksten og for å kunne skape ei førestilling om kva som skal kome. Denne premissen løfta han vidare inn i skulen og sette det i eit opplæringsperspektiv. Han peika dermed på kor viktig kontekstforståinga er for å kunne lære:

Når noen leser og lytter for å lære, er det særlig viktig med evne til å forutsi, for uten den vil hele prosessen gå mye saktere. Leseren eller lytteren kan miste hele poenget med et avsnitt hvis han eller hun ikke møter det med passende antakelser basert på situasjonskonteksten (Halliday, 1998a:114).

Her viser han korleis eleven både vil lese saktare og også stå i fare for å ikkje få med seg det han les om han ikkje er i stand til å skape forventning til teksten. På same måte peikar han også vidare på kjennskap til kulturkonteksten som ein viktig komponent i det å forstå tekstar i undervisningssamanheng. Kulturkonteksten dannar den heilskapen som situasjonskonteksten går inn i, og for å skape ei djupare forståing av teksten treng

ein også kjennskap til denne, hevdar han. Halliday bruker skulen og skulekultur som eit særskilt eksempel på ein institusjon som har tydelege, etablerte rammer for tekstar som vert produserte, basert på kulturelle verdier (Halliday, 1998a:115). Han argumenterer såleis for at elevane må få hjelp til å hente meining ifrå situasjonskonteksten, og at dei kan bruke denne meininga aktivt både i produksjon og resepsjon av tekst. Holmberg og Karlson (2006) viser dette forholdet tydeleg gjennom å drage linja mellom korleis språket på den eine sida blir påverka av situasjonen, og korleis situasjonen på den andre sida blir påverka av språket:

Genom att undersöka hur grammatik uttrycker betydelse på olika sätt i olika situationer kommer man också att undersöka dessa situationer. Då ställs två frågor. Å ena sidan: Vilka ramar sätter situationskontexten för språket? (...) Å andra sidan: Hur bidrar språket till att skapa dessa situationer? (Holmberg & Karlsson, 2006:12).

Poenget med systemisk funksjonelle analysar blir dermed å kunne sjå korleis ulike grammatiske ressursar er brukte og å kunne diskutere desse.

Halliday omtalar all læring som ein «kontekstualiseringsprosess» (Halliday, 1998a:116). Dette forklarar han ved å vise til at læring handlar om å kunne bygge opp ei forventning om kva som kjem. Han ser læring som noko som først og fremst skjer gjennom språk, og dette ser han vidare i samanheng med kor viktige dei «lingvistiske forventingane» er for læring. Dette handlar både om å sette tekstar i klasserommet inn i ei ramme ved hjelp av ord, slik at elevane ser formålet med teksten og å peike på kva for handling teksten utfører i den sosiale situasjonen. På den måten hevdar Halliday at elevane vil få lettare tilgang til å kontekstualisere den nye kunnskapen fordi dei både får utvikle forventning til kva som skal kome og fordi dei får sett tekstar inn i større sosiale rammer.

6.1.4 Tre metafunksjonar

Innanfor SFL er læra om dei tre *metafunksjonane* viktig. Halliday hevdar at desse metafunksjonane er inkorporerte i alle setningar. Det vil seie at utsegna kommuniserer meining på tre grunnleggande måtar samtidig. Dei tre metafunksjonane speglar

innhald (ideasjonell), kommunikasjon (mellompersonleg) og tekstleg samanheng (tekstuell). Bakgrunnen for denne inndelinga er at Halliday meiner å identifisere tre ulike komponentar språkbrukaren gjer med språket samtidig. For det første søker ein å representere fenomen i verda rundt seg (ideasjonell), for det andre ønsker språkbrukaren kontakt med omverda, og ein samhandlar med omverda gjennom språket (mellompersonleg), og sist organiserer språkbrukaren informasjonen han vil nå ut med, ved hjelp av språklege band som skaper samanheng mellom ledda av informasjon (tekstuell) (Halliday, 1994, 1998e; Halliday & Matthiessen, 2004, 2014; Holmberg & Karlsson, 2006:18).

Den *ideasjonelle* metafunksjonen peikar på fenomen i verda. Halliday forklarar det ideasjonelle ved teksten som: «clause as representation» (Halliday & Matthiessen, 2004:61). Det er altså her tale om kva for fenomen språket i den gitte konteksten representerer. Den ideasjonelle metafunksjonen står i nært samband med *feltet* i situasjonskonktesten, og det språklege valet vil difor vere sterkt prega av denne. Halliday nemner tre semantiske kategoriar som skildrar korleis menneska kan representere verda rundt seg gjennom språket. Dette er gjennom 1) omstende, 2) prosessar og 3) deltakarar. Halliday peikar på at meininga i den ideasjonelle metafunksjonen kan vere enten *erfaringsbasert* eller *logisk forankra* (Ibid.).

Ei ytring vil alltid ha eit formål. Den vil alltid vere retta mot nokon, og dette er det Halliday innlemmar i den *mellompersonlege* metafunksjonen. Ytringa etablerer og opprettheld ein sosial funksjon, og Halliday uttrykker nettopp dette gjennom nemninga «clause as exchange» (Halliday & Matthiessen, 2004:61). Den mellompersonlege metafunksjonen heng nøye saman med det som vart skildra som *relasjon* i omtale av situasjonskonteksten over. I den sosiale meiningsskapinga mellom ulike deltakarar skil Halliday ut to ulike tilgjengelege roller. For det første kan dette vere ein som gir eller tilbyr den/dei andre parten/ane noko, eller ein kan vere ein som krev noko av den/dei andre deltakaren/ane. Dette som ein gir eller krev, kan anten vere ei ytring i form av informasjon, eller det kan dreie seg om varer eller tenester. Rollene blir realiserte gjennom språket, og Halliday kalla desse resursane for *modus* og *modalitet*. Modus

viser til talerollene som vert utførte i setninga, og modalitet viser til evaluering eller vurdering til det som blir uttrykt i setninga (Maagerø, 2005:138,149). Poenget for Halliday er poengtere korleis talerollene i setningane blir ulike alt etter om ein gir eller krev informasjon, og om ein tilbyr eller krev varer og tenester. I forteljande heilsetningar og spørjesetningar blir modustypen kalla indikativ, og denne modustypen blir nytta til utveksling av informasjon. Modus i setninga blir forma gjennom forholdet mellom det finitte elementet og subjektet og rekkjefølga på dei. Det finitte elementet blir finitt i form av tempus eller modalitet (sjå under). *Imperativ* som er modus for utveksling av varer og tenester, kan mangle subjekt, og det er heller ikkje eit finitt element i setninga (Maagerø, 2005.138-144; Halliday & Matthiessen, 2014:139-146).

Modalitet blir uttrykt gjennom modale element enten i verbalgruppa eller som adjunkt i setninga. Innanfor SFL-systemet opererer ein med to ulike former for modalitet: *modalisasjon* og *modulasjon*. Modalisasjon viser til modalitet uttrykt i proposisjonar og indikerer sannsyn eller vane. Modulasjon realiserer modalitet i forslag der det blir gjort vurderingar om tilbøyelegheit eller nødvendigheit. Markering av polaritet høyrer også med her som ytterpunktta på ein skala mellom heilt negativ og heilt positiv. Positiv polaritet er umarkert, medan negativ polaritet blir uttrykt på norsk gjennom modusadjunktet «ikkje» i nærleiken av verbalgruppa (Halliday, 1994:88-92). I tillegg kan ein også uttrykke modalitet ved hjelp av grammatiske metaforar innanfor den mellompersonlege metafunksjonen. Uttrykket «eg trur det er Per som kjem» tyder som regel at «det kan vere Per som kjem». Det er såleis eit finitt modalt element som er skrive om til ein mental prosess i ei projisering.

Den tredje og siste metafunksjonen kalla Halliday den *tekstuelle* metafunksjonen. Den tekstuelle metafunksjonen kjem til uttrykk gjennom organiseringa av setninga, og det er gjennom denne at ein sikrar seg at budskapet kjem fram på ein formålstenleg måte (Halliday, 1998a:113; Halliday & Matthiessen, 2004). Halliday forklarar at:

«In a sense, this can be regarded as an enabling or facilitating function, since both the others – constructing experience and enacting interpersonal relations – depend on being able to build up sequences of discourse, organizing the discursive flow and

creating cohesion and continuity as it moves along» (Halliday & Matthiessen, 2004:30).

Med den tekstuelle metafunksjonen bygger ein altså opp diskursen ved hjelp av samankoplingsmekanismer og tematisk samanheng. Medieringa i situasjonskonteksten influerer den tekstuelle metafunksjonen på den måten at mediet som ber ytringa eller budskapet, skaper rammer for korleis tema eller kohesjon vert realisert.

Poenget med denne inndelinga er å få fram korleis dei ulike tekstelementa til saman utgjer eit samspel. Dessutan er den pedagogiske implikasjonen viktig, då ein gjennom dei tre metafunksjoanen kan bryte ned og sette ord på korleis grammatiske ressursar kan brukast for å skape meining i teksten, slik Holmberg og Karlson (2006:18) understrekar: «Att koppla ihop funktion och form ses i själva verket som hemligheten bakom att få grammatiken att fungera som ett pedagogiskt verktyg».

6.1.5 Registervariasjon

Den systematiske samanhengen mellom situasjonskonteksten og teksten er fundamental for SFL. For å kunne skildre korleis typiske språktrekk heng saman med typiske situasjonar, har Halliday introdusert omgrepet *register*. Han definerer det som: «et kompleks av meninger som vanligvis assosieres med en spesiell form for felt, relasjon og mediering i situasjonen» (Halliday, 1998c:105). Registra varierer frå å vere snevre og avgrensa til å vere meir opne og frie, alt etter situasjonen og kva for arbeid språket skal utføre. Halliday sitt poeng er at vi aldri vel fullstendig fritt. Registra styrer kommunikasjonen slik at gjensidig forståing faktisk kan oppstå.

Halliday sjølv nytta ikkje *sjanger* i si skildring av språket, men nettopp *register*. Etterkomarane hans har derimot løfta fram sjangeromgrepet innanfor SFL-forståinga (Mulvad, 2013b), og i analysane i denne avhandlinga vil sjangeromgrepet bli brukt framfor register, då dette har sett seg som meir vanleg.

6.1.6 SFL i Noreg

I 1998 gav Kjell-Lars Berge, Patrick Coppock og Eva Maagerø ut artikkelsamlinga «Å skape meining med språk». Dette var den første norske publikasjonen om SFL, og boka inneheld både artiklar skrivne av Berge og Maagerø, og omsette artiklar av Halliday, Hassan og Martin. Sju år seinare i 2005 publiserte Eva Maagerø boka «Språket som meining». Her går ho vidare frå «Å skape meining med språk» og tilbyr norske lesarar ei samla innføringsbok i SFL. I tillegg har vi avhandlingar både på doktorgradsnivå og på mastergradsnivå som er relevante for denne avhandlinga. I 2011 disputerte Henriette Hogga Siljan (2011) med avhandlinga «Metaforisering, nominalisering og normering - en teoretisk studie av grammatisk metafor og to empiriske undersøkelser av språktrekket i læreboktekster». Avhandlinga er ein todelt studie der ho i den første delen utforskar og utviklar Halliday sin teori knytt til nominalisering. Ho argumenterer for å nansere forståinga til å sjå nominalisering som eit kontinuum heller enn å klassifisere det som enten/eller. I den siste delen av avhandlinga testar ho ut denne teorimodellen gjennom ein analyse av lærebøker i naturfag. To år seinare, i 2013, disputerte Sidsel Merete Skjelten (2013) med avhandlinga «Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar – kva skil gode tekstar frå middels gode?» Skjelten bruker materiale frå KAL-prosjektet, og i analysane av tekstane bruker ho teori frå SFL. Hennar funn indikerer korleis gode tekstar skil seg frå middels gode ved at elevane meistarar å utnytte potensialet som ligg i den mellompersonlege metafunksjonen på ein måte som dei andre elevane ikkje har vist i sine tekstar. Bruk av mellompersonlege ressursar blir i dette tilfellet kopla saman med synleg engasjement i teksten, noko som sensorane har vurdert som godt.

På masternivå er der to særleg interessante avhandlingar der begge har tatt utgangspunkt i pilotmateriale frå Normprosjektet. Anne Marthe Rådahl (2013) har sett på korleis registervariasjonen er realisert i fire høgt vurderte tekstar. Hennar funn viser at elevar som tek utgangspunkt i eit privat felt, held seg til eit meir heimleg register, i motsetnad til elevar som har halde seg tettare til eit skulefagleg felt. I desse tekstane er språket meir abstrakt og spesialisert. Med utgangspunkt i dei same tekstane har Kristin Torjesen Marti (2013) undersøkt korleis elevane posisjonerer seg. I analysane har ho

sett på korleis elevane utnyttar potensialet i den mellompersonlege metafunksjonen, og ho finn at dei fire skrivarane posisjonerer seg på ulike måtar, og at dette heng saman med feltet.

6.2 Fagspråk i SFL

Den pedagogiske interessa som ligg til grunn for Halliday, kjem særleg til uttrykk i møte med fagspråk i skulen. Halliday og kollega, professor i lingvistikk, James Robert (Jim) Martin (1993) har samanlikna det å lære fagspråk med å lære andre framandspråk i skulen. Gjennom denne koplinga får dei fram korleis elevane både må få opplæring i omgrepsapparatet i fagtekstar og like fullt i fagspråksgrammatikken.

“The language of science, though forward-looking in its origins, has become increasingly anti-democratic: its arcane grammatical metaphor sets apart those who understand it and shields them from those who do not” (Halliday & Martin, 1993:21).

Her peikar dei særleg på korleis grammatisk metafor, eller nominalisering i tekst skaper eit skilje mellom dei som forstår korleis denne grammatiske ressursen fungerer og dei som ikkje gjer det. Halliday og Martin viser korleis grammatikken i fagtekstar er bygd opp på ein vesentleg annan måte enn daglegtalet, og at maktposisjonar i samfunnet berre er tilgjengelege for dei som meistrar denne typen lesing og skriving. Skulen må dermed legge til rette for at alle elevar får tilgang til denne typen maktspråk, og dei hevdar at i ytste konsekvens kan det bli eit demokratisk problem om fagspråket ikkje blir gjort tilgjengeleg for alle (Halliday & Martin, 1993).

Martin (1998) peikar særleg på korleis verb og nominalledd utgjer ulik mening i fagtekstar og i daglegtalet. I fagtekstar er verba gjerne brukte til å skape relasjonar mellom fenomen heller enn å tilføre ideasjonelt innhald sjølve. Det inneber at dei ofte er korte og innhaldslette. I tillegg har desse verba som funksjon å organisere framstillinga i teksten, slik at dei også kan vise kausalitet innanfor setninga. Verba blir også gjerne realiserte i passivform, då kven som handlar er mindre relevant i mange tilfelle i fagtekstar, samtidig som objektet blir løfta fram. Ein annan måte å skjule

aktøren på er å skrive handlinga om til ein infinitivskonstruksjon (Maagerø, 2008:92). På same måte fungerer nominalisering som eit trekk for å abstrahere mening i tekst. Denne måten å pakke informasjon på gjer at ein i fagtekstar kan konsentrere språket og danne kausale koplingar inne i setninga i staden for mellom og ved hjelp av konjunksjonar. Dessutan er det eit verkty for å løfte fram prosessar som fenomen, slik at ein kan omtale dei som deltakarar i teksten og dermed gjere dei relevante som utgangspunkt for drøfting (Maagerø, 2010:193).

6.2.1 Grammatiske ressursar i ulike fagtekstar

Halliday (1985) skil ut det han kallar «grammatisk metafor», eller nominalisering, som eit særlege trekk ved fagtekstar. I nominaliseringsprosessen¹⁵ blir handlingar eller eigenskapar omforma til nominale ledd i setninga. Dette gjer at aktivitet eller skildringar kan bli omtala som abstrakte fenomen. Halliday peikar på at denne prosessen fører til ein reduksjon av semantisk innhald, men ein auke i tekstuell informasjon i setninga. Vidare løftar han fram at denne måten å konstruere mening på er avansert for både lesar og skivarar. Nominalisering krev at den som skriv eller les forstår at der ligg ein aktiv prosess under, og ein må såleis kunne dekode denne informasjonen for at setninga skal gi mening. Halliday poengterer at grammatiske metaforar fungerer som ein ressurs i fagtekstar fordi at prosessen, omgjort til fenomen, gir rom for termdanning. Samtidig opnar den nominale strukturen for presisering gjennom å tilføye informasjon. Dei nominale ledda gjer også at teksten kan strammast inn fordi eit verb krev fleire setningsledd rundt for å gi mening, medan nominaliseringa kan stå aleine. Nominalisering eller bruk av metaforar generelt blir kategorisert av Halliday som noko av det vanskelegaste i språktileigninga.

Nominalgruppene i seg sjølv er relevante å studere innanfor eit SFL-perspektiv. Desse gruppene kan byggast ut både til høgre og til venstre for kjernen, og det gjer difor at

¹⁵ Siljan (2011:64ff) diskuterer grunnlaget for å kalle eit nominalt uttrykk for kongruent eller grammatisk metafor. Hennar konklusjon er å vise ein skala der dei to posisjonane står i eit relativt forhold til kvarandre, heller enn å skilje skarpt.

ein kan pakke relativt mykje informasjon innanfor grensene av ei nominalgruppe. Martin (1993a) har igjennom artikkelen «Life as a noun: arresting the Universe in Science and Humanities» samanlikna innhaldet i nominalgruppene i naturfaglege tekstar på den eine sida med tekstar frå humanistiske fag på den andre. Han meiner at dei to skil seg mellom anna ved at naturfagtekstane handlar om korleis verda er, medan historiske tekstar handlar om kva som skjedde, når, kvifor og korleis. Grammatikken vil spegle dette ved å vere bygd opp av strengare fagterminologi i naturfag, der nominaliseringane er knytte til spesialiserte faguttrykk. I historie er det hendingar eller prosessar som er nominaliserte. Dette gjer at det er mindre spesialiserte faguttrykk, men at abstraksjonsnivået likevel er høgt. Gjennom nominalisering vert hendingane gjorde om til fenomen som det går an å beskrive og vurdere. Han utdjupar:

Grammatically, science foregrounds identifying relational processes, used to define technical terms; history relies more on attributive relational processes to assign participants to familiar classes. Semantically, science is more likely to realize logical connections between clauses and sentences than in history, which prefers to bury reasoning inside the clause (Martin, 1993a:266).

Martin hevdar at denne distinksjonen ikkje gjer dei humanistiske fagtekstane enklare å lese eller skrive enn naturfagstekstane, for det å forstå sambanda som blir omtalte i desse tekstane krev avanserte grammatiske ferdigheiter. Bakgrunnen er at elevane må få sjå poenget med grammatikken, og at det då blir tydelegare for dei kva for setningar dei må bygge tekstane sine av. Elevane skal i løpet av tida på skulen gjerast i stand til å møte vitenskapsfagas eigne tekstar, og Martin understrekar difor at skulefaga og den fagspråklege opplæringa må rette seg inn etter dei ulike fagfeltas bruk av grammatiske ressursar (Ibid.).

Hans poeng er at lærarar ofte ikkje underviser i desse språktrekka, og det gjer at tekstane blir vanskelege å lese (jf. Shanhan & Shanahan, 2012) samtidig som elevane har vanskar med å skrive gode tekstar sjølve. Ei særleg utfordring er at elevane *kan* skrive meir slik som dei snakkar i tekstar skrivne i norsk (engelsk for Martins del) og til dels i samfunnsfag, i motsetnad til meir tekniske fag som naturfaga, og at det kan

vere ei hindring for elevane for å sjå at dei treng fagomgrep når dei skriv. Han presiserer:

«The result in English, history and the humanities-oriented parts of social science is that many students continue to write as they talk” (Martin, 1993b:213).

og han held fram:

«To effect a real transformation we need to organize the «spoken» text into exposition, highlighting its thesis, setting fort the arguments and possibly summing up. And to do so this we need abstract language (...) along with the appropriate linking words” (Martin, 1993b:214).

Martin peikar på at det å rette opp stavefeil og skiljeteikn ikkje gjer det store utslaget for innhaldet i teksten, men at elevane treng støtte i omgrep og grammatikkutvikling i tekstane sine for å heve seg som skrivarar. Det vil føre til ekte læring, hevdar han, men det føreset at læraren viser elevane ei bru frå daglegspråket og over til fagspråket. Denne brua blir konkretisert ved at lærarane bryt ned tekstane og viser korleis dei er bygde opp, kva for argument dei består av, og korleis ein kan summere argumenta.

6.2.2 Munnleg og skriftleg språk

Halliday går vidare i presiseringa av ulikskapen mellom munnleg og skriftleg tekst, og han har introdusert omgrepa *leksikalsk tettleik* og *grammatisk innvikling* (Halliday, 1985, 1987, 1998b) som to ulike mål for å vise desse skilnadane. Samtidig åtvarar Halliday mot ei enkel forståing av forholdet mellom skriftleg og munnleg tekst. Munnleg tekst kan transkriberast, og skriftleg tekst kan lesast opp. For å gjere skiljet noko meir tydeleg introduserer han difor «skriftleg språk» og «munleg språk» (Halliday, 1987:87). I utgangspunktet representerer det munnlege språket noko spontant og ikkje-planlagt, medan det skriftlege språket er meir planlagt og redigert. I tillegg vil konteksten for når ein bruker munnleg- og skriftleg språk ofte vere ulik, noko som viser att i språket på ulike måtar. I det munnlege språket er det noko som skjer akkurat her og no. Dette fører til at innhaldet gjerne tenderer til å handle om ei

hending. På den andre sida er ein skriven tekst eit objekt, og dette gjer noko med det skriftlege språket. Fordi den skrivne teksten er uavhengig av tid og rom, vil han gjerne vise konteksten meir eksplisitt, og han vil oftare handle om eit fenomen eller ei sak. Dette skiljet mellom «process» og «product» gjer igjen noko med språket (Halliday, 1985:81). Med leksikalsk tettleik og grammatisk innvikling set han ord på desse skilnadane. I det vidare vil eg presentere begge desse måtane å karakterisere språket på, og i analysane av elevtekstane i kapittel 9 vil begge desse kategoriane bli nytta.

Eg vil først gå nærare inn på den *leksikalske tettleiken*. I utgangspunktet var det først Jean Ure (1971:445) som viste til leksikalsk tettleik som eit forholdstal mellom talet på innhaldsord og funksjonsord i ein tekst. Innhaldsorda blir definerte som ord tilhøyrande ei «open» klassifisering der vi ikkje kan avgrense dei vidare moglegheitene for å kople til nye innhaldsord. Innhaldsord har også minimum tre bokstavar, ifølge Halliday. Innhaldsorda består dermed av klassane verb, substantiv, adverb og adjektiv. Funksjonsorda derimot blir definerte av at dei nettopp høyrer til i ei «låst» gruppe. Til dømes kan ikkje pronomenet «han» bli sett opp mot andre kontrastar enn andre personlege pronomen, og den leksikalske kapasiteten i dette pronomenet er difor av liten verdi i setninga. Funksjonsorda består såleis av dei grammatiske småord i ein tekst som pronomen, konjunksjonar, artikkelar, talord og preposisjonar. Halliday presiserer at det er eit kontinuum mellom innhald- og funksjonsord, der grensa mellom ord som til dømes preposisjonar og modale adjunkt kan vere vanskeleg å trekke opp. Poenget til Ure (1971) var at tekstar med skriftleg språk tenderar til å ha eit høgare forholdstal mellom innhaldsord og funksjonsord fordi det planlagde og «reflekterande» språket kodar informasjonen tettare, med færre forklarande småord enn det «aktive» munnlege språket. Halliday (1987:60) bygger på Ures resonnement, men han foreslår heller å bruke forholdet mellom innhaldsord og det totale talet på setningar i teksten. Denne måten å rekne på gir større utslag, og det får betre fram korleis informasjonstyngda per setning endrar seg frå skriven til munnleg språk. Framgangsmåten for å finne den leksikalske tettleiken blir dermed:

Innhaldsord i teksten: talet på setningar i teksten = leksikalsk tettleik.

I tillegg utvidar Halliday (1985:65) denne tenkinga med å legge til eit element av frekvens og sannsyn for ord i ein tekst. Det vil seie at ord som kjem att mange gongar i teksten, sjølv om det er innhaldsord, vil redusere den leksikalske tettleiken. Motsett vil ord som er mindre vanlege eller frekvente, tilføre teksten leksikalsk tettleik. I møte med skriveopplæring av fagtekstar er denne presiseringa relevant. Ein fagtekst der dei same orda går att, i tillegg til at der heller er nytta daglegdagse ord og vendingar enn spesifikke fagomgrep, vil såleis gi eit inntrykk av at teksten ligg nærare «aktiv» enn «reflektert» språk.

Det andre målet for å skilje munnleg og skriftleg språk er knytt til *den grammatiske innviklinga* i teksten. Det vil seie på kva måte setningane i teksten er vovne saman. Den munnlege talen kan innehalde seriar av komplekse ledd der parataktiske og hypotaktiske koplingar blir gjorde om kvarandre. Halliday løftar fram det fasinierende med at denne måten å kommunisere på faktisk fungerer. Den som talar, meistrar å halde styr på alle desse komplekse koplingane, og mot enden av setningskomplekset blir dei ulike delane summerte opp og gitt fullstendig meining. I tillegg meistrar den som høyrer å halde følge, slik at informasjonen når fram sjølv om han er koda i kompliserte strukturar. Halliday poengterer at ein skriven tekst med den same «munnlege» strukturen vil vere vanskeleg å følge med på (Halliday, 1987:57).

Å uttale at munnleg språk er enklare enn skriftleg språk bygger såleis på ei misoppfatning, hevdar Halliday. Han forklarar dette med korleis det å referere til eit objekt berre krev eit objekt, medan det å vise til ei handling krev ei setning. Med mindre verbet står i imperativ, treng verbet fleire leksikalske element for å gi meining, og når desse elementa blir kopla til verbet, blir resultatet ei setning. Fleire element kan også leggest til objektet, men det vil framleis vere ei nominalgruppe og ikkje ei setning (Halliday, 1985).

Dette forklarar korleis innhaldstunge fagtekstar like fullt kan vere enkle i setningsstrukturen. Det munnlege språket derimot har ein tendens til å legge leksikalsk tyngde i setningane og ikkje i nominalgruppene. Dette inneber at setningskompleksa i munnleg språk gjerne er bundne saman gjennom komplekse samband, der både

hypotaktiske- og parataktiske koplingar blir brukte om kvarandre. Halliday viser dette gjennom analysar av transkribert tale.

Han oppsummerer:

(...) as a particular feature of spoken language its main contribution is at the rank of the clause. The natural consequence of the spoken language's preference for representing things as processes is that it has to be able to represent not one process after another in isolation but whole configurations of processes related to each other in a number of different ways (Halliday, 1985:86).

Det munnlege språket har såleis andre måtar å kode informasjonen på, fordi prosessane som innhaldet gjerne er kopla mot, krev fleire ledd. Han viser vidare til skriveprosessen som ein meir bevisst prosess enn tale, og at dette blir tydeleg på papiret gjennom mindre innvikla grammatiske strukturar. Å studere den grammatiske innviklinga handlar difor om å analysere dei syntaktiske strukturane i setningane for å sjå korleis dei ulike ledda er kopla saman.

Lennart Hellspong og Per Ledin (1997:78-89) har bygd vidare på resonnementet til Halliday, og dei har utvikla ein typologi over korleis ulike språktrekk i ein tekst har tendens til å opptre saman med visse typar tekstar. I deira framstilling er inndelinga gjort mellom *nominal – verbal*, *spesifikk – allmenn* og *abstrakt – konkret*.

nominal – verbal	
mange substantiv, lite verb og pronomen	mange verb og pronomen, lite substantiv
mange lange nominalfrasar	få lange nominalfrasar
mange attributive preposisjonsfrasar	mange adverbiale nominalfrasar
få leddsetningar	mange leddsetningar
fortetta språk med lange nominalfrasar og mange samordningar og oppramsingar	preposisjonsadverbial og underordning

spesifikk – allmenn	
mange samansette substantiv	mange enkle substantiv
mange lange ord	mange korte ord
mange statiske verb	få statiske verb
mange og ulike funksjonsord	korte og enkle funksjonsord
mange fagord	få fagord
mange talord	få talord
tendens til venstretunge setningar	tendens til høgretunge setningar

abstrakt – konkret	
mange abstrakte substantiv	mange kongruente substantiv
få tid- og romadverbial	mange tid- og romadverbial
få dynamiske verb	mange dynamiske verb
mange passive verb	få passive verb
manglar pronomnen i første- og andreperson	pronomnen i første- og andreperson

Figur 18 Leksikogrammatisk dimensjonar i Hellspøng & Ledin (1997:78-89)

Inndelinga mellom nominal og verbal viser tilbake til syntaktiske trekk i teksten, medan dei to andre inndelingane, spesifikk – allmenn og konkret – abstrakt, er nærare knytte til innhaldet i teksten. Dette viser korleis innhald og form er vovne saman i ein tekst, og Hellspøng og Ledin (Op. Cit.:80) bruker dette som eit argument for at tekstanalysar må integrere begge perspektiva, slik som SFL-analysar gjer.

6.3 SFL-analyse

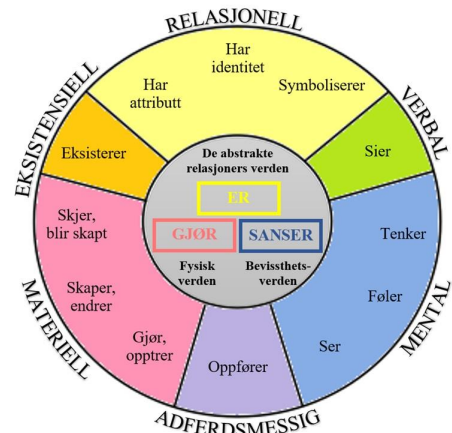
Halliday oppfatta grammatikk til å omfatte både ei skildring av språkssystemet og orda dette systemet består av. Han innførte difor omgrepet «lexicogrammar» (Halliday, 1994:15) som eit uttrykk for at struktur både i og mellom setningar er meningsskapande ressursar i tillegg til orda sjølv. SFL-analysar handlar dermed om å peike på korleis lexicogrammatikken er nytta til å skape mening i ein tekst.

Som vist i kapittel 6.1.4 «Tre metafunksjonar», deler Halliday språkbeskrivinga inn i tre. Under vil eg gå nærare inn på kvar av desse og forklare framgangsmåten for analysen.

6.3.1 Analyse av den ideasjonelle metafunksjonen

Innanfor SFL-terminologien studerer ein den ideasjonelle metafunksjonen gjennom deltakarar, prosessar og omstende. Forholdet mellom desse tre komponentane blir skildra som «transivitetsystemet» (1994:106). Analysane av den ideasjonelle metafunksjonen tek utgangspunkt i

prosessen. Halliday oppfatta denne som drivjarnet og dermed utgangspunkt for dei andre ledda i setninga. Halliday deler prosesstypene inn i seks ulike kategoriar ut ifrå funksjonen dei har i setninga. Dei materielle prosessane viser til konkrete handlingar som nokon utfører fysisk. På den andre sida står dei relasjonelle prosessane som viser til abstrakte band mellom fenomen som blir skildra i teksten, og mentale prosessar som realiserer tankar, kjensler og persepsjon på innsida av eit individ. Halliday (1994:107) omtalar desse tre prosesstypene som hovudkategoriane i det engelske



Figur 19 Oversikt over dei seks prosesstypene (Halliday, 1994:108), norsk omsetting frå Maagerø (2005:104.)

transitivitetssystemet. Mellom desse tre finn ein vidare tre mellomfelt. I området mellom materielle og relasjonelle prosessar står dei eksistensielle prosessane. Desse viser til fenomen som er eller eksisterer. Likeeins står dei verbale prosessane mellom dei mentale og dei relasjonelle som eit uttrykk for noko som blir verbalisert. Til slutt står dei åtferdsmessige prosessane mellom dei materielle og dei mentale. Dette er handlingar som viser tilbake til noko ein gjer med kroppen, som til dømes å nyse (Halliday, 1994:106-107).

Kvar av dei seks prosesstypene har ulike deltakarroller. Deltakarane får nemning etter korleis dei er knytte til prosessen, og dei ulike prosessane realiserer dermed ulike former for deltakarar. I dei ideasjonelle analysane tek ein såleis utgangspunkt i prosesstypen og gir deltakarane namn etter kva for funksjon dei har i forhold til prosessen. Omstenda blir analyserte gjennom kategoriane tid, måte, stad, samanlikning.

I tolkinga av analysane er forholdet mellom komponentane i transivitesstystemet viktig. For det første er det relevant å sjå på korleis talet på materielle prosessar står i forhold til talet på relasjonelle og mentale prosessar. Dette gir viktig informasjon om abstraksjonsnivået i teksten. Då desse prosessane også realiserer ulike deltakarar, vil analysane også bidra til å kunne plassere tekstane på ein skala mellom eit daglegdags og eit spesialisert felt (jf. Hellspong og Ledin 1997). Kvar, når og korleis prosessane i teksten utfaldar seg gir også sentrale opplysningar for å kunne tolke tekstane som konkrete eller meir spesifikke/ abstrakte (Butt, Spinks, Fahey & Feez, 2012:103).

6.3.2 Analyse av den mellompersonlege metafunksjonen

I analysane av den mellompersonlege metafunksjonen er målet å studere forholdet mellom subjektet og det finitte verbalet i setninga. Dette forholdet blir kalla modus, og det viser om det er informasjon eller varer og teneseter som blir utveksla i setninga (Butt mfl., 2012:131-133). Vidare er det vesentleg å identifisere polaritet og modalitet gjennom modale element eller modale adjunkt i verbalgruppa. Dette viser korleis

avsender sjølv tek stilling til det ideasjonelle innhaldet i setninga (Butt mfl., 2012:163).

Modaliteten i setninga kan bli uttrykt på ulike måtar og med ulik styrkegrad. Innanfor SFL er modaliteten koplta til modusen, slik at ved informasjonsutveksling er det *modalisasjon* som blir uttrykt, medan det ved varer og tenester er *modulasjon*.

Tabellane under viser ei oversikt henta frå Maagerø 2005:

modalisasjon	høg	middels	låg
sannsyn	må, skal, sikkert	kan, sannsynlegvis, antakeleg	kan, mogleg, kanskje
vane	må, skal, alltid	kan, vanlegvis, stadig	kan, nokon gongar, av og til, sjeldan

Tabell 1 Grad av modalisasjon (omarbeidd frå Maagerø, 2005:151-152)

modulasjon	høg	middels	låg
nødvendigheit	må, er nøydd	bør	
tilbøyelegheit	må, er bestemt	er villig	

Tabell 2 Grad av modulasjon (omarbeidd frå Maagerø, 2005:153-154)

Målet med denne inndelinga er å kunne seie noko om kva for evalueringar eller vurderingar av informasjonen i teksten som skrivaren har gjort. Samtidig er det relevant å studere graderinga, då dette viser intensiteten i evalueringane. Ulike vurderingar, evelueringar og styrken av dei kan koplast til ulike register (Halliday & Matthiessen, 2014:179), og det er difor særleg relevant å studere modalitet i fagtekstane til elevane. Maagerø (2005:150) peikar på at det å nytte modalitet i tekst krev både modning og refleksjon. Samtidig er nokre av dei modale realiseringane nær knytte til daglegdage situasjonar, medan andre høyrer meir til i spesialiserte register.

Det å kunne vurdere bruken av modalitet i tekst gir dermed innsikt i refleksjonen som skrivaren viser i teksten når det gjeld tekstinnhaldet, og dette kan igjen gi indikasjon på forståinga av situasjonskonteksten.

6.3.3 Analyse av den tekstuelle metafunksjonen

Analysane av den tekstuelle metafunksjonen rettar seg inn mot teksten som budskap. I slike analysar er det organiseringa av tekstelementa som blir studert, då dette viser til korleis budskapet er koda gjennom grammatiske realiseringar. I analysane er det først og fremst forholdet mellom tema- og remafelta og innhaldet i tema som er relevant. Halliday definerer temafeltet som den delen av setninga som inneheld det første ideasjonelle elementet (Halliday, 1994:52), og det er i tema at det ideasjonelle elementet blir kopla til konteksten (Halliday & Matthiessen, 2014:89). Tema kan bestå av eit enkelt ledd som «eg», medan det også kan innehalde komplekse grupper og leddsetningar (Ibid.).

I analysane av tema er det viktig å sjå kva for ideasjonelt element skrivaren har valt å legge til temaplassen, fordi dette viser eventuelle tematiseringar av andre ledd enn subjektet. Tematisering av enten adjunkt eller komplement viser at den som skriv bevisst, har gitt eit anna ideasjonelt element fokus i setninga, og det gir signal til lesaren om at nettopp dette leddet skal vere framheva (Halliday & Matthiessen, 2014:98). Det å studere tema- og remaplass i tekstane handlar på den måten om å sjå korleis elevane presenterer innhald og korleis dei navigerer i teksten sin. I dei argumenterande fagtekstane i dette prosjektet vil det ideasjonelle feltet vere kopla opp mot temaa innvandring og integrering.

For det andre er kohesjonsmønstra viktige i analysane av den tekstuelle metafunksjonen. Kohesjonsmønstra blir synlege gjennom dei tematiske analysane, då ein slik får fram korleis setningane blir lenka saman gjennom temafeltet. Samanheng i teksten blir gjort synleg gjennom referansar i teksten (endofori). Det vil seie at eit særnamn eller eit substantiv i ubestemt form blir introdusert i teksten, vidare blir dette

elementet vist tilbake til, enten før eller seinare i teksten gjennom eit pronomem. I analysane av elevtekstane er det vist til referanse på fleire måtar, og eg vil difor her vise ein oversikt henta frå: Maagerø (2005:177-178).

referanse	plassering i tekst
anafori	identiteten til referenten kjem før i teksten
katafori	identiteten til referenten kjem seinare i teksten
homofori	identiteten til referenten må forståast ut ifrå kulturkonteksten
eksofori	identiteten til referenten må forståast ut ifrå situasjonskonteksten

Tabell 3 Oversikt over ulike kohesjonsmønster

Anafori og homofori er dei mest frekvente og forventa referansemåtane i skriven fagtekst. Katafori finn ein meir i skjønnlitterære samanhengar der ein let lesaren vente med å vite kven som handlar. Eksofori er særleg vanleg i munnleg kommunikasjon der deltakarane deler tid og stad og kan vise til opplagte element i situasjonen som dei deltek i (Ibid.).

I analysane av strukturen i tekstane har eg i tillegg nytta omgrepa til Martin (1998:359ff), «makrotema» og «hypertema», for å studere korleis elevane gir informasjon i teksten sin om kva som kjem. «Makrotema» viser til korleis elevane bruker første setningskomplekset i teksten til å introdusere teksten og kva lesaren kan vente seg av det som kjem. Makrotema kan også vere knytt til innhaldsliste og overskrift på teksten. «Hypertema» viser korleis første setningskompleks i kvart avsnitt dannar kontekst for avsnittet ved å introdusere temaet for avsnittet.

I samsvar med denne gjennomgangen av SFL-analyse vil eg i analysen av elevtekstane studere ideasjonelle-, mellompersonlege- og tekstuelle eigenskapar ved tekstane. Samla gir desse analysane djup innsikt i korleis elevane har tolka situasjonskonteksten og dermed gjort skriftsspråklege realiseringar på bakgrunn av denne tolkinga. Dette igjen gir ein indikator på kvar elevane no står på vegen mot å bli autonome fagskrivarar.

7 Bru mellom skriveforskning og metodeteori: rammer for yrkesfagleg opplæring

I den kvalitative forskinga er kontekstskildring av feltet avgjerande. I dette kapitlet vil eg difor beskrive sentrale trekk ved omstenda rundt datainnsamlinga. Å presentere studieretningar, bygd, skule og klassar før eg drøftar metodologien kan stå fram som forvirrande. Eg har likevel valt å plassere dette overgangskapitlet her for å gjere lesaren betre førebudd på utgreiing og diskusjon i kapittel 8.

7.1 Rammer for yrkesfagleg opplæring

Ask1 og Ask2 er ulike yrkesfagklassar med ulik fagtilnærmingar, fordi dei er knytte til ulike utdanningsprogram i den vidaregåande skulen. Ask1 er elektrofagklasse, medan Ask2 er service- og samferdselsklasse. Dei ulike utdanningsprogramma legg premisser for opplæringa også i fellesfaga (sjå om yrkesretting i kapittel 3.2.2), og det er difor relevant å løfte fram den organisatoriske innretninga for dei to løpa.

7.1.1 Elektrofag

Elevar som vel elektrofag som utdanningsprogram siktar seg inn mot yrke knytte til elektriske prosessar. Yrkesportalen vilbli.no presenterer programmet som: «(...) fører til et mangfold av yrker for installasjon og vedlikehold av elektriske og elektroniske systemer» (vilbli.no). På Asknes si heimeside presenterer dei linja som krevjande på fleire område: «(...) yrke som stiller store krav til både nøyaktig arbeid, tryggleik og dokumentasjon» (kjelde anonymisert). I denne samanhengen er det særleg «dokumentasjons»-delen som er sentral.

Elevar på elektrofag tek til på VG1 Elektrofag første året før dei ved denne skulen går vidare til Vg2 EL-energi. Etter desse to åra kan ein enten velje studiespesialiserande påbygging eller lærlingtid i bedrift.

Tabellen under viser at elevane andre året har to timar norsk og tre timar samfunnsfag i veka . Det er tydeleg overvekt på el-faga begge dei to åra, og det er sett av ein relativt stor del til fordjupingsprosjekt. Etter to år på skule og to år som lærling, kan eleven ta fagbrev som elektrikar.

	Vg1 Elektrofag	Vg2 El-energi
Fellesfag	12 t/veke	9 t/veke
	3 engelsk	2 engelsk
	2 norsk	2 norsk
	2 kroppsøving	2 kroppsøving
	2 naturfag	3 samfunnsfag
	3 matematikk, praktisk eller teoretisk	
Programfag	17 t/veke	17 t/veke
	17 elektrofag	17 elektrofag
Fordjuping	9 t/veke	9 t/veke
	9 fordjupingsprosjekt	9 fordjupingsprosjekt

Tabell 4 Oversikt over fagfordeling på elektrofag

7.1.2 Service og Samferdsel

Service og Samferdsel kom inn som ei ny yrkesretta linje ved Kunnskapsløftet i 2006. Service og Samferdsel tek sikte på å gi elevane ei teoretisk plattform for mange ulike yrke. Vilbli.no viser til servicebransjane når dei skal presentere programmet:

Utdanningsprogrammet fører fram til yrke i eit breitt spekter av servicebransjar, frå sal til transport. I desse bransjane står kunnskapar om lover og forskrifter og evna til å analysere kundane sine behov for å kunne føreslå tradisjonelle og nye løysingar sentralt (vilbli.no).

I motsetnad til elektrofag er såleis service og samferdsel meir eit samlefag for fleire ulike profesjonar. Elevane har på den eine sida fleire moglegheiter opne, samtidig som dei ikkje får den same djupna i programfaga som elevane på elektrofag får. Behovet

for kommunikasjonsferdigheter er openbert stort innanfor service- og samferdselsrelaterte yrke, då dette relaterer seg til yrke innanfor ulike servicenæringar. 4,4 % av søkarane til VG1 søkte i 2013 opptak til Service og Samferdsel (udir.no). Faget er såleis på landsbasis berre halvparten så stort som elektrofaget.

Tabellen under viser korleis fagfordelinga for elevane på service og samferdsel er inndelt:

	Vg1	Vg2	
Fellesfag	12 t/veke	9 t/veke	
	3 engelsk	2 engelsk	
	2 norsk	2 norsk	
	2 kroppsøving	2 kroppsøving	
	2 naturfag	3 samfunnsfag	
	3 matematikk, praktisk eller teoretisk		
Programfag	17 t/veke	17 t/veke	17 t/veke
	17 Service og samferdsel	17 Service og samferdsel	17 IKT-servicefag
Fordjuping	6 t/veke	9 t/veke	9 t/veke
	6 fordjupingsprosjekt	9 fordjupingsprosjekt	9 fordjupingsprosjekt

Tabell 5 Oversikt over fagfordeling på service og samferdsel

Etter VG1 kan elevane enten velje å gå vidare på service og samferdsel, eller dei kan søkje seg inn på IKT-servicefag. I materialet i denne studien var det om lag halvparten av ss-klassen som hadde valt IKT. I praksis var dei då i lag i 9 timar i veka i fellesfaga (norsk og samfunnsfag), medan dei var delte i programfagtimane.

7.2 Asknes

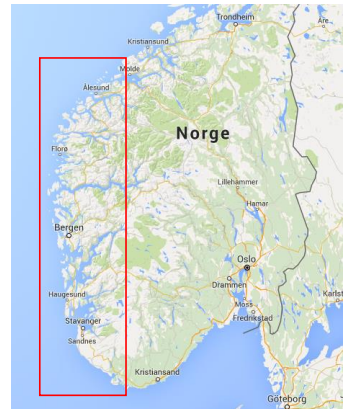
Eit anna sentralt trekk ved kontekstskildringa av studien gjeld bygda Asknes og den vidaregåande skulen sin plass og rolle i denne bygda.

Asknes er ei større bygd på Vestlandet (markert med raudt i kartet) med om lag 6000 innbyggjarar. Kommunen har totalt 8000 innbyggjarar, og dette gjer Asknes til den største bygda i kommunen. Asknes fungerer også som kommunesentrum, og det er den viktigaste handelsstaden for bygdene rundt.

Næringslivet i Asknes er prega av maritime næringar med lite anna industriverksemnd. Kommunen generelt og bygda spesielt er økonomisk og sosialt svært avhengige av medvind i verftsneringa, og på den tida datainnsamlinga vart gjort, teikna bedriftene stadig nye kontraktar. Bygda hadde då stort behov for arbeidskraft, og arbeidsløysa var difor lita. Samtidig ber Asknes-samfunnet tydelege merke av stor arbeidsinnvandring frå Aust-Europa. Dette kan ein mellom anna sjå av engelskspråkleg skilting på den lokale Rema-butikken.

Asknes er kjend for å ha økonomisk velstående innbyggjarar. Det er ein stad ungdommen gjerne flyttar tilbake til, mellom anna på grunn av gode sjansar for arbeid, og det er ein kommune med eit relativt bra kulturtilbod. På den andre sida har innbyggjarane i bygda ord på seg for å vere sjølv gode og snobbete. Dette har vore tema i regionalavisa fleire gongar etter diverse undersøkingar, og elevar ved Asknes vidaregåande har blitt brukte som eksempel på ungdom med høgt pengeforbruk og dyre vanar (kjelde anonymisert, 2014:8). Elevane sjølve kjem også litt inn på dette i tekstane, og dette kjem til dømes fram hos Fredrik (4. avsnitt):

Eg har sett at mange av kulturane her heime hos meg er veldig like dei som er på filmen. Det er store kulturforskjellar berre 2 mil vekk frå der eg bor. For eksempel i Asknes brukar dei mykje dyrare klede enn det vi brukar på [stadnamn fjerna]. Ikkje alle er sånn, men fleirtalet har dyrare klede i Asknes. Vi på [stadnamn fjerna] brukar nesten alltid kjeledress om vinteren



Figur 20 Kart over Noreg med markering av Vestlandet (GoogleMaps, 2015)

når vi er ute, menst dei som bur i Asknes bruker dyre boblejakker i staden. Dei er på ein måte mykje meir nøyne med kva dei har på seg. Til og med bilane er eller var finare, for før hadde dei bedre bilar i Asknes, men nå har det begynt å komme bra bilar på [stadnamn fjerna] også i ungdomsmiljøet.

(Ask2elev-Fredrik, stadnamna er redigerte av meg).

7.2.1 Asknes vidaregåande skule

Asknes Vidaregåande skule ligg i utkanten av bygdesentrumet i Asknes. Skulen har både studiespesialiserande linje og yrkesfaglege studietilbod. Totalt har skulen omlag 550 elevar, fordelt på studiespesialiserande fag, elektrofag, idrettsfag, service og samferdsel/IKT, TAF (kombinasjon av yrkesfag og studiespesialiserande) og ein tilrettelagd klasse (anonymisert kjelde).

Ask1 og Ask2 er ujamne både med tanke på kjønn og tal. Ask1 er ein stor klasse med 24 elevar, medan Ask2 er nesten berre halvparten så mange. Til gjengjeld er det berre gitar i Ask2.

	Ask1	Ask2
Elevar: Gutar	14	14
Elevar: Jenter	10	0
Elevar: Totalt	24	14
Lærarar	Tone	Trine (norsk) Trond (samfunnsfag)

Tabell 6 Tal og kjønnsfordeling i klassane

7.2.2 Ask1

I Ask1 har fokusgruppeelevane fått namn på B, medan dei andre elevane har fått namn på E. Då Birte trekte seg etter første intervjuet, måtte eg hente inn Benedikte som reserve. Det er difor fire fokuselevar frå Ask1 (men sidan Bjarne ikkje leverte tekst, er det totale talet 3. Dette blir forklart under).

Sevice- og samferdselsklassen Ask1 har ei elevgruppe som prestasjonsmessig er fordelt over store delar av karakterskalaen, frå heilt på botnen, til nesten på topp. Dei aller flinkaste elevane vel gjerne heller studiespesialiserande enn yrkesfag, men fleire av elevane i Ask1 kan karakteriserast som fagleg sterke.

Klassen på 24 elevar har ei viss overvekt av gitar. Både Tone, på si side, og elevane i fokusgruppeintervjua gav uttrykk for at dei sette pris på kvarandre. Tone likte å vere i denne klassen, og ho følte dei gav respons. Elevane, og særleg Birte, uttalte at ho likte godt Tone og at ho lærte mykje av henne. For meg som forskar vart denne gjensidige trivselen tydeleg gjennom stemninga i klasserommet. Utan at det vart tøysete var lærar/elev-relasjonen prega av humor, og latteren sat laust i klasserommet.

Under er ein oversikt over elevane i Ask1:

Ask1	
Fokus-elevar	1.Beate 2.Benedikte 3.Birte 4.Bjarne (leverte ikkje tekst)
Resterande elevar	5.Edvard 6.Edgard 7.Eilert 8.Einar

	9.Eivind
	10.Emil
	11. Endre
	12. Erlend (tekst tatt ut av materialet på grunn av bokmål)
	13. Eskild (tekst tatt ut av materialet på grunn av bokmål)
	14. Espen
	15. Erling
	16.Ellen
	17.Elisabeth
	18.Elsa
	19.Emilia
	20. Eva
	21. Eirik (leverte ikkje tekst)
	22. Elias (leverte ikkje tekst)
	23. Elise (leverte ikkje tekst)
	24. Emma (leverte ikkje tekst)

Tabell 7 Oversikt over elevar i Ask1

Av desse 24 elevane er der 7 elevar som er tekne ut av materialet. Frå Ask1 har eg 17 elevtekstar, då fem elevar ikkje leverte inn teksten sin. Dette gjeld Bjarne, Eirik, Elias, Elise og Emma. Bjarne var i utgangspunktet med som fokuselev, og stemma hans er med frå elevintervjua. Han deltok aktivt i intervjua, og sjølv om han ikkje leverte tekst, har eg likevel ikkje fjerna utsegnene hans frå transkripsjonen. Dette har eg gjort fordi utsegnene hans skaper viktige rammer for det som dei andre seier i intervjua, og det hadde difor tatt vekk noko av samanhengen ved å fjerne han. Tekstane til Erlend og Eskild er også fjerna fordi dei viste seg å ha bokmål som hovudmål. Erlend droppa også ut av klassen etter jul.

7.2.3 Ask2

Elektrofagklassen Ask2 er ein rein guteklasse. Fokusgruppeelevane i Ask2 har alle tre fått namn på *A*, dei andre elevane i klassen har fått namn på *F*. Elevane i Ask2 har klasserom og verkstad i same rom, og arbeidsplassane til elevane er difor utforma som høge arbeidsbenkar der stolane står plassert på oppbygde kassar for å passe til. Dette er gjort for at benkane også skal kunne nyttast i elektrofaga, ståande. Denne innretninga forenkler ein del av arbeidet med elektrofaga fordi dei lett kan kombinere teori og praksis. På den andre sida er rommet veldig stort, og for dei reine teorifaga kan dette vere ein rammefaktor som skaper ei kjensle av uorden. Klasserommet bar generelt preg av å vere uryddig. Oversikten under viser elevane i Ask2.

Ask2	
Fokuselevar	1. Alexander (tekst tatt ut av materialet på grunn av bokmål) 2. Andreas 3. Arnfinn
Resterande elevar	4. Fabian 5. Felix (tekst tatt ut av materialet på grunn av bokmål) 6. Ferdinand 7. Filip 8. Finn 9. Frank 10. Frans 11. Freddy 12. Fredrik 13. Fridjov 14. Frode

Tabell 8 Oversikt over elevar i Ask2

Av dei 14 elevane i Ask2, har eg 14 innleverte tekstar. Eg har likevel valt å ta vekk to tekstar fordi elevane som har skrivne desse tekstane, har bokmål som hovudmål. Dette

gjeld Alexander og Felix. På same måte som med Bjarne, nemnt ovanfor, har eg også valt å behalde utsegna frå Alexander i transkripsjonane, sjølv om eg ikkje har utelate teksten hans.

8 Metode

«Ein finn ikkje noko før ein kjem der det er»

Ivar Aasen

8.1 Felt og case

Sitatet frå Ivar Aasen høver godt som vegvisar for etnografisk forskning. For å nærme meg forskingsspørsmåla i denne studien, har eg tatt utgangspunkt i kvalitative forskingsmetodar. Dette har eg gjort fordi forskingsspørsmåla søker djupneinformasjon heller enn breidde, og som forskar har eg ei utforskande meir enn ei forklarande interesse for fenomenet. Kvalitativ forskning ser på eigenskapane ved dei sosiale fenomena som ein prøver å undersøke ved å opphalde seg i feltet ein skal studere (Hammersley & Atkinson, 1996; Repstad, 2007:16). I denne granskinga er eg nettopp interessert i eigenskapane både ved tekstane som elevane skriv, og konteksten, slik informantane fortel om det i intervju, og korleis eg som forskar har observert fenomenet i klasserommet.

I kapittel 4 har eg plassert studien innanfor den sosiokulturelle forskingstilnærminga. Dette utgangspunktet dannar også base for dei kvalitative forskingsmetodane. Studiar der forskaren går inn i feltet og utforskar interaksjon mellom menneske i sine daglegdagse miljø, kan førast tilbake til den polsk-britiske antropologen Bronislaw Malinowski (1923), tidleg på 1900-talet (sjå også om Malinowski i kapittel 6.1.2 «Kulturkontekst og situasjonskontekst»).

I kvalitativ forskning oppsøker forskaren eit avgrensa *felt* og gjer *deltakande observasjonar* (Fangen, 2011:38). Feltet kan vere sosialt, kulturelt eller avgrensa på ein annan måte, og det omfattar det området som forskaren vil studere fenomen i. Rammene rundt deltakarane i feltet og banda mellom dei er viktige for den etnografiske forskaren. Forskarrolla er kompleks i den forstand at opphaldet i eit felt krev tilgang innanfor rammene, og professor i sosiologi, Katrine Fangen, peikar på utfordringa som ligg i å balansere «mellom det å være blant folk og delta i deres

samhandling, samtidig som du er der for å studere og observere dem» (Ibid.). Ho legg til at denne typen antropologisk feltarbeid gjerne blir kalla *etnografi*. Etnografisk metode eller metodologi (jf. Lillis, 2008) kan omfatte lengre eller kortare observasjonsperiodar, og feltet kan enten vere nært knytt til forskarens heimesfære eller det kan vere meir fjernt (Fangen, 2011). Poenget er at forskaren med seg sjølv som instrument oppheld seg i lag med informantane med ønske om: «to learn what others just accept or never really think about» (Heath & Street, 2008:28).

Innanfor feltforskinga er forskarfoksuett gjerne avgrensa av *case*¹⁶ eller *tilfelle*. Desse tilfella er strategisk valde fordi dei kan seie noko viktig om fenomen som ein søker å auke forståinga av. Gjennom casestudiar kan forskaren utvikle *kontekstavhengig* vitskap (Flyvbjerg, 2010:466). Denne kontekstavhengige vitskapen er vitskap som menneska treng for å kunne utvikle seg frå regelstyrte nybegynnarar til fleksible ekspertar innanfor feltet. Han argumenterer såleis for at forskning basert på casestudiar er ein føresetnad for å bygge opp eit vitskapsfelt.

8.1.1 Avgrensing av felt og case

Feltet i denne studien er skriveopplæring for elevar i yrkesfagklassane Ask1 og Ask2. Den kulturelle bindinga mellom deltakarane i feltet er prega av skulen som institusjon med sine regulerte rammer og eit hierarkisk forhold mellom lærarar og elevar. Fordi dette er vidaregåande skule, kan ein på den eine sida seie at deltaking i feltet er frivillig. På den andre sida medfører det å droppe ut av vidaregåande opplæring negative konsekvensar for elevane, og graden av frivilligheit må difor nyanserast. Eit anna aspekt er at elevane har valt yrkesrettinga sjølve, og deltakarane i feltet kan difor karakteriserast som del av eit slags interessefellesskap. Lærarane gjer eit lønna arbeid i desse klassane, og sjølv om dei også står fritt til å vere der, har det også negative konsekvensar for dei å trekke seg ut. Informantane er såleis ikkje sett saman tilfeldig,

¹⁶ Uttrykket «case» harmonerer dårleg med den nynorske tradisjonen for ordanning. Eg har likevel valt å bruke det her fordi det er eit anerkjent omgrep innanfor forskingslitteraturen. Som vist i teksten, vil «tilfelle» bli nytta som synonym.

og dette har implikasjonar som eg som forskar må vere var for. Blant anna kjem dette tydeleg fram gjennom samfunnsfagslærar i Ask2, Trond, som ikkje har utdanning i samfunnsfag, og som heller ikkje ønsker å vere samfunnsfagslærar. Likevel har han vore lojal mot arbeidsgivar og tatt klassen dette skuleåret.

Eg viste over korleis Fangen (2011) karakteriserer deltakande observasjon som ei kompleks rolle, der forskaren er deltakar i ein kultur, samtidig som ho skal forske på dei andre deltakarane. I denne granskinga er dette poenget tydeleg fordi eg, i kraft av å vere tidlegare både norsk- og samfunnsfagslærar, ber med meg ei førforståing som eg tolkar utsegner og observasjonar inn i. Samtidig er det denne nærheita til feltet som har trigga mi interesse for å gjere denne studien. Dette vil eg drøfte meir inngåande under forskingsetikk i kapittel 8.3.

Caset eller tilfellet er skrivehendinga der elevane arbeider med eit tverrfagleg skriveprosjekt. Dette caset er studert som eit enklettilfelle samtidig som det er sett inn i ei større ramme gjennom å sjå korleis lærarar og elevar skildrar skrivekulturen i norsk og samfunnsfag. Eg bruker omgrepet *autentisk undervisning* om det som skjedde i klasseromma under skriveprosjektet, sjølv om eg er vel vitande om at dette er problematisk. Nynorskordboka definerer autentisk som: «heilt ut ekte» (Hovdenak mfl., 2006:51). Den undervisninga som eg har observert, er ikkje «heilt ut ekte». For det første har eg bedt lærarane om å lage eit undervisningsopplegg som dei i utgangspunktet ikkje hadde tenkt å gjennomføre. For det andre har eg vore der heile tida og observert, noko som sjølv sagt legg sine føringar for prosessen. Når eg likevel har valt å bruke omgrepet, er det fordi eg ser intervensjonen eg har gjort som så liten, at dette kunne ha vore eit «heilt ut ekte» undervisningsopplegg utan mitt forslag. Like fullt er det viktig å sjå mitt spørsmål til lærarane om å kunne få følge klassane i eit skriveprosjekt der norsk- og samfunnsfagslærarane samarbeidde om gjennomføring og vurdering, som ei utløysande årsak til at prosjektet vart gjennomført slik det vart. Shirley Brice Heath og Brian V. Street (2008:16), viser korleis den etnografiske skuleforskaren er på jakt etter måten symbolsystema i klasserommet fungerer. I det ligg det å sjå korleis læraren instruerer og på kva for måtar elevane reagerer på lærarens planlagde opplegg, i tillegg til å observere korleis elevane tek eigne roller i klasserommet. Vidare minner dei om at skuleforskning er eit felt som skil seg ut fordi

skulen er styrt av krefter som rår over deltakarane, og deltakarane har dermed i liten grad makt på viktige avgjersler (Op. Cit.:17). Dei institusjonelle rammene og korleis dei legg føringar for det daglege arbeidet i klasserommet er difor relevante. I den samanheng vil eg minne om «Skoleskrivemodellen» (jf. kapittel 1.5.4), og her blir nettopp denne dimensjonen ved skrivehendinga i skulen løfta fram.

I denne undersøkinga har det vore med tre lærarar, 37 elevar og 31 tekstar. I tillegg er sju av desse elevane intervjuar som fokusgruppeelevar (berre fem leverte tekstar). Utgangspunktet for denne avhandlinga er å studere nøye korleis nynorskelevar skriv i ein gitt kontekst og korleis dei og lærarane deira opplever og uttalar at dei forstår denne skivesituasjonen. Då treng ein ikkje mange informantar, men ein må kunne gå i djupna. Eg har difor valt å kombinere kontekst- og tekstanalysar (jf. Heath & Street., 2008:20) for skape ein så rik «kontekstavhengig vitskap» (jf. Flyvbjerg, 2010) av forholda i feltet som mogleg.

8.2 Problemstillingar og forskingsspørsmål

I arbeidet med å utvikle den kontekstavhengige vitskapen er overordna problemstilling (central question) og operasjonalisering av forskingsspørsmål (subquestions) eit viktig verkty (Creswell, 2012:132). Dei to overordna problemstillingane med sine tilhøyrande forskingsspørsmål for denne studien vart presenterte og kort forklarte i kapittel 1. Her vil eg knyte problemstillingar og forskingsspørsmål tettare til datainnsamlinga ved Asknes ved å vise korleis spørsmåla har blitt forskbare.

8.2.1 Overordna problemstillingar

Den overordna problemstillinga er delt i to, der den første er knytt til skriveprosjektet i Ask1 og Ak2, medan den andre delen søker å løfte funna frå den første problemstillinga over i ein teoretisk diskusjon. Formålet med studien er å undersøke korleis lærarar til elevar på yrkesfaglege utdanningsprogram kan hjelpe elevane sine lenger fram på vegen som *autonome fagskrivarar*. For å nå dette målet må ein først

utvikle empirisk kunnskap om fagskriving i ein autentisk kontekst, for så å diskutere denne kunnskapen opp mot relevant teori. Den todelte problemstillinga speglar såleis dette målet.

Den første problemstillinga søker svar på karakteristiske trekk ved den tverrfaglege skrivehendinga samtidig som dette blir sett i samband med korleis tekstane som elevane skriv i dette prosjektet framstår. Motivasjonen for å gå inn i dette spørsmålet ligg i å framskaffe meir kunnskap om tverrfagleg skriving på yrkesfag i tillegg til å bidra med meir innsikt i fagspråket som elevane realiserer i denne samanhengen. Spørsmålet er formulert som:

I: Kva karakteriserer skrivehendinga tverrfagleg skriveprosjekt og korleis ser tekstane ut når skrivekulturane i norsk og samfunnsfag møtest?

I den andre delen av den overordna problemstillinga blir dei empiriske funna frå del ein nytta som utgangspunkt for ein større skrivedidaktisk diskusjon. Motivasjonen for å vurdere kritisk og diskutere arbeidet som blir gjort med tverrfagleg skriving ved Asknes, ligg i å kunne bygge på denne innsikta i utforminga av framtidige skriveprosjekt. Spørsmålet har dermed direkte referanse til målet for studien om å diskutere ein målretta skrivedidaktikk for å hjelpe elevane på yrkesfag vidare som autonome fagskrivarar. Spørsmålet er formulert som:

II: Korleis kan erfaringane frå denne skrivehendinga nyttast for å støtte nynorskelevar på yrkesfaglege program vidare i utviklinga til å bli autonome fagskrivarar?

Dei to overordna problemstillingane er deretter brotne ned i forskingsspørsmål. Dei to første forskingsspørsmåla er koplå til den første delen av den overordna problemstillinga, medan det tredje og det fjerde forskingsspørsmålet er knytt til den andre delen.

8.2.2 Forskingsspørsmål 1a og 1b – tekstnivået

Det første forskningsspørsmålet lyder:

1a:

Korleis realiserer elevane på elektrofag og service- og samferdsel ved Asknes formålstenlege skrivehandlingar og relevant sjanger i tekstar skrivne i det tverrfaglege skriveprosjektet?

1b:

Korleis blir nynorsk som fagspråk realisert gjennom elevtekstane i det tverrfaglege skriveprosjektet?

Resultat, analysar og drøftingar av forskningsspørsmål 1 er framstilt i kapittel 9. I dette spørsmålet er det tekstane til dei fem fokuselevane som er objekt for granskinga. Tekstane er analyserte med utgangspunkt i dei tre metafunksjonane innanfor systemisk funksjonell lingvistikk (sjå meir kapittel 6.3 «SFL-analyse»), og dette legg viktige føringar for konklusjonane i forskningsspørsmål 1.

I forskningsspørsmål 1a er drøftinga sentrert rundt omgrepa «formålstenleg skrivehandling» og «relevant sjanger». Desse uttrykka er forklart som ulike sider av omgrepet «autonom fagskrivar» i kapittel 1. Å utføre ei «formålstenleg skrivehandling» blir sett i samband med at eleven viser forståing for formålet med teksten gjennom at innhaldet i og forma på teksten til saman dreg i same retning (Evensen, 2010:20-21). Vidare er «relevant sjanger» sett i samband med ytringar der innhald og form blir anerkjent som tekst innanfor den aktuelle tekstkulturen (Berge, 2005b:15).

I gjennomgangen av elevtekstane vil strukturen vere basert på dei tre metafunksjonane i SFL, vidare blir desse sett samla og diskutert opp mot omgrepa «formålstenleg skrivehandling» og «relevant sjanger» i drøftinga. Resultata er relevante i høve til den

overordna problemstillinga fordi dei viser på kva måte elevane bruker språket sitt i denne særskilde samanhengen. Dei grundige analysane gir språk til å løfte fram element i elevtekstane på detaljnivå, samtidig som det også gir moglegheit til å sjå kva elevane meistrar og kva dei ikkje meistrar med å skrive fagtekst med utgangspunkt i pensum frå samfunnsfag. SFL-teori er presentert i kapittel 6 «Systemisk funksjonell lingvistikk».

I forskingsspørsmål 1b er det dei same SFL-analysane som ligg til grunn for resultat og drøfting som i 1a, men her er diskusjonen knytt opp mot elevtekstane som uttrykk for nynorske fagtekstar.

I 1b-analysane er det dei to kategoriane «nominalisering i elevtekstane» og «syntaks i elevtekstane» som dannar grunnlag for diskusjonen. Desse kategoriane var bestemte på førehand, då desse to representerer språktrekk der råd for god nynorsk språkføring ser ut til å kollidere med grammatiske ressursar i fagtekstar (sjå kapittel 3.4 «Fagskriving på nynorsk» og kapittel 6.2 «Fagspråk i SFL»). Diskusjonen vil vidare undersøke korleis elevane opptrer innanfor rammene av «god» nynorsk og korleis dette korrelerer med forventa språk i fagtekstar.

8.2.3 Forskingsspørsmål 2a og 2b – kontekstnivået

Det andre forskingsspørsmålet er formulert slik:

2a:

Korleis skildrar elevar og lærarar skrivehendinga tverrfagleg skriveprosjekt i norsk og samfunnsfag?

