



# Universitetet i Bergen

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studiar*

NORMAU655

Erfaringsbasert mastergradsoppgåve i undervisning  
med fordjuping i norsk

Vår 2024

## **Skrivediskursar i norskfaget i den vidaregåande skulen etter LK20**

*Ein analyse av skrivediskursar i Læreplanverket for Kunnskapsløftet  
2020 (LK20) samanlikna med eksamensoppgåver og norsklæreverk.*

Ann Kristin Hus Skibenes

**Eit ord  
– ein stein  
i ei kald elv  
Ein stein til –  
Eg lyt ha fleire steinar  
skal eg koma yver.**

Olav H. Hauge  
*Dropar i austavind (1966)*

# Samandrag

**Tittel:** Skrivediskursar i norskfaget i den vidaregåande skulen etter LK20 - Ein analyse av skrivediskursar i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) samanlikna med eksamensoppgåver og norsklæreverk.

**Forfattar:** Ann Kristin Hus Skibenes

**Problemstilling:** *Kva diskursar om skrivning og skriveopplæring er rådande i norskopplæringa i den vidaregåande skulen etter innføringa av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)?*

Det til ei kvar til gjeldande læreplanverket bygger på ulike perspektiv på skrivning og skriveopplæring, og eksamensoppgåver og lærebøker formidlar ei fortolking av desse perspektiva, som igjen kan påverke korleis den einskilde norsklærer oppfattar at ein skal arbeide med skrivning i norskfaget. Føremålet med denne oppgåva er difor å avdekke kva diskursar om skrivning og skriveopplæring som kjem til uttrykk i slike mektige tekstar i norskundervisinga, og i kva grad det er samsvar mellom diskursane i dei ulike delane av materialet, då eventuelle mishøve kan få konsekvensar for norsklærarar si fortolking av den formelle læreplanen og utøving av skriveundervisinga i klasseromma sine.

Materialet som er gjenstand for analyse er for det fyrste *Om faget og Kompetansemål og vurdering for vg3 påbygging til generell studiekompetanse* i Norsklæreplanen (NOR01-06) i LK20, der eg har analysert og samanlikna dei ulike delane. Vidare har eg analysert eksamensoppgåvene for vg3 vår og haust 2023 og læreboka *Intertekst påbygging* (Garthus mfl., 2022), og samanlikna skrivediskursane i desse med funna frå læreplanen.

Analyseverktøyet eg har nytta i den diskursanalytiske tilnærminga til materialet er Roz Ivanič (2004; Sturk, 2022) sitt rammeverk for analyse av diskursar om skrivning og skriveopplæring. Forståinga av dei ulike delane av materialet bygger på John I. Goodlad (1979) sitt læreplanteoretiske omgrepsapparat, og analysar og drøftingar er gjort med utgangspunkt i ulike teoriar om språk og skrivning og relevant forskning på skriveopplæring i skulen.

Analysane viser at læreplanen formidlar ei samansett forståing av skrivning og skriveopplæring der alle dei sju diskursane i rammeverket kjem til uttrykk, men at stort sett berre enkelte aspekt ved sosial praksis-diskursen og den sosiopolitiske diskursen er til stades. Vidare finn eg at kreativitetsdiskursen i mindre grad kjem til uttrykk i kompetansemål og vurdering enn i det overordna *Om faget*, og at denne diskursen i stor grad er knytt til skrivning i essaysjangeren. Samanlikninga viser vidare at prosessdiskursen

er fråverande i eksamensoppgåvene og i beskrivinga av standpunktvurdering, men elles kjem tydeleg til uttrykk i resten av materialet, og analysane av sjangerdiskursen viser at enkelte sjangrar har ein privilegert posisjon i norskfaget. Konklusjonen er at norsklærarar må ha ei eklektisk tilnærming til skriveopplæring, og samstundes vere medviten om mishøva mellom dei ulike delane av materialet og utvise fagleg skjønn for å tilpasse skriveopplæringa etter det elevane treng, innanfor rammene av både kompetansemåla og dei overordna beskrivingane av faget.

## Abstract

**Title:** Writing Discourses in Norwegian Education in Upper Secondary School in LK20 - An Analysis of Writing Discourses in the National Curriculum Kunnskapsløftet 2020 (LK20) Compared to Written Exams and a Textbook.

**Author:** Ann Kristin Hus Skibenes

**Thesis question:** *What discourses of writing and learning to write are prevalent in the Norwegian subject in upper secondary school after the introduction of the National Curriculum Kunnskapsløftet 2020 (LK20)?*

The current curriculum is based on different perspectives on writing and learning to write, and written exams and textbooks convey an interpretation of these perspectives, which in turn can affect how individual Norwegian teachers perceive writing and the teaching of writing in their classrooms. The purpose of this study is therefore to uncover what discourses of writing and learning to write are expressed in these powerful texts in the Norwegian subject, and to what extent there is consistency between the discourses in the different parts of the material, as any discrepancies may have consequences for Norwegian teachers' interpretation of the formal curriculum and implementation of writing instruction in their classrooms.

The material subjected to analysis includes, first, the elements described in *About the Subject and Competence aims and assessment for Vg3 supplementary studies* in the Norwegian Curriculum (NOR01-06) in LK20, where I have analysed and compared the different parts. Furthermore, I have analysed the written exams for Vg3, spring and autumn 2023, and the textbook *Intertekst påbygging* (Garthus et al., 2022), and compared the writing discourses in these with the findings from the curriculum.

The analysis tool I have used in this discourse analysis is Roz Ivanič's (2004; Sturk, 2022) framework for analysing discourses of writing and learning to write. The understanding of the different parts of the material is based on John I. Goodlad's (1979) conceptual apparatus for curriculum theory, and analyses and discussions are based on various theories of language and writing and relevant research on literacy teaching in Norwegian schools.

The analyses show that the curriculum conveys a complex understanding of writing and learning to write where all seven discourses in the framework are expressed, but that certain aspects of the social practice discourse and the sociopolitical discourse are hardly present in the material. Furthermore, I find that the creativity discourse is less present in competence aims and assessment criteria than in the elements of *About the Subject*, and that this discourse is largely related to writing in the essay genre. The comparison also shows that the process discourse is absent in the written exams and in the assessment of coursework but is otherwise clearly expressed in the rest of the material. The analyses of the genre discourse show that certain genres have a privileged position in the Norwegian subject. The conclusion is that Norwegian teachers must have an eclectic approach to the teaching of writing. Also, they must be aware of discrepancies between the different parts of the material and demonstrate professional judgment to adapt their teaching practice according to students' needs and relate their teaching to both the competence aims and the elements of *About the subject*.

# Forord

Etter fem innholdsrike, lærerike og utfordrande år, er eg endeleg i mål med dette masterprosjektet. I prosessen har eg bytt tema fleire gonger, delvis på grunn av koronapandemien som gjorde det vanskeleg å kome i mål med prosjekt i klasserommet, men og fordi norskfaget er fullt av spanande krikar og krokcar eg kunne tenke meg å utforske og fordjupe meg i.

Eg er glad for at eg til slutt landa på skriving og skriveopplæring, då eg synest dette er det aller vanskelegaste å få skikkeleg grep om og få godt til i undervisninga. Til tider har det vore vanskeleg og frustrerande, men som i alle skriveprosessar er det og då potensialet for læring er størst. Målet har vore å skrive meg fram til ei djupare forståing, og eg har såleis verkeleg fått erfare kor verdifullt skriving er som eit verktøy for læring og utvikling. Ei innsikt som ikkje er ny, men som på mange måtar er viktigare enn nokon sinne no då kunstig intelligens trugar med å redusere skriving til rein tekstproduksjon. Spørsmålet om kva me vil med skriving og skriveopplæring i skulen er kanskje meir aktuelt enn nokon gong.

Med meg i denne prosessen har eg hatt uvurderlege støttespelarar i gjengen med medstudentar frå det ganske land. Me har heia kvarandre fram, delt frustrasjonar, gleder, sorger, tips og råd, og eg set enormt stor pris på samværet både fysisk og digitalt. Tusen takk, alle saman!

Eg vil og rette ein stor takk til rettleiar Sunniva Petersen Johansen ved UiB for inspirasjon og gode samtalar, og ikkje minst for tolmod og forståing når arbeid, familieliv og helseutfordringar i periodar har pressa masteroppgåva langt ned på prioriteringslista. Du har gitt meg tid når eg har trengt det, og eit dytt i riktig retning når eg har stått fast.

Sist, men aller mest, til min kjære mann Harald og våre tre flotte ungdommar: Takk, både for at de har gitt meg tid og rom til å arbeide når eg har trengt det, men og for at de kvar dag minner meg om kva som uansett er viktigast av alt, slik at tunge skrivestunder ikkje kjennest så tunge likevel.

Bergen, mai 2024

Ann Kristin Hus Skibenes

# Innhald

Samandrag .....	iii
Abstract .....	iv
Forord .....	vi
1 Innleiing .....	1
1.1 Problemstilling og føremål .....	1
1.2 Avgrensing og val av materiale .....	1
1.3 Metode og teorigrunnlag .....	2
1.4 Erfaringsbasert bakgrunn og grunngeving .....	2
1.5 Oppgåva sin struktur .....	3
2 Teoretisk utgangspunkt .....	4
2.1 Grunnleggande språksyn og kontekstomgrepet .....	4
2.1.1 Formelle og funksjonelle språksyn .....	4
2.1.2 Kontekstomgrepet .....	6
2.2 Læreplanteori og avgrensing av læreplankontekst .....	7
2.2.1 Goodlad sine fem læreplannivå .....	7
2.2.2 Avgrensing av læreplankontekst .....	8
2.3 Skriveforskning og teoriar om skiving .....	9
2.3.1 Ekspressive, kognitive og sosiokulturelle skriveteoriar .....	9
2.3.2 Literacy .....	11
2.3.3 Skiving som grunnleggande ferdigheit .....	13
2.3.4 Forsking på skriveopplæring .....	15
2.4 Diskurs og diskursteori .....	21
2.4.1 Diskursomgrepet .....	21
2.4.2 Diskursanalyse som metode .....	23
2.5 Roz Ivanič sitt rammeverk .....	24
2.5.1 Ferdigheitsdiskursen .....	26
2.5.2 Kreativitetsdiskursen .....	27
2.5.3 Diskursen for tenking og læring .....	29
2.5.4 Prosessdiskursen .....	31
2.5.5 Sjangerdiskursen .....	32
2.5.6 Sosial praksis-diskursen .....	35
2.5.7 Den sosiopolitiske diskursen .....	37
2.6 Tidlegare diskursanalytiske tilnærmingar til skriveopplæring .....	38
3 Metode og materiale .....	41

3.1	Vitskapsteoretisk ståstad og forskingsdesign .....	41
3.2	Materiale .....	42
3.2.1	Den formelle læreplanen: Utval frå LK20 .....	42
3.2.2	Den oppfatta læreplanen: Utval av eksamensoppgåver og læreverk.....	42
3.2.3	Grunngjeving for materialutval .....	43
3.3	Analyseverktøy: Roz Ivanič sitt rammeverk .....	46
3.3.1	Operasjonalisering av rammeverket .....	48
4	Analyseprosessen.....	50
4.1	Transparens, validitet og metodekritikk .....	53
5	Analyse og drøfting .....	54
5.1	Analysesteg 1 – Norsklæreplanen (NOR01-06) i LK20.....	54
5.1.1	Om faget .....	55
5.1.2	Kompetansemål for vg3 påbygging til generell studiekompetanse.....	60
5.1.3	Vurderingsbeskriving .....	64
5.1.4	Samanlikning og drøfting av funn i LK20 .....	65
5.2	Analysesteg 2 – Eksamensoppgåver og -rettleiing, 2023 .....	70
5.2.1	Kortsvarsoppgåver.....	70
5.2.2	Langsvarsoppgåver.....	73
5.2.3	Samanlikning og drøfting av funn i eksamensoppgåver .....	78
5.3	Analysesteg 3 – Analyse av læreboka Intertekst påbygging .....	79
5.3.1	Del 1 – Reiskapsdel .....	79
5.3.2	Del 2 – Å skrive i ulike sjangrar.....	82
5.3.3	Del 3 – Litteratur i samfunn .....	86
5.3.4	Del 4 – Språk .....	88
5.3.5	Tekstsamling .....	89
5.3.6	Oppslagsdel .....	90
5.3.7	Samanlikning og drøfting av funn i læreboka Intertekst påbygging .....	90
5.4	Analysesteg 4 – Samanlikning og drøfting av funn frå analysesteg 1-3 .....	92
5.4.1	Ferdigheitsdiskursen.....	92
5.4.2	Kreativitetsdiskursen .....	92
5.4.3	Prosessdiskursen.....	93
5.4.4	Sjangerdiskursen .....	93
5.4.5	Sjangerdiskurs eller sosial praksis-diskurs? .....	94
5.4.6	Diskursen for tenking og læring og sosial praksis-diskursen.....	94
5.4.7	Den sosiopolitiske diskursen .....	95
6	Konklusjonar og skrivedidaktiske implikasjonar .....	96



Referansar.....	100
Vedlegg .....	106
Vedlegg 1: Læreplanen i norsk, NOR01-06 med Om faget, Kompetansemål og vurdering for vg3 påbygging til generell studiekompetanse og Vurderingsordning for vg3 påbygging.....	106
Vedlegg 2: Verb og omgrep brukt i oppgåver til skriftleg eksamen.....	111
Vedlegg 3: Eksamensrettleiing NOR1267/68, NOR1270/71, skriftleg eksamen 2023	112
Vedlegg 4: Oversikt over eksamensoppgåver for NOR1267/70 og NOR1268/71 vår 2023 og haust 2023. ....	118
Vedlegg 5: Oversikt over språklege markørar for diskursar i del 1, kap. 1 i <i>Intertekst påbygging</i> .....	125
Vedlegg 6: Oversikt over språklege markørar for andre diskursar enn sjangerdiskursen i del 2, kap. 4-8 i <i>Intertekst påbygging</i> .....	127
Vedlegg 7: Oversikt over språklege markørar for diskursar i del 3, kap. 9 i <i>Intertekst påbygging</i> .....	134
Vedlegg 8: Oversikt over språklege markørar for diskursar i del 3, kap. 10-20 i <i>Intertekst påbygging</i> .....	136
Vedlegg 9: Oversikt over språklege markørar for diskursar i del 4, kap. 21-24 i <i>Intertekst påbygging</i> .....	140
Vedlegg 10: Oversikt over språklege markørar for diskursar i Tekstsamling i <i>Intertekst påbygging</i> .....	141

# 1 Innleiing

## 1.1 Problemstilling og føremål

Føremålet med denne masteroppgåva er for det fyrste å avdekke kva diskursar om skriving og skriveopplæring som er rådande i norskfaget i den vidaregåande skulen i dag. Vidare ynskjer eg å undersøke i kva grad det er samsvar mellom skrivediskursane som dominerer i dei ulike delane av norsklæreplanen og i eksamensoppgåver og norsklæreverk. Eg meiner dette er interessant fordi eksamensoppgåver og norsklæreverk representerer ei fortolking av læreplanen som i sin tur kan påverke den einskilde norsklærer si oppfatning og vektlegging av denne, og såleis bidrar analyse av desse til å svare på kva skrivediskursar som er rådande i norskfaget. Dette er alle mektige tekstar i norskopplæringa, og eventuelle mishøve mellom syna på skriving og skriveopplæring i desse vil kunne ha implikasjonar for korleis den einskilde norsklærer oppfattar at skriveopplæringa skal gjennomførast, noko eg meiner det vil vere interessant å kaste lys over. Gjennom ei diskursanalytisk tilnærming der eg analyserer tekst i kontekst, vonar eg og å kunne kaste lys over kva krefter som har hatt definisjonsmakt i arbeidet med formuleringar om skriving og skriveopplæring i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Problemstillinga eg undersøker er difor *Kva diskursar om skriving og skriveopplæring er rådande i norskopplæringa i den vidaregåande skulen etter innføringa av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20)?*

## 1.2 Avgrensing og val av materiale

For å undersøke problemstillinga ser eg fyrst på kva diskursar om skriving og skriveopplæring som kjem til uttrykk i dei ulike delane av læreplanen for norskfaget NOR01-06 (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å avgrense har eg valt å konsentrere meg om skriveopplæringa i norskfaget for vg3 påbygging til generell studiekompetanse i den vidaregåande skulen, både fordi det er der eg har mitt daglege virke som norsklærer, men og fordi eg meiner det kan vere interessant å sjå på kva skrivekompetanse elevane er forventa å ha opparbeidd seg etter fullenda skulegang. Vidare samanliknar eg desse funna med kva diskursar om skriving og skriveopplæring som kjem til uttrykk i dei skriftlege eksamensoppgåvene frå vår og haust 2023 i faga NOR1267/1270 skriftleg hovudmål og NOR1268/1271 skriftleg sidemål (Utdanningsdirektoratet, 2023), og i læreboka *Intertekst påbygging* (Garthus mfl., 2022) frå Fagbokforlaget.

### 1.3 Metode og teorigrunnlag

Det konkrete analyseapparatet eg nyttar i den diskursanalytiske tilnærminga er Roz Ivanič (2004; Sturk, 2022) sitt rammeverk for analyse av diskursar om skrivning og skriveopplæring som ho fyrst presenterte i artikkelen *Discourses of writing and learning to write*. Seinare utvida ho rammeverket mellom anna med ein sjuande diskurs, diskursen for tenking og læring, og forståinga av denne diskursen og andre tillegg i rammeverket baserer eg på framstillinga i Erika Sturk (2022) si doktorgradsavhandling *Writing across the Curriculum in Compulsory School in Sweden* frå Universitetet i Umeå. Eg stør meg på denne sekundærkjelda fordi det utvida rammeverket vart presentert i eit føredrag i 2017 som eg ikkje har tilgang til. Rammeverket tar utgangspunkt i modellen *A multi-layered view of language*, basert på mellom andre Norman Fairclough, og er ifylgje Ivanič (2004, s. 220) eigna til å identifisere skrive-diskursar i mellom anna styringsdokument og undervisningsmateriell knytt til skriveopplæring.

Sentrale delar av teorigrunnlaget er for det fyrste diskursomgrepet og det teoretiske utgangspunktet for diskursanalyse som metode. Vidare baserer eg meg på John I. Goodlad (1979) sitt læreplanteoretiske omgrepsapparat, i tillegg til relevante språksyn og teoriar om skrivning og skriveopplæring. Analysen av læreplanen vil vere ei synkron diskursanalyse, men eg ser det likevel som føremålstenleg å trekke opp nokre historiske linjer i teoridelen, då desse kjeldene dannar eit relevant bakteppe av ideologiske krefter som har og har hatt gjennomslagskraft i utarbeidinga av læreplanverket for skulen. I ei diskursanalytisk tilnærming der ein analyserer tekst i kontekst, vil læreplankonteksten vere sentral for å forstå den diskursive praksisen som kjem til uttrykk i opplæringstekstane som utgjer materialet mitt.

### 1.4 Erfaringsbasert bakgrunn og grunngeving

Som norsklærer erfarer eg at skriveopplæring er noko av det mest utfordrande og komplekse eg held på med i klasserommet. Ein har heldigvis stor innhalds- og metodefridom i den norske skulen, men med denne fridomen fylgjer og eit tungt personleg ansvar for å gje elevane ei så god skriveopplæring som mogeleg. Dette er både spanande og gjevande arbeid, men stiller høge krav til at norsklæraren opptrer som kritisk og kompetent profesjonsutøvar.

Arbeidet er tidkrevjande, og særleg tek det mykje tid å få til god prosessorientert skriveopplæring, noko som ikkje har blitt mindre komplisert etter inntoget av kunstig

intelligens og generative språkmodellar, slik som ChatGPT, som tilbyr elevane enkle vegar ut av tid- og arbeidskrevjande skrivearbeid. I Utdanningsnytt 19.april 2024 publiserte Tale Birkeland Iversen og Marianne Siksjø Brevik ein artikkel der dei uttrykker si bekymring for at elevar som tidlegare kom til Skrivesenteret ved Porsgrunn vgs. for å få hjelp i skriveprosessen, stort sett har glimra med sitt fråvær i år. Dei fryktar at lærarar ofrar den læringsfremjande prosesskrivinga i frykt for KI-juks. Slike språkmodellar har definitivt pressa fram ein sær sars utfordrande og interessant debatt om kva me vil med skrivning og skriveopplæring i skulen. Det er mildt sagt ei spanande og utfordrande tid å vere norsklærar i, og denne debatten gjer at eg opplever problemstillinga i prosjektet mitt som endå meir relevant no enn då eg starta opp.

Ved å analysere diskursane for skrivning og skriveopplæring i LK20, eksamensoppgåver og læreverk som sentrale, mektige tekstar for norskundervisninga, vonar eg å nærme meg ei djupare forståing av korleis fenomena skrivning og skriveopplæring er forstått i skulen i dag, og kvifor det er slik. Målet er at ei slik djupare forståing kan bidra til å gjere arbeidet med skrivning og skriveopplæring meir handgripeleg og føremålstenleg. Eg vonar å kunne skape ei bevisstgjerung rundt både graden av samsvar mellom skrivediskursane i den overordna delen av norsklæreplanen og i dei konkrete kompetansemåla og vurderingsbeskrivinga, og mellom læreplanen på den eine sida og skriftleg eksamen og eit døme på ei norsklærebok å den andre. Målet er såleis og å skape eit grunnlag for refleksjon rundt kva implikasjonar eventuelle mishøve kan ha for skriveopplæringa me norsklærarar skal drive i klasseromma våre.

## 1.5 Oppgåva sin struktur

Dette masterprosjektet er presentert i fem kapittel. Første kapittel er innleiing med føremål og problemstilling og kort informasjon om materiale, metode, teorigrunnlag og bakgrunnen for prosjektet. Andre kapittel presenterer det teoretiske utgangspunktet for analysane, og kapittel 3 gjer greie for metode, materiale, operasjonaliseringa av analyseverktøyet og gjennomføringa av analyseprosessen, i tillegg til refleksjonar rundt validitet, transparens og metodekritikk. Kapittel 4 presenterer analysar, samanlikningar og drøftingar av dei ulike delane av materialet, og i drøftingane er hovudfunna sett opp mot relevant teori og forskning frå teorikapittelet. Til slutt kjem konklusjonar og refleksjonar over skrivedidaktiske implikasjonar av resultatata av prosjektet i kapittel 5.

## 2 Teoretisk utgangspunkt

Teorikapittelet gjer greie for det teoretiske grunnlaget arbeidet kviler på. Fyrst presenterer eg grunnleggande språksyn og kontekstomgrepet i del 2.1. I del 2.2. gjer eg greie for det læreplanteoretiske omgrepsapparatet til Goodlad (1979) og gjer avgrensingar av læreplankonteksten eg les og tolkar materialet mitt i lys av. I del 2.3. presenterer eg relevant forskning og teoriar om skriving og literacy. I del 2.4. greie for det diskursteoretiske utgangspunktet for prosjektet mitt, og i del 2.5. gjer eg greie for dei sju diskurskategoriane i Ivanič (2004; Sturk, 2022) sitt rammeverk, før eg til sist presenterer ein gjennomgang av tidlegare diskursanalysar som eg meiner det kan vere interessant å sjå mitt eige prosjekt opp imot i del 2.6

### 2.1 Grunnleggande språksyn og kontekstomgrepet

I det fylgjande vil eg for det fyrste gjere greie for ulike syn på språk, både for å kunne teoretisk forankre diskursanalyse som metode, men og for å dra opp eit teoretisk bakteppe for forståing av dei ulike diskursane om skriving og skriveopplæring i Ivanič (2004; Sturk, 2022) sitt rammeverk, då desse kviler på ulike språksyn. Deretter gjer eg greie for kontekstomgrepet, då ei forståing av kontekst står sentralt i ei diskursanalytisk tilnærming der ein nettopp studerer tekst i kontekst.

#### 2.1.1 Formelle og funksjonelle språksyn

Eit viktig skilje i tilnærminga til skriving og skriveopplæring går mellom eit formelt og eit funksjonelt språksyn (Svennevig, 2020, s. 17) – eit skilje som skriv seg tilbake til Ferdinand de Saussure og skiljet mellom *la parole* og *la langue* (Hitching & Veum, 2011, s. 23). Ei formell tilnærming til språk er i tråd med strukturalistiske språketeoriar forankra i Saussure og i generativ grammatikk der Noam Chomsky er ein viktig føregangsperson (Svennevig, 2020, s. 17). Felles for desse språkteoriane er at ein ikkje er opptatt av språket i bruk, men ser systemet som det primære. Medan Chomsky er opptatt av grammatisk kompetanse, ser Saussure språkssystemet, *la langue*, som språkvitskapen sitt studieobjekt (Svennevig, 2020, s. 17), og lingvistar i tradisjonen etter Saussure meiner individuell språkbruk, *la parole*, er uføreseieleg og dermed ikkje lar seg studere systematisk (Fairclough, 2008, s. 16).

På den andre sida finn me dei funksjonelle språkteoriane som vektlegg språket i bruk og den funksjonen språket har i kommunikasjon, og ser variasjonar i språkbruk som systematiske og dermed eigna til å studerast vitskapleg (Fairclough, 2008, s. 16). På 1960-

talet introduserte Dell Hymes omgrepet kommunikativ kompetanse, som inneber at det ikkje er nok å ha grammatisk kompetanse, men at ein og må vite korleis ord og strukturar verkar når dei vert brukt i ulike kommunikasjonsituasjonar (Svennevig, 2020, s. 17). Ein av dei mest kjende funksjonelle språkteoriane er utvikla av Michael Halliday som hevdar at det ikkje gjev mening å studere språket som system lausrive frå kommunikativ samhandling, då strukturen er motivert av dei funksjonane språket har i kommunikasjon, og at tilhøvet mellom språkssystemet og språkbruken dermed ikkje er tilfeldig. Han ser difor språkbruken som det primære, men meiner at ein treng ein heilskapleg teori for å studere både språket som system og språket som ein prosess, altså språket i bruk. Med utgangspunkt i denne forståinga utvikla Halliday den systemisk-funksjonelle lingvistikken (SFL) (Svennevig, 2020, s. 18-20).

Det sentrale i denne tilnærminga er at språk er ein ressurs for å skape mening, og at realiseringa av systemet som regulerer potensialet for meningsskaping er unikt for kvart språk, fordi det er sosialt og kulturelt konstituert (Berge, 1998, s. 30). I eit funksjonelt språksyn kan ein såleis ikkje studere språket lausrive frå den sosiale og kulturelle konteksten. I tradisjonen etter Ferdinand de Saussure (2013) blir meningsskapande system gjerne kalla semiotiske system (Saussure, 2013, s. 79) og eit sentralt poeng i semiotikken er at lingvistiske teikn er arbitrære, og at relasjonen mellom teikn, eller «betegner», og det teiknet representerer, «betegnet», er etablert som konvensjonar eller felles vanar i eit samfunn (Saussure, 2013, s. 79). Saussure (2013, s. 88) ser det slik at eit språk er sosialt situert, og på same tid som språket som system er ein nedarva tradisjon frå tidlegare generasjonar (Saussure, 2013, s. 83), er systemet i stadig endring eller utvikling som fylgje av sosiale faktorar som påverkar både det semiotiske systemet og den sosiale verkelegheita det representerer (Saussure, 2013, s. 88).

Halliday vektlegg dette dynamiske aspektet (Berge, 1998, s. 24-25), og ser samstundes dei semiotiske teikna som ressursar for meningsskaping mellom menneske, og kallar difor sin måte å forstå språket på for sosialsemiotikk (Berge, 1998, s. 18; Maagerø, 2005, 25).

Halliday (1998, s. 68) poengterer at ein kultur kan definerast ut frå eit sett med semiotiske system med innbyrdes slektskap, slik som språk, måtar å kle seg på, familiestrukturar, kommunikasjonsmåtar osv., og utgangspunktet i Halliday sitt studium av språket er at språket gjer mennesket til eit sosialt vesen (Berge, 1998, s. 23). Eit sentralt poeng i sosialsemiotikken er at systemet blir tilpassa dei formene for sosiale praksisar menneske deltar i, og ein kan ikkje forstå språket lausrive frå konteksten, fordi det er i samspelet mellom desse at meininga oppstår (Berge, 1998, s. 24-25).

Som språkbrukar må ein lære å forstå konvensjonane og utnytte dei ressursane for meiningsskaping som ligg i det semiotiske systemet i det gitte språksamfunnet, då det er dette som danner rammene for språkbruken. Eva Maagerø (2005, s. 20-21), som har vore ein frontfigur i innføringa av SFL i Noreg, presiserer at sjølv om potensialet for meiningsskaping i språket er stort, er det likevel regulert av grammatikk og tradisjonar og konvensjonar for språkbruk. Kjell Lars Berge (1998, s. 30) påpeikar og at ein realiserer meiningspotensialet på mange ulike måtar i eitt og same språk, det Halliday kallar *register*, noko som heng saman med at det finst «ulike måtar å mene på i en kulturkontekst» (Berge, 1998, s. 30). Dette gjev seg mellom anna utslag i at ulike sjangrar har ulike måtar å bruke språket på (Berge, 1998, s. 30), og i tradisjonen etter Halliday vil sjanger dermed vere situert i kulturkonteksten.

### 2.1.2 Kontekstomgrepet

Når ein vel å studere språket i bruk, inneber det altså at ein utvidar studieobjektet til å omfatte meir enn berre språket i seg sjølv, og studerer tekst i kontekst. Jan Svennevig definerer kontekst som «den sammenhengen eller de «omgivelser» en ytring inngår i» (Svennevig, 2020, s. 25). Enkelt sagt er kontekst alt det som er rundt eller i lag med, og i ei systemisk funksjonell tilnærming til tekst er det altså naturleg å sjå relasjonen mellom tekst og kontekst som eit dynamisk sampel (Maagerø, 2005, s. 37; 42).

Svennevig (2020, s. 26) opererer med tre nivå av kontekst; tekstuell kontekst, situasjonskontekst og kulturkontekst. Den tekstuelle konteksten er ytringar som kjem før ei aktuell ytring, og tidlegare tekstar i ei kjede av tekstar, slik at det blir naturleg å tolke ei ytring eller ein tekst i lys av desse (Svennevig, 2020, s. 27). I tradisjonen etter sosialantropologen Bronislaw Malinowskij skil ein mellom situasjonskontekst og kulturkontekst, og i forlenginga av dette introduserte den britiske språkforskaren J.R. Firth tanken om at det å lære språk er å lære kva som er forventa av oss språkleg i ulike kontekstar, noko som er i tråd med Dell Hymes sitt omgrep kommunikativ kompetanse (Maagerø, 2005, 40-41). Situasjonskonteksten er deltakarane, den kommunikative oppgåva, dei fysiske omgjevnadane og kommunikasjonsmediet (Svennevig, 2020, s. 27), og i tillegg ligg i mindre grad observerbar kulturkontekst rundt og påverkar språkbruken. Maagerø (2005, s. 39) skildrar situasjonskonteksten som den konkrete her-og-no-konteksten, og skriv at denne er ei form for realisering av kulturen ein brukar språket innanfor. Det er mykje som seier seg sjølv og er tatt for gitt, men som i røynda er eit sett konvensjonelle ressursar, moglegheiter og avgrensingar ein har som deltakarar i ein kulturell fellesskap (Svennevig, 2020, s. 28).

## 2.2 Læreplanteori og avgrensing av læreplankontekst

I denne delen gjer eg greie for John I. Goodlad (1979) sitt læreplanteoretiske omgrepsapparat som eg nyttar i forståinga av dei ulike delane av materialet mitt. Vidare gjer eg ei avgrensing av det eg definerer som læreplankonteksten, som omfattar det eg med Goodlad (1979) sitt omgrepsapparat refererer til som den ideologiske læreplanen.

### 2.2.1 Goodlad sine fem læreplannivå

I ei diskursanalytisk tilnærming til læreplan, eksamensoppgåver og lærebok der eg opererer innanfor eit fortolkingsvitskapleg paradigme, meiner eg det kan vere nyttig å legge til grunn ei læreplanforståing med utgangspunkt i Goodlad (1979) sitt læreplanteoretiske omgrepsapparat. Han opererer med fem ulike læreplannivå, og desse spenner frå kva læreplanen ideologisk sett er meint å vere, ned til korleis elevane erfarer læreplanen i si opplæring. Poenget er at den ideologiske tankegangen som ligg til grunn for læreplanen ikkje nødvendigvis når fram til elevane som læreplanen trass alt er til for, all den tid den går gjennom fleire ledd med fortolking før den blir formidla til elevane gjennom dei pedagogiske og didaktiske vala som blir gjort i opplærings situasjonen.

Dei fem læreplannivåa til Goodlad (1979) er den ideologiske, den formelle, den oppfatta, den operasjonaliserte og den erfarte læreplanen. Den formelle læreplanen er ifylgje Goodlad (1979) nesten alltid eit skrive dokument – i dette tilfellet Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Dette dokumentet er den offentleg godkjente forståinga av den ideologiske læreplanen, og ein analyse av den formelle læreplanen vil ifylgje Goodlad (1979) dermed kunne avdekke bakanforliggende verdiar, haldningar og forståingar samfunnet eller dominerande grupper i samfunnet har om kva kunnskap og kompetanse elevane bør tileigne seg i skulen. Dette er i tråd med ei diskursanalytisk tilnærming der ein analyserer teksten i lys av konteksten, og såleis søkjer å avdekke kvifor den språklege praksisen rundt læreplanen er som han er (Bjørhusdal, 2020, s. 161).

Det neste læreplannivået til Goodlad (1979) er den oppfatta læreplanen, og dette er slik ulike individ og grupper fortolkar og oppfattar læreplanen den formelle læreplanen, noko eg les eksamensoppgåvene og læreboka i materialet mitt som døme på.

Den operasjonaliserte læreplanen, altså korleis sjølve undervisninga i klasserommet vert gjennomført, er det fjerde læreplannivået i ei læreplanteoretisk tilnærming basert på Goodlad (1979), medan det femte nivået, den erfarte læreplanen, handlar om korleis elevane erfarer læreplanen i sitt møte med opplæringa i skulen. Desse to siste nivåa er ikkje gjenstand for analyse i mitt prosjekt.



## 2.2.2 Avgrensing av læreplankontekst

Når eg vel å definere avgrensinga av læreplankonteksten i teoridelen, og ikkje i metoddelen, er det fordi desse kjeldene ikkje inngår i analysematerialiet mitt, men tener som kjelder til forståing og drøfting av funna eg gjer i analysane av materialutvalet.

Dagrun Skjelbred (2010, s. 35) viser til at opplæringa i skulen heilt sidan innføringa av allmugeskulen i 1739 har vore regulert av ulike normtekstar, og LK20 skriv seg såleis inn i ein lang tradisjon av tekstar som har til føremål å definere kva og korleis elevane skal lære i skulen, og læreplanteksten har utvikla seg til ein eigen sjanger i kulturen vår. Det er interessant å merke seg at Maagerø (2005, s. 67-68) fortel om reaksjonar i Storbritannia på at den norske læreplansjangeren i svært stor grad bygger på ideologi, og i deira perspektiv gjev uttrykk for overraskande klare verdiar og haldningar med tanke på at læreplanen skal omfatte elevar frå mange ulike bakgrunnar. Den norske læreplansjangeren er såleis ein del av den særeigne norske kulturen, og den ideologiske læreplanen, slik den er forstått i Goodlad (1979) sitt læreplanteoretiske omgrepsapparat, er ein sentral del av læreplankonteksten, fordi dette er sjølve ideane og intensjonane som ligg til grunn for den formelt vedtekne læreplanen.

Det er ikkje mogeleg innanfor rammene av dette prosjektet å gjere greie for heile konteksten som kan seiast å utgjere den ideologiske læreplanen. Ei avgrensing er vanskeleg, men og strengt nødvendig, då denne konteksten er nær sagt uendeleg. Eli Bjørhusdal (2020, s. 167-168) poengterer at ein i nyare diskursanalytisk arbeid i tradisjonen etter Fairclough ikkje skil mellom situasjonskontekst og kulturkontekst, men forenkler konteksttypologien til *sosiale strukturar* generelt, og at desse sosiale strukturane omfattar det teoretiske grunnlaget for forståingar av det fenomenet ein undersøker, i mitt tilfelle altså det teoretiske grunnlaget for å forstå diskursane om skriving og skriveopplæring i LK20.

Læreplansjangeren endrar seg over tid, slik alle sosiale fenomen gjer (Maagerø, 2005, s. 68), og for skriveopplæringa sin del kan Kunnskapsløftet seiast å markere eit paradigmeskifte med defineringa av skriving som ei grunnleggande ferdigheit forankra i ei brei literacy-forståing. Eg vil difor meine at sentrale kjelder vil vere diverse stortingsmeldingar, NOU-ar og andre kjelder som seier noko om bakgrunnen for innføringa av skriving som grunnleggande ferdigheit og for forståinga av Kunnskapsløftet som ei literacy-reform. Her vil eg særleg trekke fram NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse* (Kunnskapsdepartementet, 2002), NOU 2003:16 *I første rekke*

(Kunnskapsdepartementet, 2003) og Stortingsmelding nr. 30 2003/2004 *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004), saman med sentral literacy-forskning.

Synet på skriving og skriveopplæring i LK20 er og influert av forskning på skriveopplæring, og for å avgrense har eg valt å konsentrere meg om det eg tolkar som sentrale og særleg relevante påverknadsinstansar, og her kan store forskingsprosjekt som KAL-prosjektet (Evensen & Vagle, 2004), SKRIV-prosjektet (Smidt & Solheim, Veier til kunnskap, identitet og kultur. Om formål og bruk i skolens skriveopplæring, 2012), Normprosjektet (Solheim & Matre, 2014) og utviklinga av Skrivehjulet (Solheim & Matre, 2014) seiast å ha vore retningsgjevande i arbeidet med skriveopplæring i læreplanen. Det er og slik at dei ulike diskursane om skriving og skriveopplæring som kjem til uttrykk i materialet mitt er forankra i ulike teoriar om språk og skriving, og eg ser det difor som relevant å gjere greie for desse i teoridelen, då dei kan kaste lys over konseptualiseringa av skriving og skriveopplæring i LK20.

Til slutt meiner eg det er nødvendig å sjå dei ulike diskursane som kjem til uttrykk i læreplanen i eit diakront perspektiv, slik at ein kan sjå LK20 i lys av tidlegare forståingar av skriving og skriveopplæring i ein norsk læreplanssamanheng. Her stør eg meg i stor grad på Dagrun Skjelbred (2010) si skildring av skriveopplæringa i eit historisk perspektiv, slik ho presenterer det i *Fra Fadervår til Facebook – Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*, og der eg opplever det som relevant diskuterer eg diskurskategoriane i rammeverket til Ivanič (2004; Sturk, 2022) i eit slikt historisk perspektiv.

## 2.3 Skriveforskning og teoriar om skriving

I det fylgjande gjer eg greie for sentrale teoriar om skriving som kan bidra til å forstå dei ulike diskursane om skriving og skriveopplæring i Ivanič (2004; Sturk, 2022) sitt rammeverk, då dei ulike diskursane vitnar om ulike syn på kva skriving er, korleis ein best lærer å skrive, og korleis me utviklar oss gjennom skriving. I forlenginga av dette greier eg ut om literacy-omgrepet og om tankane bak skriving som ei grunnleggande ferdigheit i Kunnskapsløftet. Vidare trekker eg fram retningsgjevande norsk skriveforskning som særleg kan bidra til å kaste lys over perspektiv på skriveopplæring i LK20.

### 2.3.1 Ekspressive, kognitive og sosiokulturelle skriveteoriar

Henning Fjørtoft (2014, s. 152-163) peikar på tre hovudområde innan nyare skriveteori, der den fyrste er den ekspressive retninga som særleg gjorde seg gjeldande i skrivepedagogikken på 1960- og 70-talet. Ekspressiv skriveteori vektlegg dei

psykologiske prosessane som skjer i den som skriv, og i og med at det er sjølve prosessen med å skape som står i sentrum, interesserer ein seg ikkje for resepsjon. Altså ser ein ikkje skrivning som ei kommunikativ handling, men som ein sjølverkjeningsprosess der skrivaren si unike stemme kjem til orde og der underbevisste prosessar kan kome til syne. Likevel fører dette skrivesynet til ei vektlegging av teksten som produkt, fordi prosessane ikkje kan studerast, og dermed blir det ikkje mogeleg å forske på eller undervise eksplisitt i skrivning. Sjølv om dette perspektivet ikkje blir reindyrka i skriveopplæringa, skriv Fjørtoft (2014, s. 153) at element av det ekspressive skrivesynet viser seg i ei interesse for elevane sin motivasjon, kjensler og personlege erfaringar, og i ein tanke om at elevane kan oppdage sider ved seg sjølve gjennom å skrive.

Kognitive teoriar om skrivning interesserer seg for dei kognitive prosessane som skjer i individet, altså korleis ein bruker tankar og mentale evner når ein skriv ein tekst (Fjørtoft, 2014, s. 154). I eit slikt perspektiv ser ein kognitive læringsprosessar som uavhengige av kontekst og føremål (Dysthe & Kverndokken, 2023, s. 69). Fokus ligg på korleis individet løyser problem gjennom å skrive, og dei kognitive prosessane handlar både om å hente fram kunnskap som er lagra i minnet og å skape eller oppdage ny kunnskap (Dysthe & Kverndokken, 2023, s. 68). Kognitive skriveforskarar skil mellom kunnskapsforteljande og kunnskapstransformerande strategiar, der dei fyrste handlar om å bruke kjente kognitive strukturar for å løyse oppgåver på naturlege måtar. Dette kan t.d. skje når ein skriv ei forteljing ein hentar kronologisk fram frå langtidsmminnet, når ein skriv hugselister (Fjørtoft, 2014, s. 154), og når ein bruker kjelder ved å gjenfortelje informasjon frå desse lineært og rett fram (Dysthe & Kverndokken, 2023, s. 68). Dei kunnskapstransformerande strategiane er derimot mykje meir komplekse, og handlar om at kunnskapar me har lagra i hukommelsen ikkje har ein skriftspråkleg struktur, og at me difor må forme dei om slik at me kan uttrykke dei innanfor rammene av reglane for ortografi, syntaks og tekststruktur. Denne prosessen inneber ei forhandling mellom det me ynskjer å seie og det teksten me skriv faktisk seier, noko som betyr at me må overvake skriveprosessen gjennom kontinuerleg å stille spørsmål til teksten (Fjørtoft, 2014, s. 154).

Linda Flower og John R. Hayes (1981) sin teori *A Cognitive Process Theory of Writing*, som dei presenterte i 1981, har vore eit viktig bidrag til forståinga av korleis ein lærer gjennom å skrive i prosess. Dei forklarar det slik at ein set seg eit overordna mål med skrivninga, og gjennom kontinuerleg å overvake skriveprosessen ved å evaluere, planlegge, skrive, revidere, få nye idear og setje seg nye delmål undervegs, skjer det læring og kognitiv utvikling. Gjennom skrivninga både bruker og tileignar ein seg kunnskap om tema, mottakarar og skrivning (Flower & Hayes, 1981), og når kompetente skrivjarar arbeider

med kjelder vil dei kunne forme om informasjonen og tilpasse han til føremål og mottakar (Dysthe & Kverndokken, 2023, s. 68). Flower og Hayes (1981, s. 366-367) poengterer at skriveprosessen ikkje er lineær, og metakognisjon, altså evne til å overvake eigne tankeprosessar, er avgjerande for å kunne utføre desse skriveprosessane. Metakognisjon er såleis noko som kjenneteiknar kompetente og erfarne skrivarar (Fjørtoft, 2014, s. 155). Vidare vil både god grammatisk kunnskap, tilstrekkeleg automatiserte rettskrivingsferdigheiter og godt arbeidsminne lette skriveprosessen, så kognitive skriveforskarar interesserer seg og for korleis ein kan utvikle desse ferdigheitene (Fjørtoft, 2014, s 154-155).

Kjernen i sosiokulturell skriveforskning er synet på skrivning som ein sosialt situert praksis og ein måte å skape og oppretthalde relasjonar med andre og kommunisere med andre på (Fjørtoft, 2014, s. 161). Sosiokulturelle skriveforskarar utfordrar kognitivismen sitt syn på læring som kontekst- og føremålsuavhengige prosessar, då all læring er situert i ein sosial og kulturell kontekst (Dysthe & Kverndokken, 2023, s. 69). Fjørtoft (2014, s. 80-81) poengterer at ein i ein læringsprosess ikkje kan lausrive kognitive aspekt frå verdier, oppfatningar og praksisar eleven allereie er sosialisert inn i. Heller ikkje når ein sit åleine og skriv er skrivinga kontekstuavhengig, fordi ein går i dialog med både tenkt eller reell mottakar, med stoffet og med andre som har skrive om det same før (Dysthe & Kverndokken, 2023, s. 69). Dette er i tråd med Mikhail Bakhtin sin dialogisme, der han hevdar at ei ytring aldri blir til i eit tomrom, men i eit tekstrom og i eit sosiokulturelt rom (Dysthe & Kverndokken, 2023, s. 69), og i skriveopplæringa kan ein dra nytte av klasserommet som ein praksisfellesskap dersom ein klarer å skape skrivelyst i ein lærande fellesskap (Fjørtoft, 2014, s. 161; Dysthe & Kverndokken, 2023, s 69).

### 2.3.2 Literacy

Literacy er omsett til norsk som både «skrivekyndighet», «skriftkunne», «litterasitet», «skriftspråkleg kompetanse» og «tilgangskompetanse» (Skjelbred, 2010, s. 13), men eg har valt å nytte omgrepet literacy, då dette likevel ser ut til å vere godt etablert i den diskursive praksisen i det norske forskingsfeltet, og det ser ikkje ut til å vere semje om at den eine eller den andre av dei norske omsetjingane er eit fullt ut dekkande omgrep (Blikstad-Balas, 2023, s. 19). Dagrun Skjelbreid poengterer at det gjev mening å snakke om literacy i fleirtal, altså literacies, som viser til «en bred kompetanse der kyndige kan tolke, forstå, vurdere og nyttiggjøre seg et stort register av [...] semiotiske ressurser i en sosial og kulturell kontekst» (Skjelbred, 2010, s. 13). Literacy-omgrepet rommar t.d. *kulturell literacy* i form av bakgrunnskunnskap eller kulturelt vilkårsbunden

allmennkunnskap, *multimodal literacy*, som er tilgangskompetanse knytt til multimodale tekstar, *kritisk literacy*, som handlar om evne til å stille granskande spørsmål til tekst og avdekke ideologiar og haldningar som ligg bak ytringar, og *funksjonell literacy*, som refererer til eit slags minimumskrav til kva literacy ein må ha for å kunne delta i samfunnet og i eit moderne demokrati (Fjørtoft, 2014, s. 81-86). Eit godt døme på at kva literacies elevane treng endrar seg i takt med samfunnsutviklinga er den nye interessa for *KI-literacy* i forlenginga av kritisk literacy og digital literacy, som handlar om å utvikle kompetanse i å evaluere kunstig intelligens kritisk, og å kunne kommunisere og samarbeide med KI og bruke KI som eit verktøy på ein effektiv måte (Lirhus, 2024, s. 16-17).

Innan forskingsfeltet *New Literacy studies (NSL)* skil ein mellom to literacydiskursar. For det fyrste ei tradisjonell forståing av literacy som kontekstuavhengige, universelle ferdigheiter som eit individ kan ha eller ikkje ha – det ein kan kalle ei autonom forståing av literacy (Skaftun, 2019, s. 19), og for det andre ei nyare og meir kompleks sosiokulturell og ideologisk forståing av literacy som kulturelt situert sosial praksis (Skaftun, 2019, s. 19-20). Ein av dei mest brukte definisjonane på literacy er henta frå UNESCO, og viser ei slik ideologisk literacy-forståing:

*Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (Unesco, 2004, s. 13).*

Dette kan sjåast i lys av skiljet mellom primærdiskursar og sekundærdiskursar, og Fjørtoft (2014, s. 79-80) viser til James Paul Gee sin definisjon av literacy som det å meistre sekundærdiskursar. Primærdiskursen er kopla til kvardagsspråket og diskursive praksisar born tileignar seg gjennom sosial samhandling tidleg i livet, og ei viktig målsetjing i skulen er å sosialisere elevane inn i sekundærdiskursar nettopp gjennom å utvikle literacykompetansar som gjer dei i stand til å operasjonalisere eit språk, verdiar, haldningar, tankar, interaksjonsmåtar, perspektiv og åtferd utanfor kvardags- eller primærdiskursen (Fjørtoft, 2014, s. 79-80).

Til grunn for literacy-tankegangen i skulen ligg eit sosiokulturelt perspektiv på læring, då literacykompetansar må tileignast gjennom deltaking i situasjonar der elevane får støtte og tilgang til metakunnskapen som kjenneteiknar sekundærdiskursen frå lærar eller kompetente medelevar, og får moglegheit til å meistre gjennom øving og forstå gjennom

refleksjon (Fjørtoft, 2014, s. 80-81). Elevane vil etter kvart ikkje berre kunne opptre som fullverdige deltakarar, men og kunne vere med på å transformere sjølve fellesskapen, og det vil kunne skje ei utvikling hjå elevane som inneber både relasjonsdanning, sjølvforståing og identitetsutvikling (Fjørtoft, 2014, s. 161-162).

### 2.3.3 Skrivning som grunnleggande ferdigheit

Kva det vil seie å kunne skrive har endra seg mykje sidan skrivning kom inn som eit obligatorisk fag i skulen i 1827 (Skjelbred, 2010, s. 25-26), og *Lova om folkeskulen* frå 1889 danna det fyrste grunnlaget for at norskfaget fekk ansvar for elevane si skriveopplæring (Skjelbred, 2010, s. 31-32). Med *Læreplanen Kunnskapsløftet* i 2006 (LK06) var det framleis presisert at norskfaget skal ha eit slikt særleg ansvar, sjølv om skrivning vart innført som ei grunnleggande ferdigheit i og på tvers av alle fag frå og med denne reforma. Det er naturleg å sjå innføringa av skrivning som ei grunnleggande ferdigheit i tråd med ei systemisk funksjonell tilnærming til språk i tradisjonen etter Halliday, fordi ei viktig erkjenning i SFL er at språklæring skjer i alle fag, og at ulike fag har ulike diskursar som omfattar alt frå ordtilfang til måtar å bygge opp setningar og tekstar på som ein må meistre for å lukkast i faget (Maagerø, 2005, s. 35-36). I forlenginga av dette presiserer Jim R. Martin, som har interessert seg særleg for SFL i skulen, at dersom skulen skal lukkast med sosial utjamning, er det avgjerande at elevar som i mindre grad blir stimulert heime får støtte på skulen til å tileigne seg dei ulike fagdiskursane (Maagerø, 2005, s. 35-36).

Kunnskapsløftet er ofte omtala som ei literacy-reform (sjå t.d. Berge, 2006, s. 163; Nome & Aasen, 2019, s. 221; Smidt, 2018, s. 95), og hovudsaka med literacy-omgrepet er som nemnt at det fannar mykje vidare enn berre det å kunne lese og skrive (Kunnskapsdepartementet 2003-2004). Literacy handlar om å gje elevane tilgang til ulike diskursar og tilgang på ulike diskursive stemmer, slik at dei kan bli fullverdige samfunnsdeltakarar. Kjell Lars Berge (2010, s. 32) formulerer det slik at elevane i skulen går gjennom i ei tekstkulturell dannelsreise, og at denne dannelsreisa handlar om å kunne ta del i komplekse, kulturelle situasjonar, og ikkje berre det heimlege, naive og naturlege, noko som heng saman med skiljet mellom primærdiskursar og sekundærdiskursar (Fjørtoft, 2014, s. 79-80), og altså vitnar om ei vid literacy-forståing i tråd med New Literacy Studies (NLS).

Skjelbred (2010, s. 119) argumenterer for at ei brei literacyforståing, der literacy er forstått som ein føresetnad for deltaking i eit demokratisk samfunn, likevel ikkje er ny i norsk skule, og viser til korleis Jacob Neumann i 1825, Andreas Faye i 1853 og Johan

Nicolaisen i 1889 legitimerer skriveopplæring i skulen. I desse kjeldene finn Skjelbred (2010, s. 117-119) grunngevingar for skriveopplæringa som eg meiner kan lesast som uttrykk for både sosial praksisdiskursen, diskursen for tenking og læring, sjangerdiskursen og den sosiopolitiske diskursen, og ikkje berre ferdigheitsdiskursen. Når LK06 er omtalt som ei literacy-reform handlar det nok fyrst og fremst om at reforma tar innover seg at det moderne digitaliserte tekstsamfunnet stiller nye og skjerpa krav til meir komplekse literacykompetansar.

Bakgrunnen for at Stortinget vedtok å innføre fem grunnleggande ferdigheiter i læreplanen finn me mellom anna i utgreiingane NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse* (Kunnskapsdepartementet, 2002) og NOU 2003:16 *I første rekke* (Kunnskapsdepartementet, 2003) frå det såkalla Kvalitetsutvalet leia av Astrid Søggen. Der vart det, med utgangspunkt i internasjonale kunnskapspolitiske utgreiingar, foreslått å definere skriving som ein basiskompetanse og å innføre nasjonale skriveprøvar i skulen. Kjell Lars Berge (2007) peikar på OECD si DeSeCo-utgreiing som kom i kjølvatnet av PISA som den mest sentrale av desse internasjonale undersøkingane, og poengterer at OECD sin definisjon på kompetanse ikkje kan reduserast til ei snever kognitivistisk eller instrumentalistisk tilnærming der ein set likskapsteikn mellom kompetanse og ferdigheiter, men at ein må forstå dei grunnleggande ferdigheitene i lys av ei funksjonell kompetanseforståing. Jon Smidt (2018, s. 95-96) presiserer og at dei grunnleggande ferdigheitene og literacy-omgrepet må forståast i eit danningperspektiv, all den tid det inneber «å kunne bruke tekster til å forstå, tenke og handle kritisk og selvstendig, altså i tråd med et klassisk syn på danning» (Smidt, 2018, s. 96). I Stortingsmelding nr. 30, 2003-2004 *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004) definerte ein å lese, å rekne, å kunne uttrykke seg skriftleg og munnleg og å kunne bruke digitale verktøy som grunnleggande ferdigheiter. Kjell Lars Berge (2023, s. 17) skriv at Stortinget ved å innføre skriving som ei grunnleggande ferdigheit både tok inn over seg kor viktig skriving er for læring, forståing og utvikling i alle fag, og det faktum at krava til skriveferdigheiter har auka i takt med utviklinga i retning eit meir digitalisert og komplekst skriftleggjort kunnskapssamfunn. Vedtaket kviler på ei forståing av skriving som ein kritisk kompetanse og reiskap for faglæring, demokratisk deltaking, deltaking i yrkeslivet og elevane si eigenutvikling, danning og intellektuelle utvikling (Berge, 2023, s. 28).

Innføringa av dei grunnleggande ferdigheitene skjedde og i tråd med FN sitt literacy-tiår 2003-2012, der Noreg gjennom FN-resolusjon forplikta seg til å utarbeide ein strategi for nettopp å innføre mål for literacy i form av grunnleggande ferdigheiter på alle nivå i utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004, kap. 4.2.). Unesco slo nemleg

fast at “Literacy is a tool for learning, as well as a social practice whose use can increase the voice and participation of communities and individuals in society” (Unesco, 2003, s. 2), og sette som mål at alle skal få tilgang på literacy som er relevant og nyttig i deira eigen kontekst (Unesco, 2003, s. 1).

Som Fjørtoft (2014, s. 71) og poengterer, fungerer omgrepet *grunnleggande ferdigheiter* i Kunnskapsløftet dermed som ei slags omsetjing av det engelske *literacy*, men han presiserer og at eit ferdigheitsomgrep på langt nær rommar alt som ligg i termen literacy. Jon Smidt (2018, s. 95) hevdar at kritikken som har kome mot literacy-fokuset i læreplanen bygger på ei altfor snever literacy-forståing. Det har vist seg at implementeringa av skriving som grunnleggande ferdigheit i skulen på ingen måte har vore rett fram, og forklaringa på dette kan sjå ut til ligge nettopp i den litt svake koplinga mellom omgrepet *grunnleggande ferdigheit* som peikar i retning av ein ferdigheitsdiskurs (Smidt, 2018, s 91), og den meir omfattande literacy-forståinga i NLS-tradisjonen som ligg til grunn for intensjonen bak innføringa av skriving som ei grunnleggande ferdigheit.

### 2.3.4 Forsking på skriveopplæring

Skriveforskar Kjell Lars Berge (2022, s. 33) presiserer at forskning på skriving og skriveopplæring har vore i sterk utvikling dei seinare åra som fylgje av forventninga om at skriveopplæringa skulle prioriterast og styrkast i alle fag på alle trinn med innføringa av skriving som ei grunnleggande ferdigheit. Berge (Lomsdalen, 2023) går så langt som å kalle Noreg eit pionerland for utvikling av forskning på skriving og utvikling av ny skriveopplæring, og ein viktig suksessfaktor er ifylgje Berge (Lomsdalen, 2023) at lærarar er tatt med og respektert, og at deira erfaringar og perspektiv er lytta til i skriveforskinga. På tidleg 2000-tal var det mykje som tyda på at mangfaldet av tekstar frå skrivekulturane i ulike fag ikkje var representert i skriveopplæringa, at lærarar og elevar ikkje hadde felles forventningar og oppfatningar av kva skrivekompetanse som krevst i dei ulike faga, og at det var eit manglande tolkingsfellesskap mellom lærarar når det gjaldt vurdering av skriving (Solheim & Matre, 2014, s. 76-77).

#### 2.3.4.1 KAL-prosjektet

Eit av dei store forskingsprosjekta i norsk samanheng er KAL-prosjektet, som står for «Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig». Målet med prosjektet var å undersøke læringsutbyttet i norskfaget i grunnskulen slik det kom til uttrykk i skriftleg eksamen i perioden 1998 til 2001 (Evensen & Vagle, 2004, s. 1). I studien fann ein mellom anna at bortimot 3/4 av elevane valde å skrive forteljande, skjønnlitterære tekstar



og at 10-25% skreiv mellommenneskelege sjangrar som brev og dagbok. Berre 10-15% skreiv sakprega tekstar (Evensen & Vagle, 2004, s. 8), og mellom desse var det personleg orienterte sjangrar som essay og debattinnlegg som dominerte, noko som kunne vitne om manglande breidde i elevane sin skrivekompetanse (Solheim & Matre, 2014, s. 76). Dette prosjektet viste og at norske elevar sine skriveferdigheiter generelt var lågare enn ynskjeleg, og at det var store variasjonar mellom t.d. kjønn og skular. Dette viste at ein måtte tenke nytt om skriveopplæringa og revurdere synet på skrivning og skriveopplæring slik det kom til uttrykk i desse eksamensoppgåvene og -svara, og rett og slett utvikle det Berge (2023) omtalar som eit heilt nytt skrivekonstrukt, altså ein modell som gjer det tydeleg korleis ein skal forstå definisjonen av skrivning som grunnleggande ferdigheit i skulen.

#### 2.3.4.2 SKRIV-prosjektet

Prosjektet SKRIV, «*Skriving som grunnleggande ferdighet og utfordring*», blei gjennomført i 14 barnehagar, grunnskular og vidaregåande skular i Midt-Noreg frå 2006 til 2010. Prosjektet undersøkte samanhengen mellom barn og unge sin skrivekompetanse og faglege kompetanse i fleire fag, med mål om å utvikle didaktiske verktøy til bruk i arbeidet med utvikling av skrivning i alle fag, i tråd med innføringa av skrivning som ei grunnleggande ferdigheit i LK06 (Smidt & Solheim, 2012). Prosjektet viste langt på veg same tendens som ein såg i KAL-prosjektet. Også etter innføringa av LK06 var skjønnlitterær og personleg orientert skrivning dominerande i norskfaget, og skrivning i skulen viste seg generelt å vere lite mottakar- og føremålsorientert, og i stor grad handla om å skrive korte, fragmenterte tekstar som svar på oppgåver (Solheim & Matre, 2014, s. 76).

Både SKRIV-prosjektet og evalueringar av Kunnskapsløftet viste at skriveopplæringa i liten grad reflektererte det breie synet på literacy som låg til grunn for læreplanverket og skrivning som ei grunnleggande ferdigheit i alle fag (Solheim & Matre, 2014, s. 76). I SKRIV-prosjektet vart skrivesituasjonar i skulen analyserte ut frå Sigmund Ongstad (2004, s. 94) sitt triadiske syn på tekst og sjanger, som vist i figur 1, og modellen er meint å vise det gjensidig komplementære forholdet mellom syntaks, semantikk og pragmatikk, altså form, innhald og handling eller bruk i ei ytring og ein tekst.



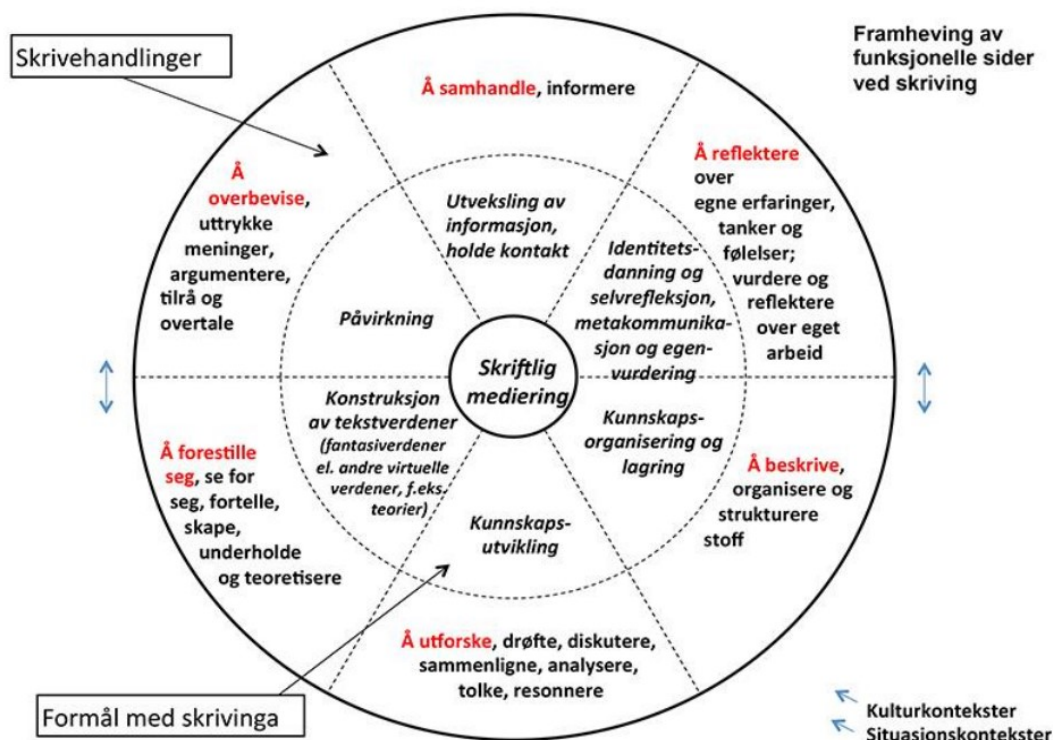
Figur 1, Triadisk syn på tekst og sjanger. (Smidt & Solheim, 2012)

Tanken i SKRIV-prosjektet var å vektlegge at skrivekulturane i skulen både har ein innhaldsdimensjon, altså kva ein skriv om, ein formdimensjon, altså korleis ein skriv og kva hjelp elevane får med form, språk og stil, og sist, men ikkje minst, ein bruks- eller handlingsdimensjon, altså kva skrivinga blir brukt til, og kven eller kva det vert skriva for (Smidt & Solheim, 2012). Prosjektet var forankra i eit sosialsemiotisk og funksjonelt syn på skriving som sosial praksis, og forskargruppa bak prosjektet konkluderte med at skriveundervisninga bør ha større fokus på føremål og bruk, og at ei slik føremålsorientering og ville føre til at merksemda blei retta mot form og innhald (Smidt & Solheim, 2012). Dei meinte at eit triadisk syn på skriving, med utgangspunkt i føremål og bruk, ville kunne styrke danningdimensjonen og elevane sin literacy-kompetanse fordi ei vektlegging og tydeleggjering av samspelet mellom tekst og kontekst vil kunne realisere potensialet for kunnskaps-, identitets- og kulturutvikling som ligg i kontekstnivået (Smidt & Solheim, 2012).

#### 2.3.4.3 Normprosjektet og Skrivehjulet som funksjonelt skrivekonstrukt

I perioden 2011-2017 gjekk forskarar frå fleire fag og institusjonar i gang med eit omfattande arbeid for å styrke skriveopplæringa i den norske skulen med prosjektet *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning*, det såkalla Normprosjektet (Solheim & Matre, 2014). Prosjektet tok utgangspunkt i internasjonale studium som viste at eksplisitte forventingar og konkrete kriterium i undervisning og læringsstøttande vurdering gav auka læringsutbytte i fleire fag, og var fagleg forankra i og tett knytt til arbeidet med nasjonale skriveprøvar (Berge, 2022). I første fase vart det, i tett samarbeid med lærarar, utvikla forventningsnormer som seier noko om kva skrivekompetanse ein forventar at elevane har tileigna seg etter 4. og 7. trinn (Berge & Skar, 2015, s. 9). Andre fase av prosjektet var ei systematisk studie av skriving som grunnleggande ferdigheit i grunnskulen, og denne fasen vart gjennomført i 2012-2014 som ein stor intervensjonsstudie som omfatta 20 skular, med mål om å undersøke om bruk av felles forventningsnormer har effekt på elevane sine skriveferdigheiter og på lærarane si vurdering av elevtekstar (Berge & Skar, 2015, s. 9). Lærarane ved prosjektskulane fekk innføring i eit funksjonelt forankra skrivekonstrukt visualisert i *Skrivehjulet* (figur 2), og i forventningsnormene. Dei brukte så desse i arbeidet med å lage skriveoppgåver og å vurdere elevtekstar formativt og læringsstøttande (Berge & Skar, 2015, s. 11). Skrivehjulet er basert på ei sosiokulturell og funksjonell tilnærming til skriving, og er utarbeidd med tanke på skriving i alle fag (Berge, Evensen & Thygesen, 2016, s. 1).

Inst i Skrivehjulet ligg navet – skriftleg mediering. Denne inste sirkelen representerer ei verktøykasse av semiotiske medieringsressursar ein kan velje frå for best mogleg å oppnå føremålet med skrivehandlinga i den gitte konteksten, slik som grammatikk og ordtilfang, modalitetar som skriftteikn, illustrasjonar og andre semiotiske ressursar, tekststruktur i form av lokal og global samanbinding, og materielle reiskapar som penn og tastatur og bruken av desse (Solheim & Matre, 2014, s. 80). Vidare viser Skrivehjulet korleis skriving er motivert av seks ulike føremål, og korleis desse ulike føremåla med skriving kan realiserast gjennom seks ulike skrivehandlingar, som ligg ytst i sirkelen. Slik Skrivehjulet er presentert i grunnstillinga i figur 2, viser det dei mest vanlege koplingane mellom føremål og skrivehandling, men hjulet kan dreiest for å reflektere at eit og same føremål likevel kan realiserast gjennom ulike skrivehandlingar og gjennom fleire handlingar i ein og same tekst. Skrivehjulet tydeleggjer ikkje berre ei funksjonell, men og ei sosiokulturell forankring ved å plassere alle skrivehandlingar i kultur- og situasjonskontekstar, i tillegg til å understreke at skrivinga skal tene ein funksjon i desse kontekstane.



Figur 2, Skrivehjulet (Solheim & Matre, 2014, s. 78)

Normprosjektet viste at ei slik funksjonell tilnærming til skriveopplæring med tydelege forventningsnormer styrka både elevane sin skrivekompetanse og lærarane si felles forståing av skriving og vurdering. Gjennom deltaking i intervensjonsstudien vart 90% av elevane sine skriveferdigheiter forbetra tilsvarande mellom eit halvt og to års undervisning (Berge & Skar, 2015, s. 7). Til grunn for formuleringar av skriveoppgåver og arbeidet med

både formativ og summativ vurdering i normprosjektet, låg altså ei funksjonell forståing av skriving (Berge & Skar, 2015, s. 14-15). I staden for å fokusere på sjanger, fokuserer Skrivehjulet på skrivehandlingar og føremålet med skrivinga, slik SKRIV-forskarane hadde anbefalt, og gjennom å få opplæring i dei funksjonane skrivinga har, altså skrivehandlingane og føremåla med dei, vil dei etter kvart kunne ta i bruk ulike tilgjengelege sjangrar for å løyse dei kommunikative utfordringane dei står overfor, sidan sjangrane tilbyr sosialt konstruerte konvensjonar og mønster for ulike kommunikasjonssituasjonar i ein gitt kulturkontekst. Sjangrane er difor plasserte i situasjons- og kulturkonteksten utanfor Skrivehjulet (Solheim & Matre, 2014, s. 81).

#### 2.3.4.4 Forholdet mellom føremål og sjanger og implikasjonar for skriving i læreplanen

I 2013-revisjonen av Kunnskapsløftet vart sjangernemningar langt på veg fjerna i samband med skriveopplæring, mellom anna i frykt for sjangerformalisme (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 48), og omgrepet *teksttype* vart introdusert, om enn berre med ei einaste nemning i læreplanen (Iversen & Otnes, 2016, s. 83-84; Breivega & Johansen, 2016, s. 51). Harald Morten Iversen og Hildegunn Otnes (2016, s. 83) meiner denne dreininga vekk frå sjanger i retning teksttypar hang saman med fokuset på skrivehandlingar i skriveforskingssmiljøet, sjølv om skrivehandlingsomgrepet ikkje vart brukt i 2013-revisjonen. Kjersti Breivega og Sunniva Petersen Johansen (2016, s. 52-53) hevdar at teksttypene i 2013-revisjonen er det ein kan kalle *skrivebestillingar*, og set desse i samanheng med det Dagrun Skjelbred kallar *teksthandlingar*, som ho plasserer på eit overordna nivå i forhold til sjangrane (Breivega & Johansen, 2016, s. 54). I eksamensoppgåvene etter 2013-revideringa var og sjangernemningane erstatta av instruksjonsverb som å informere, å argumentere og å resonnerare (Blikstad-Balas og Hertzberg (2015, s. 48) – verb me finn att i skrivehandlingane i Skrivehjulet.

Det skriveteoretiske omgrepsapparatet knytt til Skrivehjulet og implikasjonane dette skrivekonstruktet har hatt for vidare arbeid med skriveopplæring i skulen er ikkje heilt endefram å forstå, og det medførte ein del omgrepsforvirring i samband med 2013-revisjonen av Kunnskapsløftet (Jf. t.d. Breivega & Johansen, 2016; Danielsen, 2020; Skuland, 2017; Vik, 2019). Iversen og Otnes (2016, s. 83) hevdar at vektlegging av føremål og skrivehandlingar slik det er framstilt i Skrivehjulet kan hjelpe elevane med å velje skrivemåte ut frå føremålet med skrivehandlinga, men åtvarar samstundes om at kategoriseringa i ulike skrivehandlingar kan føre til formalisme på same måte som formalisme har vore ei fallgruve i tradisjonell sjangerundervisning. Breivega og Johansen

(2016, s. 60) stiller seg og kritiske til om ein kan unngå formalisme ved å byte eit tekstomgrep ut med eit anna. Marte Blikstad-Balas og Frøydis Hertzberg (2015, s.50) hevdar at føremål aleine ikkje gir god nok støtte for elevane, men at ein må kombinere føremålstankegangen med stillasbygging i form av eksplisitt sjangerundervisning.

Ivanič (2004, s. 233) opererer ikkje med ein tydeleg distinksjon mellom sjanger og teksttype i sin sjangerdiskurs, og Breivega og Johansen (2016, s. 52) poengterer at Utdanningsdirektoratet heller ikkje såg ut til å gjere det i 2013-revisjonen, der dei definerte at «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 ...» (Attgjeve i Breivega og Johansen, 2016, s. 52). Breivega og Johansen (2016, s. 59) stiller og spørsmål ved om det er riktig å kople føremål til teksttype, noko eg og forstår som ei kritisk innvending mot koplinga mellom føremål og skrivehandling i Skrivehjulet, eller om det er meir føremålstenleg å kople føremål til sjanger. Dei peikar på at teksttypane gjennom konvensjon har visse føremål knytt til seg som fylgje av at språket er grunnleggande funksjonelt, som at den narrative teksttypen sitt ibuande føremål er å fortelje, men at funksjonen til ein narrativ teksttype t.d. kan vere å overtyde, gitt det spesifikke føremålet i ytringskonteksten, noko dei koplar til sjangernivået (Breivega og Johansen, 2016, s. 59-60).

Når SKRIV-prosjektet fann at bruksaspektet ved skriving var lite vektlagt fordi elevane sine tekstar i liten grad var retta mot mottakarar og føremål (Solheim & Matre, 2014, s. 1), er det ikkje heilt endefram å forstå korleis ei dreining vekk frå sjanger skulle kunne bøte på dette, all den tid sjanger er sjølve utgangspunktet for Ongstad (2004, s. 94) si triadiske forståing av tekstar. I og med at Skrivehjulet er ein dynamisk modell, opnar den t.d. for at skrivehandlinga å *fortelje* kan ha påverknad som føremål i ein gitt kontekst, og for at fleire skrivehandlingar kan vere representert i ein og same tekst. Spørsmålet blir då, slik eg ser det, om det er riktig å kople føremål til skrivehandlingane, eller om skrivehandlingane blir ressursar ein bruker for å oppnå eit overordna føremål i den kommunikative situasjonen, og at føremål dermed blir flytt over til eit sjangernivå der ein bruker ulike skrivehandlingar, eller teksttypar om ein vil, og samspelet mellom dei, til å oppnå eit sosialt motivert kommunikativt føremål. Sjangrar oppstår jo som svar kommunikative behov i kulturen. I den triadiske modellen ser me at «handling/bruk» ligg som ein av tre dimensjonar i sjangeren, saman med «form» og «innhald».

## 2.4 Diskurs og diskursteori

I denne delen vil eg gjere greie for diskursomgrepet og det diskursteoretiske perspektivet arbeidet mitt er forankra i, samt gjere greie for diskursanalyse som metode og for dei sju diskurskategoriane i Ivanič (2004; Sturk, 2022) sitt rammeverk.

### 2.4.1 Diskursomgrepet

Sigmund Ongstad (2004, s. 74) påpeikar at diskurs er eit problematisk omgrep, og det er og har vore forstått på mange ulike måtar (Gee, 2014, s. 14). Ei vanleg forståing innan lingvistikken er at diskurs er språk i bruk, og i ei diskursanalytisk tilnærming interesserer ein seg for relasjonen mellom språk og kontekst, fordi det er i denne relasjonen at mening oppstår (Gee, 2014, s. 19-20). Såleis er diskursteori forankra i eit funksjonelt språksyn og i sosialesemiotikken.

I og med at eg nyttar Ivanič (2004; Sturk, 2022) sitt rammeverk for analyse av diskursar om skrivning og skriveopplæring i mi diskursanalytiske tilnærming, ser eg det som naturleg å støtte meg på den forståinga av diskurs som rammeverket hennar kviler på. I skildringa av rammeverket skriv Ivanič (2004, s. 224) at ho tar utgangspunkt i James Paul Gee sin definisjon av diskurs som «a socially accepted association among ways of using language, other symbolic expressions, and «artifacts», of thinking, feeling, believing, valuing, and of acting which can be used to identify oneself as a member of a socially meaningful group» (Ivanič, 2004, s. 224). Denne forståinga av diskurs er det Gee (1990, s. 142) kallar *Diskurs* med stor D, og omfattar alle sider ved kommunikasjon, og ikkje berre verbalspråk. Han kallar *Diskurs* eit slags «identity kit» som omfattar «ways of being in the world, or forms of life which integrate words, acts, values, beliefs, attitudes, social identities, as well as gestures, glances, body positions and clothes» (Gee, 1990, s. 142). Å ta del i ein *Diskurs* handlar såleis om å sosialisere seg inn i og identifisere seg med ein fellesskap som har ein viss måte å vere i og sjå verda på.

Ei slik forståing av diskurs er i tråd med det Eli Bjørhusdal omtalar som «*ein bestemt måte å forstå og dermed snakke om verda på*» (Bjørhusdal, 2020, s. 160), og det er altså ei slik forståing eg legg til grunn i mitt prosjekt. Dette er eit perspektiv som fyrst og fremst kan tilskrivast den franske filosofen Michel Foucault, og i eit slikt perspektiv oppstår diskurs i samspel mellom kontekst og språk, og viser ikkje berre til det konkrete som blir sagt eller skrive, men og til «rammene for kva som er rimeleg å meine og tru innanfor eit bestemt fellesskap» (Bjørhusdal, 2020, s. 161). Ved å analysere ytringar i lys av fellesskapen dei er ein del av, kan ein altså seie noko om reglar eller normer i konteksten som gjer at desse ytringane kan ha oppstått (Bjørhusdal, 2020, s. 161).

Michel Foucault har hatt stor påverknad på det diskursteoretiske og -metodiske feltet, men medan Foucault sitt utgangspunkt fyrst og fremst er samfunnsvitskapleg, er Norman Fairclough (1992, s. 4; 37) i si tilnærming til diskurs opptatt av å kombinere lingvistisk analyse med samfunnsvitskapleg teori, og eg ser difor hans tilnærming som relevant for mitt prosjekt der tekstanalyse står i fokus. Ivanič (2004, s. 222) baserer og rammeverket sitt delvis på arbeidet til Fairclough. Fairclough (2008, s. 15) har ei meir tekstnær tilnærming, og med utgangspunkt i eit lingvistisk perspektiv forstår han diskurs som språkbruk og ei form for sosial praksis (Fairclough, 2008, s. 17), samstundes som han forstår diskurs som ei form for politisk og ideologisk praksis (Fairclough, 2008, s. 21).

Nettopp fordi diskursane ber i seg verdiar, haldningar og ein måte å forstå og sjå verda på, er dei ikkje nøytrale, og konvensjonalisert diskursiv praksis kan bidra både til å reprodusere sosiale identitetar, sosiale relasjonar og kunnskaps- og betydningssystem, og bidra til å endre samfunnet (Fairclough, 2008, s. 19). Diskursar må såleis sjåast i eit sosialkonstruktivistisk perspektiv. Fairclough (2008, s. 149) presiserer at språkbruk kan verke konstituerande både ved å reprodusere sosiale konvensjonar og ved å transformere desse. Når me bruker språket seier me nødvendigvis noko om verda, og i eit sosialkonstruktivistisk perspektiv er det ikkje interessant om dette er sant eller ikkje, for ein erkjenner at verda faktisk blir konstruert gjennom vår måte å snakke om ho på – altså blir verda konstituert gjennom språket (Hitching & Veum, 2011, s. 31-32). I eit slikt perspektiv anerkjenner ein språkbruk som ei sosial handling som medverkar til at mening og sanningar om verda blir etablerte, endra eller oppretthaldne, og at korleis me forstår oss sjølve og verda omkring oss ikkje er sjølvsgagt, men avhenger av språket (Hitching & Veum, 2011, s. 31). Det vil nødvendigvis bety at ytringar ber i seg ei oppfatning av verda eller verkelegheita, og det er dette ein søker å avdekke gjennom diskursanalyse, all den tid desse oppfatningane ikkje er naturgitte, men snarare sosialt konstituerte gjennom språket, og ofte så innarbeidd at dei vert oppfatta som naturlege eller som sunn fornuft (Hitching & Veum, 2011, s. 14).

Det er dette perspektivet som gjer at eg finn det interessant å analysere diskursane om skrivning og skriveopplæring i norskopplæringa. Formuleringane om skrivning og skriveopplæring som kjem til uttrykk i sentrale, mektige opplæringstekstar ber i seg ei forståing av skrivning og skriveopplæring som nettopp er sosialt konstituert, og som dermed på ingen måte er sjølvsgagt eller naturleg, men representerer eit visst syn på skrivning og skriveopplæring. Richard Pring (2015, s. 141) poengterer i *Philosophy of Educational Research* nettopp at mål og metodar i undervisningspraksis er gjennomsyra av verdiar, og at ein del av det å bli lærar handlar om å bli innvigd i desse verdiane og i

forståinga av undervisningspraksisen, altså å bli sosialisert inn i diskursane i skulen. Pring (2015, s. 141) hevdar vidare at sidan verdiar, politisk innverknad og mål for opplæringa er stadig skiftande, må lærarar innta ei kritisk haldning og utvise profesjonelt skjønn, noko eg vonar dette masterprosjektet kan vere eit bidrag til.

Det er og eit viktig poeng for Fairclough (2008, s. 150) at tekstar oftast er heterogene i form og meining, som vil seie at ein tekst normalt sett inneheld ulike sjangrar og diskursar (Fairclough, 2008, s. 153). Fairclough (2008, s. 153-154) relaterer fenomenet interdiskursivitet til intertekstualitet på den måten at begge deler vitnar om at tekstar transformerer eksisterande konvensjonar eller tidlegare tekstar ved å relatere til, fortolke, kombinere og rekombinere desse. Innanfor domene der det er eit relativt sterkt hegemoni er det mindre rom for det Fairclough (2008, s. 154) kallar kreativitet i diskursiv praksis, medan ein vil kunne sjå større grad av kreativitet og interdiskursivitet innan domene prega av hegemonisk kamp og lite stabilt hegemoni.

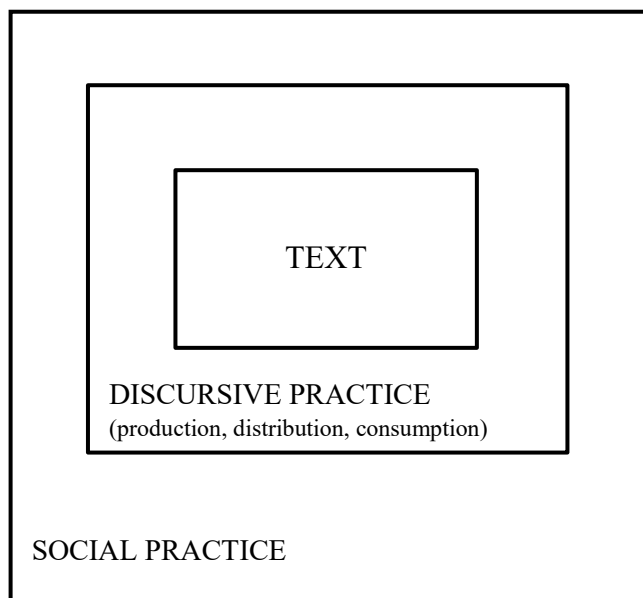
#### 2.4.2 Diskursanalyse som metode

På same måte som diskursomgrepet kan forståast på ulike måtar, omfattar og diskursanalyse mange ulike teoriar og metodar (Hitching & Veum, 2011, s. 12-13; Gee, 2014, s. 17; Fairclough, 1992, s. 12-36), og eg tek ikkje mål av meg å kartlegge heile dette mangfaldet i mitt prosjekt. James Paul Gee (2014, s. 8-9) presiserer at kva diskursanalytisk tilnærming ein vel avhenger av kva som er analyseobjektet og kva som er det teoretiske utgangspunktet for analysen, t.d. kva oppfatning ein har av kva *språk i bruk* er. Eg har altså valt å nytte Roz Ivanič (2004; Sturk, 2022) sitt rammeverk for analyse av diskursar om skrivning og skriveopplæring, då dette rammeverket er basert på eit heilskapleg perspektiv på språk, framstilt i modellen *A multi-layered view of language*, som inkluderer ei brei forståing av tekst, fokus på dei mentale prosessane som skjer når ein skaper meining gjennom språket, og vektlegging av både situasjonskonteksten og den sosiokulturelle og politiske kulturkonteksten (Ivanič, 2004, s. 222-224).

Fairclough (1992, s. 37) presiserer at Foucault har påverka og bidratt sterkt til at konseptet diskurs og diskursanalyse som metode har blitt så populært innan samfunnsvitskapen og humaniora, men poengterer samstundes at Foucault sine lingvistisk orienterte tilnærmingar er for abstrakte og lite utvikla, og ikkje tilbyr konkrete nok metodar for lingvistisk orientert diskursanalyse av tekst (Fairclough, 1992, s. 37-38). Fairclough (2008, s. 28-29) utvikla difor ein tredimensjonal diskursmodell som foreinar samfunnsvitskaplege og lingvistiske dimensjonar ved diskursanalyse og såleis tilbyr ein



inngang til diskursanalyse som tar utgangspunkt i tekst, som vist i figur 3 under her. Fairclough sin tredimensjonale diskursmodell tar utgangspunkt i at alle ytringar har tre dimensjonar: tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. Diskursanalyse etter ein slik modell vil for det fyrste innebere tekstanalyse der ein *skildrar* teksten, og for det andre analyse av diskursiv praksis og av den sosiale praksisen diskursen er del av, der ein *fortolkar* (Fairclough, 2008, s. 29). Samstundes er det viktig å merke seg at skildringa i tekstanalysen òg inneber ein viss grad av fortolking (Hitching og Veum, 2011, s. 19). Den som analyserer er del av den sosiale praksisen og kan dermed ikkje kan gje ei reint objektiv skildring (Fairclough, 1992, s. 199). I eit hermeneutisk perspektiv inneber alle forståingsprosessar fortolking (Harstad, 2020, s. 31), og innan eit fortolkingsvitskapleg paradigme er det ikkje mogeleg å sjå føre seg ei objektiv skildring av verkelegheita (Svennevig, 2020, s. 196).

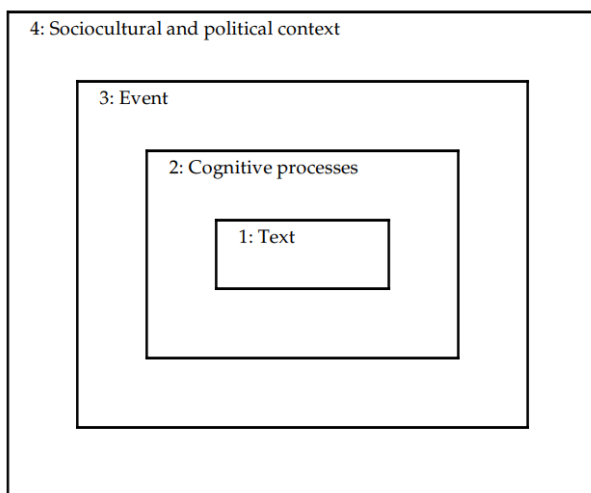


Figur 3, Three-dimensional conception of discourse (Fairclough, 1992, s. 73)

## 2.5 Roz Ivanič sitt rammeverk

I dette arbeidet har eg altså nytta Roz Ivanič sitt rammeverk for diskursanalyse som ho fyrst presenterte i artikkelen *Discourses of writing and learning to write* (Ivanič, 2004). I det analytiske rammeverket identifiserte Ivanič (2004, s. 220) opphavelig seks diskursar om skrivning og skriveopplæring; *ferdigheitsdiskursen*, *kreativitetsdiskursen*, *prosessdiskursen*, *sjangerdiskursen*, *sosial praksis-diskursen* og *den sosiopolitiske diskursen*, og seinare la ho til *diskursen for tenking og læring* (Sturk, 2022). Ivanič (2004, s. 221) framheld at desse diskursane representerer ulike måtar å konseptualisere skrivning og skriveopplæring på, og at desse ulike oppfatningane heng saman med ulike undervisningstradisjonar, noko som gjer rammeverket særleg aktuelt for didaktiske føremål.

Språkmodellen *A multi-layered view of language* er eit sentralt utgangspunkt for Ivanič (2004, s. 222-224) sitt rammeverk. Modellen framstiller ei heilskapleg forståing av språk som er illustrert ved at ulike aspekt eller dimensjonar av språket er representert som fire lag, og desse laga skal forståast som integrert i kvarandre. Dei sju diskursane om skriving og skriveopplæring i rammeverket er knytt til eitt eller fleire av desse laga, slik at dei representerer dels ulike og dels overlappende språksyn. Som figur 4 viser, er teksten plassert i midten, og utover ligg kognitive prosessar i det andre laget, medan «event» ligg i tredje lag, og den sosiokulturelle og politiske konteksten ligg i det ytste laget.



Figur 4, *A multi-layered view of language* (Ivanič, 2004, s. 223)

Ivanič (2004, s. 223-224) skriv at «event» refererer til «the observable characteristic of the immediate social context in which language is being used, including the purposes for language use, the social interaction, the particulars of time and place» (Ivanič, 2004, s. 223), og at dette svarar til Halliday sin situasjonskontekst. Eg vel å nytte omgrepet «skrivehending» i tråd med t.d. Marthe Blikstad-Balas (2018, s. 44), som omset «event» med «skrivehendelser» då ho nyttar rammeverket til Ivanič i sin artikkel *Skrivediskurser i norskfaget – en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn*, og med Erika Sturk (2022, s. xii), som omset «event» til det svenske «skrivhändelser» i si doktorgradsavhandling *Writing across the Curriculum in Compulsory School in Sweden*. I utarbeidinga av rammeverket har Ivanič (2004, s. 221) tatt utgangspunkt i *New Literacy Studies* som altså skil mellom ei forståing av literacy som autonome, dekontekstualiserte ferdigheiter eit individ kan tileigne seg og inneha på den eine sida, og, på den andre sida, ei konseptualisering av literacy som kulturelt situerte sosiale praksisar, altså ei sosiokulturell forståing av literacy. Ivanič har med seg skiljet mellom desse to literacydiskursane, og forsøker i sitt rammeverk å nyansere biletet ytterlegare ved å skilje mellom seks, og seinare sju ulike måtar å konseptualisere skriving på, og knyte desse til

ulike pedagogiske tradisjonar. Ivanič sine diskurskategoriar realiserer på ulike måtar og i ulik grad diskursen om literacy som eit individ sine dekontekstualiserte ferdigheiter, og den meir sosiokulturelt forankra literacydiskursen. Ivanič (2004, s. 224-227) presiserer at diskursane representerer ulike syn på skriving og skriveopplæring som kan skiljast frå kvarandre, men at sjølv om det er motsetnadar mellom desse diskursane, opptrer dei ofte i samspel med kvarandre, og ein vil forvente at lærarar har eit samansett skrivesyn som viser seg i ei eklektisk tilnærming til skriveopplæring.

Bruken av dette rammeverket som eit analyseverktøy blir presentert i metodekapittelet, medan eg her vil gje ein teoretisk gjennomgang av dei sju ulike diskursane og deira kopling til ulike skriveteoriar og forskning på skriving og skriveopplæring.

### 2.5.1 Ferdigheitsdiskursen

Ferdigheitsdiskursen tek utgangspunkt i den skrivne teksten, og i skriveopplæringa handlar det om å trene på og lære eit sett lingvistiske ferdigheiter, slik som mønster for rettskriving, grammatikk, teiknsetjing og setningsbygning (Ivanič 2004, s. 227). I eit reint instrumentelt perspektiv på skriving kan ein tenke seg at dette er kontekst- og teksttypeuavhengige ferdigheiter, og i si reinaste form vil eit slikt perspektiv og inkludere mønstre for tekstkohesjon i og mellom avsnitt som er uavhengig av teksttype (Ivanič, 2004, s. 227). Men innan eit sosialkonstruktivistisk paradigme anerkjenner ein at tekstar varierer med omsyn til mønster utover setningsnivå, slik som kohesjon og mønster på avsnitts- og tekstnivå, då dei ulike tekstane er skapt utifrå ulike sosiale føremål (Ivanič 2004, s. 227-228). Mønster utover setningsnivå er difor ikkje inkludert i ferdigheitsdiskursen, men er snarare knytt til sjangerdiskursen. I Ivanič sitt rammeverk dreier ferdigheitsdiskursen seg om lingvistiske ferdigheiter, altså om tekst, uavhengig av kognitive prosessar, skrivehending og sosial og politisk kontekst. Diskursen vitnar altså om eit formelt språksyn (Svennevig, 2020, s. 17).

Det er interessant å merke seg at sjølv om ferdigheitsdiskursen ikkje er knytt direkte til politiske spørsmål eller maktspørsmål, ser opplæring i rettskriving likevel ut til å spele ei viktig rolle i ein sosiopolitisk kontekst. Ivanič (2004, s. 228) påpeikar at ferdigheitsdiskursen gjerne blir oppvurdert «in times of ‘moral panic’ about the standards and ‘the state of the nation’» (Ivanič, 2004, s. 228). Dagrun Skjelbreid (2010, s. 145-146) hevdar og at god rettskriving historisk sett har signalisert god danning, samstundes som det å kunne skrive rett er praktisk nyttig og nødvendig for å kunne vere aktive samfunnsborgarar, og at opplæring i rettskriving såleis og heng saman med politiske

spørsmål og maktspørsmål. Slik sett heng ferdigheitsdiskursen saman med både sosial praksis-diskursen og den sosiopolitiske diskursen, men eg vil hevde at det er fyrst i det ein bruker dei lingvistiske ferdigheitene til slike føremål at denne samanhengen vert relevant.

Ferdigheitsdiskursen er den som har lengst tradisjonar i skriveopplæringa, sjølv om den har hatt ein varierende plass gjennom historia, t.d. med gradvis større vekt på det kommunikative aspektet frå 50-talet (Skjelbred, 2010, s. 162). Særleg har denne diskursen vore mindre vektlagt etter LK06, noko Skjelbred (2010, s. 145) meiner kan ha samanheng med digitalisering og tilgang til rettskrivingsprogram og stavekontroll. Innføringa av skrivning som ei grunnleggande ferdigheit i Kunnskapsløftet (LK06) inneber ifylgje Jon Smidt (2009, s. 313) ei vektlegging av skrivning som ei ferdigheit ein kan trene opp, noko som kan tale for å drive eksplisitt undervisning i formelle skriveferdigheiter i kombinasjon med andre tilnærmingar til skriveopplæring, ikkje berre i grunnopplæringa eller i spesialundervisning, då skrivning som grunnleggande ferdigheit kviler på ei breiare, meir kompleks sosiokulturell og ideologisk literacy-forståing enn berre den tradisjonelle forståinga av literacy som kontekstuavhengige, autonome ferdigheiter.

Ivanič (2004, s. 228) peikar og på at dei lingvistiske ferdigheitene tradisjonelt sett har vore undervist eksplisitt, men at andre syn på skriveopplæring etter 1950-talet har argumentert for at mønster og reglar for skrivning best kan lærast implisitt. I dag driv dei fleste lærarar, ifylgje Ivanič (2004, s. 228), stort sett variert undervisning der dei kombinerer eksplisitt opplæring i lingvistiske ferdigheiter med andre tilnærmingar til skriveopplæring. I vurderingssamanheng ligg fokus i denne diskursen på nøyaktigheit og kor vidt eleven skriv korrekt, og det normative og dekontekstualiserte formelle perspektivet er såleis tydeleg.

### 2.5.2 Kreativitetsdiskursen

Kreativitetsdiskursen vender seg mot innhald og stil, snarare enn mot formelle ferdigheiter, og handlar om å uttrykke seg sjølv. Skrivaren skal få bruke og uttrykke sine egne erfaringar, opplevingar og meiningar i tekstsapinga. Det å skape meining i teksten står sentralt, og det å skrive er sett som ein meningsfull aktivitet i seg sjølv (Ivanič, 2004, s. 229).

Ifylgje Ivanič (2004, s. 229) er ein i kreativitetsdiskursen ikkje berre opptatt av trekk ved teksten, men og av dei kognitive prosessane som ligg bak meiningssapinga, så denne diskursen er kopla til dei to inste laga i *A multi-layered view of language* (Ivanič, 2004, s. 223). Ho presiserer at kreativitetsdiskursen likevel ikkje må forvekslast med ein

prosessdiskurs der ein er opptatt av kognitive og praktiske prosessar med å *utforme ein tekst*, men at det er den kreative mentale prosessen elevane går gjennom for å kunne *uttrykke seg sjølve* ein interesserer seg for (Ivanič, 2004, s. 229). Såleis vitnar kreativitetsdiskursen om ei forankring i ekspressiv skriveteori (Fjørtoft, 2014, s. 153). I kreativitetsdiskursen er skrivinga sett som ein verdifull aktivitet for skrivaren sjølv, og den eventuelle sosiale funksjonen er å underhalde eller interessere lesaren.

Kreativitetsdiskursen er såleis tett knytt opp til det skjønnlitterære. Rammene for kva som er ein god tekst i ei slik tilnærming vil difor vere knytt til dei litterære kvalitetane, slik som innhald og stil, og i vurdering av skriving vil difor rettskriving kome i andre rekke. Eit anna sentralt vurderingskriterium er kor vidt teksten lukkast i å vekke lesaren si interesse, fantasi eller kjensler (Ivanič 2004, s. 229-230).

I kreativitetsdiskursen er det sett som verdifullt for skriveopplæringa at elevane både les og skriv så mykje som mogleg om tema som interesserer dei, og ein tenker seg at formelle ferdigheiter blir lært implisitt gjennom eksponering for kvalitetstekstar av interesse og gjennom å skrive så mykje som mogleg om inspirerande emne med personleg relevans (Ivanič, 2004, s. 229). Lesing er altså eit viktig aspekt ved skriveopplæringa i denne diskursen, då ein ser føre seg at ein implisitt lærer å skrive godt gjennom å lese gode tekstar, og i den grad skriveundervisninga er eksplisitt, handlar det gjerne om å utvide ordtilfanget.

Ein kreativitetsdiskurs har lange og sterke tradisjonar i norskfaget. T.d. kan ein sjå at Bergersen i 1935 studerte 2780 7.trinns-stilar og spelte inn i debatten om fiksjonsskrivinga sin plass i norskfaget at «fantasistiler» er naturlege for born, sidan dei har eit rikt fantasiliv (Skjelbred, 2010, s. 135-138). I 1968 innførte Angelique Schanche eit skilje mellom fri skriving og praktisk skriving (Skjelbred 2010, s. 20), der den frie skrivinga handlar om kunstnarisk sjølvrealisering og å uttrykke fri fantasi, og denne kreativitetsdiskursen finn ein att i mykje fagdidaktisk tenking på 70- og 80-talet (Skjelbred 2010, s. 138-139). Når KAL-prosjektet (Evensen & Vagle, 2004) fann at erfaringsbaserte forteljande, skjønnlitterære tekstar, mellommenneskelege eller personlege tekstar som brev og dagbok, og den kreative teksttypen essay var sterkt dominerande i elevane sine eksamenssvar, vitnar det om at kreativitetsdiskursen har hatt ein stor plass i skulen også i denne perioden. Etter dette har det skjedd ei dreining bort frå kreativ, ekspressiv skriving over mot meir skriving av funksjonell sakprosa (Veum 2015, s. 97), og normprosjektet og utarbeidinga av Skrivehjulet har nok spelt ei sentral rolle i så måte.