2b:

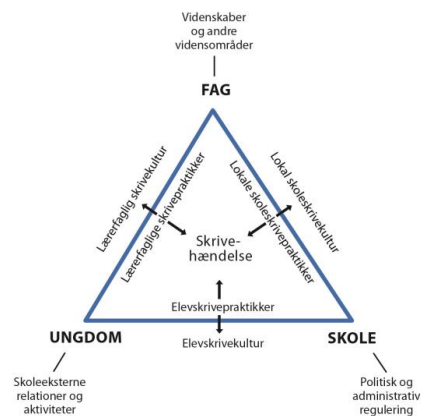
Korleis skildrar elevar og lærarar skrivekultur i norsk og samfunnsfag?

Resultat, analysar og drøfting av funn knytt til forskingsspørsmål 2 er delt i kapitla 10 og 11. Elevar og lærarars skildringar av skrivehendinga (situasjonskonteksten) er lagde

til kapittel 10, medan skildringane av skrivepraktiseringa (kulturkonteksten) er lagde til kapittel 11. Denne inndelinga er gjort for å kunne kontrastere den konkrete skrivehendinga opp mot meir abstrakte mønster for skrivekulturen.

«Skrivehending» og «Skrivekultur» er forklart i kapittel 1.5.1 («Skrivehending, skrivepraktisering og skrivekultur»). Her blir desse omgrepa knytte til den britiske forskingstradisjonen «New Literacy Studies» (Barton & Hamilton 2000). Innanfor denne tradisjonen blir skriving studert som sosial praksis, og i dette ligg det også at skriving alltid vil vere situert. Med «skrivehending» er det den konkrete hendinga der elevane arbeider med skriving som bli observert og diskutert. «Skrivekultur» blir vidare eit abstrahert uttrykk for gjentakande skrivehendingar.

For å kunne svare på forskingsspørsmål 2 er «Skoleskrivemodellen» (T. Christensen mfl., 2014:39) nytta som analysereiskap (sjå kapittel 1.5.2). I denne modellen blir skrivehendinga plassert i midten av ein trekant, der dei tre hjørna i denne trekanten «ungdom», «skule» og «fag» utgjer omdreiingspunkta for korleis skrivehendinga står i eit gjensidig påverknadsforhold mellom linjene i trekanten. Desse tre linjene blir i modellen kalla «elevskrivekultur» (den vertikale linja), «lærarfaglege skrivekulturen¹⁷» (den venstre linja) og «lokal skuleskrivekultur» (den høgre linja). Desse tre omgrepa utgjer kategoriane for analysane i 2a.



Figur 21 Skoleskrivemodellen (T. Christensen mfl., 2014:39)

Vidare blir skrivingas kva, kvifor og korleis i denne modellen kopla til Skrivehjulet (E. Krogh m. fl., 2015:44; Skrivesenteret, 2015a) (sjå kapittel 1.5.3). Skrivingas kva (innhald) er sett i samband med kva for skrivehandlingar som blir omtalte som formålstenlege innanfor tekstkulturen (fag

¹⁷ Her er omgrepet frå modellen omskrive til –skrivekultur i staden for –skriftkultur i tråd med diskusjonen i kapittel 1.5.1

generelt eller tverrfagleg skriveprosjekt spesielt her). *Kvifor* (bruk) skrivning blir møtt i modellen med kva for skriveformål som blir peika på som relevante innanfor tekstkulturen, og *korleis* (form) skrivning står til side to i skrivehjulet der dei semiotiske ressursane blir skildra. For å knyte analysane nærare «Triaden» til Ongstad (2004:69) har eg valt å kople skrivningas kva, korleis og kvifor til omgrepa «innhald», «form», og «bruk» (vist i parentesar over). I tillegg til namn frå linjene i Skoleskrivmodellen har kategoriane i forskingsspørsmål 2a også fått namn etter «innhald», «form» og «bruk» innanfor kvar av skrivekulturane, til dømes «Innhald, form og bruk i den lokale skuleskrivekulturen». På denne måten blir skrivningas kva, kvifor og korleis innanfor kvar av skrivekulturane tydeleggjort.

I forskingsspørsmål 2b er «Skoleskrivmodellen» nytta på same måte som i 2a, og skrivekulturen innanfor dei respektive faga vil difor bli drøfta med omgrepa frå modellen. I motsetnad til 2a er det her tale om korleis desse lærarane og elevane vanlegvis arbeider med skrivning i norsk og samfunnsfag. Denne skrivekulturen kan ikkje observerast på same måte som ei skrivehending (Barton & Hamilton, 2000), då skrivepraktisering og skrivekultur er abstrakte mønster av gjentekne skrivehendingar. Datagrunnlaget for analysane er såleis elevar og lærarars skildringar av typiske gjentakande skrivehendingar i dei to faga.

8.2.4 Forskingsspørsmål 3 – tekst i kontekst

Forskingsspørsmål 3 er formulert som:

I kva grad korrelerer elevar og lærarars skildring av skrivehendinga tverrfagleg skriveprosjekt og skrivekultur i norsk og samfunnsfag med resultat frå tekstanalysar av elevtekstane i forskingsspørsmål 1?

Forskingsspørsmål 3 er utforma som ei syntese av dei to føregåande forskingsspørsmåla. Formålet med forskingsspørsmålet er såleis å sjå korleis elevane

svarar i tekstane, ikkje berre på oppgåvene, men korleis desse svara plasserer seg i forhold til uttalt skrivekultur i dei to faga ved Asknes og i skildringa av skrivehendinga «tverrfagleg skriveprosjekt». I SFL-analysar tek ein utgangspunkt i at situasjonskonteksten er innskripen i teksten, samtidig som ein må ha kjennskap til kulturkonteksten for å sette teksten inn i ei meningsfull ramme (Halliday, 1998a) (sjå kapittel 6 for meir). I kontekstanalysane har eg sett på kulturkonteksten som eit utgangspunkt for skrivekulturen ved Asknes i skulefaga norsk og samfunnsfag, medan analysane frå situasjonskonteksten speglar arbeidet med skriving i det tverrfaglege skriveprosjektet. Det er såleis forholdet mellom desse tre «tekstane» som vil bli undersøkt her.

Som analysereiskap er «Skoleskrivemodellen» (Christensen mfl., 2014:39) nytta også her, i lag med Ongstads (2004:69) «Triade». Gjennom å kombinere desse modellane blir eigenskapar ved anerkjende tekstar innanfor både situasjons- og kulturkonteksten mogleg å studere i lys av kvarandre. Dette perspektivet er relevant fordi det gir innsikt i korleis kulturkontekst og situasjonskonteksten på kvar sine måtar pregar dei skriftlege tekstane som elevane leverte inn. Konklusjonane frå dette forskingsspørsmålet danner ramma for å kunne gå vidare og diskutere ein tverrfagleg skrivedidaktikk for elevane ved Asknes, slik som det vil bli gjort i forskingsspørsmål 4.

Kategoriane i tilknytning til forskingsspørsmål 3 er kalla «Prestisjesjangeren argumenterande artikkel» og «læringsstøttande vurdering». Desse kategoriane har vakse fram gjennom arbeidet med analysane, og dei var såleis ikkje bestemte på førehand.

8.2.5 Forskingsspørsmål 4

Forskingsspørsmål 4 er formulert som:

Korleis kan den tverrfaglege skriveopplæringa ved Asknes utviklast vidare for å hjelpe elevane lenger fram på vegen som autonome fagskrivarar?

Dette forskings spørsmålet søker å kombinere empirisk innsikt frå analysar og konklusjonar i dei tre første forskings spørsmåla med relevant skrivedidaktisk teori. Den relevante skrivedidaktiske teorien er valt ut etter to kategoriar som har vakse fram gjennom arbeidet med forskings spørsmål 1-3, og desse har fått namna «Prestisjesjangeren argumenterande artikkel» og «Læringsstøttande skriving». Teorien er såleis ikkje valt ut etter objektive kriterium, men for å kunne diskutere funna i denne avhandlinga kritisk. Målet med forskings spørsmål 4 er såleis å kunne utforme nokre hypotesar om vidare utvikling av den tverrfaglege skrivedidaktikken ved Asknes.

Slik vil dei fire ulike forskings spørsmåla sette lys på ulike sider ved den overordna problemstillinga. Forskings spørsmåla tar opp i seg både tekst, situasjonskontekst, kulturkontekst og det særskilte nynorske, i tillegg til å drøfte funn frå desse punkta opp mot kvarandre og deretter opp mot skrivedidaktisk teori.

8.3 Forskingsetikk

I forskings spørsmål 1,2 og 3 er det handlingar og utsegner frå menneske i sine autentiske miljø som er utgangspunkt for datainnsamling, analysar og konklusjonar. Under vil eg løfte fram korleis dei etiske utfordringane i dette prosjektet er handsama.

8.3.1 Informert samtykke

Planen for datainnsamling ved Asknes vart meldt inn og godkjend av Personvernombodet for forskning, Norsk senter for forskingsdata 29.10.2010, og med godkjende endringar 23.11.2011 (vedlegg nr 8). I mitt prosjekt har eg ikkje spurt om sensitive opplysningar, og informantane er over 15 år. Dette gjer innmeldinga til NSD noko enklare. Mellom anna har eg ikkje trunge å hente inn foreldresamtykke. Det som likevel er svært viktig, er at elevane ikkje har blitt med på noko dei ikkje har visst

omfanget av, eller at dei har følt seg pressa til å fullføre noko som dei ikkje lenger ville vere med på. For å unngå dette, hadde eg eit møte med kvar av klassene (Ask1: 25.11.2013, Ask2: 28.11.2011). I desse timane begynte eg med å forklare rolla mi og kva slags type forskning eg ønskte å gjennomføre i klassen. Deretter delte eg ut eit informasjonsskriv der alt det eg hadde sagt også stod skriftleg (vedlegg nr. 6). På andre side av arket skulle elevane krysse av om dei kunne tenke seg å vere med på prosjektet og om dei også kunne tenke seg å vere med i ei gruppe der nokre vart plukka ut til å vere med på intervju. Under begge punkta stod det klart at elevane kunne når som helst trekke seg og at dei heile vegen kunne be meg slette data som var observerte om den einskilde.

8.3.2 Respekt for deltakarane i feltet

Eg har forska på levande menneske i eit miljø der dei er på heimebane, medan eg kom utanifrå. Der er nokre trekk ved denne situasjonen som eg ser som viktige å løfte fram. For det første ber eg med meg min ballast som del av eit større høgskulemiljø der eg vel å sjå meg sjølv som oppdatert på forskning om både skrivedidaktikk og vurdering. Mine «auge» ser difor andre detaljar enn menneske med andre erfaringar. På den andre sida har desse lærarane som eg studerer, lang undervisningserfaring, dei kjenner elevane, og dei kjenner skulepulsene med dei dagelege utfordringane. Det er såleis med djup respekt eg går inn og analyserer og tolkar utsegnene og handlingane deira i samband med dette skriveprosjektet.

Sosiologen Tove Thagaard (2009:110) peikar på at informantane skal kjenne seg trygge på at dei ikkje får problem i etterkant av studien. Her er det relevant i kraft av at lærarane ikkje skal kjenne seg utleverte eller negativt kritiserte i etterkant. Samtidig er det overordna målet i denne studien å gi bidrag til ny skrivedidaktikk for yrkesfagelevar, og då kjem ein ikkje utanom å studere praksis kritisk. Balansen er såleis hårfin, og for å hindre at lærarane skal føle seg uthengde, har dei fått lese igjennom transkripsjonane av opptaka der dei sjølve gjekk med mikrofon. Tone ytra

ønske om å ta vekk to episodar frå skrivetime I og II, og dette er difor fjerna frå transkripsjonane.

Samtidig er det ei utfordring i kvalitativ forskning å skulle gi tilstrekkeleg med informasjon til informantane utan å gi for mykje slik at dette påverkar data (Thagaard, 2010:84-85). I denne granskinga har eg vore tydeleg med elevane og lærarane på at utgangspunktet har vore å studere ein tverrfagleg skriveprosess i norsk og samfunnsfag. Lærarane og elevane har vist meg som forskar stor tillit ved å opne klasserommet for meg og å gi detaljerte intervju. Denne tilliten vil eg vise meg verdig. På den andre sida er dette vanskeleg fordi ein i skuleforskning alltid vil finne kritikkverdige forhold. Eg må sjølv sagt kunne diskutere ulike sider ved undervisningspraksisen ved Ask og sette dette opp mot skriveteori. Dette er ikkje gjort for å henge ut, men for å diskutere vekstpunkt i skriveundervisninga. Samstundes er ein av dei store fordelane ved kvalitativ forskning nettopp fleksibiliteten. Thagaard (2010:51) viser at ein ikkje veit på førehand korleis ein skal tolke data, og ein kan difor ikkje informere om det. Av den grunn har eg valt å halde sporadisk kontakt med lærarane i studien.

8.4 Første fase i datainnsamlinga

I ein etnografisk tolkings- og analyseringsprosess er forskaren sine eigne erfaringar, kombinert med innsamla materiale, sjølve råvarene. Datainnsamlinga tek til ved første kontaktpunkt i feltet, og dei ulike vurderingane som eg (og til dels i lag med lærarane) har gjort igjennom innsamlingsprosessen har forma materialet, og dermed analysar, resultat og diskusjon. Eg vil difor gjere greie for kvart av stega i datainnsamlingsprosessen her.

8.4.1 Pilot

For å danne meg eit best mogleg utgangspunkt for datainnsamlinga gjennomførte eg eit pilotprosjekt våren 2011. Her observerte eg ein 10. klasse då dei skreiv fagtekst i samfunnsfag. Skulen som denne klassen var ein del av, er ikkje i same kommune som Asknes. I denne kommunen er både det generelle utdanningsnivået, inntektsnivået og bustadprisane lågare enn i Asknes. Pilot-prosjektet gjekk ikkje på tvers av fag, og designet var difor noko anna. Elevane arbeidde med tekstane sine ei veke, og eg var tilstades heile tida medan dei skreiv. I tillegg intervjuar eg to elevgrupper på tre elevar i kvar gruppe og læraren deira. Den viktigaste erfaringa frå piloten var at det var mykje spennande å finne i dette feltet. Elevane i denne 10. klassen hadde ein engasjert lærar som verkeleg arbeidde for å sjå kvar enkelt, men han hadde aldri høyrte om det å skrive samanhengane tekstar i samfunnsfag. Elevane hadde heller aldri vore ute av klasserommet i samfunnsfagstimane fordi dei var «ein vanskeleg klasse», og læraren opplevde at han hadde best kontroll ved å halde seg til «vanleg forelesing» (Fiskerstrand, 2011).

Gjennomføringa av piloten gav meg verdifull erfaring i etnografisk handverk. Det gjeld kontakt med skulen, intervju og tekstinnsamling, men kanskje mest erfaringar om korleis ein som observatør kan få med seg kva som skjer. Dette har mellom anna gjort at eg har vore meir omfattande, men samtidig meir målretta i noteringa undervegs i timane i prosjektet som eg skriv om her. Analysane vil difor kunne bygge på «tjukkare» data (jf. «thick description» hos Geertz, 2000:6-7). Samtidig førte arbeidet med piloten til at eg ønskte å heve alderen på elevane. Eg er mellom anna interessert i interaksjonen mellom lærarar og elevar i skriveprosessen, og sidan tekstkrava er høgare på vidaregåande, valde eg heller å satse på eit prosjekt på dette nivået. I tillegg ønskte eg å inkludere norskfaget for å kunne studere skrivning som grunnleggande ferdigheit breiare, både i og mellom faga. Dessutan skapte piloten ei ny forskingsinteresse knytt til yrkesfag. I den aktuelle, «vanskelege», 10. klassen var der mange elevar som vart rekna som svake og som hadde søkt yrkesfag frå hausten. Eg opplevde at eg hadde mange spørsmål til korleis den vidare skriveopplæringa for desse elevane ville kome til å bli, og dette var spiren til designet i denne granskinga.

8.4.2 Tilgang til feltet

I innleiinga definerte eg feltet for denne studien som «skriveopplæring for elevar i yrkesfagklassane Ask1 og Ask2». Professor i utdanningssykologi John W. Creswell (2012:205) hevdar at forskarar i kvalitative studium: “identify our participants and sites on purposeful sampling, based on places and people that can best help us understand our central phenomenon”. Utvalet blir såleis styrt av problemstillinga, og forskaren søker å hente data ein stad der ein trur at ein kan finne verdifull informasjon om fenomenet som ein ønsker å studere. Dette har vore min innfallsvinkel i valet av informantar. I utgangspunktet nytta eg meg av det som vert kalla «tilgjengelegheitsutval» eller «convenience sample» (Thagaard, 2009:56). Dette inneber at ein leitar opp informantar som stettar dei informasjonsbehova ein har og som faktisk er tilgjengelege. Eg starta opp med å leite etter vidaregåande skular med yrkesfaglege linjer innanfor det nynorske kjerneområdet. Gjennom epost til rektor og til seksjonsleiar i norsk fekk eg kontakt med Asknes vidaregåande tidleg på våren i 2011.

Etter ei epostveksling med seksjonsleiaren i norsk ved Asknes fekk eg kome på eit seksjonsmøte for norsklærarane 06.09.2011, der eg informerte om prosjektet mitt. Her la eg fram ønske om eit tre vekers tverrfagleg fagskriveprosjekt mellom norsk og samfunnsfag. I etterkant av dette møtet fekk eg kontakt med to norsklærarar som begge har klassar på yrkesfag.

8.4.3 Forhandling med deltakarane om prosjektet

Tone og Trine var villige til å vere med på prosjektet. Tone hadde sin klasse i både norsk og samfunnsfag, og ho peika på både likelydande kompetansemål og eit behov for skriving i samfunnsfag. Samtidig såg ingen av dei det som mogleg å bruke meir enn ei arbeidsveke på skrivinga. Eg måtte difor vurdere om eg skulle prøve å finne ein ny skule, eller om eg skulle gjennomføre prosjektet ved Asknes innanfor desse

rammene. Eg valde å satse vidare på Asknes, og det at norsklærarane opplevde at dei ikkje kunne prioritere meir enn ei veke på eit skriveprosjekt, ser eg som eit interessant funn i seg sjølv.

Eg opplevde samfunnsfagslærer Trond i Ask2 som noko tyngre å engasjere i prosjektet enn Tone og Trine. Han gav uttrykk for at han ikkje var særleg oppteken av skriving i samfunnsfag og han hadde aldri tidlegare gjennomført lengre skrivearbeid i klassen (Ask2s-lærer, førintervju). Eg var difor ei stund usikker på om han ville å trekke seg. Men Trond gjennomførte prosjektet, og i tillegg var han også med på å ta det same opplegget med enda ein klasse, som ikkje er med i mitt datamateriale.

Eit tredje forhandlingsmoment var ein time der Trine ikkje kunne vere til stades i sin eigen time. Eg fekk valet om eg ville vere der aleine, utan andre lærarar, eller om elevane skulle få valfritt oppmøte og dermed bli oppmoda om å skrive heime. Eg valde då å vere til stades som einaste vaksen, sjølv om eg då ville miste data knytt til lærar-elev-interkasjon denne timen. På den andre sida genererte denne typen feltdeltaking annan type data.

Etnografisk forskning må heile tida vere på premissane til informantane. I dette prosjektet har eg sett at lærarkvardagen krev stadige omstillingar, og at dette får følger for den som skal forske. I innsamlingsperioden hadde elevane også heildagsprøve i mange fag, og dette gjorde at ikkje alle elevane var til stades heile tida. For å halde datainnsamlinga så etterretteleg som mogleg har eg dokumentert alle endringar (sjå vedlegg 4 og 5 for presis kronologi).

8.5 Oversikt over datamateriale

Datamaterialet vart samla inn seint hausten 2011 og tidleg våren 2012. Det samla materialet inneheld ulike komponentar, henta frå observasjon, intervju, lærarmikrofon, spontanintervju, elevtekstar og tekstvurdering. Det er også gjort dokumentanalysar av

læreplantekst og skriveråd for akademisk skriving. I tabellen under er dei ulike delane sette opp.

datainnsamling ved Asknes vidaregåande skule						
	Ask1			Ask2		
observasjon	fem timar			tre timar		
intervju	elev-intervju x3	lærer-intervju Ask1ns-lærer x4		elevintervju x2	lærerintervju Ask2n-lærer x2	lærerintervju Ask2s-lærer x3
lærer-mikrofon	1.- og 2.- skrivetime	3.- skrivetime (berre IKT)	4.- og 5.- skrivetime	3.- skrivetime	4.- og 5. skrivetime (x2)	
spontanintervju	elevintervju x 30			integert i forskar-mikrofon		
elevtekstar	19-2=17			14-2=12		
elevvurdering	35			26		

Tabell 9 Oversikt over datainnsamling ved Asknes vidaregåande skule

Tabell 8 viser totalt 30 «spontanintervju» med elevane. Desse er tatt opp medan dei satog arbeidde. Eg gjekk rundt i klasserommet med opptakaren i handa. Vidare gjekk eg bort til ein og ein elev og spurde om lov til å stille dei nokre spørsmål om kva dei heldt på med akkurat no, og om eg kunne ta det opp på band. Dei aller fleste svara ja, men der var to elevar i Ask1 som ikkje ville. Desse spontanintervjua har eg transkribert og samla i innhaldskategoriar ved hjelp av databehandlingsprogrammet Nvivo 10. Spontanintervjua utfyller dei strukturerte intervju på den måten at dei er tatt opp i prosessen der elevane sat og skreiv. Eg tangerer på den måten «tenke høgt»-

protokollar (jf. Flower & Hayes, 1980) som metode, og målet er å få meir informasjon om korleis dei tenker medan dei skriv.

Lærarane gjekk med mikrofon i nokre av timane, og dette har eg kalla «lærarmikrofon». Den timen eg var aleine med Ask2, hadde også eg mikrofon på meg. Opptaka er transkriberte og kategoriserte etter innhaldet i dei ulike sekvensane. I timane der eg sjølv har gått med mikrofon, har eg også transkribert mine utsegner. Dette er gjort for å kunne forstå kva elevane har spurt om og om korleis samtalen har vore, i tillegg til at informasjonen som eg har gitt, også må kunne reknast som noko elevane har tolka som «frå lærar». I mange av høva kunne eg spørje Trond om kva han meinte, slik at eg ikkje sa for mykje sjølv, men i andre tilfelle kjende eg på at i respekt for elevane som tok imot meg og rekna meg som ein hjelper i klasserommet, ønskte eg å ta dei på alvor ved å svare på spørsmåla. Dette kunne eg gjere i situasjonar der elevane stilte spørsmål om tema som eg hadde høyrte at ein av dei andre lærarane hadde svart på tidlegare. Opptaka frå desse lærarmikrofonane har sikra rik informasjon om interaksjonen mellom lærarane og elevane.

Eg har valt å ikkje bruke videoobservasjon i datainnsamlinga, då eg ville vere nær elevane i observasjonen og å bruke meg sjølv som instrument. I tillegg ønskte eg at elevane skulle kjenne situasjonen som mest mogleg lik ein «vanleg» skrivesituasjon i klasserommet, og fleire videokamera fordelte rundt, kunne ha endra på dette. På den andre sida er det liten tvil om at ein mistar noko ved å ikkje bruke filmkamera. Ved videoobservasjon kan ein gå tilbake og sjå episodane på nytt fleire gongar i tillegg til at andre forskarar også kan sjå og vurdere tolkingane som er gjorde. Dette har eg ikkje hatt moglegheit til i dette prosjektet.

Elevane har eg valt å intervju i grupper, medan lærarane er intervjuar kvar for seg. Sosiologen Anne Ryen (2002:135) drøftar fordelar og ulemper med fokusgruppeintervju, og ho kommenterer at elevane kan kjenne seg tryggare i eit gruppeintervju, og det kan såleis vere lettare å få dei i tale. På den andre sida kan ein misse nyansar i oppfatninga, då det er lett at dei andre heng seg på og er einige når éin har uttalt seg. Ei anna utfordring med gruppeintervju er at ei utsegn frå ein informant

kan bli endra når den same informanten vert intervjua aleine. På den eine sida kan dette forståast slik at informanten ikkje tør å svare ærleg i lag med andre. På den andre sida kan ein sjå dette som eit uttrykk for at meiningar vert skapte og utvikla i interaksjon med andre – som elles i samfunnet – også i ein gruppeintervjusituasjon. Svara som vert gitte i eit gruppeintervju er difor ikkje mindre «sanne» enn ved enkeltintervju. Thagaard (2009:90) framhevar at gruppeintervju har sin styrke gjennom å belyse eit tema frå ulike sider, og fordi dei ulike temaa kan utviklast gjennom samtalen i gruppa. Ho kommenterer at slike intervju passar best når intervjupersonane har ei nokolunde lik tilnærming til tema ein skal ta opp. Denne forma for intervju eignar seg difor godt til dette formålet, fordi elevane er alle deltakarar i det same klasserommet, og alle har fått den same skriveoppgåva. Samtidig vil kvart individ oppleve både skriveopplæring generelt, og denne spesielle skriveoppgåva, ulikt. Dette har desse intervju kunne gitt meg innsikt i.

I intervju både med elevar og lærarar har eg nytta semistrukturerte intervjuguidar. Eg hadde førebudd tematisk strukturerte spørsmål på førehand, men spørsmåla var formulerte så opne som råd, då målsetjinga var at informantane skulle snakke mest mogleg. Det var heller ikkje slik at eg måtte slavisk gjennom kvart spørsmål, men eg ønskte at kvart tema skulle vere omtalt (Kvale & Brinkmann, 2009:99:143ff). Denne tilnærminga heng saman med den hermeneutiske forståinga av korleis kunnskap vert utvikla gjennom eit intervju. Konteksten for dei ulike utsegnene blir difor viktige, og forskaren må søke å forstå delane ut i frå eit heile, og motsett – heilskapen ut i frå delane (Thagaard, 2009:39) (sjå kapittel 7.5.4).

Av elevtekstane har eg totalt samla inn 32. 18 frå Ask1 og 14 frå Ask2. I Ask2 var det alle som leverte, medan det i Ask1 manglar tekstar frå 6 elevar (2 leverte på bokmål).

klasse	elevlar i klassen	leverte tekstar	fråfall	totalt i utvalet
Ask1	24	18	2 (Endre og Erlend)	16
Ask2	14	14	2 (Alexander og Felix)	12
sum	39	32	4	28

Tabell 10 Oversikt over innleverte tekstar Ask1 og Ask2

I responsen som dei tre lærarane har gitt til elevane, har eg gjort ein innhaldsanalyse av momenta som lærarane peikar på¹⁸. Dei ulike momenta har eg vidare kategorisert i seks ulike hovudkategoriar. Med *respons* meiner eg den skriftlege kommentaren som lærarane skreiv til elevane. I tillegg til denne responsen sette også lærarane karakter på tekstane. Eg har tolka det som lærarane skriv i tilbakemeldinga som eit uttrykk for *ein del av* det lærarane meiner er viktig i skriveopplæringa. Matre og R. Solheim (2015) har vist at lærarar gjerne forenkler forståinga si av teksten i responsen fordi dei ønsker at eleven skal kunne forstå tilbakemeldinga. Dette funnet har eg tatt høgde for i denne granskinga, og eg har difor tatt omsyn til at lærarane har eit større repertoar i tekstforståinga enn det som kjem fram i responsen. Samtidig er det interessant kva dei prioriterer å gi tilbakemelding om til elevane.

8.6 Handsaming av materialet

8.6.1 Transkripsjonar

Observasjonsdata og feltlogg vart reinskrivne for kvar økt, og i tillegg har eg skrive inn data om all kontakt mellom meg og Asknes i feltloggen. Til saman gir dette meg utfyllande informasjon, og det er viktige kjelder for analysen.

Kvale og Brinkmann (2009:189) minner om at intervjutranskripsjon opnar opp for ei rekke utfordringar knytt til både tekniske og tolkingsmessige spørsmål. For det første

¹⁸ Denne studien har ikkje vurdering som hovudfokus, og sjølv om det hadde vore interessant å granske korleis lærarane skriv til elevane, har eg valt å utelate dette av omsyn til omfanget på avhandlina.

peikar dei på korleis dei munnlege uttrykka skal kodast om til skriftspråk. Eg har valt å løyse dette ved å transkribere utsegnene til informantane til normert nynorsk. Det inneber at eg har sett inn punktum i talestraumen, og eg har omsett dialektuttrykk til normert nynorsk. Dette er gjort av fleire omsyn. For det første handlar det om respekt for intervjupersonane, då dei står fram som meir truverdige ved å bli siterte på korrekt nynorsk. For det andre har eg lagt vekt på at transkripsjonane skal vere lettare tilgjengelege for lesaren. Eit anna teknisk og tolkingsbasert val er at eg har utelatt å vise til tid i transkripsjonane. Å vise lengd på tenkepausar kunne ha gitt verdifull informasjon om kva for type spørsmål lærarar og elevar hadde behov for å reflektere over før dei svarte, men dette har eg valt bort her.

I transkripsjonane er mi stemme som intervjuar forkorta til «I». Dei andre informantane er refererte til med dei fiktive namna som dei har fått (sjå kapittel 7.2.2 «Ask1» og 7.2.3 «Ask3» for meir). Kvar transkripsjon har også fått namn etter klasse, informantgruppe og type intervju, til dømes «Ask1 elevar, førintervju». I resultat- og analysekapitla har dei ulike utdraga frå transkripsjonane fått den respektive tittelen som referanse. Transkripsjonen frå det første intervjuet med Tone ser til dømes slik ut:

Transkripsjon Ask1 Lærer – Før-intervju

Deltakarar

I = Intervjuar

Tone = Ask1ns-lærer

- I: [småprat] Eg må seie til deg også at det ikkje er rette svar eg er ute etter, det er di meining, di oppfatning. Kva du tenker.
- Tone: mmm
- I: Først, kor lenge har du vore lærar?
- Tone: Dette er mitt sjette år her oppe, og så var eg vel litt vikar rundt om på grunnskulane rundt om her i ei fem-seks månadar før det.
- I: Er det norsk og samfunnsfag du har undervist i?
- Tone: Ja, norsk og samfunnsfag og så har eg hatt eitt år med eldre historie. Sjølv om eg ikkje har vore heilt kompetent til det da.
- I: Det er det du blir no...
- Tone: Ja, det er det eg held på med å ta. Eg følte at eg måtte få papir på det. Neida, eg har.. Så eg har ikkje undervist i det meir enn det da, og så det var vel litt krise. Og så har eg litt historie frå før, men i og med at eg hadde samfunnsfag så hadde eg tenkt å ta historie. Så det blir eg forhåpentligvis ferdig med no om fjorten dagar.
(Ask1ns-lærer, førintervju).

I referansen er Tone koda som «ns-lærer» fordi ho både er norsk- og samfunnsfagslærer i Ask1. Trond og Trine i Ask2 har fått tilsvarande «Ask2s-lærer» og «Ask2n-lærer».

For å redusere storleiken på vedleggsheftet er det lagt ved tre eksempel på transkripsjon, eitt frå eit elevintervju, eitt frå eit lærarintervju og eitt frå ein skrivetime (vedlegg nr. 9, 10 og 11). Alle transkripsjonar kan gjerast tilgjengelege for ein lesar om dette er ønskeleg.

8.6.2 Kategorisering av materialet

Kvale og Brinkmann (2009:208-210) skil mellom to former for inndeling av materialet. *Koding* vert forstått som å kople nøkkelord til lengre sitat i transkripsjonen, slik at ein lettare kan skaffe seg oversikt og for å kunne gå tilbake og lese meir. Denne måten vert særleg sett i samband med *grounded theory*, der meininga er å utvikle fullstendig oversikt over eit fenomen med tanke på å utvikle ny teori på området. *Kategorisering* inneber ei liknande inndeling, men i staden for nøkkelord, koplar forskaren sitat i transkripsjonane til ulike kategoriar. På den måten kan ein kvantifisere kategoriane og få fram mønster. Kategoriane kan vere bestemte på førehand, eller ein kan gå fram meir induktivt og utforme dei igjennom leseprosessen. Eg har valt å kategorisere materialet i denne undersøkinga. Eg hadde ikkje kategoriane ferdige på førehand, sjølv om eg gjennom transkripsjonen og lesinga hadde danna meg nokre bilde av korleis nokre av kategoriane ville bli. Sjølve kategoriseringane av transkripsjonar og feltnotatar gjorde eg etter at materialet var lagt inn i Nvivo 10. Kvale og Brinkmann (Op. Cit.:211) framhevar korleis kategorisering gjer at ein enkelt kan framstille materialet grafisk og på den måten gjere det lettare for lesaren å skaffe seg oversikt. Gjennom kategoriseringa kan ein også få fram kven som seier kva, og ein kan teste ut hypotesar om mønster for kva for grupper som gir uttrykk for dei ulike argumenta. Ein annan fordel er at kvantifisering av dei ulike kategoriane gjer samanlikning lettare, både med andre studiar og ved å sjå delar av den aktuelle studien opp imot heilskapen. Det siste argumentet til Kvale og Brinkmann er at kategorisering

gjer det mogleg å kontrollere koderelibiliteten, noko som igjen kan gje eit bilde av intervjuaren sin reliabilitet.

Ein kritikk av denne måten å analysere data på er at kategoriseringa inneber ei dekontekstualisering av sitata frå intervjupersonane. På den måten kan meiningane som informantane kjem med og som står i ein kontekst, verte brukte av forskaren som ei meir generell sanning (Op. Cit.:225). Ein måte å løyse dette på er å gjere ei meiningsfortolking av utsegna. På den andre sida taper ein då nettopp noko av oversikta som kategoriseringa gir. Eg har difor valt å halde på kategoriane samtidig som eg alle stader der eg har merka sitat med kategori, har lagt ved litt ekstra både før og etter, slik at noko av konteksten er med. På den måten har eg sikra at eg ikkje les sitata lausrivne frå samanhengen. Ei oversikt over kategoriane (kalla «nodar» i Nvivo) er lagt ved i vedlegg nr. 38.

I SFL-analysane frå elevtekstane er kategoriane i utgangspunktet gitt ut ifrå analyseomgrepa, og hovudkategoriane er dermed «ideasjonell», «mellompersonleg» og «tekstuell» meining i tekstane til dei fem fokuselevane. Ein meir detaljert gjennomgang av tekstanalysane er plassert i kapittel 9.2.1 «Gjennomgang av analyseoppsett og kategoriar for elevtekstane».

8.6.3 Tolking av materialet

Korleis kan eg vite kva dei *eigentlich meiner*? Kvale og Brinkmann (2009) adresserer dette spørsmålet ved å peike på at utgangspunktet for å spørje slik er ei formeining om at der finst ei rein og objektiv sanning bak det informantane svarar. I mitt materiale kan lærarane kanskje ønske å vise seg sjølve som betre lærarar enn dei kjenner seg, eller dei kan svare slik dei trur eg ønsker at dei skal svare. Om informantane svarar så ærleg og oppriktig som råd, kan ein ikkje vite. Ein måte å teste informantreliabiliteten på er å sjå dei ulike intervju med same svarperson i samheng med kvarandre. Om informanten ser ut til å vere einig med seg sjølv gjennom intervju, kan dette styrke reliabiliteten. På den andre sida kan det vere at lærarane endrar meining gjennom

prosessen, noko som i seg sjølv er verdt å merke seg, og det kan karakteriserast som eit viktig funn. Tone i mitt materiale, sa i det siste intervjuet at ho var veldig spent på kva ho hadde sagt i timane i lag med elevane fordi ho var inne i ein veldig stressa periode på den tida eg var i klasserommet og observerte. Samtidig meinte ho at det hadde kanskje gjort at ho vart mindre fokusert på at eg var der, rett og slett fordi ho ikkje hadde kapasitet til å tenke på det opp i alt anna (Ask Ins-lærer, etterintervju). Det kan sjølvsagt gi utslag begge vegar, men då eg har hatt eit sterkt ønske om å sjå autentisk undervising, trur eg denne hektiske perioden til Tone var eit godt utgangspunkt. Ein «stressa» lærarar er nok i mange tilfelle svært autentisk (Thagaard 2009:81). Tone og Trond har som sagt fått lese igjennom transkripsjonane frå timane der dei gjekk med mikrofon, og på den måten kunne Tone også vurdere om ho reagerte på situasjonar i klasserommet på måtar som ho ikkje ville at eg skulle bruke vidare i forskinga. Dette har ført til at eg måtte slette to sekvensar fordi Tone ønskte dette.

Elevtekstane er som sagt analyserte ved hjelp av SFL. Dette har eg forklart meir i kapittel 6.3 «SFL-analyse». Freedman og Pringle (1980) kritiserer testing av skriving i skulen fordi dei meiner at den typen skriving som elevane gjer i slike kontekstar, ikkje dannar reell kontekst for skriving. Forskinga blir difor avgrensa til å gjelde skuleskriving i testsituasjonar, og ein kan ikkje seie noko allment om denne skrivinga til elevane:

Writing done in such a controlled context implies a composing process that is radically from the process each of us undergoes in the course of our normal writing, and certainly different from that described by those professional writers who report on their own experiences. And surely the differences in the process have implications for the product (Freedman & Pringle, 1980:312).

I denne granskinga har eg forsøkt å bøte på nokre av desse ulempene for datainnsamlinga med at elevane kunne arbeide heime og over tid. På den andre sida er utgangspunktet for skrivinga like fullt konstruert, og dette dannar viktige rammer for korleis tekstane kan bli tolka og analyserte. I skuleforskinga er det lett å tru at slik elevane skriv i skulesamanheng, vil dei også skrive utanfor skulen. Men som Säljö (2014) minner om, gir kontekstar utanfor skulen andre og meir autentiske rammer som kanskje kan gjere at svake elevar i skulen presterer bra. Den «skulske» konteksten gir avgrensingar i tolkinga av tekstane. Resultata her blir såleis eit uttrykk for korleis

elevane skriv i akkurat denne samanhengen, men det viser ikkje det fullstendige bildet av elevane sin kapasitet som skrivarar.

8.6.4 Hermeneutisk tilnærming til tekst og kontekst

Ei gransking som omfattar både tekst- og kontekststudiar vil måtte forholde seg til ulike typar materiale. Transkripsjonar frå intervju og lærarmikrofonar er ein heilt annan type data enn elevtekstane, samtidig som dei begge like fullt er tekstar som må fortolkast. For å kunne svare på den overordna problemstillinga har eg behov for å kombinere tolking av dei ulike typane tekstar, og dermed treng eg ein teoretisk overbygning. Den metodiske tilnærmingmåten min vil eg karakterisere som hermeneutisk.

Hermeneutikken som teoretisk retning blir sett i samheng med verbet *hermeneuein* som betyr å uttrykke, utlegge (også forklare og fortolke) og å omsette (T. Krogh, 2009:12). Søren Kjølrup (1996:265) viser korleis hermeneutikk frå oldtida stod i samband med bindeleddet mellom gudar og menneske eller menneske imellom.

Sjølv om dei linjene i hermeneutikken kan sporast langt tilbake, skyt framveksten først fart i møte med reformasjonen og kyrkja sitt tidlegare bibeltolkingsmonopol (Ibid.). I tolkinga av bibeltekstar og andre viktige skrifter hadde ein behov for ein metode som kunne finne «den sanhed som var udtrygt i teksten» (Kjølrup, 1996:269). Friedrich Ast innfører i 1808 termen «Der Zirkel» som ein metafor for å forklare korleis delar og heilskap i ein tekst må bli sett i lys av kvarandre. Samtidig kommenterer Kjølrup at denne hermeneutiske sikrelen ikkje oppstod med Ast, men at også den kan sporast tilbake til oldtida (Op. Cit.:270). Framover frå 1800-talet var metodikken i tolkingslæra forholdsvis stringent, medan Martin Heidegger og Hans-Georg Gadamer representerer ut over 1900-talet ei meir filosofisk tilnærming (Op.Cit.:1996:266). I sitatet under forklarar Gadamer (2007 [1984]:245) om Heideggers tilnærming til denne sirkelen:

Hvad Heidegger her beskriver er ikke primært et krav til forståelsens praksis, men derimod selve den forstående fortolknings fullbyrdelsesform. Pointen i Heideggers hermeneutiske refleksion er ikke så meget at påvise, at det foreligger en sirkel; pointen er først og fremst, at denne sirkel har en positiv, ontologisk betydning (Ibid.).

Her blir det klart at det ikkje er sirkelen i seg sjølv, men korleis denne måten å tilnærme seg tekst på opnar for å sjå teksten som autonom. Å fortolke teksten som ein autonom heilskap kan berre skje gjennom systematiske lesingar der lesaren kan «beskytte sig imod vilkårlige indfald og mod de begrænsinger, der skydes upåagtet vanetænkning, og rette blikket mot ‘selve saken’» (Ibid.). Å beskytte seg sjølv mot vilkårlige innskytingar undervegs i lesinga handlar såleis om at lesaren gjer seg vurderingar medan han les om meininga i teksten for så å prøve denne opp mot teksten som heilskap.

Ei hermeneutisk tilnærming til datamaterialet i denne studien handlar om å fortolke elevtekstane i lys av ein kompleks situasjonskontekst. Tekstanalysane ved hjelp av SFL på den eine sida og kontekstanalysane med støtte frå Skoleskrivemodellen på den andre sida har på kvar sine måtar gitt moglegheit til å studere indre einskap i dei ulike delane. Samtidig utgjer desse delar av ein større heilskap, og denne har eg søkt å forstå gjennom nettopp å fortolke delane i lys av denne heilskapen. Mi eiga førforståing har eg gjort greie for i kapittel 8.7.4 «Forskarrolla», og denne forståinga har eg søkt å vere bevisst på i handsaminga av materialet.

8.7 Validitet, reliabilitet og generalisering

I den kvalitative forskinga blir ei gransking påliteleg og gyldig gjennom korleis forskarhandverket er utført. Fordi forskaren bruker seg sjølv som det sentrale instrumentet i forskinga, set dette krav til at heile prosessen er gjort eksplisitt. Under vil eg diskutere korleis forskingsprosessen kan reknast for å vere påliteleg og gyldig i denne studien.

8.7.1 Påliteleg – reliabel

Resultata i ei gransking blir pålitelege, eller reliable, i kraft av å vere etterprøvbare på ein måte som kan vekke tillit hos ein mottakar. Det handlar såleis om utforminga på *forskarhandverket*. Denne tilliten kan oppstå når mottakaren kjenner seg trygg på kva som er innsamla data og kva som er forskaren sine tolkingar av desse dataa. Samtidig er det viktig at forskaren gjer forholdet til informantane eksplisitt, slik at det ikkje oppstår tvil rundt forskarens eigne erfaringar og førforståing (Kvale & Brinkmann, 2009:250; Thagaard, 2009:190). Under følger ei liste over korleis dei ulike datakjeldene i dette prosjektet er handsama. Mitt forhold til feltet er skildra i kapittel 8.7.4 «Forskarrolla».

- Intervjua: Intervjua er transkriberte som vist over. Transkripsjon gjer datamaterialet tilgjengeleg for andre, og mine tolkingar kan difor gjerast transparente.
- Elevtekstar: Elevtekstane frå Ask2 fekk eg levert frå Trond elektronisk. Desse har eg samla og anonymisert i eigne mapper. Elevtekstane frå Ask1 fekk eg som utskrivne kopiar. Eg har difor skrive inn alle dei 19 tekstane på data. Det inneber ein risiko å gjere det på denne måten fordi der ligg mange feilkjelder. Blant anna kan eg ha lese av feil, skrive inn feil, eg kan ha oversett noko, lagt til feil som ikkje var der, eller stavekontrollen kan ha retta opp ortografiske feil som elevane hadde gjort. For å gjere så pålitelege målingar som råd, har eg difor fått ekstern hjelp til å lese over og samanlikne «autentisk tekst» og «transkribert tekst» på dei 19 aktuelle tekstane. Tekstane til dei fem fokuselevane ligg ved som vedlegg, dei resterande er ikkje lagde ved.
- SFL-analysane: Eg har fått professor Eva Maagerø til å lese igjennom, kommentert og diskutert SFL-analysane som eg har gjort. På den eine sida kan ein hevde at SFL er ein tolkingsgrammatikk, og at tydelege og ryddige analysar difor gjer slik diskusjon unødvendig. På den andre sida har eg vurdert det som ein styrke å ha med ei tilleggstolking nettopp for å sikre funna som mest mogleg pålitelege. I tilfelle der eg har vore i tvil eller sett at der er fleire løysingar i analysane, har eg kommentert dette eksplisitt (sjå vedlegg nr. 33).

-
- Eg har transkribert innhaldet i dei ulike videoane og Internettkjeldene som elevane vart oppmoda om å sjå som utgangspunkt for skriveoppgåvene. Desse har eg også lagt ved lenker til.
 - Samfunnsfagsboka som var relevant pensum er transkribert og lagt ved. Denne finst også tilgjengeleg som bok.

Reliabiliteten til dette forskingsprosjektet ligg såleis forankra både i mine eigne eksplisitte utgreiingar av forholdet mitt til feltet og deltakarane i studien og i at resultatane kan etterprovast gjennom tilgang til datakjeldene.

8.7.2 Gyldig – valid

Ei undersøking blir rekna som gyldig når forholdet mellom data og tolking skaper tillit. Med andre ord kan ein seie om granskinga er forma på ein måte som kan gi svar på spørsmåla som var stilte (Kvale & Brinkmann, 2009; Tjora, 2010:179). Funna i studien blir rekna som gyldige når sambandet mellom problemstillinga og dei operasjonaliserte forskingsspørsmåla i stor grad er samanfallande (Holme & Solvang, 1996:153) samtidig som desse må kunne gi svar til konklusjonane. Kvale og Brinkmann (2009:246) peikar på at *validitetssikring* er meir ein prosess som går langs med heile forskingsprosjektet, og på same måte som reliabilitet, handlar også validitet om forskingshandverk. Operasjonalisering frå problemstilling til forskingsspørsmåla utgjer alltid ei tolking, og denne tolkinga kan sjølvstøtt gjerast på ulike måtar. Her har eg freista å vere så transparent som mogleg ved å bruke plass til å greie ut om innhaldet i dei ulike forskingsspørsmåla samt å vise sambandet til dei overordna problemstillingane.

Der vil alltid vere feilkjelder i eit forskingsprosjekt, då prosessen inneheld mange ledd, alle med sine kritiske val (Holme & Solvang, 1996:153). For å avgrense desse feilkjeldene så godt som råd, vil eg løfte fram nokre av vala som eg har gjort. For det første er alle intervjupersonane blitt intervjuja fleire gongar, med unntak av Trine.

Dette styrker validiteten fordi dei kan kjenne seg tryggare i rolla etter kvart, og eg som forskar har fått tid til å reflektere over tidlegare utsegner før neste intervju. Denne fleksibiliteten har gitt meg moglegheit til å rette opp uklare element. For det andre peikar Thagaard (2009:81) på nokre moment som er viktige for at informantane i studien skal kjenne seg trygge og «gløyme» at dei blir forska på. Ho nemner for det første at dei er i sitt vande miljø, for det andre at dei er opptekne med oppgåver og for det tredje at datainnsamlinga går over ei viss tid slik at dei blir med å ha forskaren rundt seg. Desse punkta er alle oppfylte i denne studien, då lærarane og elevane arbeidde i eit miljø dei er vande med. Det vil seie med det fysiske rommet og med kvarandre, men oppgåvetyten var ny, og dette kjem eg tilbake til. Både elevar og lærarar hadde relevante arbeidsoppgåver medan eg var der og observerte, og dei var difor opptekne på ein måte som gjorde dei mindre merksame på meg. I tillegg varte prosjektet over fleire skuletimar, og både elevane og lærarane vart vande med at eg var der. Ei utfordring med funna frå denne granskinga er at samfunnsfaglærarane verken var vande med å arbeide på tvers av fag eller å skrive lengre samanhengande tekstar i faget. Det gjer at mykje av refleksjonane som dei gjer, og utsegner som dei kom med i klasserommet knytt til skriveprosjektet, ikkje er bygde på erfaring over tid. Dette kan føre til at utsegnene framstår som mindre gjennomtenkte enn dei kunne ha vore om dette var ein metode som lærarane, og for så vidt elevane også, hadde etablerte tradisjonar for. For meg som forskar inneber det ei etisk forplikting om å vere noko varsam i korleis eg presenterer data.

Funna i granskinga er valide eller gyldige gjennom den tette koplinga mellom problemstilling og forskarspørsmål. I tillegg har studien eit design som har kravd kontakt over tid mellom forskar og informantar, og dette har gjort at uklare moment kan ha blitt retta opp. I tillegg har eg som forskar bygd opp ein relasjon over tid med informantane, og vi har fått tillit til kvarandre.

8.7.3 Generalisering

Då kvalitative studiar heller søker djupne enn breidde, er det mindre vanleg å gjere generaliseringar på bakgrunn av data. Like fullt er det eit mål at studien kan gi kunnskap som kan overførast til andre utval og situasjonar. Sosiologen Aksel Tjora (2010:187) viser til tre ulike generaliseringsmåtar innanfor kvalitative forskingsprosjekt: «Naturalistisk generalisering», «moderat generalisering» og «konseptuell generalisering». Her vil eg kommentere den siste av desse tre, då denne er mest relevant for denne studien. I den konseptuelle generaliseringa søker ein å finne relevans utanfor den spesifikke granskinga gjennom til dømes omgrep, metaforar eller typologiar. For å skape denne generaliseringa nyttar ein tidlegare forskning og teoriar som nettopp gir styrke til å kunne hevde denne relevansen. I denne granskinga handlar dette om å «heve blikket» (Ibid.) over denne eine studien for å vurdere relevansen i funna opp mot andre. Det vil seie at eg kan generalisere ved å seie at det som ser ut til å fungere i to ulike yrkesfagklassar, gir grunn til å tru at det også vil kunne fungere i andre yrkesfagklassar under likande forhold. Dette gjeld særleg opplegg og gjennomføring av skriveprosjektet, men det er også interessant med tanke på tekstane som elevane har skrive. Verken lærarar eller elevar var vande med å skrive samanhengande tekstar i samfunnsfag eller å arbeide på tvers av fag med fagskriving, og dette gjer at ein del av dette opplegget kan reknast som eit «kritisk case» (Flyvbjerg, 2010:475) Eit kritisk case kan generaliserast ut i frå ei forståing av at det som kan fungere under særlege omstende (elevar og lærarar er ukjende med å samarbeide på tvers av fag og å skrive lengre tekstar i samfunnsfag), vil kunne fungere også i tilfelle der desse kritiske faktorane er fjerna.

8.7.4 Forskarrolla

Den kvalitative forskaren vil som regel ha eit visst engasjement og dermed ei førforståing for det som blir forska på (Tjora, 2010:178). I forskinga krev denne førforståinga ein bevisst forskar som maktar å sjå møtet mellom eigne forventingar og det nye eller andres meiningar og samtidig vere innstilt på at dette møtet skal gi noko

nytt (Gadamer, 2007 [1986] :256). Vidare viser Gadamer korleis førforståinga kan vere produktiv i møte med ein tekst:

Men denne modtagelighed forudsætter verken sagmæssig «neutralitet» eller sågar selvudslettelse; den indebærer derimod, at ens formeninger og fordomme fremhæves og tilegnes. Det gælder om at være bevidst om sin forudindtagethed, således at teksten viser sig i sin anderledeshed og hermed får mulighed for at spille sin sagsmæssige sandhed ud imod ens egen formening (Gadamer, 2007 [1986] :256).

Her forklarar han at idealet i møtet med ny tekst ikkje er å møte han med nøytralitet, men heller anerkjenning av eigne tankar og meiningar i møte med det nye. Gjennom å vere bevisst på eiga førforståing i møte med ny tekst kan ein nettopp sjå kontrastar, og i denne kontrasteringa ligg kimen til ny kunnskap.

Mitt engasjement for nynorskelevane kviler på eigne erfaringar i møte med nynorsk som opplæringsmål gjennom oppveksten. Vidare har utdanning og arbeid innanfor skulesektoren vore med på å danne førforståing for feltet som eg forskar i. Under vil eg gjere greie for desse forholda, slik at møtet mitt med elevar, lærarar og tekstane kan kontrasterast opp mot eigne forventingar.

Eg er oppvaksen i ein nynorskkommune, og eg har alltid hatt nynorsk som hovudmål – på papiret. Eg opplevde, som så mange andre på vidaregåande, at lærebøkene var billegast på bokmål, og då var valet enkelt. Eg er oppvaksen i ein heim med lærarforeldre der begge alltid har vore medvitne nynorskbrukarar, og det at eg gradvis gjekk meir og meir over til bokmål gjennom vidaregåande, kan kanskje også sjåast som eit stille ungdomsopprør. Eg ville i alle fall ikkje identifiserast som «hardnakka nynorskbrukar», då eg ikkje opplevde det som ei freistande rolle å gå inn i.

Etter vidaregåande flytta eg til Kristiansand og tok til på årsstudium i samfunnsfag. Der var læreboka på bokmål, men alle lysark og forelesingsnotatar var på nynorsk. Eg såg då at min tospråklege situasjon var ein fordel fordi eg kunne lese og skrive begge målformene utan at eg opplevde ei av dei som «støy».

Eg begynte på allmennlærerutdanning etter året med samfunnsfag, og eg skreiv nesten berre bokmål i studiesamanheng. Eg var i tvil då eg skulle oppgi hovudmål og sidemål på norskeksamen, men valde til slutt nynorsk som hovudmål. Bakgrunnen for det var

nok kompleks, men eg kan hugse ei slags frykt forbunden med å velje bokmål som hovudmål. Eg klarer ikkje heilt å få tak i kva det var, men det kan kanskje tolkast som at eg følte det var å gå for langt vekk ifrå identiteten min.

Eg trur ikkje eg reflekterte så mykje over det med nynorskopplæring, men det er tydeleg at det likevel låg langt framme i underbevisstheita. Allereie sommaren før eg begynte på mastergrad i nordisk språk og litteratur, visste eg at eg ville skrive om nynorskelevane si normsikkerheit. Frå oppveksten min kan eg ikkje hugse å ha hatt store problem med nynorsk rettskriving sjølv, men det samla seg kanskje opp ei undring etter åra i Kristiansand der eg møtte mange som hadde bytt målform fordi dei opplevde det å skrive bokmål som langt enklare. Masteroppgåva mi fekk tittelen «Den internaliserte nynorsknormalen – om oppfatta nynorsk hos eit utval nynorskelevar». Her hadde eg mellom anna ulike ordlistar der to nynorskklassar skulle plassere ulike ord som «nynorsk», «bokmål» eller «begge deler». Eit viktig funn frå denne studien er at elevane såg ut til å tru at nynorsknormlaen er strammare enn han eigentleg er, og at dei gjerne utelet ord med -heit eller -else-ending, for å sikre seg at dei ikkje skreiv feil (Fiskerstrand, 2008). Gjennom arbeidet med mastergradsoppgåva vakna interessa for nynorskopplæring for alvor, og det var nok grunnen til at eg søkte stipendiatstillinga ved Nynorsksenteret våren 2009. Eg har ikkje vore aktiv i målrørsla eller på nokon anna måte arbeidd for nynorsken si stilling. For meg er det ikkje først og fremst nynorsk som språk som er viktig i seg sjølv, men opplæringa til elevane som har nynorsk som hovudmål og rettighetene deira. Det er også utgangspunktet mitt for å gå inn i denne studien.

Eg går ikkje inn i feltet med tome ark. For det første har eg utdanning både i norsk og samfunnsfag, eg har både vore elev sjølv og eg har undervist i dei to faga. Dessutan har arbeidet mitt med masteroppgåva og arbeidet med piloten til doktorgradsgranskinga også vore med på å gi meg erfaring med nynorskelevane si skriving i ein fagkontekst. I førforståinga mi vil der sjølv sagt vere mykje eg ikkje klarer å setje ord på, men nokre inntrykk har eg klart for meg. Slik eg skreiv ovanfor i dette kapitlet, trur eg at den største hindringa mi er nærleiken til feltet og at eg difor forstår lærarane og elevane litt for godt i deira vurderingar. Dette kan hindre eit kritisk

blikk og den avstanden som ein treng for å reflektere. Ein annan relevant faktor er at eg stilte med veksande mage under datainnsamlinga. Dette kan ha påverka måten eg vart tatt imot og møtt på, særleg i Ask2 der eg på førehand vart åtvare mot eit «hardt» miljø.

Eg vil avslutte metodekapitlet med desse refleksjonane knytt til forskarrolla, før eg går vidare inn i analysekapitla. Der vil forskarrolla og førforståinga mi vise att i korleis eg har kategorisert dei ulike fenomen og i kva eg har løfta fram som interessant.

9 Tekst – resultat og drøfting av forskingsspørsmål 1

I dette kapitlet vil eg presentere resultat og drøftingar knytt til forskingsspørsmål 1. Dette forskingsspørsmålet er todelt, der begge delar har tekstane til dei fem fokuselevane som utgangspunkt. A-delen av forskingsspørsmålet relaterer seg til formålstenlege skrivehandlingar og relevant sjanger i elevtekstane, medan b-delen ser på korleis elevane posisjonere seg som nynorske fagskrivarar gjennom tekstane. Operasjonaliseringar av forskingsspørsmåla er skildra i kapittel 8.1.2 «Forskingsspørsmål 1a og 1b – tekstnivået».

I elevtekstane svarer elevane på oppgåver som dei fekk utdelt dei første skrivetimane. Tekstane heng såleis tett saman med formuleringane i desse spørsmåla, og før eg går vidare inn i analysane av elevtekstane, vil eg difor først gjere ein analyse av ordlyden i desse oppgåvene.

9.1 Oppgåveordlyden

I kapittel 2.3.1 er det vist til korleis Otnes (2015a:11) nyttar «springbrett» som metafor for korleis skriveoppgåva påverkar elevteksten. Analysen som følger er plassert her under kapittel 9 «Tekst» som konsekvens av denne måten å sjå oppgåveformuleringa på. Det vil seie at eg oppfattar oppgåveordlyden som premiss for å kunne forstå og tolke tekstane som elevane har skrive. Utgangspunktet for analysen er å undersøke kva for formålstenlege skrivehandlingar det blir spurt etter i oppgåveformuleringa og kva for sjangrar som oppgåvene presenterer som relevante (sjå forskingsspørsmål 1a). Datagrunnlaget er oppgåvearket, observasjonsnotatar, lærarmikrofon og spontanintervju med elevar.

9.1.1 Analyse og diskusjon av oppgåveordlyden

Elevane i begge klassane får utdelt oppgåvearket (sjå illustrasjon kapittel 1.3.1) den første skrivetimen (Tone deler ut i Ask1 og Trine deler ut i Ask2). Instruksjonen som elevane får er formulert som: «Lag overskrift sjølv og skriv ein tekst på ca. 1000 ord». Dei får dermed beskjed om å skrive ein tekst, men det blir ikkje gitt noko vidare informasjon om kva for type tekst eller teksthandling som er relevant, og skriveoppgåva må difor kunne reknast som svært open. I neste setning i oppgåveordlyden får eleven opplysningar om at oppgåva vil verte karakterset, både av norsk- og samfunnsfaglærar.

Elevane får deretter beskjed om å velje ei av dei to oppførte oppgåvene. I oppgåve 1 vert dei først oppmoda om å lese om ulike kulturar og delkulturar. Deretter kjem dei to underspørsmåla a og b, og her blir det spurt etter konkrete «svar». Dei to spørsmåla a) og b) tek utgangspunkt i eleven sine oppfatningar av filmen «Fordommar» (som dei finn lekkje til), og av eigen heimlass og kulturane der.

På same måte som i innleiinga av oppgåva blir det heller ikkje her poengtert kva for teksttype dette dreiar seg om, eller kva for formål denne skrivinga har. I denne oppgåva er der ein viss progresjon gjennom at elevane i den første deloppgåva skal finne eksempel frå ein film tilpassa tema og med gode døme, før dei sjølve skal nytte omgrepa til å reflektere over eige oppvekstmiljø i b-oppgåva.

Oppgåve 2 vert innleia med eit «trur du»-spørsmål, der eleven skal grunngi denne oppfatninga si. Deretter vert det oppgitt ei lekkje som eleven vert tipsa om å gå inn på, og spørsmål b er utforma som eit direkte spørsmål om kva for utfordringar kvinna (Nazra) i innslaget peikar på. I oppgåve c vert elevane først bedne om å skildre eksempel på kultur møte frå ein bildekarusell (Arnesen, 2012), før dei skal vise kva for utfordringar dei ulike kultur møta kan føre med seg. I det første delspørsmålet blir elevane såleis bedne om å drøfte eit relativt stort spørsmål, der mykje av samfunnsfagboka er relevant. B-oppgåva krev også eit tolkande svar, då ein ikkje berre skal skildre dei ulike utfordringane, men også vise på kva måte Nazra opplever dette.

Oppgåve c liknar på b, men her blir elevane bedne om å beskrive utfordringar i ulike kulturmøte i dei ulike bilda. Elevane skal dermed abstrahere det dei ser på bilda og vise korleis dette er døme på utfordringar knytt til møte mellom ulike kulturar.

Oppgåve 2 ser dermed ut til å vere meir krevjande enn den første fordi ho krev meir tolking og diskusjon. Samtidig er det interessant at 23 av elevane (76 %) har valt nettopp oppgåve 2 (sjå vedlegg 34). Ellen forklarar korleis ho tolka oppgåvene i avsnittet under:

I: Korleis det går?

Ellen: Bra, trur eg da. Eg synes ikkje det var så veldig vanskelege oppgåver. Det er liksom, sjølve greia er vanskeleg for du må finne informasjon og alt liksom. Men dei er lette å forstå, kva du skal gjere liksom. Det er mange oppgåver som eg synes er vanskelege å forstå kva er det denne oppgåva vil ha av meg. Kva skal eg gjere med den? Eg synes denne oppgåva var ganske lett, sånn sett da (Ask1-elevar, spontanintervju jenter).

Her peikar ho på at oppgåvene i seg sjølv ikkje var så vanskelege, men det å hente informasjon og vite korleis ho skal bruke denne slik oppgåva spør etter, var utfordrande. Ho har valt oppgåve 2 fordi ho oppfatta den som lettast å svare på. På den andre sida er der også elevar som svarer at dei valde oppgåve 1 fordi den såg lettast ut (Ask1-elevar, spontanintervju gutar).

Tone og Trine har som sagt samarbeidd om utforminga, og oppgåvene er klipte direkte frå nettstaden til læreverket *Streif*. Samtidig har lærarane bestemt at oppgåveformuleringane på arket som dei deler ut, berre er meinte til inspirasjon for teksten, då dei presiserer at dei forventar ein samanhengande tekst. (observasjon frå Ask1 skrive1 og intervju Ask2-elevar-før og undervegsintervju). Denne tilleggsopplysninga står ikkje skriven på arket, men det er ei vesentleg opplysning. På overflata ser difor oppgåvene ut som dei kjende repetisjonsoppgåvene i samfunnsfag, men det er altså meint at elevane skal gå ut over desse rammene og finne ein heilskapleg måte å svare på. Tekstane skal på den måten skrivast meir i tråd med slik elevane er vande med å skrive i norskfaget. Dette kravet kompliserer skriveoppgåva, då det å formulere seg i samanhengande tekst i samfunnsfag opnar for heilt nye og andre skrivehandlingar og sjangrar enn det desse elevane er vande med.

Med utgangspunkt i terminologi frå Skrivehjulet kan ein trekke slutningar om at relevante skrivehandlingar i desse oppgåvene er *å reflektere*, *å beskrive* eller *å utforske*. På den andre sida er dette ein prøvesituasjon der formålet heller er at elevane skal «vise» enn å «utvikle», og formålstenlege skrivehandlingar for å svare på denne oppgåva må dermed utvidast med skrivehandlinga *å overtyde*. I samband med at elevane skal eller bør overtyde lærarane om at dei har lese samfunnsfagsboka og sett filmene, i tillegg til *å overtyde* om at dei meistarar å skrive ein samanhengande fagtekst med korrekt språk. Formålet blir dermed ein slags metakommunikasjon, der kommunikasjonen som faktisk skjer i teksten, ikkje eigentleg er relevant for situasjonen, men heller handlar om visse innhaldselement (fagomgrep og samanhengar) kopla saman med visse formelement (rettskriving, syntaks og oppbygging). Dette minner om «den doble dialogen» hos Evensen (1999) (sjå kapittel 4.5.4 «Demokratisk tilgang til tekst og makt»). Evensen peikar på at eleven må forholde seg til den konstruerte konteksten i skrivesituasjonen, samtidig som han må forholde seg til læraren som einaste reelle lesar. På den andre sida er denne typen konstruerte tekstoppgåver eit av dei viktigaste verktya skulen har for å førebu elevane til å handle med tekstar i samfunnet utanfor skulen ved sida av å faktisk generere vurderingsgrunnlag (Berge, 2005b; Evensen, 2010). Opplæring i å argumentere eller drøfte i skriftleg form er ein viktig verdi for skulen (jf. Beacco m. fl., 2010), og sidan skuleskrivinga er tufta på opplæringsperspektiv, vil den måtte bere preg av å vere oppkonstruert (Evensen, 1999).

Ein sentral faktor ved formuleringa av denne oppgåva er at den er henta direkte frå læreverket. Ut ifrå konteksten tolkar eg dette som å vere ei oppgåve som i utgangspunktet var meint som øving i bruk av nettkjelder. Dei relativt enkle spørsmåla kan tolkast i lys av denne oppfatninga. Elevane er ferske i å bruke nettkjelder, og videoane med til dels mange ulike stemmer kan vere komplekse nok i seg sjølv å forstå, og då har det kanskje vore tenkt at oppgåvene ikkje skulle krevje for mykje. Otnes (2015a) viser at oppgåveformulering er ein vanskeleg sjanger, og at lærarane ofte ikkje klarer å sjå omfanget av oppgåvene som dei gir. I dette tilfellet ser det ut til at dei relativt konkrete oppgåvene blir gjorde langt meir komplekse ved at elevane skal skrive samanhengande tekstar, og det er ikkje sikkert lærarane har sett seg godt nok

inn vanskegraden i denne oppgåveformuleringa. Den relevante sjangeren blir dermed ein argumenterende eller drøftande artikkel fordi elevane i begge tilfelle blir bedne om å reflektere sjølve. Oppgåveformuleringas «tekst» blir dermed konkretisert gjennom dei ulike delpunkta, samtidig som det å skulle skrive samanhengane, og ikkje svare punkt for punkt, igjen krev at elevane ser utover dei ulike delpunkta og meistrar å konstruere ein overordna struktur. Ifølge Hallidays (1985, 1987) mål for munnleg- og skriftleg språk fører dette elevane inn i ein skriftleg fagdiskurs der fagspråk og språkføring skil seg frå munnlege samanhengar, og der kravet til presise formuleringar og innhald i fagomgrep er viktig.

Tone viser at ho ser noko av det komplekse som ligg i desse oppgåvene, og ho uttrykker uro over vanskegraden i oppgåvene :

- I: Føler du at elevane beherskar dette her?
 Tone: Det er det eg er litt spent på. Eg trur nok at somme gjer det, og dei flinke vil nok gjere det. Det trur eg. Men eg er litt usikker på.. Eg sit jo no og tenker, «off, ryke norskkarakteren deira no, eller?» Det veit eg ikkje... Somme..
 I: Nei
 Tone: Eg er usikker sjølv på kor utfordrande dette var. Det er eg litt usikker på. Om det var litt for sånn, ja det å forholde seg til andre media, forholde seg til utsegn og forholde seg til... det er ikkje så lett å skrive det inn i ein tekst og samtidig få inn litt fagstoff som reflekterer over ting (Ask1ns-lærer, undervegsintervju).

Her peikar Tone nettopp på kompleksiteten med å skulle integrere informasjon med fagstoff, samtidig som det er forventa at dei skriv ein samanhengande tekst.

Elevane uttalte at dei hadde vanskar med å kome i gang fordi dei ikkje forstod kva dei skulle gjere (Ask2elevar, før og undervegsintervju), og jentene i Ask1 peika på at oppgåva var krevjande (Ask1elevar, undervegsintervju). Det at delspørsmåla berre var meint som inspirasjon, vart gitt som munnleg informasjon i begge klassane (feltlogg), men som Arnfinn kommenterte, var det mange som ikkje hadde fått med seg det (Ask2-elevar, før og undervegsintervju). Trond ser heller ikkje ut til å ha tatt dette innover seg, då han konsekvent trekker elevane for ikkje å «svare på heile oppgåva» i vurderinga (sjå vedlegg nr 36) (dette gjer også Tone, sjølv om ho var svært klar på at punkta i oppgåva berre var meint som igangsetting). Det ser dermed ut til at oppgåva i realiteten også var komplisert for lærarane.

Formålstenlege skrivehandlingar ut ifrå oppgåveformuleringa blir dermed noko komplekst i denne samanhengen. På overflata er det ut til å dreie seg om å reflektere, å beskrive eller å utforske. Samtidig set det å skulle sjå dei ulike delpunktta i samheng og konstruere ein samhengande tekst meir komplekse krav til skrivehandlingane. I realiteten vil det difor her dreie seg om å overtude lesaren om ferdigheiter og kunnskapar på eit overordna nivå. Elevane må difor meistre å balansere den «doble» skrivehandlinga for å kunne svare formålstenleg. Den mest relevante sjangeren ser ut til å vere ein argumenterande eller drøftande artikkel. Ut ifrå deloppgåvene i seg sjølv er ikkje dette heilt opplagt, då det berre er 2a som eksplisitt skriv at elevane skal «grunngi». På den andre sida kan ein tolke inn forventingar om grunngiving både i oppgåve 1a og b, og 2b og c. Tone uttrykker i skrivetimane eksplisitt at ho vil ha ein artikkel med «drøfting» (Ask1-skrivetime I og II), og dette viser også Trond:

Trond: Har du sett på oppgåva etter det som dei eigentleg vil vite?

Elev: Ja

Trond: Har du tenkt over då kva er det du skal svare på? Kva er det slags konklusjon eller avslutting du vil ha på det som blir... Korleis har du *drøfta*, har du fått med deg alle momenta som er?

(Ask2, skrivetime III og IV, mi utheving).

I dette utdraget er det ein elev som spør etter hjelp med avslutninga si, og Trond ber han sjå teksten som heilskap i lys av oppgåveformuleringane.

Elevane har ikkje fått nokon modelltekst eller vurderingskriterium, og «standard» å måle arbeidet sitt opp imot som Sadler (1989) peikar på, er dermed ikkje til stades. I dette tilfellet, der norsk og samfunnsfag møtest, blir dette utfordrande:

Sjangerforventingar til ein argumenterande eller drøftande artikkel skil seg tydeleg frå den munnlege formuleringsmåten som ein kan nytte på dei ulike delspørsmåla, og som elevane er vande med frå munnlege diskusjonar i samfunnsfagstimane. Den forventa formuleringsmåten i ein argumenterande eller drøftande artikkel er heller henta frå det «nominaliserte, abstrakte og allmenne registeret» (Berge 2005b:183-184). Frå KAL-materialet minner Berge og Hertzberg (2005:391) om at elevane dermed må skrive på ein annan måte når dei skal argumentere enn når dei skal fortelje, og at dette er

utfordrande for mange. Dei peikar på at relevante skrivehandlingar for denne typen tekstar gjerne er å «overbevise» eller å «overtale», samtidig som den som skriv, må vende seg mot ein tredjepersonsmottakar og ikkje ein personleg lesar. Forventingane til tekstane som elevane skal skrive, gir dermed rom for enkle skildringar på overflata, medan der ligg utvida krav om drøfting i samanhengande tekst på eit djupare plan. Å stette desse forventningane vil krevje at ein anten går på akkord med ordlyden i delspørsmåla eller at ein overser nokre av sjangerkjenneteikna i ein argumenterande artikkel.

9.2 Analyse av tekstane til dei fem fokuselevane

9.2.1. Gjennomgang av analyseoppsett og kategoriar

Tekstane til dei fem fokuselevane er analyserte ved hjelp av kategoriane «ideasjonell metafunksjon», «mellompersonleg metafunksjon» og «tekstuell metafunksjon» (sjå meir om desse metafunksjonane i kapittel 6.3 «SFL-analyse»). Innanfor SFL er utgangspunktet for analysen setninga eller «the sentence¹⁹». Halliday og Matthiessen (2014:6) definerer “sentence” som: «beginning with a capital letter and ending with a major punctuation mark: a full stop, question mark or exclamation mark». Ei setning kan dermed bestå av fleire leddsetningar eller “sub sentence” (Ibid.). Vidare markerer Halliday og Matthiessen (Op. Cit.:8) eit skilje mellom ortografisk- og grammatisk setning gjennom omgrepa «sentence» og «clause complex». Skriftlege leddsetningar blir dermed kalla «clause», og desse leddsetningane kan utgjere eit kompleks gjennom å vere koplta til kvarandre. Dei skriftlege tekstane som er analyserte i denne avhandlinga, blir dermed analyserte ut ifrå «clause complex» eller på norsk: setningskompleks. Samtidig har eg delt setningskompleksa etter parataktiske koplingar på overordna nivå. Setningskompleks med fleire likeverdige setningar på det høgste nivået er difor delte opp i analysane. I praksis betyr dette at analysane er bygde opp av

¹⁹ Halliday og Matthiessen bruker «sentence» om munnlege setningar og «clause» om skriftlege (Halliday & Matthiessen, 2014:8).

heilsetningar, og der det er fleire heilsetningar innanfor eit setningskompleks, er desse analyserte kvar for seg. Fordelen med denne måten å analysere på er at parataktiske koplingar kjem fram på eit tidlegare nivå i analysane, samtidig som den grammatiske innviklinga kjem fram gjennom ulike koplingar innanfor setningskomplekset. Kva for informasjon som elevane har realisert som parataktisk, og kva som er presentert som hypotaktisk, kjem dermed godt fram i analyseoppsettet.

Analysane er gjorde systematisk ut i frå setningsstrukturen der setninga først er analysert som eit setningskompleks på høgaste nivå. Deretter er dei ulike leddsetningane skilde ut etter funksjon i setninga, og til slutt er infinitivkonstruksjonane tatt ut på same måte som leddsetningane. På denne måten kjem den komplekse strukturen i setningskomplekset og vidare i leddsetningane særleg godt fram, samtidig som koplingane mellom nivåa vert gjort tydelege. Figur 22 viser døme på korleis analysane er sette opp.

Utfordringar i fleirkulturelle samfunn

a) Det har mykje med å sei kor fort den personen klarer å tilpasse seg det miljøet som dei lever i

Det	har	<u>mykje med å sei</u>	kor fort den personen klarer å tilpasse seg det miljøet som <u>dei</u> lever i
	prosess relasjonell intensiv: attributiv	<u>deltakar</u> attributt	<u>deltakar</u> <u>berar</u>

mykje med å sei

<u>mykje med å sei</u>
prosess relasjonell attributiv

kor fort den personen klarer å tilpasse seg det miljøet som dei lever i

<u>kor fort</u>	<u>den personen</u>	<u>klarar</u>	<u>å tilpasse seg</u>	<u>det miljøet som dei lever i</u>
omstende måte kvalitet	<u>deltakar</u> aktor	prosess materiell	<u>deltakar</u> målobjekt	

å tilpasse seg det miljøet som dei lever i

<u>å tilpasse seg</u>	<u>det miljøet som dei lever i</u>
prosess materiell	<u>deltakar</u> målobjekt

som dei lever i

<u>som</u>	<u>dei</u>	<u>lever i</u>
omstende stad	<u>deltakar</u> <u>dei eksisterande</u>	prosess eksistensiell

Figur 22 Døme på ideasjonell analyse

SFL er ein tolkingsgrammatikk, noko som inneber at andre lesarar kan tolke dei grammatiske eigenskapane ved tekstane annleis enn meg. Alle analysar ligg difor ved, samtidig som eg har skilt ut som eit eige vedlegg (33) «Moment til diskusjon frå analysane». Her har eg vist diskusjonen bak tolkinga av prosessar og deltakarar i tilfelle der eg har sett behov for ei klargjering. Figur 23 viser døme på ei slik klargjering:

Benedikte		
1	kvar dei <u>trivast</u> best	«trivast» er her tolka som ein affektiv prosess, fordi eg ser det som eit uttrykk for kvar ulike ungdommar opplever å ha det best. Men sidan dette er eit uttrykk for å ha det bra ein stad, kan det også prosessen også tolkast <u>relasjonelt</u> : omstende som eit samband mellom «dei» og «kvar».

Figur 23 Døme på klargjering av tolking i tekstanalysane

I tillegg til dei tre metafunksjonane har eg nytta Halliday (1987) og (1985) som teorigrunnlag for å kunne studere elevtekstane meir inngående som uttrykk for munnleg eller skriftleg tekst gjennom omgrepa leksikalsk tettleik og grammatisk innvikling (sjå meir kapittel 6.6.2 «Munnleg og skriftleg språk»). For kvar elev vil eg rekne ut den leksikalske tettleiken gjennom å dividere talet på innhaldsord med det totale talet på setningar i teksten. Talet på setningar i teksten er rekna ut ifrå summen av heil- og leiddsetningar i teksten (clauses jf. Halliday, 1987).

Infinitivkonstruksjonane er ikkje rekna med i dette talet, sjølv om dei er skilde ut i analysane. Den grammatiske innviklinga vil bli kommentert gjennom mønsteret for setningskopling i tekstane for kvar elev.

I avsnitta under vil eg gå igjennom elevtekst for elevtekst og studere relevante trekk i høve til formålstenleg skrivehandling og relevant sjanger. Dei relevante trekka er operasjonaliserte gjennom ei oppsummering av funna frå SFL-analysane i kvar tekst, der prosessar, deltakarar, modalitet, hypertema og referentkjeder er kombinerte med Hellespong og Ledins (1997) framstilling av eigenskapar ved tekst plassert som spesialisert-allmenn/abstrakt-konkret.

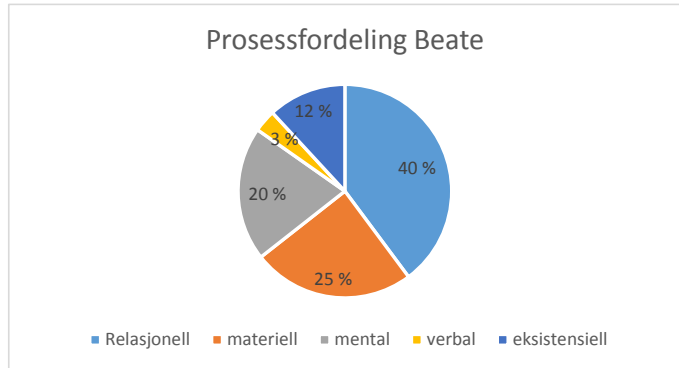
I elevtekstar som uttrykk for fagtekstar, er fagomgrep og nominaliseringar særleg relevante. I analysane er desse kategoriserte som «fagomgrep frå oppgåveordlyden» og «andre nominaliseringar/fagomgrep». Fagomgrepa frå oppgåveordlyden inneber også

nominaliserte realiseringar som «integrering». Bakgrunnen for denne inndelinga er å sjå kvar elevane har henta deltakarane i teksten frå. Dette seier igjen noko om feltet som teksten tek utgangspunkt i som anten spesialisert-allmenn eller abstrakt-konkret. I tolkinga av kongruente versus metaforiske uttrykk er Siljan (2011) lagt til grunn. Siljan presenterer ein skala mellom metaforiske og kongruente uttrykk, der omgrepa som er trekte ut her som nominaliserte ledd, tilsvarer den kategorien som Siljan kallar «grammatiske metaforar». Andre lesarar kan vurdere desse annleis, og eg har difor sitert dei ulike nominaliseringane for kvar av elevane.

9.2.2 Teksten til Beate

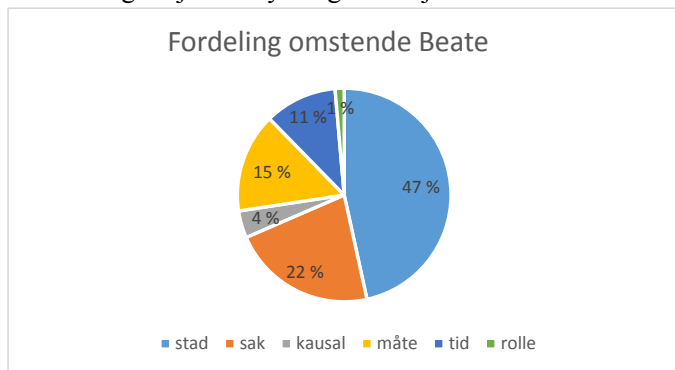
Beate har valt å svare på oppgåve 2, og teksten som ho leverte er på totalt 640 ord. Overskrifta er «Utfordringar i fleirkulturelle samfunn», og teksten vidare er delt inn i tre avsnitt som viser tilbake til dei tre delspørsmåla i oppgåveformuleringa. Norsklærar Tone vurderte teksten til 2, men ho fekk tre i samfunnsfag. I denne teksten er forholdet mellom innhaldsord (49 %) og funksjonsord (51 %) nesten likt, og den leksikalske tettleiken ligg på $323:96= 3,4$. Dette indikerer ein tekst med låg informasjonsmengd per setning, noko som igjen peikar i retning av eit meir aktivt eller munnleg språk (jf. Halliday, 1987:62). Setningane i teksten er kopla gjennom komplekse band med dels mange og lange utfyllingar mot høgre i setningskompleksa. Den kompliserte grammatiske innviklinga i Beate sin tekst er påfallande, og dette kjem eg meir inn på under. Analysar av teksten til Beate ligg som vedlegg nr 18-20.

I prosessfordelingsanalysen ser ein at prosessane i teksten til Beate består av over halvparten av enten materielle eller mentale prosessar. Teksten refererer såleis til fysiske handlingar, og han viser i stor grad til haldningar og meiningar der «eg» er den sansande. Teksten til Beate er såleis nær knytt til hennar egne vurderingar. I



Figur 24 Prosessfordeling Beate

dei materielle prosessane utgjør «dei» og «du» halvparten av aktørrollene. «Dei» viser i hovudsak til innvandrarar generelt og i nokre tilfelle til andre spesifikke grupper. «Du» blir nytta som eit generelt du og ikkje som tydeleg invitasjon til lesaren om involvering. Dette kjem fram i til dømes setningskompleks nr. 20: «For uansett kor du flytter henne, enten om det er til en anna by eller et anna land så er det ikkje så kjekt å komme til en ny plass kor du ikkje



Figur 25 Fordeling omstende Beate

kjenner noen». Av denne analysen blir det klart at deltakarane i teksten til Beate i all hovudsak er konkrete.

På same vis syner fordelinga av omstende at teksten til Beate først og fremst er forankra i den fysiske verda. 47 % av omstenda er kopla til konkrete stadar, medan 4 % viser til kausale årsaksforhold. 22 % av omstenda er kopla til sak.

Frå dei ideasjonelle analysane er det klart at den syntaktiske strukturen i teksten er prega av komplekse koplingar. Koplingane er både hypotaktiske og parataktiske, og

innanfor eitt setningskompleks er det gjerne brukt fleire slike koplingar. Dette kjem fram i til dømes setningskompleks nr 11:

Men eg trur også at visst du bur på ein liten stad og er innvandrar og det er andre som har den same bakgrunnen, så trur eg at dei kommer til å bli betre kjent med kvarandre og kanskje vert litt meir nær

Men	eg	trur	også	at visst du bur på ein liten stad og er innvandrar og der er andre som har den same bakgrunnen, så trur eg at dei kommer til å bli betre kjent med kvarandre og kanskje vært litt meir nær
	deltakar	prosess		deltakar
	den sansande	mental: kognitiv		fenomen
				projisert setning

Figur 26 Setningskompleks nr. 11 i teksten til Beate

Her begynner Beate med ein konjunksjon før ho presenterer seg sjølv som den sansande. Fenomenet blir innleia med ei at-setning, og denne inneheld igjen to sidestilte setningar, der den siste også inneheld ei relativsetning. Vidare har ho skilt ut ei ny så-setning med komma, og denne inneheld igjen ei ny at-setning. Dette mønsteret går att igjennom heile teksten, og dette har også ført til høg frekvens av kommateikn og subjunksjonar. Ifølge Halliday (1985:82-83) ber denne teksten preg av å vere knytt til munnleg språkbruk. Eit anna relevant trekk i setningsstrukturen i teksten til Beate er at ho gjennomgåande innleier setningskompleksa med konjunksjonar. Dette gjer at teksten får preg av å henge saman som lange parataktiske kjeder der ulike nivå av underordna setninga er kopla saman i komplekse strukturar. Denne skrivemåten forsterkar det munnlege språket, og dette er i tråd med korleis Halliday (Ibid.) skildrar eigenskapar ved munnleg språk.

Beate har nytta fagomgrep i teksten, men desse kan ikkje bli kategoriserte som spesialiserte, og dei få som er brukte er repeterte mange gongar. Dette gjeld til dømes «innvandrar» som er nytta 7 gongar i teksten. Innvandrar blir også nytta ein gong som

nominalisering, i tillegg til å vere sett saman med «bakrunn» i omgrepet «innvandringsbakgrunn» i setningskomplekset: «Nei eg trur ikkje det blir enklare for ein med innvandringsbakgrunn å bu på en liten stad en i storby» (nr. 3). I oppgåveordlyden er «innvandrarbakgrunn» nytta, og ho har på den måten fått innspel om å drøfte dette fenomenet. «Innvandringsbakgrunn» kan bli plassert som meir spesialisert enn «innvandrar», samtidig som ein framleis er innanfor daglegdagse uttrykk. På den andre sida har Beate relativ høg frekvens av infinitivskonstruksjonar (n=22, 11 ulike), og dette gjer at ho kan diskutere ulike fenomen utan å nytte fagomgrep eller andre nominaliserte uttrykk. Samla peikar desse trekka i retning av ein allmenn og konkret tekst.

I denne teksten er det berre indikativ modus. Beate har nytta modalverb ved tre høve, og i dei to første er det snakk om modulasjon av høg grad. Den eine er positiv og den andre er negativ, og i begge høva er det referert til ein tredjepart som er villig, eller ikkje, til å snakke. Til dømes i setningskompleks 16 der ho reflekterer over korleis innvandrarar blir møtt av nordmenn, og ho skriv: «vist dei bere ignorerer, er ekle og dumme og *vil* ikkje snakke med dei i det heile tatt». På denne måten blir modalverba brukte til å indikere handlingsvilje. Det tredje modalverbet er «kan», og her er det Beate sjølv som kommuniserer i teksten at det kan godt vere at ho tar feil i tolkinga si: «men det *kan* godt hende at eg...». Her viser ho ei forståing av at andre kan oppfatte bilda annleis enn ho sjølv, og uttrykket må kunne karakteriserast som sannsyn av høg grad. I tillegg har ho totalt 20 tilfelle av modusadjunkt i teksten sin. Mest frekvent er «ikkje» (n=11), men også «så» og «sikkert» er nytta tre gongar kvar. Begge desse indikerer sannsyn, «sikkert» av middels grad og «så» av høg grad i desse tilfella. «Uansett» og «som regel» viser også sannsyn av høg grad, medan «av og til» viser vane av låg grad. Beate viser her at ho nyanserer vurderingane sine til ei viss grad, sjølv om ho har overvekt av uttrykk plasserte som «høg grad».

Referentkjedene i teksten er sentrert i klynger i dei ulike avsnitta. Gjennomgåande for heile teksten er «eg», der Beate viser til seg sjølv. I siste avsnitt blir dette omgjort til «vi», der «vi» blir brukt som ein utvida referanse for tolkingane ho gjer av bilda. I andre avsnitt er kjeda med «innvandringsbakgrunn» dominerande. Denne blir forkorta

til «bakgrunn» etter den første introduksjonen. Denne koplinga er såleis anaforisk. Det andre avsnittet inneheld også andre markante referentkjeder. Dette gjeld for det første «liten stad»/«storby». «Storby» blir brukt konsekvent gjennom avsnittet, heilt til den siste setninga, der dette blir erstatta med «anna by eller et anna land». Ho utvidar dermed perspektivet og introduserer ein anaforisk referanse med eit noko eksoforisk tilsnitt.

På same måte er hypertema i dei tre følgande avsnitta ikkje utnytta som presentering for avsnittet. Samtidig representerer avsnittsinndelinga tydelege temaskifte, slik eg viste med referentkjedene over. I det tredje avsnittet er «hun/henne» dominerande kjede, medan «bilde» dominerer i det fjerde avsnittet. Kohesjonen i denne teksten fungerer dermed gjennom at Beate stadig viser tilbake til det same elementet innanfor kvart av avsnitta. Teksten er såleis koherent på lokalt nivå, medan den globale koherensen er vanskeleg å finne. På den andre sida viser alle dei tre avsnitta til innvandring frå ulike vinklar, men utan ei innleiing eller avslutning, gir denne teksten ikkje meining utan tilgang til oppgåvearket.

Det mest påfallande med teksten til Beate er korleis ho startar første avsnittet med «Det» i setninga «Det har mykje med å sei kor fort den personen klarer å tilpasse seg det miljøet dei lever i». Innhaldet i dette «det» siktar til spørsmålet i oppgåveformuleringa, og ho introduserer såleis ikkje referenten i teksten. Makrotema krev såleis inngåande forståing av situasjonskonteksten for å kunne bli oppfatta, og referansen må difor forståast som endoforisk. Dette mønsteret gjentar seg i andre avsnitt der ho refererer til filmen om Nazra. Til dømes omtalar Beate Nazra som «hun» frå første setning i setningskompleks nr. 21: «Eg trur at hun meiner at det gjør ikkje noe for henne om folk er annleis». For å forstå denne setninga må ein såleis ha kjennskap til konteksten, og dette tyder på at Beate ikkje har tolka oppgåva til å skulle vere ein sjølvstendig tekst.

Ei samanfating av analysane frå denne teksten viser at han kan plasserast innanfor ein munnleg og daglegdags diskurs. For det første kjem dette fram gjennom den relative fordelinga mellom innhaldsord og funksjonsord i teksten. Her er det omlag like mange

funksjonsord som innhaldsord, og dette gir indikasjonar på ein munnleg tekst fordi frekvensen av funksjonsord har ein tendens til å gå ned i skriftleg språk (jf. Ure, 1971 og Halliday, 1987). Vidare er dei syntaktiske strukturane prega av høg grammatisk innvikling, då setningane er kopla gjennom strukturar med mange underledd vovne inn i kvarandre.

Sett i forhold til Hellespong og Ledins (1997) oppsett kan teksten til Beate kategoriserast som verbal, allmenn og konkret. Teksten er skildrande heller enn drøftande, då prosessane i stor grad er knytte til aktive, materielle og mentale aktivitetar, og omstenda viser tid, stad og måte. I tillegg er teksten prega av allmenne uttrykk som tilhøyrer eit daglegdags domene. Dei eksoforiske referentane forsterkar også dette munnlege inntrykket. Teksten har dessutan eit subjektivt preg ved bruk av pronomen i første person som den sansande. Det subjektive kjem også til uttrykk gjennom dei modale elementa i teksten. Beate gjer sterke vurderingar i teksten, og ho nyanserer i liten grad.

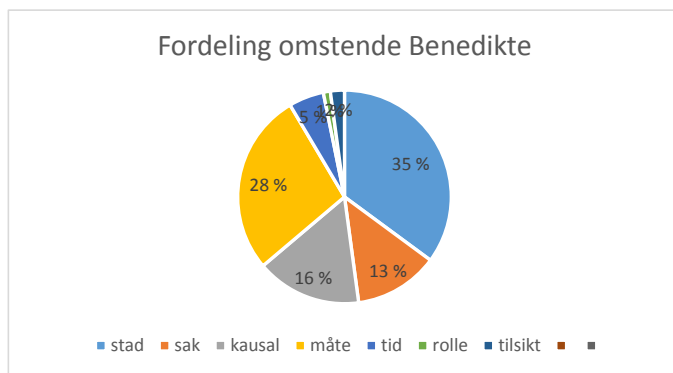
Samla gir desse analysane indikatorarar på at Beate har utfordringar som fagskrivar på ulike felt. For det første gjeld dette å vise i teksten at ein forstår avstanden i tid og rom som den skriftlege medieringa opnar for. Referentane må difor bli presenterte for lesaren, fordi han ikkje har moglegheit til å stoppe opp og be om forklaring. For det andre viser ho behov for å bli hjelpt vidare i bruken av abstrakte deltakarar som fagomgrep, og dermed få hjelp til korleis ho kan løfte drøftinga si inn i ein meir presis og fagleg diskusjon. Endeleg avdekkar ho rom for utvikling av ein skriftleg syntaks med større grad av sideordning.

9.2.3 Teksten til Benedikte

Teksten til Benedikte er på 818 ord, og også ho har valt å svare på oppgåve 2. Overskrifta i teksten lyder: «Utfordringar i fleirkulturelle samfunn». 17 % av orda i teksten har 7 bokstavar eller fleire, og 61 % av orda er innhaldsord. Den leksikalske tettleiken i teksten er utrekna til (501:115) 4,4 og dette viser at teksten er moderat i

informasjonstyngd. Benedikte fekk karakteren 5- i samfunnsfag og 4/5 i norsk. Syntaksen i teksten til Benedikte skil seg noko frå dei andre, gjennom å ha innslag av tydelegare «fagtekstsyntax». Dette kjem til syne ved at ho har tunge nominalledd på begge sider av eit innhaldslett relasjonelt verb. Som til dømes i setningskompleks nr. 34 «Det ho synest var vanskeligast i Oslo var at alle la merke til at ho hadde ein annan kultur enn oss». Dette mønsteret kjem fram i to setningskompleks. Det generelle inntrykket i teksten til Benedikte er likevel at den grammatiske innviklinga er høg, då setningskompleksa er prega av komplekse koplingar. Eit døme på slik innvikling er setningskompleks nr. 7: «Eg trur at det er forskjellig for ungdommar med innvandrarbakgrunn kvar dei trivast best, anten det er på ein liten stad, eller om det er i ein storby». Her er Benedikte sjølv den sansande, og fenomenet er realisert som ei projisert setning. Denne vert innleia med ei at-setning der ein relasjonell attributiv prosess står i sentrum. Deltakarane i denne prosessen er attributtet «forskjellig» og beraren «kvar...». Beraren består igjen av to underordna parataktiske setningar «anten...» og «eller...». Dette viser korleis setningane er kopla saman gjennom komplekse band. Analysar av teksten til Benedikte ligg som vedlegg nr 21-23.

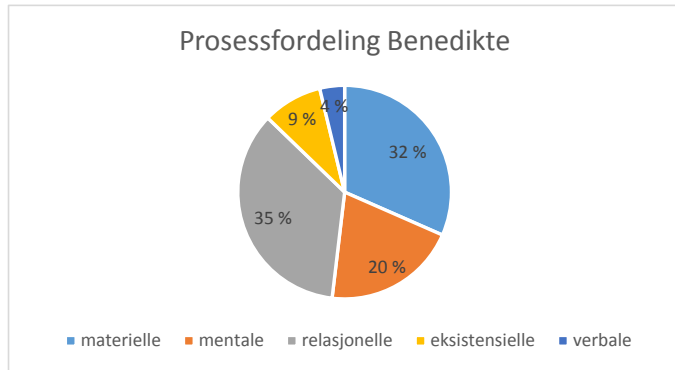
Av den ideasjonelle analysen blir det klart at teksten til Benedikte i stor grad viser forhold mellom ulike deltakarar, då 35 % av prosessane er relasjonelle. I desse setningane er 20 % «det»



Figur 27 *Prosessfordeling Benedikte*

eller «dette» berar eller den utpeika. Talet på materielle prosessar ligg rett bak dei relasjonelle (32 %). Dette viser at teksten også i stor grad skildrar fysisk aktivitet. Aktørane i desse prosessane er i nokon grad knytt til pronomen med «eg» som mest frekvent (18 %). Av dei mentale prosessane (20 %) er det «eg» som er den høgst frekvente «den sansande» (38 %). Dette kjem fram til dømes i setning nr. 7: «Eg trur at det er forskjellig for ungdommar med innvandrarbakgrunn kvar dei trivast best».

Benedikte vel her å vise tilbake til seg sjølv i teksten som den som «trur» eller «meiner», i tillegg har ho to tilfelle der ho viser tilbake til Nazra som den sansande.



Figur 28 Fordeling omstende Benedikte

Prosessane i denne teksten er kopla til stad i

35 % av tilfella. I tillegg er måte også realisert hyppig (28 %). Det mest interessante med omstenda i teksten til Benedikte er den høge prosentten med kausale omstende (16 %) og generelt den store breidda i ulike måtar å realisere omstende på. Dei kausale omstenda i teksten utgjer som regel ei eiga setning innleia med «fordi» eller «derfor, og gjennom desse grunngivnadane får teksten eit preg av å vere etterretteleg. Dette kjem til dømes fram i setning nr. 23: «Religion kan også skape framandfrykt, fordi det er ukjent, og annleis enn våra eigen religion».

Benedikte har nytta modale element i verbalgruppa ved 17 tilfelle i teksten sin. Det mest frekvente er «kan» i ulike former, knytt til kva som «kan» skje om ulike personar handlar på bestemte måtar. Desse realiseringane er vurderte til sannsyn av middels grad, og hovudvekta av vurderingane i teksten blir difor av middels grad. Dette kjem fram gjennom at ho diskuterer hypotetisk om ulike fenomen kan oppstå, til dømes slik ho gjer i setning nr. 19: «Fordommar kan også vere ein grunn til at kultur-krasj oppstår». Benedikte har også eitt tilfelle av vane, der det er snakk om Nazra og kva som skjer når ho tar taxi. Dette formulerer ho som: 37 «Eit eksempel ho gav oss var når ho skulle ta drosje, med ein somalisk sjøfør». «Skulle» her er tolka som noko som viser tilbake til ei repetert handling og difor analysert som vane. Modulasjonen er noko komplisert i denne teksten fordi at to av dei er kopla til mentale prosessar. Eg har tolka dei som tilbøyeleg i høg grad i begge tilfella, som i setninga (33): «Ho vil helst bli sett på som ein Norsk statsborgar». I tillegg har Benedikte to proporsjonar der ho forklarar

kva som må til for å forbetre integreringsmoglegheitene. I desse tilfella er det «burde» og «nøydd til» (tolka som synonym til «må») som er nytta, og begge desse har eg tolka som nødvendigheit av høg grad. Generelt er evalueringane og vurderingane som er gjorde i teksten knytte til middels eller høg grad. Eit anna trekk er at Benedikte bruker forholdsvis mange modalverb samanlikna med dei andre fire fokuselevane. Dette kan indikere at Benedikte har kome lenger som fagskrivar enn dei andre, for dette trekket krev ein moden skrivar som graderer og nyanserer informasjonen i teksten.

I bruken av modusadjunkt er også mønsteret at det er uttrykk for middels eller høg grad, i tillegg til polaritet. «Ikkje» er nytta ni gongar, og «helst, «alltid», «faktisk» og «vanlegvis» er tolka som sannsyn, tilbøyeleg eller vane av høg grad. «Kanskje» er tolka til sannsyn av middels grad.

Kohesjonen i teksten er først og fremst knytt til ulike gjennomgåande referentkjeder. For det første er dette «eg», der Benedikte i innleiinga og avslutninga viser tilbake til seg sjølv, kva ho skal gjere i teksten, kva ho meiner og kva ho konkluderer med. Samtidig introduserer Benedikte «fordommar», «kultur-krasj» og «rasisme» i innleiinga, og desse referansane er også gjennomgåande for heile teksten. Referentkjedene i teksten er såleis anaforske. Dette mønsteret held ho også i skildringa av situasjonen til Nazra, då ho presenterer henne kort i starten av avsnittet om henne gjennom setninga (32): «Nazra som er ifrå Somalia, trivast betre i vesle Harstad enn i hovudstaden Oslo».

Benedikte nyttar fagomgrep i teksten som «kulturmøte» og «fordommar». Begge desse omgrepa er nemnde i oppgaveordlyden, og det er difor ikkje overraskande at ho bruker dei. Samtidig nyttar ho nominaliseringar som «diskriminering», «integrering» og «mobbing» (ein gong for kvar av dei tre). Desse omgrepa er ikkje særleg spesialiserte, og ifølge Halliday (1985:64-65) bidrar dei såleis ikkje til å heve den leksikalske tettleiken yttarlegare i teksten. På den andre sida har ho konstruert samansettinga «kultur-krasj» som nettopp skaper eit brot med kva som er forventa. I tillegg nyttar ho andre nominaliseringar som «utdanning», «framandfrykt», «terrorist» og «skepsisen». Det at ho skriv desse adjektiva og prosessane om til nominale uttrykk gjer at teksten

blir meir produktretta, heller enn prosessorientert (Op. Cit.:81). Samtidig består teksten hennar av mange infinitivskonstruksjonar (n=15). Døme på slike konstruksjonar er: «å lære», «å bu» og «å integrere».

Makrotema for teksten er formulert slik: «I denne oppgåva skal eg ta føre meg ungdommar med innvandrarbakgrunn og kvar dei trivast best». Den siste setninga i teksten er: «Så derfor konkluderer eg med at det er lurt å prøve seg fram både i ein storby og på ein liten stad, sidan det kan vere forskjellig miljø på desse stadane». På denne måten viser ho eit samband mellom første og siste setning i teksten. I siste avsnitt viser ho også tilbake til «fordommar», og utan å nemne det eksplisitt, dannar ho med dette ein referanse tilbake til korleis ho definerte fordommar gjennom eksempel i det tredje avsnittet.

Den vidare strukturen i teksten ser ut til å bere preg av punkta i oppgåveformuleringa. Teksten manglar dermed ei logisk oppbygging der dei ulike resonnementa blir utvikla. Ho set opp ein kontrast mellom korleis «nokre nordmenn» har fordommar eller rasistiske haldningar, medan ho sjølv ikkje har slike. Dette grunnir ho med at ho kjenner menneske med innvandrarbakgrunn. Denne koplinga kjem ho inn på att seinare i teksten, og ho foreslår difor å danne eit system som gjer at etniske nordmenn må kome i kontakt med innvandrara.

I nest siste avsnitt kommenterer ho bildekarusellen. Ho nemner berre to av bilda, men i begge desse tilfella koplar ho fagomgrep frå pensum til bilda. I det første bildet peikar ho på «kultur møte», og i det andre er det også menneske frå ulike kulturar som møter kvarandre, og dette set ho saman med «tiltak som blir gjort i forhold til å motarbeide rasisme og framandfrykt». På denne måten løftar ho skildringa frå berre å beskrive kva ho ser til å abstrahere.

Samanfatta viser Benedikte gjennom denne teksten at ho er på god veg mot å bli autonom fagskrivar. For det første indikerer fordelinga mellom innhaldsord og funksjonsord at Benedikte har leksikalsk tyngde i teksten. Samtidig er den leksikalske tettleiken ikkje særleg høg, noko som indikerer at syntaksen ber preg av mange setningar innanfor setningskomplekset. Dette er med på å gi teksten eit meir munnleg

drag, medan dette mønsteret tydeleg blir brote i dei to setningane der ho koplar komplekse nominalgrupper med relasjonelle verb.

Den høge prosenten med relasjonelle prosessar (35 %), gjer at teksten får preg av å skildre forholdet mellom fenomen i vesentleg grad. Samtidig er dei materielle og mentale prosessane samla sett likevel dominerande, og dette viser at teksten også i stor grad skildrar aktivitet eller oppfatningar. Høg prosent av relasjonelle prosessar, kombinert med relativt tunge nominalgrupper gir likevel denne teksten meir preg av å skildre produkt enn prosess (jf. Halliday, 1985:81), samanlikna med tekstane til dei andre fokuselevane.

Den uttrykte modaliteten i teksten viser ein skrivar som i stor grad gjer evalueringar og vurderingar av saksinnhaldet. Benedikte slår i liten grad fast ulike saksforhold, men ho nyanserer med å nytte modale element. Overvekta av dei modale uttrykka er tolka til middels grad, og dette er også med på å forsterke inntrykket av ein meir moden skrivar. Dette inntrykket blir igjen forsterka gjennom kohesjonen i teksten, der dei ulike referentane blir tydeleg presenterte og viste tilbake til. Fagomgrepa i teksten er ikkje særleg spesialiserte, samtidig som ho tydeleg bruker omgrep henta ifrå boka. Dette gjer igjen at teksten står fram som meir saksretta, samtidig som han like fullt må kunne reknast innanfor ein allmenn diskurs.

Analysen av teksten til Benedikte viser såleis ein skrivar som på mange måtar har kome langt som autonom fagskrivar. Samtidig har ho utfordringar når det gjeld å organisere setningane i teksten meir, slik ein forventar i skriven tekst. I tillegg er det klart at strukturen i teksten kviler på delspørsmåla i oppgåva og ikkje på ein overordna logisk struktur knytt til tema. Dette er også eit felt der analysane viser at Benedikte har potensial for utvikling.

9.2.4 Teksten til Birte

Teksten til Birte er skriven ut ifrå oppgåve 2, og han består av 795 ord, fordelte på 67 setningskompleks. Teksten har overskrifta «Utfordringar i fleirkulturelle samfunn», og til liks med Benedikte og Beate har ho tatt overskrifta direkte frå oppgåvearket. I teksten er der 17 % ord med sju bokstavar eller meir og 67 % av orda er innhaldsord. Den leksikalske tettleiken er $535:120=4,4$, og dette indikerer på same måte som hos Benedikte at informasjonstyngda per setning er moderat. Teksten ber også preg av grammatisk innvikling med ulike nivå av hypotaktiske ledd som utfyllingar til høgre i setningane, men i forhold til dei fire andre skil Birte seg ut med kortare setningskompleks og færre utbyggingar. Setningskompleks 7, 8 og 9 viser denne strukturen:

- 7) I Noreg i dag er det omlag 600 900 innvandraran.
- 8) Dette utgjer 12,2 % av befolkninga.
- 9) Det fleirkulturelle samfunnet i Noreg oppfatast på mange måtar.

Ho har også fleire setningskompleks der temafeltet er utbygd og med ein etterfølgande innhaldslett prosess. Setningskompleks nr. 5 «Etter kvart som det kom fleire og fleire til Noreg tok dei sjølvsgat med seg kulturen sin hit og fylte kvardagen sin med den, samt religionen og livssynet sitt», er eit døme på dette. Her består setningskomplekset av to sidestilte setningar der temafeltet i den første setninga består av ein kompleks preposisjonsfrase. Denne frasen inneheld ei underordna setning som spesifiserer omstenda til ikkje berre å gjelde tid, men også stad. På denne måten er informasjonen pakka innanfor grensene av frasen eller gruppa. Samfunnsfagslærar vurderte denne teksten til karakteren 5/4 og norsklærar til karakteren 4. Analysar av teksten til Birte ligg som vedlegg nr 24-26.

Den ideasjonelle analysen av teksten til Birte viser ei overvekt av relasjonelle

prosessar (39 %). I desse prosessane er «det» eller «dette» realisert som berar eller den utpeika i 30 % av tilfella. «Ho» er nytta i 9 % og «dei» i 4 %.

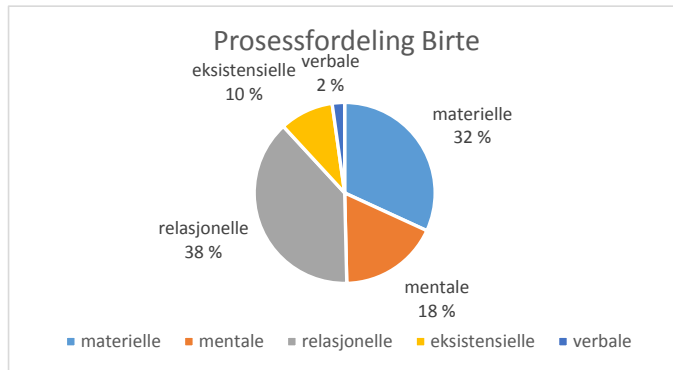
Samla er det dermed

låg frekvens av pronomer i desse setningane.

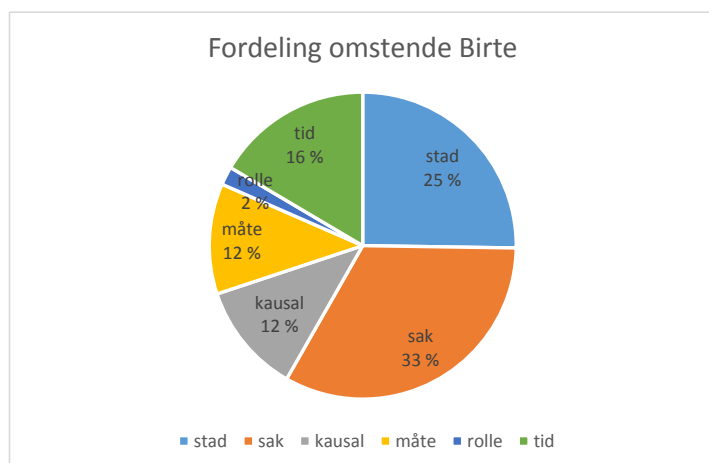
Dei materielle prosessane utgjer 32 % av dei samla prosessane, og den mest frekvente aktøren er «dei» (33 %). Av dei mentale prosessane (18 %) er det «dei» (25 %) som er hyppigast nytta, samtidig som «ein» og «ho» også er relativt frekvente. «Ho» viser her til Nazra, medan «ein» blir brukt som ubestemt pronomen. «Eg» er realisert ved to høve, og dette indikerer at Birte i liten grad viser tilbake til seg sjølv. Birte har 10 % eksistensielle prosessar, og dette syner at ho omtalar ein del fenomen i teksten utan å kople dei til andre deltakarar gjennom relasjonelle prosessar. Eit eksempel på slik bruk av eksistensiell prosess er setningskompleks nr. 7: «I Noreg i dag er det omlag 600 900 innvandrarakar».

Omstenda i teksten koplar prosessane i teksten i stor grad til ulike saksforhold (33 %), samtidig som 12 % viser til kausale samband. I 25 % av omstenda er prosessen plassert

konkrete stadar, og i 16 % av tilfella er det vist til tid.



Figur 29 Prosessfordeling Birte



Figur 30 Fordeling omstende Birte

Dette markerer at teksten både skildrar hendingar og fysiske handlingar, samtidig som ein markert del av innhaldet er kopla til meir abstrakte forhold.

I teksten til Birte er det gjort 19 ulike realiseringar av modale element i verbalgruppa. I 16 av desse tilfella er «kan» nytta. Setning nr. 34. viser eit døme på korleis ho realiserer «kan» i teksten: «Dette kan gjere at dei lærer fortare norsk som er viktig for dei for at dei skal kunne forstå det som blir sagt og gjort på skulen». «Kan» blir brukt for å vurdere utfallet av ulike situasjonar, og 12 av desse har eg vurdert til å vere sannsyn av middels grad (som i eksempelet over). Dei fire resterande er vurderte til høg grad, og dette gjeld også i den første setninga, der ho uttrykker at ho i denne oppgåva «skal». I tillegg har ho ved eitt høve nytta «vil» som uttrykk for eit ønske frå Nazra si side. I dette tilfellet har eg tolka dette som vane av middels grad, då det er kopla mot at Nazra ikkje ønsker å snakke om familien sin. Samla sett er det gjort relativt mange evalueringar eller vurderingar i denne teksten, og at «kan» går att, blir her eit tydeleg uttrykk for korleis Birte i teksten sin drøftar ved å vise til ulike moglege utfall.

Modusadjunkta som er uttrykte i teksten, viser til sannsyn eller vane av høg grad, med unntak av «kanskje» som her er tolka til sannsyn av middels grad. «Alltid» er realisert to gongar med noko ulik tyding. Det er difor tolka som sannsyn av høg grad i det eine tilfellet og vane av høg grad i det andre. I det eine tilfellet gjeld dette setningskomplekset setningskompleks nr. 43: «Rasisme er og har alltid vore eit problem i verden», og her er adjunktet tolka som vane av høg grad. I teksten er der også tre realiseringar av negativ polaritet (ikkje). Sett samla er realiseringane av modalitet i teksten til Birte relativt omfattande, og dette kan tyde på ein moden skrivar. I denne typen fagtekstar er det å ta atterhald og vurdere informasjonen eit viktig grep for å nysansere informasjonen, og slik opptrer Birte her som ein fagskrivar.

Birte opnar teksten med å vise lesaren kva ho skal gjere. I denne introduksjonen presenterer ho også deltakarane «rasisme», «fordommar», og «Noreg som et fleirkulturelt samfunn». Ho greier ikkje meir ut om desse fenomenen i innleiinga, men ho førebur lesaren på at det vil kome seinare. I resten av innleiinga bruker ho plass på

eit kort riss av innvandringshistoria til Noreg. I denne gjennomgangen nyttar ho «vi» som gjennomgåande referanse. Dette «vi'et» blir ikkje presentert, og det må derfor reknast som ein homoforisk referanse, sidan det viser tilbake til eit generelt «vi» som uttrykk for etniske nordmenn.

Makrotema i teksten er: «I denne oppgåva skal eg skrive om mine meiningar når det gjeld rasisme, fordommar, og Noreg som et fleirkulturelt samfunn basert på faktaopplysningar». Slik opnar ho med å førebu lesaren på det som kjem. Det siste setningskomplekset er: «Negative orsakar til dette kan vere at det oppstår krangel og usemje mellom kulturane». Mot slutten av teksten løftar ho såleis ikkje blikket tilbake mot kva ho har gjort og samtidig held ho på den drøftande stilen. Birte meistrar på denne måten å binde teksten saman over avsnittsnivå.

Teksten består av fire (eller tre) avsnitt i tillegg til innleiinga. Gjennom desse avsnitta viser ho til dei ulike elementa ho presenterte i innleiinga: «rasisme», «fordommar», og «fleirkulturelt samfunn». I avsnitta viser ho korleis ein kan oppfatte dei ulike omgrepa som positive eller negative. Ho koplur «fordommar» og «framandfrykt» til «det fleirkulturelle samfunnet» samtidig som ho framhevar at ho sjølv ser det som «svært blanda». Vidare drøftar ho problematikken knytt til integrering på ein mindre stad eller i ein storby, og ho dreg inn forhold som «venner», «mobbing» og det å lære norsk. Desse elementa blir naturleg plasserte som viktige delar av å bli integrert, til dømes i setningskompleks 32 og 33: «Det som ikkje er bra er at det kan vere vanskeleg å få seg venar. Det er viktig med venar for ungdommar på denne alderen, og spesielt for utlendingar».

Birte har ikkje eit eige avsnitt der ho presenterer erfaringane til Nazra, då dette er baka inn i drøftinga om integrering på små eller større stadar. Birte omtalar den måten Nazra vart behandla av andre innvandrarakar som «rasisme». Rasisme blir definert seinare i teksten, og dette dannar på eit vis ein kataforisk referanse.

Teksten står såleis fram som koherent først gjennom presentasjon av fagomgrepa og deretter i vidareutvikling av desse gjennom teksten. Nazra blir ikkje presentert, og dette må difor tolkast som ein eksoforisk referanse. Birte samlar også (nokre av)

trådane til slutt i teksten, og dette gjer at teksten gir inntrykk av å vere koherent. Utviklinga i avsnitta kan også tolkast slik at avsnitt to og tre bygger logisk på kvarandre, og at det siste avsnittet også fungerer som ei oppsummering. Det fjerde avsnittet står noko for seg sjølv samtidig som det kjem med eit konkret tiltak for å førebygge rasisme. Dermed høyrer det logisk saman med avsnittet før.

Birte nyttar faglege omgrep som «rasisme», «fordommar», «fleirkulturelt samfunn» og «framandfrykt», og ingen av desse er nytta i oppgåveordlyden. I tillegg omtalar ho fenomen «diskriminering», «forståing», «erfaring», «syn», «oppstyr» og «mobbing».

Teksten ber dertil preg av frekvente realiseringar av infinitivkonstruksjonar (n=17) som også bidrar til å løfte handlingane opp frå eit konkret nivå. Dette er til dømes «å bu», «å få seg venar» og «å leve i eit fleirkulturelt samfunn». Samla sett viser dette at Birte løftar tema i teksten sin opp frå eit konkret nivå, og ho har også innslag av relativt spesialiserte deltakarar som «framandfrykt» og «diskriminering».

Oppsummert har teksten til Birte mange trekk av å vere fagtekst. Først og fremst gjeld dette den drøftande stilen, og dette kjem til uttrykk gjennom måten ho først introduserer ei nominalgruppe (fagomgrep/fenomen), for så å gå vidare og kommentere positive og negative sider ved dette fenomenet. Dette gjeld til dømes omgrepet «integrering» og infinitivkonstruksjonen «å bli sett». Den drøftande stilen blir dessutan indikert gjennom dei mange eksistensielle og relasjonelle prosessane, og dette er også trekk som gjer teksten meir abstrakt. Fagomgrepa som er brukte er lite spesialiserte samtidig som dei like fullt er fagomgrep i denne samanhengen. I tillegg er også overvekta av «sak» som omstende ein indikator på ein skriftleg nominal tekst. Modaliteten i teksten indikerer også ein moden skrivar ved måten Birte vurderer positive og negative følger av fenomen ho omtalar. Ulike konsekvensar blir løfta fram og nyanserte gjennom modale element av middels grad, og her er det særleg «kan» som går att.

Samtidig som den leksikalske tettleiken viser at informasjonsmengda per setning ikkje er høg, syner analysen at den grammatiske innviklinga ligg ein stad midt imellom

munntleg og skriftleg språk. Teksten kan dermed karakteriserast som nominal, spesifikk og abstrakt, men i moderat grad.

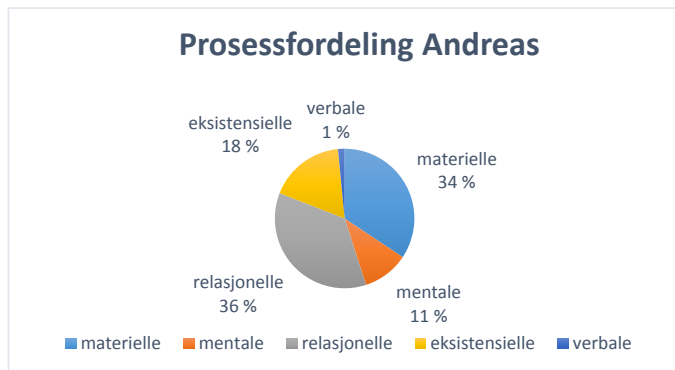
Teksten til Birte viser tydeleg at ho har kome langt på veg med å utvikle seg som fagskrivar. Vurderingane av potensielle følger av fenomenane ho realiserer, gjer teksten hennar sentrert rundt abstrakte deltakarar, samtidig som han er nyansert. Dette er fagspråktrekk som ho viser at ho meistarar. På den andre sida viser den relativt låge leksikalske tettleiken i teksten at Birte kan utvikle seg vidare som fagskrivar ved å redusere talet på underordna setningar og heller realisere meining nominalt.

9.2.5 Teksten til Andreas

Teksten til Andreas har fått overskrifta «Jorda i eit fleirkulturelt samfunn», og han er den einaste av fokuselevane som har svara på oppgåve 1. Teksten er på totalt 869 ord, og han ligg såleis nær kravet på 1000 ord. Den leksikalske tettleiken (547:116) gir eit tal på 4,7. Dette peikar

i retning av ein tekst med moderat informasjonstyngd. 63 % av orda i teksten er innhaldsord. Analysane viser ei grammatisk innvikling der setningane er kopla

både gjennom hypotaktiske og parataktiske band, som til dømes i setningskompleks nr. 4. «Der er mange ulike kulturar som står side om side og som lever tett på kvarandre og som kan lage konflikhtar». Her er setninga «står side om side» underordna, medan «og lever tett på kvarandre» er sideordna. Setninga «og som kan lage konflikhtar» er igjen underordna «og lever tett på kvarandre». Denne strukturen viser komplekse koplingar som igjen peikar i retning av ein tekst med munnleg språk. Samla sett indikerer desse måla ein



Figur 31 *Prosessfordeling Andreas*

tekst som ligg i grenseland mellom skriftleg og munnleg språk (jf. Halliday 1987:61). Andreas fekk karakteren 5 i samfunnsfag og 4 i norsk. Analysar av teksten til Andreas ligg som vedlegg nr. 27-29.

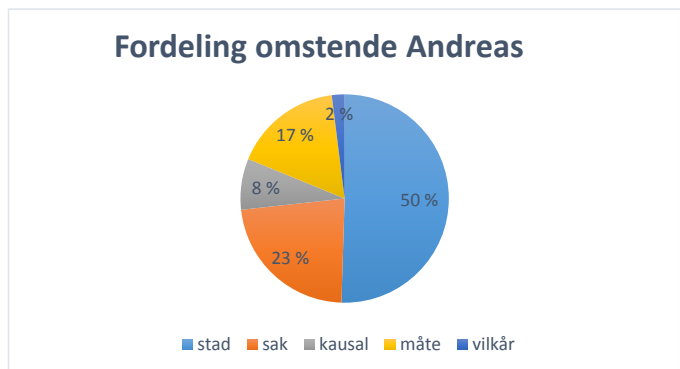
Den ideasjonelle analysen av teksten til Andreas syner at teksten i stor grad viser til konkrete hendingar. 34 % av prosessane er materielle og 50 % av omstenda er knytte til fysiske stadar. I dei materielle prosessane er «eg» realisert som aktør berre tre gongar, medan pronomenet «dei» er nytta 13 gongar. Der Andreas ikkje forklarar nærare, viser dette «dei» tilbake til innvandrarar. I nokre tilfelle er han meir spesifikk, som i setningskompleks nr. 22: «Dei fleste på Austkanten er innvandrarar, og fattige fordi dei ikkje har vore i Noreg i så mange år». Her blir «dei» nyansert til å gjelde menneske busette på austkanten i Oslo. 36 % av prosessane er relasjonelle, og i desse relasjonelle prosessane har 17 % «dei» som berar eller dei utpeika. «Vi» opptre fem gongar i teksten, og desse er realiserte i avsnittet om norsk kultur i tillegg til i konklusjonen der han viser til at «vi» ikkje er vande med ulike innvandrankulturar.

Ved hjelp av deltakarane i teksten konstruerer Andreas såleis eit skilje mellom «dei», som stort sett er

innvandrarar eller ungdom på Vestkanten med høgt forbruk, og «vi» som er etniske nordmenn, som er gode på ski og ikkje vande med innvandrankulturar. I

denne teksten er det innvandrarane eller andre grupper som handlar, medan «vi»

blir tilrekna ulike eigenskapar. Dette blir tydeleg i til dømes setningskompleks nr. 17: «Dei kjem med nye matrettar, klestilar, sportar, skikkar, musikk, ord og mange andre ting som vi har tatt inn i det norske samfunnet». I dette setningskomplekset er «dei» noko som kjem utanifrå og som påverkar «vi».



Figur 32 Fordeling omstende Andreas

Modalitet i teksten til Andreas er realisert gjennom seks tilfelle av modale element i verbalgruppa. Andreas uttrykker seg med høg grad av nødvendighet om at innvandrara «må» lære seg norsk eller skaffe seg arbeid. I dei andre tilfella har han to realiseringar av «kan», der eg vurderer den eine til sannsyn av middels grad og den andre til vane av middels grad. I tillegg har han også uttrykt at innvandrara «bør» gjere slik og slik for å kunne lykkast med integreringa, og dette karakteriserer eg som nødvendighet av høg grad. Han uttrykker seg såleis med tydelege vurderingar i teksten, og dette mønsteret går att i bruken av modusadjunkt. Det mest frekvente modusadjunktet er «ikkje». Dernest er «kanskje», «gjerne», «ofte», «dermed» og «fortsett» nytta ein eller to gongar i teksten. Felles for alle desse adjunkta gjeld at dei viser høg grad av modalitet. Andreas gjer med andre ord ganske tydelege vurderingar i teksten sin.

Andreas har valt å lage ein slags utheva ingress øvst i teksten sin. Makrotema er formulert som: «Det finst mange kulturar rundt om i verden, fleire enn vi trur». På denne måten leier han lesaren inn mot kultur-omgrepet, samtidig som han vender seg personleg til lesaren gjennom «vi». Vidare viser han i ingressen til «austkant» og «vestkant» som døme på ulike kulturar, og han dannar dermed ein anaforisk referanse. På same måte viser han til «Oslo» og «landsbygda» som referanse for ulike kulturar og teiknar samtidig ein slags definisjon på kultur gjennom å peike på at innvandrara må lære seg: «kultur, levemåte og andre reglar».

I det andre avsnittet er det også «kulturar» som går att som dominerande tema. Dette avsnittet fungerer som ei overbygning for teksten der Andreas går vidare og forklarar eigenskapar ved ulike kulturar i dei komande avsnitta. I tredje og fjerde avsnitt er «dei» såleis frekvent som tema, då Andreas viser tilbake til «dei på austkanten» i tredje avsnitt og «dei på vestkanten» i fjerde avsnitt. I det femte avsnittet peikar Andreas på trekk ved kulturen på heimstaden sin. Tema i dette avsnittet er difor knytt til ulike adverbialfrasar som «på heimstaden min», «her eg bur», «her», «kvar dag». Dei ulike referansane knytt til stad, fungerer anaforisk i forhold til makrotema i avsnittet.

I det første setningskomplekset i det siste avsnittet gjer Andreas det klart for lesaren kva som kjem: «konklusjonen min er at innvandrara må lære seg norsk». Vidare gjennom avsnittet peikar han på ulike fenomen som innvandrara bør lære seg, og deretter på kva konsekvensar det ber med seg om innvandrara ikkje innfrir desse krava. Teksten blir avslutta med setningskomplekset: «Ein innvandrar blir kanskje sett litt annleis på på landsbygda enn i ein storby som Oslo fordi vi ikkje er så vande med desse kulturane». Han avsluttar såleis med å argumentere for at innvandrara kan ha det lettare i store byar, og slik viser han også ein eksoforisk referanse til det første delspørsmålet i oppgåveordlyden.

Tema i teksten til Andreas er på denne måten samla tematisk i avsnitt med *kultur* som gjennomgåande tema. I tillegg er «vi» og «dei» frekvente. Teksten er koherent gjennom dei ulike, men gjennomgåande temaa i kvart av avsnitta.

Av fagomgrep i teksten er det «kultur» som går att 27 gongar. Denne måten å repetere på fører til at den leksikalske tettleiken i praksis går ned (jf. Halliday 1985:64-65). Samtidig er kultur også nytta i samansettingar som «bykultur», «ungdomskultur» og «bygdekultur». Omgrepet «innvandrar» er nytta 11 gongar og viser igjen korleis Andreas i liten grad varierer språket sitt. Likevel nyttar han ein gong ordet «utlendingar», som kan tolkast som synonym til innvandrar. I tillegg nyttar han «fleirkulturelt» to gongar. Av nominaliseringar nemner han «norskopplæring» ein gong, i tillegg til «utdanning» «skiskyting» og «slalåmkøyning». Teksten til Andreas må difor tolkast som ein forholdsvis allmenn og konkret tekst, der fagomgrepa er lite spesialiserte og varierte. På den andre sida inneheld teksten tunge nominalgrupper i nokre setningar, som til dømes i setningskompleks nr. 11: «Kulturar (hovud og delkulturar) som eg finn eksempel på i filmen «Fordommar» frå Elvebakken vidaregåande skule er at det er mykje snakk om austkanten og vestkanten». Her er den innhaldslette relasjonelle prosessen «er» nytta for å binde saman to delvis komplekse nominalgrupper på kvar side. I tillegg spesifiserer han også «kultur» i «hovud- og delkulturar» i den eine setninga (noko som også blir gjort i oppgåveordlyden). Andreas har 14 (12 ulike) realiseringar av infinitivkonstruksjonar og desse viser i hovudsak til materielle og verbale prosessar. Bruken av infinitiv gjer at Andreas kan peike på

handlingane som fenomen utan å vise aktøren. Dette trekket hevar på den måten abstraksjonsnivået i teksten samtidig som dei materielle og verbale prosessane indikerer at det er konkrete handlingar som det blir vist til.

Oppsummert viser teksten til Andreas teikn på å vere ein stad midt imellom munnleg og skriftleg språk. Den grammatiske innviklinga og den leksikalske tettleiken peikar i retning av meir munnleg språk, og dette blir forsterka gjennom dei konkrete og lite spesialiserte deltakarane i teksten. På den andre sida har denne teksten også tyngre nominalledd og høg prosentdel med relasjonelle og eksistensielle prosessar. I tillegg er omstenda i stor grad kopla til sak, måte og kausalitet. Samtidig realiserer han nokre tunge nominalgrupper. Desse skriftspråklege trekka blir også forsterka av anaforiske referansar og av å henge tematisk tett saman. Graderinga av modalitet i teksten viser at Andreas vurderer informasjonen samtidig som overvekta av dei modale elementa viser sannsyn og tilbøyelegheit av høg grad. Han uttrykker seg såleis sterkt i teksten, og dette kan peike i retning av meir munnleg og ikkje-planlagt språkbruk.

Andreas er dermed på god veg som fagskrivar, og han meistar nokre sentrale trekk godt, som kohesjon og å konstruere kontekst for teksten gjennom dei anaforiske referansane. På den andre sida har han behov for å kome vidare både når det gjeld å innføre meir spesialiserte fagomgrep og å variere bruken av desse, samtidig som han også har noko å strekke seg etter når det gjeld å bruke modalitet formålstenleg i ein fagtekst.

9.2.6 Teksten til Arnfinn

Teksten til Arnfinn er på 1095 ord og har fått overskrifta «Kulturar og utfordringar». På same måte som jentene i Ask1 har han svart på oppgåve 2. 62 % av orda i teksten er innhaldsord, og den

leksikalske tettleiken er på (635:165) 3,8. Dette peikar i retning av ein tekst med relativt låg

informasjonstyngd.

Koplingane mellom

setningane er

karakteriserte av

hypotakse, som i

setningskompleks nr. 69: «Dette er ein eigenskap eg skulle ønske at alle kunne ha».

Utbyggingane er stort sett gjorde til høgre i setninga, som vist over, og enda tydelegare

i setningskompleks nr. 65: «Nazra fortel at ho av og til har fortalt at ho er halvt

karibisk, halvt amerikansk berre for å sleppe så mange spørsmål». Her består

venstresida av ei enkel nominalgruppe, medan høgresida er bygd ut med eit

underordna og eit sideordna ledd. Som kontrast til dette mønsteret skil det første

avsnittet seg ut ved å vere prega av korte setningskompleks med berre ei setning i.

Desse korte kompleksa gir teksten eit meir undrande og nesten poetisk drag, og det

bryt såleis noko med forventingane i ein fagtekst. Dette kjem mellom anna til uttrykk i

setningskompleks nr. 1: «Å kome til eit framand land er ikkje lett», og nr. 5: «Ja,

Noreg er eit godt land å bu i». Både norsk- og samfunnsfagslærar vurderte denne

teksten til karakteren 4. Analysar av teksten til Arnfinn ligg som vedlegg nr. 30-32.

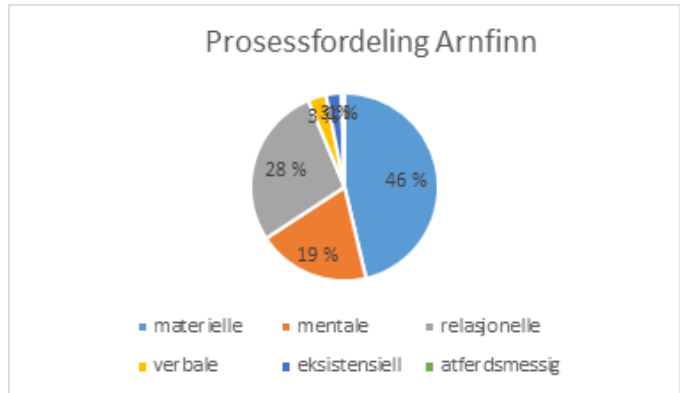
Den ideasjonelle analysen viser at Arnfinn har overvekt av materielle prosessar i

teksten sin. Aktørane i desse materielle prosessane er i stor grad knytte til personlege

pronomen, der «du» (28 %) er realisert flest gongar. I tillegg er «dei» (24 %) og «ho»

(19 %) frekvente. Dette mønsteret går att i dei relasjonelle prosessane der pronomena

«du/deg» er realiserte flest gongar (22 %). «Dei» (15 %) er også hyppig nytta som



Figur 33 Prosessfordeling Arnfinn

berar eller dei utpeika. Om lag kvar femte prosess i teksten er mental, og i desse setningane er det «ho» som er mest frekvent (32 %), medan «eg» er realisert 6 gongar (21 %). «Ho» viser i teksten tilbake til Nazra, medan Arnfinn bruker seg sjølv som den som «trur» og «ser». «Dei» blir nytta som referanse til innvandrara i store delar av teksten, medan han i nokre tilfelle spesifiserer meir, slik han gjer i setningskompleks nr. 14: «og kanskje dei etnisk norske som bur i byen er meir vande med utlendingar enn bygdefolket». Her blir «dei» utdjupa til å vere etniske nordmenn og ikkje innvandrara.

Omstenda i teksten til Arnfinn knyter seg i størst grad til ulike stadar (36 %). Desse stadane er lokaliserte til Noreg generelt, og andre meir spesifikke stadar i Noreg som «i byen». Sidan oppgåveordlyden ber elevane om å vurdere kvar det kan vere lettast for innvandraringdom å bli integrert, er dette ikkje uventa. Samtidig er det klart at Arnfinn grunngir og utdjuvar synspunkta sine gjennom å vise til sak og kausale omstende.

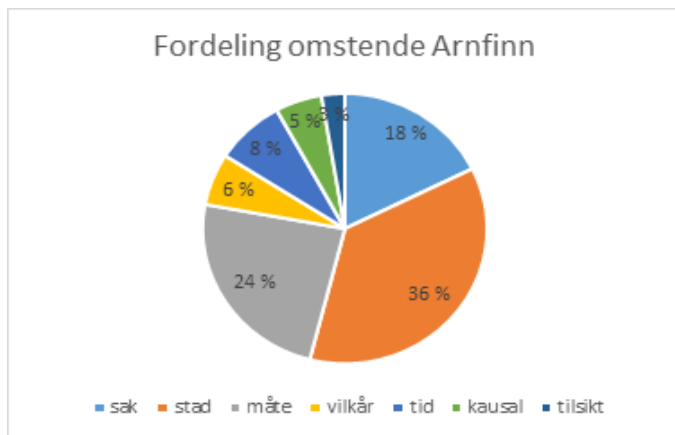
Arnfinn har 29 ulike realiseringar av modalverb i teksten sin. Av desse er halvparten knytt til modalisasjon og den andre halvparten til modulasjon. Det går att eit mønster i teksten der overvekta av modalverbrealiseringane er kopla til høg grad av modalitet. I setningar der

modalverbet viser sannsyn eller vane, er dette i samband med ulike scenario som Arnfinn set opp og som han koplar til kva som kan skje i desse tilfella. Dette er tydeleg mellom

anna i setningskompleks nr. 22, der han hevdar: «Då

kan gettoen fort bli forvandla til ein slum, der dei sterke og fryktlause regjera».

Bakgrunnen for denne utsegna er at han skisserer konsekvensar av eit samfunn der



Figur 34 Fordeling av omstende Arnfinn

innvandrara ikkje får tilgang til arbeidsmarknaden. Når det gjeld setningane med modalsjon, er desse prega av at Arnfinn gir råd om kva innvandrara bør gjere for å bli integrerte. Han hevdar til dømes følgande: «Men du må rett og slett berre gjere ditt beste for å vise folk kven du er, kva person du er» (setningskompleks nr. 83). Her er dette tolka som nødvendigeit av høg grad.