Ivanič (2004, s. 230) peikar på at det har vore retta ein del kritikk mot kreativ skiving i skulen, med skuldingar om å vere irrelevant og ikkje førebu elevane på den verkelege verda og krava frå arbeidslivet. Ho argumenterer for ei eklektisk tilnærming der ein kan legge til rette for implisitt skriveopplæring og inspirere elevane til å skrive om tema dei interesserer seg for gjennom kreativ skiving, i tillegg til å drive eksplisitt skriveopplæring og å skrive tekstar dei treng for å møte behov i samfunns- og arbeidsliv.

Det er på ingen måte sjølvstyk at kreativitet skal forståast slik Ivanič (2004) forstår det i kreativitetsdiskursen i rammeverket sitt. Dikotomien mellom kreativ og sakprega skiving har lenge vore problematisert, og Blikstad-Balas (2015, s. 30) påpeikar at kreativitet kan vere ein vesentleg del av prosessen med å skrive alle typar tekstar, ikkje berre dei skjønnlitterære. Allereie i 1988 stilte Laila Aase seg kritisk til eit skilje mellom «kreativ» og «ikkje-kreativ» skiving, og hevda at «all skiving er kreativ forutsatt at den som skriver investerer et minimum av mentalt engasjement i skriveprosessen» (Aase, 1988, s. 35) – ei forståing ho knytte til teoriar om at all læring er kreative prosessar.

Vidare forfekta Aase (1988, s. 36) eit sosiokulturelt perspektiv på skiving, og kritiserte tanken om kreativ skiving som «fri» skiving der elevane skal få uttrykke seg sjølve, all den tid skiving ikkje skjer i eit vakuum, men alltid inngår i eit kulturelt fellesskap der ein meir eller mindre medvite skriv ut frå modellar av andre tekstar. Dette er i tråd med nyare forståing av kreativitet der ein ikkje berre vektlegg dei kognitive aspekta ved kreativitet, men anerkjenner at kreativt arbeid skjer i interaksjon med den sosiokulturelle konteksten ein er ein del av, og at kreativitet såleis ikkje utelatande er eit individuelt fenomen (Csikszentmihalyi, 1996, s. 112).

### 2.5.3 Diskursen for tenking og læring

I attgjevinga av det utvida rammeverket (Sturk 2022, s. 12-13) blir skiving i diskursen for tenking og læring sett som ein reiskap både for å forsterke metakognitive prosessar, for å få klarheit i eigne tankar og for å lære skulefagleg stoff. Dei kognitive prosessane som skjer medan ein skriv inneber utvikling og klargjering av tankar og verkar læringsfremjande (Sturk, 2022). Teksten skal ikkje nødvendigvis bli eit ferdig produkt som skal presenterast, då skriveprosessen som eit middel for læring og tankeutvikling kan vere målet i seg sjølv, sjølv om det ikkje er ein motsetnad mellom skiving som eit middel for tenking og læring og å produsere ein tekst med mottakarar. Sturk (2022, s. 13) presiserer at i diskursen for tenking og læring er fokus korkje på produktet eller på den praktiske skriveprosessen, men snarare på kognitive prosessar i eleven, men at skiving samstundes er ein reiskap for eleven til å kommunisere tankane og kunnskapen sin både til

seg sjølv og til læraren. Såleis heng diskursen for læring og tenking saman med sosial praksisdiskursen, då skriving i ein opplæringsamanheng er ein sosial praksis i den forstand at elevane nyttar skriving som ein reiskap for å lære fag og for å vise fram læring i faget (Ivanič, 2004, s. 236).

I boka *Skrive for å lære* (2010) skil Olga Dysthe, Frøydis Hertzberg og Torlaug Løkensgard Hoel mellom tenkeskriving og presentasjonsskriving, der tenkeskriving er uformell og utforskande og har fyrst og fremst skrivaren sjølv som målgruppe. Ein skriv for å utvikle forståing og kunnskap, og fokus er dermed ikkje på struktur, grammatikk eller rettskriving. Omgrepet «tenkeskriving» vil difor vere eit uttrykk for denne diskursen.

Denne diskursen vitnar om ei orientering mot kognitive aspekt ved skriving og skriveopplæring, og i både L97 og LK06 kom denne diskursen tydeleg til uttrykk ved at skriving var sett som ein metode for å lære, og elevane skulle få skrive seg fram til forståing og innsikt, skriv Skjelbred (2010, s. 124). Judith A. Langer og Arthur N. Applebee si anerkjente forskning på undervisning og læring, som dei presenterte i boka *How writing shapes thinking* i 1987, viser at skriving fungerer særleg godt som ein læringsfremjande aktivitet og at ulike skriveaktivitetar fremjar læring å ulike måtar. T.d. vil ein gjennom å skrive samandrag og ta notat få god oversikt over emnet, men læringa skjer på eit meir overflatisk nivå, medan analytisk skriving gir djupare forståing, men ikkje like god oversikt (Langer & Applebee, 1987, s. 136). Jo meir komplekse måtar ein behandlar materialet skriftleg på, jo meir vil ein forstå, lære og hugse.

Det er interessant å merke seg at denne diskursen ikkje var med i Ivanič sitt opphavelige rammeverk frå 2004, medan ein ser at allereie i 1889 var tenking, læring og utvikling, i alle fall frå enkelte hald, sett som eitt av føremåla med skriving i den norske skulen. Johan Nicolaisen slår nemleg fast at «skriftlege øvelser» skal ha betydning for “børnenes utvikling”, og skriving må dermed hovudsakleg gå ut på at «børnene fremstiller skriftlig sine egne tanker” (Skjelbred 2010, s. 139). Sjølv om diskursen for tenking og læring ikkje var med i rammeverket Ivanič presenterte i 2004, betyr ikkje det at ho ikkje anerkjente skriving som ein viktig reiskap for å lære. Ho ser skriving som ein reiskap for å lære og å demonstrere læring i ein skriveopplæringskontekst som eit døme på sosial praksis (Ivanič, 2004, s. 236), og såleis anerkjenner at skriving i undervisningssamanheng er ei form for føremålsdriven kommunikasjon i ein sosial kontekst.

I diskursen for tenking og læring er altså skriveprosessen vektlagt som viktig for kognitiv utvikling, bade for å utvikle egne tankar, men og for å lære det faglege innhaldet i skulefaga. Sturk (2022, 12) hevdar vidare at i skriveoppgåver der elevane skal ta stilling til

etiske spørsmål eller ta stilling til ein tekst dei les, nærmar diskursen for tenking og læring seg ein sosiopolitisk diskurs.

#### 2.5.4 Prosesdiskursen

Det kognitive aspektet ved skriveprosessen er sentralt i prosessdiskursen, men Ivanič (2004, s. 231) framheld at skriveprosessar kan vise til både kognitive og praktiske prosessar. Denne diskursen er sterkt knytt til prosessorientert skrivepedagogikk med opphav i arbeidet til kognitive psykologar på 1970-talet, og denne forskinga medførte langt på veg eit paradigmeskifte innan skriveopplæring, der fokus er flytt frå reint produkt til og å inkludere prosess. Ivanič (2004, s. 231) viser særleg til arbeidet til Flower og Hayes. Ei slik konseptualisering av skriving inneber at skriveopplæring må inkludere undervisning i dei kognitive og praktiske prosessane og prosedyrane knytt til utarbeidinga av ein tekst. Ivanič (2004, s. 231) hevdar at opplæring i kognitive prosessar gjerne kan skje implisitt, og er meir underordna eller ein slags bieffekt av å lære dei praktiske prosessane, medan det er føremålstenleg å undervise eksplisitt i praktiske prosessar, slik som planlegging, utkast og revidering.

Ivanič (2004, s. 231) diskuterer kor vidt ein som lærar skal vurdere berre produktet, all den tid prosessen er eit middel for å nå målet, sjølve produktet, eller om ein skal vurdere både produkt og prosess, t.d. gjennom eit refleksjonsnotat. Prosessen er ikkje like enkel å vurdere i seg sjølv, og ho set difor eit spørjeteikn ved vurderingskriterium knytt til prosessdiskursen i rammeverket sitt. Det er interessant å merke seg at ei sentral endring som kom inn i LK20 var formuleringar som eksplisitt seier at ein som lærar skal vurdere elevane sin kompetanse i å omarbeide og arbeide vidare med tekstar (Bakken, 2019, s. 33-34), og såleis er det naturleg å sjå føre seg at ein som norsklærar på ein eller annan måte må klare å overvake prosessen og gjere valide vurderingar av den i tillegg til av produktet.

Medan Ivanič (2004, s. 231-232) knyter prosessdiskursen til kognitive teoriar om skriveutvikling, peikar både Henning Fjørtoft (2014, s. 164), Laila Aase (1988, s. 40) og Olga Dysthe og Kåre Kverndokken (2023, s. 68-70) på at prosessorientert skrivepedagogikk bygger på både kognitive og sosiokulturelle teoriar om skriveutvikling. Grunngevinga ligg mellom anna i det sosiale aspektet ved vektlegginga av samarbeid, interaksjon og dialog i skriveprosessane. Dysthe og Kverndokken (2023, s. 68-70) set og det sosiokulturelle perspektivet i samanheng med Mikhail Bakhtin sin dialogisme, fordi elevane som skriv må gå i dialog med både reelle og tenkte lesarar, så vel som med andre tekstar, og at det sosiale aspektet ved prosessorientert skrivepedagogikk ber i seg eit potensial for dialogbasert skriveundervisning der ein kan dra nytte av det fleirstemmige



klasserommet og vektlegge sosiale strategiar i skriveprosessane (Dysthe og Kverndokken, 2023, s. 70-71). Ivanič (2004, s. 231-232) vektlegg altså ikkje det sosiokulturelle aspektet ved prosessorientert skriveopplæring i sin prosessdiskurs, sjølv om ho skriv at språklege markørar for diskursen inkluderer ord som «collaborate/ion» (Ivanič, 2004, s. 232).

I Noreg kom den prosessorienterte skrivepedagogikken inn i læreplanen i 1997 (L97) (Skjelbred, 2010, s. 123), og ei tilnærming der ein deler skriveprosessen inn i ulike fasar har gjort seg særleg gjeldande i den norske skulen etter dette (Skjelbred, 2010, s. 141), sjølv om mange lærarar implementerte ein prosessorientert skrivepedagogikk allereie frå introduksjonen i Noreg i 1985 (Fjørtoft, 2014, s. 163). Dysthe og Kverndokken (2023, s. 66-67) hevdar at prosess-skriving har vore mindre utsett for kritikk i Noreg enn internasjonalt, då ei kopling mellom prosessorientert skrivepedagogikk og sjangerundervisning hindra ei sterk polarisering av fagmiljøa, noko ein såg i mange andre land der prosessorientert skrivepedagogikk ikkje innebar eksplisitt undervisning i sjangerforståing, i sterk kontrast til den australske sjangerskulen. Så når Ivanič (2004, s. 232) hevdar at prosessdiskursen ikkje tek innover seg skilnadar i sjanger, kontekst og føremål med skrivinga, gjeld ikkje dette nødvendigvis i like stor grad i den norske skulen. Ivanič (2004, s. 232) hevdar og at noko av den internasjonale debatten kviler på feil premiss. Ho skriv nemleg at noko av grunnlaget for at prosesspedagogikken er sett som ein motsetnad til sjangerpedagogikken ikkje eigentleg handlar om prosesspedagogiske praksisar, men om det Ivanič vil identifisere som ein kreativitetsdiskurs. Slik eg forstår Ivanič, handlar dette om nedtoninga av eksplisitt skriveundervisning og vektlegginga av kreativ sjølvuttrykking.

### 2.5.5 Sjangerdiskursen

Ivanič (2004, s. 233) knyter sjangerdiskursen nettopp til den australske sjangerskulen som vaks fram på 1980-talet, der ein i skriveopplæringa vektlegg eksplisitt undervisning av sjangertrekk gjennom bruk av mellom anna modelltekstar og skriverammer som støtte i elevane sin tekstkonstruksjon, i kontrast til den implisitte skriveopplæringa som er knytt til kreativitetsdiskursen i rammeverket. I norsk kontekst er det likevel verdt å merke seg at sjangerdiskursen har gjort seg gjeldande langt tilbake i tid, med skriving etter mønstertekstar som ein dominerande metodikk allereie i latinskulen, og i allmugeskulen på 1800-talet var særleg brevsjangeren sentral i skriveopplæringa (Skjelbreid, 2010, s. 132).

Ivanič (2004, s. 232) skriv at ein i sjangerdiskursen vektlegg produktet, men samstundes er medviten om korleis produktet er forma av den sosiale konteksten det er ein del av. Sjangrane er altså forstått som sosialt konstituert, og denne sosialkonstruktivistiske forståinga av sjanger kviler på SFL og sosialsemiotikken i tradisjonen etter Halliday, der ein ser det slik at lingvistiske trekk ved teksten er forma av føremålet og konteksten (Ivanič, 2004, s. 232). Dette er i tråd med Per Ledin (2001, s. 29) som presiserer at sjangrane er dynamiske, og at sjangernemningane og -avgrensingane er sosialt konstruert og kan sjåast som tradisjonar i stadig endring. Jan Svennevig (2020, s. 264) har og eit slikt sosialkonstruktivistisk perspektiv på sjangrar, og skriv at dei er i stadig endring sidan dei er eit resultat av dei ulike og varierende kommunikative praksisane som til ei kvar tid finst i ein kultur. Sjangernivået er såleis kopla til kulturkonteksten ved at visse kommunikative oppgåver er tilbakevendande i ein kultur, og at det dermed utviklar seg konvensjonaliserte kommunikative aktivitetstypar med visse typar språklege realiseringar som løyser desse oppgåvene, og denne konvensjonaliseringa fører til eit system av kommunikative sjangrar (Svennevig, 2020, s. 29-30; Maagerø, 2005, s. 59; 69).

I eit sosialkonstruktivistisk perspektiv må sjanger og forståast som eit normativt omgrep (Ledin, 2001, s. 12), og både Ledin (2001, s. 15) og Svennevig (2020, s. 254-280) vektlegg at sjangrar er konstituert av visse sjangerkonvensjonar knytt til innhald, stil og tekstmønster, eller det Svennevig (2020, s. 260) kallar sjangerskjema. Svennevig (2020, s. 256-257) presiserer at sjangerkonvensjonane både avgrensar og skaper ressursar i form av standardiserte løysingar på kommunikative oppgåver, og at alle sjangrar har ei sentral konstituerande språkhandling som er avgjerande for om teksten i det heile kvalifiserer som ein del av sjangeren, i tillegg til andre sjangerkonvensjonar som ikkje har ein slik konstituerande funksjon. Ei liknande forståing finn vi og hjå Swales (Ledin, 2001, s. 15-16), som hevdar at tekstar kan vere meir eller mindre prototypiske for ein sjanger, men at alle sjangrar har ein privilegert eigenskap, og det er at teksten må kunne sjåast som del av ein sosial prosess med eit bestemt mål. Ledin (2001) presiserer at ein har gått vekk frå eit statisk syn på sjangrar, og at mykje nyare sjangerforskning har det til felles at ein ser sjangrar som dynamiske sosiale kategoriar der føremålet med teksten i ein sosial kontekst er drivande for utviklinga av sjangrane.

Ei dominerande forståing av sjanger er altså at det er eit normativt omgrep, at sjangrane er sosialt konstituert og dermed og dynamiske, og at sjangrane består av eit mangfald av tekstar som er meir eller mindre sjangertypiske. Ivanič (2004, s. 232-233) stør seg og på ei slik forståing når ho skriv at sjangerkonvensjonane handlar om at tekstar varierer språkleg avhengig av føremål og kontekst. I ein undervisningssamanheng vitnar sjangerdiskursen

til Ivanič (2004, s. 232-234) likevel om eit meir formalistisk syn på skriving der elevane får eksplisitt opplæring å i skrive tekstar innanfor sjangrar med visse lingvistiske kjenneteikn, og der fokus ligg på teksten som produkt. Vektlegging av sjanger i skriveopplæringa har nettopp fått kritikk for å fremje instrumentalisme og for å ikkje ta inn over seg at sjangrar ikkje er statiske, men endrar seg over tid (Ivanič 2004, s. 234).

Blikstad-Balas (2018, s. 47) peikar som sagt på at den internasjonale debatten om sjangerformalisme ikkje har råka den norske skulen i stor grad, då sjangertankegangen i Noreg har gått meir hand i hand med prosessorientert skrivepedagogikk, og Dysthe og Kverndokken (2023, s. 66-67) peikar på at det i den norske skulen har vore tradisjon for å drive eksplisitt sjangerundervisning som ledd i ein prosessorientert skrivepedagogikk, trass faren for sjangerformalisme, fordi ein har sett faste mønstre som viktig stillasbygging i tråd med Vygotskij sin teori om den næraste utviklingssona, og såleis har ein unngått den polariserande debatten mellom den australske sjangerskulen og amerikanske tilhengjarar av fri prosess.

Ivanič (2004, s. 233) presiserer at i ein pedagogisk kontekst er sjangrane gjerne «artificially specified», sidan dei ikkje tener eit føremål i ein autentisk kontekst utanfor skulen. Ivanič (2004, s. 233) hevdar og at det har vore vektlagt å lære elevane mektige sjangrar som er rekna som nyttige innan utdanning og i byråkratiske samanhengar. Skriveopplæring med fokus på sjanger handlar altså delvis om å sosialisere elevane inn i akademia og gjere dei til kompetente deltakarar i ein akademisk diskursfellesskap.

Det er interessant å merke seg at Ivanič (2004) ikkje opererer med eit tydeleg skilje mellom *sjangrar* og *teksttypar* («text-type»), noko som gjer at det kan vere litt vanskeleg å få grep om sjangerdiskursen i rammeverket hennar. Ho skriv t.d. at «'target' text-types are modelled, [...], and learners are encouraged to use this information to construct [...] their own texts in the same genre» (Ivanič, 2004, s. 233), der omgrepa ser ut til å vere brukt om ein annan. Denne manglande distinksjonen mellom sjanger og teksttype hjå Ivanič er som nemnt og trekt fram av Breivega og Johansen i artikkelen «Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa?» (2016, s. 54). Artikkelen tek utgangspunkt i tilhøvet mellom sjanger og teksttype i ein norsk læreplankontekst. I kjølvatnet av 2013-revideringa av læreplanen (LK13) diskuterte og problematiserte dei teksttype-omgrepet, då denne revideringa mellom anna innebar at sjangernemningar som essay og artikkel vart erstatta av teksttypar som informative, argumenterande og forteljande tekstar (Breivega & Johansen, 2016, s. 51). Bruken av teksttypeomgrepet i LK13 skapte som nemnt ein del forvirring (Bakken, 2019, s. 33), og i LK20 ser me at sjangernemningar som essay og fagartikkel er tilbake.

Breivega og Johansen argumenterer for at *teksttypar* er konvensjonelle framstillingsformer, som t.d. argumentasjon, beskrisjon og narrasjon, medan *sjangrar* er «faktisk, situert språkbruk innanfor rammene av ein nærare bestemt kontekst» (Breivega & Johansen, 2016, s. 54-55). Dei skriv vidare at ulike teksttypar kan bli realisert i ein og same sjanger, samstundes som visse teksttypar går att i mange ulike sjangrar. Ulike teksttypar kan altså bli realisert på deltekstnivå, medan sjanger er realisert på heiltekstnivå (Breivega og Johansen, 2016, s. 57), og «sjangerkonstituerande tekstmønster [er] som regel ikkje [...] berre *ein* teksttype, men snarare *ein spesifikk konfigurasjon av dei grunnmønstra teksttypane representerer*» (Breivega & Johansen, 2016, s. 58). Til dømes vil ein fagartikkel vere konstruert av både beskrisjon og argumentasjon, og eit essay kan ha element av både narrasjon, argumentasjon, beskrisjon, osv. Sjangeren lesarinnlegg er t.d. ofte omtalt som ein argumenterande teksttype, men eit lesarinnlegg har og andre teksttypar, slik som ei deskriptiv innleiing der ein gjer lesarane kjent med saka ein skriv om. Dette er i tråd med dei konklusjonane Ledin (2001, s. 9-10) dreg om sjangeromgrepet i si forskingsoversikt på sjangerfeltet. Medan sjangerklassifisering er sosiokulturelt fundert, er teksttypane definert ut frå språkinterne funksjonar i teksten, jf. diskusjonen kring Skrivehjulet og omgrepsforvirringa i kjølvatnet av 2013-revisjonen av Kunnskapsløftet. Jamfør og den triadiske modellen til Ongstad (Solheim & Matre, 2014) der sjanger er på eit overordna nivå i forhold til dei tre dimensjonane ved teksten; form, innhald og handling/bruk.

Ulike sjangrar veks altså fram for å tene ein funksjon i ulike sosiale kontekstar, og skriveopplæringa har som siktemål å sosialisere elevane inn i desse sosiale situasjonane gjennom å lære dei sentrale, konvensjonelle sjangrar som tener visse føremål. I ein didaktisk kontekst presiserer Breivega og Johansen (2016, s. 59) at elevane treng kunnskap om sjanrane for å kunne operasjonalisere dei ulike teksttypane i tekstsapinga, og at det gjev betre mening å knyte føremål til sjangernivået enn til kvar enkelt teksttype. Sjølv om føremålet med skrivinga såleis står sentralt i ein sjangerdiskurs, ligg fokus likevel på produktet ein skal skrive, medan føremålet og konteksten kan seiast å ligge til grunn for utviklinga av sjanrane og sjangerkonvensjonane (Ivanič, 2004, s. 232-233).

### 2.5.6 Sosial praksis-diskursen

I ein sosial praksis-diskurs, slik Ivanič (2004, s. 234-237) forstår den, er skrivinga av ein tekst uløyseleg knytt til den kommunikative situasjonen skrivehendinga inngår i, og ein ser skriving som motivert av trong til å kommunisere noko i ein sosial kontekst. Dette

perspektivet skil seg frå synet på skriving og skriveopplæring som kjem til uttrykk i sjangerdiskursen i rammeverket, der skrivehendingar ikkje er relevante utover å ha forma visse sjangerspesifikke lingvistiske trekk. I sjangerdiskursen anerkjenner ein at tekstar varierer alt etter føremål og kontekst (Ivanič, 2004, s. 232), men fokus i skrivehendinga ligg på lingvistiske og formmessige trekk ved sjangeren ein skriv innanfor, altså sjangerkonvensjonar, meir enn på at ein gjennom skrivinga skal oppnå eit spesifikt sosialt føremål, slik det er i ein sosial praksis-diskurs (Ivanič, 2004, s. 234). Skiljet mellom sjangerdiskursen og sosial praksis-diskursen er altså ikkje heilt openbert, då begge i grunnen kviler på eit funksjonelt syn på skriving der altså skrivinga skal tene ein funksjon i ein sosial kontekst. I sjangerdiskursen er føremålet mindre eksplisitt uttalt, sjølv om det likevel ligg til grunn for skrivinga gitt det sosialkonstruktivistiske perspektivet sjangerdiskursen i rammeverket kviler på (Ivanič, 2004, s. 232).

Sosial praksis-diskursen er særleg fundamentert i den teoretiske retninga New Literacy Studies (NLS) (Ivanič, 2004, s. 234), og synet på skriving i denne diskursen impliserer difor at elevane best lærer å skrive gjennom å inngå i autentisk, meningsfull kommunikasjon, der skrivinga har eit klart føremål i ein sosial kontekst, slik at skrivinga blir relevant og meningsfull for elevane (Ivanič, 2004, s. 235). Ivanič (2004, s. 235) formulerer det slik at elevane ikkje lærer gjennom instruksjon, men gjennom å inngå som ein slags lærling i ulike praksisfellesskap, slik at dei etter kvar byrjar å delta på eit slikt nivå at dei identifiserer seg med verdiar, mål og aktivitetar som kjenneteiknar deltaking i desse literacy-praksisane. Dei blir altså sosialisert inn i sosialt situerte literacy-hendingar gjennom perifer deltaking som på sikt gjer dei til fullverdige deltakarar.

For at dette skal skje må læraren leggje til rette i undervisninga, og ei slik tilnærming til skriveopplæring skjer ifylgje Ivanič (2004, s. 235-236) hovudsakleg på tre måtar. For det fyrste skisserer ho ei funksjonell tilnærming der elevane skriv i ein kontekst knytt til det verkelege liv, t.d. ein yrkesfagleg kontekst. Ho presiserer at ein i undervisningssamanheng gjerne må simulere slike autentiske situasjonar gjennom å gje elevane skriveoppgåver knytt til ein tenkt situasjon, t.d. å skrive ein jobbsøknad. Sjølv om ei slik funksjonell tilnærming har mykje til felles med ferdigheitsdiskursen, fordi ein skal førebu elevane på å oppnå eksternt definerte mål, skil den seg likevel frå denne ved at ein vektlegg kontekstuelle faktorar som t.d. tid og stad og mottakar, og ikkje berre kontekstuvhengige lingvistiske reglar og tekstmønster.

I tillegg framhevar Ivanič (2004, s. 236) ei kommunikativ tilnærming til skriveopplæring der elevane må engasjerast i meningsfulle, situerte kommunikative aktivitetar som krev

skriftleg mediering for å oppnå mål, og at desse skriveaktivitetane er underlagt tilsvarande sosiopolitiske faktorar som dei som påverkar skrivning i det verkelege liv. Ivanič (2004, s. 236) poengterer at klasserommet og skulekonteksten er autentiske situasjonar i seg sjølv, og at t.d. det å skrive for å lære og vise fram læring i ulike fag såleis kan utnyttast til å skape autentiske føremål med skrivninga. Vidare kan ein utvikle fellesskapen i klasserommet til å romme eit grunnlag for autentiske føremål med skriveaktivitetar i klassen, eller ein kan utnytte moglegheitene for å kommunisere ut frå klasserommet, særleg digitalt. Alternativt kan ein simulere føremål og kommunikasjonstekstar i det verkelege liv.

Den tredje tilnærminga Ivanič (2004, s. 236-237) trekk fram er å engasjere elevane i etnografiske studiar av t.d. ein arbeidsplass eller ein organisasjon, slik at dei kan observere praksisar og tekstar og utarbeide seg ei forståing av kva som kjenneteiknar denne konteksten og kvifor ting vert gjort på den måten. Dette er noko me særleg kjenner frå høgare utdanning, men Ivanič (2004, s. 237) meiner det kan gjerast i alle aldrar. Slik eg ser det, er ei slik tilnærming kanskje lettast å sjå føre seg i yrkesfagleg utdanning der elevane er ute i praksis og nettopp inngår som lærling eller perifer deltakar i ein praksisfellesskap dei skal sosialisere inn i.

Det er visse utfordringar knytt til vurdering av skrivning i ein sosial praksisdiskurs, all den tid skrivning i skulesamanheng gjerne er dekontekstualisert og ikkje har autentiske mottakarar, anna enn læraren som skal vurdere teksten, og det vert difor vanskeleg å vurdere kor effektivt teksten oppnår det sosiale føremålet. Vurderinga vert difor gjerne redusert til vektlegging av korleis teksten engasjerer lesaren, litt på same måte som i kreativitetsdiskursen (Ivanič, 2004, s. 237).

### 2.5.7 Den sosiopolitiske diskursen

Den siste diskursen i Ivanič sitt rammeverk er den sosiopolitiske diskursen. Denne diskursen finn me i det yttre laget i *A multi-layered view of language*, som utgjer den vidare sosiokulturelle og politiske konteksten (Ivanič, 2004, s. 237). Fokus i den sosiopolitiske diskursen er på maktforhold, ideologi, politikk og sosial endring, og målet er på mange måtar å gje elevane ei stemme i eit demokratisk samfunn. Såleis heng den sosiopolitiske diskursen saman med ei brei literacy-forståing der elevane skal få moglegheit til å delta i og påverke den tekstkulturen me lever i (Skjelbred, 2010, s. 13).

Den sosiopolitiske diskursen er basert på eit sosialkonstruktivistisk perspektiv på språk og skrivning, og vitnar om eit syn på skrivning som forma av og formande for sosiale krefter og

maktrelasjonar, og at skriving dermed og påverkar identiteten til den som skriv (Ivanič, 2004, s. 237-238). Ein sentral tanke bak den sosiopolitiske diskursen er at tekstar alltid er påverka av historiske og politiske forhold. Den sosiopolitiske diskursen er difor sterkt knytt til kritisk literacy, og eit viktig mål er at elevane skal forstå at diskursiv praksis og konvensjonelle sjangrar er sosialt og kulturelt strukturert på visse måtar fordi dei er påverka av sosiale grupper i maktposisjon i den sosiokulturelle konteksten, og at det som framstår som «sunn fornuft» eller frie val eigentleg er influert av desse gruppene. Elevane må lære å forstå konsekvensane av å skrive på ulike måtar og av å delta i ulike diskursar og sjangrar, og dermed kome i posisjon til å kunne utforde det etablerte og bidra til diskursiv og sosial endring (Ivanič, 2004, s. 238). Det handlar altså om utvikle kritisk medvitne elevar som kan manøvrere i mangfaldet av tilgjengelege lingvistiske og semiotiske ressursar når dei skriv, slik at dei skal kunne posisjonere seg når det gjeld syn på verda, sosiale roller og sosiale relasjonar (Ivanič, 2004, s. 238).

Når det gjeld didaktiske og pedagogiske implikasjonar av den sosiopolitiske diskursen, skriv Ivanič (2004, s. 239) for det fyrste at elevane lærer gjennom ein kombinasjon av bevisstgjerung og praktisering, altså gjennom eksplisitt undervisning i kritisk literacy og gjennom deltaking i autentisk situert praksis. Vidare vil ein i ein sosiopolitisk diskurs ta avstand frå vurdering av skriving, rett og slett fordi vurderingskriteria alltid vil vere påverka av nokon sine interesser, og såleis aldri kan vere objektive (Ivanič, 2004, s. 239).

## 2.6 Tidlegare diskursanalytiske tilnærmingar til skriveopplæring

Det er gjort ein del tidlegare diskursanalysar av tekstar knytt til skriveopplæring, og eg meiner det kan vere interessant å sjå mitt eige prosjekt i lys av ein del av desse, særleg i tilfelle der Ivanič sitt rammeverk er nytta som analyseverktøy.

For det fyrste er Erika Sturk (2022) si doktoravhandling *Writing across the Curriculum in Compulsory School in Sweden* interessant, då det er framstillinga av Ivanič sitt utvida rammeverk i denne avhandlinga eg stør meg på i mine analysar. Avhandlinga består av tre artiklar med ulike tilnærmingar for å få innsikt i korleis lærarar i den svenske grunnskulen forstår målet og meininga med skriving i skulen, og korleis dei realiserer dette i si undervisning (Sturk, 2022, s. xi). Eit sentralt funn i hennar avhandling er at skrivinga i svenskfaget i stor grad har fokus på tekst og det som er målbart, og i liten grad er orientert mot skriving som kommunikasjon med andre enn læraren og mot å skrive for å få ei stemme i samfunnet, altså sosial praksis-diskursen og den sosiopolitiske diskursen (Sturk, 2022, s. xiv-xv). Sjølv om hennar undersøkingar er gjort i Sverige og på lågare trinn i

utdanningsløpet, meiner eg det vil vere interessant å lese mine funn inn ein slik større skriveopplæringskontekst.

Eg meiner og det er relevant å nemne den svenske masteroppgåva *Alla skrivdiskurser finns i läroplanen – men finns de i läroboken?* av Sofie Cecilgård (2017), der ho har nytta Ivanič (2004) sitt rammeverk med seks skrivediskursar for å analysere og undersøke om det finst ei tydeleg kopling mellom synet på skiving i læreplanen og i tre lærebøker for svensk på andre trinn. For det fyrste finn ho at dei tre lærebøkene kan reknast som ulike fortolkingar av læreplanen, noko som er i tråd med korleis eg vel å sjå læreboka som eit døme på ein oppfatta læreplan, jf. Goodlad (1979) sine fem læreplannivå, då dei tre lærebøkene vektlegg dei ulike skrivediskursane ulikt. T.d. kan ein sjå at medan den sosiopolitiske diskursen er fråverande i alle bøkene, er sosial praksisdiskursen og prosessdiskursen berre representert i nokre av dei. Vidare finn Cecilgård (2017) og at det er mishøve mellom ulike delar av læreplanen, mellom anna ved at «kunnskapskraven för årskurs tre» (Cecilgård, 2017, s. 35), altså kompetansemåla, heilt manglar den sosiopolitiske diskursen som ein finn i andre delar av læreplanen. Det vil vere interessant å sjå om liknande mishøve og viser seg i mitt materiale.

I ein norsk kontekst har Marte Blikstad-Balas (2018) ved Universitet i Oslo skrive den fagfelleverderte artikkelen *Skrivediskurser i norskfaget – en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn*, der ho har undersøkt 178 ulike norsktimar. Desse norsktimane var filma i 46 klasserom på åttande trinn. Av Ivanič (2004) sine seks opphavelege skrivediskursar finn ho at særleg sjanger- og prosessdiskursane er gjennomgåande i skriveordrane elevane får, og eit interessant funn er at føremålet med skriveordren ofte er kopla opp mot sjanger. Medan resten av skrivediskursane og er representert, er det ingen av skriveoppgåvene som åleine representerer ein sosial praksisdiskurs eller ein sosiopolitisk diskurs. Blikstad-Balas (2018, s. 55) argumenter likevel for at ein sosial praksisdiskurs er til stades, men at føremålet med skivinga er baka inn i sjangeren. Ho nemner som døme at læraren informerer om at føremålet med eit lesarinnlegg er å *vere troverdig og påverke lesarane*, men at det i sjølve skriveordren er fokus på sjanger, og ikkje på føremål. Ho peikar og på at skulekonteksten i seg sjølv gjer at ein sosial praksis-diskurs gjerne kjem i andre rekke, fordi skivinga uansett ikkje har anna føremål enn at læraren skal vere mottakar, og gjerne og vurdere teksten. Når det gjeld den sosiopolitiske diskursen, argumenterer Blikstad-Balas (2018, s. 56) for at fråværet av denne heng saman med at elevar i ein skulekontekst ikkje har reell moglegheit til «å skrive tekster som påvirker politikk, maktforhold, ideologi, sosial endring, eller at



det er rom for skriveoppgaver som tar avstand frå vurdering av skrivning», som altså er sentrale trekk ved den sosiopolitiske diskursen (Blikstad-Balas, 2018, s. 56).

Blikstad-Balas (2018, s. 45) peikar på at det er få skriveforskarar i Noreg som har valt å bruke Ivanič (2004) sine kategoriar i forskinga si. Som Ivanič (2004, s. 224) sjølv skriv, er rammeverket hennar basert på forskning og skrivepedagogisk praksis i engelsktalende land, men eg stør meg på Blikstad-Balas (2018, s. 44) som hevdar at desse diskursane og er relevante i ein norsk kontekst, då dei er godt mogeleg å kjenne att i norsk skule- og skuleforskingssamanheng, noko eg og forsøker å synleggjere i den teoretiske gjennomgangen av dei sju diskursane.

I tillegg til Blikstad-Balas (2018) sitt eige forskingsprosjekt her i Noreg, vil eg og trekke fram nokre norske masteroppgåver som på ulike vis analyserer diskursar om skrivning og skriveopplæring i skulen ved å bruke Ivanič (2004) sitt rammeverk.

Julianne Koppen Blindheim (2020) si masteroppgåve *Skriveoppgavens skrivediskurs* er interessant sett opp mot Blikstad-Balas (2018) sitt prosjekt, då ho har nytta Ivanič (2004) sine seks diskurskategoriar til å undersøke kva skrivesyn som kjem til uttrykk i lærargenererte skriveoppgåver i norsk- og engelskfaget på mellomtrinnet. Ho finn at lærarane har eit samansett skrivesyn, og at for norsklæraren sin del er det prosess- og sjangerdiskursane som dominerer. Eit særleg interessant funn i norskskriveoppgåvene er tilhøvet mellom form og føremål, eller mellom sjangerdiskursen og eit meir funksjonelt syn på skrivning med fokus på føremålet med skrivninga. Sjølv om det er eksplisitt fokus på formaspektet, meiner Blindheim å finne at føremålsaspektet likevel kjem til uttrykk i skriveoppgåvene, om enn meir implisitt baka inn i oppgåveformuleringa, noko som stemmer overeins med Blikstad-Balas (2018, s. 56) sine funn, som altså viser at føremålet meir skrivninga blir tatt opp som eit trekk ved sjangeren i forkant av skrivninga, men at føremålet med skrivninga ikkje blir eksplisitt definert i skriveordren elevane får.

I 2020 skreiv Katrine Østergaard Elvestrand masteroppgåva *Fra skolestil til fagartikkel, Diskurser om skrivning i videregående skole, 1885-2020*, der ho har gjennomført ei diakron diskursanalyse for å avdekke kva skrivediskursar som har kome til uttrykk i dei ulike læreplanane opp gjennom historia. Elvestrand har nytta Ivanič sitt rammeverk med seks diskursar frå 2004, og finn at særleg sjangerdiskursen og ferdigheitsdiskursen, men og ein prosessdiskurs med tankar om å skrive i fasar med rettleiing og revidering, har gjort seg gjeldande i heile perioden ho har undersøkt. I mitt prosjekt vil det vere interessant å sjå funna mine frå LK20 opp mot det diakrone perspektivet i Elvestrand si undersøking.

Vidare skreiv Ida Ledang Husøy Wisløff i 2022 masteroppgåva *Skrivediskurser i Fagfornyelsen*, der ho har undersøkt kva skrivediskursar som gjer seg gjeldande i norsklæreplanen LK20 for 1.-7.trinn, samanlikna med kva skrivediskursar som kjem til uttrykk i skriveoppgåver i læreverket *Fabel*. Wisløff har nytta Ivanič (2004) sitt opphavelige rammeverk med seks skrivediskursar, og ho finn alle dei seks skrivediskursane i den overordna delen av læreplanen, medan alle unntatt sosial praksisdiskursen og den sosiopolitiske diskursen er representert i kompetansemåla og læreverket, noko som kan sjåast som ein parallell til Cecilgård (2017) sine funn frå andre trinn i svenskfaget. Det vil vere interessant for meg å undersøke om det same er tilfelle på eit høgare nivå i utdanningsløpet her i Noreg.

### 3 Metode og materiale

I dette kapittelet gjer eg fyrst greie for forskingsdesign og vitskapsteoretisk ståstad i del 3.1. Vidare gjer eg i del 3.2 greie for kva materiale eg har valt å undersøke, og greier ut om grunngevinga for dette materialutvalet. I del 3.3 presenterer eg analyseapparatet, rammeverket til Ivanič (2004; Sturk, 2022), og greier ut om korleis eg har operasjonalisert rammeverket i analysane mine. I del 3.4 forklarar eg korleis prosessen med analysar, samanlikningar og drøftingar har gått føre seg, før eg til sist tek opp transparens, validitet og metodekritikk i del 3.5.

#### 3.1 Vitskapsteoretisk ståstad og forskingsdesign

Eg har altså nytta Roz Ivanič (2004; Sturk, 2022) sitt rammeverk med sju diskursar om skrivning og skriveopplæring for å utføre kvalitative tekstanalysar av materialet mitt, men som ledd i analyseprosessen har eg og sett det som føremålstenleg å få fram nokre kvantitative resultat for å kunne telje opp og tydeleggjere i kor stor grad dei ulike diskursane viser seg i materialet. Ola Harstad (2020, s. 29) peikar på at eit grunnleggande mål i norskfagleg forskning er å forstå, og i tråd med Hans-Georg Gadamer sin filosofiske hermeneutikk søker ein å oppnå forståing gjennom fortolking i ein prosess der ein analyserer deler av heilskapen i studieobjektet og set det saman til ein ny heilskap (Harstad, 2020, s. 31). I denne prosessen er målet å oppnå forståing, og ikkje å gje ei objektiv skildring av fenomenet ein studerer. I ei diskursanalytisk tilnærming opererer ein såleis innanfor eit fortolkingsvitskapleg paradigme, då ein forstår at tekstytringar både reflekterer og konstruerer verkelegheita, og at kvar enkelt forstår verda ut frå sine subjektive føresetnader, og fordi ein anerkjenner at konteksten påverkar tolkinga av ytringane (Fairclough, 1992, s. 47).

## 3.2 Materiale

Materialet eg har valt å analysere er delar av læreplanverket *Læreplanen Kunnskapsløftet 2020* (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020), eksamensoppgåver med tilhøyrande eksamensrettleiing for skriftleg eksamen i hovudmål og sidemål for vg3 vår og haust 2023 (Utdanningsdirektoratet, 2023), i tillegg til læreboka *Intertekst påbygging* (Garthus mfl., 2022) for vg3 påbygging til generell studiekompetanse. Sidan målet med den diskursanalytiske tilnærminga i dette prosjektet er å avdekkje *kva* skriveopplæringa er etter innføringa av LK20, og å kunne seie noko om *kvifor* den er slik, må eg velje ut materiale som kan gje svar på desse spørsmåla. Bjørhusdal (2020, s. 162) peikar på at eg difor må velje tekstar med makt til å styre skriveopplæringa. I det fylgjande vil eg presentere dei ulike delane av materialet med utgangspunkt i dei fem læreplannivåa til Goodlad (1979), og deretter grunngje kvifor eg har gjort dette utvalet.

### 3.2.1 Den formelle læreplanen: Utval frå LK20

Utvalet frå den formelle læreplanen, LK20, er henta frå *Læreplanen i norsk (NOR01-06)* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Eg analyserer fyrst delen kalla *Om faget*, der det blir gjort greie for *Fagrelevans og sentrale verdiar* og *Kjerneelement* i faget, i tillegg til utgreiing av kva plass *Tverrfaglege tema* og *Grunnleggjande ferdigheiter* har i norskfaget. Vidare analyserer eg *Kompetansemål etter vg3 påbygging til generell studiekompetanse* med tilhøyrande beskriving av *Undervegsvurdering* og *Standpunktvurdering*. Eg vel å analysere kompetansemåla for vg3 PB for å få mest mogeleg samsvar mellom dei ulike delane av materialet mitt. Eg oppfattar det slik at skriftleg eksamen prøver elevane etter kompetansemåla for både vg2 og vg3 SF, som samla sett er dei same som for vg3 PB. Elevar som går yrkesfag (YF) har ein eigen skriftleg eksamen i norsk etter vg2, gitt etter trekkordning, og dette året svarar til vg1 for SF, om enn med nokre ulike kompetansemål. Eg oppfattar det difor slik at norsk for vg1 SF og vg2 YF sjølv sagt utgjer ein del av den samla norskfaglege kompetansen til elevane, på same måte som kompetansen frå grunnskulen gjer det, men at skriftleg eksamen for vg3 vil vere meir direkte knytt til kompetansemåla etter vg2/vg3 SF og vg3 PB.

### 3.2.2 Den oppfatta læreplanen: Utval av eksamensoppgåver og læreverk

Det tredje læreplannivået til Goodlad (1979) er den oppfatta læreplanen, og dette er slik ulike individ og grupper oppfattar og fortolkar den formelle læreplanen. Eg går ikkje inn på enkeltlærarar si oppfatning av læreplanen, men eg vil analysere den oppfatta læreplanen slik den kjem til uttrykk i eksamensoppgåver for skriftleg eksamen og i ei lærebok. På grunn av Covid19-pandemien vart det fyrst gjennomført skriftleg eksamen for

norsk vg3 etter LK20 våren 2023. Mitt analysemateriale er difor avgrensa til eksamen i hovudmål (NOR1267/NOR1270) og sidemål (NOR1268/NOR1271) vår og haust 2023. I alt består materialet av fire oppgavesett som til saman inneheld fire kortsvarsoppgåver og tolv langsvarsoppgåver, i tillegg til eksamensrettleiinga, og her har eg nytta den for vår 2023 (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Tredje og siste del av materialet er læreboka *Intertekst påbygging* (Garthus mfl., 2022) frå Fagbokforlaget. Dei tre andre store lærebokforlaga, Gyldendal, Aschehoug og Cappelen Damm, har og laga nye norsklæreverk tilpassa LK20, men eg har valt *Intertekst påbygging* sidan det er dette me nyttar på min arbeidsplass, og eg dermed har det lett tilgjengeleg. Alle dei tre forfattarane av *Intertekst påbygging* har anten arbeidd eller arbeider med norskundervising i vgs., slik at deira fortolkinga av den formelle læreplanen representerer eit relevant døme på læreplanfortolkinga til norsklærarar som profesjonsgruppe. Eg kunne sjølvsagt valt å analysere lærebøkene for vg2 og vg3 SF i staden eller i tillegg, men for å gjere omfanget av materialet handterleg innanfor rammene av dette prosjektet, har eg valt å bruke boka for PB. Læreverket har og ein del tilgjengelege ressursar på nett, men eg har ikkje tatt desse med i analysen, då materialet ville blitt for stort.

### 3.2.3 Grunngeving for materialutval

Styringsdokument som den formelle læreplanen har sterk makt i kraft av å vere retningsgjevande, direktiviske tekstar (Bjørhusdal, 2020, s. 163). Jon Smidt (2022, s. 41) presiserer at læreplanen er skapt i ein bestemt historisk kontekst, og sidan me lever i eit samfunn med mange ulike syn, interesser og stemmer som på ulikt vis og i ulik grad blir høyrte og får vere med og prege læreplanen, vil den nødvendigvis vere fleirstemmig og delvis representere motstridande stemmer. Arbeidet med å utarbeide styringsdokument for skulen er difor i høgste grad ein fagpolitisk prosess (Aa & Neteland, 2020, s. 20), og det til ei kvar tid gjeldande læreplanverket er resultat av fleire rundar med faglege, fagdidaktiske og politiske vurderingar. Dette kan føre til vide og vage retningsliner for undervisinga, og ved nærare analyse kan tilsynelatande semje vise seg å skjule både verdikonfliktar og styring i ulike retningar (Engelsen 2003, s. 25-28), noko ein kan avdekke gjennom dokumentanalyse (Bjørhusdal, 2020, s. 163).

Dei omgrepa som til slutt får plass i læreplanverket er på ingen måte sjølvsagde, og det er ikkje nødvendigvis slik at dei er korkje godt etablerte eller breitt aksepterte i fagmiljøa (Aa & Neteland, 2020, s. 19). Eit døme på dette er at både Bliksad-Balas og Hertzberg (2015) og Breivega og Johansen (2016) særleg problematiserte forholdet mellom sjanger og teksttype i kjølvatnet av 2013-revisjonen av Kunnskapsløftet, og fleire masteroppgåver

retta og søkelyset mot omgrepforvirring i skriveopplæringa etter denne revideringa (Jf. t.d. Danielsen, 2020; Skuland, 2017; Vik, 2019). Dette viser at kvar einskild norsklærer må ha eit medvite og kritisk forhold til tekstane som styrer arbeidet med skriving og skriveopplæringa i klasseromma våre, og eg meiner difor det er interessant å analysere diskursane om skriving i læreplanen.

Det er og eit viktig poeng i læreplanen at det skal vere samsvar mellom ulike element og innhald – det ein innan læreplanforskning refererer til som *curriculum coherence*, altså læreplanssamanheng (Kunnskapsdepartementet, 2015). Jon Smidt (2022, s. 41) peikar på at beskrivinga av faget i den overordna delen er med på å bygge opp under danningsperspektivet i norskfaget, medan vektlegging av målstyring og kvalitetssikring nok kan overstyre dette perspektivet i læreplanen. Jonas Bakken (2023) hevdar og at ein kompetansebasert læreplan, som i stor grad fokuserer på vurdering, kan favorisere reiskapsfaget norsk framfor dannings- og identitetsdimensjonane i norskfaget. Eg meiner difor det er interessant å undersøke i kva grad det er samsvar mellom skrivediskursane i det overordna *Om faget* og i kompetansemåla og skildringa av vurdering i norsklæreplanen, og vidare mellom dette og den summative vurderingspraksisen i form av skriftleg eksamen.

Sluttkompetansen til elevane kan bli dokumentert både som standpunktkarakter og som eksamenskarakter. Alle elevar skal etter vg3 SF og PB opp til skriftleg eksamen i hovudmål, og dei kan i tillegg bli trekte ut til skriftleg eksamen i sidemål (Utdanningsdirektoratet, Eksamensoppgåver NOR1267/70, NOR1268/71, vår og haust 2023, 2023). Skriftleg eksamen er utarbeidd og vurdert sentralt, og er såleis lik for alle elevar i heile landet. Sjølv om både standpunktkarakter og eksamen skal vise eleven sin sluttkompetanse i faget, er dei to karakterane ikkje direkte samanliknbare (Utdanningsdirektoratet, 2022), då standpunktkarakteren er basert på eit breiare vurderingsgrunnlag over lengre tid, medan eksamenskarakteren uttrykker kompetansen på eksamensdagen, og kor stor del av læreplanen eksamensoppgåva dekker varierer (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Sjølv om standpunktkarakterar og eksamen ikkje måler sluttkompetanse på det same grunnlaget, er det likevel rimeleg å hevde at utforminga av eksamen påverkar opplæringa og lærarar si fortolking av kva som er viktig i læreplanen. I samband med fagfornyinga sette Kunnskapsdepartementet i september 2018 ned den såkalla Eksamensgruppa som skulle bidra i Utdanningsdirektoratet sitt arbeid med å evaluere og fornye eksamen. I delrapporten «Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordninga»

(Utdanningsdirektoratet, 2019b) kjem det fram at eksamen uformelt spelar ei implisitt rolle for opplæringa ved å styre forståinga og praktiseringa av læreplanar gjennom såkalla «washback»-effektar, som vil seie at opplæringa vert påverka av kva eksamenssystemet ser ut til å vektlegge som viktig i læreplanen, og at eksamen på den måten får ei formativ rolle. Eksamensgruppa fann at tidlegare eksamensoppgåver kan brukast både som støtte i elevane sine læringsprosessar og til å tilpasse undervisninga, og Hovhaugen, Prøitz & Seland (2018) trekker fram at bruk av eksempeloppgåver med sensorretteingar er anbefalt brukt i norskundervisninga. Aslaug Fodstad Gourvennec, Marte Blikstad-Balas, Vibeke Rønneberg og Harald Eriksen (2023) si spørjeundersøking våren 2022 viser at dette er utbreidd praksis i norskundervisninga på ungdomstrinnet og i studieførebuande program i vgs. Ei årsak til denne washback-effekten er at lærarane ynsker å ruste elevane til å meistre eksamen godt, då resultatet kan påverke elevane sine framtidige utdanningsmoglegheiter (Gourvennec, Blikstad-Balas, Rønneberg, & Eriksen, 2023).