«Ikkje» som uttrykk for negativ polaritet er realisert 19 gongar i teksten. I tillegg er modaladjunkta «mest sannsynleg» (n=2), «kanskje» og «av og til» nytta. «Mest sannsynleg» og «kanskje» viser i desse tilfella til sannsyn av høg- og middels grad, medan «av og til» representerer vane av middels grad.

Teksten er koherent gjennom tydeleg avsnittsinndeling mellom kvart hovudtema. Struktura gjennom heile teksten er også logisk der han via dei ulike temaa utviklar makrotema (å kome til eit framand land) og ser desse frå ulike vinklar.

Referentkjedene i teksten er i stor grad anaforske, då han viser tilbake til tidlegare introduserte deltakarar. Dette mønsteret blir brote eit par gongar der han dannar eksoforiske koplingar tilbake til oppgåveordlyden. Dette gjeld særleg i avsnittet om Nazra og hennar opplevingar. I andre avsnittet blir det realisert ein liknande referanse, men denne kan også koplast anaforsk, då den til ei viss grad heng saman med tema i første avsnitt. I teksten viser han tydeleg skilnad mellom referentkjeder som viser til «innvandrara» eller «dei», og dette blir vidare sett opp som kontrast til «mange nordmenn» eller «oss».

Dei tre siste setningane fungerer som ei abstrahering av tematikken i teksten, der Arnfinn løftar blikket og konkluderer med at «når du blandar fleire kulturar, kan det fort oppstå utfordringar». Denne setninga fungerer som eit slags «makrorema», då den dannar ei utvikling av makrotema. Etter denne setninga trer han vidare inn i ei rådgivarrolle der han i imperativ oppmodar den som kjem om å vere seg sjølv i møte med nye kulturar. Dette gjer han i dei to siste setningskompleksa der han oppmodar om: Ver deg sjølv, og stå for det» (setningskompleks 86 og 87). Denne måten å uttrykke seg på er indikasjonar på ein umoden skrivar, då dette trekket er vanlegare hos yngre skrivara. Samtidig står desse setningane logisk til resten av avsnittet der

han oppsummerer med at det lett oppstår gnissingar mellom innvandrarak og etniske nordmenn.

I denne siste delen blir det tidlegare «dei» og «innvandrarak» omgjort til «du». Det gjennomgåande skiljet mellom «oss» og «dei» kan vere eit uttrykk for at Arnfinn ikkje har forstått korleis innvandrarak etter kvart blir nordmenn og dermed del av eit større «vi». Dette kjem fram i det tredje avsnittet der han tillegg «utelendingar» attributtar som «dei som voldtek» og «dei som driv kriminalitet».

Kohesjonsmekanismane i teksten er stort sett anaforiske referentar med unntak av eit par eksoforiske. Avsnitta heng tematisk saman, og dei er logisk inndelte. Teksten er koherent gjennom avsnitta på ulike måtar og kastar lys over innvandrarakars møte med den norske kulturen i tillegg til at makrotema og makrorema heng godt saman.

I denne teksten er fagomgrepa heller ikkje særleg spesialiserte. «Innvandrarak» er mest frekvent med 26 realiseringar, og dette er med på å redusere den leksikalske tettleiken i teksten. Samtidig nyttar Arnfinn nominaliseringar og omgrep som skil denne teksten frå dei andre. Han skriv om «dei sterke og fryktlause», og vidare om «getto» og «dei som valdtek». Dette gjer ikkje teksten hans meir fagleg enn dei andre, men det knyter teksten opp mot eit anna, «hardare» felt. At desse orda og omgrepa er brukte gjer at teksten tar ei noko uventa retning, og ifølge Halliday (1985) kan dette igjen vere med på å heve den leksikalske tettleiken. Arnfinn er tydeleg innvandringskritisk i teksten sin, og i setningskompleksa (nr. 33 og 34): «I store byar ser og høyrer du nok mest om dei som ikkje er så gode. Utlendingane altså.», kjem dette godt fram. Teksten kan dermed ikkje karakteriserast som særleg spesialisert, då her ikkje er tydelege fagomgrep. På den andre sida bidrar dei noko uventa i omgrepa i teksten til at han heller ikkje kan reknast som klart allmenn. Av dei 24 infinitivskonstruksjonane i teksten til Arnfinn går «å bu» att fem gongar, mens dei andre i hovudsak realiserer materielle eller mentale prosessar.

Oppsummert viser denne teksten at han ligg ein stad midt imellom ein fagleg, skriven diskurs og ein meir munnleg og allmenn. I teksten er det overvekt av innhaldsord, noko som i seg sjølv kan peike i retning av skriftleg språk. På den andre sida er

syntaksen prega av komplekse koplingar innanfor setningskompleksa, noko som gir inntrykk av ein tett grammatisk innvikla tekst. Dette framstår som ein meir munnleg og ikkje-planlagt språkbruk, noko som blir forsterka gjennom den låge leksikalske tettleiken. Teksten er også tydeleg verbal, heller enn nominal, med klar overvekt av materielle og mentale prosessar og med konkrete deltakarar. Modaliteten i teksten viser ein skrivar som vurderer og evaluerer saksforhold i teksten, men desse vurderingane er gjorde med høg grad av modalitet. Han som skriv, uttrykker sterke meiningar i teksten, noko som kan indikere ein litt umoden skrivar, då det bryt med forventa språkbruk i ein nyansert fagtekst.

Dei eksoforiske referansane i teksten og dei konkrete skildringane av bilda viser at Arnfinn skriv på ein måte som gjer at lesaren må ha inngåande kunnskap om situasjonskonteksten for å kunne forstå innhaldet i teksten. På den eine sida kan dette indikere ein umoden skrivar. På den andre sida kan dette også kome av oppgåveformuleringa og at Arnfinn blir forvirra av situasjonen.

Samla sett viser desse analysane at Arnfinn har ein veg å gå for å bli autonom fagskrivar. Han meistrar å knyte teksten tematisk saman, og han får også fram ein samanhengande struktur gjennom sambandet mellom innleiinga og avsluttinga. På den andre sida har han utfordringar når det gjeld å skrive fagleg gjennom å nytte fagomgrep i teksten og å uttrykke seg med ein mindre innvikla syntaks. Desse to trekka vil til saman gjere at teksten i større grad innfrir forventingane til ein fagtekst.

9.3 Drøfting av resultat og analyse knytt til forskingsspørsmål 1a

I forskingsspørsmål 1a blir det spurt etter korleis dei fem fokuselevane realiserer «formålstenleg skrivehandling» og «relevant sjanger». Desse uttrykka blir i kapittel 1 knytte saman som operasjonaliserte komponentar i omgrepet «autonom fagskrivar». I operasjonaliseringa av forskingsspørsmål 1 i kapittel 8.1.2 vart desse uttrykka igjen brotne ned til å dreie seg om trekk ved tekstar der innhaldet og forma verkar saman til

å støtte formålet, og der sjangeren blir anerkjend som tekst innanfor den respektive tekstkulturen. Evensen (2010:20) minner om at ei gyldig vurdering av tekstar må først og fremst ta omsyn til «hvor godt ivaretar elevytringen sin hensikt?» Det handlar altså om å kople form og innhald til formålet med teksten. Rett før dette sitatet argumenterer han for at sjanger aleine er tynt som vurderingsgrunnlag fordi sjangrane som elevane har tilgang til i skulen, ikkje er dei same som dei vil skrive seinare i livet (Evensen, 1999). Det handlar dermed om å lese teksten ut ifrå elevens eige prosjekt.

For å kunne svare på forskingsspørsmål 1a vil eg vidare gå inn på kvar av dei tre metafunksjonane kvar for seg, før eg til slutt ser på funn frå analysane samla. I SFL-analysar er det ein viktig premiss at situasjonskonteksten er innskriben i teksten, og i dette tilfellet er det viktig å understreke den doble forventinga til desse tekstane: oppgåveordlyden på den eine sida og kravet om å skrive ein samanhengande argumenterande tekst (i dei fleste høva er det nytta «artikkel») på den andre sida.

9.3.1 Ideasjonell meining i elevtekstane

Den ideasjonelle analysen får fram korleis elevane refererer til saksforhold i tekstane sine. I desse analysane er det verba, eller prosessane, som er utgangspunkt, fordi desse synleggjer kva for type handling setninga refererer til. Dei realiserte skrivehandlingane i tekstane viser for det første høg frekvensen av mentale prosessar. Dette indikerer at elevane *reflekterer* i tekstane sine. For det andre er det også klart at elevane skildrar eller *beskriv* handlingar gjennom dei mange materielle prosessane. Den undrande starten hos Arnfinn viser også korleis han til ei viss grad *utforskar*. Benedikte og Birte avsluttar i sine tekstar med ein konklusjon, og dermed kan ein seie at dei to søker å *overtyde* lesaren sin, slik ein gjerne forventar i ein argumenterande tekst. Det er såleis påfallande at elevane i stor grad utfører andre skrivehandlingar i tekstane sine enn det som er mest forventa utifrå perspektivet om at dette skulle skrivast som ein samanhengande, argumenterande tekst. På den andre sida er handlingane som er viste til over, både venta og formålstenlege sett i forhold til oppgåveordlyden. I ein tekst som tek utgangspunkt i innvandring, vil fysiske verb som «flytte», «bu», «samle»,

møte» og så vidare, dermed vere naturlege. Dei mentale realiseringane er heller ikkje overraskande, då det er å vente at ein tekst som handlar om innvandring, vil vere nær kopla til tankar og kjensler hos subjekta. Eit interessant moment med omsyn til dei mentale prosessane er at av «den sansande» i elevtekstane er «eg» mest frekvent. Dette tyder såleis på at elevane viser til seg sjølve som den som tenker og føler, meir enn til dømes til «innvandrarar», «dei» eller «Nazra». På den eine sida bryt dette med fagtekstprinsipp der eigne meiningar gjerne er tona ned til fordel for å belyse eit fenomen ut ifrå faktaopplysningar. På den andre sida spør oppgåva etter «kva finn du» og «kva trur du», og då er det klart at «eg» vil vere både relevant og venta som den sansande. Forventingane til kven som eigentleg skal meine noko i desse tekstane, blir såleis ståande i konflikt mellom sjangertrekk i kulturkonteksten på den eine sida og oppgåveordlyden i situasjonskonteksten på den andre sida. Elevane blir posisjonerte som den sansande gjennom formuleringane i oppgåva, samtidig som den forventa sjangeren posisjonerer dei som distanserte fagskrivarar (jf. ”possibilities for selfhood” hos Ivanič, 1998:26-27). Den spesielle situasjonen med oppgåver som peikar i to ulike retningar, er difor eit avgjerande trekk i desse tekstane²⁰.

Dei relasjonelle prosessane, i lag med dei eksistensielle, er også frekvente i tekstane, og dette viser korleis elevane skaper samband mellom fenomenen i tekstane. Samtidig er summen av relasjonelle og eksistensielle prosessar lågare enn summen av dei mentale og materielle i alle tekstane, unntatt i teksten til Andreas. Måten dei relasjonelle prosessane er realiserte på i tekstane heng vidare saman med nominalgruppene. Når deltakarane i stor grad er konkrete, og gjerne i form av pronomen, er det naturleg at prosessane er knytte til materielle, verbale eller mentale prosessar. I desse fem tekstane, med få nominaliseringar og andre fagomgrep, er det naturleg at handlinga som skjer blir konkret, heller enn abstrakt, og då vil også talet på relasjonelle prosessar gå ned. Teksten til Andreas er eit relevant eksempel på korleis konkrete deltakarar likevel er knytte til relasjonelle prosessar. I teksten sin konstruerer han eit skilje

²⁰ I tillegg er det relevant å studere korleis dei realiserte skrivehandlingane innfrir forventingar hos lærarane, og om dei såleis har meistra å «overtyde» om at dei har dei ferdigheitene og kunnskapen som oppgåvene spør etter. Dette kjem eg tilbake til i kapittel 10.4. «Skrivehendinga, kommentert gjennom tekstresponsen.

mellom «dei» (innvandrara) og «vi» (etniske nordmenn). «Dei» eller «innvandrara» blir tildelte visse eigenskapar, medan «vi» blir tildelte andre. For å få fram dette forholdet treng han relasjonelle attributive prosessar, og frekvensen av slike blir dermed relativ høg. Dette forklarar også det høge talet av relasjonelle prosessar i teksten til Andreas. I fagtekstar der ein gjerne studerer forholdet mellom fenomen i staden for kva dei ulike deltakarane gjer, er det ein naturleg eigenskap ved desse tekstane at talet på relasjonelle prosessar er høgt. Tekstane i dette prosjektet ser dermed ut til å vere meir verbale enn nominale, samtidig som dette igjen heng saman med oppgåveformuleringa i situasjonskonteksten.

Fagomgrepa i tekstane til elevane viser at dei alle omtalar abstrakte fenomen, samtidig som desse deltakarane i liten grad er spesialiserte. På den andre sida har elevane realisert ein relativ høg frekvens med infinitivskonstruksjonar, og dette gjer at dei kan peike på fenomen i teksten utan å nytte fagomgrep eller andre nominaliseringar. På den eine sida kan ein hevde at feltet integrering i seg sjølv er innanfor forventa tema i ein daglegdags diskurs, og at ein difor ikkje kan vente særleg spesialisert fagspråk. På den andre sida har elevane tilgjengelege omgrep som «etnosenterisme», «migrasjon» og «assimilering» i boka, utan at elevane nyttar desse i egne tekstar.

Halliday (1985, 1987) viser at ein forventar høg leksikalsk tettleik og låg grammatisk innvikling i denne typen skrivne tekstar. Analysane av elevtekstane her viser at alle fem leverer tekstar med relativt låg leksikalsk tettleik, medan den grammatiske innviklinga er komplisert. Den grammatiske innviklinga indikerer eit ekspressivt språk i tekstane der setningane er kopla med hjelp av komplekse band. Den grammatiske strukturen som kjem fram av analysane av desse tekstane er eit vesentleg funn i denne avhandlinga, og sett i lys av tidlegare forskning på elevtekstar, er dette funnet ikkje overraskande (Berge, 2005b; Hertzberg, 2008). På den andre sida må dette funnet her igjen tolkast i lys av oppgåvene der elevane blir spurde om eigenskapar ved heimstaden sin eller sine egne meiningar. Dette kan opne for andre og nærare register enn det distanserte språket som er forventa i ein argumenterande artikkel.

9.3.2 Mellompersonleg meining i elevtekstane

Den mest relevante sjangeren, argumenterande artikkel, er kjenneteikna av eit mindre personleg og meir distansert språk, då den vender seg til «en slags offentlighet» (Berge & Hertzberg, 2005:391). Analysen av den mellompersonlege metafunksjonen viser korleis elevane oppfattar dette forholdet mellom seg som skrivar og mottakaren som «en slags offentlighet», samtidig som dei veit at lærarane er dei einaste reelle lesarane. Frå tekstane viser den gjennomgåande indikative modusen først og fremst at elevane tilbyr informasjon til ein mottakar gjennom tekstane, og dette må kunne reknast som forventa ut ifrå ordlyden i oppgåva. Teksten til Arnfinn skil seg frå dette mønsteret der han mot slutten går over til to setningskompleks i imperativ. I desse setningane kjem han med oppmodingar om korleis innvandrarar bør oppføre seg for å kunne bli integrerte i det norske samfunnet. På den eine sida bryt dette med forventingar til ein argumenterande artikkel, og det kan tolkast som om Arnfinn opptrer som ein noko umoden skrivar. På den andre sida kan denne avslutninga på teksten hans også tolkast som ein slags konklusjon, og formuleringa står ikkje i strid med delspørsmåla i oppgåva. Dette viser igjen korleis elevane kjem i ein slags rollekonflikt med å skulle gi svar på dei konkrete oppgåvene i ein logisk samanhengande tekst.

I måten elevane har uttrykt modalitet på, viser dei korleis dei nyanserer og tek atterhald i høve til den presenterte informasjonen i teksten. Eit generelt mønster er at modalitet hos dei fem fokuselevane blir uttrykt gjennom modalverb og -adjunkt med høg styrkegrad. Halliday & Matthiessen (2014:179) viser korleis modalitetsbruken gjerne er knytt til ulike register. I ein argumenterande artikkel er det naturleg at ein uttrykker ei noko mildare form for modalitet, då ein heller ser ei sak frå ulike vinklar enn å slå noko fast. Av dei fem fokuselevane skil Benedikte og Birte seg ut, då dei meistrar å nyansere informasjonen dei gir, på ein mildare måte. Begge jentene drøftar moglege utfall av handlingar og fenomen, og for å få det til, har dei nytta eit meir nedtona uttrykk for modalitet. Ved å bruke «kan» i staden for «må» eller «skal», slik jentene har gjort, får teksten eit meir vurderande preg.

Den noko harde måten å uttrykke modalitet på kan igjen settast i samband med den konkrete situasjonskonteksten og oppgåveordlyden. I spørsmål 1b blir elevane spesifikt bedne spesifikt om å svare ja eller nei på om dei omtalte kulturane finst på heimstaden, og dette opnar såleis for å meine sterkt. På same måte blir det i oppgåve 2 spurt etter kva Nazra «meiner» og kva Nazra «opplever». Berre i spørsmål 2c er der kimar til å drøfte gjennom formuleringa «kva utfordringar kan desse kulturmøta skape?». Det at elevane her ikkje ser ut til å meistre eit viktig sjangertrekk innanfor argumenterande tekstar, må såleis nyanseras i lys av dei konkrete spørsmåla i oppgåveordlyden.

9.3.3 Tekstuell meining i elevtekstane

Den tekstuelle analysen viser at elevane i varierende grad meistrar å skrive koherente tekstar, og igjen er det tekstane til Benedikte og Birte som skil seg ut. Begge jentene har med både innleiing og avslutning, og Benedikte meistrar også å vise lesaren eksplisitt samanheng ved å kommentere innleiinga i avslutninga. Samtidig viser utviklinga mellom avsnitta ein tydeleg samanheng med deloppgåvene i oppgåveordlyden, noko som reduserer tekstens indre logikk. I teksten til Andreas kan ein også finne teikn på logisk struktur i den oppsummerande avslutninga. På den andre sida meistrar han ikkje å knyte denne tilbake til innleiinga, slik som Benedikte gjer. Arnfinn avsluttar med to setningskompleks i imperativ, og dette kan også tolkast som ei oppsummering av teksten hans. Teksten til Arnfinn er vidare særleg interessant med den undrande opninga. Han viser ikkje lesaren kva han vil med teksten, men han går med ein gong inn i ein reflekterande og nesten poetisk start der tema på den måten blir introdusert. Beate har verken innleiing eller avslutting, og dette kjem som konsekvens av «svar på spørsmål»-strukturen i teksten hennar.

Utviklinga av tema i tekstane blir gjort gjennom å vise til same ord eller omgrep innanfor avsnitta. Tekstane blir dermed koherente på lokalt nivå, samtidig som krafta i informasjonen som blir gitt, blir redusert gjennom desse repeterte omgrepa (Halliday, 1985:64-65). I tillegg til å ligge lavt på den leksikalske indeksen generelt, er dette eit

trekk ved tekstane som igjen peikar i retning av munnleg språk i staden for skriftleg. Elevane ser ikkje ut til å vere opptekne av å variere språket i tekstane sine, og dei ser heller ikkje ut til å vere opptekne av å nytte dei fagomgrepa som boka bruker. Dette kan igjen tyde på at dei har vanskar med å løfte blikket ut over den konkrete situasjonen der dei svarer å spørsmål innanfor ein samfunnsfagleg kontekst. På den andre sida brukte Tone mykje tid på å gå rundt og fortelje elevane i Ask1 at dei måtte ta opp boka og bruke henne.

Strukturen i fagtekstar er som regel tufta på logiske prinsipp, heller enn kronologi (Andrews, 1995). For tekstane i dette prosjektet sin del, er strukturen i større grad knytt til deloppgåvene i oppgåveformuleringane enn til logiske prinsipp. Den globale koherensen blir dermed mindre tydeleg. Andrews (1995) hevdar nettopp at dårleg kohesjon er ei forventa utfordring i argumenterande elevtekstar, men frå dette særskilde prosjektet kan eg ikkje trekke denne slutninga. Her ser deloppgåvene ut til å spele ei signifikant rolle i oppbygginga. Slik elevane realiserer sjanger i tekstane, ser dette ut til å vere i tråd med ein beskrivande eller utgreiande tekst. Dei ser samtidig ut til å mangle ei djupare forståing av korleis dei ulike delane i teksten spelar saman (Askeland & Aamotsbakken, 2013b), og dermed forsvinn noko av krafta i den globale strukturen. På den andre sida er det interessant å sjå at både Benedikte, Birte, Andreas og (til dels) Arnfinn meistarar å skrive tekstar der dei heller skaper eigen kontekst for teksten gjennom å introdusere ukjend informasjon. Dette tyder på at dei nettopp har akseptert den konstruerte situasjonen med å skulle skrive ein samanhengande fagtekst på bakgrunn av spørsmåla i oppgåveformuleringa.

9.4 Konklusjon forskingsspørsmål 1a

Forskingsspørsmål 1a spør etter realiserte formålstenlege skrivehandlingar og relevant sjanger i elevtekstane. På bakgrunn av funn og diskusjonen ovanfor er det tydeleg at elevane har realisert skrivehandlingane: *å reflektere*, *å beskrive* og *å utforske*. I lys av oppgåveordlyden må alle desse kunne reknast som formålstenlege, då elevane blir

spurde etter eigne meiningar og vurderingar. På den andre sida må desse tekstane lesast ut ifrå den tilleggsopplysninga at tekstane skulle skrivast som samanhengande tekst med utgangspunkt i oppgåveformuleringane. Den forventa sjangeren vart ikkje oppgitt, men ut ifrå oppgåvene ser dette ut til å vere ein drøftande eller argumenterande artikkel. Det einaste formålet med tekstane som elevane får oppgitt, er at dei skal utgjere vurderingsgrunnlag i begge faga. Dermed blir «å overtyde» introdusert som ei slags overordna formålstenleg skrivehandling. Elevane må gjennom desse tekstane overtyde lesaren (lærarane) om at dei meistarar å formulere eit samfunnsfagleg innhald i artikkelform. Berge og Hertzberg (2005:391) peikar på at det i argumenterande tekstar er forventa at skrivehandlinga som er nytta, er «å overbevise» eller «å overtale», men her koplar dei denne handlinga til å «overbevise» på bakgrunn av argument i teksten, og ikkje om ein overordna sjangerkompetanse. I elevtekstane til dei fem fokuselevane er det meir rett å seie at der er innslag av denne skrivehandlinga å «overtyde», medan den dominerande er å «beskrive».

I ein argumenterande artikkel er det forventa at språket er prega av ein enkel setningsstruktur der den leksikalske tyngda er lagt i nominalgruppene. Analysane av tekstane til fokuselevane viser her at dei heller realiserer eit språk som ligg nær det karakteristiske for munnleg tale. Dette kjem fram gjennom omfattande setningskompleks der setningane er bundne saman både ved hypotaktiske og parataktiske koplingar. Frekvensen av materielle og mentale prosessar forsterkar også det munnlege inntrykket, då desse peikar i retning av at det heller er aktivitet som blir skildra enn forhold mellom fenomen. På den andre sida har fire av fem elevar levert samanhengande tekstar, og dette tyder på at dei har fått med seg at dette var forventa. Desse fire har også både innleiing og avslutning i tekstane sine, samtidig som kohesjonen i tekstane generelt er tufta på delspørsmåla i oppgåva og ikkje på logisk utvikling av argumenta.

På bakgrunn av desse funna ser det ut til at elevane har forstått sjangerforventingane til ein beskrivande eller utgreiande tekst. Samtidig som dei på den andre sida har tolka oppgåvene dit at dei måtte kommentere alle dei ulike punkta i deloppgåvene, og strukturen er dermed vanskeleg å finne sjølv om teksten er samanhengande. Dette

tyder på at elevane har tolka den relevante sjangeren som ein beskrivande eller utgreiande tekst der deloppgåvene har styrt strukturen.

9.5 Nynorsk fagspråk

I forskingsspørsmål 1b blir det spurt etter korleis det nynorske fagspråket blir realisert i elevtekstane. Her dreiar det seg ikkje om skrivefeil som staving og morfologi, men eigenskapar ved dei grammatiske strukturane i tekstane. I kapittel 3.4 «Skriving på nynorsk i opplæringa», vart den tilsynelatande konflikten mellom normer for god nynorsk på den eine sida og karakteristiske kjenneteikn på grammatikk i fagtekstar på den andre sida løfta fram. Dette danna bakgrunnen for kategoriane som er utdjupa i kapittel 8.1.2 «Forskingsspørsmål 1a og 1b – tekstnivået». Kapittelet vidare er organisert ut ifrå desse kategoriane.

9.5.1 Nominalisering i elevtekstane

Den empiriske gjennomgangen av elevtekstane viser at den mest frekvente nominaliseringa i desse tekstane er «innvandring». Frå oppgåveordlyden er omgrepet «innvandrarakgrunn» nytta, men ikkje «innvandring». Det at elevane løftar fenomenet opp i tekstane sine er dermed verdt å merke seg. I oppgåva blir også «utfordringar» nemnt, i tillegg til «kultur møte». Benedikte og Birte nemner «kultur møte» kvar sin gong, medan «utfordringar» går att som tittel i tekstane til både Beate, Benedikte, Birte og Arnfinn. I tillegg nemner Arnfinn dette ein gong seinare i teksten sin. Benedikte og Birte nyttar begge «diskriminering» og «mobbing», i tillegg skriv Benedikte om «forståing». Andreas bruker «norskopplæring», og her er det tydeleg at nominaliseringa har blitt utbygd for å spesifisere. I tillegg skriv Andreas om «skiskyting» og «slalåmkøyring». Frå analysane er det teksten til Benedikte, i lag med teksten til Birte, som realiserer flest kjenneteikn på argumenterande eller drøftande artikkel, og i det lyset er det interessant at det også er dei som bruker flest

nominaliseringar. Nominaliseringane som er omtalte her, gjeld omskriving av prosessar. I elevtekstane er det generelt lite bruk av adjektiv eller adverb som er realiserte nominalt, og dette kan henge saman med at denne typen ord gjerne ikkje er rekna for god nynorsk. Birte skil seg ut med å skrive om «skepsisen» og «terroristar», som kan tolkast som metaforiske i forhold til å vere skeptisk og å gjere ei terroristisk handling. Samtidig bryt ingen av desse mønster for nynorsk orddanning.

9.5.2 Syntaks i elevtekstane

Dei syntaktiske strukturane i elevtekstane har eg omtala tidlegare i kapitlet som eit vesentleg funn i denne avhandlinga. Den grammatiske innviklinga som er realisert, gir tekstane eit munnleg preg, og dei bryt difor med det syntaktiske mønsteret i skriftleg språk. Halliday (1985, 1987) peikar på nettopp kompleksiteten i koplingane som eit særleg trekk ved den munnlege måten å kommunisere på, og dette finn ein tydelege eksempel på hos Beate:

Eg trur at hun meiner at det gjør ikkje noe for henne om folk er annleis. For sidan hun er innvandrar sjølv, **og** har fått og får mange spørsmål om kor hun kommer i frå. Og hun syns det er veldig slitsamt å måtte svare på alle spørsmåla **som** følgjar med å vere innvandrar, så hun bruker av og til å sei **at** hun er halvt afrikansk og slike ting, bare for å sleppe alle desse spørsmåla som følgjer med. Det virket som hun ikkje likte å møte menneske frå sin egen nasjonalitet, **for** hun såg seg sjølv meir som norsk en som en innvandrar. Så det var vist litt flaut for henne **vist** det kom bort en som budde på same plass som henne, innvandrar, **som** ville snakke med henne og forskjellige ting frå der dei budde før. For det ble vist feil for henne. Og det virke som hun såg litt ned på alle dei folka **som** kom i frå same nasjon som henne. Sjølv om det egentlig ikkje virka **som** «dei» hadde gjort noko gale mot henne.

(Andre avsnitt i teksten til Beate, mi understreking og utheving).

I dette utdraget frå teksten er det først og fremst påfallande at fem av sju setningskompleks begynner med konjunksjonar. Dette gir lesaren eit inntrykk av at heile avsnittet eigentleg høyrer saman som eit stort setningskompleks, og det minner meir om talestraumen i ein munnleg samtale enn ein skriven tekst. Vidare er setningane innanfor setningskompleksa kopla med paratakse «og», «så» og «men», i tillegg til hypotakse og projiseringar som i «som», «sidan», «vis(s)t og «at». Dei parataktiske og hypotaktiske koplingane blir blanda innanfor setningskomplekset, og

dette kjem særleg godt fram i setningskomplekset som er utheva med blått. Desse komplekse koplingane går att fleire stadar i teksten og forsterkar det munnlege og spontane inntrykket. Halliday (1987:59) skriv at slik tekst som minner om nedskriven munnleg tale, kan vere vanskeleg å følge fordi lesaren er meir fokusert på innhaldet enn den grammatiske strukturen i skriftleg tekst.

På grunn av ein meir tydeleg og logisk struktur, fleire nominaliseringar og meir utbygde nominalgrupper kan teksten til Benedikte plasserast innanfor ein skriftleg og meir abstrakt diskurs. Samtidig har også ho innslag av meir komplekse setningskoplingar og hyppige konjunksjonar i temafeltet. Dette blir mellom anna klart i det siste avsnittet der ho skriv:

På ein stad **der** det er mykje fordommar er det nok ikkje enkelt å vere ungdom med innvandrarbakgrunn. For det er ikkje rettferdig **at** det andre har gjort skal vere grunnen til **at** ein sjølv ikkje blir likt på ein slik stad. Så derfor konkluderer eg med **at** det er lurt å prøve seg fram både i ein storby og på ein liten stad, **sidan** det kan vere forskjellig miljø på desse stadane.

(Siste avsnitt i teksten til Benedikte, mi understreking og utheving).

I dette utdraget startar dei to siste setningskompleksa med konjunksjonar. Samtidig viser uthevingane at setningane er vovne inn i kvarandre med hypotaktiske koplingar, slik som i det andre setningskomplekset her. Dette blir eit tydeleg uttrykk for at Benedikte som eigentleg har kome langt som fagskrivar, også skriv med høg grammatisk innvikling.

I dei ideasjonelle analysane er også passivkonstruksjonane i elevtekstane markerte. Eit døme på ei slik passivsetning kan vere setningskompleks nr. 77 i teksten til Andreas: «Ein innvandrar blir kanskje sett litt annleis på på landsbygda enn i ein storby som Oslo fordi vi ikkje er så vande med desse kulturane». Her er det nokon som ser annleis på innvandraran på landsbygda utan at den sansande vert identifisert. Totalt i elevtekstane er det realisert 29 passivkonstruksjonar, og Benedikte er den som har flest slike (n=11). I hennar tekst er det gjennomgåande at det er tiltak for integrering som vert uttrykt med passiv, og kven som skal gjere det eller ta ansvar for desse handlingane blir dermed ikkje uttrykt. Mellom anna skriv ho i setningskompleks nr. 29: eg synest at alle skal behandlast med respekt, uansett bakgrunn kultur og

religion».

namn	Beate	Benedikte	Birte	Andreas	Arnfinn
tal på passiv-konstruksjonar	2	11	9	2	4

Tabell 11 Oversikt over passivkonstruksjonar i elevtekstane

Ein lite utstrekkt bruk av passiv i desse tekstane kan til dels forklarast med ein høg frekvens av infinitivkonstruksjonar. Å skrive ein finitt prosess om til infinitiv gjer på same måte som passiv at delakaren kan strykast. I tillegg blir prosessen løfta opp frå ei konkret handling til eit meir abstrakt fenomen, og dette gjer dermed også noko med abstraksjonsnivået i teksten.

Ei oppsummering av desse funna viser at syntaksen i elevtekstane er prega av ein munnleg struktur med mange og komplekse utbyggingar, samtidig som språket er aktivt med generelt få realiseringar av passiv og nominaliseringar.

9.6 Drøfting av resultat og analyse knytt til forskingsspørsmål 1b

Bruk av nominalisering som språkleg ressurs i fagtekstar blir lagt stor vekt på i SFL-litteratur (jf. Halliday, 1985, 1987; Siljan, 2011). I råda for god nynorsk språkføring blir dette språklege trekket omtala som «tungt» og noko ein helst bør unngå for å kommunisere på ein god måte. Fretland (2007:81) refererer til fenomenet som «substantivsjuke», og dette gir klare negative konnotasjonar. Skrivaren blir heller oppmoda om å formulere seg verbalt, då dette vil gjere språket meir tilgjengeleg for lesaren (Almenningen, 2006). Innanfor språkteorien blir det aktive språket koplta til eit meir munnleg register, då det skriftlege språket gjerne står i samband med meir reflekterte register (Ure, 1971; Halliday, 1987). Nominalisering gjer at handlinga vert løfta og abstrahert slik at ein kan peike på eit generelt fenomen og ikkje ei konkret handling (Maagerø, 2010; Siljan, 2015).

I elevtekstane er det klart at elevane nyttar nominaliserte uttrykk samtidig som denne bruken er beskjeden. På bakgrunn av det totale inntrykket som tekstanalysane gir, har eg grunn til å hevde at denne forsiktige bruken av nominaliserte uttrykk heng saman med eit generelt munnleg og konkret preg på språket i tekstane. Det er dermed ikkje grunnlag for å slå fast at elevane er forsiktige med nominaliseringar fordi dei er bevisste på å unngå substantivsjuke. Den nynorske stilen ser såleis ikkje ut til å vere ein vesentleg faktor for korleis desse elevane skriv fagtekst, då verken elevar eller lærarar har kommentert eller problematisert dette i intervju. I samfunnsfag har ikkje nynorsk vore tema i det heile, og dei har heller aldri fått vurdering på forma på teksten tidlegare. Samtidig viser tidlegare forskning (Berge, 2005b; Hertzberg, 2008b) at denne verbale måten å skrive på ikkje er uvanleg å finne i tekstar skrivne i norskfaget heller.

I tillegg til nominalisering som eit enkelttrekk ved språket, vart det i kapittel 3.4 også vist til fleire andre syntaktiske trekk som gjerne pregar «gode» nynorske tekstar. Av desse trekka vart det mellom anna løfta fram korleis ein bør skrive så enkelt som råd, og Fretland (2006:24) oppmodar om å vurdere om ein kan «seie dette til naboen». Samtidig blir nynorskskrivaren også rådde til å vere forsiktig med passivbruken (jf. Fretland, 2007). På den andre sida har Eva Maagerø (2008:92) poengtert at passiv er ein viktig ressurs i fagtekstar fordi det er fenomenet og ikkje kven som handlar som er interessant. Alle dei fem fokuselevane nyttar passivkonstruksjonar i tekstane sine, men frekvensen er relativt låg. Såleis skriv dei i tråd med råda for god nynorsk. På den andre sida kan bruk av infinitivkonstruksjonar kompensere noko for passivbruken, då effekten i teksten peikar i same retning. For dei fem elevane her kan dette sjå ut til å vere gjeldande, og eg har heller ikkje her grunn til å meine at dei unngår passiv fordi dette blir rekna som «dårleg» nynorsk. Det kan heller vere at dei skriv meir i tråd med slik dei snakkar, og som Almenningen (2006) peika på, er passivbruken i dialektane lite brukt.

I råda for god nynorsk språkføring, ligg det *talemålsnære* og det *lesarvennlege* som underliggende prinsipp. Dette heng saman med nynorskens opphav i dialektane, og

måten å realisere dette i språket på blir å nytte eit verbalt og aktivt språk (Almenningen, 2006; Fretland, 2007). Den forsiktige bruken av nominalisering og passivsetningar i tekstane kan på den eine sida såleis indikere at elevane skriv «god» nynorsk. Nynorskbrukarane blir vidare oppmoda om «tenkje etter korleis ho/han vil ordleggje seg i naturleg tale, og så rette seg etter det når ein skal skrive» (Almenningen, 2006:39). Utfordringa med dette rådet er at det ifølge Halliday kviler på ei misoppfatning. Setningane i talemålet er langt meir kompliserte enn skrivne tekstar, og nedskrive talemål kan difor ikkje reknast som lesarvennleg (jf. Halliday, 1987:59). Utfordringa for nynorskelevane blir dermed at den «enkle», aktive og verbale skrivemåten impliserer kompliserte struktur i syntaksen. Halliday (1985:86) viser korleis aktive handlingar krev ei heil setning for å kunne bli fullstendig skildra, medan eit fenomen kan bli utdjupa innanfor rammene av ei nominalgruppe. Konsekvensen blir dermed at setningsstrukturen blir meir innfløkt i aktive, verbale setningar enn i nominale. Råda for god nynorsk språkføring stemmer dermed ikkje, og elevane har ikkje moglegheit til å ta råda til etterretning i eigne fagtekstar.

9.7 Konklusjon forskingsspørsmål 1b

Det nynorske fagspråket i tekstane til dei fem elevane i fokusgruppa er kjenneteikna av eit aktivt og verbalt språk med få nominaliseringar og lite bruk av passiv. Samtidig er setningane i tekstane meir i tråd med munnleg enn skriftleg språk. Dette kjem fram gjennom mange og til dels lange utfyllingar mot høgre, der setningane er kopla både parataktisk og hypotaktisk. Alle desse språktrekka kan settast i samband med råd for god nynorsk språkføring, der det nettopp er viktig at teksten skal vere *talemålsnær* og *lesarvennleg*. Utfordringa er at desse råda ikkje er til hjelp for elevane når dei skal skrive fagtekst, og det er heller ikkje mogleg å ta dei til etterretning. Dette gjeld først og fremst rådet om den «talemålsnære» syntaksen, då den ikkje er lesarvennleg, men «lyttarvennleg». Elevane realiserer dermed eit fagspråk i tekstane som langt på veg er i tråd med «god» nynorsk språkføring, men dette harmonerer berre i nokon grad med forventa og lesarvennleg, skriftleg fagspråk.

10 Situasjonsteksten – resultat, analyse og drøfting av forskings spørsmål 2a

10.1 Materiale og analyseiningar for forskings spørsmål 2a

Analysar, resultat og drøfting av forskings spørsmål 2 er delt i to kapittel. Her i kapittel 10 vil a-delen av forskings spørsmålet bli tatt opp, medan b-delen er lagt til kapittel 11. Forskings spørsmål 2a rettar seg inn mot korleis elevar og lærarar skildrar den tverrfaglege skrivehendinga. Gjennomgangen av resultat og analysar i kapittel 10 er presentert gjennom tre hovuddelar. Desse delane består av: intervjudata, observasjonsdata og tekstrespons. For kvar av desse hovuddelane vil det vere eit gjentakande prinsipp at data frå Ask1 kjem først og deretter Ask2.

Datagrunnlaget for dette forskings spørsmålet er observasjonsnotatar, lærarmikrofon, intervju transkripsjonar frå elev- og lærarintervju, samt responskommentarar frå lærarane til elevane på dei innleverte tekstane.

10.2 Skrivehendinga, kommentert i intervjua

10.2.1 Resultat frå Ask1, knytt til forskings spørsmål 2a

I førintervjuet med elevane i Ask1 gir dei uttrykk for å vere motiverte for å gå i gang med skriveprosjektet på tvers av norsk og samfunnsfag:

I: Kva tenker de om at norsk og samfunnsfag samarbeider i dette prosjektet?

Birte: Eg synes at det er veldig kjekt. Veldig bra!

Bjarne: Spenstig

Birte: Mmm!

I: Kva positivt som kan kome ut av det, den miksen?

Beate: Eg føler at visst du klarer det bra så får du ein betre karakter da

Bjarne: Så får du litt av to sider

I: Er der noko negativt?

Birte: Eg føler at det er veldig positivt

(Ask1elevar, førintervju).

I utdraget ovanfor løftar Beate fram fordelene med vurdering i to fag på eitt arbeid, og at viss ein gjer det bra her, kan ein faktisk få god karakter i to fag. Birte og Bjarne uttalar seg meir affektivt utan å konkretisere kva som er kjekt, spennig og positivt.

Vidare blir koplinga mellom dei to faga framheva som utfordrande:

- I: No når de har begynt å skrive litt, korleis merkar de at det er både norsk og samfunnsfag som samarbeider om prosjektet?
- Benedikte: Eg har ikkje tenkt så mykje på det i grunnen da.
- Birte: Eg tenker på det på den måten at her må eg faktisk skrive alle ord 100 % rett og det faglege innhaldet må tilsvare det som står i boka. Det tenker eg da.
- Benedikte: Men eg har tenkt på innleiing, hovuddel og avslutning da. For det har vi jo lært i norsk.
- Birte: Det med å få ein god start og like god slutt.
(Ask1elevar, undervegsintervju).

Her viser jentene igjen ei klar oppfatning av at norsk inkluderer både rettskriving og struktur, medan innhaldet er samfunnsfag. Samtidig viser Birte at ho arbeider med språket medan ho skriv. I sitatet under er dei inne på det same, men her kjem det meir fram om korleis innhald og form er vovne saman i kvarandre :

- I: Språket i tekstane da? Rettskriving, fagomgrep, flyt i setningane? Tenker de noko på det?
- Benedikte: Ja, eg sit ofte veldig lenge og tenker om den setninga er formulert rett og at om eg får fram budskapet på ein god måte.
- Birte: Og så er det litt vanskeleg å bruke alle fagomgrep som det liksom krev i samfunnsfag. Ikkje alle ord som berre kan forklarast i lange setningar. Der finst jo eit enkelt ord for det. Men det er berre det å lære seg omgrep, lære seg kva det betyr, lære seg å bruke det i rett samanheng. Det er det som er viktig å tenke på.
(Ask1elevar, undervegsintervju).

På spørsmål om kva dei trur dei kunne lære av å skrive desse tekstane, er Birte rask til å peike på korleis eit skriveprosjekt gir andre moglegheiter:

- I: Mmm. Med tanke på kva de kan lære da? Korleis lærer de ved dei forskjellige måtane?
- Birte: Vi lærer nå no slik som ut i arbeidslivet så må vi sikkert skrive mange oppgåver der vi knytt relaterte ting inn i ein stor tekst og skal for eksempel framføre det. Så eg ser på dette som ei moglegheit for å lære korleis ein skal bygge opp ein tekst og gjere den mest mogleg relevant og mest mogleg rett i forhold til skrivefeil og slike ting. Eg trur at iallfall for min del, så trur eg at eg kan lære mykje av det
(Ask1elevar, førintervju).

Her koplar Birte læringsgevinsten ved eit skriveprosjekt mellom norsk og samfunnsfag til arbeidslivet og ulike måtar dei vil få bruk for å ytre seg der. Ho uttrykker seg også positivt til læring i samfunnsfag, og ho koplar det å lære å bygge opp ein tekst på ein god måte til denne måten å arbeide fagoverskridande på.

Vidare framhevar Birte korleis det å formulere seg godt inneber å bruke fagomgrep fordi ein då slepp å bruke mange ord på å forklare eit fenomen.

- I: Kan de seie noko om kva for måtar de merkar at dette er både norsk og samfunnsfag?
 Benedikte: Rettskriving
 I: Det er rettskriving de først og fremst forbinder med norsk?
 Bjarne & Bened: Ja
 Benedikte: Og innhaldet i samfunnsfag
 I: Er der andre ting i norsk enn rettskrivinga?
 Benedikte: Det er jo sjangeren da
 Beate: Ja
 I: Kan sjanger også høyre til i samfunnsfag?
 Bjarne: Ja
 Benedikte: Ja, det trur eg
 Bjarne: Men, meir, eller i større grad retta til norsk
 I: Kvifor det da?
 Bjarne: For eg føler at norsk er litt meir sånn, der du lærer å skrive. Altså i og med at vi kan morsmålet vårt på førehand, for så vidt, så føler eg at det går litt meir rundt om på, ikkje språket, men for eksempel skrive sånn brev, artiklar og eventyr og sånn, slikt som har vore i tradisjonen i mange år, og ja, eg føler at det vert meir på den sida.
 (Ask1elevar, etterintervju).

Elevane ser ut til å vere einige om at rettskriving og sjanger høyrer til norskfaget og at innhaldsbiten er samfunnsfag. Bjarne forklarar sambandet mellom sjanger og norsk med at det er der ein lærer å bruke morsmålet til ulike formål gjennom ulike teksttypar.

I etterintervjuet spør eg om dei har lært noko av dette skriveprosjektet:

- I: Veit de no meir om kva ein artikkel er for noko?
 Benedikte: Ja
 I: Kva du har lært da?
 Benedikte: Mm, det er jo dette med korleis den skal byggast opp, sånn med innleiing, hovuddel og avslutting. Altså, eg har ikkje visst det før da. Eg kunne sikkert ha tenkt meg det, men eg visste det ikkje.
 I: Har de trunge hjelp undervegs?
 Benedikte: ja,

(Ask1elevar, etterintervju).

Her viser Benedikte igjen til korleis ho gjennom arbeidet med denne teksten har fått betre innsikt i korleis ein bygger opp ein tekst. Ho svarer ja på at ho har fått hjelp, og dette kjem fram meir i detalj nedanfor.

I etterintervjuet spør eg elevane i Ask1 om dei er fornøgde med tekstane sine:

- I: Du som snart er ferdig, føler du at du har fått gjort noko, at du har fått vist at du kan noko?
 Beate: Ja, det er nå. Eg var litt oppsett på kor mange nok orda da, det er det som har vore problemet, men utanom det så har eg lært litt da.
 I: Kva du har lært da?
 Beate: Kva eg tenkjer sjølv om akkurat dette her emnet faktisk
 I: Har du lært noko som helst norsk?
 Beate: Ja, eg ser nå sånn, rettskriving og sånt da
 (Ask1-elevar, etterintervju).

Beate forklarar at ho har streva med å skrive langt nok, og at det har vore den største utfordringa. Samtidig har det å skrive om dette emnet, gjort henne meir bevisst på eigne tankar om temaet. Om læringsutbytte frå norskfaget er det rettskriving ho løftar fram.

Elevane er også klare på at dei har fått med faktakunnskap:

- I: Innholdsmessig da? Har de greidd å få med noko fagstoff som viser at de har lært noko?
 Benedikte: Ja, eg har i alle fall fått med litt frå boka, og skrive stikkord frå boka om kva eg skal ha med. Så eg føler at eg har fått med ein del fakta
 I: De andre? Du skreiv nå mykje stikkord første dagen, gjorde du ikkje det?
 Beate: Ja, eg begynte med stikkord og etter det har eg berre tatt frå meg sjølv og kva eg tenkjer.
 I: Men dei stikkorda, dei var ifrå boka?
 Beate: Ja, dei var i frå boka ja
 (Ask1-elevar, etterintervju).

Benedikte kjenner seg trygg på at ho har fått med pensumstoff frå samfunnsfag i sin tekst. Beate fortel at ho begynte med å skrive stikkord frå boka, og at ho seinare berre har tatt utgangspunkt i eigne tankar.

Til slutt i det siste intervjuet spør eg om i kva for fag dei trur at dei får best karakter. Bjarne kjenner seg sikker på at det er i norsk dei vil få best karakter, medan Benedikte er litt i tvil. Beate hallar mot samfunnsfag. Dei er einige om at samfunnsfaglæraren

vil prioritere innhald i rettinga, og det er også i samfunnsfag dei trur at det er vanskelegast å få ein god karakter. Gjennom denne refleksjonen rundt karakterar kjem det også fram at elevane er bevisste dei fagspesifikke aspekta ved prosjektet:

- I: Kva for eitt av faga trur de at de kjem til å gjere det best i da?
 Benedikte: Norsk
 Bjarne: Norsk, utan tvil
 Benedikte: Eller eg veit eigentleg ikkje
 Beate: Samfunnsfag, trur eg.
 I: Du trur samfunnsfag?
 Benedikte: Eg er ikkje så veldig flink i samfunnsfag da, men, eg veit i grunnen ikkje.
 I: Kva for fag er det vanskelegast å få god karakter i?
 Benedikte: Samfunnsfag, for min del
 I: Er det einige de andre eller?
 Bjarne: Ja
 I: Det er lettare å få god karakter i norsk?
 Bjarne: Ja
 I: Kvifor det da?
 Bjarne: Den rettskrivinga kan vege opp og ned
 [avbroten av at nokon kjem inn]
 I: Kva trur de at norsklæraren vil prioritere i rettinga?
 Bjarne: Rettskriving
 Beate: Ja, rettskriving
 I: Samfunnsfagslæraren da?
 Bened. & Bjarne: Innhald

(Ask1elevar, etterintervju).

10.2.2 Resultat frå Ask2, knytt til forskingsspørsmål 2a

Medan elevane i Ask1 uttaler at dei er motiverte for å gå i gang med skriveprosjektet, er ikkje gutane i Ask2 like klare for eit tverrfagleg skriveprosjekt:

- I: Kva tenkjer de om at norsk og samfunnsfag samarbeider om dette prosjektet?
 Arnfinn: Irriterande.
 Andreas: Mm
 I: Kvifor det?
 Arnfinn: Fordi det blir vanskelegare å skrive ein god tekst i samfunnsfag med godt innhald når eg også må tenkje på å skrive heilt riktig
 I: Er det språkfokuset som hemmar deg?
 Arnfinn: Ja
 I: Du hadde likt det betre om det kun var samfunnsfag?
 Arnfinn: Ja

(Ask2-elevar, før- og undervegsintervju).

Andreas og Arnfinn er tydelege på at dei ikkje liker å måtte tenke på rettskrivinga medan dei skriv. Arnfinn meiner at det blir vanskelegare å skrive godt innhald når han samtidig må ha merksemd på språket. Det ser såleis ikkje ut til at det er det å skrive lengre tekstar i samfunnsfag han reagerer på, men heller samarbeidet med norsk. På den andre sida er det ikkje lett for han å vere konkret på kva som hindrar han i å skrive godt:

- I: Altså, det du seier er at norskvurderinga vil også gå utover samfunnsfagskarakteren din på denne teksten?
 Arnfinn: Ikkje vurderinga, men det at eg må skrive skikkeleg riktig norsk og sånn, at det går ut over korleis eg skriv samfunnsfagstekst da.
 I: Kva feil er det du gjer når du skriv da?
 Arnfinn: Det er litt forskjellig. Eg gløymer av og til. Eg er litt usikker, eigentleg (Ask2-elevar, før- og undervegsintervju).

Arnfinn viser her at han kanskje kjenner seg usikker på norskbiten, samtidig som han ikkje er heilt sikker på kva det er han ikkje får til. Han er uansett negativ til denne måten å teste på:

- I: Er det noko meir de vil seie om prosjektet? Skrivning?
 Arnfinn: Eg liker ikkje slike prøver!
 I: Du ville heller hatt ei vanleg samfunnsfagsprøve?
 Arnfinn: Ja
 I: Kvifor det?
 Arnfinn: Eg føler at det er betre. Eg føler at eg får yte meir i den delen av prøva, eller kva eg skal seie. Eg syns det blir enklare.
 I: Er det med tanke på kva som gir deg best karakter eller kva du lærer mest av?
 Arnfinn: Eg føler ikkje at eg lærer så mykje av dette, så det har vel meir med karakteren og kva eg på ein måte vil gjere, eller kva eg skal seie. (Ask2-elevar, før- og undervegsintervju).

Han gir altså uttrykk for at han hadde lært meir av ei prøve, fordi innsatsen hans då hadde vore større, samtidig som han hadde opplevd det som lettare. Eg prøver vidare å høyre om dei ser noko som kan vere bra med denne måten å arbeide på:

- I: Mmm, kan der vere noko positivt med det?
 Andreas: Med at dei er slått i hop?
 I: Ja
 Alexander: Sleppe å ha to prøver
 Andreas: Ja, det er vel det einaste positive
 Arnfinn: Men vi bruker jo like mange timar da. Så eg synest at det blir litt unødvendig. For det blir på ein måte berre meir stress for oss i fritida,

enn kva det hadde vore, for vi får ikkje noko færre, eller vi bruker ikkje færre timar på det, enn kva vi hadde gjort. Vi har eigentleg berre brukt fleire timar enn kva vi hadde gjort på ei vanleg prøve.

(Ask2-elevar, før- og undervegsintervju).

Arnfinn syner her ei pragmatisk haldning; skriveprosjektet tar lenger tid enn ei prøve, han trur ikkje at han lærer så mykje av det, og i tillegg trur han at rettskrivingsfokuset vil gjere at han skriv ein dårlegare tekst. Summen blir sjølvstakt at ei tradisjonell skuleprøve hadde vore meir formålstenleg på alle vis. Eg spør opp att om der kan vere noko positivt med denne måten å jobbe på:

- I: Men det er ikkje noko bra med det?
 Arnfinn: Nei, ingen ting, synest eg da
 I: Ja, men dette de seier om å skrive referat og slikt i yrket seinare, og at det då, at det bør vere rett
 Andreas: Ja
 I: Ser de nokon link med det, at det kan vere lurt at de får vurdering på språket også i samfunnsfag?
 Arnfinn: Den tid den sorg. Eg seier ikkje meir!
 (Ask2-elevar, før- og undervegsintervju).

Det er tydeleg at Arnfinn har gjort seg opp ei meining om at denne typen skriveprosjekt ikkje har mykje for seg og at han såleis ikkje er interessert i å vurdere om det kan vere nyttig på sikt.

Gutane i Ask2 uttrykker vidare at det er vanskeleg å seie noko konkret om kva dei kan lære av eit slikt prosjekt i norsk. Like fullt peiker Andreas på at han trur han kan bli betre i «norsk».

- I: Kva du trur du lærer i norsk da?
 Andreas: I norsk?
 I: Ja, av å skrive ein slik tekst?
 Andreas: Bli betre i norsk
 I: Ja, ja, klarer du å seie noko meir konkret om kva du trur du blir betre på?
 Andreas: Nei, eigentleg ikkje.
 (Ask2-elevar, før- og undervegsintervju).

Gutane er i utgangspunktet ikkje så positive til skriveprosjektet, men Arnfinn viser at han i alle fall er klar over at han har kunnskap om tekstskaping som han kan bygge på:

- I: Kva kan de om skrivning frå før som de trur at de kan dra inn i dette prosjektet?
 Arnfinn: Avsnitt og at vi ikkje skal ha for mykje inn i eit avsnitt, men ha eitt og eitt tema
 (Ask2-elevar, før- og undervegsintervju).

På den andre sida er ikkje desse elevane så støe i artikkelsjangeren, og dei uttrykker heller ikkje så stor interesse for å lære det:

- I: Veit de noko om kva som kjenneteiknar sjangeren artikkel?
 Arnfinn: Nja (latter)
 Alexander: Det veit ikkje eg
 Andreas: Artikkel, kva det var no igjen da
 Arnfinn: Artikkel, er ikkje det sånn, smalt, eller kva det no er. Slik som er i aviser
 Andreas: Ja, med overskrift og
 Arnfinn: Også skal det vere slike svarte utheva tekstar, og så kjem liksom saka under
 I: Mm, ein ingress. Då tenkjer du kanskje spesifikt på avisartikkel? Men no når de skal skrive artikkel da, i dette prosjektet. Så veit de eigentleg ikkje mykje om kva det inneber?
 Andreas: Nei
 Arnfinn: Nei, det er ikkje noko som interesserer meg eigentleg
 I: Nei,
 Andreas: Nei
 Arnfinn: Eg går ikkje her for å bli forfattar!
 (Ask2-elevar, før- og undervegsintervju).

Dei viser her at dei har lært om artikkel, men at dei blandar med avisartikkel. I tillegg er både Andreas og Arnfinn einige om at artikkelskriving ikkje har førsteprioritet hos dei.

I etterintervjuet er Andreas klar på at det likevel har vore greitt å jobbe slik:

- I: Mmm, har det vore kjekt å jobbe med?
 Andreas: Ja, eigentlig
 I: Kvifor det?
 Andreas: Eg lærte nå ein del, eller sånn. Det er nå greitt å skrive nynorsk av og til med. Det er ikkje anna enn i norsk vi gjer det eigentleg
 (Ask2-elevar, etterintervju).

Og seinare i det same intervjuet kjem det fram korleis Arnfinn har endra synet sitt på å skrive på tvers av fag:

- I: Mmm. Der er eit ord som heiter skrivekultur, som eg ikkje trur det har lært så mykje om. Altså skrivekultur i norsk og skrivekultur i samfunnsfag. Kva ein tenkjer på når ein snakkar om skrivning
- Arnfinn: Eg tenkjer mykje meir over det i norsk da, men eigentleg så er det noko dei berre burde hatt med på alle prøver eigentleg. Sann, skulle du hatt ein skikkeleg, kva eg skal seie, utdanning, så burde du nå hatt alle prøver med tverrfagleg med norsk nesten. Bortsett frå kanskje matte, og engelsk
- I: Kvifor det?
- Arnfinn: For når du blir van med berre å skrive rettskriving berre i norsk, og du drit i det i samfunnsfag og andre fag og sånn, så berre verte det ei vanesak og då gidd du ikkje å bry deg opp i det i det daglege livet heller
(Ask2-elevar, etterintervju).

Frå å ikkje sjå noko som helst positivt med eit skriveprosjekt på tvers av norsk og samfunnsfag, hevder han her at alle prøver burde inkludere rettskriving.

Grunngjevinga er at viss språket i tekstane ikkje blir vurdert, får ikkje elevane inn vanen om at språk er viktig i tekstar generelt.

Både Andreas og Arnfinn peikar på at dei har arbeidd mest med innhaldet i teksten, samtidig som Arnfinn meistrar å vere eksplisitt om korleis han har jobba med språket i teksten:

- I: Kva er det de har jobba mest med i teksten?
- Andreas: Kva du meiner?
- Arnfinn: Innhaldet.
- I: Innhaldet?
- Andreas: Ja, innhaldet er ganske viktig
- Arnfinn: Eller, eg jobba mest med innhaldet fyrst, og så i går så sat eg meg ned og tenkte kva som kunne skrivast annleis på setningane, og kva eg kunne ha skrive i staden for nokon av orda. Men eg synest det var, eg synest vi fekk litt for få ord som sånn frist, eller kva eg skal seie. Sånn grense
(Ask2-elevar, etterintervju).

Han kan også forklare detaljert om korleis han arbeider med innhaldet:

- I: Mmm, strukturen i oppgåva da. At der er ei tydeleg innleiing, hovuddel og avslutting
- Arnfinn: Korleis eg gjorde det liksom i mi oppgåve?
- I: Ja
- Arnfinn: Eg synest at eg gjorde det bra, men eg veit ikkje kva lærarane syns da
- I: Nei, fortel litt om korleis du gjorde det da!

Arnfinn: Fyrst så skreiv eg på ein måte litt om, eg valte ei oppgåve der eg skulle svare på om korleis det var for innvandrarar å kome til Noreg, kva om det var best å vere på ein liten plass eller ein stor plass. Og så starta eg litt med det. At når du kjem til Noreg så kan det vere vanskeleg. Ramsa litt opp kva som kunne vere fordelar og ulemper med dei forskjellige plassane, og så svarte eg litt meir på oppgåva etterpå.
(Ask2-elevar, etterintervju).

Her skildrar Arnfinn korleis han har bygd opp teksten gjennom først å seie noko om korleis det kan vere å bu i ein storby eller på ein liten stad og at han deretter viste ulike sider av dette. Han demonstrerer dermed at han har bygd opp ei drøfting på bakgrunn av informasjon som han først har gitt lesaren. Såleis uttrykker han innsikter i korleis tekstar skal byggast opp. På den andre sida gir han uttrykk for at han ikkje har lært noko om å skrive artikkel:

I: Kva har de lært om å skrive?
 Andreas: No
 I: Ja, gjennom..
 Andreas: Nei, eg kunne nå det frå før eigentleg da, men eg fekk repeterte nå litt på ein måte. Altså no veit eg, ein blir nå betre til å skrive heile tida
 I: Mm
 I: Dette med å skrive artikkel, har de lært noko meir om det?
 Arnfinn: Nei
 Alexander: Eg har lært litt
 Andreas: Ja, eg synest det
 (Ask2elevar, etterintervju).

Medan Arnfinn er bestemt negativ, opnar dei to andre for at dei kan ha lært litt. Det som Arnfinn konkret etterlyser er modellering i forkant av prosjektet:

Arnfinn: Eg synes det hadde vore litt kjekt viss læraren hadde forklart oss i starten av oppgåva, kanskje sett opp ei liste på tavla over korleis det kunne ha sett ut
 Andreas: Ja, slik som du gjorde
 Arnfinn: Det hadde vore ganske greitt, for det, eg visste ikkje kva ein artikkel var fyrst
 (Ask2-elevar, etterintervju).

Arnfinn held fram:

Arnfinn: Eg veit liksom ikkje kva ein artikkel er berre ved å høyre det. Eg må nesten sjå litt kva det er for noko fyrst
 (Ask2-elevar, etterintervju).

Her gir Arnfinn eit enda klarare uttrykk for eit ønske om å vite meir om kva som var forventa av teksten som han skulle skrive. Han er også klar på at det ikkje er på oppgåvearket det er for lite informasjon, men i det som vart sagt i den første timen. Seinare i intervjuet kommenterer gutane særleg det med å skrive samanhengande. Arnfinn meiner at han har hjulpet mange som ikkje hadde fått med seg at dei ikkje skulle skrive a), b) og c).

Eg held fram med å spørje om kva for fag dei trur at dei vil gjere det best i:

- I: Mm, kva fag trur de at de gjer det best i da?
 Arnfinn: Samfunnsfag
 Alexander: Ja, samfunnsfag
 Andreas: Eg veit ikkje heilt eigentleg. Begge deler, eigentleg
 Arnfinn: Eg veit ikkje kva eg kan forvente i norsk. For det, som eg kan hugse no i alle fall, så har vi ikkje hatt så veldig mange slike skriveoppgåver og sånn som. Har vi det?
 Andreas: Vi har hatt litt, men ikkje så veldig mykje
 Arnfinn: Ja, i alle fall så kan eg ikkje hugse så mykje om det.
 Andreas: Nei
 Arnfinn: Det er lettare å på ein måte, ut i frå det du har skrive, vite kva du trur du kan oppnå liksom i samfunnsfag, for i norsk så rettar du jo det du trur er feil, og då, når du trur alt er rett, så er det jo, kan det jo framleis vere feil. Ikkje sant.
 I: Mm, så det er norsk de synes at det er vanskelegast å få god karakter i?
 Andreas: Ja
 Arnfinn: Ikkje vanskelegast, men berre liksom. Det er vanskelegare å vite kva du kan forvente. For det kan vere forskjellig frå oppgåve til oppgåve.
 (Ask2-elevar, etterintervju).

Her peikar gutane på skilnadar mellom skriving i norsk og samfunnsfag. I samfunnsfag har du på eit vis kontroll på kva du har levert fordi du veit kva du har skrive om. I norsk prøver ein gjerne å rette feil før ein leverer, og då blir det meir opp til læraren å sjå det som du ikkje har sett. Difor blir vurderinga i norsk meir usikker for dei. Eg spør vidare konkret om dei to faga kvar for seg, og då kommenterer Arnfinn at også oppbygging er viktig i norsk:

- I: Mm, kva trur de vil vere viktig for Trond når han rettar?
 Arnfinn: At han forstår kva du har svart på, og at han forstår kva du vil fram til.
 I: Ho Trine da, i norsk. Kva trur de vil vere viktig der?
 Alexander: Grammatikk
 Arnfinn: Mmm, at du har bygd opp artikkelen riktig

For samfunnsfaget og Trond hevdar gutane at det er innhaldet som er viktig. Her peikar dei på eit vis også på at innhaldet kommuniserer sidan dei meiner det vil vere viktig for Trond å forstå kva dei vil fram til i tekstane sine. Alexander kommenterer grammatikk, medan Arnfinn legg til at oppbygging også vil vere viktig.

10.2.3 Resultat frå norsk- og samfunnsfagslærar, knytt til forskingsspørsmål 2a

I førintervjuet er norsklærar Tone tydeleg på at ho ikkje har fått tenkt skikkeleg over kva for fordelar eit skriveprosjekt på tvers av samfunnsfag og norsk kan bere med seg. Etterkvart kjem ho likevel fram til at der er noko med språk og språkmeistring som er viktig også i andre fag, og at det å løfte fram språket i ein samfunnsfagstekst på den måten kan slå positivt ut for elevane si forståing av kvifor norsk er viktig:

- I: Kva fordelar ser du med at norsk og samfunnsfag samarbeider?
- Tone: No er det jo nytt, så eg har ikkje fått nokon sånne langsiktige tankar rundt det enda. Men fordelene med norsk og samfunnsfag kan jo vere at der kan vere mange dagsaktuelle tema å skrive om som norskfagleg emne. At du kan på ein måte, ja, det kan nå gjelde alle fag visst du samarbeidar med norsk, at du får trene dei forskjellige områda. Men det at du, nei. Kva skal eg seie der da?
- I: Har du nokon tanke om når språket og faget møter kvarandre, og kva det kan gjere for elevane?
- Tone: Det eg tenker er at kanskje dei, det er dette med bevisstheit rundt at det er viktig å skrive rett norsk i andre fag også. At det gjeld ikkje berre i norsktimane, men at det også er viktig i andre..., ikkje berre fag. Yrke. Altså i livet generelt. Du treng det norske språket i andre fag, i andre disiplinar enn akkurat norskfaget. At det blir fokusert litt meir på det.

Tone meiner at elevane i utgangspunktet ikkje er veldig opptekne av å skrive rett, og ho koplpar det til at rettskriving ikkje er viktig for elevane i dag. Dei skriv teksten sin i full fart, og dei leverer utan slutt- og revisjonsfase der dei vurderer språket:

- I: Ja, opplever du at elevane synest at det er viktig å skrive rett eller må du på ein måte pushe det litt?
- Tone: Nei, eg har ikkje inntrykk av at det er pri ein på elevane. [Latter] Det er ikkje, og det gjeld ikkje alle, men det gjeld mange at elevane. Eg veit ikkje. Eg synes at det er meir rettskrivingsfeil no. Altså skriv «det» med d e, og at det, eg veit ikkje om eg skal kalle det slurvefeil, men det er jo litt det eigentleg. At du, før hadde du desse at du skreiv feil fordi du... No er det litt sånn dialektfeil. At dei på ein måte, dei bruker ikkje nok tid. Dei leverer tidleg. I staden for å setje seg ned og bruke berre ein halvtime til på å lese igjennom litt sakte setning for setning og sjå, men det er likesom, nei, då er dei

ferdige. Det er ikkje så viktig. Eg veit ikkje. Det er nå det vi skal prøve å få dei vekk i frå no da.

(Ask1ns-lærer, førintervju).

Ho seier altså på slutten over her at ho gjennom dette skriveprosjektet ønskjer å kome vidare frå denne haldninga. Seinare i intervjuet spør eg om det at dei skal skrive på nynorsk vil by på utfordringar:

I: Det med å skrive fagtekst, og at den skal vere på nynorsk. Ser du spesielle utfordringar med det?

Tone: Nei, ikkje utan at dei tenker kanskje at dette ikkje er norskfag. Så då er det ikkje så viktig. Då rettar ho ikkje norsk. Og det er vel kanskje det det nye no skal begynne å snu litt på. At det er faktisk viktig også i andre fag å skrive rett. Men det har ikkje vore praktisert så mykje.

I: Nei, og det tek nok tid å innarbeide. For det er jo

Tone: Ja, men det er det eg trur haldninga til elevane. At dei.. For dei spør jo av og til, «skriv eitt eller anna», og «rettar du språket?» «Er det viktig?» «Må vi skrive rett?» Det er eit spørsmål, sant. Så ja,

I: Snakkar de noko om nynorsk i samfunnsfagstimane eller er det ikkje eit tema?

Tone: Vi har ikkje gjort det så mykje til no. Men no har eg ikkje vore med i dette prosjektet så lenge heller. Så det kan hende eg må forandre på det då.. [latter]. Få dei til å ja, I ST-klassene er der meir eit kapittel der du skal snakke om desse tinga. Sant, bokmål og nynorsk. Men i yrkesfag så har det ikkje vore. Og ikkje innanfor samfunnsfagsemna heller. Så det er jo noko med det kanskje, at det ligg ikkje i.

(Ask1ns-lærer, førintervju).

Her peikar Tone på at dei ikkje har ein praksis der det å skrive rett i andre fag enn norsk har vore vanleg. Ho kommenterer i tillegg at studiespesialiserande og yrkesfag er ulike, og det kjem fram at yrkeselevane ikkje har lært om skilnader på bokmål og nynorsk på same måte som det har vore tema for St-elevane.

Sidan Tone både er norsk- og samfunnsfaglærer, er hennar tankar kring samarbeid mellom dei to faga særleg interessante.

I: Kjempebra! Kjenner du noko på identitetane dine som norsklærer og samfunnsfaglærer. Er det vanskeleg å vere begge deler, eller er det lett?

Tone: Eg synes ikkje det er så vanskeleg. Eigentleg. Kjempellet! Neida [latter]. Det er nå så da, men eg tenker at... Nei eg veit ikkje det, det er jo. Nei, eg synest ikkje det er noko utfordring eigentleg å på ein måte råde dei i begge deler samtidig. For det er jo på ein måte det du gjer når du skriv oppgåver sjølv, sant. Du må jo tenke. Norsken ligg jo der. Korleis bygge opp og korleis.. Kan hende det er fordi eg er så inne i oppgaveskriving sjølv for tida at eg tenker sånn sjølv.

I: Ja, men det er jo kjempespennande!

Tone: Det kan godt vere at det hadde vore vanskelegare for ein lærar som ikkje hadde norsk.. Eller eg veit ikkje, då hadde dei vel ikkje gjort dette prosjektet. Jau, du har nå samfunnsfaglærarar, men då har dei ikkje den rolla. Nei, eg veit ikkje kor dei. Ja

(Ask1ns-lærer, undervegsintervju).

Tone uttalar her at det ikkje er så komplisert å vere både norsk- og samfunnsfaglærer, då ho har erfaring med korleis innhaldet i og oppbygginga av teksten heng saman. Ho ser også fordelar med å vere norsklærer i eit slikt prosjekt fordi ho er van med å vurdere språket.

På spørsmål om kva Tone trur vil bli viktig når ho skal vurdere tekstane, viser ho korleis ho har tenkt å skilje mellom norsk og samfunnsfag:

- I: Sånn no, før det heile har tatt av. Kva du trur vil vere det viktigaste når du vurderer tekstane?
- Tone: Nei, eg trur at eg kjem til å sjå på. Eg må sjølvsagt dele det opp her også med innhald, sjanger og at dei har ein skrivestil som passar til. At det ikkje blir eit. Ja, kåseriliknande skriv. At dei skriv innanfor artikkelsjangeren, at dei er saklege og objektive og at dei greier å ha oppsettet rett. Og når det gjeld, ja sjølvsagt rettskriving. Og samfunnsfagsdelen, ja også dette med i norskdelen. Dette med tekstbinding. At dei har, dette med mellom avsnitta, at dei har god, fornuftig oppdeling der. Kjelder, og det må eg hugse å snakke med dei om på måndag. Det har eg kanskje sagt litt lite om. At dei må hugse å skrive kjelder. I samfunnsfag så må det vere at dei greier å, ja, svare godt på oppgåva og at dei kanskje greier å bruke litt faguttrykk som vi har snakka om mykje i samfunnsfag no. At dei kanskje greier å ta i bruk teorien i det dei skriv om. For dei skal jo velje seg ut og skrive om noko. Ja, eg hugsar ikkje akkurat oppgåveordlyden no da, men at dei greier det.

(Ask1ns-lærer, førintervju).

Tone ser for seg ei inndeling der ho tenkjer innhald som «samfunnsfag» på den eine sida og sjanger som «norsk» på den andre. For norskfaget sin del legg ho også til rettskriving og avsnittsinndeling. I samfunnsfag løftar ho fram det å kunne bruke rette fagomgrep frå boka samt å kunne bruke teorien sjølvstendig.

I etterintervjuet får ho igjen spørsmålet om korleis det har vore å vere lærar i begge faga undervegs i skriveprosjektet, og igjen svarer ho at dette har vore positivt.

Grunngivinga er at ho er trygg på kva som har blitt sagt i begge faga, og at rolla blir lettare fordi ho ikkje treng å avklare med nokon annan.

- Tone: Veldig godt samarbeid! (Latter) Vi har vore veldig einige.. Nei, akkurat det også synes eg ikkje at det har vore nokon utfordring å vere både.. Eg synes kanskje heller at det har vore positivt. At det har vore... Du veit både kva du har sagt og kva du har tenkt, i begge disiplinane, sant?. Du er på ein måte... Og

dermed kan det bli lettare å gi råd. Ein er sikker.. Ein veit at ein ikkje snakkar forbi kvarandre eller at altså.. Trur eg.

(Ask1ns-lærer, etterintervju).

I vurderingsintervjuet er ho samtidig tydeleg på det kanskje hadde vore fint å ha hatt nokon å diskutere med, og at ho kjenner seg aleine om ansvaret med å gi tilbakemelding (Ask1ns-lærer, vurderingsintervju).

Til slutt spør eg henne om utfordringar knytte til å skilje norsk og samfunnsfag i vurderinga av elevtekstane:

Tone: Kanskje. Eg trur ikkje det blir så veldig.. Det kan nå hende at eg vil stusse litt av og til og tenke gjennom det. Men slik som eg ser det no, trur eg ikkje bli så veldig stort problem.

(Ask1ns-lærer, vurderingsintervju).

Ho peikar også på at ho er positivt overraska over at elevane tar oppgåva så bra:

I: Noko som overraskar deg?

Tone: Nei, i grunnen ikkje. Kanskje, det einaste lille som overraskar meg er at dei tar det så bra. [Latter] Dei er så positive. Altså.. Dei virka jo som det at dei synes at det er heilt greitt og... Mange gir uttrykk for at dei synes at det er vanskeleg, men dei gjer ikkje nødvendigvis noko negativt ut av det. Altså dei, ja, kva skal eg seie. Dei sit ikkje og lagar tull, eller dei held det for seg sjølv i tilfelle. Og så spør dei, så eg håper at dei kjem i gang alle saman.

(Ask1ns-lærer, undervegsintervju).

På den andre sida ser ho framleis at dette er utfordrande for dei som vanlegvis ikkje er så gode skrivarar:

I: Føler du at elevane beherskar dette her?

Tone : Det er det eg er litt spent på. Eg trur nok at somme gjer det, og dei flinke vil nok gjere det. Det trur eg. Men eg er litt usikker på.. Eg sit jo no og tenker, «off, ryke norskkarakteren deira no, eller?» Det veit eg ikkje... Somme..

(Ask1ns-lærer, undervegsintervju).

Ho er såleis bekymra for om denne typen vurderingsgrunnlag vil gjere det vanskelegare for dei å få god norskkarakter. Dette heng tydeleg saman med korleis ho ser vurdering av språket i andre fag enn norsk som ein del av skrivning som grunnleggande ferdigheit. I den samanheng er ho bekymra for elevar som er flinke

fagleg, men som ikkje er gode i språk, og som dermed ikkje får til å uttrykke eit faginnhald.

I vurderingsintervjuet viser ho at den munnlege og ekspressive stilen i elevtekstane overraskar ho:

- I: Eller ja, ser du andre ting, altså har det dukka opp nye ting i rettinga som du ikkje hadde tenkt på var vanskeleg for dei?
- Tone: Hm, det eg føler kanskje går litt igjen, det er dette med å tenkje at dei skriv fagartikkel. Eg blir litt forbausa over at der er veldig mykje sånn «eg og meg». «Eg syns det, og eg meiner det» Og så, dette med skrivestil, kanskje. Det går litt att, føler eg. At dette med å vere objektiv og, vere litt sånn fagleg og så eventuelt sjå saka frå fleire sider.
- I: Ja
- Tone: Det er jo ikkje alle som syns at det er best å vekse opp på ein liten plass. Kva er fordelane med det? I forhold til storby. Det er jo ikkje alle som syns det er best å vekse opp i ein storby heller. Kva som
- I: Jaja
- Tone: At dei på ein måte kunne ha... Det vert for mykje sånn «eg meiner» og «eg syns det»
- I: Ja
- Tone: og då blir det ikkje ein god fagartikkel, på ein måte. Eg har ikkje vore veldig streng på det, men det kanskje mest. Dette med skrivestil, rett og slett
(AskIns-lærar, vurderingsintervju).

Samtidig peiker ho på korleis den munnlege forma heng saman med eit innhald meir knytt til person enn til fag. Ein artikkel med berre subjektive meiningar blir såleis ikkje anerkjend som fagartikkel verken i norsk eller samfunnsfag. Ho forklarar vidare at ho ikkje har vore så streng på dette denne gongen.

Trond er også positiv til å samarbeide på tvers av faga:

- I: Mmm, kva tenkjer du om at norsken samarbeider, at norsk og samfunnsfag samarbeider?
- Trond: Veldig positivt. Akkurat det synest eg er veldig positivt. Det kunne vi ha gjort i større grad også. Åkrahamn, dei er ein yrkesfagleg skule med cirka 450 elevar, så der må allmennfaga, dei må kome inn. Så dei lagar prosjekt heile tida der prosjekta er vurderte både av norsk, og av engelsk og av yrkesfaga. Alt heng saman.
- I: Mmm
- Trond: Det synes eg er veldig spennande. Det kunne eg godt ha tenkt meg at vi kunne ha fått til, men eg ser det at her på ein skule som har tradisjonar som gymnas som er allmennfagleg, så er vi yrkesfaga ei lita gruppe. Så no er det vi som ofte vert styrte av timeplanen til dei andre.
- I: Ja

Trond: At i staden for at vi kunne kjøre eit godt opplegg på, der dei andre eller vi kjørte meir tverrfagleg. Det trur eg på. Det trur eg verkeleg på.
(Ask2s-lærer, førintervju).

Her peikar Trond på tradisjon og struktur ved skulen som gjer samarbeidsprosjekt på tvers av fag vanskeleg. Timeplanen avgrensar kven som kan gå saman, og ved ein skule der den studiespesialiserande linja dominerer, er det vanskeleg å integrere yrkesfaga i større prosjekt som krev lærarar frå mange seksjonar.

Eg spør han vidare om korleis han ser for seg si rolle i dette skriveprosjektet:

I: Kva tenker du at di rolle blir i timane når elevane skriv?
Trond: No på oppgåva?
I: Ja
Trond: Eg tenkjer det at, i og med at min bakgrunn ikkje er reint språkleg, altså sånn. Så tenkjer eg at det vert litt meir på direkte på samfunnsfaget.
I: Mmm
Trond: At dei har spørsmål om samanhengar, spørsmål om kor det heng saman, og litt dette her med ord og uttrykk som er brukte. Framandord.
I: Mmm
Trond: Kanskje det kan få dei til å leite på forskjellige plassar for å finne eit svar som dei kan vurdere sjølve. Reint språkmessig, altså kor dei skriv og sånn, det veit eg ikkje om eg rette mannen til.
I: Viss dei står fast og ikkje kjem i gang. Har du nokon strategi for å dytte dei litt vidare?
Trond: For å seie det akkurat no så har eg ikkje det.
(Ask2s-lærer, førintervju (mi utheving)).

Trond forklarar at han er klar for å svare på spørsmål som gjeld samanhengar i samfunnsfag og om fagomgrep. Han er tydeleg på at han ikkje føler seg kompetent til å rettleie i språkspørsmål.

Trine som ikkje er lærar i samfunnsfag, skal vurdere tekstane som elvane skriv i dette prosjektet berre ifrå norskfaget sin ståstad. På spørsmål om kva ho vil prioritere i rettinga, svarer ho både språk, innhald og sjanger:

I: Når du skal kommentere desse tekstane som du no har fått inn, eg har skrive rettskriving, struktur, argumentasjon, flyt, kjeldebruk. Kva er det du liksom prioriterer i rettinga?
Trine: Då ser eg på måten dei formulerer seg på. På setningane. Så ser eg på rettskriving, dette med om dei skriv ufullstendige setningar. Eg ser på samanhengen mellom avsnitta. Eg ser på oppbygginga av sjølve teksten. Det at dei skal skrive ein artikkel, at dei har ei konkret innleiing, at dei kanskje drøftar i hovuddelen og at dei har ein konklusjon eller avslutting til slutt.
(Ask2n-lærer, før-, undervegs- og etterintervju).

Ho legg såleis vekt på rettskrivne fullstendige setningar med god samanheng mellom avsnitta. Vidare må teksten vere oppbygd av ei innleiing, ein hovuddel med drøfting og ein avsluttande konklusjon. Desse elementa har ho også mint dei på i forkant av prosjektet:

- I: I forkant av dette skriveprosjektet, har der vore nokre spesielle ting du har på ein måte mint elevane på som har vore viktige for deg at dei skal meistre denne gongen?
- Trine: Det er litt som du sa at dei skal vere bevisste i forhold til det at dei skal skrive ein artikkel i forhold til språket, i forhold til setningsbygning, forhold mellom avsnitt, teiknsetting. Det er liksom å minne dei på den biten.
(Ask2n-lærer, før-, undervegs- og etterintervju).

Ho meiner at elevane er førebudde til å skrive ein artikkel, og at ho har lagt vekt på sjangertrekk både med omsyn til innhald og form. At elevane får møte språkkrav i andre fag enn norsk peikar ho vidare på som positivt:

- Trine: Det er jo dette her at når dei skriv i andre fag at dei faktisk må vere bevisste språket sitt. Når dei skriv, ja.
(Ask2n-lærer, før-, undervegs og etterintervju).

Samtidig har ho opplevd at samarbeidet med samfunnsfag opnar for utfordringar med å kunne hjelpe elevane der dei sat fast. Ho kjende seg ikkje tilstrekkeleg kompetent i den første skrivetimen fordi elevane då hadde mange spørsmål knytt til oppgåva:

- I: Mmm, no har ikkje du vore der så mykje, men kan du seie noko om rolla di, du var der vel ein eller to timar i starten. Kva spurte dei om, kva var..
- Trine: I starten så gjekk det på litt på sjølve oppgåva, det er klart at der kunne eg ikkje svare så veldig mykje fordi det var på ein måte knytt til samfunnsfaglærer, men det var i grunn det dei hadde mykje spørsmål om i starten, i første timen. I forhold til sjølve oppgåva da. For den var det eg som delte ut til dei.
- I: Det er kanskje ei erfaring, at ein burde vere i lag første timen?
- Trine: Ja, slik at dei hadde begge lærarar tilgjengeleg. Absolutt! Og då har ein jo den praktiske biten rundt det, kor ein skal få det til.
(Ask2n-lærer, før-, undervegs- og etterintervju).

Eg spør om det kan vere ei erfaring å ta med at begge lærarane bør vere til stades første timen, og dette stadfestar ho. Ho kommenterer at det hadde løyst den praktiske utfordringa med korleis ein skulle kome i gang.

Trine peikar på at hennar erfaring med tidlegare tverrfaglege prosjekt har vore at karakterane frå dei ulike faga har blitt ganske like. Ho ser det som positivt.

I: Ja, eg tenkjer som ei slags evaluering for din del, viss du vil, viss du skulle gjere dette opp igjen, kva ville du gjort sameleis. Kva er du fornøgd med?

Trine: No har ikkje eg og han [Trond] sett oss ned i lag og sett på oppgåvene, blant anna, men eg, det er på ein måte ei positiv erfaring frå tidlegare når eg har jobba med sånn tverrfagleg prosjekt å sjå litt kva den andre læraren tenker, at faktisk det karaktermessige som vi la merke til den gongen var veldig likt. Og det synest eg var noko som var veldig positivt å dra med seg vidare. Så klart det er ein sånn ting vi må gjere når begge er ferdige å rette.

(Ask2n-lærar, før-, undervogs- og etterintervju).

10.3 Skrivehendinga, kommentert og observert i skuletimane

Tone og Trond gjekk med mikrofon i til saman 8 skuletimar (Trine hadde ikkje mikrofon). Her vil eg løfte fram utdrag frå desse timane der elevane sat og skreiv, og lærarane gjekk rundt og rettleia. Stemmene til lærarane kjem tydelegast fram, samtidig er dei elevane som det var mogleg å identifisere, også presenterte med (fiktive) namn.

10.3.1 Resultat frå skrivetimar i Ask1

I den første skrivetimen til Ask1 ber Birte Tone om hjelp til innleiinga:

Birte: Synes du at dette er ein bra begynnelse? Kom og les!
(...)

Tone: Ja, bra. Men så kan du berre droppe innleiinga no. Så kan du skrive. Og så når du har funne ut kva du. For det er ikkje sikkert at du veit heilt no kvar dette vil ende opp.

Birte: Så eg skal skrive ei innleiing ut i frå kva stoffet mitt har blitt til?

Tone: Ja, så skriv du innleiinga etterpå (...)

Tone: Ja, og så presenterer du. Og då på ein måte syr du det saman. For visst ikkje så er det ein fare for at du no skriv ei innleiing, og så er det ikkje heilt samsvar mellom

innleiinga og det du eigentleg har gjort. For i innleiinga skal du seie kva du eigentleg har gjort. Presentere stoffet ditt

Birte: Ja, ok. Men då kan eg ta innleiinga til slutt da?

Tone: Ja, og så skriv du

(Ask1, skrivetime I og II).

I utdraget over kjem det fram korleis Tone rettleier Birte i skriveprosessen. Birte vil ha hjelp til å ferdigstille innleiinga, medan Tone viser korleis funksjonen til innleiinga gjer at den ikkje kan skrivast før til slutt.

Samtidig som prosjektet pågår, held Tone på å skrive eksamensoppgåve i historie årsstudium, og ho poengterer difor i intervjuet at ho er veldig oppteken av kjeldebruk for tida. Samtidig vurderer ho situasjonen til å vere krevjande nok for elevane slik han er, og at kjeldetilvisning difor må gjerast litt enkelt. I den andre skrivetimen spør assistent Trond om kva han skal svare om kjeldebruk:

[Tore spør om kjeldevisning inne i teksten]

Tone: Det kravet var eg ikkje tenkt å ha. Det skal jo vere det i større oppgåve, men akkurat her no, så trur eg at eg tenker at dei har så store utfordringar at eg var tenkt til å droppe det. Eg tenker at no tar vi sluttkjelder. Dette med fotnotar og sånne ting. Vi får ta det ein annan gong. No blei det veldig mykje. Eg sit nesten og tenkjer. Eg angrar litt på oppgåva. Men, eg trur eg.

Tore: [...]

Tone: Ja, det er ikkje nok på høgskulenivå da, for å seie det sånn.

Tore: Nei, det blir jo veldig vanskelig å finne tilbake til her da. Visst du skal inn og sjekke. Men eg ser poenget! Det er viktig å [...]

Tone: Men det er jo viktig! Eg sit og jobbar med det sjølv. Oppgåvene mine og alt det der.

Tone: [til alle] Visst der er nokon som kan å bruke kjelder og vise til kjelder undervegs i teksten, så er det lov å bruke det. Det er berre bra! Men eg har sagt at eg set ikkje det som eit krav. Eg synest at no vart det veldig mykje nytt og veldig utfordrande oppgåver for dykk, så eg har sagt at sluttkjelder får halde. Det er greitt. Men det er veldig god trening for dykk for seinare, det å skrive oppgåve sånn som her.

(Ask1, skrivetime I og II).

Tone går faktisk så langt her at ho seier at ho vurderer om heile oppgåva vart for krevjande for elevane. Vidare viser ho korleis ho avpassar nivået på oppgåva etter det ho føler elevane kan meistre.

Seinare i timen går Tone rundt og høyrer om elevane har kome i gang:

Tone: Synest de at det ser greitt ut?

Elev: Nei

Tone: Vanskeleg?

Elev: Nei, eg liker ikkje oppgåvene

Tone: Kva er det som er vanskeleg?

-
- Elev: Eg liker ikkje at det står a, b, c og sånn. Eg vil heller ha ei meir fri oppgåve der eg kan skrive det eg vil
- Tone: Ja, men dette er berre tips. Du skal ikkje skrive a, b, c i di oppgåve, sant? Det er berre hjelpespørsmål til deg.
(Ask1, skrivetime I og II).

I sekvensen ovanfor er Tone klar på at elevane ikkje skal svare slavisk på spørsmåla, og at dei berre skal fungere som igangsettarar for skrivinga.

Etter at elevane har skrive ei stund, ser Tone at dei treng oppfølging medan dei arbeider:

- Tone: Det som er dumt. Det som eg kjenner er kjempedumt er at no har vi berre desse to timane. Også har vi ikkje timar igjen før den dagen vi skal levere inn. IK har i morgon, men ikkje heile gjengen. Og det hadde vore veldig kjekt visst vi hadde ein sånn undervegstime alle, der vi kunne, ja kva er det vi har skrive og litt tips og idear.
- Tore: Drodle litt og
- Tone: Ja, Og elevane kunne hatt litt idear til kvarandre.
[samtale med Tore. Vanskeleg å få tak i kva han seier]
(Ask1, skrivetime I og II).

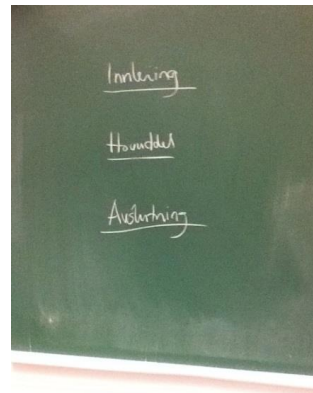
Her gir ho uttrykk for ho at ho kunne tenkt seg trekk frå prosess-skriving der elevane kan dele teksten sin med medelevar og få respons.

I klasserommet er der fleire diskusjonar om korleis forma på teksten skal vere, og Tone tar då ordet og seier høgt i klassen at teksten skal skrivast samanhengande. I utdraget kjem det fram korleis Tone eksplisitt forklarar korleis ho vil ha tekstane:

- Tove: Tone, skal det vere sånn a, b, c?
- Tone: Nei, ikkje a,b,c. Det skal vere. Dei skal prøve å setje det saman...

Tone: Eg føler at eg repeterer meg sjølv litt. Men eg må berre vere sikker! Høyr etter da! De veit at de skal skrive det som ein artikkel. Artikkelsjangeren. Prøv og skriv det saman som ein tekst. Og ikkje sånn svar a, svar b, svar c. Og dette har vi prata om. Overgangar mellom avsnitt, at du finn ein litt naturleg overgang. Skriv objektivt, fyrst. Litt sak. Få med... Eg har sagt at de må bruke boka. Også kan de kome med eigne meiningar etterkvart ut over. De skal jo blant anna sjå nokre klipp, ikkje sant? Og då må de diskutere med dykk sjølve kva denne personen meiner og at der kanskje er andre meiningar om same tema. Også veit dykk sjølv sagt. Innleiing, hovuddel og avslutting i ein artikkel. Det må de ha med! Og at norsken tel like mykje som samfunnsfagsdelen. Dette tyt eg litt mykje om no, men det er betre å seie det ein gong for mykje, trur eg. De må tenkje på... Eg trur de veit det no. Men eg vil berre dobbelsjekke. Artikkelform. Og de veit dykk, det jobba dykk med i fjor og det treng de også å ha med dykk til heildagsprøva på tysdag. At de tar med dykk desse sjangerkjenneteikna. Og då er det ein god start dette, å friske opp at artikkelsjangeren. Det var det eg skulle seie.

(Ask1, skriveitime IV og V).



Illustrasjon 1 Bilde frå skriveitime I og II

Vidare kommenterer ho til meg at ho må gjenta seg sjølv fordi ho ikkje er sikker på at alle har forstått poenget med denne oppgåva:

Tone: Ja, eg føler at eg gjentek meg sjølv mykje. Dette med sjanger og dette med å bruke bok. Eg har måtte gått til kvar enkelt.. For det vil dei helst ikkje bruke. Men no gjer dei fleste det da. Men mange er flinke altså!

(Ask1, skriveitime IV og V).

Her kommenterer Tone at elevane ikkje forstår «sjanger» og «dette med å bruke bok», ho koplpar dei ikkje eksplisitt til kvarandre, men i avsnittet under blir det tydeleg at dette i praksis er to sider av same sak:

Tone: Så det er. Ja. De får jo to karakterar på den sant? Så det er viktig at de no prøver å gjere det. Gjere ein liten innsats på det.

Elev: Ja

Tone: Men så slepp de til gjengjeld ei prøve i det andre faget sant? Så det sparer jo dykk også da. Men de bør også gjere denne... Ein god innsats på denne oppgåva her

Tone: Eg prøver da, men den er litt vanskeleg. Eg veit liksom ikkje kva eg skal fortsetje med. Det er vanskeleg å skrive 1000 ord om kva mi meining er. Liksom

Tone: Ja, men du skal ikkje berre ha med di meining

Birte: Nei, men

Tone: Du skal bruke fakta frå boka, og sjå om du kan vinkle det inn i tema som du skriv om

(Ask1, skrive­time IV og V).

Her uttalar Birte at ho har oppfatta det som at heile teksten skal sirkle rundt hennar eigne meiningar. Dette trass i at Tone i den same timen har vist til den «objektive» starten og mint om artikkelsjangeren og det som dei har lært om sjangeren året før.

Under konkretiserer Tone gjennom dialog med Benedikte korleis ho kan dra fagstoffet inn i artikkelen sin:

Tone: Dette, at vi er eit fleirkulturelt samfunn. Det kan du bake inn i oppgåva di om at... Dette handlar jo om at ein person kan synest det er lettare å bu i ei lita bygd enn i ein storby.

Benedikte: Nei

Tone: Eller omvendt.

Benedikte: Ja

Tone: Men de kan drøfte begge sider. Kvifor?

Benedikte: Ja, det gjer eg
(...)

Tone: Ja, men det kan du bruke. Det er ikkje nokon fasit det ho seier. Det er hennar mening. Kanskje du har ei anna mening, kanskje har andre meiningar.. Altså det har jo

Benedikte: Eg har inga mening. Eg er ikkje innvandrarsjølvs
(...)

Tone: Skal vi sjå, minoritetskultur kan nå ein drage inn som eit omgrep. Ikkje sant? Det med religion. Også nokre har erfaringar med fordommar og framandfrykt. Då har de drege inn litt pensum. Og litt faguttrykk. Ikkje sant?

Benedikte: Eg skriv om det også

Tone: Kanskje det kan vere ein grunn til at dei føler det ikkje er bra å bu på..

Benedikte: Også er der folk på bygda som er redde for innvandrarsjølvs

Tone: Ja, det er bra om du tar med. Det er jo reelt det! Og då kan du dra inn dei orda der. Då får du med faguttrykk

Benedikte: Ja, eg har gjort det

(Ask1, skrive­time IV og V).

Her forklarar Tone korleis ein kan drøfte ved å sjå ei sak frå ulike vinklar. Der Benedikte står fast, viser Tone til boka for at elevane skal nytte fagomgrepa der som utgangspunkt for drøftinga. Tone gjentek her det ho har sagt tidlegare, og dette kommenterer ho også i etterintervjuet. Ho grunn­gir det med at det er nytt for dei, og at det difor ikkje held at ho gir beskjedar i plenum (Ask1ns-lærar, etterintervju).

10.3.2 Resultat frå skrivetimar i Ask2

I Ask2 får Trond spørsmål frå ein elev om korleis tekstavslutninga fungerer og kva som skal til for å lage ei god avslutning:

- Elev: Korleis kan eg lage ei bra avslutting? Eg synes ikkje denne avsluttinga var så bra. Det blir berre sånn «donk, donk».
- Trond: Har du nokre tankar om korleis du vil gjere det?
- Elev: Nei?
- Trond: Kvifor meiner du at dette ikkje er ei god avslutting da?
- Elev: (Uforståeleg)
- Trond: Har du sett på oppgåva etter det som dei eigentleg vil vite?
- Elev: Ja
- Trond: Har du tenkt over då kva er det du skal svare på? Kva er det slags konklusjon eller avslutting du vil ha på det som blir... Korleis har du drøfta, har du fått med deg alle momenta som er?
- Elev: Eg har fått med alt eg skulle da, i grunn. Det var spørsmål om kva dei meiner om dei ulike kulturane i dei ulike statane, skulle eg til å seie. Vestkanten og Austkanten.
- Trond: Er det oppgåve nummer 2 du har skrive om?
- Elev: Oppgåve 1
- Trond: Oppgåve nummer 1 ja. Så då var det kultur på dei forskjellige stadane i..
- Elev: I Oslo.
- Trond: Mmm
- Elev: Så då har eg skrive kva dei på austkanten synest om vestkanten, og kva Vestkanten synest om Austkanten.
- Trond: Mmm. Men les oppgåva di godt ein gong til, og så ser du kva dei eigentleg ønskjer å få ut av det, og så kan du ta ei avslutting ut i frå det. Eit samandrag av det du har gjort.

(Ask2, skriveime III og IV).

I denne dialogen koplpar Trond, på same måte som Tone, innhald til forma i tekstane. Han snakkar om å få med moment som kan bidra til ei drøfting og som avslutninga vidare må bygge på. I sekvensen under får han også direkte spørsmål om rettskriving.

- Alex: Korleis skriv du å «vokse opp»
- Trond: Kva, korleis skriv du det?
- Alex: Eitt ord eller to ord?
- Trond: To ord, eller «vekse opp»
- Alex: Det er nynorsk?
- Trond: Ja

(Ask2 skriveime III og IV).

Dette viser at elevane opplever Trond som ein relevant person å spørje om språk, og ikkje berre om innhald. Dette vert igjen stadfesta av Trond i det som han svarer.

Trond vender seg til heile klassen når han viser til korleis elevane må tenke mottakarorientert når dei skriv:

Trond: Går det greit?

Elev: Ja, eg har skrive..

Trond: (til alle) Visst de ser her litt, her frå den generelle delen i læreplanen *greie ut om stadar og fakta og greie å bruke definisjonar og omgrep*. Det er faguttrykk. Ikkje sant? At de no tenkjer at de skal framstille dette på ein slik måte, for andre som les det. Det er godt språk på det, det er lett å forstå kva de meiner og kor det meiner det. Og det lyt de prøve å få til ut no! Du sa du hadde skrive?

Elev: Eg har skrive 1100 ord

Trond: Ja

Elev: Eg må skrive meir, og difor må eg kutte.

Trond: Ja, då må du lese godt igjennom det og så ser du om du kan skrive det om liten grande slik at du får enda betre språk på det

(Ask2, skrivetime III og IV).

Her er han også klar på at elevane må tenke på formuleringane når dei skriv (Alex = Alexander). Trond rettleier om form og innhald, og han bruker omgrep som han har med seg frå samfunnsfag som «teoriar», «hypotesar», «samanheng» og «bodskap»:

Alex: Korleis skal eg avslutte oppgåva?

Trond: Hm, eg veit ikkje heilt kor du har skrive.. og lagt opp heile oppgåva di da. Men eg skal vise deg liten grande her. Kva du synest er naturleg å avslutte med da? Ut i frå det som du har fortalt tidlegare i oppgåva?

Alex: Hæ

Trond: Har du nokre tankar om korleis du vil avslutte oppgåva di?

Alex: Nei.

Trond: Ikkje?

Alex: Nei, og dette er oppgåve c. Eg har skrive om kva som kan skje når... og kva som er forskjellen på mange kulturar..

Trond: Hmm, men så har du dette med... Er det spesielt c du tenkjer på? Avslutning her? Eller har du skrive litt om alt?

Alex: Eg har skrive om alt

Trond: Ja, og norsklæraren kva har ho sagt om avslutning?

Alex: Eg kan ikkje det

Trond: Du hugsar ikkje?

Alex: Nei.

Trond: Kjem du fram til nokre ting som du kan samanlikne kulturar, kjem du fram til... Ja, teoriar, hypotesar om korleis dette har vore?

Alex: Nei,

Trond: Eller korleis det er? Korleis er samanhengane?

Alex: Samanhengane til kva?

Trond: Ja, kva som er samanhengen mellom... Visst du er i ein kultur i Thailand, sant? Så skjer der då at du møter norsk kultur når du kjem hit (...)

Trond: For spørsmålet er jo om der er utfordringar i fleirkulturelle samfunn. Der er utfordringar med at vi bur i ulike kulturar. Det oppstår ein del ting som er ulike i eine kulturen i forhold til hin. Gjer det ikkje det?

- Alex: Ja
 Trond: Og så skal du lage ei overskrift over då det du tenkjer, angående det her.
 Alex: Ja
 Trond: Har du nokre tankar om kva du vil fortelje om dette her?
 Alex: Nei
 Trond: Kva slags bodskap er det du har?
 Alex: Bodskap?
 Trond: Bodskap, kva er det du vil fortelje med å fortelje dette her?
 Alex: Eg har ikkje peiling, men eg kan tenkje litt.
 Trond: Tenkjer du at du skal... Dette er jo ei oppgåve som både skal speile kva du kan i norsk, eller kor du skal skrive det og uttrykkje det skriftleg. I tillegg skal det speile kva du forstår av samfunnet og samfunnsfaget. Ikkje sant?
 Alex: Ja
 Trond: Også har du fått ei oppgåve, men du skal lage ei overskrift sjølv. Kva du ynskjer å fortelje om det tema som du har fått her. Og det går på tema med dette her, innvandrarakgrunn. Er det forskjell om dei bur i ein stor eller liten by.
 Alex: Men eg snakkar om avslutting!
 Trond: Ja, men du har skrive noko om ting, før du skal ha ei avslutting
 Alex: Ja, men skal eg berre samle alt i hop? I avsluttinga?
 Trond: Ja, og fortelje litt om det du har skrive om. Kor du vil avslutte det du har skrive om slik at det gir ei meining for den som les.

(Ask2, skriveime III og IV).

Ut ifrå denne dialogen prøver Trond å aktivere sjangerkunnskap frå norsk og kva Trine har sagt, samtidig som Alexander gir uttrykk for at han ikkje hugsar dette. Trond går vidare og prøver å forklare ut ifrå pensum i samfunnsfag, og han relaterer det til forhold som Alexander kan forstå. Alexander ser ikkje ut til å vere fornøgd med svaret som Trond gir, og han tek opp att: «Men eg snakkar om avslutning». Dette er kanskje eit uttrykk for at han ikkje forstår samanhengen i ein artikkel, og når Trond rett før koplar innhaldet til overskrifta, skaper dette frustrasjon hos Alexander. I svaret sitt tek Trond opp att at han må samle trådar, og han prøver å implisere ein lesar slik at Alexander må forstå at teksten hans skal vere tydeleg og logisk.

Under prøver Trond å få elevane til å gi tilbakemelding til kvarandre (her sit Ferdinand saman med ein elev som eg ikkje klarer å identifisere):

- Trond: Kor det går? Er de ferdige eller?
 Elev: Når han Ferdinand er ferdig skal vi lese kvarandre sine tekstar og sjå om vi finn feil og sånn
 Trond: Ja
 Ferdinand: Eg har berre avsluttinga igjen.
 Trond: Synes de at det var greie oppgaver?
 Elevar: Ja
 Trond: Greitt å forstå kva...
 Ferdinand: Eg trur eg har forstått det

- Trond: ...som ligg i oppgåvene?
 Elev: Mmm, slik eg har forstått det så
 Trond: Dette med det språkmessige da? Nynorsk. Gode setningar. God forståing?
 Elev: Det er det eg har jobba med i dag
 Trond: Ja. Formidle det til nokon som skal ta imot og forstå. Mmm Også at de trener på innhaldet. Det samfunnmessige. At de viser at de har forstått.
 Elev: Forstått oppgåva?
 Trond: Ja, vise at de forstår samanhengane
 Elev: Ja
 Trond: Du ser her (viser frå boka) *Å uttrykkje seg munnleg og skriffileg i samfunnsfag inneber å fortelje om hendingar i fortida og samtida og gjere greie for stadar og fakta og bruke definisjonar og omgrep. Ikkje sant? Faguttrykk og forklare årsaker og verknader knytt til samfunn og kultur. Ok?*
 Elev: Ja
- (Ask2, skrive­time III og IV).

Trond viser i praksis korleis språk og innhald heng saman. Han går rundt og les opp frå den generelle delen i læreplanen om grunnleggande ferdigheiter til elevane, slik at dei skal sjå samanhengen for kvifor dei gjer det dei gjer. Samtidig peikar han på at elevane må arbeide med språket i tekstane sine slik at innhaldet kjem fram og at ein lesar kan forstå. Det ser ut til at eleven som spør tilbake, spør om det er innhaldet i oppgåveordlyden Trond meiner, men at han ikkje får med seg dette.

Ein elev spør Trond om noko relatert til det han skriv, og Trond svarer med at han må få fram «samanhengane». Der ser ikkje ut til at eleven heilt forstår kva han meiner med samanhengar, og det hjelper heller ikkje at han les opp frå læreplanen:

- Elev: (Uforståeleg)
 Trond: Ja, skriv no og forklar forskjellane. Forklare samanhengar
 Elev: Samanhengar?
 Trond: Ja, kor du forstår dette. Kva det er som gjer at. Reflekter over det og..
 Elev: Eg forstår ikkje kva du meiner. Eg berre skriv...
 Trond: Du ser kva dei meiner: *Skriffileg og munnleg uttrykksemne vil seie å kunne reflektere over meiningsinnhaldet i tekstane. Reflektere over bilde og filmar og gjenstandar...*
 Elev: Æh, eg berre skriv..
 Trond: ...kunne samanlikne og argumentere. Ikkje sant?
 Elev: Eg berre skriv. Om min eigen kultur.
- (Ask2, skrive­time III og IV).

Eleven veit kanskje ikkje kva «reflektere» tyder, og i denne sekvensen ser det ut til at Trond ikkje fangar opp dette.

Trond er også klar på at kjeldebruk høyrer med til norskpensum:

- Trond: Har de laga til sånn kva kjelde de har brukt?
 Elev: Eg skal setje opp sånn *Streif* der eg fann video og bilde. Eg har ikkje gjort det enda, men eg skal gjere det.
 Trond: Video er også ei kjelde. Bilde også.
 Elev: Korleis eg skal skrive det da? Berre sånn «Kilder» nederst? Eller «litteratur»?
 Trond: Ja, kva har de lært i norsk da? Ho Trine, kva har ho sagt om når de bruker andre kjelder, anten det er Internett eller andre bøker eller? De må tilvise til kva de har brukt som kjelde, no da!

(Ask2 Skrivetime III og IV).

10.4 Skrivehendinga, kommentert gjennom tekstresponsen

Eg har tidlegare peika på at den formelle vurderinga som elevane fekk på tekstane sine, hadde form som sluttkommentar. Samtidig kommenterer Tone til Ask1-elevane at dei kunne sjå på dette skriveprosjektet som øving til heildagsprøva, og vurderingskommentarane kan såleis settast inn i eit vidare perspektiv. Under vil eg vise til data frå den skriftlege responsen som elevane fekk frå dei tre lærarane på tekstane sine, i tillegg til kommentarar gitt i vurderingsintervjua.

10.4.1 Resultat frå vurderingsintervju og karaktersetting Ask1

I vurderingsintervjuet seier Tone at ho har sett det som eit minimumskrav at elevane har brukt «faguttrykk» i tekstane sine:

- I: Eg spurte deg om kva du tenkte om rettinga. Ja, det var etter det undervegsintervjuet når du hadde gått og sett litt.
 Tone: Ja, at eg ikkje skulle vere for streng for det var første gongen. Og, det har eg nå sikkert... Eg tenkjer at der må vere eit minimumskrav til at du har tatt i bruk nokre faguttrykk. Fordi at, eg har på ein måte, føler at eg har repetert det så mange gongar. At no snakkar vi om. Altså bruke ordet «kultur møte» for eksempel.
 I: mmm
 Tone: Bruke ordet «etnisitet», i staden for å bruke andre ord på det. Altså dette er faguttrykk som vi skulle ha lært. Og vi har snakka mykje om det. Og eg føler at eg har sagt det veldig mange gongar, kor eg vil ha det. At de må bruke litt faguttrykk, som går på den samfunnsfaglege delen.
 I: Ja
 Tone: Så det er klart. Og det påpeikar eg i kommentarane mine dei som har greidd å bruke det og dei som ikkje har greidd å bruke det.

(Ask1ns-lærer, vurderingsintervju).

Ho ønsker seg såleis at elevane har brukt rette fagomgrep om samfunnsfaglege fenomen i tekstane i staden for å forklare dei med egne ord.

På spørsmål om resultatet har stått til forventingane, svarer Tone:

Tone: Ja, det har det i grunnen. Dei ligg litt slik som dei har lagt før. Det har ikkje vore store forskjellar i slik som dei har lagt før. Og det er store forskjellar på norsk- og samfunnsfagsdelen.

I: Javel? Det sat og tenkte på at eg måtte hugse og spørje om

Tone: For det er jo somme som skriv dårlegare enn dei klarer å få med av innhald for eksempel. Så det er, kanskje det typiske her er at dei får betre i samfunnsfag enn i norsk.

I: Ja

Tone: Men så er der somme da som endar motsett. For dei skriv sånn ok, men så er det så mangelfullt på oppgåva. Svaret på oppgåva.

I: Åja

Tone: Så der er få som har fått akkurat det same i begge disiplinane.

(Ask Inns-lærer, vurderingsintervju).

Tone uttrykker her ei forståing av at uttrykksmåten og faginnhaldet i teksten kan splittast opp. Dette heng også godt saman med korleis Tone har uttalt seg gjennom dei tre føregåande intervjuar der ho har vore klar på at innhaldet i tekstane går på samfunnsfagskarakteren, medan struktur og språk går på norskkarakteren.

Av tabellen til høgre er det likevel tydeleg at vurderingane som Tone har gjort, ligg svært nær kvarande i norsk og samfunnsfag. Det er berre Emil som har fått betre karakter i samfunnsfag enn norsk, så slik stemmer det Tone seier. Samtidig er det interessant at ho hugsar skilnadane som større enn dei er, og at ho meiner det går an å skrive dårleg med eit godt innhald.

Tabell 12 Oversikt over karakterar i norsk og samfunnsfag Ask1

Elev	Norsk	Samfunnsfag
Beate	2	3
Benedikte	4/5	5-
Birte	4	5/4
Edgard	2-	3
Emilia	3-	5/4
Erling	2	2/3
Espen	3/2	4
Endre	3-	3
Edvard	2/3	2/3
Ellen	4+	5
Eilert	3	4/5
Elisabeth	4/5	5+
Elsa	4/3	4
Eva	4/3	4+
Einar	1	1
Eivind	1	1
Emil	2+	2

Gjennomsnittskarakteren i norsk for Ask1 blir 2,81 og i samfunnsfag 3.45 (sjå vedlegg nr. 37 for utrekning). Det vil seie at samfunnsfagskarakteren har blitt betre enn karakteren i norsk, slik Tone uttalte at ho frykta.

10.4.2 Resultat frå vurderingsintervju og karaktersetting Ask2

Trine meiner også at resultatet vart som forventa. Samtidig presiserer ho at ho “berre har retta språket”, og at det difor ikkje er overraskande at resultata vart som dei bruker.

På spørsmål om ho har lagt vekt på visse vurderingskriterium i vurderinga av desse tekstane, svarer ho:

Trine: Altså generelle skrivefeil. Dette med stor forbokstav, teiknsetjing. God syntaks. Oppbygging av setningane. Eg har også sett litt samanheng mellom avsnitta. Strukturen, kan du seie. I oppgåva da.

(Ask2n-lærar, vurderingsintervju).

Av svaret er det klart at Trine har sett etter elementære skriveferdigheiter samtidig som ho også har vurdert struktur både på mikro- og makronivå i teksten.

Vidare får ho spørsmål om ho har sett heilt vekk ifrå innhaldet i tekstane når ho har vurdert dei, og her er ho tydeleg på at det er strukturen ho har sett etter i denne omgangen, og at innhaldet difor ikkje spelar inn på vurderinga i norsk. Samtidig gjer ho det klart at det er naturleg for ein norsklærar å kommentere innhaldet, men at ansvarsfordelinga i dette prosjektet gjorde at ho ikkje kunne gjere det:

I: Det med det innhaldsmessige. Såg du på ein måte heilt vekk i frå det, eller? Spelar det på ein måte inn på karakteren?

Trine: Eg kan ikkje trekkje med det i karakteren. Det innhaldsmessige. Det blir på ein måte ein sjølvstendig karakter. Då blir det meir å sjå om der er god samanheng.

I: Ja

Trine: Mellom avsnitta

I: Ja, mmm. Men i mitt hovud så tenker eg at det må vere vanskeleg å skilje, at akkurat det med samanheng og innhald, er på ein måte så tett..

Trine: Det er veldig vanskeleg, og du har på ein måte veldig lyst til å gå inn og kommentere innhaldet også for det er på ein måte så naturleg.

I: Ja

Trine: Men eg har kanskje berre kommentert visst der har vore god samanheng i mellom avsnitta

- I: Ja
 Trine: Men ikkje gått sånn direkte inn på kva som har vore bra eller kva som har vore mindre bra. Konkret da når det gjeld innhaldet. Det har eg ikkje kommentert noko
 I: Men det med, altså vi var litt inn med det med struktur. At der har vore ei innleiing, hovuddel og ei avslutting. Har du kommentert slike trekk?
 Trine: Ja, det har eg vel kommentert.
 (Ask2n-lærer, vurderingsintervju).

I intervjuet med Trond ser det ut til at han og Trine deler oppfatninga om rollefordelinga:

- I: Kva er det som har vore viktig for deg i vurderinga?
 Trond: Det viktige er at. Eg snakka litt om det tidlegare at eg tok med språket og tok med litt sånne greier. Litt sånn på den generelle delen av læreplanen da.
 I: Mm
 Trond: Mens denne gongen har eg tatt på samfunnsfagsdelen, og det er vel mest det eg har tatt omsyn også til denne gongen. Slik at den språkdelen tenkjer eg er meir norsklæraren
 (Ask2s-lærer, vurderingsintervju).

Her viser han til at han i ein situasjon tidlegare også vurderte språk i samfunnsfag, medan han denne gongen berre såg på innhaldet fordi norsklæraren også var med. Tidlegare i intervjuet forklarar han at han er overraska over at elevane har lese oppgåveteksten så dårleg og at manglande svar på alle delspørsmåla har gitt trekk i karakteren. Trond gir ikkje elevane eksplisitte vurderingskriterium for tekstane, men i timane går han rundt med læreboka i handa og les målformuleringane frå kapitla høgt til elevane. Der står det mellom anna at elevane skal kunne: «forklare kvifor fordommar oppstår og kunne diskutere korleis framandfrykt og rasisme kan motarbeidast» (Arnesen, 2009:73). Han snakkar også om den generelle delen av læreplanen til elevane, slik han også viser til i intervjuet.

Vidare reflekterer han rundt korleis dårleg språkføringsevne kan smitte over på innhaldet:

- I: I dei tidlegare intervjuua snakka du mykje om at dei skal vise at dei har forstått i tekstane
 Trond: Mmm
 I: Føler du at dei har klart det?
 Trond: Nja, der er nokre som forstår det og greier å resonnerer og greier å forklare kor det heng saman, samanhengane.
 I: Mmm,
 Trond: Men det er ikkje alle som får det til
 I: Nei

Trond: Også vil du sjå i norskdelen også at der er nokre som rett og slett beherskar norsk dårleg. Dei har vanskeleg for å uttrykkje seg skriftleg. Og det gjeld også munnleg med dei same personane

I: Mm

Trond: Så, og det gjer også at dei kanskje ikkje greier å få fram sine meininger og tankar heilt då. Dei greier ikkje å skrifteleggjere det på ein måte. Og det er vanskeleg å følge litt logikken deira

I: Ja

Trond: Kva dei tenkjer. For dei skriv usamanhengane og ikkje heile setningar og.
(Ask2s-lærer, vurderingsintervju).

Han peikar her på at elevar med dårlege norskkunnskapar ikkje har føresetnadar for å få fagkunnskap ned på papiret. Vidare kjem det fram at han meiner at dette gjeld både andrespråkselevar og elevar med norsk som førstespråk. Han opnar opp for at desse elevane i større grad kunne ha uttrykt kunnskapar gjennom ein samtale, men at det ikkje vart gjort i dette prosjektet.

På spørsmål om strukturen i tekstane har spelt inn på vurderinga, er han også klar på at dette er norskfaget sitt felt.

I: Struktur i tekstane. Meistra dei det?

Trond: Ikkje alle

I: Nei. Dei som får det til. Ser du på ein måte tydeleg ei innleiing. At dei presenterer kva dei vil og..?

Trond: Ja, dei som er flinkast på det. Dei liksom legg opp eit meir strukturert heile oppgåva. Det var vel nemnt at det skulle skrivast på artikkelform da. Liksom det med å ha ei innleiing og ein hovuddel og eventuelt ein konklusjon da. Men det trur eg ikkje så mange har tenkt så mykje på.

I: Har det vore eit poeng i vurderinga di?

Trond: Nei, det tenkte eg skal vere norsk.

(Ask2s-lærer, vurderingsintervju).

I lista over karakterane som Trine og Trond har gitt, er det påfallande å sjå kor likt dei har vurdert tekstane. Samtidig er der også eit mønster i at Trond har gitt litt høgare karakterar enn Trine. Det er berre Frans som har fått best karakter i norsk, medan

Arnfinn har fått lik vurdering i begge faga.

Gjennomsnittskarakteren (sjå vedlegg 37) for Ask2 i samfunnsfag ligg på 3,95, medan den ligg på 3,38 i norsk. Generelt vil det seie at elevane har blitt vurderte høgt på desse tekstane. Det er også interessant å samanlikne med Ask1, då den samla snittkarakteren der ligg på 3,13, medan den er 3,67 for Ask2. Den ujamne vurderinga kan indikere at Tone har vurdert tekstane strengare enn lærarane i Ask2. Differansen mellom karakterar i Ask1 og Ask2 er på 0,57 for norsk og 0,5 for samfunnsfag, og dette harmonerer ikkje heilt med korleis lærarane karakteriserte dei to klassane før prosjektet begynte. Tone uttrykte då at Ask1 var ei klasse med mange sterke elevar, medan Trine peika på ein del faglege utfordringar i si klasse.

Elev	Norsk	Samfunnsfag
Andreas	4	5
Arnfinn	4	4
Frode	3/4	4/3
Fredrik	3	4
Fridtjov	2/3	3
Ferdinand	4+	5+
Fabian	3/4	4/3
Freddy	3+	4
Frans	3	3-
Frank	3-	4
Finn	4+	5-
Filip	3	3/4

Tabell 13 Oversikt over karakterar i norsk og samfunnsfag Ask2

10.4.3 Resultat frå lærarresponsen, vurdert av norsklærarane

I oppgåva som elevane fekk utdelt, er det ikkje skrive eksplisitte vurderingskriterium for verken norsk eller samfunnsfag. Frå intervjuet som eg peika på ovanfor, har lærarane likevel trekt ut element som dei meiner er viktige i desse tekstane.

I inndelingane under har eg trekt ut dei elementa som norsklærarane peikar på spesifikt, og som dermed kan tolkast som dei reelle vurderingskriteria i norsk.

Skrivefeil: Trine bruker omgrepet «generelle skrivefeil» i sju av kommentarane. Dette gjeld både ortografi og morfologi. Tone gir råd om å bruke meir tid på å rette opp skrivefeil før levering, og ho lenkar også til ressursider for dei som treng å vite meir om rettskrivingsreglar. I alt er det 10 av dei 17 elevane som får tilbakemelding om at dei må sjå på skrivefeila sine frå Tone.

Syntaks: I sju av kommentarane skriv Tone at eleven må skrive om nokre setningar fordi dei er tungt formulerte og lite «presise». Trine kommenterer det same i 10 av responsane til elevane i Ask2. Ho bruker konsekvent uttrykket å få betre «flyt» i språket.

Struktur: Tone gir kommentarar til kvar av elevane, der det er aktuelt, og gjer dei merksame på om dei har med, eller manglar innleiing og avslutning på teksten. I tillegg kommenterer ho for nokre at artikkelen er godt bygd opp. Trine er ikkje like konsekvent på å gi tilbakemelding på struktur, men ho også minner nokre om å lage innleiing og ei avslutning med eigne meiningar. I tillegg legg ho vekt på at både innleiing og avslutning skal vere «konkrete».

I norsk har både Trine og Tone sett det nødvendig å peike på rettskriving. Trine seier i intervjuet at ho vil legge vekt på stor bokstav og punktum, noko som ein på den eine sida bør kunne forvente av ein Vg2-elev. På den andre sida har nok Trine erfaring med at dette ikkje er på plass for alle elevar på yrkesfag. Når det gjeld struktur, ser det ut til å vere viktig at elevane har ei tydeleg innleiing og ei oppsummerande avslutning. Heile 17 elevar får tilbakemelding om at syntaksen ikkje er god, og at dei må skrive om for å få betre flyt. Korleis elevane skal gjere dette, blir det ikkje skrive noko om.

10.4.4 Resultat frå læreresponsen, vurdert av samfunnsfagslærarane

På tilsvarende måte som eg har gjort med norsklærarane sine kommentarar til elevtekstane, har eg summert opp innhaldet i responsen frå samfunnsfagslærarane. I tilbakemeldingane til elevane, er det særleg to punkt som går att:

Svare på «heile oppgåva»: 24 av elevane får tilbakemelding om at dei ikkje har svara på «heile oppgåva». Det ser såleis ut til å vere ein viktig del av lærarane si forståing av innhaldet av oppgåva. Trond uttrykker i 10 av 14 kommentarar at elevane ikkje har svart på «heile oppgåva». Det er i all hovudsak bildekarusellen som elevane har hoppa

over. Tone peiker også på dette i sine tilbakemeldingar trass i at ho i timane forklarar elevane at punkta i oppgåva berre er meinte som inspirasjon.

Innhald: Tone vurderer innhald med å peike på «fornuftige tankar» og om elevane har «baka inn faguttrykk». Nokre får tilbakemelding på at ho saknar fagstoff, då det blir for mykje «eigne meiningar». Trond kommenterer at elevane har «gode resonnement». Dette gjeld sju av elevane, og for dei som ikkje har fått denne tilbakemeldinga, ser det ut til å henge saman med at Trond meiner dei ikkje har svara på heile oppgåva. Ingen elevar får tilbakemelding på upassande innhald, men Tone kommenterer altså negativt dersom elevane har «synsa» for mykje sjølve.

Oppsummert ser det ut til at dei reelle vurderingskriteria for samfunnsfag har handla om i kva grad ein har svara på «heile oppgåva». Det vil i praksis seie at både Tone og Trond har sett etter om elevane har brukt alle delspørsmåla i svara sine. Vidare har det blitt vurdert om elevane har meistra å vise sjølvstendige refleksjonar rundt tema som dei har skrive om.

10.4.5 Kritisk innhald i elevtekstane

Tekstane er skrivne på bakgrunn av pensum i samfunnsfag. Det er difor naturleg at samfunnsfagslærarane i tilbakemeldinga til elevane kommenterer korleis elevane har gitt uttrykk for at dei har forstått pensum. Dette krev at lærarane går inn i tekstane og vurderer innhaldet kritisk, noko som kanskje er uvant for ein samfunnsfagslærer å gjere i ein elevtekst (jf. Overrein & Smidt, 2009:96). I gjennomgangen av responsane finn eg i alle fall lite av den typen tilbakemelding.

I elevtekstane kjem det til syne nokre eksempel på utsegner som ikkje står i samsvar med elementær samfunnsfagkunnskap eller verdiar som norsk skule ønsker å formidle. Det sistnemnde gjeld til dømes rasisme. I det eine tilfellet presenterer Eilert denne kommentaren i teksten sin: «Å ha svarte augefarge er ein kjenneteikn på at personen ikkje er 100 % norsk for eksempel» (Ask1 Eilert, nest siste avsnitt). I eit anna tilfelle skriv Elsa i sin tekst om Nazra som er «norsk sjølv, bortsett frå hudfargen». (Ask1

Elsa, første avsnitt side 2). Disse eksempla peikar i retning av at nokre elevar har ei underforstått haldning om at nordmenn har lys hud og blå auge. I kommentaren på innhaldet i samfunnsfag skriv Tone til Elsa:

«Du har gjort deg mange fornuftige tankar kring dette temaet. Du svarer på alle delane av oppgåva bortsett frå del c). Det er viktig at du svarer på alt oppgåva spør etter. Du kunne også ha nytta fleire faguttrykk undervegs i teksten» (Ask1sf-respons Elsa).

Tone kommenterer altså resonnementa til Elsa som fornuftige, og sidan ho ikkje kritiserer den noko «fargeblinde» kommentaren til Elsa, kan Elsa gå vidare med at dette er ei udiskutabel haldning. Dette mønsteret ser ut til å gå att i Ask2. Andreas skriv i teksten sin at: «i store byar ser og høyrer du nok mest om dei som ikkje er så gode. Utlendingane altså.» (Ask2 Andreas 3. avsnitt 1. side). I tilbakemeldinga frå Trond blir det lagt vekt på at: «du har mange gode resonnement om korleis det er for ein innvandrar å bu anten i ein storby eller på ein liten stad» (Ask2 sf-respons Andreas), og han kommenterer ikkje at denne oppfatninga kanskje er noko trong.

Eg finn også eksempel der elevane dreg inn element frå samfunnet rundt, men det ser ikkje ut til at eleven heilt har forstått saka, som her i teksten til Erling: «i sommar Norge var i sorg etter eit angrep mot Oslo, fordi ein som var på lag med Høyre (vest) tok og drap Arbeiderpartiet (øst)» (Ask1 Erling, siste linje side 1). Her bruker han 22. juli som døme på gnissingane mellom austkanten og vestkanten i Oslo. Denne formuleringa kommenterer ikkje Tone i tilbakemeldinga, og Erling får dermed ikkje hjelp til å rette opp denne misforståinga. På same måte viser Fabian i Ask2 ei lite nyansert oppfatning av polakkar: «Dei kjem hit for å jobbe i kanskje nokon år før dei flyttar tilbake til Polen Vi kan merke det på at dei går rundt med klede som ikkje er vanleg at ein norsk person går med. Som for eksempel burka og hijab» (Ask2 Fabian 2. avsnitt 2. side). Trond kritiserer han i kommentaren sin for å ta opp att dei same poenga fleire gongar, medan han ikkje nemner at polakkane i Asknes mest sannsynleg er katolikkar, og at det ikkje er vanleg at dei kler seg i burka.

På den andre sida viser nokre av elevane evne til å gjere sjølvstendige refleksjonar, slik Elisabeth gjer her: «Eit menneske med blå auge er like forskjellig frå eit anna menneske med blå auge som han er forskjellig frå eit med brune.» (Ask1 Elisabeth

siste avsnitt). Her bruker ho augefarge som uttrykk for korleis menneske kan sjå (relativt) like ut, medan poenget er at alle individ er ulike, uavhengig av korleis ein ser ut. Denne metaforbruken vert ikkje anerkjent verken i norsk eller samfunnsfag.

Ferdinand har skrive av eit heilt avsnitt frå samfunnsfagsboka og tatt det med uredigert inn i sin eigen tekst (2. avsnitt på første side). Han viser ikkje til læreboka som kjelde, og Trond kommenterer ikkje avskrifta i kommentaren sin. Trine som norsklærarar hadde ikkje lese samfunnsfagspensum, og ho visste difor ikkje at dette var avskrift. Difor har det heller ikkje fått noko å seie for norskkarakteren til Ferdinand.

Desse funna, både når det gjeld verdiar, kunnskapsmangel, gode metaforar og plagiat, tydeleggjer noko av utfordringane når lærarar frå fleire fag går saman. Det kan sjå ut til at den skarpe inndelinga mellom språk og innhald har gjort at teksten som heilskap ikkje har blitt vektlagt i vurderingane. Denne hypotesen blir styrka ved at ingen av lærarane kommenterer teksten som heilskap i responsen. Eg har ikkje drøfta desse resultatata med lærarane, og eg kan difor ikkje vise til korleis dei reflekterer over dette.

10.5 Drøfting av analyse og resultat knytt til forskingsspørsmål 2a

Kategoriane som er nytta i diskusjonen under, er henta frå operasjonaliseringa som er gjort i kapittel 8.1.3 «Forskingsspørsmål 2a og 2b – kontekstnivået», og dei vil ikkje bli repeterte her. Utgangspunktet for diskusjonen er å studere korleis elevar og lærarar skildrar skrivendinga «tverrfagleg skriveprosjekt». «Skoleskrivemodellen» er nytta som analysereiskap.

10.5.1 Innhald, form og bruk i den lokale skuleskrivekulturen

Den lokale skuleskrivekulturen står i eit påverknadsforhold mellom institusjonelle rammer, gjeldande lovverk og lokale tradisjonar. Maktforholdet i denne relasjonen er

asymmetrisk, då skulen pliktar å rette seg etter lovverk og læreplan. Samtidig veit vi frå læreplanteorien at den «operasjonaliserte» læreplanen gjerne skil seg frå den «formelle» (Engelsen, 2012:28). Det er også relevant at LK06 lar det vere opp til lokale læreplanar å utforme vegen fram til kompetansemåla. Tradisjonar ved den enkelte skulen vil dermed spele ei viktig rolle, og det er denne operasjonaliserte lokale læreplanen ved Asknes som vil bli løfta fram her.

Ved Asknes er ikkje lærarane vande med å arbeide på tvers av fag, då det ikkje er tradisjon for dette ved Asknes. Ifølge Trond ligg det heller ikkje organisatorisk til rette for tverrfagleg arbeid (jf. Dillevik, 2008; Hellne-Halvorsen, 2013). Like fullt skulle han ønske at dei gjorde det meir, då han ser store fordelar med det. Av desse fordelane løftar han særleg fram det å sjå at «alt heng saman». Han viser såleis til det samfunnet som elevane skal opptre i etter fullført utdanning, der dei ikkje lenger vil møte faginndelinga slik som ho er sett opp i skulen. Her er Trond på linje med OECD (2000b), der dei omtalar behovet hos den enkelte for å kunne manøvrere i eit samfunn prega av kompleksitet og endring. Trond argumenterer både for yrkesretting og for å samarbeide på tvers av fellesfaga. Han har mellom anna bede engelsklæraren om å innføre tekniske termar i undervisninga fordi han frå eiga erfaring veit at elevane vil få bruk for det som elektrikarar.

Både innhald, form og bruk i dette tverrfaglege skriveprosjekt må dermed seiast å vere ganske ope ved Asknes sidan dei ikkje har arbeidd på denne måten tidlegare. Samtidig ligg der strukturelle føringar som gjer at denne typen samarbeid ikkje er enkelt å gjennomføre reint praktisk, og leiinga har ikkje lagt til rette for denne typen arbeid.

10.5.2 Innhald, form og bruk i den lærarfaglege skrivekulturen

Den lærarfaglege skrivekulturen kjem i dette prosjektet til uttrykk gjennom at lærarane ber med seg den faglege identiteten sin inn i skriveprosjektet og held på denne. Trond gjer det klart at han ikkje har kompetanse i norsk og at hans oppgåve blir å hjelpe elevane med å sjå «samanhengar». Elevane har ikkje fått eksplisitt skriveopplæring i

samfunnsfag i forkant av skriveprosjektet. Skrivings kva, kvifor og korleis blir dermed sett i samband med korleis elevane er vande med å skrive i samfunnsfag.

Tone uttrykker at ho redd for at denne oppgåva var for vanskeleg og at norskkarakteren difor «ryk» for ein del av elevane. På den andre sida er ho svært overraska over at elevane tok arbeidet så positivt. Ho uttalar at ho ikkje ser problem med å skilje «norsk» og «samfunnsfag» i elevtekstane, og ho framhevar det som ein fordel at ho sjølv er lærar i begge faga i klassen.

Begge norsklærarane peikar på at det eksisterer eksplisitt sjangerundervisning ved Asknes, og dette kjem til uttrykk ved at elevane har fått gjennomgang i artikkelsjangeren. Tone og Trine hevdar difor at elevane var førebudde på den forma for artikkelsskriving som desse oppgåvene spurde etter. På den andre sida viser skildringane til elevane av artikkelsjangeren at dei har innsyn i nokre av sjangertrekka, men dei ser ut til å mangle ei djupare forståing, slik Askeland og Aatomsbakken (2013a) fann i sin studie.

Etter den nye læreplanen skal elevane kunne «bearbeide» tekstane sine «tilpasset formål og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2013b), og inngåande sjangerkunnskap blir dermed avgjerande. Hertzberg og Roe (2015) finn at norsk- og samfunnsfagslærarane i deira studie skil seg ut ved å bruke element frå prosessskrivning. Desse funna ser ikkje ut til å vere gjeldande for lærarane ved Asknes. Oppgåvene som er gitt her, er berre vurderte summativt, og på spørsmål om det gjekk an å forme prosjektet meir formativt, var svaret at dei ikkje hadde tid til dette (feltlogg, vedlegg 1). Dette viser for det første noko om forståinga av undervegsvurdering, samtidig som det også viser til korleis lærarane opplever stofftrengselen i norskfaget. I tillegg fortel det noko om synet på skrivning som ferdig produkt, meir enn prosess, og dermed blir skrivning i faget mest brukt til å vise og ikkje til å utvikle (jf. Liberg, 2008). Tone peikar på at ho kan tenke seg å bruke meir tid i timane på skrivning, men at pensumet er så stort at ho ikkje føler at ho kan prioritere det. På den andre sida seier Trine at ho har prøvd noko med elevrespons, og at ho har gode erfaringar frå det.

I skrive timane ser der ut til å vere ein skilnad i korleis lærarane, og særleg Tone, ønsker at elevane på den eine sida skal integrere fagstoff i tekstane, mens elevane på den andre sida heller vil bruke egne meiningar. I situasjonar der ho forklarar korleis elevane må bruke omgrep frå boka og sette desse inn i ein logisk samanheng, svarer elevane at dei heller vil bruke «meg sjølv». I desse tilfella viser Tone korleis ho bygger stillas for elevane ved å forklare og vise eksempel på korleis ein i teksten kan legge fram eit syn på ei sak frå ei side og deretter løfte fram saka frå ei anna side. Samtidig ser det ut til at mange elevar ikkje har kome langt nok til at dei kan nytte seg av dette stillaset (Ask1, skrive time III og IV), då dei heller skildrar egne meiningar i teksten.

Trond nyttar omgrep frå samfunnsfag som «samanhengar», «hypotese» og «teori» for å forklare korleis elevane skal kople saman ulike fenomen i tekstane sine (Ask2, skrive time III, IV og V), og samtidig minner han elevane om å skrive slik at ein mottakar kan forstå. Vidare oppmodar han elevane til å gå igjennom teksten og sjekke det «språkmessige» og «det innhaldsmessige», men han bruker ikkje konkrete ord på kva dette inneber i praksis. Sett gjennom omgrepa til Vygotskij (2011) er skriveopplæringa til Trond noko problematisk fordi han sjølv ikkje nyttar konkret metaspråk om tekst, og han har difor ikkje moglegheit til å lære elevane vidare omgrep knytt til samfunnsvitskaplege tekstar. Han snakkar likevel med elevane om «samanhengar», og sjølv om det i desse timane ikkje ser ut til at elevane forstår kva han meiner (Ask2, skrive time III, IV og V), må dette kunne reknast som eit uttrykk for metaspråk om tekst. Det er klart at Trond her fungerer som skrive lærar i samfunnsfag, men at kunnskapen hans om tekst er meir taus og implisitt (jf. Smidt, 2011) enn hos Tone. I tillegg viser han for elevane i praksis at språk og innhald heng saman i ein tekst ved at han legg vekt på rettskriving og logisk oppbygging i tekstane. Materialet viser dermed tydelege skilnader på korleis dei to samfunnsfaglærarane kjem elevane i møte i skrivinga. Tone nyttar eit meir nyansert metaspråk om tekst enn Trond gjer, og ho går meir tydeleg inn i tekstane til elevane. På den andre sida viser også Trond elevane at språkføringa i teksten er viktig for at ein lesar skal kunne forstå.