Eksamensgruppa poengterer at washback-effekten «ikke trenger å være et problem så lenge eksamen gjenspeiler læreplanen» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Roar Ulvestad (2022, s. 58) hevdar at ein testsituasjon bør vere så nær opplæringssituasjonen som mogeleg, slik at arbeidsforma er kjent, men at med dagens ordning er denne avstanden derimot så stor at eksamensforma nær må reknast som ugyldig (Ulvestad, 2022, s. 56). Jon Smidt (2022, s. 44) presiserer og at det bør vere samsvar mellom praksis i og måla med skriveopplæringa og eksamensoppgåvene for at vurderinga skal vere påliteleg. Eg meiner difor det kan vere relevant og interessant å undersøke i kva grad skrivediskursane som er representerte og vektlagde i eksamensoppgåver samsvarar med skrivediskursane som kjem til uttrykk i læreplanen.

Når nye læreplanar skal implementerast i skulen blir det og skrive nye lærebøker som er ei fortolking av fag- og kunnskapssynet som kjem til uttrykk i læreplanen (Tønnessen, 2013, s. 147). Det er og slik at det ofte er norsklærarar som forfattar norsklæreverka, og lærebøkene kan dermed gi eit relevant innblikk i norsklærarar si oppfatning av den formelle læreplanen, noko som er tilfelle for *Intertekst påbygging* (Garthus mfl., 2022). Digitaliseringa har kome langt i skulen, men internasjonale forskingsfunn viser at lærebøker framleis er langt på veg den viktigaste teksten i undervisninga (Blikstad-Balas, 2014), sjølv om lærarar og bruker både eigenproduserte tekstar og tekstar henta frå ulike digitale og skriftlege kjelder når dei lagar undervisningsopplegga sine (Aashamar, Bakken & Brevik, 2021). I tråd med Bjørhusdal (2020, s. 162) oppfattar eg difor lærebøkene å vere mektige tekstar i kraft av at dei er mykje lesne og brukte i undervisninga, og eg meiner difor at det kan vere interessant å undersøke kva diskursar som gjer seg gjeldande i

ei slik fortolking, all den tid lærebøker kan påverke korleis lærarar i sin tur både fortolkar og set læreplanen ut i virke i klasseromma sine.

### 3.3 Analyseverktøy: Roz Ivanič sitt rammeverk

Materialutvalet analyserer eg med utgangspunkt i dei sju skrivediskursane Roz Ivanič (2004; Sturk, 2022) opererer med i rammeverket for diskursanalyse av tekstar knytt til skrivning og skriveopplæring, slik det er skildra i teoridelen. Eg stør meg i hovudsak på Ivanič sin presentasjon i artikkelen «Discourses of Writing and Learning to Write» frå 2004. Sidan ho seinare har utvida rammeverket til mellom anna å omfatte ein sjuande diskurs, er det dette utvida rammeverket eg vel å nytte som mitt konkrete analyseverktøy, og dette er henta frå Erika Sturk si doktorgradsavhandling *Writing across the Curriculum in Compulsory School in Sweden* som er publisert ved Universitetet i Umeå i 2022.

Rammeverket som er attgjeve av Sturk er henta frå ein presentasjon gjeven av Roz Ivanič på LITUM Symposium i Umeå i Sverige i 2017.

Eg oppfattar dette rammeverket som nyttig for å undersøke problemstillinga mi, då Ivanič (2004, s. 241-242) nettopp poengterer at lærarar som skal drive skriveopplæring kan dra nytte av å bli medvitne om kva diskursar om skrivning og skriveopplæring som er gitt ein meir privilegert plass enn andre, då slik innsikt kan setje lærarar i stand til å kompensere og bruke sin intellektuelle fridom til å gje elevane ei så god opplæring som mogeleg gjennom sine pedagogiske praksisar. Skrivediskursane i dei mektige tekstane som påverkar arbeidet til oss som norsklærarar er influert av ulike krefter som kan ha interesse av å vektlegge somme diskursar over andre ut frå politiske eller kommersielle interesser, og Ivanič (2004, s. 241-242) poengterer at sidan lærarane i stor grad er prisgitt desse kreftene, kan dei tene på å setje seg inn i og kjenne att dei ulike diskursane i både dei mektige tekstane og i sin eigen undervisningspraksis, noko som nettopp er utgangspunktet for denne masteroppgåva. Rammeverket har eg presentert i figur 5, og under greier eg ut om korleis det er bygd opp.

Discourses	Layer in the comprehensive view of language		Beliefs about writing	Beliefs about learning to write/curriculum subjects?	Approaches to the teaching of writing/curriculum subjects?	Assessment criteria	Identity of the writer
A SKILLS DISCOURSE	The written text.		Writing consists of applying knowledge of sound-symbol relationships and syntactic patterns to construct a text.	Learning to write involves learning sound-symbol relationships and syntactic patterns.	<b>Skills approaches.</b> Explicit teaching. 'phonics'	Accuracy.	Self as able/not able to spell, write, punctuate.
A CREATIVITY DISCOURSE		The mental process of writing.	Writing is the product of the author's creativity.	You learn to write by writing on topics which interest you.	<b>Creative self-expression.</b> Implicit teaching. 'whole language' 'language experience'	Interesting. Content and style.	Self as author.
A TOOL FOR THINKING DISCOURSE			The writing event.	Writing helps writers to clarify their thoughts and learn subjects across the curriculum.	Writing helps writers to clarify their thoughts and learn subjects across the curriculum.	<b>The thinking/writing approach.</b> Incorporate writing activities in subject teaching.	Of curriculum area.
A PROCESS DISCOURSE				Writing consists of composing processes in the writer's mind, and their practical realization.	Learning to write includes learning both the mental process and the practical process involved in composing a text.	<b>The process approach.</b> Explicit teaching.	?
A GENRE DISCOURSE		The written text.	Writing is a set of text-types, shaped by social context.	Learning to write involves learning the characteristics of different types of writing which serve specific purposes in specific contexts.	<b>The genre approach.</b> Explicit teaching.	Appropriacy.	Self as able/not able to construct the genre.
A SOCIAL PRACTICES DISCOURSE			Writing is purpose-driven communication in a social context. Writing is different from one curriculum to another.	You can learn to write by writing in real-life contexts, with real purposes for writing.	<b>Functional approaches:</b> explicit teaching. <b>Purposeful communication:</b> implicit teaching, 'communicative language learning'. <b>Learners as ethnographers:</b> learning from research.	Effectiveness for purpose.	Self as maker of meaning in context.
A SOCIO-POLITICAL DISCOURSE	The sociocultural and political context of writing.		Writing is a socio-politically constructed practice, has consequences for identity and is open to contestation and change.	Learning to write includes understanding why different types of writing are the way they are, and taking a position among alternatives.	Critical literacy. Explicit teaching. 'critical language awareness'	Social responsibility?	Self discursively constructed. Affiliating self to others who share social roles and beliefs; capable of contestation and change.

Figur 5, Roz Ivanič sine sju skrivediskursar. Attgjeve i Sturk (2022)

Re-drawn from Ivanič, R. (2017) by Sturk, E.

I første kolonne i rammeverket er dei sju skrivediskursane lista opp:

- A skills discourse, *Ferdigheitsdiskursen*
- A creativity discourse, *Kreativitetsdiskursen*
- A tool for thinking discourse, *Diskursen for tenking og læring*
- A process discourse, *Prosessdiskursen*
- A genre discourse, *Sjangerdiskursen*
- A social practices discourse, *Sosial praksis-diskursen*
- A sociopolitical discourse, *Den sosiopolitiske diskursen*

I andre kolonne, «Layer in the comprehensive view of language», definerer Ivanič kva lag i modellen *A multi-layered view of language* dei ulike skrivediskursane tek utgangspunkt i, altså (1) tekst, (2) kognitiv prosess, (3) skrivehending og (4) sosiokulturell og politisk kontekst. Vidare definerer ho i tredje og fjerde kolonne høvesvis kva syn på skrivning og å lære å skrive som kjem til uttrykk i dei ulike diskursane, medan femte kolonne handlar om ulike tilnærmingar til skriveopplæring. Sjette kolonne dreier seg om kva ein vektlegg i vurdering av skrivning, og sjuande kolonne, som vart lagt til i 2017 (Sturk, 2022), handlar om «identity of the writer», det ein kan kalle ulike skrivarroller.



### 3.3.1 Operasjonalisering av rammeverket

Sjølve operasjonaliseringa av rammeverket går ut på å identifisere språklege markørar i materialet som seier noko om skrivning eller skriveopplæring. I presentasjonen av rammeverket indikerer Ivanič (2004, Sturk, 2022) markørar for dei ulike diskursane, og desse, saman med markørar henta frå andre som har nytta rammeverket i egne analysar og markørar eg sjølv meiner er relevante, utgjer grunnlaget for analysane eg gjer i steg 1-3.

For ferdigheitsdiskursen nemner Ivanič (2004, s. 227-228) at ein kan sjå etter språklege markørar knytt til *kontekstfrie mønster og reglar for tekstar*, som *kohesjon og tekstbinding i og mellom avsnitt*, i tillegg til fokus på å kunne bruke dei formelle sidene ved språket og ha kunnskap om syntaks, grammatikk og rettskriving, noko som kan vise seg i markørar som *ferdigheiter, rettskriving, staving, teiknsetjing, grammatikk, setningsstruktur, syntaktisk mønster, korrekt, presist, rett og velformulert*. Elevane si skrivning blir gjerne vurdert utifrå *nøyaktigheit og korrektheit*, og skrivarrolla handlar om å meistre skrivning, staving, grammatikk og teiknsetjing.

For å identifisere kreativitetsdiskursen kan ein sjå etter språklege markørar knytt til *innhald og stil* og språklege markørar som viser at elevane blir stimulert gjennom å få skrive om tema som er *interessante, inspirerande og personleg relevante*.

Kreativitetsdiskursen kjem gjerne til uttrykk ved at elevane skal skrive *personlege narrativ, skildringar av stader eller hendingar dei sjølve har erfart, fiksjon*, eller andre *tekstar basert på egne erfaringar, og diskusjon av tema dei har kunnskap og meiningar om*. Andre språklege markørar ein kan sjå etter er å *uttrykke seg sjølv kreativt, kreativ skrivning, forteljarstemme, interessant eller underhaldande handling eller innhald*, og at elevane blir bedne om å skrive *kreative sjangrar som skjønnlitterære tekstar og essay*, eller å *komponere*, og skrivarrolla handlar om *elevane som forfattar* (Ivanič, 2004, s. 229-230).

Diskursen for tenking og læring var ikkje med i det opphavslege rammeverket, og er såleis ikkje gjort greie for i artikkelen *Discourses of Writing and Learning to Write* (Ivanič, 2004). Basert på Sturk (2022) sine analysar finn eg at aktuelle språklege markørar for denne diskursen kan vere skriveaktivitetar som å *forklare ord, ta notat, skrive logg, skrive evaluering, skrive for å øve på vokabular, skrive omsetjingar* (i norskfagleg samanheng tenker eg det t.d. kan vere å omsetje mellom bokmål og nynorsk), *skrive eigen- eller medelevvurdering, skrive refleksjonar, skrive analysar og tolkingar av ulike tekstar* og å svare på *leseforståingsoppgåver*. I tillegg vil eg meine at språklege markørar som *tenkeskrive, utforske, reflektere, lære og utvikle tankar* og kan vere uttrykk for diskursen

for tenking og læring. Det same vil eg meine om ulike *læringsstrategiar* som t.d. *tankekart* og *kolonnenotat*, særleg når dei blir brukt for å tileigne seg fagstoff, og ikkje nødvendigvis som ein førskrivingsaktivitet i ein skriveprosess.

Når det gjeld prosessdiskursen, ser eg fyrst og fremst etter språklege markørar som indikerer at ein ser skrivning som ein *praktisk prosess* med *skrivefasar*, *planlegging*, *utkast*, *revidering*, *redigering*, *omarbeiding*, *førskrivingsaktivitetar*, *samarbeid*, *idegenerering*, *tilbakemeldingar*, *framovermeldingar* og *respons*. Sjølv om Ivanič (2004) ikkje definerer prosessdiskursen utelatande som ein praktisk orientert prosess, men og som ein *mental eller kognitiv prosess*, skriv ho at ein i skriveopplæringa fokuserer på dei praktiske skriveprosessane, og at kognitive prosessar og kognitiv utvikling skjer implisitt og subsidiært (Ivanič, 2004, s. 231). Dei språklege markørane for denne diskursen vil difor i stor grad vere knytt til den praktiske skriveprosessen, men kan og kome til syne gjennom *eksplisitt undervisning i dei kognitive prosessane som inngår i ein skriveprosess*.

Sjangerdiskursen kjem til uttrykk gjennom ord som *sjanger*, *passande*, *eksempeltekst*, *modelltekst*, *skriveramme* og *form*, i tillegg til namn på spesifikke sjangrar, slik som *essay*, *novelle*, *fagartikkel*, *lesarinnlegg* osv. Som Ivanič (2004, s. 232) presiserer, varierer tekstar lingvistisk ut frå føremål og kontekst, og *lingvistiske trekk som kjenneteiknar ulike sjangrar* vil difor vere ein del av sjangerdiskursen, slik som språklege markørar som seier noko om lingvistiske konvensjonar knytt til t.d. *munntleg og skriftleg mediering* og *grad av formalitet*. Vidare meiner eg at og språklege markørar for *skrivehandlingar som er framstilt som konstituerande for ulike sjangrar*, slik som å drøfte i ein fagartikkel og reflektere i eit essay, osv., i visse samanhengar kan vere uttrykk for sjangerdiskursen.

Språklege markørar for sosial praksis-diskursen er fyrst og fremst *føremål* og formuleringar knytt til det å kunne *tilpasse skrivninga etter føremål, mottakar og kontekst*. Vidare er diskursen kjenneteikna av referansar til *skrivehendingar*, *kontekst*, *praksisar*, *personar*, *tid og stad*, *teknologiske og materielle ressursar for skrivning* og *visuelle og fysiske kjenneteikn ved tekstar* (Ivanič, 2004, s. 237). Sidan dei didaktiske og pedagogiske implikasjonane av denne diskursen inneber implisitt læring gjennom deltaking i sosialt situerte literacyhendingar med eit sosialt mål, er det viktig at skrivninga er *relevant* og *meningsfull* for elevane (Ivanič, 2004, s. 235). *Identitet* er og sentralt i denne diskursen, då ein ser *identitetsutvikling* som ein effekt av sosialisering inn i sekundærdiskursar (Ivanič, 2004, s. 235). Andre språklege markørar kan vere knytt til dei tre tilnærmingane til skriveopplæring som Ivanič (2004, s. 235-237) knyter til sosial praksisdiskursen. For det fyrste funksjonelle tilnærmingar med *autentiske eller simulerte kontekstar*, *effektiv*

*kommunikasjon i ein sosiokulturell kontekst og skrivning etter mål definert av autoritetar snarare enn av seg sjølv, t.d. ein arbeidsgjevar. Når det gjeld den kommunikative tilnærminga, er det ei viss overlapping med diskursen for tenking og læring, for Ivanič (2004, s. 236) poengterer at i ein opplæringskontekst vil skrivning som ein reiskap for å lære og for å vise fram læring vere ein autentisk sosialt situert sosial praksis, noko eg meiner verb som viser ulike skrivehandlingar elevane skal utføre for å lære eller vise fram læring gjennom skrivning kan vere uttrykk for. Ei siste tilnærming handlar om at elevane oppsøker kontekstar for å undersøke literacy-praksisane som kjenneteiknar desse, altså å observere og dokumentere diskursive praksisar og konvensjonelle sjangrar i ein praksisfellesskap, t.d. på ein arbeidsplass (Ivanič, 2004, s. 236-237).*

Den sosiopolitiske diskursen vil kunne kome til uttrykk gjennom språklege markørar som *politikk, makt, samfunn, ideologi, representasjon, identitet, sosial handling og endring, kritisk bevisstheit, kritisk literacy, posisjonering, syn på verda, oppfatning av verkelegheita, sosiale roller og relasjonar, påverknad og identifisere diskursar* (Ivanič, 2004, s. 237-239). Eg vil og meine at *argumenterande, reflekterande, resonnerande og debatterande skrivning om samfunnsaktuelle tema* vil kunne vitne om den sosiopolitiske diskursen. Vidare presiserer Ivanič (2004, s. 239) at bevisstgjerjing opnar nye moglegheiter for praksis, og eg meiner difor at skrivesituasjonar som inneber kritisk bevisstgjerjing og kritisk literacy ved at elevane må innta ei kritisk haldning til tekst kan tolkast som uttrykk for den sosiopolitiske diskursen. Det kan vere å skrive *retorisk analyse og identifisere avsendarar sine føremål, intensjonar og politiske og ideologiske ståstad, å lese tekst i lys av konteksten, og å analysere bruk av retoriske verkemiddel i tekstar om politiske og samfunnsaktuelle tema.*

## 4 Analyseprosessen

Prosessen med å analysere og samanlikne materialet er delt inn i fire steg. I analysesteg 1-3 er sjølve analysane gjort gjennom ei operasjonisering av rammeverket til Ivanič (2004; Sturk, 2022). Eg har manuelt gått gjennom materialet og identifisert språklege markørar som kan lesast som uttrykk for ein eller fleire oppfatningar av eller syn på skrivning og skriveopplæring. Deretter har eg tolka desse språklege markørane som uttrykk for anten ein eller fleire av dei sju diskursane om skrivning og skriveopplæring i rammeverket.

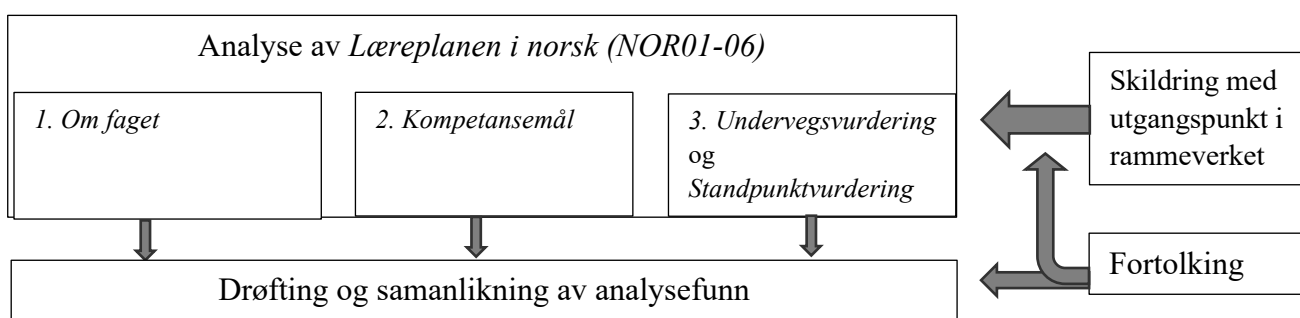
I analysesteg 1 og 2, læreplan og eksamensoppgåver, viser eg fram funna i tabellar over dei språklege markørane og diskursane dei er uttrykk for. Når det gjeld materialet frå læreboka i analysesteg 3, så er dette ganske omfattande, noko som gjer at eg har sett det

som føremålstenleg å legge tabellane som vedlegg, og heller telje opp førekomstar av dei ulike diskursane som eg viser i mindre tabellar i analyseteksten min, og eksemplifisere funna gjennom å vise døme på korleis dei ulike diskursane kjem til uttrykk. Undervegs i analyseprosessen har eg tidvis sett det som naudsynt å argumentere for kva diskurs eller diskursar enkelte språklege markørar kan tolkast som uttrykk for, då eg meiner at dette ikkje er heilt endeframt, noko som er i tråd med den fortolkingsvitskaplege tilnærminga i diskursanalyse som metode. Tolkningane er gjort i lys av både Ivanič (2004; Sturk, 2022) si skildring av dei ulike diskursane og av læreplankonteksten, altså det teoretiske grunnlaget for forståingane av skrivdiskursane i materialet mitt. I kvart av analysestega 1-3 gjer eg til slutt ei oppteljing av funna og samanliknar og drøftar resultata av analysen dei ulike delane av materialet. I analysesteg 4 drøftar og samanliknar eg funna frå analysane i del 1-3 med kvarandre.

Eg har illustrert dei fire ulike analysestega i modellar som tydeleggjer prosessen. Pila frå fortolking opp mot pila frå skildring illustrerer at det i ei diskursanalytisk tilnærming ikkje er eit klart skilje mellom skildring og fortolking (Hitching og Veum, 2011, s. 19), slik Fairclough (1992, s. 199) og påpeikar når han skriv at den som analyserer sjølv er del av den sosiale praksisen hen analyserer, og at alle fasar av tekstanalyse inneber ei form for fortolking, og såleis ikkje er objektiv skildring.

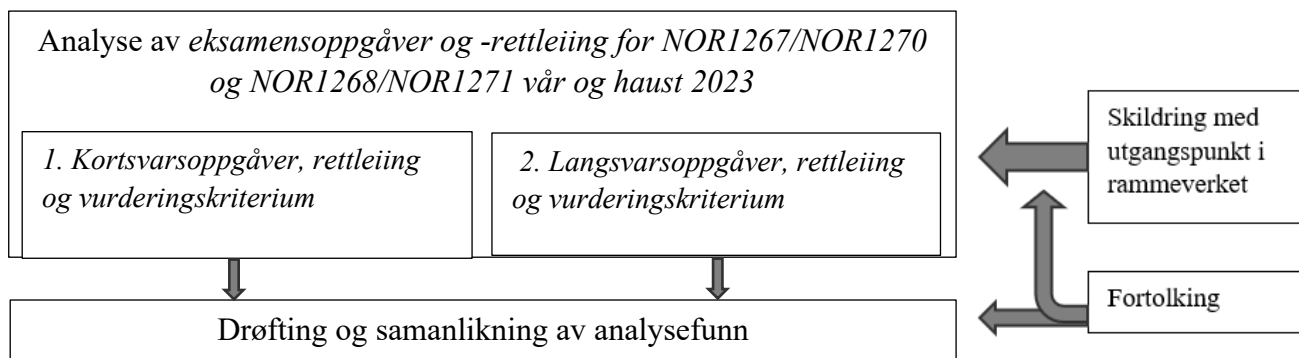
I det fyrste steget har eg analysert dei ulike delane av materialet frå læreplanen LK20, som vist i modellen under.

### Analysteg 1:



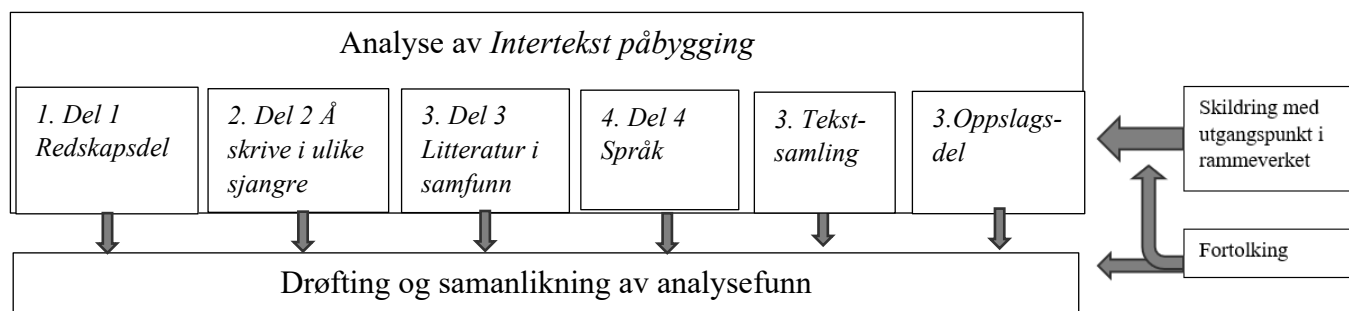
I det andre steget har eg analysert utvalet av eksamensoppgåver med tilhøyrande eksamensrettleiing, som vist i modellen under.

**Analysestep 2:**



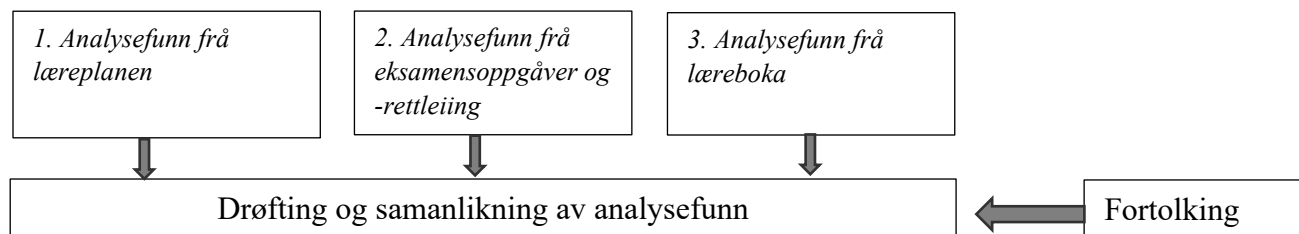
I det tredje steget har eg analysert materialet frå læreboka *Intertekst påbygging* (Garthus mfl., 2022), som vist i modellen under.

**Analysestep 3:**



I det fjerde og siste steget har eg drøfta og samanlikna funna frå alle delane av materialet mitt med kvarandre for å avdekke samsvar og mishøve mellom dei ulike delane av materialet, som vist i modellen under.

**Analysestep 4:**



## 4.1 Transparens, validitet og metodekritikk

I denne masteroppgåva opererer eg altså innanfor eit fortolkingsvitskapleg paradigme, og mine analysar representerer fortolkingar av læreplan, eksamensoppgåver og læreverk. I ei diskursanalytisk tilnærming er analysesmaterielet sett som sosialt konstruert, og sidan eg sjølv er del av den sosiale verda eg studerer, og heile tida gjer fortolkingar av materialet, er det ikkje mogleg å skildre dette materialet objektivt (Hitching og Veum, 2011, s. 19). Bjørhusdal påpeikar at «det subjektive elementet i tolkinga som slik analyse må innebere, gjer metoden mindre etterprøvbar» (Bjørhusdal, 2020, s. 172), då eg har med meg mine erfaringar, verdiar, haldningar og fortolkingsrammer inn i prosessen, noko som vil påverke alt frå dei innfallsvinklane eg vel til materialutval, analysar og tolkingar.

Ein kritikk mot diskursanalyse i Fairclough-tradisjonen har nettopp vore samanblanding av «*beskrivelse og fortolkning* på en slik måte at analysene ikke fremstår som valide» (Hitching & Veum 2011, s. 19-20). I den tredimensjonale modellen for diskursanalyse skil Fairclough mellom to nivå i analysen; forskaren si skildring av teksten og forskaren si fortolking av teksten. Ei slik tilnærming, der ein skal analysere diskurs på ein nøytral måte, samstundes som ein skal framstå som kritisk, er kritisert for å vere problematisk. Innvendinga er at analysane vanskeleg vil vere frie for påverknad av «forskerens egne verdiar og erkjennelsesinteresser» (Hitching & Veum 2011, s. 20). Fairclough peikar sjølv på at «[a]nalysts are not above the social practice they analyse; they are inside it» (Fairclough, 1992, s. 199), og at “there is no phase of analysis of the text which is pure description [as] one’s analysis of the text is shaped and coloured by one’s interpretation of its relationship to discourse processes and wider social processes” (Fairclough, 1992, s. 199). Som Richard Pring (2015, s. 13) poengterer, er mange sentrale ord innan utdanning omstridt, slik som t.d. «skill», eller «ferdigheit» (Pring, 2015, s. 13), så for å analysere kva diskursar som kjem til uttrykk i ulike språklege markørar om skriving og skriveopplæring i materialet mitt, vil eg alltid måtte gjere ei meir eller mindre subjektiv fortolking. Som norsklærar med fleire års undervisningserfaring vil fortolkinga mi av både læreplan, eksamensoppgåver og lærebok vere filtrert gjennom dei forståingane, preferansane, syna og overtydingane eg har med meg frå mine erfaringar (Pring, 2015, s. 48), og det same vil gjelde i utvalet av analysesmateriale og kjelder i læreplankonteksten.

Hitching og Veum (2011, s. 20) er likevel tydelege på at ein som diskursanalytiker må setje seg føre å oppnå valide analysar, ikkje ved å unngå fortolking, men ved å sikre at analysar, funn og resultat er vist fram og forklart på ein så eksplisitt, gjennomsiktig og samanhengande måte at dei er forståelege og etterprøvbare. Målet mitt er såleis å skildre

verkelegheita slik den framstår for meg, og samstundes vise fram min eigen subjektivitet. Gjennom ærleg og open argumentasjon og transparente tolkingprosessar vil eg kunne gjere analysane og tolkingane mine truverdige. Materialgrunnlaget frå analysesteg 1 og 2, læreplan og eksamensoppgåver, er lagt ved i ulike vedlegg kopla til analysane mine, slik at analysane skal kunne etterprøvast. Læreboka er av praktiske omsyn ikkje lagt ved, men den er lett tilgjengeleg, og materialet eg har analysert frå *Intertekst påbygging* (Garthus mfl., 2022) er delvis sitert i teksten min, og delvis lagt ved i tabellar der eg har skrive av formuleringar eg har tatt med i analysen.

James Paul Gee (1999, s. 6-7) poengterer at alle analyseverktøy og -strategiar kontinuerleg må justerast og endrast for å tilpassast den spesifikke problemstillinga ein undersøker og konteksten for analysen. I den samanheng er det viktig å merke seg at Ivanič sitt rammeverk på ingen måte representerer eit sett avgrensa eller absolutte kategoriar av skrivediskursar, men at det både er spenningar og motsetningar mellom dei (Ivanič 2004, s. 220). I eit sosialkonstruktivistisk perspektiv er kategoriane i seg sjølv sosialt konstituert, og fungerer såleis og sjølv konstituerande for synet på og oppfatninga av skriving og skriveopplæring. Gjennom å ta i bruk Ivanič sitt rammeverk med sju kategoriar av skrivediskursar, anerkjenner eg at rammeverket dermed kan få ein normativ funksjon, sjølv om føremålet er å gi ei deskriptiv framstilling av forståinga av skriving og skriveopplæring i materialet mitt. Eg vonar å tydeleggjere dette gjennom å problematisere og utfordre kategoriane i tolkingane og drøftingane mine.

## 5 Analyse og drøfting

I denne delen presenterer eg analysane mine og samanlikningar og drøftingar av analysefunna. Kursiveringar i tabellane er mine eigne, og er gjort for å vise dei språklege markørane for dei ulike diskursane.

### 5.1 Analysesteg 1 – Norsklæreplanen (NOR01-06) i LK20

I første steg av analysen har målet vore å identifisere dei ulike skrivediskursane i norsklæreplanen (NOR01-06) i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020). I det fylgjande presenterer eg analyse av *Om faget*, der eg går gjennom høvesvis *Fagrelevans og sentrale verdiar*, *Kjerneverdiar*, *Tverrfaglege tema* og *Grunnleggande ferdigheiter*. Vidare presenterer eg analysen av *Kompetansemål og vurdering for vg3 påbygging til generell*

*studiekompetanse*, der eg startar med kompetansemåla og går vidare til analyse av *Underevgsvurdering* og *Sluttvurdering*. Deretter drøftar og samanliknar eg funna frå dei ulike delane.

## 5.1.1 Om faget

### 5.1.1.1 Fagrelevans og sentrale verdiar

*Fagrelevans og sentrale verdiar* handlar om kva relevans faget har for elev, samfunn og arbeidsliv, og kva verdiar frå den overordna delen av læreplanen som er særleg relevante for norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019c). I beskrivinga av *Fagrelevans og sentrale verdiar* finn eg seks av skrivediskursane, som vist i tabell 1, med ei overvekt av sosial praksis-diskursen.

Språklege markørar i <i>Fagrelevans og sentrale verdiar</i>	Diskursar
«gi elevane tilgang til tekstar, <i>sjangrar</i> »	Sjangerdiskurs
«bidra til at [elevane] utviklar språk for å <i>tenkje, kommunisere og lære</i> »	Diskurs for tenking og læring Sosial praksis-diskurs
«førebu dei på <i>eit arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i [...] skriving</i> »	Sosial praksis-diskurs
«ruste elevane til å <i>delta i demokratiske prosessar</i> ».	Sosial praksis-diskurs Sosiopolitisk diskurs
«bli <i>trygge språkbrukarar</i> »	Ferdigheitsdiskurs
«moglegheit til å <i>uttrykkje seg kreativt og skapande</i> »	Kreativitetsdiskurs
«styrkje evna elevane har til kritisk tenking og skal ruste dei til å delta i samfunnet gjennom ei utforskande og <i>kritisk tilnærming til språk og tekst</i> »	Sosiopolitisk diskurs

Tabell 1

Når eg hevdar at det å ruste elevane til å «delta i demokratiske prosessar» representerer både sosial praksis-diskursen og den sosiopolitiske diskursen, er det fordi dette både inneber å kommunisere i ein bestemt sosial kontekst med eit bestemt føremål, som kjenneteiknar sosial-praksisdiskursen (Ivanič, 2004, s. 234) og samstundes å adressere t.d. politikk, sosiale forhold og maktforhold gjennom skrivinga, som kjenneteiknar den sosiopolitiske diskursen (Ivanič, 2004, s. 239).

I beskrivinga av *Fagrelevans og sentrale verdiar* ser me altså at diskursar knytt til både ekspressive, kognitive og sosiokulturelle teoriar om skriving kjem til uttrykk gjennom kreativitetsdiskursen, ferdigheitsdiskursen, sjangerdiskursen, diskursen for tenking og læring, sosial praksis-diskursen og den sosiopolitiske diskursen. At prosessdiskursen ikkje kjem til uttrykk her, handlar sannsynlegvis om at denne diskursen er meir orientert mot didaktiske tilnærmingar i undervisinga enn mot kva relevans og verdi skriving har for oss som menneske i eit samfunn.



### 5.1.1.2 Kjerneelement

Kjerneelement er definert som det viktigaste faglege innhaldet elevane treng for å kunne meistre og bruke faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a), og i denne delen finn eg alle dei sju diskursane, som vist i tabell 2.

Språklege markørar i kjerneelementa	Diskursar
<i>Tekst i kontekst</i>	
«utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa [...]»	Diskurs for tenking og læring
«Tekstane skal knytast både til kulturhistorisk kontekst og til elevane si eiga samtid»	Diskurs for tenking og læring Sosiopolitisk diskurs
<i>Kritisk tilnærming til tekst</i>	
«reflektere kritisk over kva slags påverknadskraft og truverde tekstar har»	Diskurs for tenking og læring Sosiopolitisk diskurs
«bruke og variere språklege og retoriske verkemiddel på formålstenleg vis» «vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre»	Sosial praksis-diskurs Sosiopolitisk diskurs
<i>Skriftleg tekstskaping</i>	
«oppleve skriveopplæringa som <i>meningsfull</i> »	Sosial praksisdiskurs Kreativitetsdiskurs
«kunne skrive på hovudmål og sidemål»	Ferdigheitsdiskurs
«i ulike sjangrar og for ulike formål»	Sjangerdiskurs Sosial praksis-diskurs
«kombinere skrift med andre uttrykksformer»	Kreativitetsdiskurs
«vurdere tekstane til andre og arbeide vidare med eigne tekstar ut frå tilbakemeldingar»	Prosessdiskurs
<i>Språket som system og moglegheit</i>	
«beherske etablerte språk- og sjangernormer»	Ferdigheitsdiskurs Sjangerdiskurs
«kunne leike, utforske og eksperimentere med språket på kreative måtar»	Kreativitetsdiskurs
«utforske [...] med språket»	Diskurs for tenking og læring

Tabell 2

Det å «oppleve skriveopplæringa som *meningsfull*» vurderer eg for det fyrste som uttrykk for kreativitetsdiskursen, i tråd med eit syn på skriveopplæring der elevane implisitt lærer å skrive godt ved å få moglegheit til å skrive om noko dei finn interessant, inspirerande og relevant for dei personleg (Ivanič 2004, s. 229). Vidare kan «*meningsfull*» og peike i

retning sosial praksis-diskursen, for som Ivanič (2004, s. 235) skriv, så lærer elevane implisitt gjennom å delta i sosialt situerte literacyhendingar for å oppnå sosiale mål som er relevante og meningsfulle for dei personleg.

Ei særleg interessant formulering under kjerneelementet *Skriftleg tekstskaping* er at elevane skal kunne «skrive i ulike sjangrar og for ulike formål». Her er det ikkje opplagt kor vidt føremål er knytt til sjanger eller om det å skrive i ulike sjangrar og det å skrive for ulike føremål er uttrykk for høvesvis ein sjangerdiskurs og ein sosial praksis-diskurs, eller kanskje og andre skrivediskursar, slik som diskursen for tenking og læring og kreativitetsdiskursen, som har høvesvis læring og sjølvuttrykking som føremål. Eg meiner den mest nærliggande tolkinga av formuleringa «for ulike formål» er sosial praksis-diskursen. Sett i lys av t.d. formuleringa «planleggje, utforme og arbeide vidare med tekstar i ulike sjangrar og tilpassa formål, medium og mottakar» under skriving som ei grunnleggande ferdigheit i norskfaget, blir det og naturleg å tolke «formål» under kjerneelementet *Skriftleg tekstskaping* som eit uttrykk for sosial praksis-diskursen, då dette vitnar om eit funksjonelt syn på skriving, slik me og ser det i Skrivehjulet (Solheim & Matre, 2014, s. 78). Ifylgje Ivanič (2004, s. 234-236) vitnar all form for føremålsdriven skriftleg kommunikasjon i ein autentisk situasjon, anten i ein skulekontekst eller i ein kontekst utanfor skulen, om ein sosial praksis-diskurs. Forholdet mellom sjanger og føremål i skriveopplæringa er diskutert i teoridelen, og dette er og noko eg kjem meir inn på i drøftinga til slutt.

### 5.1.1.3 Tverrfaglege tema

Dei tre tverrfaglege temaa i LK20 tar opp samfunnsutfordringar som er rekna som aktuelle i dag og i lang tid framover, og som elevane skal lære om i ulike fag for å kunne bidra til å løyse (Utdanningsdirektoratet, 2024). Desse temaa er definert som *Folkehelse og livsmeistring*, *Demokrati og medborgarskap* og *Berekraftig utvikling*. Eg har vist korleis eg oppfattar at tre av diskursane kjem til uttrykk i dei tverrfaglege temaa i tabell 3 under.

	Språklege markørar	Diskurs
Folkehelse og livsmeistring		
Mål med opplæringa:	«handtere relasjonar og delta i eit sosialt fellesskap»	Sosial praksis-diskurs
	«kunne gi uttrykk for eigne kjensler, tankar og erfaringar»	Kreativitetsdiskurs
Literacy-kompetanse som middel for å nå målet:	«uttrykkje seg skriftleg»	Kreativitetsdiskurs
Demokrati og medborgarskap:		

Mål med opplæringa	«delta i samfunnsliv og demokratiske prosessar» «handtere meiningsbrytingar gjennom refleksjon, dialog og diskusjon» «forståing, toleranse og respekt for synspunkta og perspektiva til andre menneske» «konstruktiv samhandling»	Sosial praksis-diskurs Sosiopolitisk diskurs
	«gi uttrykk for eigne tankar og meiningar»	Kreativitetsdiskurs Sosiopolitisk diskurs
	«kritisk arbeid med tekstar og ytringar» «kritisk tenking»	Sosiopolitisk diskurs
Literacy-kompetanse som middel for å nå målet:	«utvikle dei [...] skriftlege retoriske ferdigheitene»	Sosial praksis-diskurs Sosiopolitisk diskurs
Berekraftig utvikling		
Mål med opplæringa:	«ruste [elevane] til å handle og påverke samfunnet gjennom språket»	Sosial praksisdiskurs Sosiopolitisk diskurs
	«utvikle evna til å forstå og handtere meiningsmotstandarar og interessekonfliktar»	
	«bidreg til å bevisstgjere elevane»	Sosiopolitisk diskurs
Literacy-kompetanse som middel for å nå målet:	«møte tekstmangfaldet i faget, lese kritisk»	Sosiopolitisk diskurs
	«delta i dialog»	Sosial praksis-diskurs

Tabell 3

Literacykompetanse i form av kritisk og funksjonell literacy gjer seg særleg gjeldande her, då elevane skal rustast til å meistre sitt eige liv, delta i eit demokratisk samfunn og bidra til å utvikle samfunnet i ei berekraftig retning, uttrykt fyrst og fremst gjennom sosial praksis-diskursen og den sosiopolitiske diskursen. Eg finn og kreativitetsdiskursen, då det å uttrykke seg sjølv og gje uttrykk for eigne tankar, kjensler, erfaringar og meiningar kan seiast å vitne om at elevane skal få skrive ut frå «own experience» og om emne elevane har «knowledge and opinions» (Ivanič, 2004, s. 229), noko som kjenneteiknar kreativitetsdiskursen. Når eg vurderer det å utvikle dei skriftlege retoriske ferdigheitene sine som uttrykk for sosial praksis-diskursen og den sosiopolitiske diskursen, og ikkje ferdigheitsdiskursen, er det fordi eg ikkje tolkar dette som kontekstfrie ferdigheiter, men snarare at det handlar om å tilpasse språk og tekst til føremål, mottakar og kontekst for å kunne påverke og bidra til endring i samfunnet.

#### 5.1.1.4 Grunnleggande ferdigheiter

I kapittel 2.3 i Overordna del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, u.d.) er det slått fast at skriving, saman med lesing, rekning, munnlege ferdigheiter og digitale ferdigheiter er grunnleggande ferdigheiter i alle fag. Når det gjeld skriving som ei grunnleggande ferdigheit er det definert i *Læreplan i norsk (NOR01-06)* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4) at norsk har eit særleg ansvar. Eg finn relevant informasjon om skriving og skriveopplæring i omtalen av både skriving som ei grunnleggande ferdigheit og digitale ferdigheiter i norsklæreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). I dette materialet finn eg alle dei sju skrivediskursane, som vist i tabell 4.

Språklege markørar	Diskurs
Om skriving som ei grunnleggande ferdigheit i norsklæreplanen:	
«uttrykkje seg i <i>eit breitt utval skjønnlitterære og sakprega sjangrar</i> » «tekstar i ulike <i>sjangrar</i> »	Sjangerdiskurs
«utvikle <i>personlege skriftlege uttrykksmåtar</i> »	Kreativitetsdiskurs
«beherske <i>skrivestrategiar</i> » « <i>planleggje, utforme og arbeide vidare med tekstar</i> »	Prosessdiskurs
« <i>utvikle og strukturere tankar</i> » « <i>ein metode for å lære</i> »	Diskurs for tenking og læring
« <i>tilpassa formål, medium og mottakar</i> »	Sosial praksis-diskurs
« <i>beherske [...] rettskriving og oppbygging av tekstar</i> » «uttrykkje seg med [...] <i>språkleg sikkerheit</i> på både hovudmål og sidemål»	Ferdigheitsdiskurs
Om digitale ferdigheiter i norsklæreplanen:	
«kunne finne, <i>vurdere</i> og bruke <i>digitale kjelder</i> i arbeid med tekst»	Sosiopolitisk diskurs
«utvikle <i>kritisk og etisk medvit</i> om det å <i>framstille seg sjølv</i> og <i>andre</i> digitalt»	Sosiopolitisk diskurs Sosial praksis-diskurs
«å bruke digitale ressursar <i>kreativt</i> til å <i>skape samansette tekstar</i> »	Kreativitetsdiskurs

Tabell 4

Eg finn altså at alle dei sju diskursane er til stades i dei grunnleggande ferdigheitene. Dette vitnar om at skriving er ei kompleks og samansett ferdigheit i tråd med den sosiokulturelle og ideologiske literacy-forståinga innan forskingsfeltet New Literacy studies (Skaftun, 2019, s. 19-20), som dei grunnleggande ferdigheitene jo kviler på, med mål om å sette elevane i stand til å nå sine mål, utvikle sine kunnskapar og potensial og bli fullverdige deltakarar i samfunnet dei er ein del av, slik det kjem fram i Unesco (2004, s. 13) sin literacy-definisjon.

## 5.1.2 Kompetansemål for vg3 påbygging til generell studiekompetanse

Det er i alt 19 kompetansemål, og av desse finn eg sju som seier noko spesifikt om skrivning og ti som eg tolkar slik at dei opnar for at elevane skal eller kan bruke skriftleg mediering for å øve opp og uttrykke den aktuelle kompetansen. I kolonne 1 i tabell 5 representerer nummereringa den plasseringa kompetansemåla har i lista i læreplanen. Feit skrift er mine egne markeringar som viser språklege markørar som formidlar spesifikt at elevane skal skrive. Språklege markørar framstilt i kursiv viser det eg tolkar som ulike skrivehandlingar elevane kan utføre. I kolonne to og tre viser eg kva diskursar ulike språklege markørar i kompetansemåla uttrykker.

Kompetansemål	Språklege markørar for skrivdiskursar	Diskurs
<i>Kompetansemål som seier noko spesifikt om skrivning:</i>		
5. <b>skrive</b> fagartiklar som <i>gjer greie for</i> og <i>drøftar</i> tekstar i kontekst	«skrive fagartiklar»	Sjangerdiskurs
	«gjer greie for» «drøftar»	Sosial praksis-diskurs Diskurs for tenking og læring
	«drøftar tekstar i kontekst»	Sosiopolitisk diskurs
6. bruke tilbakemeldingar og kunnskap om språk, tekst og sjanger til å <b>utvikle egne tekstar</b>	«bruke tilbakemeldingar»	Prosessdiskurs
	«bruke [...] kunnskap om språk, tekst»	Ferdigheitsdiskurs
	«bruke kunnskap om [...] sjanger»	Sjangerdiskurs
	«utvikle egne tekstar»	Prosessdiskurs
12. <b>skrive</b> essay som <i>utforskar</i> og <i>reflekterer over</i> innhald i tekstar	«skrive essay»	Sjangerdiskurs Kreativitetsdiskurs
	«utforskar og reflekterer over»	Sosial praksis-diskurs Diskurs for tenking og læring
13. <b>skrive</b> litterære tolkingar og samanlikningar	«skrive litterære tolkingar og samanlikningar»	Sjangerdiskurs
	«tolkingar og samanlikningar»	Sosial praksis-diskurs Diskurs for tenking og læring
16. <b>skrive</b> retoriske analysar og tolkingar av sakprosa-tekstar	«skrive retoriske analysar og tolkingar av sakprosa-tekstar»	Sjangerdiskurs
	«retoriske analysar»	Sosiopolitisk diskurs
	«analysar og tolkingar»	Sosial praksis-diskurs Diskurs for tenking og læring
17. mestre språklege formkrav på hovudmål og sidemål og <b>skrive</b> tekstar med etterretteleg kjeldebruk og eit presist og nyansert språk	«mestre språklege formkrav» «skrive tekstar med etterretteleg kjeldebruk» «presist og nyansert språk»	Ferdigheitsdiskurs

18. orientere seg i faglitteratur, vurdere kjelder kritisk og <b>skrive</b> fagartiklar som <i>greier ut om</i> og <i>drøftar</i> norskfaglege emne	«vurdere kjelder kritisk»	Sosipolitisk diskurs
	«skrive fagartiklar»	Sjangerdiskurs
	«greier ut om og drøftar norskfaglege emne»	Sosial praksis-diskurs Diskurs for tenking og læring
<i>Kompetansemål som opnar for at elevane skal eller kan øve opp og uttrykke den aktuelle kompetansen skriftleg:</i>		
1. lese norrøne tekstar i omsetjing og <i>samanlikne</i> dei med tekstar frå nyare tid	«samanlikne»	Sosial praksis-diskurs Diskurs for tenking og læring
2. lese og <i>tolke</i> tekstar frå 1500 til 1850 i kulturhistorisk kontekst og <i>drøfte</i> korleis dei er relevante i dag	«tolke» «drøfte»	Sosial praksis-diskurs Diskurs for tenking og læring
	«i kulturhistorisk kontekst og drøfte korleis dei er relevante i dag»	Sosipolitisk diskurs
3. <i>utforske</i> og <i>reflektere</i> over korleis tekstar frå romantikken og nasjonalromantikken framstiller menneske, natur og samfunn, og samanlikne med tekstar frå nyare tid	«utforske og reflektere over» «samanlikne»	Sosial praksis-diskurs Diskurs for tenking og læring
	«utforske og reflektere over korleis tekstar [...] framstiller menneske, natur og samfunn, og samanlikne med tekstar frå nyare tid»	Sosipolitisk diskurs
4. <i>reflektere</i> over sakprosaetekstar og <i>gjere greie</i> for den retoriske situasjonen dei er blitt til i	«reflektere over» «gjere greie for»	Sosial praksis-diskurs Diskurs for tenking og læring
	«gjere greie for den retoriske situasjonen dei er blitt til i»	Sosipolitisk diskurs
8. <b>bruke fagspråk</b> til å <i>beskrive</i> særtrekk ved norsk <i>samanlikna</i> med svensk, dansk og norrønt	«bruke fagspråk»	Diskurs for tenking og læring
	«beskrive» «samanlikna»	Sosial praksis-diskurs Diskurs for tenking og læring
9. <i>gjere greie</i> for den historiske bakgrunnen for språksituasjonen i Noreg i dag	«gjere greie for»	Sosial praksis-diskurs Diskurs for tenking og læring
	«gjere greie for den historiske bakgrunnen for språksituasjonen i Noreg i dag»	Sosipolitisk diskurs
10. <i>analysere</i> og <i>tolke</i> romanar, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk frå 1850 til i dag og <i>reflektere</i> over tekstane i lys av den kulturhistoriske konteksten og elevane si eiga samtid	«analysere og tolke» «reflektere over»	Sosial praksis-diskurs Diskurs for tenking og læring
	«reflektere over tekstane i lys av den kulturhistoriske konteksten og elevane si eiga samtid»	Sosipolitisk diskurs

11. <i>utforske og reflektere over</i> korleis tekstar frå den realistiske og den modernistiske tradisjonen framstiller menneske, natur og samfunn	«utforske og reflektere over»	Sosial praksis-diskurs Diskurs for tenking og læring
	«utforske og reflektere over korleis tekstar [...] framstiller menneske, natur og samfunn»	Sosipolitisk diskurs
14. <i>analysere</i> uttrykksformer i samansette tekstar i ulike medium og <i>vurdere</i> samspelet mellom dei	«analysere»	Sosial praksis-diskurs Diskurs for tenking og læring
	«vurdere»	Sosial praksis-diskurs Diskurs for tenking og læring
19. <i>gjere greie for</i> endringar i talespråk i Noreg i dag og reflektere over samanhengar mellom språk, kultur og identitet	«gjere greie for» «reflektere over»	Sosial praksis-diskurs Diskurs for tenking og læring
	«reflektere over samanhengar mellom språk, kultur og identitet»	Sosipolitisk diskurs

Tabell 5

For det fyrste kjem sjangerdiskursen til uttrykk i seks av kompetansemåla, og i desse identifiserer eg seks sjangrar elevane skal skrive: *fagartikkel* (5 og 18), *essay* (12), *litterær tolking* (13), *litterær samanlikning* (13), *retorisk analyse* (16) og *tolking av sakprosa* (16). Fagartikkel og essay er dei to tekstane som klarast kan definerast som sjangrar, då dei er vanlege i bruk og utanfor ein skulekontekst, og såleis er godt etablerte sjangrar. Når det gjeld dei andre tekstane elevane skal skrive, så er det ikkje like opplagt at desse er uttrykk for sjangerdiskursen, men eg stør meg på Breivega og Johansen (2016, s. 53) som i artikkelen *Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa* argumenterer for at «når det gjeld dei litterære tolkingane og dei retoriske analysane, synest den mest rimelege tekstteoretiske situeringa å vere *sjangernivået*», og at dei er variantar av artikkelsjangeren slik den tradisjonelt har vore forstått i ein skulekontekst (Breivega og Johansen, 2016, s. 53).