I responsen til elevane i norsk kommenterer Tone og Trine rettskriving i så godt som alle tekstane. I tillegg dreiar innhaldet i responsane seg om andre lokale trekk ved

tekstane, som setningsbygning og teiknsettjning, og peikar på strukturen med vekt på innleiing, hovuddel eller avslutning. Kommunikasjon, innhald og språkbruk blir i liten grad kommentert i norsk, og teksten som heilskap er ikkje tematisert i det heile. I lys av manglande vurderingskriterium i norsk i dette prosjektet, er fråværet av kommentarar på teksten som heilskap ikkje overraskande. På den andre sida blir responsen dermed lite nyttig som innspel til vidare skriveutvikling for elevane (jf. Sadler, 1989) og moglegheit for utvikling av ein tekstleg beredskap (jf. Berge, 2005b:16) blir ikkje gjort synleg. Ut ifrå det som blir formidla gjennom desse vurderingane, er det rettskriving og andre lokale trekk ved tekstane som står fram som det viktige for relevante sjangrar i norskfaget.

I samfunnsfag er det lengda på teksten og det å svare på heile oppgåva som får dei mest frekvente tilbakemeldingane. Forma blir ikkje vurdert, og dersom faguttrykka er nemnde, ser ikkje Tone eller Trond ut til å forvente meir sjølv om elevane ikkje drøftar på bakgrunn av desse. Samtidig blir dette bildet nyansert i møte med elevane i skrivetimane, då både Tone og Trond rettleier elevane i korleis forma i teksten ber innhaldet. Frå Normprosjektet finn Matre og R. Solheim (2015) at lærarane har ein tendens til å gi tilbakemelding på formelle og lokale trekk i tekstane.

Tilbakemeldingane i dette prosjektet er korte, konkrete og masseproduserte (jf. Rosenberg, 1997). Dei omhandlar formelle trekk ved teksten eller oppgåva på lokalt- eller mellomnivå, og dei gir i liten grad retning vidare for eleven. Då forventingar frå elevtekstar i samfunnsfag (Overrein og Smidt, 2009) ikkje har sett seg, er dette kanskje naturleg. Samtidig peikar det på utfordringar, då verken norsk- eller samfunnsfagslærarane tematiserer ei djupare sjangerforståing som ein viktig del av responsen, anna enn at teksten skulle ha innleiing, hovuddel og avslutning. Dette løfta også Overrein og Smidt (2009) fram som ei utfordring, då den lokale skuletradisjonen og lærarens kjennskap til og kunnskap om tekst vil gi store variasjonar i undervisninga.

Det viser seg såleis at der er nokre utfordringar knytte til dette prosjektet både frå norskfaget si side og frå samfunnsfaget si side. Når det gjeld norsklæraren, peikar både Hertzberg (2010b) og Smidt (2011) på at det er naturleg at ho med sin

tekstkompetanse er sentral i skriveprosjekt på tvers av fag. Slik Tone greier ut for elevane om skrivning i tekstane deira, der ho er tydeleg på strukturen og korleis innhaldet skal utfalde seg utover i teksten, meistrar ho å vise at skrivning kan ha andre formål enn kunnskapslagring i samfunnsfag. På den eine sida viser dette fordelane med at norsklæraren engasjerer seg i skriveprosjekt på tvers av fag. På den andre sida peikar Tone si uttalte forståing om at ein kan skilje form og innhald i den andre retninga. Med hennar tekstkompetanse, slik ho viser den i møte med elevane, er det overraskande at ho er så klar på at det går an å dele innhaldet og forma i ein tekst mellom to fag. I tillegg viser kommentarane hennar i responstekstane til elevane at ho deler innhald og form mellom faga. Konsekvensen av denne inndelinga blir at samfunnsfag ikkje har språk eller struktur, og at innhaldssida ikkje er viktig i norskvurderinga. Dette heng sjølvstøtt saman med at dette var eit samarbeidsprosjekt og at det uttalte formålet var eit vurderingsgrunnlag i begge faga. Handlingsmønsteret hennar må difor kanskje bli forstått som ei rolleforvirring der norsklærer- og samfunnsfagslæraridentiteten blir klart fråskild i staden for overlappande. Det at elevane skriv tekstar som også skal vurderast av samfunnsfagslærar, ser såleis ut til å hindre at norsklærer vurderer innhaldet i tekstane i dette prosjektet. Ei norskfagleg vurdering av tekstar utan å involvere innhaldet i tekstane står i tydeleg kontrast til korleis læreplanen i norsk omtalar «skriftlig kommunikasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2013b), og det er også overraskande med tanke på forståinga av tekst hos både Tone og Trine. Trine seier faktisk at det er vanskeleg å ikkje kommentere innhaldet i tekstane fordi det er så «naturleg» (Ask2n-lærer, vurderingsintervju), men ho opplever altså ansvarsfordelinga i prosjektet slik at ho ikkje kan gjere det.

Matre og R. Solheim (2015) peikar på negative konsekvensar ved at norskfaget stadig går inn som samarbeidsfag i felles skriveprosjekt, for dei meiner at elevane på den måten vil miste norskfagets innhald av syne. I lys av denne granskninga ser det ut til at samfunnsfag også mistar «språk» ved samarbeid på tvers av dei to faga. Både elevar og lærarar er klare på at rettskriving, struktur og «sjanger» ligg til norskfaget. Samtidig er det nettopp tekst- og språkkompetansen til norsklæraren som blir løfta fram når ulike forskarar drøftar norskfaget som samarbeidsfag i lag med andre fag i eit skriveprosjekt (jf. Hertzberg, 2010b og Smidt, 2011). Norsklæraren som

litteraturkjenner eller som ein kapasitet på ulike tema knytte til identitet eller tilpassing, vert ikkje løfta fram på same måten. Dette vil eg trekke fram som eit viktig poeng og som eit relevant forskingsfelt i arbeidet med å utvikle skriving på tvers av fag.

Når det gjeld samfunnsfaglæraren si rolle, kjem det tydeleg fram her at både samfunnsfagslærarane i Ask1 og Ask2 ikkje ser seg sjølve som skrivelærarar i faget (jf. Berge, 2005a; Smidt, 2011). Samtidig involverer Trond seg i tekstane til elevane i skrivetimane, medan han fell tilbake til berre å vurdere «innhald» i responsen. På den eine sida blir det formidla til elevane at i skriving i samfunnsfag er språkføring ikkje viktig, og dette har nokre uheldige konsekvensar. For det første kan elevane få det inntrykket at skriving i samfunnsfag handlar om formulering av kontekstlause faktasetningar der struktur eller samanheng ikkje er relevant. Dernest, og som ein konsekvens av det igjen, blir eit eige skriftleg fagspråk i samfunnsfag ikkje tematisert. I tillegg er det problematisk når læraren i samfunnsfag ikkje viser tilstrekkeleg tekstkompetanse til å vurdere innhaldet i elevtekstane utover å vurdere om dei har fått med fagomgrep. Dette er også tydeleg i strid med læreplanen i samfunnsfag etter 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013c). På den andre sida viser Trond gjennom skrivetimane at han nettopp rettar merksemda mot språket og understrekar at elevane må skrive for å kommunisere med ein lesar. Trond gjentek i fleire av intervjua at han ikkje er språkmektig eller «norskman». Det at han likevel er tydeleg med elevane på at teksten må «drøfte», «vise samanhengar» og at dei må tenke på «norsken i teksten» viser at Trond har kunnskap om tekst, men at dette ikkje harmonerer med læraridentiteten hans, og kunnskapen må kunne reknast som (delvis) taus.

10.5.3 Innhald, form og bruk i elevskrivekulturen

På same måte som samfunnsfagslærarane viser også elevane til repetisjonsoppgåver som anerkjende skrivne tekstar i samfunnsfag, medan både lærarar og elevar peikar på mange relevante skriveformål og –handlingar i norskfaget. Det er også tydeleg for dei

at innhaldssida høyrer til samfunnsfag og formsida til norsk. Dei opplever ikkje at rettskriving er viktig i samfunnsfag, og heller ikkje at faglærer er oppteken av det.

På den andre sida har dei tydeleg lært korleis desse fenomena fungerer saman, då Birte forklarar at innhaldet må bli kommunisert på ein god måte, og Arnfinn viser korleis kvart avsnitt berre skal innehalde eitt tema. Beate peikar på at: «Det er veldig viktig at du ikkje skriv novelle når du skal skrive lesarinnlegg, liksom. Du må forstå forskjellane, og kvifor det er som det er» (Ask1elevar-førintervju), noko som viser at ho har forstått at tekstar med ulike formål ser ulike ut. Her viser Beate at ho har utvikla ei form for tekstleg beredskap, slik Berge (2005b) løftar fram. Elevane uttalar såleis ei sjangerforståing som viser at innhald, form og bruk heng saman, og elevane i Ask1 trur at sjanger kan vere aktuelt i samfunnsfag, samtidig som dei er raske med å påpeike at det er nok mest relevant i norsk (Ask1elevar, etterintervju).

Det at jentene i Ask1 har Tone både i norsk og samfunnsfag kan på eit vis gjere at dei ikkje ser korleis tekstar i samfunnsfag også har struktur. Det Tone seier om innleiing, hovuddel og avslutning tolkar Benedikte som «norsk» fordi dei tidlegare har lært om tekststruktur i norsk. «Sjanger» forblir dermed eit norskfagleg tema. Arnfinn i Ask2 uttrykker først frustrasjon ved at ein tekst i samfunnsfag også skal få vurdering i norsk, for han meiner at det å tenke rettskriving hindrar han frå å skrive eit godt innhald. Dessutan meiner han at han også ville ha lært meir av ei prøve. Arnfinn viser ei markert utvikling der han går frå å meine at norsk og samfunnsfag saman ikkje har noko føre seg, til å meine at ei skikkeleg utdanning bør innebere språkvurdering i alle fag. Dette blir eit tydeleg uttrykk for korleis Arnfinn igjennom prosjektet oppdagar at relevant språkføring har noko med teksten som heilskap å gjere, og at i mange samanhengar seinare i livet vil ein viktig del av forventingar til teksten vere at han er skriven korrekt og godt. Her er han også inne på det fagoverskridande ved dei grunnleggande ferdigheitene, slik Skaftun mfl. (2015) framheva. Samstundes er det verdt å legge merke til at Arnfinn omtalar dette som at «norsk» må samarbeide med andre fag. God språkføring står såleis fram som norskpensum og ikkje som ein viktig del av korleis ein kommuniserer eit innhald i samfunnsfag (og andre fag) i seg sjølv.

Arnfinn løftar fram at han ikkje veit kva for sjangertrekk som er forventa i dette prosjektet. Han peikar på at det ikkje går an å vite korleis ein artikkel ser ut «berre ved å høyre det. Eg må nesten sjå litt kva det er for noko fyrst» (Ask2-elevar, etterintervju). Denne utsegna opnar for diskusjonen om eksplisitt eller meir implisitt skriveopplæring. Arnfinn set ord på at han saknar noko tydeleg uttalt om kva som var forventa. På den andre sida meiner Trine at elevane er godt nok førebudde, sidan dei hadde hatt om fagartikkel i eit sjangerkurs tidlegare på hausten. I intervjuet vidare med gutane i Ask2 kjem det fram at dei blandar artikkel med avisartikkel og at Andreas trur der skulle vere ingress før saker vidare blir omtalte (Ask2-elevar, før- og undervegsintervju). Det stemmer såleis at dei har lært om artikkel, men denne kunnskapen er ikkje internalisert på ein måte som gjer at elevane kan sette ord på kva som er forventa. Samtidig viser Arnfinn at han kan verbalisere måten han har bygd opp teksten sin på og korleis han har drøftar ved «å ramse opp fordelar og ulemper». Likevel meiner han at han ikkje har lært noko av dette skriveprosjektet, medan dei to andre gutane seier at dei har lært litt. Benedikte i Ask1 seier i etterintervjuet at ho gjennom dette prosjektet har lært om kva ein artikkel er for noko. Ho har trunge mykje hjelp, og Tone har vore tilgjengeleg for rettleiing undervegs. Dermed har ho fått den støtta ho hadde behov for, for å kunne skrive ein tekst som vart anerkjend.

Utgangspunktet til elevane er såleis at språkføring ikkje er relevant i samfunnsfag, samtidig ser det ut til at denne uttalte forståinga endrar seg noko gjennom skriveprosjektet. Den mest markante endringa blir uttalt av Arnfinn, der han, trass i å hevde at han ikkje har lært noko, totalt endrar synet på tverrfagleg skriving mellom første og andre intervju. I tillegg peikar også Benedikte på ei utvida forståing av innhald og form mot slutten av prosjektet. Dette viser at prosjektet er med på å endre oppfatninga av skriving i samfunnsfag.

10.6 Konklusjon, forskingsspørsmål 2a

Den lokale skuleskrivekulturen legg viktige rammer for korleis lærarar og elevar skildrar den tverrfaglege skrivhendinga. Ein viktig premiss i dette prosjektet er at

elevar og lærarar aldri tidlegare hadde arbeidd på denne måten. Det gjer at deltakarane i skrivehendinga i liten grad har erfaringar som dei kan manøvrere ut ifrå.

Tone, Trond og Trine skildrar ein lærarfagleg skrivekultur som er tydeleg prega av domeneinndeling (jf. Barton & Hamilton, 2000:11). Skiljet mellom norsk som «formfag» og samfunnsfag som «innhaldsfag» vart såleis halde oppe igjennom skriveprosjektet i staden for å søke overlappande eller overskridande felt. Eg tolkar denne situasjonen som eit uttrykk for at lærarane gjennomfører eit *parallelt* skriveprosjekt og ikkje eit *felles* skriveprosjekt. I dette legg eg ei oppfatning av korleis lærarane opptrer i skriveprosjektet som ståande ved sida av kvarandre, nær knytte til fagfelta, og ikkje som ei samansmelta eining. Den klare faginndelinga blir kommunisert til elevane via oppgåvearket, og det er også klart uttrykt gjennom vurderinga av tekstane. Denne tilnærminga, med tydeleg inndeling mellom form og innhald som respektive norsk og samfunnsfag, får i dette prosjektet den konsekvensen at formålet eller bruken av teksten forsvinn og at teksten som heilskap dermed ikkje blir diskutert eller vurdert. Tekstane mistar såleis eit tydeleg formål og handlekraft utover å vere vurderingsgrunnlag, og dette kan vise att også i tekstkvaliteten (Smith & Swain, 2011). Følgene for desse elevane blir at fagspråk på makronivå i teksten ikkje blir tematisert. På den andre sida viser kontekstanalysane av den lærarfaglege skrivekulturen at han endrar seg noko i situasjonskonteksten der vi ser at lærarane rettleier elevane i skrivinga. I desse situasjonane blir innhald og form i tekstane knytte saman, og dette er eit vesentleg funn i denne avhandlinga.

Gjennom intervjuja peikar elevane i begge klassane, til liks med lærarane på ein elevskrivekultur der fagdomena står sterkt. Samtidig skildrar elevane ei meir nyansert forståing av sambandet mellom innhald og form på tekstane som dei skal skrive i dette prosjektet. Birte er inne på det alt i før-intervjuet, medan Arnfinn i Ask2 viser ei markant endring mellom første og siste intervju i den uttalte forståinga si av skriving på tvers av fag.

Premissane for prosjektet ser såleis noko dystre ut, då norskfaget blir formidla som utan innhald og samfunnsfag utan form. Samtidig er det klart at både elevar og lærarar

erfarer gjennom prosjektet at å skrive ein tekst med godt innhald impliserer eit godt språk. Fagspråket og språkfaget blir dermed føydde saman i skrivehandlinga.

11 Kulturkonteksten – resultat, analyse og drøfting av forskingsspørsmål 2b

11.1 Materiale og analyseiningar for forskingsspørsmål 2b

I dette kapittelet blir det søkt svar på forskingsspørsmål 2b. Forskingsspørsmålet løftar fram elevar og lærarars skildringar av skrivekulturen i samfunnsfag og i norskfaget.

Operasjonaliseringar og kategoriar er gjorde greie for i kapittel 8.2.3

«Forskingsspørsmål 2a og 2b- kontekstnivået». I gjennomgangen av resultat og analysar vil det først bli sett på korleis lærarar og elevar omtalar skrivekulturen i norskfaget, før det same blir gjort for samfunnsfag. Datagrunnlag for dette forskingsspørsmålet er transkripsjonar frå lærar- og elevintervju.

11.2 Skrivekultur i norskfaget

11.2.1 Resultat frå Ask1, knytt til forskingsspørsmål 2b-norsk

Elvane i Ask1 koplar skrivning i norsk tett til rettskriving. I tillegg er det tydeleg at dei også oppfattar «sjanger» som eit norskfagleg domene:

I: No er det artikkel de skal skrive, er det ein kjent sjanger?

Birte: Ja

I: Kvar kjenner de den i frå? Norsk eller samfunnsfag?

Birte & Beate: Norsk

I: Har de snakka noko om sjanger i samfunnsfag?

Beate: Nei

Beate: Nei, ikkje noko. Det føler eg meir er det norske, norsktimane vi bruker det til. Å forstå ein novelle, kva som er forskjellen på novelle og roman for eksempel (...).

(Ask1-elevar, førintervju).

Seinare får dei spørsmål om struktur, og også her er det tydeleg at dei koplar dette til norsk:

I: De har vore litt inne på det, men korleis de arbeider med strukturen eller oppbygginga av teksten?

Birte: Begynne på begynnelsen og sluttar på slutten.

Benedikte: Altså i innleiinga, då skal vi liksom skrive kva teksten skal handle om. Og så bygge det opp til hovuddelen, der vi snakkar om fakta og vår egne meiningar og sånn, også til slutten då oppsummerer vi litt. Då skal vi ikkje ta opp att noko nytt.

- I: Tenker du på det medan du skriv, eller går du tilbake og ordnar etterpå?
 Benedikte: Begge delar, på ein måte.
 I: Kvar har de lært om det der? Kva fag?
 Benedikte: Norsk

(Ask1elevar, undervegsintervju).

Her kjem det fram at jentene set arbeid med revidering av tekstar i samanheng med norskfaget, samtidig viser Bjarne i utdraget under at rettskriving også er kopla til syntaks:

- I: Du sa litt om det i stad, men i norskfaget da? Er de einige om at der er rettskriving viktig?
 Birte &
 Bjarne: Mmm
 I: Men det innhaldsmessige der da?
 Bjarne: Det bør til ei viss grad vere nokelunde på stell, for det må nå faktisk. Rettskriving er ikkje alt, visst du ikkje klarer å bygge ei setning skikkeleg så er det ikkje forståeleg.

(Ask1-elevar, førintervju).

På spørsmål om grunnleggande ferdigheiter i faget viser dei at omgrepet ikkje har fått tydeleg innhald:

- I: Veit de kva dei grunnleggande ferdigheitene er for noko? Har de høyrte om dei?
 Bjarne: Det du bør kunne, når vi er ferdige med... Er ikkje det det? Noko sånt?
 I: Ja, då trur eg du tenker på kompetansemål.
 Bjarne: Ja
 I: Men det er i same gata...
 Bjarne: Ja, det er vel det. Alle er jo pålagt å kunne vite om for eksempel då Hitler var på jorda, skulle til å seie. Eg veit ikkje om det er heilt i den retninga, men som du seier, det ligg sikkert i same gata.

(Ask1elevar, førintervju).

Bjarne koplar grunnleggande ferdigheiter til basiskunnskap i dei ulike faga, og han brukar eit eksempel frå 2. verdskrig.

Tone, som norsklærer i Ask1, peikar på at faget er omfattande og at elevane på yrkesfag ikkje berre er positive til det. Det viktigaste ho vil formidle gjennom norsken, er difor haldningar og at elevane skal sjå at det er nyttig. På den andre sida ser ho at ikkje alt blir opplevd som like relevant for elevane på service og samferdsel:

- I: Når vi snakkar om norsk og samfunnsfag. Kva er det som er det viktigaste for deg å formidle gjennom dei faga? Har du nokre tankar om det?
(...)
- I: I norsk da?
- Tone: Haldningar til faget kanskje. For det er jo dette med å gjere dei bevisste på somme ting da. Det er jo.. Nyttå av faget, kanskje. Som veldig mange av elevane slit med. Altså kvifor skal vi ha norsk? Norsk burde vere eit valfag, seier dei. Og eg kan forstå noko av det. Altså, eg kan forstå at..., andre klasse i norsk er det eldre språk og litteraturhistorie frå mellomalderen og fram til 1800-talet det dreiar seg om
- I: Heftig!
- Tone: Ja, og du skal igjennom alle desse periodane. Og eg forstår at mange synest det er tungt stoff. Og så skal du kunne seie noko om språket og du skal seie noko om korleis ting er. Så ja. Det er litt nyare på tredjeklassepensum, men at det er eit hardt løp. Norsk er jo veldig mykje. Som du skal innom. Alt som er nytt i læreplanen blir putta i norsksekken, føler eg sant. Det er så mykje vi skal gjere, og eg føler at hadde vi fått konsentrert oss litt meir om dette med å skrive, jobbe meir grundig med tekstarbeid. Men det er så mykje vi skal kunne og gjere og rekke gjennom på eit år at du føler du får berre touche på overflata mange emne. Så det er litt synd da, at norskfaget har blitt sånn.

(Ask1ns-lærer, førintervju).

Her peikar ho på eit ønske om å kunne drive meir med konsentrert skrivearbeid, men på grunn av stofftrenghelsen, føler ho ikkje at ho kan bruke for mykje tid på kvart moment. Vidare viser ho korleis ho tenker tredeling når ho rettar i norsk:

- I: Når du rettar i norsk. Kva prioriterer du då? Kva er den viktigaste ferdigheita du meiner dei må ha inne?
- Tone: Eg deler ofte litt i tre. Tredeling, der eg tar for meg innhald, sjanger og rettskriving.
- I: Mmm..
- Tone: Skriv du innanfor sjangeren du skal skrive. Skal du skrive ein artikkel så må det vere ein artikkel, og skal det vere eit essay/kåseri så må du ha dei sjangertrekka. Også er det viktig med innhald, sjølv sagt. At det er fornuftig og godt resonert. Også er det jo rettskrivinga. Som då også..

(Ask1ns-lærer, førintervju).

Her viser ho at innhaldet heng saman med sjangeren, då teksten må ha dei rette sjangertrekka. Tone meiner at elevane skriv ein del feil, og at dette på mange måtar heng saman med at dei skriv dialekt i alle andre samanhengar.

I etterintervjuet der Tone skal sjå tilbake på prosjektet, er det også tekstforståing ho peikar på. Ho koplår dette til eit vidare perspektiv på yrkesfagelevar som går over på påbygg med krava som dei møter der:

- I: Kva inntrykk sit du med at elevane har lært gjennom dette her?

- Tone: Eg trur dei lærer å anvende stoff og skrivning på ein annan måte enn dei har gjort før. Dette med å hente ned litt sånn meir abstrakte oppgåver, heldt eg på å seie. Det er jo ikkje abstrakte oppgåver, men litt mindre heilt sånn konkret.. At dei må på ein måte reflektere litt og tenke litt sjølve kva... Vege litt kva dei vil plukke ut som viktig sjølv. Det trur eg er veldig nytt for dei. Og eg trur det er god læring for alle fag. Ikkje berre norsk og samfunnsfag. No og for seinare. Klart når dei skal inn på påbygging, eller dei skal sånn.... Så skal dei skrive masse tekstar om, og dei skal lese tekstutdrag og dei skal skrive.. ja, naturrealistiske trekk ut i frå ein tekst og sant, då må du «kvar skal eg begynne, kvar skal eg tenke..» Sant. Så då må du jo lære deg å trekke ut av ein tekst. Tekstforståing. Altså. Og det trur eg på ein måte er noko som er gull verdt.
- I: Mmm. Eg er einig
- Tone: No. Og at dei kan på ein måte prøve seg på det no. Det er heilt tydeleg å sjå at påbyggingselevane er ikkje komne dit dei skal når dei kjem inn på påbygging.
- I: Åja
- Tone: Det går jo forferdeleg dårleg på eksamen kvar eit einaste år. Fordi eg synest at hoppet er så utruleg stort, i frå norsk yrkesfag med to timar norsk i veka med litt sånn kosenorsk og så pang ti timar norsk i veka på påbygging. Også forventar ein at dei skal vere på nivå med ein som har gått vanleg ST1, ST2. Der er dei ikkje.
(Ask1ns-lærar, etterintervju).

Ho hevdar her at det går «forferdeleg dårleg» på eksamen kvart år, og ho ser dette i samband med gapet frå yrkesfag og over til eit omfattande norskfag på påbygging. Ho omtalar også norsken på yrkesfag som «kosenorsk» og set han i kontrast til kva elevane møter på påbygging.

11.2.2 Resultat frå Ask2, knytt til forskingsspørsmål 2b-norsk

Gutane i Ask2 meiner dei ikkje var godt førebudde frå norskfaget på å skrive artikkel, men dei peikar likevel på at dei har lært noko om oppbygging av ein fagtekst i norskfaget:

- I: Har de lært noko om å bygge opp ein slik tekst. Altså innleiing, hovuddel, avslutting
- Alexander: Det har vi i norsktimen
- I: Det har de lært i norsk?
- Arnfinn: Mm
- I: Gjekk ho [lærar ask2n] igjennom det no før skriveprosjektet?
- Arnfinn: Nei
- Andreas: Nei

(Ask2-elevar, før- og undervegsintervju).

Samtidig viser Arnfinn like etterpå at han har gode erfaringar med å skrive argumenterande tekstar:

- I: Kva for tekstar er det kjekkast å skrive da?
 Andreas: Eventyr og slike ting som vi kan dikte sjølve. Det er ikkje så vanskeleg
 Arnfinn: Eller diskusjon, syns eg da
 I: Ja
 Arnfinn: Så lenge det er noko interessant å skrive om. Det er veldig viktig!
 I: Men inn i her, kan du nå diskutere da
 Arnfinn: Ja, men det var på ein måte ikkje diskuterer heller. Det var meir spørsmål, rett fram liksom
 (Ask2-elevar, før- og undervegsintervju).

Andras synest det er kjekkast å skrive tekstar der han får dikte sjølv, medan Arnfinn gjerne vil diskutere. På den andre sida ser han ikkje heilt at oppgåva som han fekk i skriveprosjektet, opnar for diskusjon. Han peikar også på at oppgåva må fange interessa hans.

Eg spør vidare om dei veit noko om kva som er forventa at dei kan om skriving etter Vg2:

- I: Så de, eg har eit spørsmål om de veit noko om kva kompetansemåla etter vidaregåande seier at de skal kunne om skriving. Veit de noko som helst om det?
 Arnfinn: Eg reknar med det inneber i alle fall jobbsøknad og brev og litt sånn. Vi har nå lært litt om korleis det skal skrivast. Men så kjem vi av og til på sånn, å skrive ei novelle. Eg ser liksom ikkje heilt kor det treff inn med oss da. Det er nå heilt «off topic»!
 I: Kva for tekstar er det at de kjem til å skrive som elektrikarar da?
 Andreas: Søknadar og sånn
 Arnfinn: Jobbsøknad og brev, og ikkje artiklar, men sånn, referat
 (Ask2-elevar, før- og undervegsintervju).

Arnfinn er tydeleg her på at han ønsker yrkesretting av sjangerlæringa på skulen. Novelle er fullstendig bortkasta, og dette heng kanskje i hop med det han tidlegare sa om at han likar best å skrive argumenterande. Både han og Andreas er einige om at det er søknadar dei treng å kunne å skrive i den vidare yrkeskarrieren. I tillegg til at Arnfinn også framhevar «referat».

På same måte som for elevane i Aks1 er gutane usikre på kva som ligg i «grunnleggande ferdigheiter»:

- I: Veit de kva grunnleggande ferdigheiter er for noko? Har de høyr det ordet?
 Arnfinn: Ja
 Andreas: Nei
 I: Du har ikkje høyr om det? Kva du forbinder med det da?
 Arnfinn: Grunnleggande ferdigheiter i for eksempel matte, det er nå å kunne i alle fall pluss og minus, helst ganging og deling og generelt reknereglar. Kva som skal reknast fyrst og sånn.
 I: Mm
 Arnfinn: Og i norsk så er det vel i alle fall å kunne skrive, ikkje minst, og kanskje litt rettskriving. Kvar du skal ha komma og punktum. Stor bokstav og sånn
 (Ask2elevlar, før- og undervegsintervju).

Arnfinn uttrykker her ei forståing av at grunnleggande ferdigheiter er å kunne eit slags minstemål i dei ulike faga. Det er interessant at han trekker fram *skrivning* som det grunnleggande i norsk, samtidig som han koplpar dette til kodekompetanse

Trine, som norsklærer i klassen, er oppteken av skrivetreninga som ligg til faget:

- I: Eg tenker på deg som norsklærer, korleis det er du gjer det
 Trine: Ja, det er klart, noko av det viktigaste, tenkjer eg, også i norskfaget er dette med skrivetrening. At ein må tenkje litt, ikkje berre svare på oppgåver sjølvst, men at dei skal skrive korte tekstar, kanskje visst du har tid, gi respons til kvarandre. Det har vi gjort tidlegare. Ja
 I: Opplever du at dei klarer det, det med å gi respons?
 Trine: Det er noko som dei treng trening i.
 I: Mmm
 Trine: Ein del er flinke og lærer seg det, men så har du desse, kanskje aller svakaste elevane som synest det er vanskeleg det å lese nokon andre sin tekst og gi ei konkret tilbakemelding på kva dei synest er bra med den teksten. Eventuelt kva dei kan gjere enda betre. Men vi har erfaring, spesielt frå i fjor, at det var veldig nyttig for elevane å kommentere dei andre sine tekstar.
 (Ask2n-lærer, før, undervogs og etterintervju).

Vidare viser ho til læreplanen når ho snakkar om kva ho ønsker å formidle til elevane gjennom norskfaget.

- I: Viss vi tenker norsk. Kva er det viktigaste for deg å få formidle gjennom faget?
 Trine: Hm, eg synes det er viktig når vi jobbar med, når vi startar på nye kapitler å gjere dei merksame på dette med, ja, kva som er måloppnåing i dei ulike kapitla. Blant anna. Ja, slik at dei veit litt om

I: Kvi for det..

Trine: Ja, kvi for vi jobbar med det vi gjer
(Ask2n-lærer, før-, undervegs- og etterintervju).

Om vurdering av tekstane seier Trine at ho opplever det som vanskeleg å sette ord på korleis ho vurderer språk opp imot innhald. Begge delar er viktig, i tillegg til sjangerkrav:

I: Korleis du vurderer tekstar, altså innleverte tekstar i norsk? Språk kontra innhald, går det an å seie noko om det?

Trine: Klart det er jo samansett, dette her med innhaldet er jo viktig i forhold til det å treffe oppgåva. Det som oppgåva spør etter. Og det handlar også om å bruke kjenneteikn i dei ulike sjangrane som dei skriv. Og så handlar det sjølvstøtt om dette med språket. Dette med måten dei formulerer seg på i setningane, grammatiske skrivefeil. Men i forhold til akkurat det å vektlegge akkurat kor mykje du tel på språk og innhald, det synes eg er vanskeleg å seie noko om.

(Ask2n-lærer, før-, undervegs- og etterintervju).

Opplegget er såleis at ho går gjennom nytt pensum på ulike måtar først, og at elevane seinare arbeider med oppgåver knytte til det relevante pensumet i etterkant. Ho ser det som viktig at elevane opplever timane som varierte, og dette seier ho at ho også får gode tilbakemeldingar på:

Trine: Eg trur eg legg vekt på litt varierte arbeidsmetodar, og det er også noko eg får tilbakemelding frå elevane om. At dei liker at eg har, slik som ja, eg tenker ofte ei tredeling av timen der eg startar kanskje med å gå igjennom pensum, kanskje vi les ein tekst og så får elevane då jobbe med oppgåver som er knytt til det som vi har gått igjennom.

I: Det er ofte oppgåver i boka eller?

Trine: Ja, det er ofte oppgåver i boka. Eller det kan vere spørsmål som eg har laga til det vi skal gå igjennom.

(Ask2n-lærer, før-, undervegs- og etterintervju).

På same måte som Tone var inne på sms-språk og at elevane bruker eit anna språk utanfor skulen, er også Trine opptatt av dette. Skrivning som grunnleggande ferdigheit koplar ho såleis til at elevane må få sjå at språkdrakt er viktig i tekstar også i ikkje-skulske samanhengar, og særleg seinare i livet:

I: (...) Skrivning som grunnleggande ferdigheit i norsk, tenker du at det kjem litt gratis fordi det er norsk eller har du på ein måte endra på noko?

Trine: Ikkje nødvendigvis at det kjem gratis fordi dei er påverka av så veldig mykje i dag og i forhold til dette med tekstmeldingar og dei skriv mailar, med forkortingar, så det er

utruleg viktig det å gjere dei merksame på at seinare når dei skal ut i arbeidslivet, skrive rapportar, ja, lære seg å skrive cv'ar og diverse. At alt skal, at det er viktig at språket er rett!

I: Mmm

Trine: Så eg ser at ungdommen i dag er påverka av dette med forkortingar av ord, slik at det er noko som går att i stilane deira. Så det er på ein måte viktig å jobbe med faget. (Ask2n-lærer, før-, undervegs- og etterintervju).

11.3 Skrivekultur i samfunnsfag

11.3.1 Resultat frå Ask1, knytt til forskingsspørsmål 2b-samfunnsfag

Elevane i Ask1 er ikkje vande med å produsere lengre, samanhengande tekstar i samfunnsfag. Av sitatet under ser det ut til at ein av elevane ikkje eigentleg forstår spørsmålet om skriving i samfunnsfag:

I: Er der noko de merkar at Tone er opptatt av. Altså noko ho legg vekt på i samfunnsfagstimane? Har ho snakka noko om skriving no i forhold til skriveprosjektet?

Birte: Nei, ho har vel ikkje det. Ikkje sånn eigentleg.

Bjarne: Ho prata litt om det.

Birte: Ja

Bjarne: Men ho har liksom ikkje lagt så mykje vekt på det. Einaste ho har lagt vekt på no er bruke mindre PC.

Birte: Ja, mindre PC og meir konsentrasjon.

I: At de skal skrive meir for hand? Eller?

Birte: Nei, nei. Meir konsentrasjon. Men altså når vi skal begynne å skrive då kan vi ta opp PC'ane

(Ask1-elevar, førintervju).

Der eg spør om skriving i samfunnsfag, koplar dei det til å legge vekk datamaskinene og konsentrere seg meir om det som skjer i klasserommet. Tone sa i intervjuet at ho ønsker diskusjon i samfunnsfagstimane (Ask1ns-lærer, førintervju), og det kan vere logisk at ho då ber dei om å legge vekk datamaskinene.

Eg spør vidare om dei får noko skrivetrening gjennom arbeidet med repetisjonsoppgåver:

I: Får de skrivetrening gjennom lærebøkene i samfunnsfag?

Birte: Nei, ikkje noko særleg

I: Lite?

Birte: Ja

- I: Er det mest berre spørsmål frå det som de har lese?
 Birte: Spørsmål, lese kapitlet, drage ut det viktigaste og svare på spørsmål. Gjer oppgåver, gruppearbeid. Så sånn sett, i år er jo samfunnsfag eit munnleg fag. Veldig mykje notatar, vi skriv veldig mykje ned. Prøve å forstå. Forstår vi så klarer vi å sette opp diskusjonar og det gjer samfunnsfag, synes eg, til eit veldig kjekt fag. Ja, for meg er samfunnsfag eit veldig kjekt fag dette året her.
 (Ask1-elevar, førintervju).

Birte stadfestar at dei gjer mange oppgåver, men i tillegg peikar ho på at dei skriv mange notatar. Ho uttrykker også ei oppfatning av at dei må forstå faginnhaldet for å kunne bruke det som dei lærer i diskusjonar. Dessutan peikar ho på at dei øver på å abstrahere i form av å «drage ut det viktigaste».

Eg spør elevane om kva dei meiner er viktig å hugse på når dei skriv i samfunnsfag. Bjarne er rask med å svare at det er teiknsetting, medan Birte fyller ut:

- Bjarne: Anna enn komma og punktum, så veit ikkje eg
 Birte: Punktvis og få med det viktigaste gjennom teksten. Notatar, eg noterer ned det viktigaste. Få med det der i teksten, kan du seie.
 (Ask1-elevar, førintervju).

Birte viser såleis ei forståing av at innhaldet er sentralt i samfunnsfag, og at ein må kunne dra saman det viktigaste faginnhaldet. Samtidig er det interessant at det er notatskriving ho ser for seg, der det «punktvis» er viktig.

Eg spør vidare på kva dei tenker om rettskriving i samfunnsfag:

- I: Er rettskriving viktig når de skriv tekstar i samfunnsfag?
 Birte: Eg legg ikkje like stor vekt på det som i norsk. Fordi eg føler at det i samfunnsfag, der er det fagrelatert, mens i norsk der er det skrivemåte
 I: Språket?
 Birte: Ja, språket, utbygninga av tekstar, setningar, ord og bøyning av verb og sånn ting
 I: Når de gjer lekser i samfunnsfag. Tenker de rettskriving då eller er det berre å køyre på?
 Birte: Altså på dataen min så har eg sånn raud under orda...
 I: Retteprogram?
 Birte: Ja, retteprogram. Og då rettar eg med ein gong, men det er ikkje slik at eg tenker over setningsbyggnaden min der liksom. Der er det for å få svaret ned og lære samfunnsfag.

(Ask1-elevar, førintervju).

Elevane forklarar korleis Tone bruker diskusjonar i klassen til å få dei til å forstå korleis normer og verdiar legg føringar for måten ulike problemstillingar blir handterte i eit samfunn. Dei er godt fornøgdde med denne måten å lære på, og eg spør vidare om dei trur at dette kan gjerast skriftleg:

- I: Trur de at de kan dra det inn i skrifta på nokon måte?
 Birte: Ja,
 I: Korleis?
 Birte: For at visst vi greier å forstå faget betre og det litterære betre, så klarer vi å forklare det på vår måte. Og ikkje berre rett ut i frå boka. For rett ut av boka har vi lært er ein 3-ar, men klarer du å drøfte det sjølv og forklare det sjølv så for du fire, fem eller seksar. Alt etter kor godt du klarer det.
 (Ask1-elevar, førintervju).

Her viser Birte at ho ser samanhengar mellom det å lære noko og å kunne uttrykke seg sjølvstendig. Det er også tydeleg at Tone har peika på dette i timane og at det har blitt knytt til karakter.

Seinare i intervjuet blir denne koplinga utdjupa:

- I: Ja, mm! Er der noko anna? Du snakka i stad om å drøfte, altså viss ein klarer å drøfte det sjølv så... Har de lært noko om å drøfte skriftleg, eller er det mest munnleg?
 Birte: Nei, det er mest skriftleg det har vore snakk om. Veldig mykje, ho hovudlæraren vår, kontaktlæraren vår Tone, ho legg veldig vekt på det. Kvifor vi må gjere det for å få ein bra karakter. Kva vi må gjere for å få ein god karakter og kvifor vi får ein god karakter. Så ho legg veldig vekt på dette, ikkje les direkte frå boka. Ikkje pugg for å få det ordrett, men forstå kva som står, lær det det som står der, men gjer det på din eigen måte. Så du klarer å formidle det med dine ord og ikkje med boka sine ord. For boka er veldig rett på sak, men visst du klarer å fortelje litt rundt grauten på ein måte, og gå litt ja, ut i kantane då seier ho at vi klarer oss bra. Fire, fem eller seks.
 I: Kan de dra det med inn i skrivinga på nokon måte?
 Birte: Ja, eg føler det. For eg føler at forstår vi så klarer vi å lage betre tekstar.
 (Ask1-elevar, førintervju).

Birte tek her opp att kor viktig det er at dei klarer å formidle eit saksinnhald sjølvstendig, samtidig som ho presiserer at dette handlar om skriftlege tekstar.

Tone seier i førintervjuet at ho ikkje har vurdert lengre tekstar i samfunnsfag før, anna enn prøvene, og at det er repetisjonsoppgåver frå boka som utgjer det skriftlege i samfunnsfagstimane:

- I: Når elevane skal skrive sjølv, altså skrive sjølvstendig i timane. Er det mest svar på oppgåver?
- Tone: Ja
- I: Er det spørsmål som du lagar eller er det boka?
- Tone: Som regel så jobbar dei med repetisjonsspørsmål
- I: Er det den typen skrivning som læreboka legg opp til?
- Tone: Ja, der er nå også litt meir sånn drøftningsoppgåve, og dei tar vi litt som diskusjon, for samfunnsfag er jo meir eit munnleg fag. Så eg har fokusert mest på det. Å prøve å få dei aktive med å diskutere. Altså alle har ei meining, og det å høyer kva du meiner. At vi kan ta det litt der. Så det er vel det mest. (...) Så prøvene då.
- I: Når du vurderer tekstar i samfunnsfag. Kva ser du etter då?
- Tone: Tenker du på prøve då? Eg har ikkje vurdert nokon lengre tekst no da, i samfunnsfag. (Ask1ns-lærer, førintervju).

Ho peikar igjen på det munnlege og at ho vil at elevane skal diskutere. Dette ser ho i samanheng med den munnlege eksamensforma i samfunnsfag. I samtalen vidare kjem ho inn på skrivning som grunnleggande ferdigheit. Ho ser at det er viktig at elevane kan formulere seg også i samfunnsfag samtidig som ho funderer på korleis dette skal påverke karakteren:

- I: Ja, for i prøvene då tenker du ikkje språk i det heile tatt eller?
- Tone: Jau, det gjer eg eigentleg da. Eller det vil seie at eg rettar ikkje, men det er jo litt nytt det der at du skal på ein måte skal tenke språk i andre fag, sant. Så eg har på ein måte nettopp begynt å.. For det har irritert meg litt før at ein flink elev som har så peiling innhaldsmessig fagleg, og så formulerer han seg så tungt, kan du då setje ein seksar? Visst han på ein måte ikkje greier å formidle det på ein god måte, sant? Og det synest eg er eit problem som eg diskuterer med meg sjølv for tida. Kor.. Skal du trekke på det? For det er jo stor forskjell på om ein person greier å formulere seg på ein god måte. Og visst du har alt av pensum inne, og du greier å kome med gode eksempel. For det også seier eg til dei, at dei må skrive utfyllande og bruke eksempel. Vis at du har forstått innhaldet. Kom med eksempel når du skal forklare. Så det vil eg at dei skal gjere. Så første prøva dei hadde, var det forferdeleg mykje dårleg resultat, og veldig korte svar. Stikkord. Ei eller to linjer pr. svar. Så det har vi greidd å jobba dei litt opp ifrå no da, slik at dei skriv lenger og at dei fleste, ikkje alle, prøver å skrive meir utfyllande og kome med eksempel på det dei skriv. Elles så har eg på ein måte ikkje retta noko lengre arbeid. Det blir nå no da, at vi får prøve det. (Ask1ns-lærer, førintervju).

Skriving som grunnleggande ferdigheit koplpar ho såleis til å kunne uttrykke eit faginnhald. Likevel ser det ut til at ho på den eine sida meiner at elevane kan ha innhaldsforståing utan at han greier å formulere det. På den andre sida viser ho korleis det dårlege resultatet på siste prøve hang saman med at elevane ikkje meistra å uttrykke faginnhaldet på ein utfyllande måte. Samtidig er ho kritisk til at manglande språkevner skal hindre ein god karakter i samfunnsfag.

Det er interessant at ho ikkje har gitt oppgåver med lengre tekstar før samtidig som ho har tatt tak i språk i samfunnsfag. Vidare snakkar ho om «straff», og at den som ikkje er flink med språk, etter LK06 blir «straffa» i fleire fag:

- I: Du sa at samfunnsfag er eit munnleg fag, og at ein no med grunnleggande ferdigheiter så skal språket inn i faget. Har du tenkt noko på den.. Følest det som ein krasj?
- Tone: Ikkje for meg da, men det kan godt hende er fordi eg er norsklærer. For eg føler ikkje det. Eg føler som eg sa i stad, at det er viktig at du kan stoffet og at du greier å formulere deg, samtidig så er det jo synd for dei som slit med språkskriving, at dei skal bli trekt. Straffa i alle fag. At dei ikkje kunne få ein toar i norsk då, men samtidig få fem i samfunnsfag fordi du er samfunnsorientert og kan mykje og veit mykje. Men så skal du straffast der også for det språklege. Ikkje sant?
- I: Ja, det er..
- Tone: Er jo litt dumt det med, så det er difor eg er så usikker på kor mykje det skal telje.
(AskIns-lærer, førintervju).

Ho viser her at språk er viktig i samfunnsfag, men på den andre sida er ho kritisk til at den som ikkje er flink i språk, heller ikkje skal kunne hevde seg i andre disiplinær.

Tone er oppteken av kjeldebruk, men for henne er det viktigare at elevane i denne omgangen forstår poenget med å bruke kjelder i tekstane enn at dei skal tilvise korrekt. Det heng også saman med at ho trur dei ikkje heilt kan det enno:

- I: Kjem du til å sjekke på nokon måte kjeldene? Om dei har skrive rett av, - har det noko å seie?
- Tone: Ja,
- I: Veit dei noko om det frå før? Er det pensum?
- Tone: Vi har jo snakka om det, meiner eg på. Vi har brukt eksempela på det at.. Eg har sagt til dei at visst dei ikkje skriv kjelder, og har skrive av, så blir det juks og ikkje vurdert. Skriv de rett av, men har på kjelder, då blir det ein fordi det er dårleg kjeldebruk, men dei har ikkje stole det. Ikkje sant?
- I: Mmm
- Tone: Det er ikkje god kjeldebruk å skrive rett av, det er god kjeldebruk å bruke det som eit supplement eller bruke det i teksten, men det å skrive rett av også vise til kjelder, det er bra for då har du faktisk ikkje gitt det ut for å vere ditt eige, men du har jo jobba dårleg med det, så det blir ein.
- I: Ja, eg skjønar
- Tone: Så det er forskjellen, seier eg da. Visst du skriv rett av, på kva som er juks og ikkje juks. Men å bruke kjelder seier eg, det er jo mange som ikkje skriv på med vilje fordi det er dårleg tenker dei fordi «då har vi brukt så mykje hjelp». Men det er jo feil, det er jo bra å bruke mykje kjelder. Eg veit ikkje om eg har snakka veldig mykje om det da, eg har berre sagt det med at.. Det kunne eg kanskje ha poengtert litt betre, kanskje på fredag når dei er her alle.
(AskIns-lærer, undervegsintervju).

Ho uttalar her ei klar forståing av korleis bruk av kjelder kan løfte tekstane om det vert gjort på rett måte.

11.3.2 Resultat frå Ask2, knytt til forskingsspørsmål 2b-samfunnsfag

Gutane i Ask2 forstod ikkje heilt kva eg meinte når eg spurde om kva for type skrivning dei utfører i samfunnsfagstimane:

- Alexander: Type skrivning?
 I: Ja..
 Andreas: Spørsmål og svar og sånn, eller
 I: Ja,
 Andreas: Svare på oppgåver
 I: Svare på oppgåver?
 Andreas: Ja
 I: Kun det, eller skjer det noko anna av og til?
 Arnfinn: I timane du tenkjer på eller?
 I: Ja, timar og lekser
 Arnfinn: Vi diskuterer jo litt også da
 Andreas: Og litt lesing også da. Og det er på nynorsk, så vi lærer litt

(Ask2-elevar, før- og undervegsintervju).

Det er tydeleg at dei også oppfattar skrivning i samfunnsfag som knytt til repetisjonsoppgåver. Andreas legg også til ein kommentar om at dei lærer nynorsk ved å lese i læreboka. Samtidig viser Arnfinn at han har fått med seg noko meir om skrivning av fagtekstar:

- I: (...) Har de lært noko om kva som er viktig å hugse når vi skal skrive i samfunnsfag? At samfunnsfag, at tekstar i samfunnsfag har nokre egne kjenneteikn
 (...)
 Arnfinn: Generelt for alle fag så skal du jo bygge det opp på ein skikkeleg måte og til slutt ha ei oppsummering da. Men det er ikkje berre for samfunnsfag.

(Ask2-elevar, før- og undervegsintervju).

Arnfinn gir såleis uttrykk for at han har fått med seg at ein gjerne kan drøfte i ein fagtekst og avslutte med ei oppsummering. Samtidig hevdar både han og Andreas at dette er lettast å gjere munnleg:

- Arnfinn: Også det å skrive ein tekst, om for eksempel noko, det er litt vanskeleg å få fram fleire meiningar. Det er enklare å diskutere det med andre folk, i staden for berre å skrive om det.
- Andreas: mmm
- I: Det er vanskelegare å diskutere skriftleg, med seg sjølv liksom?
- Arnfinn: Ja, det er det
- I: Kva de trur at de lærer da?
- Arnfinn: Av det der?
- I: Ja
- Andreas: Vi får nå vite litt om ulike kulturar og sånn da. Kva som er forskjellen.
(Ask2-elevar, før- og undervegsintervju).

Andreas koplar læringa til å sjå skilnader mellom dei fenomena som dei drøftar, og han peikar dermed på at dei kan lære faginnhald gjennom å arbeide på denne måten. Når det gjeld språkføring i samfunnsfag, ser det ut til at dei ikkje oppfattar det som særleg viktig:

- I: (...) Men rettskrivinga i samfunnsfag, det er ikkje så nøye?
- Andreas: Nei, egentlig ikkje. Då er det innhaldet som tel, dei ser nå ikkje på korleis vi skriv orda, så det ser eg ikkje på som så veldig viktig.
- I: Og det blir ikkje snakka om heller frå læraren si side?
- Andreas: Nei
(Ask2-elevar, før- og undervegsintervju).

Andreas kommenterer her at «dei ser nå ikkje på korleis...». Rettskriving i samfunnsfag er såleis ikkje viktig sidan det ikkje er vurderingskriterium på prøver. I tillegg stadfestar Andreas at det ikkje har vore tematisert i undervisninga.

Eg spør om gutane får trening i å skrive i samfunnsfag ved å svare på repetisjonsoppgåver:

- I: Gjennom oppgåvene som er i samfunnsfagsboka, føler de at de får skrivetrening gjennom dei. Ved å svare på dei oppgåvene?
- Andreas: I samfunnsfag?
- I: Ja
- Andreas: Nei, ikkje sånn kjempemykje eigentleg
- I: Blir det meir slik at de skriv berre eit ord eller to for å svare
- Arnfinn: Vi skal skrive heile setningar eigentleg
- Andreas: Eg prøver å skrive heile setningar
- I: Mm
- Andreas: Så eg får litt trening
- Arnfinn: Vi lærer jo veldig mange uvanlege ord med også
- I: Ja! Korleis det er?
- Arnfinn: Kjekt det

- I: Klarer de å bruke dei no i teksten?
 Arnfinn: Det er ikkje slik at eg går rundt og hugsar liksom orda, men av og til kjem eg på dei, og då bruker eg dei.

(Ask2-elevar, før- og undervegsintervju).

Her er dei samde om at denne typen skriving ikkje gir så mykje trening sjølv om dei skal svare med heile setningar. Arnfinn peikar på at dei lærer mange uvanlege ord med å jobbe på denne måten, sjølv om han ikkje alltid kjem på å bruke dei.

Når det gjeld grunnleggande ferdigheiter i samfunnsfag, er gutane ganske sikre på at det må handle om grunnleggande kunnskapar i faget:

- I: Mm, i samfunnsfag da? Kva er grunnleggande ferdigheiter der?
 Arnfinn: Å vite litt om nærmiljøet i alle fall, ein kan kome langt berre med det.
 I: mm
 Arnfinn: Og å svare på spørsmål som du får. Diskutere
 (Ask2-elevar, før- og undervegsintervju).

Frå lærarhald stadfestar Trond at han legg meir vekt på dialog enn skriving. Når det gjeld skriving, peikar han på at dette har vore meir knytt til repetisjonsoppgåver:

- I: mmm, i samfunnsfag. Korleis gjer du det der? Kva skriv dei der?
 Trond: I samfunnsfag så har vi gått igjennom stoff, og så har vi brukt då dialog i klasserommet der det vi tek opp eit problem eller vi tek opp tema, også får vi då forskjellige vinklingar på dei same tinga. Så får vi høyre då kor dei reagerer på det, og vi får belyst det veldig breitt synes eg..
 I: Men då er det munnleg? De snakkar?
 Trond: Då er det munnleg. I tillegg så har dei oppgåver i kvart av kapitla, så dei skriftleg, når vi har gått igjennom eit stoff så skal dei prøve å skriftleggjere eller synleggjere skriftleg
 (Ask2s-lærar, førintervju).

Skriving i samfunnsfag i timane til Trond er såleis knytt til repetisjonsoppgåver frå boka, men han viser likevel at språk i opplæringa er viktig for han :

- I: Kva kan du tenkje deg er det viktigaste med at elevane skal skrive sjølve i samfunnsfag?
 Trond: Det er å kunne greie å uttrykke tankar og slik som det er ut i frå slik som dei føler sjølv, og greier å formulere. For det er jo ganske viktig å kunne gjere seg forstått både munnleg og skriftleg. Ved å uttrykkje seg skriftleg så skal dei jo også formidle til andre og gjere seg forstått på ein korrekt måte. Og innanfor yrkesfaga så er det jo ganske viktig med å uttrykke seg presist.

- I: Ja, ja
 Trond: Skal du prøve å skrive ein manual for eksempel og ikkje bli missforstått, det er ganske vanskeleg. Så.. Men der skulle eg ønske at språket, då tenkjer eg på både norsk og engelsk også hadde lagt meir tilrettelagt for yrkesfaga.
- I: Åja,
 Trond: Det skulle eg hatt som ønske..
 I: Kva du tenkjer på då?
 Trond: Ja, du kan nå ta for eksempel det å, teknisk engelsk som dei ikkje på ein måte har innanfor det som er læreplanmåla i desse her...
 I: Åja, eg skjønar
 Trond: Ja, for veldig mange av desse elevane dei går direkte ut i arbeid. Dei får seg ei lærekontrakt og så går dei ut i arbeid. Og då får dei ofte ting som er på engelsk, og dei skal, ord og uttrykk som den vanlege engelsken ikkje fangar opp, den tekniske engelsken. Også forstår dei ikkje heilt kva det er. Dei kan brukbart engelsk til ein del ting, men den tekniske kan dei ikkje.
 (Ask2s-lærer, førintervju).

Han er altså opptatt av at elevne skal kunne formulere seg på ein måte som mottakaren forstår. Denne ferdigheita fører han vidare til yrkesfaga og ser som spesielt viktig at dei lærer fordi dei skal kunne kommunisere aktuelle problemstillingar både innanfor eit fagfellesskap og til ein kunde utan kjennskap til fagfeltet. Trond er oppgitt over at læreplanen ikkje tar behovet for teknisk engelsk meir alvorleg. Elevane som går rett ut i bedrift etter dei to åra på skule, har ikkje fått opparbeidd nok spesialisert engelsk til å kunne arbeide effektivt i bedriftene.

Han stadfestar vidare at den munnlege vurderingsforma i faget legg føringar, og samtidig kjem han inn på kor viktig det er med forståing i faget:

- Mmm. No er eksamensforma munnleg i samfunnsfag.
 Trond: Ja
 I: Gjer det at du automatisk prioriterer det munnlege i faget. At dei skal prate mykje?
 Trond: Det vert heilt sikkert tenkt på det ja. At dei munnleg skal kunne forklare. Men det er viktig at dei skal forstå samanhengane i det dei lærer. Altså på eige initiativ og på eige tenkemåte greier å forstå. Så, det er klart det at eksamenane er med på å styre korleis dette blir lagt opp også.
 (Ask2s-lærer, førintervju).

Trond viser her at for han er det viktig at elevane ser relasjonane mellom dei ulike omgrepa dei lærer i samfunnsfag. Han vil ikkje ha statisk kunnskap, men ser gjerne at dei lærer å forstå korleis samfunnet heng saman. Det ser også ut til at han koplpar denne læringa til å kunne uttrykke faginnhaldet, og i denne samanhengen er det munnlege uttrykk.

I utgangspunktet meiner Trond at kjeldetilvising er norskpensum. Likevel er det viktig for han at elevane bruker kjelder og at dei lærer å nytte dei på ein god måte. Han viser ei djup forståing av læring når han forklarar kjeldebruk:

Trond: Dei har forska litt på dette og... Kva er eige verk?

I: Ja

Trond: (latter) Då kom dei nå fram til at dei store kanonene vi har hatt innan både musikk og litteratur, dei har jo plukka frå tidlegare og gjort det til sitt eige. Omskrive det og omarbeid det og sånn er det vel med nettet også. Visst at dei greier å hente ting og gjere det til sitt eige så.. er det plagiat eller er det?

I: Mmm, ja, kor den grensa går!?

Trond: Er resultatet mitt? Sjølv om eg har brukt ditt og ditt og ditt og ditt sitt? Eg veit ikkje

I: Ja, og klart at dette, det er jo heilt nye problemstillingar som samfunnet ikkje har ferdigreflektert over.

Trond: Mmm, så eg tenker personleg at eg kan lære av det andre har gjort før. Eg kan lære mykje og eg kan lære veldig fort fordi dei har gått igjennom ein lang prosess.

I: Mmm

Trond: Og så kan eg bruke det og så kan eg plutselig seie «aha», så oppdagar eg noko nytt, eit tillegg. Og det er jo ei utvikling.

I: Ja, læring.

Trond: Ja, det er skikkeleg læring.

(Ask2s-lærer, førintervju).

Han seier tidlegare i intervjuet at han har vore på kurs om tekniske løysingar som skal hindre at elevane går på Internett under eksamen. På dette kurset vart heile konseptet rundt det å hindre elevane tilgang til kjelder under eksamen problematisert, og dette har fanga interessa til Trond. Han ser læring som ein skapande prosess, der ein sjølv sagt bygger på samhandling med andre.

11.4 Drøfting av analyse og resultat, knytt til forskingsspørsmål 2b

I diskusjonen under er kategoriane henta frå operasjonaliseringa i kapittel 8.1.3 «Forskingsspørsmål 2a og 2b – kontekstnivået». Utgangspunktet for diskusjonen er å sjå korleis innhald (skrivehandling), form på teksten (semiotiske ressursar) og formål med skrivinga i dei typifiserte skrivehendingane for kvart av faga, blir forhandla

innanfor rammene av den lokale skuleskrivekulturen, den lærarfaglege skrivekulturen og elevskrivekulturen.

11.4.1 Innhald, form og bruk i den yrkesfaglege opplæringa

Den lokale skuleskrivekulturen innanfor faga norsk og samfunnsfag i Ask1 og Ask2 er tydeleg prega av å gjelde yrkesfagklassar. Desse rammene gjeld for både norsk og samfunnsfag, og eg har difor trekt ut dette punktet som eit eige overordna delkapittel.

For det første vil den lokale skuleskrivekulturen både i norsk og samfunnsfag vere prega av at samfunnet ikkje har same forventingar til denne gruppa som på studiespesialiserande (jf. Hegna m. fl., 2012). Dette skaper igjen rammer for korleis elevane ser seg sjølv som skivarar (jf. «autobiographical self» Ivanič, 1998:26-27) i dei to faga. Noko av dette handlar om underliggande haldningar og erfaringar som elevar og lærarar ber med seg, og som til dels vil vere vanskelege å forske på. Samtidig må det som elevar og lærarar uttalar seg om skrivning i faga, kunne tolkast som uttalte uttrykk for desse verdiane og haldningane.

Ved Asknes kjem dei låge forventingane til uttrykk gjennom ei uttrykt forståing av at skulen leverer dårlege eksamensresultat i norsk. Dette veit både lærarar og elevar, og Tone omtalte det som: «[det] går forferdeleg dårleg til eksamen kvart einaste år» (Ask1ns-lærar, etterintervju). På den andre sida viser tal frå Utdanningsdirektoratet at elevar ved Asknes har levert betre eksamensresultat i norsk dei siste åra. I samfunnsfag har snittkarakteren for standpunkt variert mellom 4,0 og 4.3 dei siste seks åra (tal frå Statistikkportalen, Utdanningsdirektoratet, 2016 (eksakt referanse er anonymisert)). Dette viser at dei er meir vande med gode karakterar på samfunnsfagseksamen, og at bildet i realiteten er meir samansett.

For det andre peikar forskingslitteraturen særleg på at yrkesfag skil seg frå anna vidaregåande opplæring ved den todelte vegen vidare, der om lag halvparten vel læretid i bedrift, medan resten tar studiespesialiserande påbygging. I tillegg gjer retten til utdanning for alle at det gjerne er eit ekstra stort sprik mellom elevføresetnadane i

yrkesfagklassane, noko lærarar på yrkesfag uttalar som ei særleg stor utfordring (Hegna m. fl., 2012; Hellne-Halvorsen, 2014). Samtidig peikar Tone på den konstante utfordringa med fråfall som ein viktig del av den lokale skuleskrivekulturen ved Asknes.

Eit tredje poeng er at fagtradisjonane på yrkesfag har andre røter enn fellesfaga. Arbeidsoppgåver og utfordringar knytte til utføring av arbeid kan difor opplevast som ein motsetnad til dei teoribaserte fellesfaga (T. Solheim, 2009) og som ei ekstra utfordring i møte med kravet om yrkesretting. Denne skvisen kjem til uttrykk både gjennom den lærarfaglege skrivekulturen og elevskrivekulturen ved Asknes. Trine peikar på at klasse Ask2 er tung å få i gang med skriving i norsk, og Tone uttrykker at elevane på yrkesfag meiner at norsk burde ha vore «valfag». Dei som skal ut i lære og ikkje vidare i utdanningssystemet, ser ikkje poenget med faget. Når Arnfinn kommenterer at han ikkje er interessert i å skrive i samfunnsfag fordi han ikkje skal bli forfattar, kan det også henge saman med dette utgangspunktet.

Sist, men ikkje minst har kravet om yrkesretting viktige implikasjonar for den lokale skuleskrivekulturen. Metliaas (2010) viser korleis slik yrkesretting berre er mogleg gjennom samarbeid mellom program- og fellesfaglærarane. Rapporten frå Trøndelag Forsking og Utvikling (2014:103-104) konkluderer med det same, då yrkesrettinga ser ut til å gi negative utslag om læraren ikkje er tilstrekkeleg oppdatert på programfaget. Samtidig legg Hertzberg (2011) til at det ikkje kjem tydeleg nok fram i læreplanen at implementering av grunnleggande ferdigheiter føreset samarbeid på tvers av skulefaga. Det er dermed ikkje opplagt at skuleleiing og lærarar ser denne samanhengen. I lys av Metliaas (2010) som peikar på at fråfallstatistikken på yrkesfag i stor grad skuldast manglande eller underutvikla grunnleggande ferdigheiter, blir slikt samarbeid enda meir relevant for denne elevgruppa.

Læreplan og tradisjon for skriving (skrivekulturen) i norsk og samfunnsfag har ganske ulik utforming i norsk kontekst (sjå kapittel 3.3). I tillegg er der eit anna viktig skilje i materialet frå Asknes vidaregåande: Ask1, der elevane går på service og samferdsel og Ask2, der elevane går på elektrofag, tilhøyrer to ulike fagtradisjonar. Desse

fagtradisjonane har forskjellige tilnærmingar til skriving, og skriving i dei aktuelle faga er oppfatta svært ulikt. På mange måtar kan ein bruke Martin (1993) sitt skilje mellom naturfaga på den eine sida og humaniora (samfunnsfaga er ikkje innanfor humaniora-definisjonen) på den andre sida også her. Elektrofag kan seiast å vere eit *teknisk fag* der terminologien er prega av presise nemningar i strenge hierarkiske system. Dette er også måten Martin forklarar «technical discourse» (Martin, 1993b:205). Dei komande elektrikarane treng å kunne uttrykke seg eintydig og klart for å kunne kommunisere effektivt med kollegaar, dei må kunne bruke rette ord . Service- og samferdsel på den andre sida er meir i slekt med norsk og samfunnsfag både når det gjeld ordval og syntaks. Det er sjølvsagt mange måtar desse elevane kjem til å bruke språket sitt på i framtidig yrkesliv, men felles er at dei gjerne hallar meir mot drøftande, argumenterande sjangrar der dei må kunne diskutere og konkludere i teksten. Maria Westman (2009:180) finn i sin innanfor svensk kontekst at skriving blir brukt ulikt i ein helse- og sosialfagsklasse samanlikna med byggfag der helse og sosial-elevane skriv meir i sine programfag. På bakgrunn av dei ulike yrka som utdanningane fører fram mot, er det grunn til å tru at service og samferdsel-klassen også nyttar skrift til andre og meir varierte formål enn elektrofagklassen.

Innhald, form og bruk av tekstar skrivne av yrkeselevar blir dermed definerte ut ifrå ulike rammer for opplæringa. Kulturkonteksten med generelt lågare forventningar til skrivearbeid frå elevar på yrkesfag, krav om yrkesretting og eit todelt løp vidare gjer at både elevar og lærarar oppfattar denne typen opplæring som annleis enn studiespesialiserande.

11.4.2 Innhald, form og bruk i norskfaget

Jentene i Aks1 skildrar ein elevskrivekultur der sjangerkunnskap høyrer med til norskfaget. Forma på tekstar koplar dei direkte til norsk, og dei viser til korleis Tone har formidla at oppfatninga av eit innhald heng saman med korleis ein formulerer seg når ein skriv.

For norskfaget sin del løftar gutane i Ask2 fram ulike synspunkt på skrivning i skulen. Arnfinn meiner det er best å skrive argumenterande viss han berre har noko interessant å skrive om. Medan Andreas liker best å skrive eventyr. Dei er einige om at sjangeropplæring høyrer med til norskfaget, men Arnfinn viser at han har lært noko om oppbygging av tekstar som også gjeld skrivning generelt.

Den lærarfaglege skrivekulturen i norsk viser at skrivning er viktig og blir prioritert i faget. Tone seier at ho opplever det som utfordrande at elevane skal gjennom eit stort pensum på relativt kort tid. Tekstarbeid og skrivetrening blir det difor for lite av, og dette omtalar ho som trasig. Når ho vurderer skrivearbeid, bruker ho å dele i tre mellom innhald, sjanger og rettskriving. Ho forklarar ikkje korleis innhaldet fungerer saman med forma, men ho peikar på at teksten må vere «fornuftig og godt resonert» (Ask1ns-lærer, førintervju). Tone er oppteken av at elevane skal sjå relevansen av norskfaget. Samtidig ser ho at praksis slik det er no, fungerer dårleg fordi eksamensresultata for dei som vel påbygg er svært dårlege. «Kosenorsken» på yrkesfag held ikkje mål, hevdar ho. Samtidig ser ho at mange av læringsmåla i faget blir oppfatta som irrelevante for elevane. Der er store skilnadar i elevføresetnadar i klassen, og Tone veit at nokre står i fare for å hoppe av (noko Erlend faktisk gjorde). Ho strevar med å stette alle krava til norskfaget på yrkesfag, og ho set dermed ord på noko av det same som Eide (2008) og Hegna mfl. (2012) er inne på.

Når Trine rettar tekstar i norskfaget, bruker ho å dele vurderinga i tre mellom innhald, sjanger og rettskriving. Ho koplar ikkje innhaldet til sjangeren, men heller til formålet med skrivinga. Innhaldet i tekstane vurderer ho ut ifrå relevans i høve til oppgåva (Ask2n-lærer, før-, undervegs- og etterintervju). Ho viser på den måten at innhald og form står i samband med kvarandre, men ho uttrykker det ikkje eksplisitt. Samtidig vil Trine at elevane skal vite kvifor dei ulike læringsmomenta er viktige i faget, og ho ser på norsk som eit fag med særleg ansvar for skriveutvikling. Like fullt nyttar ho ein del repetisjonsoppgåver også i norsk. I før-, undervegs- og etterintervjuet peikar ho også på at ho opplever at Ask2 er ei tung klasse å motivere til å skrive, og dette kan henge

saman med at elevane framhevar at dei vil skrive «yrkesrelevant», medan ho er oppteken av å følge læreplanen.

Når det gjeld å forstå kva som ligg i grunnleggande ferdigheiter, er elevane i Ask1 ikkje heilt sikre. Bjarne koplar det til kompetansemål, og han set det vidare i samanheng med at der er nokre grunnleggande kunnskapar om samfunnet vårt som alle må kunne. Arnfinn i Ask2 meiner at det må vere å kunne dei heilt grunnleggande rettskrivingsreglane. Den uttalte forståinga av grunnleggande ferdigheiter blant elevane skil seg på denne måten noko frå det NIFU-rapportane peikar på. Lærarar og skuleeigarar legg i desse rapportane vekt på lesing og skriving som ekstrahjelp for svake (Hertzberg, 2009, 2010a, 2012b), medan elevane her ser det som grunnleggande lærestoff i faga. På den andre sida koplar Trine grunnleggande ferdigheiter i norsk til rettskrivingsreglar (Ask2n-lærer, før-, undervegs- og etterintervju). I tillegg viser desse rapportane at lærarane stort sett arbeider som dei gjorde før innføringa av grunnleggande ferdigheiter (Ibid.). Dette blir på den eine sida stadfesta av den lærarfaglege skrivekulturen som Tone og Trine skildrar, samtidig som dei på den andre sida begge er opptekne av at elevane skal kunne skrive «ute i arbeidslivet», som Trine seier. Kravet om yrkesretting av fellesfaga kan på den måten bidra til at norsklærarane ved Asknes blir tvinga til å tenke nytt og i større grad implementere skriving som grunnleggande ferdigheit enn om tilpassing til programfaga ikkje var eit krav.

Spørsmåla knytte til om skriveopplæringa skal yrkesrettast eller ikkje, opnar for ein større diskusjon om sjanger i det heile. Den «grunnleggande tekstlige beredskapen» (Berge 2005b:16) blir igjen aktuell fordi dette uttrykket peiker på at skulen ikkje kan førebu elevane på alle relevante sjangrar dei vil møte gjennom yrkes-, fritids- og organisasjonslivet. Skulen må dermed gjere elevane i stand til å vurdere formål med teksten og relevant skrivehandling kritisk slik at dei blir i stand til å produsere tekstar som blir anerkjende av målgruppa eller tekstkulturen. Samtidig skal norskfaget, også på yrkesfag, bidra til allmenndanning for elevane, og dei skal få tilgang til oppvurderte kulturformer på lik linje med andre elevar (Aase, 2012; Eide, 2008). I den

samanhengen poengterer Metliaas (2015) at det allmenndannande ikkje står i kontrast til det yrkesretta, og ho kommenterer vidare at det er samarbeid mellom lærarar som kan skape meiningsfull allmenndanning gjennom yrkesretting (Ibid.). Poenget blir såleis at det går an å skrive allmenndannande innanfor yrkesfaglege sjantrar, og Arnfinn seier sjølv at han blir motivert av å ha noko viktig å skrive om (Ask2elevar, før- og undervegsintervju).

Innhald, form og bruk på tekstane som elevane skriv i norsk ved Asknes, blir dermed forhandla i spennet mellom eit krav om yrkesretting, lågt timetal og låge forventingar, kombinert med eit ønske om å gi elevane noko nyttig for livet vidare. Dermed blir mange ulike skrivehandlingar relevante, og fordi opplæringa skal gi elevane noko nyttig, er også mange ulike skriveformål viktige. Forma på tekstane blir vurdert og sett i samband med innhaldet i tekstane, noko som indikerer ei forståing av norsk som både språk- og innhaldsfag. Den lokale skuleskrivekulturen og den lærarfaglege skrivekulturen ser ut til å vere nært knytte til kvarandre innanfor norskfaget, og begge peikar i retning av eit stort danningfag. Elevskrivekulturen derimot ser ut til å bære meir preg av eit smalare «nytte»-perspektiv. Dei klare føringane om yrkesretting kan vere med på å forsterke dette inntrykket for elevane.

11.4.3 Innhald, form og bruk i samfunnsfag

Den lokale skuleskrivekulturen i samfunnsfag ved Asknes ser ut til å vere influert av den munnlege eksamensforma, og dette skaper igjen viktige rammer for den lærarfaglege skrivekulturen.

Skriving i samfunnsfag for begge klassane ser i all hovudsak ut til å dreie seg om repetisjonsoppgåver i samfunnsfag, og vurderingsgrunnlaget er vanlegvis tradisjonelle prøver med skriftlege spørsmål og svar. Slik (Overrein & Smidt, 2009) viser at norsk skule ikkje har tradisjon for skriving av lengre tekstar i samfunnsfag, høver dette godt med forholda ved Asknes. Tone har tidlegare testa ut ei prøveform der elevane skulle skrive lengre svar, men resultatet vart dårleg. Ho er mest oppteken av at elevane skal

få sjå at tema i samfunnsfag angår elevane, og ho bruker ofte munnlege diskusjonar i klasserommet. Samtidig viser elevintervjua at Tone har vore tydeleg på korleis ein i samfunnsfag må kunne abstrahere eit innhald og å kunne nytte dette relevant i nye samanhengar (Ask 1 elevar, før-intervju).

Trond har aldri gitt lengre tekstoppgåver i samfunnsfag (jf. Otnes, 2015a), då han prioriterer munnlege arbeidsformer. Samtidig har Trond stor interesse for å arbeide med språk og kommunikasjon på yrkesfag, og han vil gjerne jobbe tverrfagleg. Trond er oppteken av at elevane skal lære å forstå samanhengar mellom samfunnsfaglege fenomen og at dei skal kunne uttrykke desse samhengane munnleg. Her er han på linje med Vygotskij (2001) i synet på læring og dermed synet på korleis ein skaper forståing ved bruk av språket i samhandling med andre. Samtidig nyttar elevane også samfunnsfaglege omgrep slik Christensen (2011) hevdar er sentralt for demokratisk danning. På den andre sida glepp noko av det læringspotensialet som ligg i å skrive, og då særleg drøfting med innslag av ulike stemmer i same tekst (Andrews & Pringle, 1984). Utvikling av eige fagspråk og derunder grammatikk i dette skriftlege fagspråket, slik Martin (1998) peika på, blir det heller ikkje lagt til rette for med denne måten å undervise på.

Trond representerer yrkesfaga både gjennom si eiga tidlegare elektrikarkarriere og ved først og fremst å vere el-lærer. Innspela hans om fagspråk og teknisk engelsk harmonerer med korleis Metliaas (2010) hevda at lærlingbedriftene først og fremst er ute etter god formidlingsevne munnleg og skriftleg i både norsk og engelsk. Dette har Trond erfart, og han skulle ønske at skulen hadde eit meir gjennomgåande syn på språk i yrkesfaga. Her viser han både språkleg engasjement generelt og forklarar også korleis han får elevane til å lage arbeidsteikningar for å planlegge prosessen som dei seinare skal utføre manuelt. Det er såleis tydeleg at han er bevisst korleis semiotiske ressursar kan bidra til læring.

Den lærarfaglege skrivekulturen i samfunnsfag ser ikkje ut til å vere nær knytt til kjeldebruk ved Asknes. Trond oppfattar det som norskfaget sitt felt og viser samtidig stor interesse for læring og bruk av kjelder i skriveprosessen. Tone, som samtidig med skriveprosjektet, sjølv arbeidde med ein heimeeksamen i historie, omtalar også kjeldebruk som norskpensum, sjølv om ho meiner å ha vore inne på dette også i samfunnsfag. Sett i lys av korleis ulike skriveforskarar løftar fram at kjeldebruk er særleg sentralt i samfunnsfag, er dette kanskje noko overraskande funn (jf. td. Hertzberg, 2011; Løiten, 2011; Overrein & Smidt, 2009; Øgreid & Hertzberg, 2009). Det er også noko uventa i forhold til at innhaldet i tekstane var henta frå ulike kjelder knytte til pensum i samfunnsfag. På den andre sida kan dette funnet igjen settast i samband med manglande tradisjon for skriving av lengre tekstar i faget. Norskfaget har halde på med denne typen skriving lenge, og tradisjonar for å undervise og vurdere i kva grad eleven meistarar kjeldetilvising har difor sett seg som ein naturleg del av faget. Dette er ikkje implementert på same måte i samfunnsfag ved Asknes.

Elevane skildrar ein skrivekultur i samfunnsfag der innhald er det viktige, og at rettskriving ikkje spelar noko rolle. Samtidig viser Arnfinn at han har fått med seg noko om tekstoppbygging som gjeld for alle fag. (Ask2-elevar, før og undervegsintervju). På den andre sida hevdar han at det er enklare å diskutere munnleg enn skriftleg, men at det er greitt så lenge det han må skrive om interesserer han. Elevane i Ask1 set ord på ei forståing av at innhald og språk er integrert også i samfunnsfag, og særleg Birte viser tydeleg korleis det å formulere seg godt og sjølvstendig er viktig for å oppnå ein god karakter i faget.

Tone ser skriving som grunnleggande ferdigheit i samfunnsfag som noko utfordrande. Ho ønsker at dei som ikkje er så gode til å uttrykke seg skriftleg, også skal kunne kjenne på meistring i faget, og ei skriftleg vurdering er ho difor kritisk til. Ho viser dermed ei forståing av at skriving som grunnleggande ferdigheit impliserer skriftleg vurdering i faget. På den andre sida løftar ho fram at det å kunne formulere lærestoffet med eigne ord er ein viktig del av måloppnåinga og at ein difor må finne ein balanse i korleis ein vektlegg uttrykksevne hos elevane (Ask1ns-lærer, førintervju). Gutane i Ask2 koplar grunnleggande ferdigheiter til å kunne noko om nærmiljøet i tillegg til å

kunne diskutere²¹. På den måten viser dei også her, som i norsk, at dei ser grunnleggande ferdigheiter som grunnleggande kunnskapar i faget.

Innhald, form og bruk i tekstar i samfunnsfag står såleis fram som noko vesens anna enn i norskfaget. Formålet med skrivinga i faget er først og fremst knytt til kunnskapsorganisering og lagring, og den aktuelle skrivehandlinga blir dermed «å beskrive». Den lokale skuleskrivekulturen, den lærarfaglege skrivekulturen og elevskrivekulturen heng tett saman i samfunnsfag, noko som bidrar til å forsterke den avgrensa bruken av skriving i faget.

11.5 Konklusjon, forskingsspørsmål 2b

Som svar på forskingsspørsmål 2b viser denne undersøkinga at skrivekulturen i norsk og samfunnsfag blir oppfatta som ulike fenomen ved Asknes på fleire måtar. For det første er der nokre overordna strukturelle rammer som påverkar den lokale skuleskrivekulturen i stor grad samtidig som desse også tydeleg influerer den lærarfaglege skrivekulturen og elevskrivekulturen for begge faga sin del. I samfunnsfag er dette først og fremst knytt til den munnlege eksamensforma. Det at samfunnsfag blir forstått som eit munnleg fag gjer at den lærarfaglege skrivekulturen ikkje ser det som relevant å drive skriveopplæring i faget. Trond presiserer også at han manglar kunnskap, då fagbakgrunnen hans er elektrofaga. I tillegg spelar kravet i Opplæringslova om yrkesretting inn på skrivekulturen i faga, og dette ser ut til å gjelde mest norskfaget. For den lærarfaglege skrivekulturen i norsk får dette den konsekvensen at lærarane må utvide forståinga si av kva som er relevante skrivehandlingar og skriveformål i faget. For elevskrivekulturen ser kravet om yrkesretting ut til å skape ei forståing av at skrivinga må vere «nyttig». I norsk bidrar dette til at elevane oppfattar mykje av pensum som lite relevant. Kravet om relevans ser ikkje ut til å stå like sterkt i samfunnsfag.

²¹ Å kunne diskutere kan setjast i samband med dei *munnlige* grunnleggande ferdigheitene. Det kan vere at gutane peikar på dette i sitatet.

Skriving som grunnleggande ferdigheit blir av lærarar og elevar forstått som rettskriving i norsk og som grunnleggande kunnskapar i samfunnsfag. I tillegg gjer Tone ei kopling mellom måloppnåing i samfunnsfag og formuleringsevne i faget. Like fullt ser ho ikkje dette i eit vidare literacy-perspektiv, men ho omtalar det i samband med vurdering i faget. Skrivekulturen i norsk og samfunnsfag blir dermed ikkje knytt direkte opp mot skriving som grunnleggande ferdigheit.

Vidare viser karakteristikkane av skrivehendingane i faga til to ulike skrivekulturar. Norskfaget står fram som eit omfattande språkfag med mange relevante skrivehandlingar og skriveformål. Norskfaget femner også om fagspråk der ulike tekstar har ulike formål. Samfunnsfag ber også preg av å vere språkfag med tilhøyrande fagspråk, men på ein smalare måte. Fagterminologi blir lagt vekt på, men språkføring utover det blir lite tematisert. Språkdelen av fagspråket blir dermed redusert samtidig som han ikkje er utelukka. Begge lærarane uttrykker at dei oppfatar at der er samanheng mellom kunnskap og formidling i samfunnsfag, og i intervjuet kjem det også fram at elevane har lært om korleis ein må gjere fagstoffet til sitt eige.

12 Analyse og diskusjon av forskingsspørsmål 3

Forskingsspørsmål 3 er formulert som ei syntese av forskingsspørsmål 1 og 2. Spørsmålet rettar seg såleis inn mot å sjå elevar og lærarar skildring av skrivehendinga i lys av skrivekulturen i dei to respektive faga og vidare korleis desse skrivekulturane er innskrivne i elevtekstane. Kategoriane som er nytta i resultat og analysar i forskingsspørsmål 3 er gjorde greie for i kapittel 8.1.4 «Forskingsspørsmål 3 – tekst i kontekst». Strukturen i kapittelet er organisert etter hjørna i Ongtads (2004:69) «Triade»: «innhald», «form» og «handling/bruk». I kvart av desse «hjørna» er det sett saman diskusjonar og konklusjonar frå dei føregåande forskingsspørsmåla slik at det til slutt er mogleg å sjå tekst i møte med kontekstar opp imot kvarandre. Datamaterialet for forskingsspørsmål 3 er dermed diskusjonar og konklusjonar frå forskingsspørsmål 1 og 2. Då dette kapitlet bygger på data frå kapittel 10 og 11, vil tidlegare presenterte sitat og observasjonsdata i liten grad bli repeterte her.

12.1 Kultur- og situasjonskontekst i møte med teksten

12.1.1 Innhald i elevtekstane, sett i lys av skrivehending og skrivekultur

Fagomgrepa i elevtekstane er noko vanskeleg å kategorisere fordi desse omgrepa i fleire høve fell saman med daglegtalet. Nominaliseringane «innvandring» og «integrering» i tillegg til «kulturmøte» må reknast som relevante fagomgrep i desse tekstane. Samtidig er desse omgrepa henta frå oppgåveordlyden, og dei tilfører difor lite til den leksikalske tettleiken (jf. Halliday, 1987). Då analysane viser høg frekvens av materielle og mentale prosessar, indikerer dette at deltakarane i teksten heller er konkrete enn abstrakte. På same måte viser den leksikalske tettleiken og den grammatiske innviklinga at tekstane generelt ligg nær munnleg språkbruk.

Norsklærarane Tone og Trine er vande med å kommentere innhald i elevtekstar, og Trine seier til og med at det er vanskeleg å la vere å gi tilbakemelding på innhaldet i

desse tekstane. Like fullt går dei to inn i samarbeidet med ei forståing av at deira ansvar i norsk omfattar berre språksida av tekstane. Dei har difor konsekvent ikkje kommentert innhaldet under den norskfaglege vurderinga (sjå kapittel 10.4.3 «Resultat frå lærarresponsen, vurdert av norsklærarane»).

I responstekstane frå samfunnsfaglærarane kommenterer Tone «fornuftige tankar» som noko positivt. I tillegg peikar ho på at nokre av elevane har «baka inn faguttrykk». Denne formuleringa bruker ho også i samtale med elevane medan dei skriv, og det viser seg såleis å vere eit viktig sjangerkriterium for Tone. Trond bruker formuleringa «gode resonnement». Dei «gode resonnementa» ser ikkje ut til å spegle eit konkret innhald, då Trond nyttar denne formuleringa om dei tekstane der alle deloppgåvene er svara på. Det å faktisk kommentere alle dei ulike delspørsmåla og under der igjen kommentere alle dei fem bilda, står vidare fram som viktige sjangertrekk for Trond. Samfunnsfaglærarane viser dermed korleis dei kommenterer tekst i samfunnsfag slik dei er vande med, utan å sjå desse tekstane som uttrykk for ei drøfting av ulike fagrelevante tema. Dette funnet er viktig i denne studien fordi det viser noko av korleis lærarane i dette prosjektet (nesten) konsekvent heldt seg innanfor fagdomena når faga samarbeidde på tvers, og at dette blir problematisk når utøving av rolla som skriveleiar er så forskjellig i dei to skrivekulturane.

Både Tone og Trond er tydelege på at dei som samfunnsfaglærarar tar ansvar for innhaldet i tekstane. Likevel viser materialet nokre utfordringar med det samfunnsfaglege innhaldet i tekstane som verken blir kommenterte eller korrigerede av faglærarane. Dette gjeld klare faktafeil, innslag av rasistiske haldningar og plagiat. Elevane som har skrive dette, får dermed ikkje hjelp til å korrigere kunnskapen sin, samtidig som dei ikkje blir støtta vidare i korleis dei kan skrive om slike fenomen på ein meir balansert måte. Ein konsekvens av dette kan vere at elevane gjennom dette prosjektet sit att med ei forståing av at denne måten å uttrykke seg på er relevant, eller at desse haldningane er aksepterte innanfor ein samfunnsfagleg kontekst. Dermed er det fare for at skriveprosjektet ikkje gir elevane betre føresetnadar for verken å forstå korleis samfunnet heng saman eller korleis demokratisk utvikling føreset nokre nedfelte grunnleggande verdiar. I tillegg handlar dette om tilgang til tekstkultur i

samfunnsfag. Verken faktafeil, rasistiske utsegner eller plagiat er anerkjende uttryksmåtar innanfor den samfunnsfaglege tekstkulturen. Det at desse trekka ved tekstane ikkje vert reagerte på kan gjere at elevane ikkje får føresetnader for å kunne utforme anerkjente samfunnsfaglege tekstar (jf. Berge, 2003).

12.1.2 Form i elevtekstane, sett i lys av skrivehending og skrivekultur

Fire av fem fokuselevar leverer inn ein samanhengande, resonnerande tekst, medan ein tekst er skriven som svar på repetisjonsspørsmål. Kohesjonsmønstera i dei fire samanhengande tekstane viser at elevane har prioritert lokal koherens (sjå kapittel 9.3.3 «Tekstuell mening i elevtekstane»). Dette er naturleg med tanke på deloppgåvene som dei skulle svare på, og det peikar i retning av ein samfunnsfagleg skrivekultur heller enn ein norskfagleg. Dermed blir det å svare på dei konkrete oppgåvene viktigare enn å skape ein overordna samanheng i teksten. I intervjuet med Tone og Trine er dei klare på at elevane skal svare i artikkelform, og dei meier at elevane er førebudde til denne oppgåva gjennom eit sjangerkurs som dei hadde hatt tidlegare på hausten. Tone gjer det klart at ho ventar ein god struktur med innleiing, ein hovuddel med forklaring av fagomgrep og ei avslutting der dei viser til eigne meiningar. Av kommentarane til Tone ser dette ut til å vere sjangertrekk som ho reknar som obligatoriske. Dette går også att frå skrivetimen der ho går rundt og minner elevane på å bruke boka. Måten Tone omtalar koplinga mellom fagomgrep og strukturen i teksten på, er også det klaraste provet på korleis Tone i praksis viser elevane at innhald og form på teksten er tett bundne saman. Trine på si side peikar også på at innleiinga og avslutninga skal vere ”konkret”, samtidig som avslutninga også skal innehalde eigne meiningar. Det er mogleg at det er det sistnemnde ho legg i ”konkret”.

Elevane får ikkje oppgitt eksplisitte vurderingskriterium for norskdelen, og jentene i Ask1 uttrykker usikkerheit om norskvurdering. På den andre sida viser dei ikkje til manglande kriterium, men heller at det vil bli vanskeleg å få god karakter. Birte

forklarer at ho må skrive «100 % rett», og dette indikerer at rettskriving er oppfatta som viktig. Lærarane stadfestar dette i responstekstane i norsk, og mange får tilbakemelding om at dei må ta tak i rettskrivingsfeila sine. I tillegg gir både Tone og Trine mange elevar råd om å skrive om setningane sine. Elevane får ikkje tilbakemelding om at syntaksen er munnleg, men heller at det er «dårleg flyt» og at dei har formulert seg «tungt» og «lite presist». På bakgrunn av den ideasjonelle analysen er det klart at ein del av setningane som elevane har skrive, har ein tung, eller munnleg syntaks. Eg har tidlegare trekt dette fram som eit vesentleg funn i denne studien. Det at både Tone og Trine frekvent kommenterer syntaksen i tekstane, viser at språkføringa til elevane ikkje svarer til forventingane frå norsklærarane. Trine uttrykker dette også eksplisitt i vurderingsintervjuet. Ho er «forbausa» over at elevane har skrive så mykje om «eg og meg» og nyttar så lite fagomgrep. På den andre sida er det eit viktig funn at verken Trine eller Tone nyttar fagomgrep om syntaks i timane eller i responsen.

Oppgåveformuleringane har sterk og direkte innverknad på tekstane ved å utløse skrivinga i situasjonskonteksten (jf. Otnes, 2015a). Samtidig er oppgåvene i dette tilfellet også ein syntese mellom to ulike skrivekulturar i kulturkonteksten, og dette forholdet viser seg å skape nokre utfordringar. Oppgåvene er formulerte som repetisjonsspørsmål slik elevane er vande med i samfunnsfag. Dei høver såleis saman med forventa og internalisert skrivekultur i samfunnsfag. Slike oppgåver har vanlegvis ikkje noko eksplisitt uttrykt formål, og det er naturleg at elevane svarar slik dei er vande med utan å sakne ein vidare kontekst for skrivinga. Samtidig har desse oppgåvene i situasjonskonteksten fått anna innhald, då det er meint at elevane skal løfte dei ut av den samfunnsfaglege ramma og over i ein norskkontekst der ein skriv lengre, resonnerande tekstar. Med slike lengre, resonnerande tekstar er eit tydeleg uttrykt formål med skrivinga viktig fordi det definerer kva for skrivehandling som er formålstenleg. Eit slikt manglande mål med teksten blir dermed kritisk for å kunne forstå korleis ein kan løyse desse oppgåvene. Dei eksoforiske referansane som særleg kjem til uttrykk i Beates og til dels Arnfinns tekst, er dermed ei opplagt tolking av situasjonskonteksten som del av skrivekulturen i samfunnsfag. På den andre sida meistrar Benedikte og Andreas nettopp å sjå denne «doble» (jf. Evensen, 1999) eller kanskje «triple» dialogen, då både norsklærer, samfunnsfaglærer og ein tenkt

mottakar utanfor situasjonskonteksten er relevante mottakarar. Samtidig kommenterer Tone i vurderingsintervjuet at det å halde seg objektiv og å sjå ei sak frå fleire sider er mangelvare i tekstane, og at det dermed ikkje har blitt gode fagartiklar (Ask Ins-lærer, vurderingsintervju). Dermed koplar ho innhald og form i praksis ved å vise korleis det munnlege språket ikkje fungerer formålstenleg i ein argumenterande tekst.

Eit særeige nynorsk fagspråk blir ikkje kommentert av Tone og Trine. Tone kommenterer eksplisitt hos Beate at ho blandar nynorsk og bokmål, medan Trine plasserer desse feila i samlesekken «generelle skrivefeil». Ut ifrå desse kommentarane er det såleis ikkje grunn til å tru at elevane får eksplisitt opplæring i nynorsk som fagspråk eller at dette vert tematisert i det heile. Det er dermed ikkje grunn til å kople den munnlege syntaksen i tekstane direkte til det nynorske i dette høvet.

12.1.3 Formål i elevtekstane, sett i lys av skrivehending og skrivekultur

Sidan elevane ikkje fekk oppgitt eit klart uttrykt formål med tekstane dei skulle skrive i oppgaveordlyden (utover å vere vurderingsgrunnlag), er det komplisert å vurdere i kva for grad elevane har nådd målet med tekstane sine. På den eine sida er det å gi eit grunnlag for vurdering eit relevant formål i både samfunnsfag og norsk, og i samfunnsfag er det også slik elevane er vande med å svare på repetisjonsoppgåver utan at tekstane har noko oppgitt formål. På den andre sida er det overraskande at norsklærarane ikkje set tydelege rammer for formålet med teksten.

Då ingen har ansvar for formålet med teksten, blir ikkje bruksdimensjonen heller gitt merksemd. Denne granskinga avdekkjer dermed eit logisk og pedagogisk brot, då ein på denne måten mistar moglegheita for å kunne snakke om korleis innhald og form saman rettar seg inn mot formålet (Ongstad, 2004). Elevane får heller ikkje støtte i å sjå teksten som heilskap, og då forsvinn også poenget med å drøfte på bakgrunn av fagomgrepa og å forme ein global samanheng i teksten. Vidare får elevane ikkje støtte i å sjå teksten som ei handling eller som bruk i ein autentisk samanheng (jf. Miller, 2001 [1984]).

Fordi tekstane er skrivne for å danne vurderingsgrunnlag, blir den formålstenlege skrivehandlinga å *overtyde* lesaren om kunnskapar og ferdigheiter gjennom å *vise* dette i teksten. Teksten blir i denne samanhengen ikkje tillagt eit formål utover dette, og den overordna strukturen i teksten blir dermed ikkje viktig. Dette viser att i korleis tekstane har form meir som ei prøve, sjølv om dei er skrivne som samanhengande tekst. Den relevante sjangeren har dermed eit strategisk utgangspunkt, og han må reknast som ein rein skulsk sjanger (Berge, 1988). Målet om å sjå korleis «alt heng saman», slik Trond formulerte det, eller at prosjektet skal gi elevane skrivekunnskapar «for no og seinare», som Tone peika på, fell dermed bort. Forholdet mellom situasjonskonteksten og kulturkonteksten ser såleis ut til å stå i konflikt med kvarandre.

12.2 Konklusjon

På bakgrunn av diskusjonen ovanfor er det klart at skrivehendinga i situasjonskonteksten står i eit relasjonelt samband der skrivekulturen i kulturkonteksten, knytt til dei ulike fagtradisjonane, på kvar sine måtar påverkar skrivehendinga. Med triaden frå Ongstad (2004) som grunnlag blir det dermed tydeleg at alle dei tre dimensjonane i modellen på ulike måtar blir påverka av den lokale skrivekulturen i både norsk og samfunnsfag.

Innhaldssida av tekstane ber preg av å vere knytt til samfunnsfag. Elevane skriv med utgangspunkt i pensum, og lærarane kommenterer og vurderer ut ifrå korleis dei er vande med å vurdere i faget. Formålstenleg skrivehandling blir dermed å vise tileigna kunnskapar, slik ein vanlegvis gjer på prøver i samfunnsfag, for å *overtyde* lesaren (læraren) om kunnskapar og ferdigheiter. Den relevante sjangeren blir dermed ein samanhengande tekst der koherensen først og fremst er endoforisk forankra fordi han kviler på ulike delspørsmål. Elevane har på ulikt vis gått inn i denne kontrakten. Samla sett viser dei (i varierende grad) ein grammatisk innvikla syntaks med eit ekspressivt språk gjennom «eg» som den sansande i mentale prosessar, i tillegg til høg grad av modalitet. Dette samsvarer i liten grad med forventa språk i fagtekstar, men sett i

samband med ordlyden i oppgåvene, er desse eigenskapane ved tekstane ikkje overraskande. Plagiat eller faktafeil vert ikkje tematisert, og kjelder blir plasserte som «språk» og dermed «norsk» i denne samanhengen.

Forma blir forstått som norskfaget sitt ansvar i desse tekstane, og dette blir igjen konkretisert som rettskriving, syntaks og struktur i teksten. Ein overordna struktur er vanskeleg å finne i tekstane til elevane fordi dei har hatt delspørsmåla frå oppgåvene som utgangspunkt. Koherensen er dermed heller lokal enn global i tekstane, og dette viser korleis det samfunnsfaglege spelar inn på forma. På den andre sida seier Tone i vurderingsintervjuet at ho er overraska over den personlege skrivestilen i tekstane. Sett i lys av oppgåvene igjen er dette ikkje uventa, men ho hevdar at dette gjer at tekstane ikkje har blitt gode som «fagartiklar». Ho viser dermed at ho har venta ein meir nominal og abstrakt uttrykksmåte enn elevane har realisert i tekstane, samtidig blir dette eit uttrykk for at ho ser samheng mellom språkføring og måten innhaldet blir presentert på i tekstane.

Formålet med tekstane er i utgangspunktet sett til å vere vurderingsgrunnlag i begge faga kvar for seg. Høg måloppnåing i dei respektive faga blir dermed kommunisert isolert som «fornuftige takar» og «gode resonnement» på den eine sida og rettskriving, struktur og syntaks på den andre. Eit overordna perspektiv eller formål blir ikkje løfta fram.

Konklusjonen blir dermed at skrivekulturen i begge faga påverkar skrivehendinga på kvar sine måtar. Ut i frå forventingane som lærarane uttrykkjer til elevtekstane, kjem det fram korleis både Tone og Trond oppfattar språkføringa i teksten til å stå i nær relasjon med innhaldet. Samtidig kommuniserer dei til elevane at ein kan dele opp innhald og form i tekstane og vurdere dei to elementa uavhengig av kvarandre. Dette fører til at eit overordna perspektiv på teksten som heilskap ikkje blir kommentert. Den forventa sjangeren i dette prosjektet blir dermed ein rein skulsk sjanger med eit rituellet utgangspunkt. Det munnlege og konkrete språket i elevtekstane kan dermed ikkje tolkast som uttrykk for umodne skrivarar med lang veg att for å bli autonome fagskrivarar. Det er heller slik at situasjonskonteksten posisjonere dei som skrivarar

innanfor ein hybridsjanger som elles ikkje finst. Målet om at det tverrfaglege skriveprosjektet skulle hjelpe elevane til å sjå utover fagskotta i faget og til å kunne forstå korleis «alt heng saman» fell dermed bort.

Medan konklusjonen i forskingsspørsmål 2b viser at både norsk og samfunnsfag opptreer som språkfag med eigne fagspråk, viser forskingsspørsmål tre at språket i tekstane blir skilt frå innhaldet i det tverrfaglege skriveprosjektet. Samarbeidet på tvers av fag ser dermed ut til å endre på noko på korleis lærarane opptreer som skrivelærarar. I eit faginternt prosjekt blir læraren meir automatisk ansvarleg for både innhald, form og formål (i alle fall innanfor den norskfaglege skrivekulturen), medan dette ikkje ser ut til å vere like opplagt i eit tverrfagleg prosjekt. Samtidig viser funn frå skrivetimane at lærarane rettleia elevane i skrivinga på ein måte der form og innhald vart formidla som integrerte.

13 Analyse og diskusjon av forskingsspørsmål 4

Forskingsspørsmål fire har som utgangspunkt å løfte funna frå forskingsspørsmål tre inn i ei større teoretisk ramme. Målet er å sjå korleis den aktuelle skrivehendinga i det tverrfaglege skriveprosjektet høver saman med relevant teori innanfor skriveforskinga. Sett i lys av det overordna målet med avhandlinga om å bidra til ny skrivevidadaktikk for denne elevgruppa, vil dette innebere form for formativ vurdering av funna i forskingsspørsmål 1-3. Desse funna vil bli diskutert opp mot ulike «standardar», og det vil bli drøfta korleis ein kan tette gapet mellom praktiseringa i skrivehendinga ved Asknes og desse strandardane (jf. Sadler, 1989). Dei to kategoriane som er nytta i analysane av forskingsspørsmål 4 er det gjort greie for i kapittel 8.2.5. Desse har vakse fram i møte med materialet, og den «relevante» litteraturen er valt ut for å belyse det empiriske materialet i desse kategoriane. Av same årsak som i kapittel 12, er sitat og observasjonsdata ikkje trekte ut og markert her, men rekna som kjent, då alt er presentert i kapittel 10 og 11.

Av den utvalte teorien vil sjangerpedagogikken med sin tilnæringsmåte til skriveopplæring vere tyngst representert. Den teoretiske basen til sjangerpedagogikken kviler i stor grad på arbeida til Vygotskij, der sambandet mellom språk og kognisjon, grammatikk- og metaspråklæring, og den næraste utviklingssona er sentrale trekk (sjå kapittel 4.3 «Lev Vygotskij»). Samtidig peikar skriveforskinga i dag på behov for å gi elevane føresetnadar for livslag læring og utvikling gjennom skriftmediet. Det kjem mellom anna til uttrykk gjennom internasjonale føringar, som her frå Europarådet:

The right to quality education therefore includes the right for children attending school to gain practical experience of discourse genres whose command (to vary degrees) is necessary for personal development and the exercise of critical citizenship (Beacco m. fl., 2010:5).

I dette utdraget blir det lagt vekt på at opplæringa i skulen må rette seg inn mot sjangrar som elevane har bruk for som aktive og kritiske borgarar seinare i livet. Tidlegare har eg også vist til nyare forskning som peiker på behov for avanserte lese- og skriveferdigheiter innanfor praktiske yrke (Karlson, 2006). Dessutan har «metaspråk»

eller «djupnelæring» (jf. Stortingsmelding nr. 28) kome på banen som eit viktig omgrep i skulen, og denne typen læring krev språkleggjering av læringsaktivitetane (Vygotskij, 2001).

13.1.1 Prestisjesjangeren «argumenterende artikkel»

Argumenterende artikkel er ein av dei høgt vurderte sjangrane i det norske samfunnet. Denne typen skriving vil elevane ved Asknes ha behov for enten dei siktar seg inn mot fagbrev eller vidare studiar, og det er ein anerkjend måte å gjere vurderingar på i det norske samfunnet. Dessutan er argumenterende (eller drøftande) skriving eit sentralt mål i læreplanen for denne elvegruppa i både norsk og samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013b; 2013c). På oppgåvearket som elevane får utdelt, står det verken noko om forventa skrivehandling, sjanger eller formål med teksten. Samtidig blir der gitt munnleg beskjed i skrivetimane om at teksten skal vere skriven samanhengande. Tone kallar sjangeren «fagartikkel» i vurderingsintervjuet, og både ho og Trond er tydelege på at dei vil sjå «drøfting» i tekstane.

Skrivinga av desse «fagartiklane» bygger på oppgåveordlyden i skriveoppgåvene som elevane får utdelt. Desse oppgåvene er henta uredigerte frå læreverket i samfunnsfag og vidare løfta inn i det tverrfaglege skriveprosjektet gjennom kravet om at svaret skal vere samanhengande. Då oppgåvene i samfunnsfag er meinte for kortare og konkrete svar, er det naturleg at skrivehandling, sjanger og formål ikkje blir oppgitt. På den andre sida viser det seg at dette skaper utfordringar når elevane skal omforme desse oppgåvene til lengre, samanhengande tekstar på fleire måtar.

For det første er elevane usikre på sjangerkjenneteikna for ein artikkel. Elevane skriv etter ei vag forståing av artikkelsjangeren, og etter ei teikning på tavla som gir informasjon om «innleiing, hovuddel, avslutning». Dei har ingen modelltekst, og særleg Arnfinn set ord på at det er vanskeleg å skrive artikkel når han ikkje veit korleis han skal sjå ut. Han viser dermed eit behov for klarare retningslinjer for kva som er forventa av han. Elevane som Askeland og Aatomsbakken (2013a:258) intervjuar, seier

at dei visste for lite om sjanger og at dei sjølve trudde at det var noko av grunnen til at dei ikkje lukkast i skrivinga. Det å ikkje kjenne seg trygg på forma, viser såleis å vere ei vesentleg utfordring for elevane når dei skriv. Både Tone og Trine meiner at elevane er førebudde til oppgåvene, medan innhaldet i responstekstane og vurderingsintervjua viser at dei vurderer tekstane til å ikkje innfri forventingane.

I oppgåvene som forskarane i Normprosjektet bad prosjektskulane om å lage, oppmoda dei om at oppgåveformuleringane skulle innehalde både kva som var formål med teksten og kven som var mottakar, der det var naturleg (Otnes, 2015b). Ei slik kontekstualisering av oppgåva tildeler skrivaren visse posisjonar (jf. «possibilities for selfhood» i Ivanič, 1998), og eit viktig funn i Normprosjektet er nettopp korleis gode oppgåver gir betre tekstar. Svaret frå sjangerpedagogikken på denne utfordringa vil vere å finne i den felles dekonstruksjonen som lærarar og elevar skal gjere i lag før elevane skal skrive sjølve. På denne måten sikrar ein at elevane har inngåande kjennskap til forventa form på tekstane som dei skal skrive.

For det andre gjer det fråverande formålet at elevane ikkje har ein mottakar å orientere seg mot. Den manglande retninga kjem klarast fram i teksten til Beate som ber preg av eksoforiske referentar, og han er såleis vanskeleg å forstå utan å ha oppgavearket tilgjengeleg. Flower & Hayes (1980) viser korleis skriveprosessen er forma av ei rekke rekursive prosessar der skrivaren vekslar mellom fokusering av det lokale og det globale i teksten. Samtidig framhevar dei at dette er eit meir framtrudande trekk hos gode skrivarar sidan slik navigering er vanskeleg for svake skrivarar. Når Beate skriv som svar på oppgåvene, medan Benedikte løftar blikket og får teksten til å henge saman gjennom innleiinga og avsluttinga, viser dette korleis dei to på ulike måtar bevegar seg eller «rører» seg i tekstane (jf. Liberg, 2008). Denne forståinga er interessant i lys av kva som er formålet med teksten. For Beate sin del er der ikkje noko poeng i å gjere teksten global koherent, då ho truleg oppfattar oppgåvene som kjende repetisjonsoppgåver i samfunnsfag. På den andre sida har Benedikte nettopp sett at ho må leie lesaren gjennom teksten fordi den skal stå fram som ein heilskap. Bereiter og Scardamalia (1991) beskriv korleis elevar «på den smale veg» heile tida skriv med tanke på ein mottakar. Deira utgangspunkt er at det å sjå for seg lesarens

behov i skrivinga også vil utvikle forfattarens eiga tankeverd (Ibid.). Å skrive svar på repetisjonsoppgåver med læraren som einaste mottakar opnar for ei heilt anna mottakarorientering enn ein samanhengande drøftande tekst der ein tredje (fiktiv) mottakar er oppgitt. Dei motstridande forventingane til tekstane der dei skal svare på alle delspørsmål, på den eine sida, og svare samanhengande og med ein akademisk stil, på den andre sida, skaper dermed ein konfliktsituasjon for skrivaren.

Eg har kalla sjangeren som elevane blir bedne om å skrive i dette prosjektet for ein «hybridsjanger», då han er ein rein skulsk og konstruert sjanger som elevane ikkje vil finne att utanfor skulen. Vidare har eg tolka denne sjangeren som ein konsekvens av at dei to skrivekulturane i norsk og samfunnsfag har gått saman om eit prosjekt utan å finne største felles faktor. Skriveprosjektet blir dermed ikkje eit verkty som kan vere med å rive ned skotta mellom faga og slik førebu elvane på meir autentiske tekstar utanfor skuleporten. Ei sjangerpedagogisk tilnærming til tverrfagleg skriveopplæring vil kunne redusere faren for denne typen «hybridsjanger», då det ligg innbaka i det systematiske opplegget at elevane skal konstruere tekstar innanfor sjangrar som dei har studert nøye i autentiske kontekstar på førehand. Å identifisere mottakar eller målgruppe blir dermed ein vesentleg del av både dekonstruksjon og konstruksjon.

For det tredje utgjør konstruksjonen av denne hybridsjangeren at «innhald» og «form» har blitt haldne frå kvarandre. Det har igjen ført til at ingen av lærarane har ansvar for teksten som heilskap. Dette kjem tydeleg fram gjennom korleis nokre elevar har vist klare misoppfatningar av samfunnsforhold i tekstane sine utan å få tilbakemelding på det (sjå kapittel 10.4.5 «Kritisk innhald i elevtekstane»). Dette er viktige funn, og det er spesielt viktig fordi dette handlar om å skrive i *samfunnsfag* der demokratiske prosessar blir lagde stor vekt på i faginnhaldet. På den eine sida kan dette tolkast som ein «barnesjukdom» når det gjeld skriving av lengre tekstar i samfunnsfag. Grunnen til det kan vere at lærarane ikkje har lang erfaring med å vurdere slike tekstar, og det har heller ikkje sett seg nokon etablert teksttradisjon (Overein og Smidt, 2009). Det er dermed ikkje overraskande at lærarane ikkje har kompetanse til å vurdere innhaldet utover det som oppgåva spør etter. På den andre sida er det grunn til ettertanke at både

norsklærer og samfunnsfagslærarar kan la slike rasistiske formuleringar eller openberre misforståingar passere, og det viser igjen faren ved at ansvarsfordelinga mellom faga i eit tverrfagleg prosjekt har for tette skott.

Europarådet (Beacco m. fl., 2010:5) omtalar skriveopplæring som utgangspunkt for aktive og kritiske samfunnsborgarar, då blir skriveopplæring i autentiske sjangrar innanfor det samfunnsfaglege domenet vesentleg. Metodikken i sjangerpedagogikken møter denne utfordringa ved å vise elevane korleis ulike sjangrar har sine naturlege plassar i samfunnet og kva for funksjonar tekstane er meint til å utføre. Då blir det synleggjort at språkføringa er formålstenleg for å kunne bere fram eit målretta innhald. Men ein kan ikkje seie at norsklærarane Tone og Trine ikkje er opptatte av dette. Begge peikar på at dei ønsker at elevane skal få sjå at rettskriving i tekstar i andre fag enn norsk er viktig, og gjennom elevintervjua kjem det fram at Tone har tematisert korleis elevane må referere faginnhald i tekstane på ein sjølvstendig måte. Det ser såleis ut til å vere det tverrfaglege som hindrar den kritiske lesinga av tekstane, då dette ansvaret blir plassert hos samfunnsfagslæraren.

Den klare vektlegginga av sjangertrekk i den sjangerpedagogiske metodikken har møtt kritikk frå nyretorikken der det blir hevda at faste rammer skaper ei overflatisk sjangerforståing (Freedman, 1993). På den eine sida står denne implisitte linja i kontrast til Bakhtin (2005) som forklarar at ein vil kunne bruke ei sjangernorm friare dess betre ein kjenner den, og til Sadlers (1989) poeng om at kreativitet i tekst krev kjende rammer. Dysthe (2006) har også vist korleis Bakhtin sjølv var oppteken av å vise elevar korleis språket endrar seg frå munnleg til skriftleg diskurs og korleis eksplisitt språkopplæring om samanhengen mellom form og bruk kan vere formålstenleg. På den andre sida er det også viktig for Bakhtin at sjangrar er «plastiske og friare enn språkformene» (Op.Cit.:21), og eit for rigid sjangeroppsett vil difor ikkje harmonere med skriftene frå Bakhtin. Denne posisjonen blir hos Jon Smidt (2011:28), kalla «sjangerformalisme», og i dette ligg det at sjangrar blir kommuniserte som faste mønster som elevane berre skal fylle tekst inn i. Sjangerpedagogikkens svar tilbake er at posisjonen til nyretorikarane er for passiv og at dei svake elevane vil tape ytterlegare på ei slik tilnærming i skriveopplæringa (Ibid.). I ein yrkesfagklasse med stort sprik

mellom føresetnadane til elevane (Hellne-Hallvorsen, 2014) er dette ei relevant innvending.

I dei to klasseromma som denne granskinga omfatta, er undervisninga svært langt frå sjangerformalisme, for forventta sjangertekk er i liten grad tematiserte og nyanserte. På den andre sida er det på sin plass å studere om ei overflatisk og lite nyansert sjangerundervisning fører til ein annan type formalisme. Det er ikkje sikkert at elevane får ei mindre rigid forståing av sjanger når moglegheiter og potensial innanfor den respektive sjangeren blir underkommuniserte, enn om dei hadde arbeidd lenger og meir grundig. Dette peikar Arnfinn og Andreas på sjølve i før- og undervegsintervjuet der dei etterlyser tydelegare sjangerkjenneteikn. Kanskje blir den flytande tilnærminga nettopp meir hemmande fordi elevane ikkje blir trygge nok til at dei kan eksperimentere (jf. Bakhtin, 2005).

Den prosessorienterte pedagogikken er klar på at elevane må få finne si personlege stemme gjennom å skrive relativt fritt og lystbetont. Å fokusere meir på form vil hemme kreativiteten, og det blir difor sett som viktig at formkrava kjem seint i skrivinga (Hertzberg, 2001). I dette tilfellet ser det ikkje ut til å vere ein medviten tanke om at sjanger ikkje skal poengterast tydeleg for at elevane skal vere frie. Der ser heller ut til at lærarane ikkje vurderer kritisk korleis elevane lærer sjanger, og at dei tar for gitt at elevane veit noko om det. Tone seier ho er redd at norskarakteren ryk, men ikkje fordi elevane har for lite sjangerkunnskap, men fordi ho har vore «for streng». Mykje tyder på at desse elevane ville ha nytt godt av ei undervisning som tydelegare viste dei korleis teksten skulle vere oppbygt, slik Arnfinn og Andreas hevdar. Trekk frå sjangerpedagogikken med tydelege eksplisitte tekstnormer kunne såleis ha vore formålstenleg.

Elevane ved Asknes står i ei særstilling ved at nesten alle har nynorsk som hovudmål. Dette gjer at det er naturleg for elevane å skrive nynorsk også i samfunnsfag. Tone poengterer i intervjuet at ho ser feil som gjeld interferens både frå bokmål og dialekt, men i og med at desse elevane bur der dei bur, har dei gode føresetnadar for å skrive nynorsk også i ein samfunnsfagleg kontekst. I kommentarane om syntaksen koplar

verken Tone eller Trine dei «tunge» formuleringane til målform. Ut ifrå Vygotskij (2001) vil det å tematisere forholdet mellom nynorsk og fagspråk for elevane kunne stimulere til djupare språkforståing fordi det krev meistring av metaspråk. I lys av sjangerpedagogikken der ein i klasserommet heile tida vurderer ulike måtar å uttrykke seg på og ser korleis dette står i forhold til innhald og formål, er det også grunn til å tru at denne dimensjonen ved fagtekstar på nynorsk er verd å løfte fram. I denne granskinga har eg ikkje data for å gjere ei samanlikning mellom bokmåselevar og nynorskelevar, og eg har difor ikkje grunnlag for å vurdere om nynorskelevar skil seg ut med eit særskilt munnleg språk i dei argumenterande tekstane i høve til bokmåselevar. På den andre sida peikar Berge (2005b) og Hertzberg (2008b) på at eit aktivt og ekspressivt språk går att i argumenterande elevtekstar generelt.

I denne granskinga er det berre omlag halvparten av elevane som får positive tilbakemeldingar i tekstresponser. Det gir dermed grunn til å tru at ikkje alle får styrkt sjølvkjensla si som skrivar gjennom denne skrivehendinga. Rose og Martin (2012) ville kunne ha omtalt dette som at dei svake skivarane får stadfest sjølvforståinga si som mislukka i skulesystemet, medan dei sterke får styrkt meistringskjensla si gjennom skriveprosjektet. Samtidig er det ei relevant innvending at fire av fem fokuselevar meistrar å skrive samanhengande tekstar med både innleiing og avslutning. Rose og Martin ville kanskje svara tilbake at implisitt skriveopplæring nettopp fungerer for dei sterke elevane, medan dei svake kjem tapande ut. Engasjementet for dei svakaste elevane står sterkt i sjangerpedagogikken, og denne verdien har også Aviva Freedman (1994) verdsett. Sjangerpedagogikken er nettopp utvikla særskilt med tanke på dei elevane som kjem frå heimar med lågare sosioøkonomisk status, og denne tilnærminga vil såleis vere aktuell for mange av elevane på yrkesfag (Bjørkeng, 2013:21; Varga, 2014).

Varga (2014) finn i sitt materiale at ein yrkesfagklasse med relativt svake elevar nettopp kom langt i skriveopplæringa gjennom ein tydeleg skrivelærar med ei eksplisitt tilnærming til skriveopplæringa (sjå kapittel 3.2.3 «Forsking på skrivning i yrkesfagleg kontekst»). Ho hevdar difor at det er grunn til å tru at svake elevar med bakgrunn frå heimar med liten kulturell kapital har behov for opplæring i akademiske

uttrykksmåtar fordi dei ikkje har fått tilgang til dette språket heime. Dessutan koplar ho denne tilnærminga til skulens demokratiske prosjekt der det å jamne ut sosiale skilnadar nettopp er ein viktig verdi (Ibid.). Teorigrunnlaget til sjangerpedagogikken kviler nettopp blant anna på Vygotskij og Bernstein, og i lys av dette er det ikkje så overraskande at andre forskarar finn liknande funn. Sjangerpedagogikken løftar fram arbeid med metaspråk gjennom nærlesingar av tekstar som elevane vil ha nytte av å forstå. Vygotskij (2001) koplar denne typen læringsaktivitet til både språklæring og generell *læring* i vidare forstand fordi utvida ordtilgang også vil utvide den kognitive kapasiteten. I tillegg framheva Vygotskij (Ibid.) arbeid med grammatikk som særleg viktig for barns kognitive utvikling. I sjangerpedagogikken er dette utgangspunktet nytta som grunnlag for å hevde at alle elevar i klasseromet kan løftast til å kunne skrive avanserte tekstar – med den rette dialogiske og demokratiske tilnærminga. På den eine sida kan dette høyrest logisk ut ved at metaspråk på denne måten blir tilgjengeleg for alle. På den andre sida kan det sjå ut til at Rose og Martin tar noko lett på Vygotskijs «proksimale sone» (2001:167). Her hevdar Vygotskij nettopp at denne sona er ulik hos ulike barn, for motsett ville det ha vore slik at alle barn kunne greie alt, berre ved hjelp av ein vaksen. Min kritikk av den sjangerpedagogiske metodikken ligg nettopp her. Korleis ein i klasserommet skal ta vare på dei sterkaste, samtidig som ein får med seg dei svakaste, ser ut til å vere handsama noko enkelt. På yrkesfag er variasjonane i elevføresetnadar gjerne store (Hellne-Halvorsen, 2014), og i klasserommet til Ask1 er det klar skilnad mellom tekstane til Benedikte og Beate. Ei tilnærming som kan løfte begge jentene vidare, må innehalde ein del læringselement som Benedikte allereie har internalisert. Det tette stillaset som sjangerpedagogikken operer med, vil såleis kunne løfte Beate langt, medan Benedikte kan oppleve at mykje av tida går med til samtale i klasserommet om eigenskapar ved teksten som ho har fått auge på sjølv. Eit mogleg motsvar frå Rose og Martin kan vere at også Benedikte vil få djupare innsikt i sjangerforståinga og dermed utvikle seg som skrivarar gjennom denne metoden. Dette poenget ser eg, men eg er ikkje sikker på at det vil fungere i praksis i eit klasserom der mange elevar i ein slik situasjon ikkje kjenner seg tilstrekkeleg utfordra.

På den andre sida vil det å gjennomføre eit opplegg basert på sjangerpedagogikkens teaching/learning-cycle (Rose & Martin, 2012:66) krevje ein medviten og fagspråkkompetent skrivelærer. Lærarane i denne granskninga viser seg som dette i ulik grad. Trond kommenterer fleire gongar i intervju at han «ikkje er god i norsk». På den måten viser han at han ikkje har identitet som språklærer i samfunnsfag, samtidig som intervju viser at han er svært oppteken av språk i elektrofaga. Dette kan sjåast i samanheng med utdanningsbakgrunnen til Trond, då han manglar utdanning i samfunnsfag medan han både har utdanning og erfaring som elektrikar. For elevar på yrkesfag utgjør lågt utdanningsnivå hos lærarane ein vesentleg fare i opplæringa, og på same måte som Varga (2014:28) hevdar at elevar på yrkesfag kan bli pedagogisk segregerte på bakgrunn av fagleg svake klassar, vil eg hevde det same på bakgrunn av manglande fagskrivekompetanse hos lærarane. Måten dei ulike faglærarane har kompetanse til å ikle seg rolla som *skrivelærer*, blir dermed den avgjerande faktoren for korleis eit skriveprosjekt på tvers av fag kan bidra til å hjelpe elevane vidare som autonome fagskrivarar. Korleis skrivelærarrolla blir handsama vil gjennomsyre heile prosessen vidare – alt frå oppgåveformulering, rettleiing undervegs i skrivinga, tilbakemeldingar undervegs og sluttvurdering. Dette funnet forsterkar resonnementet til Smidt (2011:18-19) om at den tause tekstkunnskapen hos lærarar i andre fag enn norsk er viktig å løfte fram. Denne avhandlinga viser at den tause kunnskapen ikkje berre må løftast fram og setjast ord på, men at han i eit prosjekt på tvers av fag også må diskuterast opp mot norsklærarens tekstkompetanse, og at dei saman må utforme retningslinjer for dei tverrfaglege tekstane. Skriving som grunnleggande ferdigheit kan såleis ikkje implementerast som fagoverskridande verkty om ikkje lærarane på førehand har klargjort rammer for form, bruk og innhaldet i ytringa.

13.1.2 Læringsstøttande vurdering

Vurderinga som er gjort ved Asknes, høyrer til innanfor det som blir kalla «summativ» vurdering, då ho er gjort på slutten av skriveprosjektet og der ikkje er lagt opp til arbeid med revidering av tekstane. Sadler (1989:121) viser korleis tilbakemelding utan

rom for tovegskommunikasjon reduserer potensialet for læring fordi eleven berre ser responsen og ikkje bakgrunnen for dei valde kriteria. Det som på den andre sida stimulerer læring, er om elevane får støtte frå lærar til eksplisitt å vurdere arbeidet sitt opp imot ein høgt vurdert standard og gjere revideringar på bakgrunn av vurderinga. Denne revideringskompetansen omtaler literacy-forskaren Charles A. MacArthur (2013:215) som det mest avgjerande for dyktige skrivarar. Eleven må difor få øving i å kunne revidere teksten sin på alle nivå i samsvar med formålet med teksten. Då norsklærer Tone her er «forbausa» over det ekspressive språket, viser dette godt korleis tekstane står i forhold til «standard» (som ikkje har blitt vist), og elevane kunne ha hatt mykje å lære av å få hjelp til å sette ord på kva som måtte forbeholdt og korleis dette kunne ha vore gjort. Det vil igjen krevje aktive skrivelærarar med evne til eksplisitt å skildre kjenneteikn på kvalitet i ein argumenterande artikkel. Ved å bruke sirkelen for undervisning og læring vil læraren måtte formulere kvalitetar ved teksten gjennom dekonstruksjon av modelltekstar. I tillegg er det lagt opp til at lærar og elevar i lag utarbeider vurderingskriterium for teksten som dei skal skrive saman, og deretter måler teksten opp imot desse kriteria. På denne måten får ein også inn metaspråk om tekst, noko som igjen vil bidra til å utvikle elevane si tekstforståing (jf. Vygotskij, 2001). Samtidig er det viktig å påpeike at elevane fekk respons på tekstane undervegs gjennom hjelpa som både Tone og Trond gav medan elevane skreiv. Tone går også ganske langt i å skildre standarden gjennom måten ho beskriv «artikkelsjangeren» på i skrivetime IV og V (sjå kapittel 10.3 «Skrivehendinga, kommentert og observert i skuletimane»). Samtidig ser det ut til å vere liten bruk av fagspråk om tekst og tekstkvalitet i dialogane mellom lærar og elevar.

Eit relevant eksempel frå lærarresponsen på manglande fagspråk er der 17 elevar får tilbakemelding om at dei må skrive om setningar som er «lite presise» eller har dårleg «flyt» (sjå kapittel 10.4.3 «Resultat frå lærarresponsen, vurdert av norsklærarane»). Lærarane nyttar i desse situasjonane ikkje metaspråk om hypotaktiske setningskoplingar, men heller omgrep frå daglegtalet. For elevane blir det nærast umogleg å skulle skrive om setninga når tilbakemeldinga manglar presis informasjon, og det er heller ikkje grunn til å tru at elevane kan bruke desse tilbakemeldingane som verkty for ein meir forventa skriftsspråkleg syntaks i neste argumenterande artikkel.

I førintervjuet viser Tone korleis ho ønsker seg meir tid til å «jobbe grundig med tekstarbeid». Samtidig føler ho at stoffmengda er så stor at ho ikkje har tid til å gå djupare inn i alt, og ho endar difor med å «touche på overflata» av mange emne. I tillegg er både ho og elevane klare over at påbyggingselevane ved Asknes ikkje har hatt tradisjon for å gjere det godt til eksamen. Samtidig er norsk på yrkesfag eit totimarsfag, og dette legg føringar for kva som er mogleg å få til. Både Tone og Trine gir uttrykk for at pensum er for stort og at dette går utover moglegheitene for skrivetrening. Samarbeid på tvers av fag, som læreplanen faktisk føreset (Hertzberg, 2011), kan nettopp vere nøkkelen til å få til å rydde plass for meir skrivning, slik som i dette prosjektet. Ved å samarbeide med programfag og fellesfag kan ein også lettare støtte krava til yrkesretting, sjølv om Hellne-Halvorsen (2013) viser at det ikkje alltid er like enkelt å få lærarar frå dei ulike fagtradisjonane til å gå saman. Ei yrkesretting av skrivinga kan føre til at elevane kjem djupare inn i fagfelta ved å måtte arbeide sjølvstendig med lærestoffet og ved å bruke det sjølv i eigne samanhengar til eigne formål, eller som Bakhtin (1981:293) seier det: «when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intentio».

Dei fem fokuselevane er relativt flinke elevar sett i forhold til resten av elevane i Ask1 og Ask2. Dei opne rammene for anerkjende tekstar i dette prosjektet er på den eine sida naturleg, då dette var første gong elevane skreiv på denne måten, og Tone vurderer også oppgåvene som vanskelege. På den andre sida er dette problematisk, då halvparten av desse elevane om nokre månadar skal ta studiespesialiserande påbygging, og dei vil møte strammare sjangerkrav til tekstane sine. Den andre halvparten skal ut i arbeid, og dei skal mest sannsynleg ikkje ha meir formell skriveundervisning resten av livet. Det ekspressive språket med munnlege setningar får dermed sette seg som ein relevant og anerkjend måte å ytre seg skriftleg på innanfor samfunnsfaglege felt. For elevane vidare kan denne oppfatninga skape ei kjensle av avmakt og hindre dei i å oppnå måla sine med skrivning i andre situasjonar seinare. Den «ikkje veldig strenge» tilbakemeldinga, slik Tone skildrar den, kan dermed få alvorlege konsekvensar for elevane. På den andre sida kunne denne situasjonen ha vore nytta til å løfte fram det komplekse sambandet mellom ulike

forventingar til tekst i ulike tekstkulturar. Tekstane kunne dertil ha vore nytta som utgangspunkt for vidare abreid, nettopp med å tone ned det ekspressive og få fagomgrepa tydelegare med.

Slik Normprosjektet har vist at elevane i prosjektet hadde stor framgang gjennom å arbeide med kjende vurderingskriterium i skrivinga (Berge & Skar, 2015) gir det også grunn til å tru at desse elevane ville kunne ha hatt god nytte av meir eksplisitte vurderingskriterium til bruk i undervegsvurderinga av egne og andres tekstar. Samtidig vil dette krevje lærarar som sjølve har både kunnskapar og ferdigheiter til å undervise i tekstnormer i alle fag. Både denne og andre studiar (Hertzberg, 2011; Smidt & Overrein, 2009) peikar i retning av at vi i norsk skule har langt igjen for å oppnå dette.

I sjangerpedagogikken er vurderinga nær knytt til tekstskinga ved at læraren heile tida er tilgjengeleg og gir tilbakemelding undervegs. Gjennom å følge «the teaching/learning-cycle» tett ligg det såleis til rette for ein formativ vurderingspraksis. På den andre sida krev opplegget like fullt ein medviten vurderar som kan gjere kriteria til ein tydeleg del av læringa og som kan rette merksemda mot ulike delar av teksten til ulike tider. I opplegget frå sjangerpedagogikken ligg det også til rette for å arbeide med eigenvurdering (jf. forskrift til Opplæringslova) eller «peer assessment» (jf. Dysthe & Hertzberg, 2009). Då skriv elevane tekstar aleine eller i grupper på bakgrunn av modellteksten og teksten som klassen og læraren har skrive i lag. På den måten har dei modelltekstar å ta utgangspunkt i for både skrivinga og vurderinga. Elevar i Ask2 som er ferdige med sine egne tekstar, blir oppmoda av Trond om å gå saman og lese tekstane til kvarandre i den siste skrivetimen. Trine peikar også på at ho har testa ut denne måten å jobbe på. Samtidig er det klart at elevane ikkje har eksplisitt trening i å arbeide slik og heller ikkje innarbeidde mønster for korleis dei skal gi kvarandre konstruktive tilbakemeldingar (jf. Dysthe & Hertzberg, 2009).

13.2 Konklusjon

I dette kapitlet har erfaringar frå skriveprosjektet på tvers av fag ved Asknes vorte diskuterte i lys av relevant skriveforskning. Metodikken i sjangerpedagogikken har dominert gjennomgangen fordi den eksplisitte tilnærminga i dag står sterkt gjennom både læreplanen og Opplæringslova, og fordi der er eit auka behov for tekstkompetanse blant dei som tidlegare «hadde det i hendene» (jf. Karlson, 2006). Av teoridiskusjonen her er det klart at den sjangerpedagogiske metodikken på mange måtar er formålstenleg som utgangspunkt når elevar skal lærast opp i å skrive prestisjetunge tekstar generelt, og spesielt i møte med tverrfaglege skriveprosjekt. Sidan lærarane kjem frå ulike skrivekulturar, vil metodikken i sirkelen for undervisning og læring krevje at lærarane går saman og formar eit *felles* skriveprosjekt med felles forventingar til ein bestemt sjanger.

Vidare legg denne måten å arbeide på til rette for ei djup forståing av eit integrert samband mellom innhald, form og bruk som heile tida må vere kopla til autentiske tekstar, og ved at tekstane som elevane sjølv skriv, skal bli publiserte. Dernest gir denne tilnærminga tilgang til metaspråk fordi læraren i lag med elevane skal diskutere alle nivå i teksten og samtale om korleis dei står til kvarandre. Samtidig opnar ein slik metode for å vurdere tekstane formativt, då elevane arbeider i prosess og med læraren heile tida tilgjengeleg. Sist er det demokratiske aspektet ved sjangerpedagogikken viktig for elevar på yrkesfag fordi det er stor variasjon i føresetnadane til desse elevane. Samtidig er det ikkje slik at det å følge sirkelen for undervisning og læring er einaste veg til målet. Poenget er at ved å nytte denne metoden legg ein til rette for at skriveopplæringa blir gjort eksplisitt og systematisk, knytt til eit autentisk formål, og det sikrar i sin tur prosessarbeid og undervegsvurdering av tekstane. Der ligg den pedagogiske nøkkelen.

Diskusjonen her har også vist at sjangerpedagogikken ikkje løyser alle utfordringar, då kvaliteten på opplegget først og fremst er avhengig av lærarar med sjølvforståing som språklærarar. Lærarane i samfunnsfag og norsk ved Asknes viser dette på nokre måtar, medan dei på andre måtar framleis har utfordringar. Dette funnet er det viktigaste i

denne avhandlinga fordi det viser kor avhengig *læringa* til elevar på yrkesfag er av lærarar med høg *fagspråkkompetanse*.

14 Analyse og diskusjon av den overordna problemstillinga

Formålet med kapittel 14 er å sjå tilbake på konklusjonane frå dei fire forskingsspørsmåla for så å løfte desse inn i ramma av den overordna problemstillinga.

Den er formulert som:

I: Kva karakteriserer skrivehendinga tverrfagleg skriveprosjekt og korleis ser tekstane ut når skrivekulturane i norsk og samfunnsfag møtest?

II: Korleis kan erfaringane frå denne skrivehendinga nyttast for å støtte nynorskelevar på yrkesfaglege program vidare i utviklinga til å bli autonome fagskrivarar?

Autonom fagskrivar er eit nøkkelomgrep i denne avhandlinga, og omgrepet vart i innleiingskapitlet definert som «å ha sjølvtrillit til å kunne velje relevant skrivehandling og å kunne bruke den valde skrivehandlinga på ein anerkjend måte innanfor relevante sjangrar». Eigenskapane knytte til det å vere ein autonom fagskrivar utgjer ein vesentleg del av den «generelle tekstberedskapen» som Berge (2005b) peika på. Samtidig impliserer det at ein rår over eit metaspråk i møte med retoriske situasjonar i ulike kontekstar.

Diskusjonen under tar utgangspunkt i kategoriane «Empiriske erfaringar frå Asknes» og «Vegen vidare for skriveopplæringa ved Asknes». Desse speglar på kvar sin måte dei to delane i den overordna problemstillinga. Den første delen ser *bakover* mot kva som vart gjort i den tverrfaglege skrivehendinga, og delkapitlet vil difor fungere som ein syntese av forskingsspørsmål 1-3. Del to søker å rette blikket *framover* mot å sjå korleis erfaringane frå Asknes kan nyttast som grunnlag for ein ny og målretta skriveidaktikk for elevar på yrkesfag. I dette delkapitlet vil erfaringane difor bli diskuterte opp mot operasjoniseringa av «autonom fagskrivar».

14.1 Empiriske erfaringar frå Asknes

Skrivehendinga «skriveprosjekt på tvers av fag» ved Asknes er karakterisert av ei faginndeling der skrivekulturane i norsk og samfunnsfag i utgangspunktet ikkje smelta saman, men fungerte som og var meint å fungere som to fråskilde element.

Prosjektgjennomføringa har dermed fleire trekk som peikar på at dette heller var eit *parallelt* skriveprosjekt enn eit *felles*. Dette er eit overordna funn som har konsekvensar for den vidare gjennomføringa av prosjektet. Samtidig kviler dette på eit anna funn som er like viktig: skrivelæraridentiteten til lærarane ser ut til å vere inndelt etter same fagdomene, noko som igjen fører til at ansvaret for teksten som heilskap fell mellom dei to skulefaga.

Første del av den overordna problemstillinga spør etter «kva karakteriserer?» og «korleis tekstane ser ut?». I delkapitla under er dette samla i punkta «karakteristikkar av tekstane» og «karakteristikkar av skrivehendinga».

14.1.1 Karakteristikkar av tekstane

Utgangspunktet for tekstane som elevane skreiv er oppgåveordlyden. Analysen av oppgåveformuleringa gir dermed ei viktig tolkingsramme for tekstanalysane. I prosjektet er dette «springbrettet» (jf. Otnes, 2015a:15) tolka som motstridande og komplekst. Forventningane til tekstane er baserte både på konkrete delspørsmål og på ei overordna drøfting. I kapittel 9.1.1 «Analyse og diskusjon av oppgåveordlyden» har eg vist at det er krevjande å innfri desse forventningane, då ordlyden i spørsmåla opnar for konkrete deltakarar og skildring av eigne meiningar. Tekstane som elevane leverer inn viser også at dette er vanskeleg å gjennomføre på ein god måte i praksis (sjå meir under). Samtidig er det kanskje mest interessant at lærarane uttrykker overrasking over at elevane ikkje skriv meir fagleg. Det tyder på at lærarane forventa at elevane kunne nok om artikkelsjangeren til å kunne svare på desse oppgåvene, sjølv om verken sjanger eller vurderingskriterium var oppgitte på oppgåvearket.