Når det gjeld skrivehandlingane eg har identifisert og markert i kursiv i kolonne 1, tolkar eg dei som ei orientering mot funksjonelle sider ved skriving, jf. Skrivehjulet (Solheim & Matre, 2014, s. 78), og som uttrykk for ein kombinasjon av sosial praksis-diskursen og diskursen for tenking og læring. Denne kombinasjonen kjem til uttrykk i alle unntatt to av kompetansemåla om skriving, og handlar om at elevane skal utføre føremålsdrivne skrivehandlingar i ein norskopplæringskontekst, noko eg i tråd med Ivanič (2004, s. 236) vil rekne som sosialt situerte skriveaktivitetar «involving the full complexity of social practices» (Ivanič, 2004, s. 236). Det å bruke skriving som ein reiskap for å lære og vise

fram læring er ifylgje Ivanič (2004, s. 236) sosial praksis, og samstundes vil desse skrivehandlingane vere uttrykk for diskursen for tenking og læring. Desse skrivehandlingane inneber komplekse måtar å behandle materialet på, noko som ifylgje Langer og Applebee (1987, s. 136) gjev djup forståing, og kan sjåast i lys av det kognitive skriveforskarar omtalar som kunnskapstransformerande strategiar (Fjørtoft, 2014, s. 154). Ser me skrivehandlingane i kompetansemåla opp mot Skrivehjulet, så er det kunnskapsutvikling, - organisering og -lagring som er dei dominerande føremåla med skrivning i norskopplæringa, men det å «gjere greie for» handlar og om å formidle kunnskapen til ein mottakar.

Vidare finn eg den sosiopolitiske diskursen i ti av kompetansemåla. Kompetansemål 5 og 18 handlar om å skrive fagartiklar, og det inneber for det fyrste å vurdere kjelder kritisk (18), som peikar i retning kritisk literacy som står sentralt i den sosiopolitiske diskursen (Ivanič, 2004, s. 238). For det andre inneber det å drøfte tekst i kontekst (5), altså ei forståing av tekst som situert i den sosiokulturelle og politiske konteksten som Ivanič (2004, s. 224) har plassert i det ytste laget i *A multi-layered view of language*. Slik eg ser det, kan og det å skrive retoriske analysar (kompetansemål 16) og gjere greie for den retoriske situasjonen (kompetansemål 4) vere uttrykk for den sosiopolitiske diskursen, då det utviklar elevane si evne til kritisk lesing og rustar dei til å delta i demokratiske prosessar, men det avhenger av at teksten dei analyserer er orientert mot samfunnsforhold.

Den sosiopolitiske diskursen kjem ikkje berre til uttrykk i samband med sakprosatextar, men kompetansemål 2, 3, 10 og 11 vektlegg at alle tekstar, inkludert skjønnlitteratur, har blitt til i ein bestemt kulturkontekst og kan vere meir eller mindre relevante i dagens kontekst (2 og 10), og at tekstane ikkje er nøytrale, men framstiller menneske, natur og samfunn på visse måtar (3 og 11), noko elevane skal reflektere over i si skrivning. Vidare slår kompetansemål 9 fast at elevane skal gjere greie for den historiske bakgrunnen for språksituasjonen i Noreg i dag, og i kompetansemål 19 skal elevane reflektere over samanhengar mellom språk, kultur og identitet. Gjennom å skrive om desse emna utviklar elevane forståing for språk som situert i ein kulturkontekst influert av politikk og makttilhøve, og øver såleis opp kritisk literacy på den måten at dei lærer at språk ikkje er nøytralt.

Alt i alt finn eg at diskursen for tenking og læring, sosial praksis-diskursen, den sosiopolitiske diskursen og sjangerdiskursen kvantitativt sett dominerer i kompetansemåla, men prosessdiskursen og ferdigheitsdiskursen kjem likevel tydeleg til uttrykk i enkelte kompetansemål. Desse kompetansemåla er ganske sentrale og generelle på den måten at



dei gjeld uansett kva elevane skal skrive, og såleis må prosessdiskursen og ferdigheitsdiskursen seiast å ha ein relativt sentral plass i kompetansemåla. Når det gjeld kompetansemål 6, så vil eg hevde at den prosessorienterte skrivepedagogikken gjer seg tydeleg gjeldande ved at ferdigheitsdiskursen og sjangerdiskursen er innbaka i prosessdiskursen, og denne måten å arbeide med tekst på kan gjelde i alle tilfelle der elevane skal «utvikle eigne tekstar» (6). Den diskursen som i minst grad kjem til uttrykk i kompetansemåla er kreativitetsdiskursen, som berre er knytt til sjangernemninga essay (12).

### 5.1.3 Vurderingsbeskriving

I beskrivinga av undervegsvurdering og standpunktvrdering under Kompetansemål og vurdering for vg3 PB (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 17) finn eg uttrykk for seks av skrivediskursane, som vist i tabell 6.

Språklege markørar	Diskurs
Undervegsvurdering:	
«produserer kortare og lengre tekstar i ulike sjangrar»	Sjangerdiskurs
«produserer kortare og lengre tekstar [...] for ulike formål og mottakarar»	Sosial praksis-diskurs
«arbeider vidare med eigne tekstar»	Prosessdiskurs
«når dei reflekterer over språk og tekst ved bruk av fagspråk»	Diskurs for tenking og læring
«uttrykkjer seg presist og nyansert [...] skriftleg»	Ferdigheitsdiskurs
«meistrar språklege formkrav på hovudmål og sidemål».	Ferdigheitsdiskurs
«analyserer, tolkar og samanliknar tekstar»	Sosial praksis-diskurs Diskurs for tenking og læring
«utforskar kontekstane til tekstane»	Sosial praksis-diskurs Diskurs for tenking og læring Sosiopolitisk diskurs
Standpunktvrdering:	
«eit breitt utval elevtekstar i ulike sjangrar»	Sjangerdiskurs
«det skal takast omsyn til at elevane har hatt mindre opplæring i sidemål»	Ferdigheitsdiskurs
«forståing, refleksjon»	Diskurs for tenking og læring
«kritisk tenking»	Sosiopolitisk diskurs

Tabell 6

Formuleringa «produserer kortare og lengre tekstar [...] for ulike formål og mottakarar» tolkar eg som uttrykk for sosial praksis-diskursen, fordi føremål i denne samanhengen er knytt saman med mottakar, noko som peikar i retning av skiving som ei føremålsretta kommunikativ handling i ein sosial kontekst (Ivanič, 2004, s. 234). I omtalen av standpunktvrdering finn eg ikkje sosial praksis-diskursen eller prosessdiskursen som

kjem til uttrykk i beskrivinga av standpunktvurdering, og kreativitetsdiskursen er ikkje til stades i det heile i omtalen av vurdering.

#### 5.1.4 Samanlikning og drøfting av funn i LK20

For å tydeleggjere samanlikninga av funna i dei ulike delane av læreplanen, har eg talt opp uttrykka for dei ulike diskursane, slik det er vist fram i tabell 7.

Delar av læreplanmaterialet:	Ferdigheit	Kreativitet	Tenking og læring	Prosess	Sjanger	Sosial praksis	Sosio-politisk
- Fagrelevans og sentrale verdiar	1	1	1	0	1	3	2
- Kjerneelement	2	3	4	1	2	4	4
- Tverrfaglege tema	0	3	0	0	0	3	11
- Grunnleggande ferdigheiter	2	2	2	2	2	2	2
Sum <i>Om faget</i>	5	9	7	3	5	12	19
Kompetansemål	3	1	20	2	6	19	10
Vurdering	3	0	4	1	2	3	2

Tabell 7

##### 5.1.4.1 Ferdigheitsdiskursen

Det er ikkje nokon påfallande funn for ferdigheitsdiskursen i dette materialet. Det ser ut til å vere greitt samsvar mellom *Om faget*, kompetansemåla og vurderingsbeskrivinga.

##### 5.1.4.2 Kreativitetsdiskursen

Eit markant funn er derimot at kreativitetsdiskursen berre viser seg i éin språkleg markør i kompetansemåla, då som essaysjangeren, og ikkje i det heile i vurderingsbeskrivinga, men samstundes kjem til uttrykk ved heile ni tilfelle i *Om faget*. Kreativitetsdimensjonen i norskfaget er altså i liten grad vektlagt i kompetansemål og vurdering for dei høgaste trinna i utdanningsløpet, noko som kan tyde på at kreativitet kanskje er meir vektlagt på lågare trinn, noko ein ser t.d. i kompetansemål etter 2. trinn der elevane skal «uttrykkje tekstopplevingar gjennom leik, song, teikning, skrivning og andre kreative aktivitetar», og etter 4. trinn der dei skal «utforske og formidle tekstar gjennom samtale, skrivning, leik, bevegelse og andre kreative uttrykk» og «bruke språket på kreative måtar» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ivanič (2004, s. 229-230) peikar på at vurdering av skrivning i kreativitetsdiskursen er basert på kriterium utleidd av skjønnlitterær skrivning heller enn av funksjonell literacy, noko som kan forklare kvifor kreativitetsdimensjonen er tona ned på høgare trinn, der ein for det fyrste vektlegg kompetansar som kan vurderast

meir eller mindre objektivt og nøytralt, og for det andre vektlegg funksjonell skriving elevane treng for å meistre høgare utdanning og for å kunne delta i samfunns- og arbeidsliv. Ivanič (2004, s. 230) trekk nettopp fram at kreativ skriving i skulen ofte er kritisert for å vere irrelevant og i liten grad førebu elevane på krava til skriving i arbeidsliv og i samfunnet generelt.

Dette kan sjåast i lys av funna frå KAL-studien (Evensen & Vagle, 2004) som viste at kreativ, ekspressiv skriving var svært dominerande i skulen rundt tusenårsskiftet, og SKRIV-prosjektet frå 2006 til 2010 som viste at ei sterkare føremålsorientering i skriveopplæringa kan gje gode resultat (Smidt & Solheim, 2012). Normprosjektet og utarbeidinga av Skrivehjulet i kjølvatnet av mellom anna desse store studiane (Solheim & Matre, 2014) kan forklare vektlegginga av meir funksjonell sakprosaskriving og demping av kreativitetsdiskursen i kompetansemåla for vg3 PB i LK20.

#### 5.1.4.3 Prosessdiskursen

Prosessdiskursen kjem til uttrykk i *Om faget* under både skriftleg tekstskaping og grunnleggande ferdigheiter, og dette er reflektert i berre eitt einaste kompetansemål, i dei språklege markørane «bruke tilbakemeldingar» og «utvikle eigne tekstar» i kompetansemål 6. Men som sagt vil dette kompetansemålet, og dermed og prosessdiskursen, kunne gjere seg gjeldande i all skriving elevane gjer i skulen. I beskrivinga av undervegsvurdering står det og at elevane viser og utviklar kompetanse når dei «arbeider vidare med eigne tekstar», men korleis ein som lærar skal vurdere dette er det ikkje heilt enkelt å få grep om. Ivanič problematiserer som nemnt vurderingsaspektet ved prosessdiskursen, og skriv at «[w]hen the focus in lessons is so much on the process, it seems perverse for the assessment to remain with the product» (Ivanič, 2004, s. 231), samstundes som prosessen jo er eit middel for å nå eit mål, altså å skrive gode tekstar, og det er vanskeleg å vurdere kvaliteten på prosessen.

#### 5.1.4.4 Sosial praksis-diskursen og diskursen for tenking og læring

Når det gjeld funna av sosial praksis-diskursen og diskursen for tenking og læring, må ein sjå meir bak tala for å kunne trekke relevante slutningar. Sosial praksis-diskursen er markant til stades i både *Om faget* og i kompetansemåla, men sjølv om denne diskursen kjem tydeleg til uttrykk i kompetansemåla, så er det i all hovudsak i kombinasjon med diskursen for tenking og læring. Skrivninga er såleis i stor grad orientert mot opplæringskonteksten, og ikkje mot ein vidare sosial kontekst i samfunnet utanfor skulen. Føremålet med skriving ser ut til å vere kunnskapsutvikling, - organisering, - lagring og - formidling, og mottakaren er læraren som og skal vurdere skrivninga. Ivanič (2004, s. 234) skriv at literacy-tankegangen omfattar skriving i alle sosiale og kulturelle kontekstar,

«rather than privileging the types of writing associated with education and other formal contexts» (Ivanič, 2004, s. 234), noko me altså ikkje ser i kompetansemål som er orientert mot skrivning som kunnskapsformidling til lærar. I *Fagrelevans og sentrale verdier* står det mellom anna at norskfaget skal «ruste elevane til å delta i demokratiske prosessar» og «førebu dei på eit arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i [...] skrivning», og eit interessant spørsmål er om ein klarer å ivareta dette utan å skrive i andre kontekstar enn skulekonteksten. I beskrivinga av undervegsvurdering kjem sosial praksis-diskursen til uttrykk i formuleringa «for ulike formål og mottakarar», noko som peikar i retning ein vidare sosial kontekst enn berre opplæringskonteksten der føremålet er kunnskapsformidling til lærar som mottakar, og her meiner eg difor det kan sjå ut til å vere ein viss diskrepans mellom kompetansemåla og vurderingsbeskrivinga.

#### 5.1.4.5 Den sosiopolitiske diskursen

For den sosiopolitiske diskursen ser det ut til å vere greitt samsvar mellom førekomstar i dei ulike delane av læreplanen, men det er viktig å merke seg at det i stor grad handlar om *kritisk literacy*, altså evne til å stille granskande spørsmål til tekst og avdekke ideologiar og haldningar som ligg bak ytringar (Fjørtoft, 2014, s. 811-86), og ikkje om at elevane sjølve skal skrive for å påverke og bidra til diskursiv og sosial endring (Ivanič, 2004, s. 238). Dette kan moglegevis forklarast ut frå formuleringar som å «ruste elevane til å delta i demokratiske prosessar» i skildringa av *Fagrelevans og sentrale verdier* og å «ruste dei til å handle og påverke samfunnet gjennom språket» under det tverrfaglege temaet *Berekraftig utvikling*, der altså skriveopplæringa i norskfaget skal utstyre elevane med skrivekompetanse og kunnskap som krevst for å *ruste dei* til å delta i eit demokratisk samfunn, og ikkje nødvendigvis at dei skal delta i slike kontekstar utanfor skulen i sjølve opplæringa. Ein kompetansebasert læreplan, som i stor grad fokuserer på vurdering (Bakken, 2023), gjev kanskje ikkje nok rom for at elevane skal kunne «delta i demokratiske prosessar», «opptre etisk og reflektert» og «påverke samfunnet gjennom språket», slik det kjem fram i *Om faget* i norsklæreplanen, då dette vanskeleg lar seg vurdere. Ivanič (2004, s. 239) hevdar at den sosiopolitiske diskursen i seg sjølv ikkje lar seg foreine med vurdering, eller i alle fall inneber ei kritisk haldning til vurdering av skrivning, fordi alle vurderingskriterium og alle vurderingar av kva som er god skrivning er fundert på visse makttilhøve og visse interesser, og at det vil vere eit element av subjektivitet i vurdering av skrivning som adresserer ideologi, makttilhøve, politikk og andre verdi- og haldningsladde tilhøve. Dette er eit interessant perspektiv å ha med seg inn i vurdering av elevane si skrivning, sidan læreplanen for vg3 påbygging seier om standpunktvurdering at elevane skal få «vist kompetansen sin på måtar som inkluderer

[...] kritisk tenking, i ulike samanhengar». Kor vidt ein som lærar klarer å gjere objektive vurderingar av elevane si kritiske tenking er eit interessant spørsmål.

#### 5.1.4.6 Sjangerdiskursen

For sjangerdiskursen finn eg at det ikkje er nokon påfallande diskrepans mellom førekomstar i *Om faget* samanlikna med i kompetansemåla, noko som tydar på at eksplisitt sjangerundervisning er tilbake i læreplanen etter at sjangeromgrepet og sjangernemningar var ute av skriveopplæringa i norskfaget i 2013-revisjonen av Kunnskapsløftet. Saman med ferdigheitsdiskursen og diskursen for tenking og læring er sjangerdiskursen den som mest markant kjem til uttrykk i vurderingsbeskrivinga, så det er tydeleg at det å skrive i ulike sjangrar er vektlagt i skriveopplæringa og i vurdering av skriving i LK20, i tillegg til at føremålsdimensjonen og er sentral gjennom vektlegging av skriving som ein reiskap for å utvikle tankar og kunnskap og å demonstrere denne kunnskapen for lærar.

#### 5.1.4.7 Oppsummering

For å summere opp, så finn eg at det er stor grad av samsvar mellom *Om faget* og kompetansemål og vurderingsbeskriving når det gjeld ferdigheitsdiskursen og sjangerdiskursen. Det er og samsvar for prosessdiskursen, bortsett frå at denne er fråverande i omtalen av standpunktvurdering. Sett i lys av Elvestrand (2020) si masteroppgåve, som fann at særleg sjangerdiskursen, ferdigheitsdiskursen og prosessdiskursen har gjort seg gjeldande i norsk læreplanssamanheng heilt tilbake til 1885, er ikkje dette så overraskande. Kreativitetsdiskursen er og tydeleg til stades i *Om faget*, men berre i sjangernemninga *essay* i kompetansemåla, og ikkje i det heile i vurderingsbeskrivinga.

Den sosiopolitiske diskursen kjem til uttrykk i kompetansemåla i form av kritisk literacy og bevisstgjerung av forholdet mellom språk og tekst og sosiokulturelle og politiske tilhøve i kulturkonteksten. Ein kan argumentere for at dette samsvarar med korleis den sosiopolitiske diskursen kjem til uttrykk i *Om faget*, der norskfaget altså skal utvikle elevane si evne til kritisk tenking og *ruste elevane til* å delta i demokratiske prosessar og handle og påverke samfunnet gjennom språket. Medan Sofie Cecilgård (2017) og Ida Ledang Husøy Wisløff (2022) i sine masteroppgåve fann at den sosiopolitiske diskursen frå dei andre delane av høvesvis svensklæreplanen for 2.trinn og norsklæreplanen for 1.-7.trinn ikkje er til stades i kompetansemåla, finn eg altså at han er til stades i kompetansemåla for vg3 påbygging, om enn orientert mot kritisk lesing og bevisstgjerung. Sosial praksis-diskursen og diskursen for tenking og læring er nært knytt saman i kompetansemåla, då føremålet med skriving ser ut til å vere kunnskapsutvikling og -

formidling med lærar som mottakar i ein opplæringskontekst. Ein kan argumentere for at dette er i tråd med beskrivinga under *Fagrelevans og sentrale verdiar* som seier at norskfaget skal *førebu* og *ruste* elevane til deltaking i samfunn, arbeidsliv og demokrati, men samstundes kan ein stille spørsmål ved om skriveopplæringa i for stor grad vektlegg skrivning assosiert med opplæringskonteksten, og ikkje vektlegg sosiale praksisar i ein breiare sosiokulturell kontekst for skrivning, slik Ivanič (2004, s. 234) skriv at kjenneteiknar sosial praksis-diskursen. Dersom skrivning som ein reiskap for å lære og vise fram fagleg læring ikkje hadde vore inkludert som ein sosial praksis i sosial praksis-diskursen (Ivanič, 2004, s. 236), ville denne diskursen i liten grad vore til stades i kompetansemåla. Mine funn for sosial praksis-diskursen er langt på veg i samsvar med Erika Sturk (2022, s. xiv-xv), som i si doktorgradsavhandling fann at skrivning i den svenske læreplanen stort sett er orientert mot skrivning som kommunikasjon med læraren, og ikkje mot å få ei stemme i samfunnet.

At alle dei sju diskursane kjem til uttrykk i omtalen av kjerneelementa og skrivning som ei grunnleggande ferdigheit, vitnar om den breie literacy-forståinga som ligg til grunn for Kunnskapsløftet, og om intensjonen bak skrivning i skulen som ein reiskap for elevane si faglæring, intellektuelle utvikling, eigenutvikling og danning, men og at skriveopplæringa skal utvikle avgjerande kompetanse for deltaking i samfunnsliv og demokrati (Berge, 2023, s. 28). Når det gjeld deltaking i samfunnsliv og demokrati, kan det likevel sjå ut som kompetansemåla i liten grad legg opp til at elevane gjennom opplæringa skal delta i ein vidare sosiokulturell og politisk kontekst utover sjølve opplæringskonteksten, og kreativitetsdiskursen, som kan vere viktig for eigenutvikling, er ikkje til stades i kompetansemåla, anna enn i essaysjangeren.

Når det gjeld vurdering av skrivning er kreativitetsdiskursen heilt fråverande, noko som kan sjåast i samanheng med utviklinga av norskfaget vekk frå kreativ sjølvuttrykking i retning meir funksjonell og føremålsretta skrivning i kjølvatnet av KAL-studien, SKRIV-prosjektet, Normprosjektet og utviklinga av Skrivehjulet. Ei anna utfordring knytt til vurdering viser seg i haldninga til vurdering i den sosiopolitiske diskursen i Ivanič (2004, s. 239) sitt rammeverk, der denne diskursen inneber ei kritisk tilnærming til eller avstandstaking frå vurdering av skrivning. I lys av dette kan det vere grunn til å spørje seg om vurdering av elevane si skriftlege formidling av kritisk lesing i det heile kan gjerast nøytralt og objektivt. Vidare er det og utfordringar knytt til vurdering i prosessdiskursen. Det å lære elevane å skrive i prosess er særskilt viktig å få til, og samstundes ein kompetanse det er vanskeleg å vurdere (Ivanič, 2004, s. 231), så her kan det sjå ut til ligge ei utfordring

for norsklærarane etter vektlegginga av revisjonskompetanse i LK20, då ein må ta stilling til om, og eventuelt korleis ein skal vurdere prosessen og ikkje berre produktet.

## 5.2 Analysesteg 2 – Eksamensoppgåver og -rettleiing, 2023

Kvart av dei fire oppgåvesetta i materialet mitt har to oppgåver. Den fyrste oppgåva er ei obligatorisk kortsvarsoppgåve som krev eit kortare svar, medan den andre oppgåva er ei langsvarsoppgåve der elevane kan velje mellom tre ulike oppgåver. Alle oppgåvene er knytt til eitt eller fleire tekstvedlegg på bokmål og/eller nynorsk. Vidare har alle oppgåvene ei liste med oppgåvespesifikke vurderingskriterium som er utleidd frå dei meir detaljerte vurderingsskjema for *kortsvar*, *fagartikkel*, *tolkingar*, *analysar* og *samanlikningar* og *essay* og for *heilskapen* i eksamenssvaret, som me finn i eksamensrettleiinga. Eksamensoppgåvene må lesast i samanheng med denne, då det står eksplisitt i eksamensrettleiinga at «[d]u som er kandidat, skal vere kjent med innhaldet i rettleiinga før eksamen. Sensorane skal bruke rettleiinga når dei vurderer innhaldet i svaret ditt» (Utdanningsdirektoratet, 2023), og analysen av kortsvarsoppgåvene og langsvarsoppgåvene vil difor og omfatte formuleringar om oppgåvetypene og vurdering av dei i eksamensrettleiinga.

### 5.2.1 Kortsvarsoppgåver

Kortsvarsoppgåvene i materialet ber om svar på 250-300 eller 200-250 ord, og det er ikkje oppgitt kva sjanger elevane skal skrive. I staden gir oppgåveformuleringane instruksar i form av verb og omgrep som seier kva elevane skal gjere, og eksamensrettleiinga seier at «[s]varet bør vere forma som ein strukturert og samanhengande tekst, og vere formulert på ein presis måte» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Ei fullstendig oversikt over Utdanningsdirektoratet sine forklaringar på sentrale verb og omgrep som er brukt til eksamen i norsk er vedlagt (vedlegg 2). I eksamensrettleiinga (Utdanningsdirektoratet, 2023) står det åtte døme på oppgåvetypar som typisk blir gjevne i kortsvarsoppgåvene. I tabell 8 viser eg desse i fyrste kolonne, og kva oppgåveformuleringar som førekjem i materialet mitt i andre kolonne. Språklege markørar for skrivekursane er kursivert.

Oppgåvetypar som ifylgje eksamensrettleiinga typisk blir gitt i kortsvarsoppgåvene	Oppgåver i mitt materiale	Diskursar
<i>samanlikne</i> form og/eller innhald i to korte tekstar	Ikkje representert i materialet.	
<i>karakterisere</i> språket i ein eller to tekstar	<b>Haut 2023, sidemål:</b> <i>Gjer greie for nokre særtrekk ved språket i dei vedlagde tekstane. Bruk relevant fagspråk og døme frå vedlegga.</i>	Diskurs for tenking og læring Sosial praksis-diskurs
<i>tolke</i> den retoriske situasjonen til ein saktekst	<b>Haut 2023, hovudmål:</b> <i>Gjer greie for den retoriske situasjonen og vurder samspelet mellom tekst og bilete i den samansette teksten. Bruk relevant fagspråk og døme frå vedlegget.</i>	Diskurs for tenking og læring Sosial praksis-diskurs Sosiopolitisk diskurs
<i>gjere greie for</i> samspelet mellom elementa i ein samansett tekst		
<i>beskrive</i> retoriske appellformer i ein saktekst		
<i>analysere</i> korleis ein litterær person er framstilt	<b>Vår 2023, hovudmål:</b> <i>Gjer greie for korleis Lionel Messi blir framstilt i det vedlagte diktet. Bruk relevant fagspråk og konkrete døme frå tekstvedlegget.</i>	
<i>gjere greie for</i> den kulturhistoriske konteksten til ein tekst	Ikkje representert i materialet	
<i>vise</i> korleis menneske, natur og/eller samfunn er framstilt i ein eller to tekstar	Ikkje representert i materialet	

Tabell 8

Dei språklege markørane for skrive-diskursane er fyrst og fremst «gjer greie for», «vurder» og «forklar». Dette vitnar om ein kombinasjon av diskursen for tenking og læring og sosial praksis-diskursen, då skriving her er ein reiskap for å skape mening og strukturere tankar og kunnskap Sturk (2022, s. 13), og i tillegg peikar omgrepa «gjer greie for» og «forklar» i retning av at føremålet er kunnskapsformidling til ein mottakar. Vidare finn eg den sosiopolitiske diskursen i alle kortsvarsoppgåvene, bortsett frå i sidemålsoppgåva haust 2023. Dette handlar om å gjere greie for den retoriske situasjonen, for korleis etos og patos er brukt, og for korleis fotballspelaren Lionel Messi er framstilt. I alle desse tre oppgåvene må elevane forhalde seg til at språk og tekst ikkje er nøytralt og objektivt, og



dei må lese tekstane med eit kritisk blikk, noko som øver opp kritisk literacy elevane treng for sjølve å kunne posisjonere seg gjennom eiga skriving (Ivanič, 2004, s. 238).

Når det gjeld vurderingskriteria for kortsvarsoppgåvene, så viser tabell 9 kva diskursar eg finn. I første kolonne står dei oppgåvespesifikke vurderingskriteria som er oppført under oppgåveformuleringane, medan andre kolonne viser formuleringar i vurderingsskjemaet i eksamensrettleiinga. Eg har brukt formuleringane om kva som viser framifrå kompetanse i faget, altså karakteren 6, då dette viser kva elevane optimalt sett skal meistre.

Språklege markørar i oppgåvespesifikke vurderingskriterium	Språklege markørar for karakteren 6 i vurderingsskjema i eksamensrettleiinga	Diskurs
«viser forståing av den vedlagde teksten» (i alle oppgåver bortsett frå sidemål haust 2023)	«gjer greie for relevant fagkunnskap på ein presis og sjølvstendig måte» «viser svært god forståing av dei vedlagde tekstane» «viser at eleven kommenterer eller argumenterer på ein presis måte»	Sosial praksis-diskursen Diskursen for tenking og læring
	«har relevante og presise tolkingar» «samanliknar tekstvedlegga på ein relevant og presis måte»	Diskursen for tenking og læring
«har eksempel og relevant fagspråk»	«har relevante og presise døme frå tekstvedlegg» «har relevant og presist fagspråk»	Diskursen for tenking og læring Ferdigheitsdiskursen
«Struktur og samanheng»	«har ein effektiv overordna struktur med svært god tematisk samanheng»	Ferdigheitsdiskursen Sosial praksis-diskursen
	«har variert setningsstruktur og svært god tekstbinding»	Ferdigheitsdiskursen
«Språkføring og formelle ferdigheiter»	«har klare formuleringar» «meistrar formverket» «har gjennomgåande korrekt rettskriving og teiknsetting» «skil mellom sitat og eigenprodusert tekst»	Ferdigheitsdiskursen

Tabell 9

Å vise forståing av vedlagd tekst handlar i stor grad om leseforståing, men når elevane skal gjere greie for og vise denne forståinga meiner eg det vitnar om både diskursen for tenking og læring, då eleven skal skrive seg fram til ei god, presis og relevant forståing, og samstundes om sosial praksis-diskursen, då det å vise forståinga og argumentere for denne inneber å ha ein mottakar i tankane, og skrivinga har såleis eit føremål i ein sosial kontekst. Når det gjeld struktur og samanheng, så vitnar formuleringane her fyrst og fremst om kontekstfrie ferdigheiter, altså ferdigheitsdiskursen, men ordet «effektiv» peikar

i retning at ein skal oppnå føremålet med teksten på ein effektiv måte, altså eit uttrykk for sosial praksis-diskursen.

I både oppgåveformuleringane og vurderingskriteria står det at elevane skal bruke eksempel og fagspråk i teksten sin, og dette tolkar eg for det fyrste som uttrykk for diskursen for tenking og læring, då det inneber at elevane må bruke kunnskapstransformerande, kognitive strategiar i skrivinga, men og som ferdigheitsdiskursen, då det å bruke fagomgrep og eksempel i ein tekst kan tolkast som meir eller mindre kontekstuavhengige ferdigheiter som elevane kan opparbeide seg og nytte i mange ulike samanhengar og sjangrar.

Alt i alt les eg altså kortsvarsoppgåvene som uttrykk for ein kombinasjon av sosial praksis-diskursen, diskursen for tenking og læring og ferdigheitsdiskursen, og i tillegg kjem den sosiopolitiske diskursen til uttrykk i tre av fire oppgåveformuleringar, men ikkje i vurderingskriteria.

### 5.2.2 Langsvarsoppgåver

I eksamensrettleiinga står det at langsaret skal vere «eit lengre, meir utfyllande svar på ca. 800-1200 ord», og at elevane kan bli bedne om å skrive *fagartikkel*, *essay*, *litterær tolking* og *samanlikning* og *retorisk analyse og tolking* (Utdanningsdirektoratet, 2023). I tabell 10 viser eg dette i fyrste kolonne, og i andre kolonne viser eg kva oppgåveformuleringar som førekjem i materialet mitt. I oppgåveformuleringane er eksplisitte sjangernemningar understreka, medan andre språklege markørar berre er kursiverte.

Det varierer om oppgåveformuleringane presiserer at elevane skal bruke fagspråk og døme frå tekstvedlegga, men i alle oppgåvene, unntatt essayoppgåvene, er dette tatt med som vurderingskriterium i eksamensrettleiinga, så eg vurderer det som ryddigast å omtale desse formuleringane i samband med vurderingskriteria.

Oppgåvetypar	Oppgåver i mitt materiale	Diskursar
Fagartikkel	<b>Vår 2023, hovudmål:</b> Skriv ein <i>fagartikkel</i> der du <i>gjer greie for</i> modernistiske trekk i dei vedlagde dikta, og <i>drøftar korleis tekstane er samfunnskritiske</i> . Bruk konkrete døme frå tekstvedlegga.	Sjangerdiskurs Diskurs for tenking og læring Sosial praksis-diskurs
	<b>Vår 2023, sidemål:</b> Skriv ein <i>fagartikkel</i> der du <i>gjer kort greie for</i> korleis engelsk har påverka talespråket og <i>drøftar i kva grad denne utviklinga kan endre den språklege identiteten i Noreg</i> . Bruk relevant fagspråk og døme frå vedlegget.	Sosiopolitisk diskurs

	<b>Haust 2023, sidemål:</b> <i>Skriv ein fagartikkel der du gjer greie for tematikken i vedlegga og drøftar korleis språkbruk kan henge saman med kven som har makt i eit samfunn.</i>	
Essay	<b>Vår 2023, hovudmål:</b> <i>Skriv eit essay der du utforskar og reflekterer over innhaldet i tekstvedlegga.</i>	Sjangerdiskurs Kreativitetsdiskurs Diskurs for tenking og læring Sosial praksis-diskurs
	<b>Haust 2023, hovudmål:</b> <i>Skriv eit essay der du utforskar og reflekterer over innhaldet i dei vedlagde tekstane. Bruk døme frå vedlegga når du skriv.</i>	
Litterær tolking og samanlikning	<b>Vår 2023, sidemål:</b> <i>Tolk novella. Bruk relevant fagspråk og konkrete døme frå tekstvedlegget.</i>	(Sjangerdiskurs) Diskurs for tenking og læring Sosial praksis-diskurs
	<b>Haust 2023, hovudmål:</b> <i>Tolk novella.</i>	
	<b>Vår 2023, sidemål:</b> <i>Samanlikn tekstvedlegga og reflekter over kva for verdier i samfunnet som påverkar vala dei unge mennene tar. Bruk relevant fagspråk og konkrete døme frå tekstvedlegga. Når du reflekterer skal du bruke kunnskap om tida tekstane er skrivne i.</i>	(Sjangerdiskurs) Diskurs for tenking og læring Sosial praksis-diskurs Sosiopolitisk diskurs
	<b>Haust 2023, hovudmål:</b> <i>Samanlikn form og innhald i dei vedlagde tekstane og reflekter over korleis tekstane framstiller forholdet mellom menneske og natur.</i>	
	<b>Haust 2023, sidemål:</b> <i>Samanlikn form og innhald i tekstane og reflekter over dei i lys av den kulturhistoriske konteksten dei er skrivne i.</i>	
Retorisk analyse og tolking	<b>Vår 2023, hovudmål:</b> <i>Gjer kort greie for den retoriske situasjonen og analyser teksten. Bruk omgrep frå retorikken og døme frå tekstvedlegget.</i>	(Sjangerdiskurs) Diskurs for tenking og læring Sosial praksis-diskurs Sosiopolitisk diskurs
	<b>Haust 2023, sidemål:</b> <i>Tolk den vedlagde teksten. Bruk omgrep frå retorikken.</i>	

Tabell 10

Det er sentralt å merke seg at sjangerdiskursen er til stades i alle langsvarsoppgåvene, då det står i eksamensrettleiinga at elevane kan bli bedne om å skrive «fagartikkel», «litterær tolking og samanlikning», «retorisk analyse og tolking» eller «essay» (Utdanningsdirektoratet, 2023), og sett i lys av eksamensrettleiinga er det naturleg å tolke det slik at oppgåvene skal forståast i retning desse sjangrane. I dei fire oppgåvesetta i materialet mitt er det berre essay og fagartikkel som er omtalte som substantiv, altså «eit essay» og «ein fagartikkel», noko som kan henge saman med at essay og fagartikkel er godt etablerte konvensjonelle sjangrar òg utanfor ein skulekontekst. Me ser i

oppgåveformuleringane at sjangeren fagartikkel inneber å *gjere greie for* og å *drøfte*, og eg forstår det slik at desse skrivehandlingane er rekna som konstituerande for fagartikkelsjangeren, då kompetansemål 5 og 18 og seier at elevane skal høvesvis «skrive fagartiklar som gjer greie for og drøftar» og «fagartiklar som greier ut om og drøftar» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vidare kjem det fram i essayoppgåvene at det å skrive essay inneber å *utforske* og *reflektere over* innhald i tekstvedlegg, og dette finn me og att i kompetansemål 12 som seier at elevane skal «skrive essay som utforskar og reflekterer over innhald i tekstar» (Utdanningsdirektoratet, 2020), noko som indikerer at skrivehandlingane *utforske* og *reflektere over* konstituerer essaysjangeren.

Eg forstår og litterære tolkingar, litterære samanlikningar, retoriske analysar og retoriske tolkingar som sjantrar, jf. s. 62, men her har eg skrive sjangerdiskurs i parentes, fordi diskursen ikkje kjem eksplisitt til uttrykk i oppgåveformuleringane, men kjem meir implisitt til uttrykk gjennom kontekstuelle koplingar til sjangrane *litterær tolking*, *litterær samanlikning*, *retorisk analyse* og *tolking av sakprosa* i eksamensrettleiinga og kompetansemåla.

Sjølv om alle langsvarsoppgåvene meir eller mindre eksplisitt peikar i retning sjangerdiskursen, så vitnar vektlegginga av funksjonelle sider ved skrivinga i oppgåveformuleringane likevel om at sosial praksis-diskursen er sentral i skriftleg eksamen. Samstundes ser me tydeleg, særleg om ein tar utgangspunkt i Skrivehjulet, at skrivehandlingane «drøfte», «utforske», «reflektere», «samanlikne», «tolke» og «analysere» har kunnskapsutvikling som primært føremål, noko som og vitnar om diskursen for tenking og læring. Omgrepet «gjer greie for» peikar i retning at føremålet ikkje berre er kunnskapsutvikling, men og kunnskapsformidling, ei handling der elevane må ha ein mottakar i tankane, i dette tilfellet sensor, altså eit uttrykk for sosial praksis-diskursen.

Vidare finn eg uttrykk for den sosiopolitiske diskursen i oppgåvene der elevane skal skrive retorisk analyse og gjere greie for den retoriske situasjonen, og i formuleringane i fagartikkeloppgåvene som seier at elevane skal drøfte «korleis tekstane er samfunnskritiske», korleis påverknad frå engelsk «kan endre den språklege identiteten i Noreg» og «korleis språkbruk kan henge saman med kven som har makt i eit samfunn». På same måte som i tre av kortsvarsoppgåvene, handlar desse oppgåvene om kritisk literacy, og oppgåveformuleringane går direkte inn på ulike samanhengar mellom skriving, språk, makt og identitet, noko som nettopp kjenneteiknar den sosiopolitiske diskursen (Ivanič, 2004, s. 238). Den sosiopolitiske diskursen kjem og til uttrykk i

oppgåvene der elevane skal skrive litterære samanlikningar, med formuleringane «reflekter over kva for verdiar i samfunnet som påverkar vala dei unge mennene tar», «reflekter over korleis tekstane framstiller forholdet mellom menneske og natur» og «reflekter over dei i lys av den kulturhistoriske konteksten dei er skrivne i». Desse oppgåveformuleringane vitnar om at elevane må lese tekstane kritisk og avsløre verdiar og tilhøve i den sosiopolitiske konteksten som har påverka form og innhald i tekstane og framstillinga av menneske og forholdet mellom menneske og natur.

Kreativitetsdiskursen finn eg berre i essayoppgåvene, og då i form av sjangernemninga *essay*, og prosessdiskursen er ikkje til stades i nokon av langsvarsoppgåvene.

Når det gjeld vurdering av langsvarsoppgåvene, viser tabell 11 analysen av vurderingskriteria. I fyrste kolonne har eg oppgitt kva diskursar som kjem til uttrykk i dei ulike formuleringane i vurderingskriteria i eksamensrettleiinga, og desse er lista opp i andre kolonne. I dei seks siste kolonnane har eg markert med kryss kva oppgåvetypar dei ulike vurderingskriteria gjeld for. V og H i rubrikkane for oppgåvetypane står for vår og haust, og h og s står for hovudmålseksamen og sidemålseksamen, og viser kva for nokre eksamensoppgåver i materialet mitt dette gjeld. Eg har brukt vurderingskriteria for karakteren 6, og når det gjeld språkføring og formelle ferdigheiter har eg brukt kriteria for hovudmål.

Diskurs	Språklege markørar i vurderingskriterium for karakteren 6 i eksamensrettleiinga	Fag-artikkel V-23 h V-23 s H-23 s	Essay V-23 s H-23 h	Litterær tolking V-23 s H-23 s	Litterær samanlikning V-23 s H-23 h H-23 s	Retorisk analyse V-23 h	Retorisk tolking H-23 s
Tenking/ læring Kreativitet	«reflekterer over emnet ved å veksle mellom erfaringar og kunnskapar på ein sjølvstendig og relevant måte»		X				
Tenking/ læring Sosial praksis	«gjer greie for tema/bodskapar/hovudsynspunkt på ein sjølvstendig måte»			X	X	X	X
	«gjer greie for verkemiddel og utdjupar korleis dei fungerer i teksten»			X	X	X	X
	«gjer greie for faglege emne på ein oversiktleg og sjølvstendig måte»	X					
	«viser svært god forståing av dei vedlagde tekstane»	X		X	X	X	X
	«viser evne til å drøfte eit emne på ein oversiktleg og nyansert måte»	X					
Tenking/ læring	«gjer presist greie for den retoriske situasjonen og forklarar					X	X

Sosial praksis Sosio-politisk	bruken av appellformer på ein grundig måte»						
Tenking og læring Sosio-politisk	«har relevante og sjølvstendige refleksjonar over forholdet mellom tekst og kulturhistorisk kontekst og/eller litterære tradisjonar»			X	X		
Ferdigheit	«har eit breitt utval av relevante moment og/eller døme»	X		X	X	X	X
Tenking/læring	«bruker relevant og presist fagspråk»	X		X	X	X	X
Tenking/læring	«samanliknar vedlegga på ein relevant og presis måte»				X		
	«utforsker innholdet i vedleggene (sic.) på ein relevant og nyansert måte»		X				
	«har poengterte oppsummeringar og/eller konklusjonar»	X					
	«bruker eventuelle kjelder på ein relevant og sjølvstendig måte»	X					
Sjanger Sosial-praksis Kreativitet	«har ein formålstenleg overordna struktur som passar til essaysjangeren»		X				
Sosial praksis-diskursen	«har verkemiddel som fungerer særst godt i teksten»		X				
Ferdigheit	«klar ein overordna struktur med svært god tematisk samanheng»	X		X	X	X	X
	«varierte setningsstruktur og svært god tekstbinding»	X	X	X	X	X	X
	«har klare formuleringar»	X		X	X	X	X
	« har presise og nyanserte formuleringar»		X				
	«har eit variert og presist ordtilfang»	X	X	X	X	X	X
	«meistrar formverket»	X	X	X	X	X	X
	«har gjennomgåande korrekt rettskriving og teiknsetjing»	X	X	X	X	X	X
Ferdigheit Sosial praksis	«markerer sitat og viser til kjelder [...] ryddig og påliteleg»	X		X	X	X	X

Tabell 11

Felles for vurdering av alle langsvarsoppgåvene er at diskursen for tenking og læring, sosial praksis-diskursen og ferdigheitsdiskursen er til stades, men i litt ulike formuleringar for dei ulike oppgåvetypene. Essayoppgåvene skil seg særleg ut ved at det er dei einaste som skal vurderast etter kriterium der kreativitets- og sjangerdiskursane kjem til uttrykk, og vidare skil oppgåvetypene der elevane skal skrive litterær tolking og samanlikning og retorisk analyse og tolking seg ut gjennom uttrykk for den sosiopolitiske diskursen i enkelte vurderingskriterium. For dei sistnemnde oppgåvetypene handlar det om å gjere

greie for den retoriske situasjonen og bruken av appellformer, og for dei to fyrstnemnde oppgåvetypane handlar det om å reflektere over forholdet mellom tekst og kontekst. Prosessdiskursen kjem ikkje til uttrykk i vurderingskriteria for langsvarsoppgåvene.

### 5.2.3 Samanlikning og drøfting av funn i eksamensoppgåver

Oversikt over førekomstane av diskursane i vurderingskriteria for dei ulike oppgåvetypane til skriftleg eksamen er vist i tabell 12

Vurderingskriterium for ulike oppgåvetypar:	Ferdigheit	Kreativitet	Tenking og læring	Prosess	Sjanger	Sosial praksis	Sosio-politisk
Kortsvarsoppgåver	8	0	7	0	0	4	0
Langsvarsoppgåver:							
Fagartikkel	9	0	8	0	0	4	0
Essay	5	2	2	0	1	2	0
Litterær tolking	9	0	6	0	0	4	1
Litterær samanlikning	9	0	7	0	0	4	1
Retorisk analyse	9	0	6	0	0	5	1
Retorisk tolking	9	0	6	0	0	5	1

Tabell 12

I tillegg har eksamensrettleiinga vurderingskriterium for heilskapen i begge svara, og for å oppnå karakteren 6 står det for det fyrste at «[s]amla sett har eksamenssvaret relevante og presise svar på oppgåvene. Kandidaten bruker relevant fagkunnskap på ein sjølvstendig måte», noko eg tolkar som uttrykk for diskursen for tenking og læring. Vidare kjem sosial praksis-diskursen tydeleg til uttrykk når det står at «[s]amla sett kommuniserer eksamenssvaret svært godt med lesaren». Lesekompetanse er og del av vurderinga, men denne kompetansen blir målt ut frå kor godt elevane klarer å formidle forståinga skriftleg, noko eg tolkar som uttrykk for ein kombinasjon av diskursen for tenking og læring og sosial praksis-diskursen: «Samla sett viser eksamenssvaret svært god forståing og bruk av vedlegga». At diskursen for tenking og læring og sosial praksis-diskursen er vektlagt i vurderinga av heilskapen i eksamenssvara, vitnar om at det å skrive seg fram til fagleg forståing og formidle kunnskap er det sentrale i skriftleg eksamen, men samstundes ser me av tabell 12 at ferdigheitsdiskursen kjem sterkt til uttrykk i vurderingskriteria for alle eksamensoppgåvene.

Det er altså ferdigheitsdiskursen, diskursen for tenking og læring og sosial praksis-diskursen som dominerer i skriftleg eksamen, då desse diskursane er til stades i alle oppgåvene. Den sosiopolitiske diskursen finn eg i tre av fire kortsvarsoppgåver og i alle langsvarsoppgåvene utanom essayoppgåvene og litterær tolkingsoppgåvene, og i vurderingskriteria kjem denne diskursen til uttrykk i langsvarsoppgåvene der elevane skal

analysere, tolke og samanlikne, men ikkje i fagartikkel-, essay- eller kortsvarsoppgåvene, så her er det ikkje heilt samsvar mellom oppgåveformuleringar og vurderingskriterium.