Gjennom dei ideasjonelle analysane vert det tydeleg at elevane har nytta eit ekspressivt språk i tekstane. Dette kjem fram gjennom ein kompleks og innvikla setningsstruktur i lag med konkrete deltakararar og mentale eller materielle prosessar (sjå kapittel 9.4 «Konklusjon forskingsspørsmål 1a»). Samtidig ser det ut til at kravet om å kommentere dei ulike delspørsmåla i oppgåvene har gjort det vanskeleg å konstruere koherente tekstar på globalt nivå (sjå kapittel 10.6 «Konklusjon forskingsspørsmål 1b»). Desse funna kan på den eine sida tolkast dit at desse elevane har ein lang veg å gå for å bli autonome fagskrivarar. På den andre sida kan dette tolkast som eit uttrykk for den tette koplinga mot oppgåvene der elevane svarar på det som vert spurt etter i oppgåva. Funna frå tekstanalysane må dermed settast i samband med den reelle, komplekse situasjonskonteksten og dei motstridande krava som vart formidla gjennom oppgåvearket og skrivetimane.

14.1.2 Karakteristikkar av skrivehendinga

Skrivehendinga (forstått som ei syntese av ²²fire skrivetimar) ber preg av at elevane arbeider kvar for seg eller i grupper, medan lærarane går rundt og hjelper til. Observasjonsdata og lærarmikrofonane har vist at elevane er aktive med å spørje og at lærarane svarer. Norsklærer Tone bruker tid og poengterer fleire gongar at elevane må ta fram bøkene og bruke omgrep derifrå. Ho ønsker at dei skal introdusere fagomgrep i tekstane først for så å bygge opp ei drøfting med utgangspunkt i desse. Samfunnsfagslærer Trond er oppteken av samanhengar, samtidig som han presiserer at elevane må implisere ein mottakar medan dei skriv.

I praksis er det dermed tydeleg at den klare inndelinga mellom fag, på den eine sida, og form, forstått som rettskriving, struktur og syntaks, på den andre sida, smeltar saman i skrivetimane der lærarane rettleia elevane i skrivinga. Samtidig blir dette

²² Halvparten av Ask1 hadde fem skrivetimar, då dei fekk ein ekstra time skriving, medan resten hadde IT-undervisning.

skiljet klart sett på plass att gjennom vurderinga av tekstane, då lærarane tok ansvar for kvar sine tekstelement.

Denne vurderingspraksisen gjer at elevane, generelt, får kritikk for å ikkje svare på alle delspørsmåla av samfunnsfagslærarane, samtidig som norsklærarane har trekt i karakteren for utydeleg innleiing og avslutning. Dette må igjen kunne tolkast i lys av dei samansette krava som blir stilte til elevane gjennom forventingane til desse tekstane. Samtidig seier det noko om lærarane sin identitet i møte med eit skriveprosjekt på tvers av fag. Når lærarane i skrivetimane viser elevane korleis ei logisk drøfting er avhengig av fagomgrep, og vidare korleis innleiinga og avslutninga fungerer som avgrensing av fagfeltet, går dei likevel inn i ei rigid inndeling mellom form og innhald i vurderinga. På same måte er det relevant å løfte fram at ingen av lærarane kommenterer rasistiske utsegner eller plagiat i tekstane. Her har dette blitt tolka som ein konsekvens av fordelinga av ansvar mellom lærarane. Utan eit *felles* læraransvar for oppgåveutforming, gjennomføring og vurdering manglar tekstane eit *felles* formål. Dermed forsvinn eit heilskapleg mål med både tekstane og skrivehendinga.

14.2 Vegene vidare for skriveopplæringa ved Asknes

På grunnlag av karakteristikkane i kapittel 14.1 vil eg her bygge vidare og sjå korleis desse erfaringane kan nyttast som utgangspunkt for vidare arbeid med tverrfaglege skriveprosjekt. Struktura i delkapitlet er organisert etter operasjonaliseringa av «autonom fagskrivar og dermed på «formålstenleg skrivehandling» først og deretter på «relevant sjanger».

I kapittel 14.1. peika eg på korleis skrivekulturane i norsk og samfunnsfag på kvar sine måtar påverka skrivehendinga, men utan at det vart forsøkt å sameine desse to. Dette er eit overordna funn som får konsekvensar for framstillinga i dette kapitlet. Dei andre underpunkta vil heile vegen vere farga av behovet for *felles* eigarskap til denne typen prosjekt. Dette gjeld i særleg grad der målet er at skriveprosjektet skal bidra til å

førebu elevane til skrivninga som ventar dei i vaksen- og arbeidslivet (jf. den «grunnleggende tekstlige beredskapen» hos Berge 2005b:16).

14.2.1 Formålstenleg skrivehandling

I operasjonaliseringa av «autonom fagskrivar» har eg skildra korleis eleven må ha sjølvtilitt til å kunne velje ei formålstenleg skrivehandling. Det vil innebere at eleven er trygg på sine eigne vurderingar av situasjonen, og at han har kunnskapar om korleis ulike skrivehaldingar kan nyttast til å innfri ulike skriveformål.

I sjangerpedagogikken er eit av utgangspunkta sosial utjamning. Eit viktig element i denne samanhengen er å gi elevane sjølvtilitt, og metoden for å oppnå dette er at alle elevar skal oppleve meistring i alle aktivitetar i klasserommet (Rose & Martin, 2012). Samtidig er det klart at det ikkje er sirkelen for undervisning og læring som i seg sjølv løyser utfordringane, for der finst andre tilsvarande modellar for skriveopplæring (jf. t.d. Doherty & Hilberg, 2007; Øgreid, 2008). Poenget er at lærarane må evne å sette ord på kunnskapen om tekst og i tillegg kunne skissere systematiske opplegg der elevane får tilstrekkeleg stillas til å kunne utvikle sjølvtilitt som fagskrivarar.

Vidare må denne sjølvtilitten byggast opp gjennom stadige utprøvingar av ulike skrivehandlingar. R. Solheim og Matre (2014) viser korleis bruk av Skrivehjulet i undervisninga kan hjelpe læraren til å variere bruken av skrivehandlingar og -formål. Gjennom å skrive ulike tekstar for ulike formål får eleven erfare korleis teksten står i tett samband med situasjonskonteksten. Dermed blir han betre i stand til å vurdere relevante skrivehandlingar og å utføre desse. Tverrfagleg skrivning gir rom for denne typen skriveøving fordi ein då kan vinkle skrivehandlinga eller formålet annleis enn ein gjerne gjer innanfor rammene av faget. Dermed kan ein også konstruere tekstoppgåver som ligg nærare opp til autentiske skriveformål utanfor skulen. Øving i å sjå korleis teksten er motivert ut ifrå eit reelt kommunikativt behov (jf. retorisk situasjon) i situasjonskonteksten kan også gi trygghet til å «forstå hvordan man skal delta i aktivitetene i et samfunn» (Miller, 2001 [1984]:34). Tverrfagleg skrivning kan

dermed vere ein formålstenleg arbeidsmåte generelt, og spesielt på yrkesfag der banda mellom skule og arbeidsliv er meinte til å vere sterke.

Sjølvtilliten til å velje formålstenleg skrivehandling må også vere tufta på trygghet om kvaliteten av eige arbeid. Sadler (1989) legg vekt på korleis læringsstøttande vurdering er avhengig av at eleven kan overvake sin eigen prestasjon og si eiga utvikling. For å kunne overvake læringa må eleven kunne sette ord på skilnadar mellom eige arbeid og standarden som han måler arbeidet opp imot. Denne verbaliseringa krev både metaspråk og ein kompetent lærar som kan forklare høgt vurderte eigenskapar ved standarden. I sirkelen for undervisning og læring blir det lagt opp til denne typen undervisning der lærarar og elevar arbeider i lag og vurderer arbeidet i høve til kjende vurderingskriterium. Samtidig opnar det systematiske arbeidet med tekst og kontekst for at elevane betre kan forstå korleis ulike teksttypar innfrir ulike formål.

I eit skriveprosjekt på tvers av fag som berre skjer ein sjeldan gong, ligg det ikkje særleg godt til rette for utvikling av den naudsynte sjølvtiliten. For at eit slikt prosjekt skal fungere læringsfremjande er ein difor avhengig av at lærarane arbeider med konkret, læringsstøttande tilbakemelding i dei respektive faga til dagleg. Då kjem ein igjen tilbake til behovet for ein kompetent skrivelærarar som ser rolla si nettopp i den pedagogiske verksemda (jf. Berge, 2005a).

Den generelle tekstlege beredskapen (jf. Berge, 2005b:16) handlar om å kunne analysere konteksten og definere handlinga som teksten skal utføre. Samtidig blir denne konteksten noko problematisk i skuleskrivinga fordi den retoriske situasjonen nesten alltid er kunstig og konstruert. Elevane må såleis forholde seg til den doble dialogen som Evensen (1999) peikar på, og med ei summativ vurderingsform blir den formålstenlege skrivehandlinga difor å overtude læraren om tileigna kunnskapar innanfor eit gitt felt. Om målet derimot først og fremst er å trene elevane i skrivning som ventar utanfor skulen, vil dette krevje ei tydeleggjering av formålet med tekstane, då elevane nettopp må sjå korleis teksten kan utføre ei autentisk handling i samfunnet. Dette prosjektet har vist at denne premisen vert ytterlegare forsterka i møte med den tverrfaglege skrivninga fordi ein då går utanfor den vande skrivekulturen. Elevane kan

dermed ikkje skrive slik dei veit læraren bruker å forvente i faget, og dette kompliserer situasjonen. Eit viktig bidrag frå denne granskinga blir dermed at det er meir meningsfullt å kalle F-faktoren i skriving for det *formålsspesifikke* i teksten og ikkje det *fagspesifikke* (jf. Lorentzen, 2008:15).

14.2.2 Relevant sjanger

I tillegg til sjølvtiliten til å velje formålstenleg skrivehandling, treng eleven også kunnskapar for å skrive tekstar for ulike formål innanfor forventa sjanger slik at dei ulike tekstane kan bli anerkjende av dei ulike tekstkulturane. Under vil eg vise korleis ei skriveopplæring der sjangerkrava vert tydeleggjorde, først og fremst vil krevje høg kompetanse av dei ulike lærarane, men samtidig vil den tverrfaglege skrivinga også by på andre utfordringar.

For det første opnar eit skriveprosjekt på tvers av fag for nokre interessante diskusjonar om kva som er faginternt (eventuelt formålsretta), og kva som er generelt og dermed går på tvers av faga (eller formålet med teksten). Det å skrive i norsk og i samfunnsfag kan på mange måtar likne kvarandre, samtidig som kompetansemåla i norskfaget har betydeleg tyngre innslag av skriving. For lærarane og elevane som er med i denne granskinga, er det klart at dei oppfattar skriving i norsk som noko anna enn skriving i samfunnsfag. Samfunnsfag står fram som eit fag der fagspråk og fagleg språkføring vert lagt lite vekt på. Dette står i sterk kontrast til korleis Berge (2005a:68) skildrar konsekvensane av skriving som grunnleggande ferdigheit, der kvar lærar må klargjere korleis skriving er relevant i sitt respektive fag. Dei faginterne mønstera for kommunikasjon, innhald, tekstoppbygging og språkbruk (jf. Skaftun, Aasen og Wagner, 2015) blir dermed redusert til enkel reproduksjon. Dette har viktige implikasjonar for læringa i faget, då det å praktisere eit fag består av «å kunne snakke, lese og skrive relevant innanfor fagkulturen» (Ibid.). Fagspråket i språkfaget samfunnsfag har dermed generelt tronge kår ved Asknes, samtidig som data frå skrivehendinga viser at desse rammene blir utvida i møte med det tverrfaglege prosjektet. På den andre sida blir ikkje rettskriving og teiknsetting løfta opp som

fagoverskridande og dermed gjeldande for samfunnsfag i skrivehendinga, då dette ikkje hadde implikasjonar for samfunnsfagsvurderinga. Norskfaget står att som eit reiskapsfag i det tverrfaglege prosjektet, slik Matre og R. Solheim (2015) uttrykker uro for.

Erfaringane frå Asknes viser at tverrfagleg samarbeid gir rom for å skrive seg inn i andre fagfelt enn ein elles ville ha gjort innanfor norskfaget. I eit skriveprosjekt på tvers av fag er det viktig å løfte fram både norsklærars kompetanse som tekstkyndig (Hertzberg, 2010b:27) og faglærars kunnskap og kjennskap til skrivning i faget (Smidt, 2011:18-19). Samtidig veit vi at der er utfordringar med utdanningsnivået blant lærarar på yrkesfag (NOU 2008:18, 2008:29), og ein kan difor ikkje rekne med at alle lærarar har den nødvendige tekstkompetansen. I denne studien har dette blitt tydeleg gjennom ein samfunnsfagslærer som eigentleg ikkje ville vere med då han aldri tidlegare hadde skrive lengre tekstar i samfunnsfag. Det tverrfaglege skriveprosjektet hadde difor ikkje kome i gang i det heile, om det ikkje var for norsklærarar som såg behov og overlappande kompetansemål (sjå kapittel 8.4 «Første fase i datainnsamlinga»).

Smidt (2011) peikar på at den tause kunnskapen om tekst blant lærarar i andre fag enn norsk, må løftast fram. Denne granskinga viser vidare behovet for at denne kunnskapen ikkje berre blir verbalisert, men også diskutert og forhandla om ilag med dei andre involverte lærarane i prosjektet. Her har det blitt klart at i kva grad læraren identifiserer seg som skrivefagslærar er avgjerande for kvaliteten på skriveprosjektet og dermed for læringsutbyttet til elevane. Ein kritisk faktor er dermed korleis lærarane klarer å verbalisere sin eigen kunnskap om kjenneteikn ved den relevante sjangeren og kva for forventingar som ligg til desse tekstane (jf. «standard» hos Sadler, 1989). Utan denne rettesnora vil både elevar og lærarar famle. Rapporten frå Trøndelag forskning og utvikling (Iversen mfl., 2014) viser at yrkesrettinga ikkje fungerer om fellesfaglærarane ikkje er tilstrekkeleg oppdaterte på yrkesteorien. Denne avhandlinga viser til eit tilsvarande motsett forhold, då behovet for eksplisitt skrive- og tekstkunnskap hos lærarar i andre fag enn norsk har blitt gjort synleg (jf. Overrein & Smidt, 2009). Gjennom den måten sjangerpedagogikken kombinerer det å gå djupt inn

i eit fagfelt med sjangerlæring og metaspråk knytt til sjangeren, blir metoden særleg relevant på yrkesfag. Ei sjangerpedagogisk tilnærming til yrkesretta, tverrfagleg samarbeid kan sikre at undervisning i form og innhald faktisk smeltar saman sjølv om ein skriv på tvers av fag.

MacArthur (2013) viser at dei beste elevane er dei som har revisjonskompetanse. I lys av Sadler (1989) handlar det om heile tida å vurdere arbeidet opp mot ein standard og å kunne revidere arbeidet som konsekvens av denne vurderinga. Slik Bereiter og Scardamalia (1991 [1982]) viser at berre dei sterkaste elevane maktar å ha mottakaren aktivt i bevisstheita medan ein skriv, vil opplæring i formålsretta undervegsvurdering nettopp kunne stimulere elevar til å ta inn på denne «smale vegen». Om den tverrfaglege skriveopplæringa skal kunne hjelpe elevane vidare som autonome fagskrivarar, må skriveprosessen difor delast opp i fleire ulike fasar der eleven får tid, rom og rettleiing til å vurdere eigen tekst og dernest revidere. I skriveprosjektet ved Asknes vart dette ikkje gjort formelt, og for å endre på dette i vidare tverrfaglege skriveprosjekt må ein sette av meir tid til gjennomføring.

14.3 Konklusjon

Funna frå denne granskninga viser at lærarane frå norsk og samfunnsfag ikkje går saman og diskuterer *felles* sjangernormer og vurderingskriterium for tekstane som elevane skal skrive. Konsekvensane blir at tekstane ikkje får eit eksplisitt formål utover å vere vurderingsgrunnlag, og elevane får problem med å sjå teksten som ein heilskap og dermed ei handling. At samfunnsfag er eit språkfag med eigne faginterne måtar å kommunisere på, blir dermed heller ikkje tematisert, medan norskfaget blir redusert til eit formfag. Gjennom denne oppfatninga står ein i fare for å hindre at elevane får sjå at andre fag enn norsk også har *fagspråk* og at dette faginterne språket også har sine eigne måtar å forme tekstar på. På den andre sida har denne drøftinga vist at ei systematisk tilnærming til sjanger og innhald, kopla mot eit konkret formål, kan løyse denne utfordringa. Ei slik tilnærming vil også kunne bidra til å sjå andre fag

enn norsk, også *språkfag*, gjennom å peike på fagspråksgrammatikk og teksten som ei handling.

Utfordringa blir såleis for lærarane å ta med seg tekstteori inn i samarbeidet med andre lærarar utan å knyte det for sterkt til faget som domene. Elevane vil ikkje møte skulefaga seinare i yrkeslivet, men dei vil møte krav om å tolke konteksten, og dei må ha sjølvtilitt nok til å tore å ytre seg skriftleg. Ei for sterk binding til faget – og ikkje til formålet med teksten, blir såleis hemmande for teksten. For å øve opp ein generell tekstberedskap gjennom eit skriveprosjekt på tvers av fag, må formålet såleis vere knytt til noko utanfor det fagspesifikke. Samtidig knyter denne premissen seg til eit generelt krav om tekstkompetanse hos alle lærarar. Berge (2005a:68) peiker på korleis alle lærarar må klargjere korleis skriving blir brukt relevant i sitt fag. Resultata frå denne avhandlinga bidrar til å forsterke denne posisjonen ved å sjå korleis taus tekstkunnskap ikkje er tilstrekkeleg i skriveopplæringa i samfunnsfag.

14.4 Hovudkonklusjonar

Eg har i denne granskinga undersøkt kva som karakteriserer eit tverrfagleg skriveprosjekt. Funn frå dette tverrfaglege prosjektet er vidare drøfta i lys av skriveidaktisk teori og vurdert opp mot korleis eit slikt prosjekt kan støtte elevane i den vidare utviklinga mot å bli autonome fagskrivarar. Resultata kan delast inn i to overordna funn.

For det første viser resultata at elevar og lærarar ved Asknes oppfattar skriving i norsk og samfunnsfag som to fråskilde domene. Skrivekulturen er såleis svært forskjellig i dei to faga der skriving i samfunnsfag først og fremst er knytt til svar på repetisjonsoppgåver, medan skriving i norsk omfattar mange ulike teksttypar skrivne til ulike formål.

For det andre er det klart at desse ulike skrivekulturane påverkar den tverrfaglege skrivehendinga på ulike måtar. Oppgåveordlyden som elevane skriv tekstane ut i frå,

er henta direkte frå nettstaden til læreverket i samfunnsfag, og utgangspunktet for skrivinga liknar dermed mykje på måten elevane er vande med å skrive i faget. På den andre sida får elevane i begge klassane munnleg beskjed om å skrive ein samanhengande artikkel på bakgrunn av oppgåveformuleringane i oppgåveordlyden. Denne typen skriving har elevane ikkje gjort tidlegare i samfunnsfag, og dei må difor overføre kunnskap og ferdigheiter om artikkelsjangeren frå norskfaget for å kunne svare på oppgåvene i tråd med forventingane. Verba som er brukte i oppgåveordlyden spør i stor grad etter elevane sine konkrete meiningar eller erfaringar. Dette harmonerer med korleis elevane er vande med å uttrykke seg i munnlege diskusjonar i samfunnsfag. Samtidig uttrykker norsk- og samfunnsfagslærar Tone eit ønske om at elevane skal drøfte i tekstane med bakgrunn i samfunnsfaglege omgrep. Dermed kombinerer ho kompetansemål frå begge faga, og ho opnar for læring gjennom å skrive seg inn i eit fagfelt på ei form som ein meir autentisk tekstkultur utanfor skulen vil anerkjenne. Men dette potensialet blir ikkje utnytta i dette prosjektet, då lærarane ikkje kommuniserer eit formål med tekstane. Elevane får då ikkje moglegheit til å rette tekstane inn mot ein tenkt mottakar, og eit overordna resonnement blir dermed heller ikkje like viktig. Form og formål er vanlegvis ikkje tematisert i skriving i samfunnsfag ved Asknes, og i dette prosjektet blir forma kommunisert som «norsk». Samfunnsfag blir dermed redusert til eit innhaldsfag der faginternt språk og formuleringar ikkje er aktuelt. Samtidig førte denne inndelinga mellom faga til at norskfaget fekk preg av å vere innhaldstomt, og vidare at ein kan drøfte eller skrive samanhengande tekstar utan at dette er sett i samband med innhaldet i teksten.

I situasjonskonteksten der den konkrete skrivehendinga fann stad, viser derimot analysane at forholdet mellom innhald og form vart kopla saman. Dette gjeld først og fremst der lærarane rettleia elevane på skriving og i intervjuar der lærarane omtalte skrivehendinga. I desse situasjonane skildrar lærarane korleis form og innhald i praksis er bundne tett til kvarandre. Dette mønsteret går også att for elevane sin del, då dei på den eine sida uttaler ei forståing av at språk og oppbygging ikkje er viktig i samfunnsfag, samtidig som Arnfinn til slutt hevdar at språket bør bli vurdert i tekstar i alle fag. Dette siste viser kor vesentleg dialogen mellom lærar og elev i skriveprosessen er for læringsutbyttet og tekstforståinga til elevane. Slik Igland (2008)

viser at kommentarane frå lærarane undervegs i skrivinga skil seg kvalitativt frå sluttkommentarane, viser denne studien liknande funn gjennom stor forskjell på djupna i innhaldet i sluttkommentarane samanlikna med det som vart formidla i dialogane mellom lærarar og elevar i skriveprosessen.

Denne forståinga gir nokre utfordringar i møte med skriveopplæring knytt til eit skriveprosjekt på tvers av fag. For det første vil ein tekst der innhald og form er skilde frå kvarandre og ikkje sette inn i ei formålstenleg ramme, ikkje bli forstått som eit integrert heile. Dermed gir det å produsere teksten i seg sjølv lite meining i tillegg til at teksten mistar kapasitet til å vise elevane korleis han kan spele ei rolle i samhandling utanfor skulen. For det andre gjer denne oppfatninga at skulefaget samfunnsfag mistar «språk» og dermed eige fagspråk som ein viktig komponent i faget. Literacy-reforma, Kunnskapsløftet, demonstrerer nettopp det motsette ved å innføre skrivning som grunnleggjande ferdigheit. Eit tredje moment er at eit språklausl samfunnsfag gjer at tekstar som ikkje blir anerkjende som tekstar med status utanfor skulen, får slik status i skulekonteksten. Dermed står elevane i fare for å internalisere sjangerforståing og tekstnormer som ikkje er gyldige når dei seinare kjem ut i yrkes- og fritidsliv. For elevane på yrkesfag som mest sannsynleg ikkje vil få meir formell skriveundervisning seinare i livet, er dette kritisk, og det kan på sikt utgjere eit demokratisk problem.

Sjangerpedagogikken tilbyr nyttige reiskapar når ein skal drive skriveopplæring i klasserommet. Likevel kjem det fram i drøftinga her at det ikkje først og fremst er metoden i sjangerpedagogikken som er nødvendig for å drive fram ein ny og meir målretta didaktikk, men argumenta og refleksjonen bak. Poenget er såleis ikkje å følge ei oppskrift slavisk, men at sjangerpedagogikken i sin natur krev ei tolking av konteksten og vidare ei forklaring av sambandet mellom tekst og kontekst, som heilt klart vil vere formålstenleg for elevane i Ask1 og Ask2. Dessutan gir sjangerpedagogikken nettopp usikre lærarar ein klar metode som dei kan følge, og dette kan særleg vere nyttig for lærarar i andre fag enn norsk som manglar den tekstkompetansen som norsklæraren gjerne har. På den andre sida vil ei slik verbalisering av sjangertrekk krevje lærarar som kan formidle eksplisitt kunnskap om tekst, og dette blir i denne avhandlinga avdekkja som det kritiske punktet.

Konklusjonen er difor at både lærarar og elevar ved Asknes har behov for eit verkty som set eksplisitt arbeid med sjanger, forstått som mønster for forventa handling med tekst, på dagsorden. Lærarane har størst behov for å klargjere kva skrivning som grunnleggande ferdigheit i sitt respektive fag inneber, korleis dei kan inkorporere skrivning av lengre tekstar som ein naturleg del av faget og korleis vurderinga av det skrivne arbeidet kan fremme læring (jf. Skaftun mfl., 2015; Berge, 2005a). Derneft må lærarane løfte dette ut av rammene til det einskilde faget og sjå korleis skrivning kan bli gjort meningsfullt for elevane utover fagskotta – og inn i den verkelege verda. Den viktigaste premisen for at skrivning på tvers av fag skal støtte elevane vidare i utviklinga til å bli autonome fagskrivarar, kviler dermed på dei språkkompetente faglærarane.

I Stortingsmelding 28 blir det hevda at «Kunnskap, og evnen til å anvende kunnskap, er det norske samfunnets viktigste konkurransekraft» (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016), og i prosessen fram mot denne meldinga omtalte statsminister Erna Solberg kunnskap som «den nye oljen» (regjeringen.no, 2014). Ho uttrykker dermed eit sterkt samband mellom opplæringa i skulen og framtida til Noreg som konkurransedyktig nasjon. Ein viktig premis i denne avhandlinga er at denne «nye oljen» også må inkludere elevar med «olje på hendene». Denne granskinga utgjer eit bidrag ved å løfte desse elevane fram gjennom å tematisere skriveopplæring på yrkesfag. Elevar på Vg2 yrkesfag skal snart ut å «gå sjølve» (jf. O.H. Hauge), og yrka som dei skal ut i, krev avansert skriftkompetanse (Karlson, 2006). Då skulen ikkje kan førebu elevane på alle relevante sjangrar dei vil møte krav om i arbeidslivet og livet elles, må skulen gi dei ein generell tekstberedskap. I denne avhandlinga er dette tolka som verkty til hjelp for å kunne analysere situasjon- og kulturkonteksten.

Skriving som grunnleggande ferdigheit føreset samarbeid på tvers av fag, og denne avhandlinga viser korleis eit slikt samarbeid kan opne for eit rikt læringspotensial. Hovudkonklusjonen er at eit skriveprosjekt på tvers av skulefaga norsk og samfunnsfag aktiverer ei ny skriftpraktisering i ein ny situasjonskontekst som krev tydeleggjering av form, innhald og bruk utover summen av dei to fagas egne

skrivekulturar. Den viktigaste premissen for at situasjonskonteksten, som opnar seg i dette møtet, skal generere læring, er at faglærarane er språkkompetente og kan klargjere ytringas innhald, form og bruk i den nye konteksten.

Ein *autonom fagskrivar* har sjølvtrillit til seg sjølv som skrivlar, og denne har han fått opparbeidd gjennom stadige utprøvingar av ulike sjangrar og skrivehandlingar. Via desse utprøvingane har han fått utvikla forståing for at teksten står i nær relasjon til både situasjons- og kulturkonteksten, og han er dermed i stand til å utføre formålstenlege skrivehandlingar innanfor relevante sjangrar på ein måte som tekstkulturen anerkjenner. I eit skriveprosjekt på tvers av fag ligg det til rette for slik læring, då språket i faget, og faget i språket vert løfta ut av det fagspesifikke og inn i det formålsretta.

14.5 Implikasjonar

Resultat og analysar frå denne avhandlinga kan nyttast til å drive tverrfagleg samarbeid for elevar på yrkesfag vidare framover. Dei viktigaste funna er knytte til korleis lærarar frå ulike fag møtest og legg *felles* premissar for prosjektet ved å utforme skriveoppgåver og vurderingskriterium saman. Dette impliserer lærarar som har metaspråk til å kunne verbalisere kunnskap om tekst innanfor sitt fagfelt.

Denne kunnskapen må igjen operasjonaliserast innanfor rammene i skulen. Kravet om yrkesretting har eg allereie vore inne på som eit felt der det tverrfaglege samarbeidet vil bli sentralt framover. Vidare har Stortingsmeldinga «Fag-Fordypning-Forståelse» som kom i april 2016, varsla endringar både i læreplanane for fag i grunnskulen og i vidaregåande og i den generelle delen (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016)).

I denne Stortingsmeldinga er der nokre punkt som er særleg relevante for denne avhandlinga. For det første blir det hevda at «Kunnskap, og evnen til å anvende kunnskap, er det norske samfunnets viktigste konkurransekraft» (Op. Cit.:5).

Kunnskap blir dermed løfta fram som det sentrale, berande elementet for å trygge

framtida til norske borgarar. I lys av denne utsenga er det interessant at dei framhevar fråfall i vidaregåande skule som konsekvens av: «for svakt faglig utbytte av opplæring» (Op. Cit.:6). Tiltaka som Kunnskapsdepartementet meiner vil auke det faglege utbyttet, er mellom anna å styrke det tverrfaglege samarbeidet:

Arbeidet med de tverrfaglige temaene skal bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag og samtidig gi en helhetlig forståelse av temaene. Temaene skal legge til rette for tverrfaglig samarbeid, og de skal være et felles anliggende for skolen (Ibid.).

Her viser Stortingsmeldinga korleis læringa i ulike samarbeidsprosjekt både skal styrke opplæringa i dei ulike faga og samtidig bidra til auka, heilheitleg forståing av ulike tema.

Sett i lys av funna i denne avhandlinga har desse momenta liten verdi i skulen om ikkje lærarar i alle fag forstår rolla si som skrivelærarar og har identitet og kompetanse knytt til denne rolla. Der ligg eit stort potensial i tverrfagleg samarbeid, men det kviler på dei einskilde lærarane si operasjonisering. At ansvaret skal vere lagt til skulen som organisasjon, kan sikre at prosjekt vert gjennomført, men kvaliteten i oppgåveformulering, eksplisitte vurderingskriterium, rettleiing undervegs og læringsstøttande tilbakemeldingar skjer berre der lærarane har fått internalisert desse pedagogiske verktya som formålstenlege. I tverrfaglege samarbeid er dette ekstra sårbart, fordi denne avhandlinga har vist at ansvarsfordelinga i skriveprosjekt på tvers av fag kan føre til at lærarane deler tekstelement mellom seg. Då blir det vanskeleg å kommunisere ei djup tekstforståing der fag og språk er integrerte.

15 Litteratur

- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I: L. Aase, K. Bjørhaug & A.-B. Fenner (red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 15-27). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ajagán-Lester, L., Ledin, P., & Rahm, H. (2003). Intertextualiter. I: B. Englund & P. Ledin (red.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur.
- Almenningen, O. (2006). *Innføring i nynorsk for høgare utdanning*. Oslo: Samlaget.
- Amundøy, H. (2010). *Tverrfaglig skriving i norsk og naturfag: En studie av to læreres tekstnormer*. (Masteravhandling, Høgskolen i Sør-Trøndelag). H. Amundøy, Trondheim.
- Andrews, R. (1994). Democracy and the Teaching of Argument. *The English Journal*, 83(6), 62-69.
- Andrews, R. (1995). *Teaching and learning argument*. London: Cassell.
- Andrews, R., & Pringle, I. (1984). Why students can't write argument. *English in Education*, 18(2), 73-84.
- Arnesen, E. (2009). *Streif: Samfunnsfag for videregående*. Oslo: Samlaget.
- Arnesen, E. (2012) *Kulturforståing, del 2*. Lasta ned 04.03 2015, frå <http://streif.samlaget.no/nb-no/deler/del-2.aspx>
- Askeland, N., & Aamotsbakken, B. (2013a). Hvordan bli en god skriver? Elevrefleksjoner fra norsk-klasserommet. I: D. Skjelbred & A. Veum (red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 249-263). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Askeland, N., & Aamotsbakken, B. (2013b). Læringsressurser og skriving I: N. Askeland & B. Aamotsbakken (red.), *Syn for skriving: Læringsressurser og skriving i skolens tekstkulturer* (s. 14-23). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Askeland, N., & Falck-Ytter, C. (2009). *Nynorsk på nytt*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the novel. I: M. Bakhtin, M. Holquist & C. Emerson (red.), *The dialogic imagination: four essays* (s. 257-422). Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag.
- Bakken, R.-K. (2014). *Danning for alle - ein utopi? Yrkesfagnorsk i eit dannelsesperspektiv*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Bergen). R.-K. Bakken, Bergen.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. I: R. Ivancic, D. Barton & M. Hamilton (red.), *Situated literacies: reading and writing in context* (s. 7-15). London: Routledge.
- Bazerman, C., mfl. (red.). (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, IN: The WAC Clearinghouse.
- Beacco, J.-C., mfl. (2010). *Language and school subjects: Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum Associates.

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1991 [1982]). Hvorfor er det så vanskelig å lære å skrive? I: E. Bjørkvolda & S. Penne (red.), *Skriveteori* (s. 43-56). Oslo: Landslaget for norskundervisning.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre: Med påtvungen penn*. Oslo: Cappelen.
- Berge, K. L. (1998). Å skape mening med språk: Om Michael Halliday og hans elevs sosialsemiotikk. I: K. L. Berge, P. J. Coppock & E. Maagerø (red.), *Å skape mening med språk: En samling artikler* (s.33-63). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Berge, K. L. (2001). Klassikeren: Introduksjon. *Rhetorica Scandinavica*, 18, 17-18.
- Berge, K. L. (2003). Hvor er makten i teksten? I: K. L. Berge, S. Meyer & T. A. Trippstad (red.), *Maktens tekster* (s. 24-41). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berge, K. L. (2005a). Fagleg og tverrfagleg skriveopplæring. I: A. S. Nordal (red.), *Didaktiske perspektiv på nynorskopplæring: Skrifter frå Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa* (s. 65-98). Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa.
- Berge, K. L. (2005b). Studie 6. Tekstukulturer og tekstkvaliteter I: K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (red.), *Ungdommers skrivekompetanse, bind II: Norskeksamen som tekst* (s. 11-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2006). Perspektiv på skriftkultur. I: S. Matre (red.), *Utfordringar for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (s. 55-76). Trondheim: Tapir.
- Berge, K. L. (2007). Grunnleggende om grunnleggende ferdigheter. I: H. Hølleland (red.), *På vei mot Kunnskapsløftet: Begrunnelser, løsninger og utfordring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Berge, K. L. (2012). Om forskjellene mellom systemisk-funksjonell lingvistik og tekstvitenskap. I: S. Matre, R. Solheim & D. K. Sjøhelle (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 72-90). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., & Hertzberg, F. (2005). Ertetanker og tanker om framtidens utfordringer. I: K.-L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (red.), *Ungdommers skrivekompetanse, bind II: Norskeksamen som tekst*. (s. 387-394). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., & Ledin, P. (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica*, 18, 4-16.
- Berge, K. L., & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevs skriveferdigheter og skriveutvikling* (Normprosjektet, Rapport 2). Lasta ned 16.09.2016, frå <http://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/PPU3220/h16/ble-elevene-bedre-skrivere.pdf>
- Berge, K. L., & Tønnesson, J. L. (2007). Skriveopplæring og skriveforskning for nåtid og fremtid: Hvor går veien? I: S. Matre & T. L. Hoel (red.), *Skriving i arbeidsliv og skole* (s. 29-36). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Bernstein, B. (1960). Language and social class. *The British Journal of Sociology*, 11 (3), 271-276.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.

-
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bitzer, L. (1968). The Rhetorical Situation. *Philosophy and Rhetoric*, 1, 1-14.
- Bjørkeng, B. (2013). Yrkesfag. Lengre vei til målet. Lasta ned 25.08.2014, frå Statistisk sentralbyrå: <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/yrkesfag-lengre-vei-til-maalet>
- Black, P., & William, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blåsjö, M. (2006). *Skrivteori och skrivforskning: En forskningsöversikt*. Stockholm: Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet.
- Brunstad, E. (2009). Kva er god nynorsk språkføring? I: H. Omdal & R. Røstad (red.), *Språknormering: I tide og utide?* (s. 91-108). Oslo: Novus.
- Butt, D., Spinks, S., Fahey, R., & Feez, S. (2012). *Using functional grammar: An explorer's guide* (3. utg.). South Yarra: Palgrave Macmillan.
- Chomsky, N. (2012). Foreword. I: N. Chomsky, P. Graff, C. Van Urk & H. Lasnik (red.), *Chomsky's linguistics*. Cambridge, Mass.: MITWPL.
- Christensen, T. S. (2011). Samfundsfag: Et senmoderne fag? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 1-25.
- Christensen, T. S., Frydensbjerg, N. E., & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Christensen, M. V., Madsen, J. H., & Jacobsen, A. M. D. (2013). Gænræpædagogik i teori og praksis: På samme tid. *Fællesskrift: Dansklærerforeningen* (11), 41-48.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2012a). Introduction: How a Genre Approach to Literacy Can Transform the Way Writing Is Taught. I: B. Cope & M. Kalantzis (red.), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (s. 1-21). London og New York: Routledge.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2012b). The Power of Literacy and the Literacy of Power. I: B. Cope & M. Kalantzis (red.), *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing* (s. 63-89). London og New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. Utg.). Boston, Mass.: Pearson.
- Derewianka, B. (2012). *A New Grammar Companion for Primary Teachers*. Sydney: Primary Teacher's Association.
- Digre, K. (2016). Utdanningsspeilet 2016. Lasta ned 17.01 2017, frå <http://utdanningsspeilet.udir.no/2016/innhold/kapittel-3/3-1-elevar-i-vidaregaande-opplaering/>
- Dillevig, S. (2008). Ting vi ikke snakker (høyt) om. *Norsk læreren*, 32(4), 14-17.
- Doherty, R. W., & Hilberg, R. S. (2007). Standards for Effective Pedagogy, Classroom Organization, English Proficiency, and Student Achievement. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 24-35.
- Dysthe, O. (1997). Skrivning sett i lys av dialogisme: Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning. I: L. S. Evensen & T. L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 45-77). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (1999). *The dialogical perspective and Bakhtin*. Bergen: Program for Research on Learning and Instruction. University of Bergen.

- Dysthe, O. (2006). Bakhtin og pedagogikken: Kva ein tidlegare ukjend artikkel fortel om Bakhtins pedagogiske praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6(90), 456-469.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høgere utdanning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2007). Kunnskap om skrivning i utdanning og yrkesliv: Hvor står vi i dag? I: S. Matre & T. L. Hoel (red.), *Skrive for nåtid og framtid: Skrivning i arbeidsliv og skole*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponser: Hva sier nyere forskning? I: O. K. Haugaløkken, F. Hertzberg, L. S. Evensen & H. Otnes (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 35-43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O., & Igländ, M.-A. (2001a). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 107-128). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., & Igländ, M.-A. (2001b). Vygotskij og sosiokulturell teori. I: O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 73-90). Oslo: Abstrakt forlag.
- Eide, O. (2008). Norsk i yrkesfaglege utdanningsprogram. *Norsk læraren*, 32(4), 10-13.
- Eiksund, H. (2010). *Med nynorsk på leselista: Ein komparativ studie av lesevanar blant ungdommar på Sunnmøre og i Trøndelag*. (Masteroppgåve, Høgskulen i Volda). H. Eiksund, Volda.
- Elisenberg, M., & Häbler, C. (2015). Proessorientert sjangerpedagogikk i det flerspråklige klasserommet. Et blikk på skrivekulturen i to femteklasser. Lasta ned 04.10 2016, frå <http://docplayer.me/9973403-Proessorientert-sjangerpedagogikk-i-det-flerspråklige-klasserommet-et-blikk-pa-skrivekulturen-i-to-femteklasser.html>
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Evensen, L. S. (1999). *Elevelekter i dobbel dialog. Om mottakere, sjanger og respons i pedagogiske skriveprosesser* Linköping: Svenska föreningen för tillämpad språkvitenskap.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I: J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (red.), *Rammer for skrivning: Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Harlow: Longman.
- Fangen, K. (2011). Deltakende observasjon I: K. Fangen & A.-M. Sævi (red.), *Mange ulike metoder* (s. 37-56). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fasting, R., & Thygesen, R. (2007). Skriveferdighet som nasjonal prøve: Vitner resultatene om et forsømt felt i skolen? I: S. Matre & T. L. Hoel (red.), *Skrive for nåtid og framtid: Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 292-306). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Firth, J. R. (1957). *Papers in linguistics 1934-1951*. London: Oxford University Press.
- Fiskerstrand, P. (2008). *Den internaliserte nynorsknormalen - om oppfatta nynorsk hos eit utval nynorskelevar*. (Masteravhandling, Universitetet i Agder). P. Fiskerstrand, Kristiansand.
- Fiskerstrand, P. (2011). Eit ukjent mål. Skrivning som grunnleggjande ferdigheit i plan og praksis. *Bedre Skole*, (3), 66-71.

-
- Fiskerstrand, P. (2014). Omsetjing og forståing: Når elevar med nynorsk som hovudmål skal skrive fagtekst i samfunnsfag I: E. Bugge, E. Brunstad & A.-K. H. Gujord (red.), *Rom for språk: Nye innsikter i språkleg mangfald* (s. 251-266). Oslo: Novus.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The Cognition of Discovery: Definding a rhetorical Problem. *Collage Composition and Communication*, 31(1), 21-32.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Flyum, K. H., & Hertzberg, F. (red.). (2011). *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I: S. Brinkmann & L. Thanggaard (red.), *Kvalitative metoder* (s. 463-487). København: Hans Reitzels Forlag.
- Freedman, A. (1993). Show and Tell? The Role of Explicit Teaching in the Learning of New Genres. *Research in the Teaching of English*, 27(3), 222-251.
- Freedman, A. (1994). "Do as I say": The relationship between Teaching and learning new Genres. I: P. Medway & A. Freedman (red.), *Genre and the new rhetoric: Critical perspectives on literacy and education* (s. 191-210). London: Taylor & Francis.
- Freedman, A., & Pringle, I. (1980). Writing in the Collage Years: Some Indices of Growth. *Collage Composition and Communication*, 31(3), 311-324.
- Freedman, A., & Pringle, I. (1984). Why students can't write argument. *English in Education* 18(2), 73-84.
- Fretland, J. O. (2006). *På saklista: Nynorsk språk- og dokumentlære for lokalforvaltninga* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Fretland, J. O. (2007). Du skriv feil, lærar. I: A. S. Nordal (red.), *Betre nynorskundervisning: Skrifter frå Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa* (s. 71-82). Volda: Nasjonalt senter for nynorsk i opplæringa: Høgskulen i Volda.
- Fretland, J. O., & Søyland, A. (2013). *Rett og godt: Handbok i nynorskundervisning*. Oslo: Samlaget.
- Fridtun, K. (2013). *Nynorsk for dumskallar*. Oslo: Samlaget.
- Fritzvold, R. (2011). Organdonasjon? Et opplegg for argumenterende skiving i biologi. I: K. H. Flyum & F. Hertzberg (red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (s. 90-98). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2007 [1986]). *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2. utg.). København: Academica.
- Gee, J. P. (2012). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (4. utg.). London: Routledge.
- Geertz, C. (2000). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- GoogleMaps. (2015). (Vestlandet). Lasta ned 04.05 2015, frå <https://www.google.no/maps/@62.1033713,7.6743485,6z>
- Grepstad, O. (2010). *Språkfakta 2010*. Lasta ned 30.04 2010, frå <http://www.spel.aasentunet.no/Sprakfakta/>
- Grepstad, O. (2015). *Språkfakta 2015*. Lasta ned 2016 04.05, frå http://www.aasentunet.no/iaa/no/sprakfakta_2015/9__vidaregaande_skule/#9.1

-
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Grunnskolen informasjonssystem*. Lasta ned 23.05 2016, frå <https://gsi.udir.no/?languageId=2>
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1987). Spoken and Written Modes of Meaning. I: R. Horowitz & S. J. Samuels (red.), *Comprehending Oral and Written Language* (s. 55-82). San Diego og London: Academic Press, Inc.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2. utg.). London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1998a). Koda, tekst, kontekst og læring. I: J. R. Martin, R. Hasan, M. A. K. Halliday, E. Maagerø, P. J. Coppock & K. L. Berge (red.), *Å skape mening med språk: En samling artikler* (s. 112-118). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Halliday, M. A. K. (1998b). Muntlige og skriftlige måter å mene på. I: E. Maagerø, P. J. Coppock & K. L. Berge (red.), *Å skape mening med språk: En samling artikler* (s. 266-291). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Halliday, M. A. K. (1998c). Registervariasjon. I: J. R. Martin, R. Hasan, M. A. K. Halliday, E. Maagerø, P. J. Coppock & K. L. Berge (red.), *Å skape mening med språk: En samling artikler* (s. 95-118). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Halliday, M. A. K. (1998d). Situasjonsteksten. I: J. R. Martin, R. Hasan, M. A. K. Halliday, E. Maagerø, P. J. Coppock & K. L. Berge (red.), *Å skape mening med språk: En samling artikler* (s. 67-79). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Halliday, M. A. K. (1998e). Språkets funksjoner. I: J. R. Martin, R. Hasan, M. A. K. Halliday, E. Maagerø, P. J. Coppock & K. L. Berge (red.), *Å skape mening med språk: En samling artikler* (s. 80-94). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- 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.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4. utg.). London: Routledge.
- Halliday, M. A. K., & Webster, J. J. (2014). *Text Linguistics: The How and Why of Meaning*. Sheffield: Equinox Publishing Ltd.
- Halvorsen, K. (2011). *Ny Giv for yrkesfag*. Lasta ned 25.08 2015, frå https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/taler-og-presentasjoner/ny_giv_for_yrkesfag0937.pdf
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Hasan, R. (1998). Strukturen i en tekst. I: J. R. Martin, R. Hasan, M. A. K. Halliday, E. Maagerø, P. J. Coppock & K. L. Berge (red.), *Å skape mening med språk: En samling artikler* (119-140). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing processes. I: L. W. Gregg & E. R. Steinberg (red.), *Cognitive Processes in Writing* (s. 3-30). Hillsdale, New Jearsey: Erlbaum.

-
- Heath, S. B., & Street, B. V. (2008). *On ethnography: Approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press.
- Hedeboe, B. (2009). Kan eksplisitt genrepædagogisk undervisning utvikle elevers læse- og skriveferdigheter? *Viden om læsning*, (6), 16-23.
- Hegna, K., Dæhlen, M., Smette, I., & Wollscheid, S. (2012). "For mye teori" - i fag og yrkesopplæringen - et spørsmål om målsettinger i konflikt? *Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen Tidsskrift for samfunnsforskning*, 53 (2), 217-232.
- Hellne-Halvorsen, E. B. (2014). *Skrivepraksiser i yrkesfaglige utdanningsprogrammer*. (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Hellspong, L., & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten: Handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Helstad, K. (2011). Skriveprosjektet som skoleutviklig. I: K. H. Flyum & F. Hertzberg (red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (s. 201-221). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: fortelling er ikke nok. I: L. Bjar (red.), *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hertzberg, F. (2009). Skolen og grunnleggende ferdigheter. I: P. Aasen, J. Møller & T. S. Prøitz (red.), *Kunnskapsløftet - tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* (Vol. Delrapport II). Oslo: NIFU STEP-rapport 42.
- Hertzberg, F. (2010a). Arbeid med grunnleggende ferdigheter. I: E. Ottesen & J. Møller (red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo: Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform*. Oslo: NIFU STEP.
- Hertzberg, F. (2010b). Nadderud-prosjektet: Et eksempel på lærersamarbeid om fagskriving i videregående skole. *Norsklæraren*, 34(4), 25-28.
- Hertzberg, F. (2011). Skrivning i fagene: Viktig, riktig og nødvendig. I: K. H. Flyum & F. Hertzberg (red.), *Skriv i alle fag: Argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (s. 9-20). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2012a). Grunnleggende ferdigheter: Hva vet vi om skolens praksis? . I: G. Melby & S. Matre (red.), *Å skrive seg inn i læreryrket: Skriveopplæring og skriveforskning* (s. 33-47). Trondheim: Akademika.
- Hertzberg, F. (2012b). Implementeringen av sentrale elementer i reformen. I: P. Aasen, J. Møller, E. Rye, E. Ottesen, T. S. Prøitz & F. Hertzberg (red.), *Kunnskapsløftet som styringsreform: Et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (s. 242-270). (NIFU-rapport 20/2012). Oslo: NIFU.
- Hertzberg, F. (2015). *Skriving i alle fag*. Forelesing ved NCS Konferens 2015. Lasta ned 16.02.2016, frå http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.242666!/Menu/article/attachment/Fr%C3%B6ydis%20Hertzberg%20Stockholm%20uten%20elevtekster.pdf

-
- Hertzberg, F., & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving: Hvor står vi i dag? I: R. Solheim, S. Matre & D. K. Sjøhelle (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 59-71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F., & Roe, A. (2015). Writing in the content areas: a Norwegian case study. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal* 28(9), upaginert.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, Ill: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Hobel, P. (2015). Skriveordrer, tværfagligt samarbejde og demokratisk dannelse. I: H. Otnes (red.), *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 119-137). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I: L. S. Evensen & T. L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3-40). Oslo: Cappelen akademisk.
- Holmberg, P., & Karlsson, A.-M. (2006). *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. (3. utg.). Oslo: TANO.
- Horverak, M. O. (2016). *English writing instruction in Norwegian upper secondary school – a linguistic and genre-pedagogical perspective*. (Doktorgradsavhandling), Institutt for nordisk og mediefag, Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Hovdenak, M. (2006). *Nynorskordboka: Definisjons- og rettskrivingsordbok*. (4. utg.). Oslo: Samlaget.
- Høie, M. (1999). Læreboka i reformtid: Intensjoner og realiteter. I: E. Askerøi & M. Høie (red.), *Les og lær? Lærebokas rolle i yrkesfag* (s. 45-57). Oslo: Tano Aschehoug.
- Igland, M.-A. (2008). *Mens teksten blir til: Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast*. (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Igland, M.-A., & Sundby, H. (2012). Argumentasjon i skriveopplæringa: En praksisarena for meningsbryting og dialog. I: R. Solheim, S. Matre & D. K. Sjøhelle (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 123-136). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: Benjamins.
- Iversen, J. M. V., mfl. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene: Hovedrapport med sammenstillinger og analyser*. Lasta ned 08.09 2016, frå <http://tfou.no/wp-content/uploads/2015/10/ra201416web.pdf>
- Juuhl, G. K. (2014). *I det mykje skrivne: Ei undersøking av ungdoms digitale tekstar i skule og fritid som situerte, retoriske handlingar*. (Doktorgradsavhandling), Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Karlsson, A.-M. (2006). *En arbetsdag i skriftsamhället: Ett etnografiskt perspektiv på skriftenvändning i vanliga yrken*. Stockholm: Språkrådet: Norstedts.
- Kaspersen, P. (2012). Sprog, kognition og fagligt samspill. *Kvan* 32 (94), 41-52.
- Kjørup, S. (1996). Menneskevidenskabene: Problemer og traditioner i humanioras videnskabsteori. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

-
- Koritzinsky, T. (2002). *Samfunnsfag: Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kress, G. (1994). *Learning to write* (2. utg.). London: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold: Hodder.
- Krogh, E. (2012). Literacy og stemme. I: S. Ongstad (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: Forskning, felt og fag* (s. 260-289). Oslo: Novus Forlag.
- Krogh, E., Christensen, T. S., & Jakobsen, K. S. (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Lasta ned 20.08 2015, frå <http://www.norway.gr/pagefiles/372262/kunnskapsloftet.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning*. Berkshire: Open University Press.
- Liberg, C. (2004). Rörelse i text, texter i rörelse I: I. Bäcklund, U. Börestam, U. M. Marttala & H. Näslund (red.), *Text i arbete: Festskrift till Britt-Louise Gunnarsson den 12.januari 2005* (s. 106-114). Uppsala: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap, Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.
- 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.
- Lorentzen, R. T. (2008). Å skrive i alle fag. I: R. T. Lorentzen & J. Smidt (red.), *Å skrive i alle fag* (s. 9-21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lovdata. (2016). *Forskrif til opplæringsloven*. Lasta ned 16.02. 2016, frå https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Luckman, T. (1992). On the Communicative Adjustment of Perspectives, Dialogue and Communicative Genres. I: A. H. Wold (red.), *The Dialogical alternative: Towards a theory of language and mind* (s. 219-234). Oslo: Scandinavian University Press.
- Løiten, T. M. (2011). "Fant det på nettet!": Kildebruk på veien til akademisk skrivning I: K. H. Flyum & F. Hertzberg (red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole* (s. 179-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk: En presentasjon. I: K. L. Berge, E. Maagerø, P. J. Coppock, M. A. K. Halliday, J. R. Martin & R. Hasan (red.), *Å skape mening med språk: En samling artikler* (s. 33-63). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2008). Om grammatikk og fagspråk. I: I. Tonne & M. E. Nergård (red.), *Språkdidaktikk for norsklærere: Mangfold av språk og tekster i undervisningen* (s. 83-94). Oslo: Universitetsforlaget.

- Maagerø, E. (2010). Tekstens tilgjengelighet: Fagspråk. I: D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 185-200). Oslo: Novus.
- Maagerø, E., & Skjelbred, D. (2012). Skrivehendelser i yrkesfaglig program i videregående skole: Martin og Jim gjør oppgave i faget industriteknologi. I: S. Matre, R. Solheim & D. K. Sjøhelle (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 225-238). Oslo: Universitetsforlaget.
- Maagerø, E., & Skjelbred, D. (2013). Er 73 ord nok? Skrivning og læringsressurser på yrkesforberedende fag i videregående skole. Teknikk og industriell produksjon. I: N. Askeland & B. Aamotsbakken (red.), *Syn for skrivning: Læringsressurser og skrivning i skolens tekstkulturer* (s. 95-117). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Maagerø, E., & Tønnessen, E. S. (2001). *Samtaler om tekst, språk og kultur*. Oslo: Cappelen.
- MacArthur, C. A. (2013). Best Practices in Teaching Evaluation and Revision. I: S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald, *Best Practices in Writing Instruction* (2.utg.) (s. 141-162). New York and London: Guilford.
- Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive languages. I: C. K. Ogden & I. A. Richards (red.), *The meaning of meaning*. London: Kegan Paul.
- Marti, K. T. (2013). *Posisjonering i elevtekster: En tekstanalyse av kommunikasjon i fire reflekterende tekster*. (Masteravhandling, Universitetet i Oslo). K.T. Marti, Oslo.
- Martin, J. R. (1993a). Life as a Noun: Arresting the Universe in Science and Humanities I: M. A. K. Halliday & J. R. Martin (red.), *Writing science literacy and discursive power* (s. 221-267). London: Falmer Press.
- Martin, J. R. (1993b). Technicality and Abstraction: Language for the creation of Specialized Texts I: M. A. K. Halliday & J. R. Martin (red.), *Writing science: Literacy and discursive power* (s. 203-220). London: Falmer Press.
- Martin, J. R. (1998). Livet som substantiv: En undersøkelse av naturvitenskapens og humanioras univers. I: E. Maagerø, P. J. Coppock & K. L. Berge (red.), *Å skape mening med språk: En samling artikler* (s. 333-386). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Matre, S. (2006). *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Matre, S., & Solheim, R. (2015). *Writing education and assessment in Norway: Towards shared understanding, shared language and shared responsibility*. Lasta ned 24.04.2016, frå: <http://11.publication-archive.com/publication/1/1527>
- Medway, P., & Freedman, A. (1994). Locating Genre Studies: Antecedents and Prospects. I: P. Medway & A. Freedman (red.), *Genre and the new rhetoric: Critical perspectives on literacy and education* (s. 1-22). London: Taylor & Francis.
- Meld. St. 23 (2007-2008). (2008). *Språk bygger broer: Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Lasta ned 13.03.2017, frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>

-
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse*. Lasta ned 10.11. 2016, frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Metliaas, I. (2010). Grunnleggende ferdigheter og yrkesretting. *Norsklæreren*, 34(4), 46-49.
- Metliaas, I. (2015). Norsk på yrkesfag. *Norsklæreren*, 3(39), 18-22.
- Miller, C. (2001 [1984]). Genre som sosial handling. *Rhetorica Scandinavica*, 18, 19-35.
- Mulvad, R. (2012). Sprog i skole - om at integrere arbeide med sprog i fagenes didaktikk. *Kvan -sproget i skolen* 32(November 2012), 7-18.
- Mulvad, R. (2013). Hvad er genre i genrepædagogikken? *Viden om læsning*, (13), 20-29.
- Nafo. (2015). *Sjangerpedagogikk og utjevning i trondheimsskolen*. Lasta ned 04.10 2016, frå <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2015/11/sjangerpedagogikk-og-utjevning-i-trondheimsskolen.pdf>
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: arbeid med tekst som kulturdeltaking. I: B.K. Nikolaysen & L. Aase (red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturredaktiske perspektiv* (s. 9-31). Oslo: Samlaget.
- NIFU. (2013). *Yrkesfagelevers ulike tilpasninger til fagopplæring* (Rapport 16/2013). Lasta ned 04.03.2015, frå <http://www.nifu.no/files/2013/06/NIFURapport2013-16.pdf>
- Nord, A., Holmberg, P., & Karlsson, A.-M. (2011). *Funktionell textanalys*. Stockholm: Norstedts.
- Normprosjektet. (2012). *Developing national standards for the assessment of writing: A tool for teaching and learning*. Lasta ned 24.03.2013, frå <http://norm.skripesenteret.no/wp-content/uploads/2012/02/Prosjektskisse.pdf>
- NOU 2008:18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Lasta ned 25.04 2016, frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/47b71c71f6b244ac90cf2298cad23845/no/pdfs/nou200820080018000dddpdfs.pdf>
- OECD. (2000a). *A Contribution of the OECD Program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Lasta ned 06.10.2015 2015, frå <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.69356.downloadList.26477.DownloadFile.tmp/2000.desecocontrib.inesg.a.pdf>
- OECD. (2000b). *Definition and selection of Key Competencies*. Lasta ned 10.12 2010, frå <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (2016). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lasta ned 09.11 2016, frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_3
- Otnes, H. (2015a). Skriveoppgaver under lupen. I: H. Otnes (red.), *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveopplæring* (s. 11-28). Bergen: Fagbokforlaget.

-
- Otnes, H. (2015b). Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I: H. Otnes (red.), *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 243-258). Bergen: Fagbokforlaget.
- Overreim, P., & Smidt, J. (2009). Skrivning i samfunnsfag i videregående skole. I: J. Smidt, G. Å. Vatn & I. Folkvord (red.), *Skrivning i kunnskapssamfunnet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Overreim, P., & Smidt, J. (2010). Begrep og makt: Begrepslæring og samfunnsbilder i skrivning i samfunnsfag. I: J. Smidt (red.), *Skrivning i alle fag: Innsyn og utspill* (s. 231-254). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- regjeringen.no. (2014). *Klare prioriteringer i høyere utdanning og forskning*. Lasta ned 03.02 2016, frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/klare-prioriteringer-i-hoyere-utdanning-/id749226/>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A., & Helstad, K. (2014). Den andre skriveopplæringen i Norge: Om prosesskriving og skrivning i og på tvers av fag. I: R. Hivstendahl & A. Roe (red.), *Alle tiders norskdidaktiker: Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 171-193). Oslo: Novus.
- Rogne, M. (2008). Omgrepet tekst i skulen: Ei tverrvitskapleg tilnærming. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(3), 234-247.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield: Equinox.
- Rosenberg, A. (1997). *Ret rimelig! Om skriftlige kommentarer til danske stile*. (Mastergradsavhandling, København Universitet). A. Rosenberg, København.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rådahl, A. M. (2013). *Den reflekterende skrivehandlingen: En tekstanalyse av registeret i fire høyt vurderte elevtekster*. (Masteravhandling, Universitetet i Oslo). A.M. Rådahl, Oslo.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Shanhan, T., & Shanahan, C. (2012). What is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Topical Language Disorders*, 32(1), 7-18.
- Siljan, H. (2011). *Metaforisering, nominalisering og normering: En teoretisk studie av grammatisk metafor og to empiriske undersøkelser av språktrekket i læreboktekster*. (Doktoravhandling), Det humanistiske fakultetet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skaftun, A., Aasen, A. J., & Wagner, Å. K. H. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole: En besøkelsestid for norskfaget? *Norsklæraren*, 39(2), 51-60.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook: Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2010). Prosjektet Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet i fagene. I: D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 9-29). Oslo: Novus.

- Skjelten, S. M. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar: Kva skil gode tekstar frå middels gode?* (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Skrivesenteret. (2013). *Hva er FYR?* Lasta ned 25.08. 2015, frå <http://www.skrivesenteret.no/prosjekter/fyr/>
- Skrivesenteret. (2015a). *Skrivehjulet*. Lasta ned 06.09 2016, frå <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Skrivesenteret. (2015b). *Sirkelen for undervisning og læring*. Lasta ned 02.04 2016, frå <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/sirkelen-for-undervisning-og-laering/>
- Smidt, J. (2004). *Sjangrer og stemmer i norskfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2008a). Dialoger og posisjoneringer: Felt, relasjon, mediering. Utprøving av hallidayske og bakhtinske begrep i analyse av elevtekster og skrivesituasjoner i skolerelevant forskning. *Tidsskriftet FoU i praksis* (1), 1-24.
- Smidt, J. (2008b). Skrivning og skriveformål: Barns og unges veier til ulike fag. I: R. T. Lorentzen & J. Smidt (red.), *Å skrive i alle fag* (s. 22-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2010). Skrivning som grunnleggende ferdighet og utfordring. *Norsklæraren*, 34(4), 18-24.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrivning i alle fag. I: J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring: Ei bok for lærere i alle fag* (s. 9-41). Trondheim: Tapir.
- Smidt, J. (2012). Skrivepedagogikk- skriveforskning-skrivedidaktikk: Skolerettet skriveforskning i Norge fra 1980 til i dag. I: S. Ongstad (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk: Forskning, felt og fag* (s. 76-107). Oslo: Novus.
- Smith, M. A., & Swain, S. (2011). *Wise Eyes: Prompting for Meaningful Student Writing*. California: University of California.
- Solheim, T. (2009). Opplæring i yrkesfag: Teori-praksis. *Bedre Skole*, 4, 27-30.
- Solheim, R., & Matre, S. (2014). Forventinger om skrivekompetanse: Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i "Normprosjektet". *Viden om læsing*, (15), 76-89.
- Språkrådet. (2012). *Ny rettskriving i nynorsk i 2012*. Lasta ned 04.01 2017, frå <http://www.sprakradet.no/Sprakavare/Norsk/Rettskrivingsreformer/nynorsknorm/>
- Statistisk sentralbyrå (2013). *Elevar i grunnskulen*. Lasta ned 09.10.15, frå <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar/2013-12-13?fane=tabell&sort=nummer&tabell=152675>
- Statistisk sentralbyrå. (2015). *Videregående opplæring og annen videregående utdanning, 2014*. Lasta ned 12.03 2015, frå <http://ssb.no/utdanning/statistikker/vgu/aar/2015-03-12?fane=tabell&sort=nummer&tabell=220857>
- Steen, R. (1967). *Innstilling om det videregående skoleverket fra Skolekomiteen av 1965*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (3. utg.). Lund: Studentlitteratur.

-
- Tarrou, A.-L. H. (2005). Danning i yrkesfagene i skolen og i lærerutdanningen. I: L. Aase, K. Børhaug & A.-B. Fenner (red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv* (s. 213-223). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2010). *Systematik og indlevelse: En indføring i kvalitativ metode* (4. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Thygesen, R., Evensen, L.S., Berge, K.L., Fasting, R.B., Vagle, W. og Haanæs, I.R. (2007). *Nasjonale prøver i skriving som grunnleggende ferdighet: Sluttrapport*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Thygesen, R., & Berge, K. L. (2013). Skrivelyst: En viktig del af elevens personlige udvikling og alle fags ansvar. I: S. Madsbjerg & K. Friis (red.), *Skrivelyst i fagene* (s. 93-118). Viborg: Dansk Psykologisk Forlag.
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Torvatn, A. C. (2009). Sjangeropplæring: Eksplisitt eller implisitt? I: J. Smidt (red.), *Norskdidaktikk: Ei grunnbok* (3. utg.). (s. 317-323). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnessen, E. S., & Vollan, M. (2010). *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ure, J. N. (1971). Lexical density and register differentiation. I: G. E. Perren & J. L. M. Trim (red.), *Applications of linguistics: Selected papers of the Second International Congress of Applied Linguistics* (s. 443-452). London: Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Framtidas norskfag: Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Lasta ned 09.10.2013, frå http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Læreplan i norsk: Grunnleggende ferdigheter*. Lasta ned 08.03 2017, frå https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Læreplan i norsk: Kompetansemål etter Vg1-studieforberedende utdanningsprogram og Vg2 - Yrkesfaglige utdanningsprogram*. Lasta ned 208.03.2017, frå <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg1---studieforberedende-utdanningsprogram-og-vg2---yrkesfaglige-utdanningsprogram>
- Utdanningsdirektoratet. (2013c). *Læreplan i samfunnsfag: Kompetansemål etter Vg1/Vg2*. Lasta ned 25.08 2015, frå <http://www.udir.no/kl06/saf1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg1-vg2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013d). *Læreplan i samfunnsfag: Grunnleggjande ferdigheter*. Lasta ned 25.08 2015, frå http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Grunnleggende_ferdigheter/

-
- Utdanningsdirektoratet. (2013e). *Læreplan i norsk: Formål*. Lasta ned 15.03.2017, frå <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Informasjon om eksamen i norsk våren 2014*. Lasta ned 19.05.2015, frå [artikkelen er avpublisert frå udir.no].
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Lasta ned 02.03.2017, frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Gjennomføringsbarometeret 2015: Nøkkeltall fra gjennomføringsindikatorene*. Lasta ned 07.09.2016, frå <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/gjennomforing/gjennomforingsbarometeret-2015.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Statistikkportalen. Karakterer i videregående skole*. Lasta ned 06.09.2016, frå <https://statistikkportalen.udir.no/vgs/Pages/Karakterer-i-videreg%c3%a5ende-skole.aspx>
- Varga, P. A. (2014). *Skrivundervisning i gymnasieskolan: Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. (Doktorgradsavhandling), Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Vikør, L. (2002). Utviklinga i nynorsk frå 1950-2000. *Språknytt*, 30(3/4), 6-9.
- vilbli.no. (2016). *Hva er videregående opplæring?* Lasta ned 09.11 2016, frå <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/hva-er-videregaende-opplaring/a/022041/>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Westman, M. (2009). *Skriftpraktier i gymnasieskolan: Bygg- och omvårdnadselever skriver*. (Doktorgradsavhandling), Stockholms Universitet, Stockholm
- Wittek, L., & Dale, E. L. (2013). Skrivning som læringsressurs sett i lys av Vygotskys teorier. I: N. Askeland & B. Aamotsbakken (red.), *Syn for skrivning: Læringsressurser og skrivning i skolens tekstkulturer* (s. 24-42). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of tutoring in Problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Øgreid, A. K. (2008). Stjålen skrivefrihet? Om argumenterende skrivning på ungdomstrinnet. I: M. E. Nergård & I. Tonne (red.), *Språkdidaktikk for norsklærere: Mangfold av språk og tekster i undervisningen* (s. 67-82). Oslo: Universitetsforlaget.
- Øgreid, A. K., & Hertzberg, F. (2009). *Argumentation in and Across Disciplines: Two Norwegian Cases*. Lasta ned 12.06 2014, frå http://skrivestien.skrivesenteret.no/uploads/docs/Ogreid_og_Hertzberg_-_Argumentation_in_and_across_diciplines.pdf