Sett i lys av eksamensrettleiinga kjem i tillegg sjangerdiskursen eksplisitt til uttrykk i langvarsoppgåvene som ber elevane skrive essay og fagartikkel, og i dei andre langvarsoppgåvene kjem sjangerdiskursen meir implisitt til uttrykk gjennom koplingar i den tekstuelle konteksten, altså både eksamensrettleiinga og kompetansemåla. Elles er det berre i vurderingskriteria for essayoppgåver at eg finn eksplisitte uttrykk for sjangerdiskursen. I kortsvarsoppgåvene er sjangerdiskursen derimot ikkje til stades, for sjølv om det er eit eige vurderingsskjema for «kortsvar» i eksamensrettleiinga, så finn eg ikkje andre kontekstuelle koplingar som peikar i retning av at dette skal forståast som ein eigen sjanger.

Essayoppgåvene skil seg ut ved at det er den einaste oppgåvetypen der kreativitetsdiskursen kjem til uttrykk. Det er ingen spor av prosessdiskursen i eksamensoppgåvene eller -rettleiinga.

### 5.3 Analysesteg 3 – Analyse av læreboka Intertekst påbygging

*Intertekst påbygging* (Garthus mfl., 2022) for norsk vg3 påbygging til generell studiekompetanse er delt inn i fire hovuddelar, i tillegg til tekstsamling og oppslagsdel. Boka eg nyttar er bokmålsversjonen. Del 1 er ein «Redskapsdel» som tek føre seg skrivetips, nynorsktips (i nynorskbøkene er det tips for bokmål som sidemål) og munnlegtips. Frå denne delen er skrivetips og nynorsktips relevant materiale. Vidare er del 2 særleg relevant for min analyse, då den tek føre seg «Å skrive i ulike sjangrar». Del 3 handlar om «Litteratur i samfunn», og del 4 om «Språk», og frå desse delane tek eg med det som er av stoff om skriving, skriveoppgåver og skriftlege strategiar og metodar for å arbeide med fagstoffet. Skriveoppgåver i tekstsamlinga og «Skrivehjelp og huskelister» i oppslagsdelen til slutt er og relevant materiale. I det fylgjande presenterer eg analysane av materialet i desse ulike delane frå læreboka, før eg til sist samanliknar og drøftar funna frå dei ulike delane. Alle referansar til sidetal og kapittel i analysesteg 3 viser til Garthus mfl., 2022.

#### 5.3.1 Del 1 – Reiskapsdel

Kapittel 1, «Skrivetips», i reiskapsdelen er dominert av prosessdiskursen, då heile kapittelet tek for seg korleis ein kan arbeide med skriving i prosess. Sjølv om



prosessdiskursen er overgripande og dominerande, kjem og alle dei andre diskursane til uttrykk i ulike tips til kva elevane kan gjere undervegs i skriveprosessen, som vist i tabell 13, der eg har talt opp førekomstane. Oversikt over formuleringane som uttrykker dei ulike diskursane ligg vedlagt (vedlegg 5).

	Prosess-diskursen aleine	Prosessdiskursen +					
		Sjanger	Ferdigheit	Tenking/læring	Kreativitet	Sosial praksis	Sosio-politisk
Funn i kapittel 1, Skrivetips	15	5	25	5	2	4	7

Tabell 13

Kapittelet opnar med å slå fast at «[s]kriving er en prosess og må trenes på» (s. 10), og det blir formidla til elevane at dei ikkje «skal [...] forvente å skrive hele teksten fra start til slutt på én gang» (s. 11), noko som vitnar om kognitive skriveteoriar i tradisjonen etter Flower og Hayes (1981, s. 366-367) der ein ikkje ser skriveprosessen som lineær, noko som krev metakognisjon for å bli ein kompetent skrivar (Fjørtoft, 2014, s. 155). Elevane blir oppmoda om å «bruke «tipsene aktivt i de ulike skrivefasene – før, underveis og etter at skrivearbeidet er avsluttet og vurdert» (s. 11).

I tipsa til kva elevane kan gjere undervegs i skriveprosessen kjem ferdigheitsdiskursen sterkt til uttrykk, og er altså til stades i heile 25 formuleringar. Elevane lærer reglar om både rettskriving, grammatikk, teiknsetjing, avsnittsoppbygging og -inndeling og kjeldeføring, og får tips om å variere ordbruk, tekstbinding og setningslengd. Tipsa for å skrive gode avsnitt og skape god tekstbinding er ikkje nødvendigvis knytt til bestemte sjangrar, sjølv om det er vist eit eksempel på avsnitt frå ein fagartikkel (s. 18). Dette vitnar om ein tanke om at velforma tekstar er karakterisert av visse mønster for kohesjon i og mellom avsnitt som er uavhengige av sjanger, i motsetnad til tanken om at slike mønster er spesifikke for ulike sjangrar (Ivanič, 2004, s. 227).

Prosessdiskursen handlar ikkje berre om praktiske prosessar, men og om kognitive prosessar (Ivanič, 2004, s. 231), noko som gjer at linken til diskursen for tenking og læring er ganske naturleg i formuleringar som «idémyldre» (s. 11) og «skriv sammendrag» (s. 11). Gjennom å skrive kan elevane både tileigne seg kunnskap om emnet dei skal skrive om og klargjere egne tankar (Sturk, 2022, s. 12). I to av formuleringane der diskursen om tenking og læring kjem til uttrykk, meiner eg og å identifisere kreativitetsdiskursen, nemleg når elevane blir bedne om å skrive «alt du kommer på om det første fagbegrepet du møter på» (s. 12) og å ikkje bry seg «om rettskrivingen og strukturen, og unngå å

sjekke faktaopplysninger på dette tidspunktet» (s. 12). Her skal elevane altså skrive fritt ut frå egne erfaringar og kunnskapar, og fokus ligg på dei mentale prosessane (Ivanič, 2004, s. 229). Eg vil likevel meine at kreativitetsdiskursen er svakt til stades her, då desse aktivitetane er ledd i større skriveprosessar der skrivinga har fleire og meir komplekse føremål enn kreativ sjølvuttrykking, som kjenneteiknar kreativitetsdiskursen (Ivanič 2004, s. 229).

Me ser og at sjangerdiskursen kjem til uttrykk i sjangernemningar og i språklege markørar som «finner du en disposisjon» og «eksempeltekster» (s. 11), og i forklaringar av kva som krevst i ulike sjangrar, t.d. «[n]år du analyserer og tolker, må du bruke sitat i teksten for å underbygge en påstand» (s. 23). Her ser me altså at eksplisitt sjangerundervisning er brukt som ledd i ein prosessorientert skrivepedagogikk, noko Dysthe og Kverndokken (2023, s. 66-67) peikar på som ein tradisjon i den norske skulen.

Når elevane skal bruke kjelder i det skriftlege arbeidet sitt blir dei oppmoda om å vurdere kven som står bak kjelda, fordi styresmakter, organisasjonar og andre grupperingar kan ha ein agenda: «*Finn ut hva de står for*» (s. 20). At elevane blir tipsa om å leite etter kjenneteikn på at det dei les er vitskap, å sjekke fleire kjelder opp mot kvarandre og å sjå etter «*[s]ensasjonelle formuleringer*» og «*overskrifter som setter følelsene i kok*» (s. 20), vitnar om ei forståing av at språk og tekst er ladd med verdiar og haldningar. Her kjem altså den sosiopolitiske diskursen til uttrykk, då elevane blir lært opp til å identifisere «how particular linguistic and semiotic choices position writers and readers in terms of their views of the world» (Ivanič, 2004, s. 238), og når elevane skal bruke kjelder i si eiga skriving inneber dette at dei må ta stilling til både kva syn på verda dei ulike kjeldene representerer, og kva perspektiv på verda dei sjølve vil innta gjennom skrivinga si.

Me ser og sosial praksis-diskursen kome til uttrykk gjennom eit fokus på kva som er føremålet med teksten (s. 11) og gjennom ei medviten mottakarorientering i formuleringar som å tenke over kven som er mottakar, sette lesaren inn i tematikken, gi lesaren lyst til å lese og å skrive interessevekkande innleiing (s. 11; 16-17), men det er ikkje sterk vektlegging av skriving som føremålsdriven sosial interaksjon i kapittel 1 (Ivanič, 2004, s. 236).

I del 1 tar kapittel 2 for seg *Nynorsk tips*. Prosessdiskursen kjem til uttrykk her og, gjennom råd som å «bruke ordboka aktivt i skrivinga» og å skaffe seg oversikt over kva ein har utfordringar med og vere «ekstra merksam på det når du skriv, f.eks. ved at du lagar di eiga sjekklister som du brukar aktivt når du reviderer teksten din» (s. 28). Resten av kapittelet presenterer deskriptive reglar for grammatikk, liste over høgfrekvente ord på

bokmål og nynorsk, liste over fagomgrep på bokmål og nynorsk, og tips til korleis ein kan skrive betre setningar på nynorsk (s. 29-34), og er såleis tydeleg uttrykk for ferdigheitsdiskursen. I introduksjonen til nynorsktipsa blir elevane bedne om å notere 5-10 ord dei «synest er spesielt fine/rare/sjeldne/vanskelege» og å tenkeskrive i to minutt om kva dei tenker er «hovudskilnaden mellom bokmål og nynorsk» (s. 27), noko som er uttrykk for diskursen for tenking og læring.

### 5.3.2 Del 2 – Å skrive i ulike sjangrar

I del 2, «Å skrive i ulike sjangre», gjer sjangerdiskursen seg sterkt gjeldande ved at dei ulike kapitla «støtter elevane gjennom de klassiske skolesjangrene» (s. 3). Det er interessant å merke seg at lærebokforfattarane ikkje ser ut til å skilje mellom sjanger og teksttype, då dei skriv vidare om dei klassiske skulesjangrane at det til kvar «teksttype er [...] en trinn-for-trinn-veiledning med disposisjon, førskrivings skjema, skriveramme og eksempeltekster» (s. 3).

I dei fem kapitla i del 2, kapittel 4-8, får elevane presentert fem ulike sjangrar, der den fyrste sjangeren tydeleg er knytt til kortsvarsoppgåva som blir gitt til skriftleg eksamen, og er kalla «Korte og presise tekster» (kapittel 4). Dette er heilt klart ein veldig «skulsk» sjanger som er meint å oppfylle eit bestemt føremål i ein bestemt sosial kontekst, nemleg skriftleg eksamen, og det kjem tydeleg fram at sjangeren er knytt til «oppgavetypen» (s. 45), utan at det er skrive eksplisitt at dette er kortsvarsoppgåva i skriftleg eksamen. At læreboka presenterer «Korte og presise tekster» som ein eigen sjanger, må kunne seiast å vitne om den såkalla washback-effekten frå eksamen. Roar Ulvestad (2022, s. 59) poengterer nettopp at det vi kallar langsvar og kortsvar på eksamen ikkje eksisterer som langsvar og kortsvar i andre skrivesituasjonar enn på skriftleg eksamen, og såleis representerer ikkje kortsvaret ein etablert sjanger utanfor skriftleg eksamen. Dei fire siste sjangerkapitla tar utgangspunkt i sjangrane nemnt i kompetansemåla, og som me og finn att i langsvarsoppgåvene i skriftleg eksamen, og er kalla «Analyse og tolkning av skjønnlitterære tekster», «Retorisk analyse og tolkning av sakprosaetekster», «Drøftende fagartikkel» og «Essay» (kapittel 5-8).

Sjangerdiskursen dominerer altså i del 2. Til alle dei fem sjangrane er det oppført ei liste med *sjangertrekk*, ei beskriving av *kva sjangeren handlar om*, ein *framgangsmåte for å skrive tekstar i sjangeren* og eksempeloppgåver med tips til *disposisjon* og *eksempeltekstar*. Til alle sjangrane, unntatt korte tekstar i kapittel 4, er det og eksempel på *sjangerspesifikke* førskrivingsstrategiar (s. 42-133). «Analyse og tolkning av

skjønnlitterære tekster» er delt inn i tolking av episk tekst, med sjangeren *novelleanalyse* som eksempel (s. 57-60), og *samanlikning av to dikt* (s. 61-67). Kapittelet tilbyr «oppskrift» (s. 57) på desse to sjangrane, men presiserer at eleven sjølv må velje å skrive om og vektlegge det som er relevant. Når det gjeld «Retorisk analyse og tolking av sakprosaetekster» bruker boka sjangrane *reklameanalyse* og *retorisk analyse av tale* som eksempel (s. 84-95). For sjangeren *fagartikkel* har boka eit eksempel på fagartikkel om språkpolitikk og eit på fagartikkel om verkelegheitslitteratur (s. 101-116), og for *essaysjangeren* er det eit eksempel på essay om ulike syn på rikdom (s. 126-132).

I tillegg til sjangerdiskursen kjem og andre skrivediskursar til uttrykk, som vist i tabell 14. Tabellen viser talet på formuleringar der dei seks andre diskursane kjem til uttrykk, og oversikt over formuleringane som viser andre diskursar enn sjangerdiskursen ligg vedlagt (vedlegg 6). I ein god del formuleringar kjem ein kombinasjon av to eller fleire diskursar til uttrykk, og då har eg talt funn for begge/alle dei aktuelle diskursane. Der den same formuleringa dukkar opp fleire gonger, har eg talt begge eller alle førekomstane. T.d. står «Skriveforberedelse» på både side 48 og 51 i kapittel 4, og då har eg talt det som to tilfelle av prosessdiskursen.

Funn i ulike kapittel	Sjangerdiskursen +					
	Prosess	Ferdigheit	Tenking/ læring	Kreativitet	Sosial praksis	Sosio- politisk
Kap. 4. Korte og presise tekstar	10	2	17	0	7	0
Kap. 5. Analyse og tolking av skjønnlitterære tekstar	13	0	21	0	14	4
Kap. 6. Retorisk analyse og tolking av sakprosaetekstar	12	0	16	1	40	44
Kap. 7. Drøftande fagartikkel	12	0	24	0	5	7
Kap. 8. Essay	22	0	35	36	16	0
Sum	69	2	113	37	82	55

Tabell 14

For det fyrste ser me at ferdigheitsdiskursen berre kjem til uttrykk ved to tilfelle i kapittel 4 om korte og presise tekstar, og det går på om elevane «klarar å skrive presist» med eit «objektivt og nøytralt» språk (s. 45-46). Både prosessdiskursen og diskursen for tenking og læring kjem i stor grad til uttrykk i alle kapitla, men særleg i kapittel 8 om essaysjangeren. I dette kapittelet er desse to diskursane tett kopla med kreativitetsdiskursen, noko som kan vitne om ei sterkare vektlegging av dei kognitive

prosessane som skjer i eleven som skriv (Ivanič, 2004, s. 229; 231; Sturk, 2022, s. 12-13) i essaysjangeren.

Vidare kjem sosial praksis-diskursen til uttrykk i alle kapitla gjennom ei orientering mot føremål og dei funksjonelle sidene ved skriving, jf. Skrivehjulet, t.d. i formuleringar som «formål» (s. 69), «overbevis andre» (s. 69) og «mottakernes følelsesreaksjon» (s. 78). Skrivehandlingar som har kunnskapsutvikling som føremål, slik som «drøfte», «vurdere», «resonnere», «analysere» og «sammenligne», går mykje igjen, og då i kombinasjon med diskursen for tenking og læring, og i kapittel 8 om essaysjangeren går særleg skrivehandlinga «utforske» mykje att. Oftast kjem altså sosial praksis-diskursen til uttrykk i form av skriving som sosial praksis situert i opplæringskonteksten, noko og t.d. «formidle kunnskapen din» (s. 45, kap. 4) viser.

I kapittel 5 om analyse og tolking av skjønnlitterære tekstar kjem sosial praksis-diskursen utelatande til uttrykk i kombinasjon med diskursen for tenking og læring, noko som kan tyde på at det å skrive skjønnlitterære analysar og tolkingar mest av alt har verdi for eleven sjølv, og ikkje er motivert av eit behov for å kommunisere noko i ein sosial kontekst. Målet er at elevane skal «komme fram til en helhetsforståelse» av teksten og at det å skrive om tekst i kontekst kan gje elevane «andre innsikter» (Garthus mfl., 2022, s. 56). Sjølv om det t.d. står at elevane skal argumentere for tolkinga si, bevise det dei påstår om teksten og bruke kunnskap for å styrke truverdet (Garthus mfl., 2022, s. 56), oppfattar eg ikkje dette som tydelege uttrykk for sosial praksis-diskursen, men heller sterkare for diskursen om tenking og læring, fordi føremålet med dette fyrst og fremst er at elevane skal skrive seg fram til ei overtydande tolking for sin eiga forståing si skuld. I dei andre kapitla er derimot sosial praksis-diskursen tydeleg i formuleringar som «teksten skal kommunisere godt» (s. 46), «målet er å overbevise publikum» (s. 96), «[f]or å være en deltakende og aktiv samfunnsborger er det viktig å kunne drøfte» (s. 98) og «fører leseren gjennom» (s. 119).

Sosial praksis-diskursen kjem tydeleg til uttrykk når elevane skal lære å skrive fagartikkel i kapittel 7. For det fyrste er det vektlagt at det er ulike konvensjonar for fagartikkelen som sjanger innanfor ulike fag, då elevane skal ta stilling til om drøftingsoppgåver frå andre fag liknar dei norskfaglege drøftingsoppgåvene (s. 117). Vidare er det og presisert at «det finnes visse tradisjoner i ulike fag, slik at formuleringene kan variere» (Garthus mfl., 2022, s. 101). Dette vitnar om eit sosialkonstruktivistisk perspektiv som peikar i retning av den sosiopolitiske diskursen, då Ivanič (2004, s. 239) vektlegg at «writing involves drawing on socially constructed resources, both ‘discourses’ which represent the world in

particular ways, and ‘genres’ which are conventions for particular types of social interaction” (Ivanič, 2004, s. 238). Elevane får og høve til å øve opp kritisk literacy ved å bruke sekundærkjelder for å «vise at du kan koble inn hvem som var enige med Koht, hvem som var motstandere, og hva de mente» (s. 100), å vere kritiske til kjelder dei finn via nettsøk og spørje seg kva som er «formålet til denne avsenderen» (s. 100)

Den sosiopolitiske diskursen kjem særleg sterkt til uttrykk i kapittel 6 om retorisk analyse og tolking av sakprosaetekstar. Ivanič (2004, s. 239) presiserer at eit viktig aspekt ved å utvikle kritisk literacy i skriveopplæringa inneber at «[a]wareness opens new possibilities for practice» (Ivanič, 2004, s. 239), og det å skrive retorisk analyse vitnar såleis om den sosiopolitiske diskursen ved at elevane skal vurdere «i hvilken grad teksten er en vellykket retorisk ytring» (s. 70), «om ytringen er passende», osv. Det blir og undervist ein del i kritisk literacy gjennom formidling av informasjon om at «[k]unnskap om retoriske ferdigheter er viktig for å være en aktiv deltaker i samfunnet» (s. 69), «[d]isse kunnskapene kan hjelpe oss til å bli mer kritiske og reflekterte mottakere» (s. 71), og [e]n tekst står alltid i en sammenheng eller en kontekst» (s. 79). Den sosiopolitiske diskursen viser seg og i ei vektlegging av at «[d]et finnes normer og regler for hvordan du kan ytre deg» (s. 81) og kva som er «sosialt akseptert» (s. 82). Sosiopolitiske forhold og kulturkonteksten er vektlagd i formuleringar som at det er «kulturelle forskjeller på hva som er passende å ytre seg om» (s. 82), at noko er «passende i vårt samfunn [men] [m]yndighetene og landet som kritiseres, vil nok se annerledes på det» (s. 86), og at [d]et er passende i vårt samfunn å snakke om integrering og likeverd [men] mer kontroversielt å si noe om abortloven» (s. 93).

Elevane får og skriveoppgåver der dei skal øve seg på å ta stilling til politiske spørsmål, som t.d. «[v]elg et tema du er interessert i, eller en organisasjon. Bruk dine kreative og retoriske ferdigheter [...] målet er å overbevise publikum» (s. 96), og temaa som er foreslått er samfunnsrelevante tema som forbod mot El-sparkesyklar og plastiske operasjonar og legalisering av hasj (s. 96). Ei anna interessant oppgåve er at dei skal velje å tolke ein tekst som formidlar ei motsett mening enn den dei sjølve har om eit tema, og deretter vurdere om haldningane deira påverkar lesinga og tolkinga av teksten (s. 96). Medan resten av kapittelet fokuserer på bevisstgjerung og opplæring i kritisk literacy, får elevane gjennom nokre av desse oppgåvene og øve seg på å bruke si eiga stemme, om enn i simulerte situasjonar i klasserommet. Eit døme på den sosiopolitiske diskursen i andre kapittel er bevisstgjerung av at «hvis du for eksempel vet noe om hva forfatteren sto for, eller hva samtiden var opptatt av, *kan lesingen av en tekst gi deg andre innsikter*» (s. 56) i kapittel 5.

### 5.3.3 Del 3 – Litteratur i samfunn

I del 3, «Litteratur i samfunn» (Garthus mfl., 2022, s. 134-293), gjev kapittel 9 ei innføring i korleis ein kan utforske litteratur. Mykje av dette kapittelet handlar om lesing av litteratur, men elevane får og innføring i lesestrategiar som inneber ulike skriveaktivitetar. Tabell 15 viser i kva grad dei ulike diskursane om skrivning og skriveopplæring kjem til uttrykk i dette kapittelet, og oversikt over alle formuleringane som uttrykker dei ulike diskursane er lagt ved (vedlegg 7).

	Ferdigheit	Prosess	Sjanger	Kreativitet	Tenking/ læring	Sosial praksis	Sosio- politisk
Kapittel 9	1	0 (?)	0	6	35	12	15

Tabell 15

Her gjer særleg diskursen for tenking og læring seg gjeldande. Elevane får innføring i korleis dei kan skrive *inntrykkslogg* der dei reflekterer over det dei les, og dei lærer å skrive *trekolonneskjema* for å samanlikne tekstar og å skrive notat i ein «*eg-ser-modell*» for å strukturere tankar og refleksjonar rundt ulike sider ved tekstane dei les (Garthus mfl., 2022, s. 144-149). Det er og nokon «Jobb med stoffet»-oppgåver der elevane skal øve på å bruke dei tre nemnde strategiane. I ei oppgåve skal elevane kartlegge haldningar til litteratur i klassen gjennom å lage og bruke eit spørjeskjema, og her kjem og både den sosiopolitiske diskursen og sosial praksis-diskursen til uttrykk. Den sosiopolitiske diskursen kjem og til uttrykk gjennom strategiar elevane lærer som inneber å stille kritiske spørsmål knytt til t.d. verdsbiletet og politiske førestillingar (s. 148) som kjem til uttrykk i tekstane dei les. Kreativitetsdiskursen viser seg i skriveoppgåver der elevane skal skrive *inntrykkslogg* og «skrive ned tanker og følelser underveis» (s. 144) og bruke «det språket som du får best uttrykt følelsene og tankene dine på» (s. 144). Ferdigheitsdiskursen kjem og til uttrykk når elevane får beskjed om at dei kan bli «flinkere til å skrive selv» (s. 144) ved å analysere tekstar andre har skrive.

Når det gjeld prosessdiskursen, så handlar dette kapittelet fyrst og fremst om leseprosessen, og det er ingen eksplisitte uttrykk for at ein ser skrivning som ein prosess. Likevel vil eg hevde at det er naturleg å sjå lesestrategiane elevane lærer i dette kapittelet som eit ledd i elevane sine skriveprosessar, fordi lesing av tekstar i norskfaget ofte munnar ut i skrivning av tolkingar, analysar og samanlikningar. Eg har difor skrive eit spørjeteikn bak nullen under prosessdiskursen i tabell 15. Ivanič (2004, s. 240) poengterer og nettopp at prosessdiskursen for skrivning er parallell med ein prosessdiskurs for lesing.

Kapittel 10 til 20 tar elevane meir eller mindre kronologisk gjennom litteraturhistoria frå norrøn tid fram til vår eiga samtid. Alle desse elleve kapitla har «Jobbe med stoffet»-oppgåver til slutt, og her er det 44 oppgåveformuleringar som ber elevane om å skrive. I desse oppgåvene kjem seks av diskursane om skrivning til uttrykk, som vist i tabell 16. Oversikt over formuleringane i dette materialet er vedlagt (vedlegg 8).

Kapittel	Ferdigheit	Prosess	Sjanger	Kreativitet	Tenking/ læring	Sosial praksis	Sosio- politisk
Kap. 10	0	0	2	3	5	3	0
Kap. 11	0	0	0	0	1	0	0
Kap. 12	0	0	1	1	2	1	0
Kap. 13	0	0	1	1	2	1	1
Kap. 14	0	0	1	0	3	2	1
Kap. 15	0	0	3	1	5	2	0
Kap. 16	0	0	4	3	5	1	0
Kap. 17	0	0	1	1	3	2	0
Kap. 18	0	0	5	3	7	5	3
Kap. 19	0	0	2	2	3	2	0
Kap. 20	0	1	8	4	8	7	5
Sum	0	1	28	19	44	10	10

Tabell 16

For det fyrste ser me at diskursen om tenking og læring kjem til uttrykk i alle dei 44 oppgåveformuleringane i materialet. Det er ikkje overraskande, sidan føremålet med del 3, *Litteratur i samfunn*, er å «utforske litteratur» for å forstå både teksten og korleis folk levde før, og for å reflektere over korleis teksten er skriven og over dei spørsmåla han reiser, og elevane skal lære å lese og tolke tekstar både på ein personleg og ein fagleg måte (s. 143). Andre tydelege funn er at ferdigheitsdiskursen er fråverande, og at det berre er eitt tilfelle av prosessdiskursen, der elevane får i oppgåve å ha ein idékonkurrans i klassen og skrive ei grovskisse til ein tendensroman (s. 214). Det å skrive ein tendensroman er og ei av oppgåvene som vitnar om sjangerdiskursen, og den kjem til uttrykk i heile 28 tilfelle. Det er både oppgåver der elevane kan bruke det dei lærer i del 2 om å skrive essay, fagartikkel, analysar og tolkingar, men og oppgåver der dei skal skrive andre sjangrar, som «dikt» (s. 230; 274), «appell» (s. 197; 215; 292), «science fiction-tekst» (s. 183), «en tekst i sagastil» der dei skal følgje «det typiske handlingsmønsteret i en saga» (s. 163) og «din egen topografiske tekst» (s. 176).

Samstundes er det 19 oppgåveformuleringar der kreativitetsdiskursen kjem til uttrykk, og dette er både dei nemnde oppgåvene der dei skal skrive kreative sjangrar, men og oppgåver der dei skal lage multimodale tekstar (s. 163; 230) og «tenke seg» korleis ein



forfattar ville ha framstilt seg sjølv på Instagram (s. 230) og skrive om «noe som har hendt» (s. 292). Sosial praksis-diskursen kjem særleg til uttrykk i oppgåver der elevane skal lage presentasjonar (s. 163; 163; 243; 253; 274; 274; 292) og skrive appellar (s. 197; 215; 253; 292), altså tekstar der elevane må ha den kommunikative situasjonen, føremålet og mottakarane i tankane når dei skriv. Det er og ein del tilfelle av at elevane skal utforske (s. 163; 196; 214; 230; 243), altså ei skrivehandling der kunnskapsutvikling er føremålet. Til sist meiner eg å finne den sosiopolitiske diskursen i ti av oppgåveformuleringane. Det er oppgåver som handlar om å drøfte eller ta stilling til samfunnsaktuelle tema som klima og terror (s. 292), opprør mot makta (s. 253) og kjønnsroller (s. 253), og å ta stilling til korleis det ideelle samfunnet skulle sett ut (s. 183) og kva ein vil kritisere ved samfunnet i dag (s. 183; 214). Det er og eit par oppgåver der elevane skal ta stilling til litteraturen si rolle i samfunnet ved å utforske korleis 22.juli blir handsama i litteraturen (s. 292) og diskutere det problematiske ved såkalla verkelegheitslitteratur (s. 292).

#### 5.3.4 Del 4 – Språk

I del 4, «Språk» (s. 294-349) blir det fyrst gitt ei innføring i korleis ein kan utforske språk i kapittel 21, før kapittel 22 tar elevane gjennom språkhistoria frå 1800-talet fram til i dag. Kapittel 23 handlar om talespråk i Noreg i dag, medan kapittel 24 tar for seg dei skandinaviske språka, inkludert utviklinga frå norrønt.

I kapittel 21, «Å utforske språk», er prosessdiskursen sentral, då elevane blir presentert for to ulike inngangar til språkutforsking, nemleg å studere «språket som *system* og språket som *samfunnsfenomen*» (Garthus mfl., 2022, s. 299), og det blir presentert ein modell med ti fasar som elevane kan bruke i si eiga utforsking. Sjangerdiskursen kjem og til uttrykk ved at elevane skal formidle arbeidet sitt i t.d. ein fagartikkel, presentasjon eller podcast, og diskursen om tenking og læring viser seg då elevane må omarbeide materialet sitt skriftleg for å kunne systematisere og tolke resultata, og dei skal skrive eit refleksjonsnotat der dei skal reflektere over prosessen og erfaringar dei tar med seg (s. 300-307).

Resten av kapittel 4 er stort sett formidling av fagstoff, men det er totalt åtte skriveoppgåver i dei fire kapitla der særleg diskursen for tenking og læring kjem til uttrykk. Oversikt over formuleringar i skriveoppgåvene der dei ulike diskursane kjem til uttrykk ligg i vedlegg 9, og er talt opp i tabell 17. Eit døme er oppgåva «Finn ut hva Riksmålsforbundet eller Noregs Mållag står for. Lag en reklame for organisasjonen du har valgt» (s. 325), der alle desse fem diskursane kjem til uttrykk.

	Ferdigheit	Prosess	Sjanger	Kreativitet	Tenking/ læring	Sosial praksis	Sosio- politisk
Skriveoppgåver i del 4	0	0	1	1	8	2	1

Tabell 17

### 5.3.5 Tekstsamling

I tekstsamlinga i er det totalt 98 tekstar, og til alle desse tekstane er det knytt mellom to og ni «Spørsmål til teksten» med til saman 460 spørsmål eller oppgåver. Dei fleste av desse kan elevane svare på anten munnleg eller skriftleg, utan at dette er spesifisert. Dette er typisk oppgåver av typen *forklar, finn eksempel på, gjer greie for, samanlikn og beskriv*, og oppgåver der elevane skal *finne bruk av ulike verkemiddel, analysere* eller *tolke* element i teksten, eller *setje han inn i ein kulturhistorisk kontekst*. Desse oppgåvene anerkjenner at elevane lærer av å snakke og skrive om form, innhald og konteksten til tekstane dei les, og gjennom å skrive svar på oppgåvene blir skriving eit middel for læring og tankeutvikling, og kan såleis sjåast som eit uttrykk for diskursen for tenking og læring. I tillegg kan sistnemnde formulering og peike i retning den sosiopolitiske diskursen.

Mellom oppgåvene er det og 40 oppgåver der elevane spesifikt blir bedne om å skrive, og i desse oppgåvene kjem fleire ulike diskursar til uttrykk, som vist i tabell 18. Oversikt over desse oppgåvene er vedlagt (vedlegg 10).

Tekst-samling	Ferdigheit	Prosess	Sjanger	Kreativitet	Tenking/ læring	Sosial praksis	Sosio- politisk
Tal på oppgåver:	1	1	13	20	33	8	8

Tabell 18

Eg finn altså at særleg diskursen for tenking og læring, men og kreativitetsdiskursen og sjangerdiskursen dominerer i desse 40 skriveoppgåvene, og eit døme som viser alle desse tre diskursane er ei oppgåve knytt til «Herre GUD! Ditt dyre navn og ære» som seier «[I]ag din egen rapptekst inspirert av innholdet i salmen og rimmønsteret som brukes» (s. 362). Ferdigheitsdiskursen kjem til uttrykk i ei oppgåve der elevane skal omsetje eit utdrag frå *Tante Ulrikkes vei* til normert bokmål eller nynorsk (s. 532), og prosessdiskursen viser seg i ei oppgåve der elevane skal lage eit tankekart for å strukturere det dei vil seie (s. 548). Oppgåver der elevane skal skrive ein appell (s. 596) og skrive ein kort presentasjon med mål om å overtude (s. 563) vitnar om sosial praksis-diskursen, og den sosiopolitiske diskursen gjer seg særleg gjeldande i oppgåver der elevane t.d. skal reflektere over om haldingar i *Egalias døtre* finst framleis (s. 455), reflektere over kjønnsroller i samfunnet vårt (s. 455), og over bruken av straff i samfunnet vårt (s. 475).

### 5.3.6 Oppslagsdel

I oppslagsdelen bak i *Intertekst påbygging*, finn ein mellom anna «Skrivehjelp og huskelister» (s. 622-628). Her er det lister over sjangertrekk, huskeliste når ein skal skrive ulike sjangrar og tips til disposisjon for sjangrane *korte tekstar, drøftande fagartikkel, diktsamanlikning, novelletolking, retorisk analyse av samansett tekst, retorisk analyse av saktekst* og *essay*. I denne delen er sjangerdiskursen framståande, då lista over sjangertrekk og forslaga til disposisjon fortel elevane om konvensjonar knytt til form og innhald for bestemte sjangrar. Sjangerdiskursen kjem og til uttrykk i hugselistene, då spørsmåla elevane skal stille til teksten sin er knytt til sjangertrekka, men desse hugselistene indikerer og at skrivinga er ein prosess der elevane stadig må ta stilling til teksten sin sett opp mot sjangerkonvensjonane, noko som medfører at prosessdiskursen og blir tydeleg her.

Til sist i oppslagsdelen (s. 631-648) finn me omgrepstiler der elevane lærer korleis dei kan bruke fagomgrep når dei skriv, og desse omgrepa er delt inn etter kva sjangrar dei høyrer til. Her kjem såleis særleg sjangerdiskursen til uttrykk. Ein kan og argumentere for å sjå uttrykk for ferdigheitsdiskursen i formuleringane «Slik kan du bruke begrepet når du skriver» (s. 631-648), men all den tid ferdigheitene i å bruke ulike omgrep når ein skriv er nær kopla til sjangerkonvensjonar, vil eg likevel hevde at dette er sterkast uttrykk for sjangerdiskursen.

### 5.3.7 Samanlikning og drøfting av funn i læreboka *Intertekst påbygging*

Alt i alt ser me at alle dei sju diskursane kjem til uttrykk i læreboka *Intertekst påbygging* (Garthus mfl., 2022), og at ulike diskursar er vektlagt i ulike deler av boka. I del 1, «Redskapsdel», er det prosessdiskursen og ferdigheitsdiskursen som dominerer, medan sjangerdiskursen dominerer i del 2, «Å skrive i ulike sjangre», og her er ferdigheitsdiskursen fråverande. I del 3, «Litteratur i samfunn», er det diskursen for tenking og læring som dominerer, og ferdigheits- og prosessdiskursane er ikkje til stades i det heile. Diskursen for tenking og læring, prosessdiskursen og sjangerdiskursen kjem tydeleg til uttrykk i del 4, «Språk», og heller ikkje her finn eg uttrykk for ferdigheitsdiskursen. I tekstsamlinga dominerer diskursen for tenking og læring, men eg finn og ein del uttrykk for kreativitetsdiskursen, sjangerdiskursen og den sosiopolitiske diskursen. Særleg sjangerdiskursen, men og til dels prosessdiskursen og ferdigheitsdiskursen gjer seg gjeldande i oppslagsdelen til slutt.

Dette vitnar om at lærebokforfattarane legg opp til ein heilskapleg skrivepedagogikk med eit syn på skriving som inkluderer alle laga i *A multi-layered view of language* (Ivanič, 2004, s. 223). Eg oppfattar likevel at ein prosessorientert skrivepedagogikk som inkluderer eksplisitt sjangerundervisning dominerer i denne læreboka, slik Dysthe og Kverndokken (2023, s. 66-67) peikar på at det er lange tradisjonar for i den norske skulen.

Prosessdiskursen er overgripande i kapittel 1, og her får elevane presentert «trinn-for-trinn-framgangsmåter, øvelser og skjemaer som går på tvers av de andre kapitlene» (s. 3), og del 2 støttar elevane gjennom «de klassiske skolesjangrene» med «trinn-for-trinn-veiledning med disposisjon, førskrivingsskjema, skriveramme og eksempeltekster» (s. 3). I skrivehjelp, hugselister og omgrepslister i oppslagsdelen (s. 622-648) er og sjangerdiskursen dominerande.

Sjølv om ferdigheitsdiskursen kjem lite eksplisitt til uttrykk i store deler av boka, er han sterkt til stades i skrivetipsa og nynorsktipsa i del 1, «Redskapsdel», og tanken er at elevane skal bruke desse tipsa i arbeidet med resten av stoffet i boka. Kreativitetsdiskursen er heller ikkje til stades i så mange delar av boka, men er tydeleg vektlagt i kapittel 8 om essaysjangeren, og eg finn og ein del uttrykk for denne diskursen i del 3 og i skriveoppgåver til tekstsamlinga.

Vidare er det eit sentralt funn at mange av uttrykka for sosial praksis-diskursen viser seg i kombinasjon med diskursen for tenking og læring, og såleis er orientert mot kunnskapsutviklande skriving situert i opplæringskonteksten. Eit viktig unntak er kapittel 6 om retorisk analyse og tolking, der denne diskursen òg opptrer ein del i samheng med den sosiopolitiske diskursen, t.d. i form av at elevane skal formulere eit motargument (s. 72) og bruke retoriske ferdigheiter for å overtyde publikum (s. 96). I desse døma finn eg ei orientering både mot skrivehendinga og mot den vidare, meir politiske konteksten. Elles når det gjeld den sosiopolitiske diskursen, så dreier det seg i stor grad om kritisk lesing, som å vurdere om argument er haldbare (s. 72) eller om ein tekst er ei vellukka retorisk ytring (s. 70), men og om å reflektere over ulike samfunnstilhøve, slik som kjønnsroller (s. 455) og bruk av straff (s. 475), eller å utforske tema som opprør mot makta (s. 253).

## 5.4 Analysesteg 4 – Samanlikning og drøfting av funn frå analysesteg 1-3

### 5.4.1 Ferdigheitsdiskursen

For det fyrste finn eg at ferdigheitsdiskursen er tydeleg til stades i både den formelle norsklæreplanen i LK20 og i skriftleg eksamen og læreboka *Intertekst påbygging* (Garthus mfl., 2022) som fortolkingar av denne. Likevel er det eit funksjonelt språksyn som dominerer i materialet mitt. Det overordna *Om faget* vektlegg at elevane skal bli «trygge språkbrukarar», «beherske etablerte språk- og sjangernormer» og «uttrykkje seg med [...] språkleg sikkerheit», i tillegg til det meir formalistiske «beherske [...] rettskriving og oppbygging av tekster», og i kompetansemål 6 kjem det funksjonelle språksynet til uttrykk i formuleringa «bruke [...] kunnskap om språk, tekst og sjanger til å utvikle eigne tekstar».

I eksamensoppgåvene finn eg uttrykk for eit formelt språksyn i vurderingskriterium som etterspør at elevane «meistrar formverket» og har «korrekt rettskriving og teiknsetjing», men elles er det sterk vektlegging av funksjonelle sider ved språkbruken i formuleringar som «varierte og presist ordtilfang» og «varierte setningsstruktur og svært god tekstbinding». Me ser og at vurderingskriteria for essaysjangeren skil seg litt frå dei andre, fordi føremålet her er eit anna, slik som å ha «presise og nyanserte» i staden for «klare» formuleringar, og det ikkje er krav om markering av sitat og kjeldeføring eller bruk av døme, fagspråk eller «klar overordna struktur med svært god tematisk samanheng». I læreboka finn eg og ei blanding av eit formelt og eit funksjonelt språksyn, då rettskrivingsreglar og tips til kva som er god og korrekt språkbruk er presentert som ledd i ein skriveprosess der elevane er oppmoda om å tenke gjennom kva som passar til føremålet. Eit døme er at «[a]vsnittet bør være på minst fire linjer for å oppnå god flyt» (Garthus mfl., 2022, s. 18). Eg oppfattar at tilnærminga til ferdigheitsdiskursen i materialet mitt er i tråd med Jon Smidt (2009, s. 313) som skriv at vektlegginga av skriving som ei grunnleggande ferdigheit tufta på ei brei og kompleks literacy-forståing taler for å drive eksplisitt undervisning i formelle skriveferdigheiter i kombinasjon med andre tilnærmingar til skriveopplæring, ei form for variert skriveundervisning Ivanič (2004, s. 228) og hevdar at dei fleste lærarar driv i dag.

### 5.4.2 Kreativitetsdiskursen

Kreativitetsdiskursen kjem tydeleg til uttrykk i *Om faget* i norsklæreplanen, men anna enn i samband med essaysjangeren er kreativitetsdiskursen i liten grad vektlagt i resten av materialet. Unntaka er stort sett korte skriveoppgåver i læreboka. Ei forklaring kan vere at

kreativitetsdimensjonen er tenkt ivaretatt på lågare opplæringsstrinn, sidan vg3 i stor grad skal vere studieførebuande, eller, som Jonas Bakken (2023) påpeikar, at dannelsings- og identitetsdimensjonane i norskfaget ikkje får nok plass i ein kompetansebasert læreplan som i stor grad fokuserer på vurdering og det som er målbart. Det er og klart at ei orientering vekk frå erfaringsbasert, ekspressiv, kreativ skrivning har vore ein tydeleg intensjon bak læreplanen som fylgje av dei store skrivestudiane KAL (Evensen & Vagle, 2004), SKRIV (Smidt & Solheim, 2012) og Norm (Solheim & Matre, 2014) dei seinare åra (Veum, 2015, s. 97), då kreativ skrivning har vore kritisert for ikkje å førebu elevane på den verkelege verda (Ivanič, 2004, s. 230).

### 5.4.3 Prosesdiskursen

For prosessdiskursen er det liten grad av samsvar mellom læreplanen og læreboka på den eine sida, og eksamensoppgåvene på den andre, der prosessdiskursen er heilt fråverande. Eg finn heller ikkje uttrykk for prosessdiskursen i beskrivinga av standpunktvurdering i læreplanen. Dette heng naturleg nok saman med at kvaliteten på prosessen er vanskeleg å vurdere, og at prosessen er eit middel for å nå målet, altså eit produkt som skal vurderast (Ivanič 2004, s. 232). I beskrivinga av undervegsvurdering er det likevel slått fast at elevane viser og utviklar kompetanse når dei arbeider vidare med eigne tekstar, og i kompetansemål 6 står det at elevane skal bruke tilbakemeldingar til å utvikle eigne tekstar. Som Ivanič (2004, s. 231) påpeikar, eignar dei praktiske prosessane seg til eksplisitt undervising, medan utviklinga av kognitive prosessar vil skje meir subsidiært, noko eg og finn i læreboka der praktiske tips til skriveprosessen er vektlagt, og eg finn og at eksplisitt sjangerundervisning tydeleg er ledd i skriveprosessen i læreboka.

### 5.4.4 Sjangerdiskursen

Etter å ha vore ute av læreplanen i 2013-revisjonen av Kunnskapsløftet (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 48), er sjangeromgrepet og sjangernemningar tilbake i LK20. Dei seks sjangrane som har fått ein sentral posisjon i norsklæreplanen for vg3 påbygging, altså fagartikkel, essay, litterær tolking, litterær samanlikning, retorisk analyse og tolking av sakprosaetekstar, finn eg i alle dei tre delane av materialet. Bortsett frå nokre skriveoppgåver i læreboka, er dette stort sett dei einaste sjangrane det er spesifisert i materialet mitt at elevane skal skrive. Eit anna interessant funn er at omtalen av «Korte og presise tekster» (kap. 4) som ein eigen sjanger med eigne sjangertrekk i læreboka, tydeleg vitnar om ein washback-effekt frå skriftleg eksamen. Ivanič (2004, s. 233) poengterer at sjangrar gjerne er «artificially specified» i ein pedagogisk kontekst, noko som er tilfelle med «Korte og presise tekster» som ikkje tener eit føremål i ein autentisk kontekst utanfor

skriftleg eksamen. Det er sjølvsagt nyttig å lære seg å skrive kortfatta og presist, men dette er ikkje ein konvensjonell sjanger elles i samfunnet.

#### 5.4.5 Sjangerdiskurs eller sosial praksis-diskurs?

Særleg i kompetansemåla og i eksamensoppgåvene finn eg at skrivehandlingar som vitnar om ei funksjonell føremålsorientering står i samheng med eller i relasjon til sjangernemningar. Eit døme er kompetansemål 12 som seier at elevane skal «skrive essay som *utforskar* og *reflekterer* over innhald i tekstar», ei formulering som og kjem att i essayoppgåvene i skriftleg eksamen. Eg finn og t.d. at skrivehandlinga *utforske* går att i kapittel 8 om essaysjangeren i læreboka. Eit anna døme er kompetansemål 10, som seier at elevane skal «*analysere* og *tolke* romaner, noveller, drama, lyrikk og sakprosa [...] og *reflektere* over tekstane i lys av den kulturhistoriske konteksten og elevane si eiga samtid», noko som kjem att i eksamensoppgåver der elevane skal samanlikne tekstvedlegg og *reflektere* over dei i lys av diverse aspekt ved konteksten. Det kan altså sjå ut som visse skrivehandlingar er rekna som meir eller mindre konstituerande for dei ulike sjangrane elevane skal skrive, og i materialet mitt ser det ut til at føremålstankegangen er kombinert med stillasbygging i form av eksplisitt sjangerundervisning, slik Blikstad-Balas og Hertzberg (2015, s. 50) og Breivega og Johansen (2016, s. 59) etterlyste etter 2013-revisjonen.

Dette funnet er i tråd med Blikstad-Balas (2018, s. 55) og Blindheim (2020) som finn at føremålet med skriveoppgåvene er baka inn i som trekk ved sjangrane, og at det er meir eksplisitt fokus for formaspektet, men at ein sosial praksis-diskurs likevel er til stades. Blikstad-Balas (2018, s. 55) grunngjev dette med at skrivinga i skulen uansett ikkje har andre føremål enn at læraren skal lese, og at sosial praksis-diskursen difor kjem i andre rekke, men det kan og henge saman med at elevane treng støtta i skriverammer, eksempeltekstar og konvensjonar knytt til sjangrane.

#### 5.4.6 Diskursen for tenking og læring og sosial praksis-diskursen

Eg vel å drøfte diskursen for tenking og læring og sosial praksis-diskursen saman, fordi dei to ofte viser seg i kombinasjon. Ivanič (2004, s. 236) definerer det å skrive for å lære og demonstrere læring i skulen som ein sosial praksis i si beskriving av sosial praksis-diskursen, samstundes som diskursen for tenking og læring er definert som ein eigen diskurs i det utvida rammeverket frå 2017 (Sturk, 2022). Dette gjer at det til tider er vanskeleg å skilje dei to. Eg meiner det kunne vore lettare å identifisere ein sosial praksis-diskurs som ikkje inkluderer at elevane deltar i sosialt situert praksis i ein

opplæringskontekst der føremålet er kunnskapsutvikling og -formidling. At desse to diskursane i så stor grad overlappar, vitnar om at skriving i skulen i stor grad er orientert mot læring og framvising av læring i ein opplæringskontekst der læraren er mottakar. Eg finn og formuleringar som vitnar om at elevane skal skrive for andre føremål og mottakarar, men det er ikkje mykje som peikar i slik retning i materialet mitt.

Elles kjem diskursen for tenking og læring generelt sterkt til uttrykk i materialet, noko som vitnar om ei vektlegging av kognitive prosessar som skjer når elevane bruker tankar og mentale evner når dei skriv (Fjørtoft, 2014, s. 154).

#### 5.4.7 Den sosiopolitiske diskursen

Den sosiopolitiske diskursen er til stades i alle dei tre delane av materialet, men hovudsakleg i form av kritisk literacy og bevisstgjerjing rundt tilhøve mellom språk og tekst og sosiokulturelle og politiske tilhøve i kulturkonteksten, og det ser ut til å vere vektlagt at norskfaget skal *førebu* og *ruste* elevane til å delta i eit demokratisk samfunn. I alle delane av materialet er det særleg i samband med retorisk analyse at eg finn den sosiopolitiske diskursen, men den kjem og til uttrykk når dei skal lese og vurdere kjelder til bruk i skriving av fagartikkel, og i skjønnlitterære tolkingar og samanlikningar der dei på ulike måtar skal lese teksten i lys av kontekst. Fjørtoft (2014, s. 86) peikar og på at ein kan bruke skjønnlitteratur til å utvikle kritisk literacy hjå elevane.

Sjølv om eg finn at den sosiopolitiske diskursen er til stades i materialet, samsvarar funna likevel godt med Blikstad-Balas (2018, s. 56) som ikkje finn den sosiopolitiske diskursen i skriveoppgåver på 8.trinn, og grunngjev det med at elevane i ein skulekontekst ikkje har reell mogelegheit til å skrive for å påverke politikk, maktforhold og sosiale tilhøve. Dette gjeld og langt på veg i mitt materiale. Ho peikar og på at skriving i skulen ikkje kan ta avstand frå vurdering av skriving, noko som er ei utfordring for skriving i den sosiopolitiske diskursen.



## 6 Konklusjonar og skrivedidaktiske implikasjonar

Problemstillinga eg har undersøkt er altså kva diskursar om skriving og skriveopplæring som er rådande i norskopplæringa i den vidaregåande skulen etter innføringa av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20). I både den overordna *Om faget*-delen av norsklæreplanen og i kompetansemåla finn eg alle dei sju diskursane, noko som tyder på at ein som norsklærer må ha det Ivanič (2004, s. 226-227) omtalar som ei eklektisk tilnærming til skriveopplæring for å klare å famne om alle dei ulike dimensjonane av skriving og skriveopplæring som kjem til uttrykk i læreplanen.

For det fyrste er det likevel verdt å merke seg at kreativitetsdiskursen i mindre grad er vektlagt i kompetansemåla og vurderingsbeskrivinga enn i det overordna *Om faget*, noko som kan henge saman med at skriveopplæringa for vg3 er orientert mot funksjonell sakprosa for å førebu elevane på skriving som krevst i vidare studium og i sosiale praksisar i samfunnet elles. Bakgrunnen for dette kan sjåast som resultat av påverknad frå dei store skriveforskningsprosjekta i tida frå rundt tusenårsskiftet som viste at ekspressiv, kreativ skriving dominerte i skulen.

Både i kompetansemål, eksamensoppgåver og lærebok viser kreativitetsdiskursen seg nesten utelatande i samband med essaysjangeren. Om ein legg til grunn eit slikt perspektiv på kreativitet som mellom andre Laila Aase (1988, 35) og Marte Blikstad-Balas (2015, s. 30) forfektar, nemleg at all skriving der skrivaren engasjerer seg mentalt i skriveprosessen er kreativ, òg når ein skriv andre tekstar enn skjønnlitterære tekstar, kan det verke noko uheldig at det er så lite samsvar mellom i kva grad kreativitetsdiskursen kjem til uttrykk i resten av materialet samanlikna med i *Om faget*. At kreativitetsdiskursen er så lite til stades kan henge saman med at diskursen i Ivanič (2004, s. 229) sitt rammeverk er orientert mot den kreative mentale prosessen skrivaren går gjennom for å uttrykke seg sjølv, og at den eventuelle sosiale funksjonen er å underhalde eller interessere lesaren. Om ein hadde lagt til grunn eit sosiokulturelt perspektiv på kreativ skriving i kreativitetsdiskursen, der kreativitet ikkje berre handlar om sjølvuttrykking (Aase, 1988, s. 36), men om å inngå i kreativ interaksjon med den sosiokulturelle konteksten ein er del av (Csikszentmihalyi, 1996, s. 112), ville ein kanskje gjort andre funn i materialet.

Eit anna sentralt funn er at der den sosiopolitiske diskursen kjem til uttrykk, så handlar det langt på veg om bevisstgjerjing og kritisk lesing som øver opp kritisk literacy-kompetanse, og i særst liten grad om å la elevane få utvikle ei stemme som kan bli høyrd i eit demokratisk samfunn og bidra til diskursiv og sosial endring. Dette kan sjåast i samanheng med at sosial praksis-diskursen i stor grad er orientert mot skriving som ein

sosial praksis i ein opplæringskontekst, der føremålet er kunnskapsutvikling og formidling av kunnskap til lærar som mottakar. I alle delane av materialet viser sosial praksisdiskursen seg i stor grad i kombinasjon med diskursen for tenking og læring. Det er rett nok vektlagt i *Om faget* at det er snakk om å førebu og ruste elevane til å delta i samfunnsliv og i demokratiske prosessar, og ikkje nødvendigvis å faktisk gjere dette som ledd i opplæringa, men som norsklærar kan ein nytte handlingsfridomen i læreplanen og sjå utover klasseromkonteksten. Ein kan t.d. la elevane prøve seg på å skrive debattinnlegg som kan sendast inn til aviser, delta i taleskrivingskonkurransar som «Ta ordet!» i regi av Universitetet i Bergen, skrive appellar til bruk i skuledebattar og la elevane både undersøke og ta del i diskursiv praksis i ein vidare sosiokulturell kontekst for skriving, t.d. i arbeidsliv eller organisasjonsliv. Dette kan opplevast som krevjande, men kan vere føremålstenleg med tanke på utvikling av funksjonell og kritisk literacy i tråd med den sosiokulturelle og ideologiske literacy-forståinga som ligg til grunn for skriving som ei grunnleggande ferdigheit i skulen.

Analysane mine viser og at sjangerdiskursen er til stades i alle delane av materialet. Bakgrunnen for at det er akkurat dei seks sjanrane essay, fagartikkel, litterær tolking og samanlikning, retorisk analyse og tolking av sakprosa som har fått plass i læreplanen kjem ikkje klart fram frå materialet mitt, men Ivanič (2004, s. 233) peikar på at det har vore vanleg i skulen å vektlegge mektige sjantrar som er rekna som nyttige i utdanning og i byråkratiske samanhengar. Elevane skal sosialisera inn i akademia, og her kan særleg grunngevinga for fagartikkelen som prioritert sjanger i skulen ligge. Samstundes er det naturleg å sjå analysar, tolkingar og samanlikningar av tekstar som ein del av norskfaget sin eigenart og del av ein særeigen norskfagleg sekundærdiskurs elevane skal sosialisera inn i. Det er og interessant å merke seg at essaysjangeren har fått ein så privilegert plass i skriveopplæringa, all den tid det ikkje er ein sjanger mange skriv i samfunns- eller arbeidsliv elles. Det kan handle om at det er ein litterær sakprosasjanger, og såleis er ei form for kreativ skriving som er vurdert å ha større nytteverdi for elevane enn rein skjønnlitterær skriving, og som kanskje og har klarare vurderingskriterium, eller at essaysjangeren er ei oppvurdert kulturform med lange tradisjonar i akademia som kan bidra til å ivareta dannelsingsdimensjonen i norskfaget.

At desse sjanrane er prioriterte, kan og handle om at dei er godt eigna til å utvikle elevane sine literacy-kompetansar, kanskje særleg kulturell literacy og kritisk literacy (Fjørtoft, 2014, s. 81-86). Samstundes kan ein stille spørsmål ved om dette er dei sjanrane som best legg til rette for funksjonell literacy som elevane treng for å kunne delta i eit moderne samfunn og eit moderne demokrati. Som Fjørtoft (2014, s. 86)

påpeikar, har norsklærarar ansvar for å vere bevisst at språk, tekst og kommunikasjon er dynamiske storleikar, og å tilpasse undervisninga deretter. Dette er noko norsklærarar i sterk grad har fått erfare, særleg i samband med teknologisk utvikling som har medført behov for multimodal literacy, digital literacy, og nyleg og KI-literacy, og ikkje minst eit stadig større og meir komplekst behov for kritisk literacy.

Det er presisert i eksamensrettleiinga (Utdanningsdirektoratet, 2023) at faglærarar må vere merksame på at eksamen er smalare enn det elevane skal få arbeide med i opplæringa, og at opplæringa mellom anna skal inkludere utforskande og kreativt arbeid for å finne svar på problemstillingar, skriving i fleire ulike sjangrar og for fleire ulike føremål og mottakarar enn det skriftleg eksamen legg opp til, og ikkje minst skal elevane arbeide med omarbeiding av tekstane sine. Med tanke på at undersøkingar (Utdanningsdirektoratet, 2019b; Gourvenec, Blikstad-Balas, Rønneberg & Eriksen, 2023) har vist at faren for washback-effekten frå skriftleg eksamen er høgst reell, og analysane mine viser at læreboka *Intertekst påbygging* (Garthus mfl., 2022) i si fortolking av læreplanen i stor grad orienterer skriveopplæringa rundt dei sjangrane elevane får i oppgåve å skrive på eksamen, bør ein som norsklærer vere medviten denne fallgruva og nytte seg av handlingsrommet ein har innanfor rammene av både kompetansemåla og dei overordna delane av læreplanen, og vurdere kva sjangrar elevgruppa har behov for å lære.

Analysane mine viser og at prosessdiskursen er vektlagt i læreboka, og at den kjem tydeleg til uttrykk i læreplanen, bortsett frå i beskrivinga av standpunktvurdering. Sidan prosessdiskursen ikkje er til stades i eksamensoppgåvene, er det særleg viktig at norsklærarar ikkje lar skriveundervisninga i for stor grad styrast av øving og førebuing til skriftleg eksamen. Her er læreboka tydeleg på å vektlegge skriving i prosess, og denne representerer såleis ei meir heilskapleg fortolking av den formelle læreplanen enn det eksamensoppgåvene gjer. Desse er heller ikkje meint å representere heile breidda i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2023), og nettopp dette med skriving i prosess er vanskeleg å vektlegge når elevane skriv aleine i løpet av fem timar.

Det kan synast som ei særleg viktig oppgåve for norsklærarar å unngå washback-effekt frå eksamen på dette området, og samstundes ikkje å unngå skriving i prosess fordi det kan vere vanskeleg å vurdere, særleg etter inntoget av kunstig intelligens. Sett i lys av Flower og Hayes (1981, s. 366-367) sitt perspektiv på skriving som ein ikkje-lineær prosess som krev metakognitiv overvaking av planlegging, skriving, evaluering og revidering, der ein kontinuerleg set seg nye delmål undervegs for å nå det overordna målet med skrivinga, er prosessskriving sentralt for at elevane skal få utvikle seg til å bli kompetente skrivarar. For

å meistre komplekse, kunnskapstransformerande strategiar må elevane vere i stand til å overvake sin eigen skriveprosess (Fjørtoft, 2014, s. 154), noko skriveundervisinga må ta høgde for. Korleis ein skal vurdere det å arbeide vidare med tekstar er ei av dei store utfordringane norsklærarar står overfor i skriveopplæringa, og analysane mine har ikkje ført meg nærare noko svar, anna enn at det kan verke føremålstenleg å skrive i prosess med tilbakemeldingar som undervegsvurderingar, men ikkje nødvendigvis i arbeid som skal inngå i ein standpunktarakter.

Ei anna utfordring knytt til vurdering handlar om kor vidt ein som lærar klarer å gjere objektive vurderingar av elevane si skrivning i ein sosiopolitisk diskurs, då ein i denne diskursen tar avstand frå vurdering av skrivning, sidan vurdering av kva som er rekna som god skrivning vil vere påverka av makttilhøve og interessene til den som vurderer (Ivanič, 2004, s. 239). Sjølv om funna i materialet mitt stort sett vitnar om kritisk lesing, skal dette formidlast skriftleg, og som norsklærar kan ein spørje seg om ein klarer å vere nøytral når ein skal vurdere det elevane skriv når dei reflekterer over forholdet mellom tekst og kontekst, eller når dei forklarar bruken av appellformer, slik det står i vurderingskriteria til eksamen, eller når dei viser kompetansen sin på måtar som inkluderer kritisk tenking, slik det står under beskrivinga av standpunktavurdering.

For å summere opp, kan eg konkludere med at norsklærarar må ha ei eklektisk tilnærming til skriveopplæring, og samstundes vere medviten om mishøva mellom dei ulike delane av materialet og utvise fagleg skjønn for å tilpasse skriveopplæringa etter det elevane treng, innanfor rammene av både kompetansemåla og dei overordna beskrivingane av faget.

Avslutningsvis vil eg kommentere at det kunne vore interessant å gjere ei diskursanalyse av skrivning og lesing i LK20 sett under eitt, då det tidvis er vanskeleg å skilje desse to aspekta av literacy i ein undervisningssamanheng. Ivanič (2004, s. 221) presiserer og at rammeverket kan utvidast til å omfatte pedagogikk der skriveundervising ikkje er skilt frå andre literacy-aspekt, noko eg oppfattar er tilfelle i eit norskfag der lesing og skrivning ofte skjer i kombinasjon. T.d. har eg sett i materialet mitt at leseprosessen kan reknast som ledd i ein skriveprosess, då elevane stort sett skriv om, ut frå og med referanse til tekstar dei les.

## Referansar

- Bakken, J. (2019). Kapittel 2, Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas, & K. R. Solbu, *Det (nye) nye norskfaget* (ss. 27-46). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2023, 16. mars). "Fremtidens Forbrydelser eller Lærerens Frihed" - Hvordan kan - og bør - norsklæreplanen se ut i 2035? [Foredrag]. Landslaget for norskundervisning. Henta frå:  
<https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/6615652e4c161408467d9651/1712678191341/LNU2024-publisering+%281%29+Bakken.pdf>.
- Berge, K. L. (1998). Å skape mening med språk - om Michael Halliday og hans elevs sosialsemiotikk. I K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø, *Å skape mening med språk* (ss. 17-32). Cappelen Akademisk Forlag.
- Berge, K. L. (2006). Perspektiv på skrivekultur. I S. Matre, *Utfordringar for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (ss. 57-77). Tapir Akademisk Forlag.
- Berge, K. L. (2007). *Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene*. Henta frå [https://www.researchgate.net/publication/366095706\\_Grunnleggende\\_om\\_de\\_grunnleggende\\_ferdighetene](https://www.researchgate.net/publication/366095706_Grunnleggende_om_de_grunnleggende_ferdighetene)
- Berge, K. L. (2010). Skrivning som grunnleggende ferdighet i norsk skole. *Fællesskrift 10, Skriften på væggen*, ss. 30-47.
- Berge, K. L. (2022). Forgjeves innsats eller utfordrende muligheter? Skrivning som grunnleggende ferdighet i norsk skole. *Norsklæraren nr.4 2022*.
- Berge, K. L. (2023). Skrivning og skriveundervisning: skrivning som grunnleggende ferdighet. I K. Kverndokken, & J. O. Bakke, *101 Skrivegrep - en teoretisk og praktisk skriveidaktikk* (ss. 17-42). Fagbokforlaget.
- Berge, K. L., & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevs skriveferdigheter og skriveutvikling. NORM-prosjektet, rapport 2*. Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 2016.
- Bjørhusdal, E. (2020). Kapittel 9, Mektige tekstar og kritisk diskursanalyse. I L. I. Aa, & R. Neteland, *Mater i norsk. Metodeboka 1*. (ss. 158-174). Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni - et avsluttet kapittel? I R. Hvitstendal, & A. Roe, *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (ss. 325-349). Novus.
- Blikstad-Balas, M. (2015). Gåten kreativ tekst: Hvordan kan vi fremme elevenes kreative skrivning? *Norsklæraren #2 2015*, ss. 30-36.
- Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivdiskurser i norskfaget – en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research Vol. 4 No. 1 (2018)*.
- Blikstad-Balas, M. (2023). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.

- Blikstad-Balas, M., & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? . *Norsklæreren #1 2015*, ss. 47-51.
- Blindheim, J. K. (2020). Skriveoppgavens skrive-diskurs [Masteroppgåve]. Høgskulen på Vestlandet.
- Breivega, K. R., & Johansen, S. P. (2016). Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa? . *Norsklæraren #2 2016*, ss. 50-62.
- Cecilgård, S. (2017). Alla skrivdiskurser finns i läroplanen – men finns de i läroboken? [Masteroppgave]. Södertörns Högskola.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). Chapter 5, The Flow of Creativity. I M. Csikszentmihalyi, *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention* (ss. 107-126). Harper/Collins.
- Danielsen, H. M. (2020). "Jeg synes det er vanskelig å forklare hva en reflekterende tekst er" - En studie av fire læreres syn på reflekterende tekster [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Dysthe, O., & Kverndokken, K. (2023). Skrivning med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken, & J. O. Bakke, *101 Skrivegrep - en teoretisk og praktisk skrive-didaktikk* (ss. 61-91). Fagbokforlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: skrivning i høyere utdanning*. Abstrakt forlag.
- Elvestrand, K. M. (2020). Fra skolestil til fagartikkel, Diskurser om skrivning i videregående skole, 1885-2020 [Masteroppgåve]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Engbretsen, T. B., & Brevig, M. S. (2024, 19. april). Vi kan ikke droppe skriveprosessen i frykt for at elevene skal bruke KI på feil måte. *Utdanningsnytt*.
- Engelsen, B. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplan som idebærer – et historisk perspektiv*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Evensen, L. S., & Vagle, W. (2004). Hvordan står det til i norsk skriftlig? I K. Klette, *Fag og arbeidsmåter i endring? - tidsbilder fra norsk grunnskole* (ss. 55-80). Universitetsforlaget.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse*. Hans Reitzels Forlag.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981, Desember). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication Vol. 32, No. 4*, ss. 365-387.
- Garthus, K. M., Nyhus, J. Ø., & Schulze, A.-M. (2022). *Intertekst påbygging*. Fagbokforlaget.
- Gee, J. P. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Routledge.
- Gee, J. P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method (2nd edition)*. Routledge.
- Gee, J. P. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method (4th edition)*. Routledge.

- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill.
- Gourvenec, A. F., Blikstad-Balas, M., Rønneberg, V., & Eriksen, H. (2023, mars). Lærerstemmer om eksamens påvirkning på norskundervisningen. *Norsklæreren #1 2023*, ss. 22-27.
- Harstad, O. (2020). Kapittel 2, Den uforståelige teksten. I L. I. Aa, & R. Neteland, *Master i norsk. Metodeboka 1*. Universitetsforlaget.
- Hauge, O. H. (1966). Eit ord ... . I *Dropar i austavind*. Noregs boklag.
- Hitching, T. R., & Veum, A. (2011). Kapittel 1, Introduksjon. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen, & A. Veum, *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse*. (ss. 11-40). Cappelen Damm.
- Hovdhaugen, E., Prøytz, T. S., & Seland, I. (2018). Eksamens- og standpunkt karakterer – to sider av samme sak? *Acta Didactica (Vol.12) 4/2018*.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and education Vol. 18, No. 3*, ss. 220-245, Henta frå <https://core.ac.uk/download/pdf/71299.pdf>.
- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2002). *NOU 2002: 10 Førsteklasses fra første klasse— Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Henta frå Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *NOU 2003: 16 I første rekke— Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Henta frå Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2003/2004). *St.meld. nr. 030 (2003-2004) Kultur for læring*. Henta frå Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *NOU 2015: 8 Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser, kapittel .* Henta frå Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *NOU 2015:8 Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser, kapittel 4.1.1*. Henta frå Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Langer, J. A., & Applebee, A. N. (1987). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. National Council of Teachers of English.
- Ledin, P. (2001). *Genrebegreppet - en forskningsöversikt. Rapport nr. 2*. Stockholms universitet.
- Lirhus, A. (2024). *Kunstig intelligens i skriveopplæringen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lomsdalen, C. (2023, 20. februar). Kjell Lars Berge om nye grep i skriveopplæringen. I C. Lomsdalen, *Lektor Lomsdalens innfall [podcast]*.

- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Nome, S., & Aasen, A. J. (2019). Danning i historiske og samtidige tekstkulturer - lesing, skriving og fagkunnskap. I M. Blikstad-Balas, & K. R. Solbu, *Det (nye) nye norskfaget* (ss. 219-226). Fagbokforlaget.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Fagbokforlaget.
- Pring, R. (2015). *Philosophy of Educational Research*. Bloomsbury.
- Saussure, F. d. (2013). Kapittel 1, Nature of the Linguistic sign. I F. d. Saussure, *Course in General Linguistics* (ss. 75-91). Bloomsbury Publishing.
- Skaftun, A. (2019). Respons: En kasusstudie av digitalisering av ungdomsskolen . I M.-A. Iglund, A. Skaftun, & D. Husebø, *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet* (ss. 15-51). Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Fagbokforlaget.
- Skuland, M. (2017). "Det finnes så mange forklaringer på hva som er en argumenterende tekst. Og det gjør for meg at diskursen er litt sånn vag" - En studie av hvordan en lærer og seks elever forstår begrepet argumenterende tekst. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Smidt, J. (2009). Ulike syn på skriving og skriveopplæring. I J. Smidt, *Norskdidaktikk - ei grunnbok*. Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid*. Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (2022). Tekst i kontekst - og hva det har med eksamen og "faglighet" å gjøre. *Norsklæreren #3 2022*, ss. 40-45.
- Smidt, J., & Solheim, R. (2012, 17. januar). Veier til kunnskap, identitet og kultur. Om formål og bruk i skolens skriveopplæring. *Bedre skole 1/2012*.
- Solheim, R., & Matre, S. (2014, Mars). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om læsning nr. 15*, ss. 76-88.
- Sturk, E. (2022). *Writing across the Curriculum in Compulsory School in Sweden*. Umeå. : Department of Language Studies, Umeå University. Henta frå: <https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1654138/FULLTEXT01.pdf>.
- Svennevig, J. (2020). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tønnesen, E. S. (2013). Læreboka som kunnskapsdesign. I B. Aamotsbakken, N. Askeland, & E. Maagerø, *Læreboka. Studier i ulike læreboktekster* (ss. 147-163). Akademika forlag.
- Ulvestad, R. (2022, mai). Heildagseksamen må ut - leve eksamen! *Norsklæreren #2 2022*, ss. 56-59.
- Unesco. (2003). *Literacy, a UNESCO Perspective*. Henta frå Unesco Digital Library: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131817>



- Unesco. (2004). *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*. Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Utdanningsdirektoratet . (u.d.). *Grunnleggende ferdigheter*. Henta frå Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/> [lest 14.05.24]
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er kjerneelement?* . Henta frå Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen*. Henta frå Udir.no: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kunnskapsgrunnlag-for-evaluering-av-eksamensordningen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Om fagfornyelsen. Hva er nytt og hva betyr dette for dere? [presentasjon], slide 17*. Henta frå <https://webcms.retttsdata.no/media/ttkjhfri/udir-presentasjon-2019.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Henta frå Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 02. mars). *Standpunkt vurdering*. Henta frå Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/sluttvurdering/standpunktvurdering/#a173403>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Eksamensoppgaver NOR1267/70, NOR1268/71, vår og haust 2023*. Henta frå Udir.no (passordbeskytta): <https://sokeresultat.udir.no/eksamensoppgaver.html?query=norsk%20vg3%20hovedm%C3%A5l&ExTestType=Videreg%C3%A5ende&ExCatalogTypeName=Eksamensoppgaver&ExPeriodName=2023-2%3B2023-1>
- Utdanningsdirektoratet. (2024, 17. april). *Å jobbe med tverrfaglige temaer*. Henta frå Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/jobbe-med-tverrfaglige-temaer/>
- Veum, A. (2015). Skriveoppgaver i utvikling? Skrivediskursar i norskbøker for ungdomsskulen gjennom 30 år. I H. Otnes, *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (ss. 83-100). Fagbokforlaget.
- Vik, K. H. (2019). «Det går litt i surr!» En studie av norsklæreres begrepsforståelse og undervisningspraksis knyttet til de sentrale norskfaglige begrepene «sjanger» og «teksttype». [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Wisløff, I. L. (2022). Skrivediskurser i Fagfornyelsen En analyse av skrivediskurser i læreplanen i norsk sammenlignet med læreverket "Fabel" [Masteroppgave]. NTNU - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet .
- Aa, L. I., & Neteland, R. (2020). Kapittel 1, Å studere til master i norsk - skulens største fag. I L. I. Aa, & R. Neteland, *Master i norsk. Metodeboka 1* (ss. 12-27). Universitetsforlaget.
- Aase, L. (1988). *Stilskrivning og danning*. Landslaget for norskundervisning og J.W. Cappelen's Forlag a.s.

Aashamar, P. N., Bakken, J., & Brevik, L. M. (2021, oktober). Fri fra lærebokas tøylar. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 105(03), ss. 296-311.

# Vedlegg

Vedlegg 1: Læreplanen i norsk, NOR01-06 med Om faget, Kompetansemål og vurdering for vg3 påbygging til generell studiekompetanse og Vurderingsordning for vg3 påbygging

(Utdanningsdirektoratet, 2020)



## Læreplan i norsk

Dette er ei omsetting av den fastsette læreplanteksten. Læreplanen er fastsett på bokmål.

Fastsett som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. Eksamensordning fastsett av Kunnskapsdepartementet 29.06.2020.

Gjeld frå 01.08.2020

# Om faget

## Fagrelevans og sentrale verdiar

Norsk er eit sentralt fag for kulturforståing, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevane tilgang til tekstar, sjanrar og det språklege mangfaldet i kulturen og skal bidra til at dei utviklar språk for å tenkje, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevane til å delta i demokratiske prosessar og skal førebu dei på eit arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skrivning og munnleg kommunikasjon.

Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunlaget for opplæringa. Faget norsk skal gi elevane innsikt i den rike og mangfaldige språk- og kulturarven i Noreg. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevane bli trygge språkbrukarar og medvitne om sin eigen språklege og kulturelle identitet innanfor eit inkluderande fellesskap der fleirspråklegheit blir verdsett som ein ressurs.

Faget skal styrkje evna elevane har til kritisk tenking og skal ruste dei til å delta i samfunnet gjennom ei utforskande og kritisk tilnærming til språk og tekst. Norskfaget skal gi elevane litterære opplevingar og moglegheit til å uttrykkje seg kreativt og skapande. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevane moglegheit til å reflektere over sentrale verdiar og moralske spørsmål og bidra til at dei får respekt for menneskeverdet og for naturen.

## Kjerneelement

### Tekst i kontekst

Elevane skal lese tekstar for å oppleve, bli engasjerte, undre seg, lære og få innsikt i tankane og livsvilkåra til andre menneske. Norskfaget byggjer på eit utvida tekstomgrep. Dette inneber at elevane skal lese og oppleve tekstar som kombinerer ulike uttrykksformer. Dei skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og omsette tekstar frå samiske og andre språk. Tekstane skal knytast både til kulturhistorisk kontekst og til elevane si eiga samtid.

### Kritisk tilnærming til tekst

Elevane skal kunne reflektere kritisk over kva slags påverknadskraft og truverde tekstar har. Dei skal kunne bruke og variere språklege og retoriske verkemiddel på formålstenleg vis i eigne munnlege og skriftlege tekstar. Dei skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre.

## Kompetansemål og vurdering vg3 påbygging til generell studiekompetanse

### Kompetansemål etter vg3 påbygging til generell studiekompetanse

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- lese norrøne tekstar i omsetjing og samanlikne dei med tekstar frå nyare tid
- lese og tolke tekstar frå 1500 til 1850 i kulturhistorisk kontekst og drøfte korleis dei er relevante i dag
- utforske og reflektere over korleis tekstar frå romantikken og nasjonalromantikken framstiller menneske, natur og samfunn, og samanlikne med tekstar frå nyare tid
- reflektere over sakprosaetekstar og gjere greie for den retoriske situasjonen dei er blitt til i
- skrive fagartiklar som gjer greie for og drøftar tekstar i kontekst
- bruke tilbakemeldingar og kunnskap om språk, tekst og sjanger til å utvikle eigne tekstar
- bruke fagkunnskap og retoriske ferdigheiter i norskfaglege diskusjonar og presentasjonar
- bruke fagspråk til å beskrive særtrekk ved norsk samanlikna med svensk, dansk og norrønt
- gjere greie for den historiske bakgrunnen for språksituasjonen i Noreg i dag
- analysere og tolke romanar, noveller, drama, lyrikk og sakprosa på bokmål og nynorsk frå 1850 til i dag og reflektere over tekstane i lys av den kulturhistoriske konteksten og elevane si eiga samtid
- utforske og reflektere over korleis tekstar frå den realistiske og den modernistiske tradisjonen framstiller menneske, natur og samfunn
- skrive essay som utforskar og reflekterer over innhald i tekstar
- skrive litterære tolkingar og samanlikningar
- analysere uttrykksformer i samansette tekstar i ulike medium og vurdere samspelet mellom dei
- bruke fagkunnskap og presist fagspråk i utforskande samtalar, diskusjonar og munnlege presentasjonar om norskfaglege emne
- skrive retoriske analysar og tolkingar av sakprosaetekstar
- meistre språklege formkrav på hovudmål og sidemål og skrive tekstar med etterretteleg kjeldebruk og eit presist og nyansert språk
- orientere seg i faglitteratur, vurdere kjelder kritisk og skrive fagartiklar som greier ut om og drøftar norskfaglege emne
- gjere greie for endringar i talespråk i Noreg i dag og reflektere over samanhengar mellom språk, kultur og identitet

## Undervegsvurdering

Undervegsvurderinga skal bidra til å fremje læring og til å utvikle kompetanse i faget. Elevane viser og utviklar kompetanse i norsk på vg3 påbygging til generell studiekompetanse når dei analyserer, tolkar og samanliknar tekstar og utforskar kontekstane til tekstane. Elevane viser og utviklar òg kompetanse når dei produserer kortare og lengre tekstar i ulike sjangrar, for ulike formål og mottakarar, og når dei arbeider vidare med eigne tekstar. Vidare viser og utviklar dei kompetanse når dei reflekterer over språk og tekst ved bruk av fagspråk, uttrykkjer seg presist og nyansert munnleg og skriftleg og meistrar språklege formkrav på hovudmål og sidemål.

Læraren skal leggje til rette for elevmedverknad og stimulere til lærelyst ved at elevane får utforske faglege problemstillingar og arbeide kreativt for å finne svar på desse. Læraren skal leggje til rette for at elevane utviklar uthald i større arbeid, anten det gjeld lesing av lengre tekstar eller utforskande arbeid med faglege problemstillingar. Læraren og elevane skal vere i dialog om utviklinga elevane viser i norsk munnleg og i skriftleg hovudmål og sidemål.

Elevane skal få moglegheit til å prøve seg fram. Med utgangspunkt i kompetansen elevane viser, skal dei få moglegheit til å setje ord på kva dei opplever at dei får til, og reflektere over eiga fagleg utvikling. Læraren skal gi rettleiing om vidare læring og tilpasse opplæringa slik at elevane kan bruke rettleiinga for å vidareutvikle munnleg og skriftleg kompetanse i faget.

I halvårsvurderinga skal læraren gi like mange karakterar som i standpunktavrderinga.

## Standpunktavrdering

Standpunktarakteren skal vere uttrykk for den samla kompetansen eleven har i norsk ved avslutninga av opplæringa i norsk etter vg3 påbygging til generell studiekompetanse. Læraren skal planleggje og leggje til rette for at elevane får vist kompetansen sin på måtar som inkluderer forståing, refleksjon og kritisk tenking, i ulike samanhengar. Læraren skal setje karakter i norsk munnleg basert på kompetansen eleven har vist når eleven har kommunisert fagleg innhald munnleg. Læraren skal setje karakter i norsk skriftleg hovudmål og norsk skriftleg sidemål basert på kompetansen eleven har vist i eit breitt utval elevtekstar i ulike sjangrar. I vurderinga av norsk skriftleg sidemål skal læraren ta omsyn til at elevane har hatt lengre tid med formell opplæring i hovudmål enn i sidemål.

## **Vurderingsordning**

### **Eksamen for elever**

Vg3 påbygging til generell studiekompetanse: Eleven skal opp til skriftleg eksamen i norsk hovudmål. Skriftleg eksamen blir utarbeidd og sensurert sentralt. Eleven kan òg bli trekt ut til skriftleg eksamen i norsk sidemål. I tillegg kan eleven bli trekt ut til munnleg eksamen med førebuingsdel.

Munnleg eksamen blir utarbeidd og sensurert lokalt.

### **Standpunktvurdering**

Vg3 påbygging til generell studiekompetanse: Eleven skal ha tre standpunktkarakterar, éin i norsk munnleg, éin i norsk skriftleg hovudmål og éin i norsk skriftleg sidemål.

## Vedlegg 2: Verb og omgrep brukt i oppgåver til skriftleg eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2023)

### Verb og omgrep

I eksamensoppgåvene er det brukt ulike verb og omgrep som seier kva du skal gjere. Her er ein oversikt over korleis vi bruker sentrale verb og omgrep til eksamen i norsk.

Utdanningsdirektoratet (2023) forklarar slik:

#### **Gjere greie for**

Å gjere greie for noko er å gi ei fagleg grunnleggjande forklaring av eit saksforhold, ei problemstilling eller noko vi skal undersøke eller gjennomføre.

#### **Drøfte**

Å drøfte er å belyse ei sak ved å trekke fram ulike sider av saka, og argumentere både for og imot. Drøftinga kan slutte med ein konklusjon.

#### **Utforske**

Å utforske handlar om å oppleve og eksperimentere og kan vareta nysgjerrigheit og undring. Å utforske kan bety å sanse, søkje, oppdage, observere og granske. I nokre tilfelle betyr det å undersøke ulike sider av ei sak gjennom open og kritisk drøfting.

#### **Reflektere over**

Å reflektere er å undersøke og tenkje gjennom ulike sider ved eigne eller andre sine handlingar, haldningar og idear. Vi kan òg reflektere over eit saksforhold, praktiske aktivitetar eller eiga læring. Refleksjon inneber å prøve ut eigne tankar og haldningar for å utvikle betre innsikt og forståing.

#### **Vurdere**

Å vurdere er å vurdere ulike sider ved eit saksforhold eller synspunkt. Det kan òg omfatte å bedømme kvaliteten ved eit produkt eller ein prosess. Ei vurdering resulterer ofte i ei avgjerd, ei bedøming eller ein konklusjon.

#### **Analysere**

Å analysere er å undersøke ei sak, ein gjenstand eller eit omgrep for å få avdekka ein bodskap eller ei meinig. Å analysere kan bety grundig og systematisk behandling av enkeltelement og samanhengen mellom dei. Analysen kan også gjelde ein arbeidsprosess.

#### **Tolke**

Å tolke er å bygge opp ei oppfatning eller forståing av meningsinnhaldet i eit fenomen, ein praktisk situasjon eller eit kunstnerisk uttrykk. Forståinga bygger ofte på ein analyse av enkeltelement og samanhengen mellom dei.

#### **Samanlikne**

Å samanlikne er å undersøke likheiter og forskjellar mellom to eller fleire forhold.



# Vedlegg 3: Eksamensrettleiing NOR1267/68, NOR1270/71, skriftleg eksamen 2023

(Utdanningsdirektoratet, 2023)

## NOR1267/68 Norsk vg3 studieførebuande - eksamensrettleiing for sentralt gitt skriftleg eksamen 2023

I denne eksamensrettleiinga får du informasjon om sentralt gitt eksamen og korleis svaret ditt skal vurderast. Du som er kandidat, skal vere kjent med innhaldet i rettleiinga før eksamen. Sensorane skal bruke rettleiinga når dei vurderer innhaldet i svaret ditt.

Eksamen skal gjennomførast i eit nytt digitalt gjennomføringssystem (eksamens- og prøvesystemet). For å forstå korleis oppgåvene kan sjå ut og korleis du skal levere svaret ditt, bør du sjå på og eventuelt løyse eksempeloppgåva som er utarbeidd i faget. Eksempeloppgåva finn du [her](#).

### Andre fagkodar

Rettleiinga gjeld også for NOR1270/71 vg3 påbygging til generell studiekompetanse og NOR1280/82 Norsk for elevar med samisk som andrespråk, vg3.

### Om sentralt gitt skriftleg eksamen i norsk

#### Kva kompetanse skal du vise til sentralt gitt skriftleg eksamen?

Eksamen skal vere i samsvar med kompetansemåla i læreplanen. Eksamensoppgåvene skal gi deg høve til å vise kompetansen din i så stor del av faget som mogleg til skriftleg eksamen. Eksamensoppgåvene er knytte til eit utval tekstar som ligg ved i oppgavesetta. Tekstutvalet er på både bokmål og nynorsk.

#### Oppgåver og oppgåvetypar til eksamen i 2023

Du skal svare på to oppgåver, ei kort og ei lengre.

##### Oppgåve 1, kortsvar

I denne oppgåvetypen skal du lese eitt eller to tekstvedlegg. Tekstvedlegga kan vere skjønnlitterære tekstar eller sakprosaetekstar. Deretter skal du skrive eit svar på ca. 200-300 ord, litt avhengig av kva oppgåva ber om. Svaret bør vere forma som ein strukturert og samanhengande tekst, og vere formulert på ein presis måte. I vurderinga av svaret vil både leseforståing, skrivekompetanse og eventuell anvend fagkunnskap bli vektlagd.

##### I kortsvarsoppgåven kan du for eksempel bli beden om å

- samanlikne form og/eller innhald i to korte tekstar
- karakterisere språket i ein eller to tekstar
- tolke den retoriske situasjonen til ein saktekst
- beskrive retoriske appellformer i ein saktekst
- gjere greie for samspelet mellom elementa i ein samansett tekst
- analysere korleis ein litterær person er framstilt
- gjere greie for den kulturhistoriske konteksten til ein tekst
- vise korleis menneske, natur og/eller samfunn er framstilt i ein eller to tekstar

##### Oppgåve 2, langsvare

I denne oppgåvetypen skal du lese eitt eller fleire tekstvedlegg. Tekstvedlegga kan vere både skjønnlitterære tekstar og sakprosaetekstar. Du har høve til å velje mellom tre alternative oppgåver. Deretter skal du skrive eit lengre, meir utfyllande svar på ca. 800-1200 ord. I vurderinga av svaret vil både leseforståing, skrivekompetanse og eventuell anvend fagkunnskap bli vektlagd.

##### I langvarsoppgåven kan du bli beden om å skrive

- fagartikkel
- litterær tolking og samanlikning
- retorisk analyse og tolking
- essay

### Praktisk informasjon om eksamen

- Eksamen er heildigital og varer i 5 timar og skal gjennomførast i Utdanningsdirektoratets nye gjennomføringssystem for eksamen.
- Du skal bruke PC, Mac, nettbrett eller liknande på eksamensdagen. På førehand bør du, eller skulen du går på, kontrollere at du har programvare o.l. du treng for å løyse eksamensoppgåvene.
- Du kan ikkje bruke programvare som gjer det mogleg å samskrive under eksamen.

### Levering av svaret ditt på eksamensdagen

På eksamensdagen skal du svare på begge oppgåvene i eitt dokument/éi fil som du lastar opp til slutt.

- Dokumentet/fila må lagrast som ei PDF-fil med kandidatnummeret ditt som filnamn.
- Eksamen skal vere anonym. Du skal derfor ikkje skrive namnet ditt i fila.

[Her kan du sjå eit døme på korleis du leverer svaret ditt på eksamensdagen.](#)

## Hjelpemiddel til eksamen

Med hjelpemiddel meiner vi kjelder, ordbøker og andre verktøy.

Under eksamen kan du bruke alle hjelpemiddel, med desse unntaka:

- Du har ikkje lov til å kommunisere med andre.
- Du har ikkje lov til å bruke omsetjingsprogram i språkfag.
- Internett er avgrensa til nokre tillatne nettsider.

Du finn ein oversikt over kva nettbaserte hjelpemiddel du skal ha tilgang til under eksamen [her](#).

## Bruk av kjelder

Du må føre opp kjelder slik at sensor kan finne fram til dei, og du skal alltid ha med dette:

- namn på forfattarar, tittel på bøker og eventuelt annan litteratur
- nettadresse og nedlastingsdato viss du hentar informasjon frå internett

Svaret ditt blir kontrollert for plagiat. Viss du ikkje har oppgitt kjelder du har brukt, kan dette påverke vurderinga.

## Bruk av kjelder i norskfaget

Det varierer frå oppgåve til oppgåve korleis du bør bruke kjelder til eksamen i norsk. I nokre tekstar kan det verke forstyrrende eller ta unødig stor plass dersom du refererer til kjelder løpande i teksten din. Andre gonger er det både relevant og nødvendig å gjere det. Derfor er det oppgåveformuleringa, teksttypen og vurderingskriteria som til saman avgjer kva som er best. Det er ikkje krav til å følgje ein bestemd referansetil til eksamen, så du kan bruke den stilen du er vane med. Det viktigaste er at du markerer sitat og fører opp kjelder på ein påliteleg måte.

## Vurdering av eksamenssvar

Det er to sensorar som skal vurdere svaret ditt. Grunnlaget for vurderinga er kompetansemåla i læreplanen. Kompetansemåla skal forståast i lys av teksten om faget i læreplanen.

## Om karakterar

Eksamenskarakteren skal vere eit uttrykk for den kompetansen du viser på eksamensdagen. Karakterskalaen som sensor bruker, går frå 1 til 6. Karakteren 1 er den lågaste, og 6 er den høgaste. Viss du får karakteren 1, har du ikkje bestått eksamen.

Det er eit overordna krav at du svarer på dei oppgåvene som er gitt.

## Om vurderingskriteria for sentralt gitt skriftleg eksamen

Vurderingskriteria i denne rettleiinga er meinte som ei hjelp til å forstå kva som er forventa av deg til eksamen. Tabellen beskriv den kompetansen eksamenssvaret kan vise, på 3 nivå. Desse vurderingskriteria vil vere utgangspunkt for vurderinga av eksamenssvaret ditt. Sensorane vil ta utgangspunkt i meir oppgåvespesifikke vurderingskriterium, som er utleide av vurderingskriteria i denne rettleiinga, når dei fastset karakteren.

## Vurderingskriterium

Vurderingskriteria kan du laste ned (klikk på PDF-ikonet nedst).

## Skrijving i norskfaget: Skilnad på standpunkt og eksamen

Godt og variert arbeid med faget i opplæringa er også god førebuing til eksamen, men samtidig er eksamen avgrensa til det som det er mogleg å vise innanfor dei rammene eksamensforma set. Derfor må elevar, sensorar og faglærarar vere merksame på at skriveoppgåvene til eksamen er smalare enn det elevane skal få høve til å arbeide med i opplæringa.

### Standpunkt

Tekstane om undervegsvurdering og standpunktvurdering i [læreplanen i norsk](#) understrekar breidd og variasjon. Mellom anna skal elevane arbeide på utforskande måtar, dei skal produsere kortare og lengre tekstar i ulike sjangrar og for ulike formål og mottakarar, og dei skal omarbeide tekstane sine. Dei skal utforske faglege problemstillingar og arbeide kreativt for å finne svar på dei, og dei skal produsere større arbeid. Standpunktarakterane i skriftleg hovudmål og sidemål skal baserast på eit breitt utval elevtekstar i ulike sjangrar.

Det finst ei rekkje faglege ressursar og læremiddel som gir idear til og døme på korleis ein kan arbeide med skrivesjangrane i norskfaget. Lærarar har eit stort handlingsrom til å velje tilnæringsmåtar og kriterium, i dialog med elevane sine.

### Eksamen

Når elevar til dømes skal vurdere kjelder kritisk, utforske og reflektere over innhald i tekstar eller skrive analysar, tolkingar og fagartiklar som greier ut om og drøftar ulike emne, vil omfanget, arbeidsmåtene og kriteria kunne vere ulike i opplæringa og til eksamen.

Til eksamen er det oppgåveformuleringa som konkretiserer korleis omgrepa fagartikkel, tolking og analyse skal forståast, saman med vurderingskriteria og tilrådinga om omfang.

Kort svar	Låg kompetanse i faget karakter 2	God kompetanse i faget karakter 4	Framifrå kompetanse i faget karakter 6
<b>Svar på oppgåva</b> (her vil berre det som er relevant for oppgåva gjelde)	<p>Svaret er til ei viss grad eit relevant svar på oppgåva.</p> <p><b>Svaret</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gjer greie for noko fagkunnskap</li> <li>- viser noko forståing av dei vedlagde tekstane</li> <li>- har enkle tolkingar</li> <li>- har uklare eller ingen dome frå tekstvedlegg</li> <li>- viser at eleven kommenterer eller argumenterer på ein enkel måte</li> <li>- har lite relevant fagspråk</li> <li>-samanliknar tekstvedlegga på ein enkel måte</li> </ul>	<p>Svaret er eit relevant svar på oppgåva.</p> <p><b>Svaret</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gjer greie for relevant fagkunnskap</li> <li>- viser god forståing av dei vedlagde tekstane</li> <li>- har relevante tolkingar</li> <li>- har relevante dome frå tekstvedlegg</li> <li>- viser at eleven kommenterer eller argumenterer på ein stort sett klar måte</li> <li>- har relevant fagspråk</li> <li>- samanliknar tekstvedlegga på ein relevant måte</li> </ul>	<p>Svaret er eit relevant og presist svar på oppgåva.</p> <p><b>Svaret</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gjer greie for relevant fagkunnskap på ein presis og sjølvstendig måte</li> <li>- viser svært god forståing av dei vedlagde tekstane</li> <li>- har relevante og presise tolkingar</li> <li>- har relevante og presise dome frå tekstvedlegg</li> <li>- viser at eleven kommenterer eller argumenterer på ein presis måte</li> <li>- har relevant og presist fagspråk</li> <li>- samanliknar tekstvedlegga på ein relevant og presis måte</li> </ul>
<b>Struktur og samanheng</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har ein viss overordna struktur</li> <li>- har uklar setningsstruktur og mangelfull tekstbinding</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har ein klar overordna struktur og god tematisk samanheng</li> <li>- har god setningsstruktur og tekstbinding</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har ein effektiv overordna struktur med svært god tematisk samanheng</li> <li>- har variert setningsstruktur og svært god tekstbinding</li> </ul>
<b>Språkføring og formelle ferdigheiter, hovudmål</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har uklare formuleringar</li> <li>- har feil i sentrale delar av formverket</li> <li>- meistrar til ei viss grad reglar for rettskriving og teiknsetting</li> <li>- skil i for liten grad mellom sitat og eigenprodusert tekst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har klare formuleringar</li> <li>- meistrar formverket, men kan ha enkelte feil</li> <li>- meistrar rettskriving og teiknsetting</li> <li>- skil mellom sitat og eigenprodusert tekst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har klare formuleringar</li> <li>- meistrar formverket</li> <li>- har gjennomgåande korrekt rettskriving og teiknsetting</li> <li>- skil mellom sitat og eigenprodusert tekst</li> </ul>
<b>Språkføring og formelle ferdigheiter, sidemål</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har uklare formuleringar</li> <li>- har fleire feil i sentrale delar av formverket</li> <li>- meistrar til ei viss grad reglar for rettskriving og teiknsetting</li> <li>- skil i for liten grad mellom sitat og eigenprodusert tekst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har stort sett klare formuleringar</li> <li>- har nokre feil i sentrale delar av formverket</li> <li>- meistrar stort sett rettskriving og teiknsetting</li> <li>- skil mellom sitat og eigenprodusert tekst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har klare formuleringar</li> <li>- meistrar formverket, men kan ha enkelte feil</li> <li>- meistrar rettskriving og teiknsetting</li> <li>- skil mellom sitat og eigenprodusert tekst</li> </ul>

Fagartikkel	Låg kompetanse i faget karakter 2	God kompetanse i faget karakter 4	Framifrå kompetanse i faget karakter 6
Svar på oppgåva	<p>Svaret er til ei viss grad eit relevant svar på oppgåva.</p> <p><b>Svaret</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gjer greie for faglege emne på ein enkel måte</li> <li>- viser noko forståing av dei vedlagde tekstane</li> <li>- har uklare eller i låta grad relevante moment og/eller døme</li> <li>- bruker lite relevant fagspråk</li> <li>- viser i låta grad evne til å drøfte eit emne</li> <li>- har uklare oppsummeringar og/eller konklusjonar</li> <li>- bruker eventuelle kjelder på ein delvis relevant måte</li> </ul>	<p>Svaret er eit relevant svar på oppgåva.</p> <p><b>Svaret</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gjer greie for faglege emne på ein oversiktleg måte</li> <li>- viser god forståing av dei vedlagde tekstane</li> <li>- har relevante moment og/eller døme</li> <li>- bruker relevant fagspråk</li> <li>- viser evne til å drøfte eit emne på ein oversiktleg måte</li> <li>- har oppsummeringar og/eller konklusjonar</li> <li>- bruker eventuelle kjelder på ein relevant måte</li> </ul>	<p>Svaret er eit relevant og presist svar på oppgåva.</p> <p><b>Svaret</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gjer greie for faglege emne på ein oversiktleg og sjølvstendig måte</li> <li>- viser svært god forståing av dei vedlagde tekstane</li> <li>- har eit breitt utval av relevante moment og/eller døme</li> <li>- bruker relevant og presist fagspråk</li> <li>- viser evne til å drøfte eit emne på ein oversiktleg og nyansert måte</li> <li>- har poengterte oppsummeringar og/eller konklusjonar</li> <li>- bruker eventuelle kjelder på ein relevant og sjølvstendig måte</li> </ul>
Struktur og samanheng	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har ein viss overordna struktur</li> <li>- har uklar setningsstruktur og mangelfull tekstbinding</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har ein klar overordna struktur og god tematisk samanheng</li> <li>- har god setningsstruktur og tekstbinding</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har ein klar overordna struktur med svært god tematisk samanheng</li> <li>- har variert setningsstruktur og svært god tekstbinding</li> </ul>
Språkføring og formelle ferdigheiter, hovudmål	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har uklare formuleringar</li> <li>- har eit lite variert ordtilfang</li> <li>- har feil i sentrale delar av formverket</li> <li>- meistarar i nokon grad reglar for rettskriving og teiknsetting</li> <li>- skil stort sett mellom sitat og eigenprodusert tekst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har klare formuleringar</li> <li>- har variert ordtilfang</li> <li>- meistarar formverket, men kan ha enkelte feil</li> <li>- meistarar rettskriving og teiknsetting</li> <li>- markerer sitat og viser til kjelder på ein påliteleg måte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har klare formuleringar</li> <li>- har eit variert og presist ordtilfang</li> <li>- meistarar formverket</li> <li>- har gjennomgåande korrekt rettskriving og teiknsetting</li> <li>- markerer sitat og viser til kjelder på ein ryddig og påliteleg måte</li> </ul>
Språkføring og formelle ferdigheiter, sidemål	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har uklare formuleringar</li> <li>- har eit lite variert ordtilfang</li> <li>- har fleire feil i sentrale delar av formverket</li> <li>- meistarar i ei viss grad reglar for rettskriving og teiknsetting</li> <li>- skil stort sett mellom sitat og eigenprodusert tekst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har stort sett klare formuleringar</li> <li>- har stort sett variert ordtilfang</li> <li>- har nokre feil i sentrale delar av formverket</li> <li>- meistarar stort sett rettskriving og teiknsetting</li> <li>- markerer sitat og viser til kjelder på ein påliteleg måte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har klare formuleringar</li> <li>- har eit variert ordtilfang</li> <li>- meistarar formverket, men kan ha enkelte feil</li> <li>- meistarar rettskriving og teiknsetting</li> <li>- markerer sitat og viser til kjelder på ein ryddig og påliteleg måte</li> </ul>

Tolkningar, analysar og samanlikningar	Låg kompetanse i faget Karakter 2	God kompetanse i faget Karakter 4	Framifrå kompetanse i faget Karakter 6
<p><b>Svar på oppgåva</b> (her vil berre det som er relevant for oppgåva gjelde)</p>	<p>Svaret er til ei viss grad eit relevant svar på oppgåva.</p> <p><b>Svaret</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- viser noko forståing for dei vedlagde tekstane</li> <li>- har uklare eller i lita grad relevante moment og/eller døme</li> <li>- bruker lite relevant fagspråk</li> <li>- kommenterer nokre få verkemiddel på ein uklar måte</li> <li>- gjer til ei viss grad greie for den retoriske situasjonen og forklarar bruken av appellformer på ein uklar måte</li> <li>- kommenterer nokre sider ved tema/ bodskapar/hovudsynspunkt på ein uklar måte</li> <li>- har enkle refleksjonar over forholdet mellom tekst og kulturhistorisk kontekst og/eller litterære tradisjonar</li> <li>- samanliknar vedlegga på enkel måte</li> </ul>	<p>Svaret er eit relevant svar på oppgåva.</p> <p><b>Svaret</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- viser god forståing av dei vedlagde tekstane</li> <li>- har relevante moment og/eller døme</li> <li>- bruker relevant fagspråk</li> <li>- gjer greie for nokre verkemiddel og viser stort sett korleis dei fungerer i teksten</li> <li>- gjer greie for den retoriske situasjonen og forklarar bruken av appellformer på ein oversiktleg måte</li> <li>- gjer greie for tema/ bodskapar/hovudsynspunkt</li> <li>- har relevante refleksjonar over forholdet mellom tekst og kulturhistorisk kontekst og/eller litterære tradisjonar</li> <li>- samanliknar vedlegga på ein relevant måte</li> </ul>	<p>Svaret er eit relevant og presist svar på oppgåva.</p> <p><b>Svaret</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- viser svært god forståing for dei vedlagde tekstane</li> <li>- har eit breitt utval av relevante moment og/eller døme</li> <li>- bruker relevant og presist fagspråk</li> <li>- gjer greie for verkemiddel og utdjupar korleis dei fungerer i teksten</li> <li>- gjer presist greie for den retoriske situasjonen og forklarar bruken av appellformer på ein grundig måte</li> <li>- gjer greie for tema/bodskapar/hovudsynspunkt på ein sjølvstendig måte</li> <li>- har relevante og sjølvstendige refleksjonar over forholdet mellom tekst og kulturhistorisk kontekst og/eller litterære tradisjonar</li> <li>- samanliknar vedlegga på ein relevant og presis måte</li> </ul>
<p><b>Struktur og samanheng</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har ein viss overordna struktur</li> <li>- har uklar setningsstruktur og mangelfull tekstbinding</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har ein klar overordna struktur og god tematisk samanheng</li> <li>- har god setningsstruktur og tekstbinding</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har ein klar overordna struktur med svært god tematisk samanheng</li> <li>- har variert setningsstruktur og svært god tekstbinding</li> </ul>
<p><b>Språkføring og formelle ferdigheiter, hovudmål</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har uklare formuleringar</li> <li>- har eit lite variert ordtilfang</li> <li>- har feil i sentrale delar av formverket</li> <li>- meistarar i ei viss grad reglar for rettskriving og teiknsetting</li> <li>- skil stort sett mellom sitat og eigenprodusert tekst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har klare formuleringar</li> <li>- har variert ordtilfang</li> <li>- meistarar formverket, men kan ha enkelte feil</li> <li>- meistarar rettskriving og teiknsetting</li> <li>- markerer sitat og viser til kjelder på ein påliteleg måte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har klare formuleringar</li> <li>- har eit variert ordtilfang</li> <li>- meistarar formverket</li> <li>- har gjennomgåande korrekt rettskriving og teiknsetting</li> <li>- markerer sitat og viser til kjelder på ein ryddig og påliteleg måte</li> </ul>
<p><b>Språkføring og formelle ferdigheiter, sidemål</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har uklare formuleringar</li> <li>- har eit lite variert ordtilfang</li> <li>- har fleire feil i sentrale delar av formverket</li> <li>- meistarar i ei viss grad reglar rettskriving og teiknsetting</li> <li>- skil stort sett mellom sitat og eigenprodusert tekst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har stort sett klare formuleringar</li> <li>- har stort sett variert ordtilfang</li> <li>- har nokre feil i sentrale delar av formverket</li> <li>- meistarar stort sett rettskriving og teiknsetting</li> <li>- markerer sitat og viser til kjelder på ein nåliteleg måte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har klare formuleringar</li> <li>- har eit variert ordtilfang</li> <li>- meistarar formverket, men kan ha enkelte feil</li> <li>- meistarar rettskriving og teiknsetting</li> <li>- markerer sitat og viser til kjelder på ein ryddig og påliteleg måte</li> </ul>

Essay	Låg kompetanse i faget Karakter 2	God kompetanse i faget Karakter 4	Framifrå kompetanse i faget Karakter 6
Svar på oppgåva	<p>Svaret er til ei viss grad eit relevant svar på oppgåva.</p> <p>Svaret</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utforskar innhaldet i vedlegga i nokon grad</li> <li>- reflekterer over emnet i ei viss grad, men det er lite relevant bruk av erfaringar og kunnskapar</li> </ul>	<p>Svaret er eit relevant svar på oppgåva.</p> <p>Svaret</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utforskar innhaldet i vedlegga på ein relevant måte</li> <li>- reflekterer over emnet ved å veksle mellom erfaringar og kunnskapar på ein relevant måte</li> </ul>	<p>Svaret er eit relevant og presist svar på oppgåva.</p> <p>Svaret</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utforskar innhaldet i vedleggene på ein relevant og nyansert måte</li> <li>- reflekterer over emnet ved å veksle mellom erfaringar og kunnskapar på ein sjølvstendig og relevant måte</li> </ul>
Struktur og samanheng	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har ein uklar overordna struktur</li> <li>- har uklar setningsstruktur og tekstbinding</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har stort sett formålstenleg overordna struktur</li> <li>- har god setningsstruktur og tekstbinding</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har ein formålstenleg overordna struktur som passar til essaysjangeren</li> <li>- har variert setningsstruktur og sær god tekstbinding</li> </ul>
Språkføring og formelle ferdigheiter, hovudmål	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har få verkemiddel</li> <li>- har uklare formuleringar</li> <li>- har eit lite variert ordtilfang</li> <li>- har feil i sentrale delar av formverket</li> <li>- meistrar i nokon grad regler for rettskriving og teiknsetting</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har nokre verkemiddel som fungerer godt i teksten</li> <li>- har klare formuleringar</li> <li>- har eit variert ordtilfang</li> <li>- meistrar formverket, men kan ha enkelte feil</li> <li>- meistrar rettskriving og teiknsetting</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har verkemiddel som fungerer sær godt i teksten</li> <li>- har presise og nyanserte formuleringar</li> <li>- har eit variert og presist ordforråd</li> <li>- meistrar formverket</li> <li>- har gjennomgåande korrekt rettskriving og teiknsetting</li> </ul>
Språkføring og formelle ferdigheiter, sidemål	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har få verkemiddel</li> <li>- har uklare formuleringar</li> <li>- har eit lite variert ordtilfang</li> <li>- har fleire feil i sentrale delar av formverket</li> <li>- meistrar i nokon grad regler for rettskriving og teiknsetting</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har nokre verkemiddel som fungerer godt i teksten</li> <li>- har klare formuleringar</li> <li>- har eit variert ordtilfang</li> <li>- har feil i sentrale delar av formverket</li> <li>- meistrar stort sett rettskriving og teiknsetting</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- har verkemiddel som fungerer sær godt i teksten</li> <li>- har presise og nyanserte formuleringar</li> <li>- har eit variert og presist ordforråd</li> <li>- meistrar formverket, men kan ha enkelte feil</li> <li>- meistrar rettskriving og teiknsetting, men kan ha enkelte feil</li> </ul>

Heilskap, svar på begge oppgåvene	Låg kompetanse i faget Karakter 2	God kompetanse i faget Karakter 4	Framifrå kompetanse i faget Karakter 6
Svar på oppgåvene, anvendt fagkunnskap	Samla sett har eksamenssvaret til ei viss grad relevante svar på oppgåvene. Kandidaten bruker noko fagkunnskap	Samla sett har eksamenssvaret relevante svar på oppgåvene. Kandidaten bruker relevant fagkunnskap.	Samla sett har eksamenssvaret relevante og presise svar på oppgåvene. Kandidaten bruker relevant fagkunnskap på ein sjølvstendig måte.
Skrivekompetanse	Samla sett kommuniserer eksamenssvaret i ei viss grad med lesaren.	Samla sett kommuniserer eksamenssvaret godt med lesaren.	Samla sett kommuniserer eksamenssvaret svært godt med lesaren.
Leseforståing	Samla sett viser eksamenssvaret noko forståing og bruk av vedlegga.	Samla sett viser eksamenssvaret god forståing og bruk av vedlegga.	Samla sett viser eksamenssvaret svært god forståing og bruk av vedlegga.

Vedlegg 4: Oversikt over eksamensoppgåver for NOR1267/70 og  
NOR1268/71 vår 2023 og haust 2023.

(Utdanningsdirektoratet, 2023)

NOR1267/NOR1270 Norsk hovudmål, vår 2023			
Kortsvarsoppgåve			
	<p><b>Vedlegg:</b></p> <p>- «Gracias, Lionel» av Frode Grytten, 2022</p>	<p><b>Oppgåveformulering:</b></p> <p><i>Argentina vann i 2022 fotball-VM i Qatar og Lionel Messi var kaptein på laget. Teksten under er Frode Grytten sin hyllest til fotballspelaren frå Rosario i Argentina, som av mange menneske er rekna som den beste fotballspelaren gjennom tidene.</i></p> <p>Gjer greie for korleis Lionel Messi blir framstilt i det vedlagte diktet. Bruk relevant fagspråk og konkrete døme frå tekstvedlegget.</p> <p>Skriv mellom 250-300 ord.</p>	<p><b>Svaret ditt vil bli vurdert på følgjande område:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Svar på oppgåva</li> </ul> <p>- viser forståing av den vedlagde teksten</p> <p>- har døme og relevant fagspråk</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Struktur og samanheng</li> <li>• Språkføring og formelle ferdigheiter</li> </ul>
Langsvarsoppgåver			
1	<p><b>Vedlegg:</b></p> <p>- «Rulle rundt →» frå <i>Pusteøvelse</i> av Rolf Jacobsen, 1975</p> <p>- <i>Det framande landet</i> av Carl Frode Tiller, 2022, utdrag frå langdikt</p>	<p><b>Oppgåveformulering:</b></p> <p>Skriv ein fagartikkel der du gjer greie for modernistiske trekk i dei vedlagde dikta, og drøftar korleis tekstane er samfunnskritiske. Bruk konkrete døme frå tekstvedlegga.</p>	<p><b>Svaret ditt vil bli vurdert på følgjande område:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Svar på oppgåva</li> </ul> <p>- viser forståing av dei vedlagde tekstane</p> <p>- har døme og bruker relevant fagspråk</p> <p>- viser evne til å drøfte</p> <p>- har oppsummeringar og/eller konklusjonar</p> <p>- bruker kjelder på ein relevant måte</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Struktur og samanheng</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Språkføring og formelle ferdigheiter</li> </ul>
2	<p><b>Vedlegg:</b></p> <p>- «Er det mulig å tro på framtiden samtidig som man tror på Troll?", annonse frå Equinor, 2022</p>	<p><b>Oppgåveformulering:</b></p> <p>Gjer kort greie for den retoriske situasjonen og analyser teksten. Bruk omgrep frå retorikken og døme frå tekstvedlegget.</p>	<p><b>Svaret ditt vil bli vurdert på følgjande område:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Svar på oppgåva</li> <li>- viser forståing av den vedlagte teksten</li> <li>- gjer greie for den retoriske situasjonen og bruken av appellformene</li> <li>- har døme og relevant fagspråk</li> <li>- gjer greie for verkemiddel og korleis dei fungerer i teksten</li> <li>• Struktur og samanheng</li> <li>• Språkføring og formelle ferdigheiter</li> </ul>
3	<p><b>Vedlegg:</b></p> <p>- <i>Skilsmisseboken – en overlevelsesguide</i> av Sanna Sarromaa, 2019, utdrag</p> <p>- <i>Egne barn</i> av Trude Marstein, 2022, utdrag</p>	<p><b>Oppgåveformulering:</b></p> <p>Skriv eit essay der du utforskar og reflekterer over innhaldet i tekstvedlegga.</p>	<p><b>Svaret ditt vil bli vurdert på følgjande område:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Svar på oppgåva</li> <li>- utforskar innhaldet i vedlegga</li> <li>- reflekterer over emnet ved å veksle mellom kunnskapar, idear og erfaring</li> <li>- har verkemiddel som passar til essaysjangeren</li> <li>• Struktur og samanheng</li> <li>• Språkføring og formelle ferdigheiter</li> </ul>
NOR1268/NOR1271 Norsk sidemål, vår 2023			
Kortsvarsoppgåve			
	<p><b>Vedlegg:</b></p> <p>- «Terapien i elgjakta, en bloggpost om hva det å heles egentlig</p>	<p><b>Oppgåveformulering:</b></p> <p>Gjer kort greie for det du meiner er formålet med den samansette teksten, og forklar korleis etos og patos er brukt. Bruk relevant</p>	<p><b>Svaret ditt vil bli vurdert på følgjande område:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Svar på oppgåva</li> </ul>



	handler om» av Johanne S. Refseth	fagspråk og døme frå tekstvedlegget.  Skriv 250–300 ord.	- viser forståing av den vedlagde teksten  - har eksempel og relevant fagspråk <ul style="list-style-type: none"> <li>• Struktur og samanheng</li> <li>• Språkføring og formelle ferdigheiter</li> </ul>
Langsvarsoppgåve			
1	<b>Vedlegg:</b>  - <i>Bondestudentar</i> av Arne Garborg, 1883, utdrag  - <i>Rådebank, hele fortellingen</i> av Linn-Jeanethe Kyed, 2022, utdrag	<b>Oppgåveformulering:</b>  Samanlikn tekstvedlegga og reflekter over kva for verdiar i samfunnet som påverkar vala dei unge mennene tar. Bruk relevant fagspråk og konkrete døme frå tekstvedlegga. Når du reflekterer skal du bruke kunnskap om tida tekstane er skrivne i.	<b>Svaret ditt vil bli vurdert på følgjande område:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Svar på oppgåva</li> <li>- viser forståing av dei vedlagde tekstane</li> <li>- har eksempel og bruker relevant fagspråk</li> <li>- reflekterer over forholdet mellom tekstane og tida dei er skrivne i</li> <li>- samanliknar vedlegga</li> <li>• Struktur og samanheng</li> <li>• Språkføring og formelle ferdigheiter</li> </ul>
2	<b>Vedlegg:</b>  - <i>Språksnakk</i> (transkribert utdrag), NRK, 15.04.2022	<b>Oppgåveformulering:</b>  <i>I den vedlagte teksten samtalar programleiar Klaus Sonstad med språkforskar Anne Dahl om bruken av det engelske ordet «random» i norsk.</i>  Skriv ein fagartikkel der du gjer kort greie for korleis engelsk har påverka talespråket og drøftar i kva grad denne utviklinga kan endre den språklege identiteten i Noreg. Bruk relevant fagspråk og døme frå vedlegget.	<b>Svaret ditt vil bli vurdert på følgjande område:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Svar på oppgåva</li> <li>- gjere greie for faglege emne</li> <li>- viser forståing for den vedlagde teksten</li> <li>- har døme og relevant fagspråk</li> <li>- viser evne til å drøfte</li> <li>- har oppsummeringar og/eller konklusjonar</li> <li>- bruker kjelder på ein relevant måte</li> <li>• Struktur og samanheng</li> <li>• Språkføring og formelle ferdigheiter</li> </ul>

3	<b>Vedlegg:</b>  "Sylvanian Family", ei novelle av Mikkel Vika, 2022	<b>Oppgaveformulering:</b>  Tolk novella. Bruk relevant fagspråk og konkrete døme frå tekstvedlegget.	<b>Svaret ditt vil bli vurdert på følgjande område:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Svar på oppgåva</li> <li>- viser forståing av novella</li> <li>- har eksempel og bruker relevant fagspråk</li> <li>- gjer greie for verkemiddel og viser korleis dei fungerer i teksten</li> <li>- gjer greie for tema</li> <li>• Struktur og samanheng</li> <li>• Språkføring og formelle ferdigheiter</li> </ul>
NOR1267/NOR1270 Norsk hovudmål, haust 2023			
Kortsvarsoppgåve			
	<b>Vedlegg:</b>  - «Sjekk den utsikten», annonse frå A-magasinet nr. 16, 21. april 2023	<b>Oppgaveformulering:</b>  Gjer greie for den retoriske situasjonen og vurder samspelet mellom tekst og bilete i den samansette teksten. Bruk relevant fagspråk og døme frå vedlegget.  Skriv 250-300 ord	<b>Svaret ditt vil bli vurdert på følgjande område:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Svar på oppgåva</li> <li>- viser forståing av den vedlagde teksten</li> <li>- har døme og relevant fagspråk</li> <li>• Struktur og samanheng</li> <li>• Språkføring og formelle ferdigheiter</li> </ul>
Langsvarsoppgåver			
1	<b>Vedlegg:</b>  - Utdrag frå <i>The pilgrim of Scandinavia</i> av lord Charles Garvagh, utgitt i London 1875, omsett og språkleg tilrettelagd av Udir.	<b>Oppgaveformulering:</b>  <i>Dagboka til lord Garvagh er skriven i 1875 og har romantiske trekk. Teksten "Med ski &amp; segl" er ein reklame for friluftsutstyr frå 2023.</i>	<b>Svaret ditt vil bli vurdert på følgjande område:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Svar på oppgåva</li> <li>- viser forståing av dei vedlagde tekstane</li> <li>- har døme og bruker relevant fagspråk</li> </ul>

	- "Med ski & seil", utdrag frå reklame for Mammut friluftststyr, D2, 17. februar 2023	Samanlikn form og innhald i dei vedlagde tekstane og reflekter over korleis tekstane framstiller forholdet mellom menneske og natur.	- samanliknar vedlegga - reflekterer over korleis tekstane framstiller menneske og natur <ul style="list-style-type: none"> <li>• Struktur og samanheng</li> <li>• Språkføring og formelle ferdigheiter</li> </ul>
2	<b>Vedlegg:</b>  - Kristin Fridtun: "Eg - ein umogleg skapning?" frå <i>Riv gjerdene</i> , ei metodebok frå Skeiv ungdom  - Brynjulf Jung Tjønn: "slutt å spørje kor eg eigentleg kjem frå" frå diktsamlinga <i>Kvit, norsk mann</i>	<b>Oppgåveformulering:</b>  Skriv eit essay der du utforskar og reflekterer over innhaldet i dei vedlagde tekstane. Bruk døme frå vedlegga når du skriv.	Svaret ditt vil bli <b>vurdert på følgjande område:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Svar på oppgåva</li> <li>- utforskar innhaldet i vedlegga</li> <li>- reflekterer over emnet ved å veksle mellom kunnskap, idear og erfaring</li> <li>- har verkemiddel som passar til essaysjangeren</li> <li>• Struktur og samanheng</li> <li>• Språkføring og formelle ferdigheiter</li> </ul>
3	<b>Vedlegg:</b>  - Rannveig Fern Leite Molven: «Kattene i Kyiv», fra novellesamlinga <i>Vannvokteren</i> , 2023	<b>Oppgåveformulering:</b>  Tolk novella.	<b>Svaret ditt vil bli vurdert på følgjande område:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Svar på oppgåva</li> <li>- viser forståing av novella</li> <li>- gjer greie for verkemiddel og viser korleis dei fungerer i teksten</li> <li>- gjer greie for tema</li> <li>- har døme og bruker relevant fagspråk</li> <li>• Struktur og samanheng</li> <li>• Språkføring og formelle ferdigheiter</li> </ul>
NOR1268/NOR1271 Norsk sidemål, haust 2023			
Kortsvarsoppgåve			
	<b>Vedlegg:</b>	<b>Oppgåveformulering:</b>	<b>Svaret ditt vil bli vurdert på følgjande område:</b>

	<p>- «Resteplassen», utdrag frå episode 2, sesong 1 av tv-serien VGS</p> <p>- «15 dagar igjen», utdrag frå episode 1, sesong 3 av tv-serien 19</p> <p>Dialogane er skriftleg tilrettelagt for eksamen av Udir.</p>	<p><i>Dei vedlagde tekstane er utdrag frå to tv-seriar for ungdom og har døme på talemålsvariasjon hos unge menneske i Noreg i dag.</i></p> <p>Gjer greie for nokre særtrekk ved språket i dei vedlagde tekstane. Bruk relevant fagspråk og døme frå vedlegga.</p> <p>Skriv 200-250 ord</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Svar på oppgåva</li> <li>- har eksempel og relevant fagspråk</li> <li>• Struktur og samanheng</li> <li>• Språkføring og formelle ferdigheiter</li> </ul>
Langsvarsoppgåver			
1	<p><b>Vedlegg:</b></p> <p>- «Karens jul» av Amalie Skral, først publisert i julenummeret av den danske avisa <i>Politiken</i> i 1885</p> <p>- «Elena og Sofie» av Maria Lavik, frå <i>Vi, dei fattige: åtte forteljingar om barnefattigdom</i>, 2021</p>	<p><b>Oppgåveformulering:</b></p> <p><i>Dei vedlagde tekstane set fokus på fattigdomsproblematikk i to ulike tidsperiodar.</i></p> <p>Samanlikn form og innhald i tekstane og reflekter over dei i lys av den kulturhistoriske konteksten dei er skrivne i.</p>	<p><b>Svaret ditt vil bli vurdert på følgjande område:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Svar på oppgåva</li> <li>- viser forståing av dei vedlagde tekstane</li> <li>- har eksempel og bruker relevant fagspråk</li> <li>- viser kunnskap om den kulturhistoriske konteksten</li> <li>- samanliknar vedlegga</li> <li>• Struktur og samanheng</li> <li>• Språkføring og formelle ferdigheiter</li> </ul>
2	<p><b>Vedlegg:</b></p> <p>- <i>Jeg er ikke polakken din</i> av Ewa Sapieżyńska, 2022, utdrag</p> <p>- <i>Olaug Bollestad. Snakk sant om livet</i> av Kjersti Mjør, 2021, utdrag</p>	<p><b>Oppgåveformulering:</b></p> <p><i>«Orda kan byggje nokon opp. Eller ned» står det i den vedlagde teksten av Ewa Sapieżyńska.</i></p> <p>Skriv ein fagartikkel der du gjer greie for tematikken i vedlegga og drøftar korleis språkbruk kan henge saman med kven som har makt i eit samfunn.</p>	<p><b>Svaret ditt vil bli vurdert på følgjande område:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Svar på oppgåva</li> <li>- viser forståing for dei vedlagde tekstane</li> <li>- har døme og bruker relevant fagspråk</li> <li>- viser evne til å drøfte</li> <li>- har oppsummeringar og/eller konklusjonar</li> </ul>

	- <i>De kaller meg ulven</i> av Zeshan Shakar, 2022, utdrag		- bruker kjelder på ein relevant måte <ul style="list-style-type: none"> <li>• Struktur og samanheng</li> <li>• Språkføring og formelle ferdigheiter</li> </ul>
3	<b>Vedlegg:</b>  - Peter Øygard Oma: «Naturen forsvinner», 2023	<b>Oppgåveformulering:</b>  Tolk den vedlagde teksten. Bruk omgrep frå retorikken.	<b>Svaret ditt vil bli vurdert på følgjande område:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Svar på oppgåva</li> <li>- viser forståing av den vedlagde teksten</li> <li>- gjer greie for den retoriske situasjonen</li> <li>- gjer greie for bruken av appellformene</li> <li>- har døme og bruker relevant fagspråk</li> <li>- gjer greie for verkemiddel og viser korleis dei fungerer i teksten</li> <li>• Struktur og samanheng</li> <li>• Språkføring og formelle ferdigheiter</li> </ul>

## Vedlegg 5: Oversikt over språklege markørar for diskursar i del 1, kap. 1 i *Intertekst påbygging*

Del 1, kapittel 1, «Skrivetips» (Garthus mfl., 2022, s. 10-26).

Språklege markørar er kursivert.

Språklege markørar for prosessdiskursen	Diskurs
<p>«Skriving er en <i>prosess</i> og må trenes på» (s. 10)            «<i>skriveprosess</i>» (s. 10)            «<i>skal ikke forvente å skrive hele teksten fra start til slutt på én gang</i>» (s. 10)            «<i>de ulike skrivefasene – før, underveis og etter at skrivearbeidet er avsluttet og vurdert</i>» (s. 10)            «<i>Samle stoff</i>» (s. 10)            «Får du en ny idé eller kommer på noe viktig, skriv det ned i et annet dokument eller på en lapp, i stedet for å gå ut av <i>prosessen</i> du er inni» (s. 12)            «Marker ting i teksten du skal <i>gå tilbake til ...</i>» (s. 12)            «<i>Skriveprosessen</i>» (s. 12)            - «<i>Gå fram og tilbake i teksten din</i>»            - «<i>Skriv gjerne hoveddelen før du starter på innledningen</i>»            - «<i>La teksten hvile, og ta den fram senere</i>»            - «<i>Husk at skriving er en prosess. Ikke gå ut fra at du skal skrive hele teksten rett gjennom fra innledning til avslutning</i>»            «spørsmål du kan stille til teksten din <i>underveis i skriveprosessen</i>» (s. 13)            «<i>Slik lager du en problemstilling [...] denne prosessen har tre trinn [...] Først [...] Deretter [...] Til sist</i>» (s. 15)</p>	<p>Prosessdiskursen</p>
Språklege markørar for andre diskursar i tillegg til prosessdiskursen	Diskursar i tillegg til prosessdiskursen
<p>«<i>Skriv stikkord [...] Skriv sammendrag av tekster du skal bruke</i>» (s. 11)            «<i>Idémyldre [...] lag din egen disposisjon</i>» (s. 11)            «<i>Start skrivingen uten å tenke på innholdet</i>» (s. 12)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring</p>
<p>«<i>Skriv alt du kommer på om det første fagbegrepet du møter på</i>» (s. 12)            «<i>Ikke bry deg om rettskrivingen og strukturen, og unngå å sjekke faktaopplysninger på dette tidspunktet [...] kommer tilbake til dette senere</i>» (s. 12)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring            Kreativitetsdiskurs</p>
<p>«<i>Hva blir krevd av form [...]?</i>» (s. 11)            «<i>lag en struktur [...] finner du en disposisjon [...] eksempeltekster i sjangeren</i>» (s. 11)            «<i>Dersom du tolker tekst: Bruker du eksempel fra teksten? Hvordan har du flettet sitatet inn i teksten?</i>» (s. 13)            «<i>Problemstilling i fagartikler</i>» (s. 15)            «<i>Når du analyserer og tolker, må du bruke sitat i teksten for å underbygge en påstand. Dette sitatet må du også kommentere nærmere</i>» (s. 23)</p>	<p>Sjangerdiskurs</p>

<p>«Hva blir krevd av [...] <i>rettskriving</i> [...]?» (s. 11)  [Lister med generelle tips til alle tekstar, uavhengig av sjanger, om:] «Strukturen», «Avsnittene», «Tekstbindingen», «Setningene», «Ordvalg» (s. 13), «Rettskriving», «Kildene» (s. 14)  «Korrekt avsnittsinndeling» (s. 17)  «Avsnittet skal inneholde temasetning, kommentarsetninger og avslutningssetning» (s. 18)  «Avsnittet bør være på minst fire linjer for å oppnå god flyt» (s. 18)  «Bruk synonym [...] <i>Varier</i> mellom å bruke fullt navn, etternavn, et pronomen eller et substantiv [...] <i>Unngå</i> at flere setninger starter med samme ord [...] <i>Bruk</i> tekstbindere» (s. 18)  «<i>Varier</i> setningslengden» (s. 19)  «<i>Slik skriver du</i> kildeliste» (s. 22)  «<i>Slik fører du</i> kilder i selve teksten» (s. 23)  «<i>Rettskriving</i>» (s. 24)  «Før du leverer fra deg en tekst, bør du <i>korrekturlese</i> den nøye» (s. 24)  «Slik leter du etter <i>skrivefeil</i>»:  - «<i>Still retteprogrammet inn</i> på den rette målformen»  - «<i>Bruk søk og erstatt-funksjonen</i>»  - «Les teksten baklengs for å lete etter <i>skrivefeil</i>» (s. 24)  «Ord som ofte brukes <i>feil</i>» (s. 24)  «Hovedregel» (s. 24)  «Huskeregler» (s. 25)  «Hvis vi gjør <i>feil</i>» (s. 25)  «<i>Kommaregler</i>» (s. 26)</p>	<p>Ferdigheidsdiskurs</p>
<p>«Hva er <i>formålet</i> med teksten? Hva vil du ha fram? Hvem er <i>mottakeren</i>?» (s. 11)  «<i>Setter leseren inn i tematikken</i>» (s. 16)  «En god innledning [...] skal også gi leseren <i>lyst til å lese</i>» (s. 16)  «<i>Den interessevekkende innledningen</i>» (s. 17)</p>	<p>Sosial praksis-diskurs</p>
<p>«<i>Vurder kildene kritisk</i>» (s. 11)  «<i>Kritisk arbeid med kilder</i>» (s. 20)  «Står myndighetene bak, er det en organisasjon eller en gruppering? <i>Finn ut hva de står for</i>» (s. 20)  «Alle kan skrive «Forskning viser at», så du må <i>lete etter andre kjennetegn på at dette er vitenskap</i>» (s. 20)  «<i>Sensasjonelle formuleringer finner vi også ofte i useriøse kilder</i>» (s. 20)  «<i>Mange useriøse kilder har overskrifter som setter følelsene i kok</i>» (s. 20)  «<i>sjekk om du kan finne den samme opplysningen på flere uavhengige nettsteder</i>» (s. 21)</p>	<p>Sosiopolitisk diskurs</p>

## Vedlegg 6: Oversikt over språklege markørar for andre diskursar enn sjangerdiskursen i del 2, kap. 4-8 i *Intertekst påbygging*

Del 2 «Å skrive i ulike sjangre», kapittel 4-8 (Garthus mfl., 2022, s. 44-133).

Sjangerdiskursen er ikkje med i tabellen, då den er overgripande for heile del 2, og er gjort greie for i analyseteksten. Språklege markørar er kursivert.

Språklege markørar for andre diskursar i tillegg til sjangerdiskursen	Diskurs
Kapittel 4, «Korte presise tekster»	
«klarar å skrive presist uten å bruke for mange ord» (s. 45-46) «Språket skal være objektivt og nøytralt» (s. 46)	Ferdigheitsdiskurs
«førskrivingsstrategier» (s. 47) «Skriveforberedelse» (s. 48 og 51) «Etter at du har lest vedlegget, og før du begynner å skrive selve oppgaven, er det lurt å ha noen førskrivingsstrategier» (s. 48 og 51)	Prosessdiskurs
«streke under viktige ord og begreper i oppgaveteksten» (s. 48 og 51) «Noter ned viktige ord» (s. 49 og 51) «slå opp vanskelige ord i ordboka» (s. 49)	Prosessdiskurs Diskurs for tenking og læring
«ta valg», «velge ut hva som er viktigst» (s. 45) «finne en kortfattet måte å skrive det på» (s. 45)  <b>«Jobb med stoffet»-oppgåver:</b> 1 og 3: «Hvilke fagbegreper finner du ...?» (s. 53) 2 og 4: «Finn eksempler [...] på fraser eller formuleringer som du kan bruke selv når du skriver en lignende tekst» (s. 53) 6: «Hva inneholder avslutningene ...?» (s. 53)	Diskurs for tenking og læring
«formidle kunnskapen din» (s. 45) «Ved hjelp av et godt fagspråk viser du kompetanse» (s. 45)  «Jobb med stoffet»-oppgåve: 5: «Eksempeltekst 1 har fire avsnitt i hoveddelen, og eksempeltekst 2 har to avsnitt i hoveddelen. Reflekter rundt hva dette gjør med tekstene» (s. 53)  «analysere» (s. 54 og 55) «tolke» (s. 54 og 55)	Diskurs for tenking og læring Sosial praksisdiskurs
«teksten skal kommunisere godt» (s. 46) «du er opptatt av at leseren skal forstå hva du mener, og få noe ut av teksten din» (s. 46)	Sosial praksisdiskurs
Kapittel 5, «Analyse og tolkning av skjønnlitterære tekster»	
«Etter at du har lest vedlegget, og før du begynner å skrive selve oppgaven, er det lurt å ha noen førskrivingsstrategier» (s. 58 og 65) «førskrivings skjema» (s. 58) «Skriveforberedelse» (s. 58 og 65) «Sammenligningstabell» (s. 65)	Prosessdiskurs



<p><b>«Jobb med stoffet»-oppgåver:</b>  «Jobb sammen i par og skriv en tolkning på ca. en side. Bruk relevante <i>førskrivingsstrategier</i>» (s. 68)  «Gi hverandre først <i>tilbakemelding</i> på innledningen» (s. 68)  «Jobb nå med hoveddelen», «Gi hverandre <i>tilbakemelding</i> på to valgte virkemidler» (s. 68)  «Kommenter avslutningen» (s. 68)  «Gå gjennom sammen», «Skriv til slutt en ny versjon [...] med <i>utgangspunkt i tilbakemeldingene</i>» (s. 68)  «Bruk <i>sammenligningstabellen</i> [...] til å notere ned <i>stikkord</i> til de to diktene», «<i>skriv et avsnitt</i> der du <i>redegjør for</i> denne likheten» (s. 68)  «Velg et virkemiddel eller trekk ved et av diktene. Bruk kunnskap du har om litteraturhistoriske epoker eller tradisjoner til å <i>utforske</i> denne siden av diktet» (s. 68)</p>	<p>Prosessdiskurs  Diskurs for tenking og læring</p>
<p>«<i>analysere</i>» (s. 54, 55 og 56)  «<i>tolke</i>» (s. 54, 55 og 56)  «<i>reflektere</i>» (s. 56)  «<i>tolkningen</i> din må kunne <i>begrunnes</i> godt i teksten» (s. 56)  «Når du <i>tolker</i> litteratur, vil det si at du <i>forklarer teksten for</i> å komme fram til en <i>helhetsforståelse av den</i>» (s. 56)  «<i>velge</i> sider ved de <i>skjønnlitterære</i> tekstene som er <i>mest relevante</i>» (s. 57)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring  Sosial praksis-diskurs</p>
<p>«<i>plassering av tekstene i litteraturhistorisk kontekst</i>» (s. 55)  «<i>sette teksten i kontekst</i>» (s. 55 og 56)  «hvis du for eksempel vet noe om hva forfatteren sto for, eller hva samtiden var opptatt av, <i>kan lesingen av en tekst gi deg andre innsikter</i>» (s. 56)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring  Sosiopolitisk diskurs</p>
<p>Kapittel 6, «Retorisk analyse og tolkning av sakprosaetekster»</p>	
<p>«<i>Skriveforberedelse</i>» (s. 85 og 92)  «Etter at du har lest vedlegget, og før du begynner å skrive selve oppgaven, er det lurt å ha noen <i>førskrivingsstrategier</i>» (s. 85 og 92)  «I et <i>førskrivings skjema</i> noterer du viktige <i>stikkord</i> [...] bruker du når du skal skrive ut oppgaven din» (s. 85 og 92)  «<i>Førskrivings skjema</i>» (s. 86 og 93)</p>	<p>Prosessdiskurs</p>
<p>«<i>vurdering</i> av i hvilken grad teksten er en vellykket retorisk ytring» (s. 70)  «I en <i>analyse</i> må du <i>vurdere</i> om argumentene [...] er holdbare» (s. 72)  «<i>vurdering</i> av hvordan argumentasjon, språk og virkemidler underbygger appellformene» (s. 70)  «<i>vurdering</i> av om teksten er passende» (s. 70 og 81)  «Hovedsynet [...] skal være [...] <i>objektivt og treffende formulert</i>» (s. 71)  «<i>formulere et motargument</i>» (s. 72)  «<i>Formuleringen av hovedsyn og formål</i> er en første <i>tolkning</i>» (s. 72)  «<i>vurdere</i> om teksten var vellykket» (s. 76)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring  Sosiopolitisk diskurs  Sosial praksis-diskurs</p>

<p>«Passende ytring – <i>aptum</i> [...] å vurdere om ytringen er passende» (s. 81)</p> <p><b>«Jobb med stoffet»-oppgåver (s. 96-97):</b>  «Velg en tekst som handler om en sak du er engasjert i, [...].  Hovedsynet i teksten bør være det motsatte av det du mener. [...] Tolk teksten. Vurder: Påvirker dine holdninger lesingen og tolkningen din av teksten?» (s. 96)</p>	
<p>«analysere og tolke» (s. 71)  «vurdere samspillet mellom bilde og skrift» (s. 82)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring  Sosial praksis-diskurs</p>
<p><b>«Jobb med stoffet»-oppgåver (s. 96-97):</b>  «Skriv en alternativ avslutning der du oppsummerer» (s. 96)  «Skriv ett til to avsnitt som kunne vært del av tolkningen av teksten» (s. 96)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring  Prosessdiskurs  Sosial praksis-diskurs</p>
<p>«Skriv to avsnitt [...] et avsnitt der du redegjør for flere eksempler på logosappell [...] et avsnitt der du utdypet hvem målgruppa for talen er» (s. 96)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring  Prosessdiskurs  Sosiopolitisk diskurs</p>
<p><b>«Jobb med stoffet»-oppgåver (s. 96-97):</b>  «Velg et tema du er engasjert i, eller en organisasjon. Bruk dine kreative og retoriske ferdigheter, og lag en sammensatt tekst der målet er å overbevise publikum. Jobb sammen i smågrupper, og diskuter ett av disse temaene: [samfunnsrelevante temaer som forbud mot El-sparkesykler og plastiske operasjoner eller legalisering av hasj og marihuana]» (s. 96)</p>	<p>Sjangerdiskurs  Kreativitetsdiskurs  Sosial praksis-diskurs  Sosiopolitisk diskurs  Prosessdiskurs</p>
<p>«formål» (s. 69)  «overbevise andre» (s. 69)  «Kunnskap om retoriske ferdigheter er viktig for å være en aktiv deltaker i samfunnet» (s. 69)  «forklaring av hvordan teksten fungerer i den retoriske situasjonen den oppsto i» (s. 70)  «har budskap som vil påvirke deg» (s. 70)  «effekten» (s. 70)  «Disse kunnskapene kan hjelpe oss til å bli mer kritiske og reflekterte mottakere» (s. 71)  «formålet med teksten – altså hva [...] avsenderen vil ha oss til å ...» (s. 71)  «Når man argumenterer, sier man ikke bare hva man vil at noen skal gjøre eller mene, man sier også hvorfor dette bør skje» (s. 72)  «avsenderen forsøker å overbevise mottaker» (s. 72)  «vist til fakta eller kilder vi kan undersøke på egen hånd» (s. 72)  «få mottaker til å føle at avsenderen vil dem vel» (s. 75)  «i retorisk analyse bør du først kommentere hva slags posisjon avsenderen har» (s. 75)  «appellere», «appellformer» (s. 75)  «Retorisk situasjon – kairos [...] En tekst står alltid i en sammenheng eller en kontekst» (s. 79)</p>	<p>Sosial praksis-diskurs  Sosiopolitisk diskurs</p>

<p>«selve situasjonen, altså den tiden og det stedet en tekst oppstår i» (s. 79)</p> <p>«mottakernes følelsesreaksjon» (s. 78)</p> <p>«eksempler som mottaker kan kjenne seg igjen i» (s. 78)</p> <p>«treffer tidsånden» (s. 80)</p> <p>«Hvilken kontekst har teksten blitt til i? Hvilke saker var [...] samfunnet opptatt av» (s. 80)</p> <p>«Passer teksten til publikummet [...] for avsenderen [...] til situasjonen [...] i de sosiale eller kulturelle omstendighetene den ytres i?» (s. 81)</p> <p>«Hovedsyn», «Formål», «Målgruppe» (s. 86)</p> <p>«Ytre aptum: Passende i vårt samfunn. Myndighetene og landet som kritiseres, vil nok se annerledes på det» (s. 86)</p> <p>«øker sjansen for at publikum handler» (s. 86)</p> <p>«en vellykket retorisk ytring» (s. 86)</p>	
<p>«Det finnes normer og regler for hvordan du kan ytre deg, både skriftlig og muntlig» (s. 81)</p> <p>«sosialt akseptert» (s. 82)</p> <p>«kulturelle forskjeller på hva som er passende å ytre seg om» (s. 82)</p> <p>«myndigheter eller organisasjoner som står bak, i motsetning til en kommersiell reklame der avsenderen er en bedrift» (s., 82)</p> <p>«Det er passende i vårt samfunn å snakke om integrering og likeverd. Det er mer kontroversielt å si noe om abortloven» (s. 93)</p> <p>«maktinstanser var til stede» (s. 93)</p>	Sosiopolitisk diskurs
Kapittel 7, Drøftende fagartikkel	
<p>«førskrivingsstrategier» (s. 101)</p> <p>«Skriveforberedelse» (s. 103 og 111)</p> <p>«Etter at du har lest vedlegget, og før du begynner å skrive selve oppgaven, er det lurt å ha noen førskrivingsstrategier» (s. 103 og 111)</p> <p>«bruke notatskjema og lage en for-og-imot-oversikt» (s. 103)</p> <p>«Oppsummert innhold – dine egne notater» (s. 104)</p> <p>«Etter at du har jobbet med teksten, bør du lese sekundærlitteratur og finne ut mer om ...» (s. 104)</p> <p>«På bakgrunn av dette kan du lage et for-og-imot-skjema som du bygger drøftingen din på» (s. 104)</p> <p>«Visualiseringsblomst» (s. 111)</p>	Prosessdiskurs
<p>«drøfte» (s. 98; 100-101)</p> <p>«vurdere» (s. 98; 100-101)</p> <p>«resonnere» (s. 98; 100-101)</p> <p>«reflektere» (s. 98 og 100-101)</p> <p>«drøfte innholdet, altså vurdere for og imot» (s. 100)</p> <p>«legge fram et emne og forklare det med dine egne ord» (s. 101)</p> <p><b>«Jobb med stoffet»-oppgåver: (s. 117)</b></p> <p>«Beskriv forskjellen mellom argumenterende tekst, tekstanalyser og drøftende tekster. Lag en tabell med tre kolonner» (s. 117)</p> <p>«Beskriv innledningene og avslutningene [...]. Har du forbedringsforslag?» (s. 117)</p> <p>«Beskriv eventuelle likheter og forskjeller» (s. 117)</p>	Diskurs for tenking og læring Sosial praksis-diskurs

«Se på sammenhengen mellom avsnittene [...]. <i>Hvordan kobles avsnittene sammen?</i> » (s. 117)	Diskurs for tenking og læring
« <i>Å drøfte handler om å belyse en sak fra ulike sider</i> » (s. 98)  <b>«Jobb med stoffet»-oppgåver: (s. 117)</b> «Lag din egen oppgaveformulering til en drøftende artikkel» (s. 117) «Pek på synspunkter i teksten som kan være utgangspunkt for drøfting» (s. 117) «Hvilke kilder ville du brukt [...]? <i>Begrunn svaret ditt.</i> » (s. 117)	Diskurs for tenking og læring Sosiopolitisk diskurs Sosial praksisdiskurs
<b>«Jobb med stoffet»-oppgåver: (s. 117)</b> «Prøv å formulere en overskrift» (s. 117) «Skriv en innledning» (s. 117)	Diskurs for tenking og læring Prosessdiskurs
« <i>Drøfting i livet, i studiene og i arbeidslivet</i> » (s. 99) « <i>Å skrive drøftende fagartikler trenger du også i andre fag en norsk</i> » (s. 98) « <i>Å skrive drøftinger inngår i mange fag</i> » (s. 98) «For å være en deltakende og aktiv samfunnsborger er det viktig å kunne drøfte» (s. 98) <b>«Jobb med stoffet»-oppgåver: (s. 117)</b> «Har du andre fag der du blir bedt om å drøfte? Finn fram oppgavene. <i>Ligner de på oppgavene i dette kapittelet?</i> » (s. 117)	Sosial praksisdiskurs
«Også her trenger du som regel sekundærkilder, for du bør vise at du kan koble inn hvem som var enige med Koht, hvem som var motstandere, og hva de mente» (s. 100) «Nettsøk kan også føre deg til gode kilder, men her er det viktig å være kritisk. [...] <i>Hva er formålet til denne avsenderen?</i> » (s. 100) «det finnes visse tradisjoner i ulike fag, slik at formuleringene kan variere» (s. 101)	Sosiopolitisk diskurs
<b>Kapittel 8, Essay</b>	
«Jobb med førsteutkast» (s. 125) «Når du har idémlydret [...], kan du sette i gang med skrivingen» (s. 125) «Når du har skrevet et utkast» (s. 125) «Marker med rødt ordene du mener tilhører den røde tråden i teksten din» (s. 125) «Skriveforberedelse» (s. 129) «Etter at du har lest vedlegget, og før du begynner å skrive selve oppgaven, er det lurt å ha noen førskrivingsstrategier» (s. 129)	Prosessdiskurs
«systematisk framgangsmåte for å samle og sortere tanker» (s. 125) «forberedelse til hjerneskriving»: (s. 125) «Forstå tekstene du skal bruke» (s. 125) «Finn ut hva temaet etter hovedsynet er» (s. 125) «Finn sitater eller språklige virkemidler du kan bruke» (s. 125) «Sett teksten inn i en norskfaglig sammenheng» (s. 125) «Finn annet relevant fagstoff du kan bruke» (s. 125) «Oppsummert innhold tekstvedlegg – dine egne notater» (s. 129)	Prosessdiskurs Diskurs for tenking og læring
«Idémlydring – forberedelse til hjerteskriving» (s. 125) «Skriv ned alt du assosierer med ...» (s. 125) «Har du et minne eller en erfaring [...]. <i>Skriv ned</i> » (s. 125)	Prosessdiskurs Diskurs for tenking og læring Kreativitetsdiskurs

<p>«Hvis ordet «rikdom» var en årstid, en farge, en lukt eller en person: <i>Hva, og hvordan, hadde ordet vært da?»</i> (s. 125)  «<i>Velg hva den røde tråden i essayet ditt skal være – et personlig minne, en opplevelse, en person, en faktaopplysning, et ord?»</i> (s. 125)  «<i>Marker et lite hjerte alle stedene [...] du hjerteskriver, og [...] hjerneskriver, med en liten hjerne. <b>Vurder:</b> Har teksten din en god blanding av disse skrivemåtene?»</i> (s. 125)  «<i>Marker ord og formuleringer du mener viser utforskende og bevisst språkbruk. <b>Vurder:</b> Må jeg utsmykke teksten min mer? Er språket kreativt nok? Har jeg klart å la meg inspirere [...]?</i>  <i>Allusjoner, symboler eller andre virkemidler fra teksten?»</i> (s. 125)</p> <p><b>«Jobb med stoffet»-oppgåver:</b>  «<i>På bakgrunn av oppgave 1 og 2 skal du nå skrive et essay med temaet [...]. Du skal ta utgangspunkt i egne opplevelser [...] Du skal hjerneskrive [...] ved å bruke diktet [...] og kunnskap om ...»</i> (s. 133)</p>	
<p>«<i>Essay»</i> (kap. 8)  «<i>hjerteskriving»</i> (s. 118)  «<i>et kreativt språk»</i> (s. 118)  «<i>en kreativ tekst som ligger mellom skjønnlitteratur og sakprosa»</i> (s. 119)  «<i>et lekent og elegant språk»</i> (s. 119)  «<i>har en tydelig jeg-stemme»</i> (s. 119)  «<i>ta tak i egne opplevelser eller noe du lurer på»</i> (s. 120)  «<i>bruke den skjønnlitterære verktøykassa. Skildringer, symboler, kontraster og overdrivelser»</i> (s. 120)  «<i>noe du har opplevd: et barndomsminne, en opplevelse her og nå eller fra skolen, er ferie»</i> (s. 121)  «<i>Bruk assosiasjoner, følelser og lærdom fra denne opplevelsen, eller minnet»</i> (s. 120)  «<i>noe du vet er viktig for deg, en erkjennelse»</i> (s. 121)  «<i>en person, en hendelse, en film, en bok, et maleri, en bygning eller en sang som har gjort inntrykk på deg»</i> (s. 122)  «<i>Bruk form, innhold, følelse eller til og med lukt [...] som springbrett inn i essayet»</i> (s. 122)  «<i>forfatteren»</i> (s. 122)  «<i>skjønnlitterære virkemidler»</i> (s. 122)  «<i>Å utsmykke essayet – språklig lek og utforming»</i> (s. 124)  «<i>Essayet er en kreativ sjanger»</i> (s. 124)  «<i>Å skrive kreativt handler både om å variere setningslengde, variere ord, skape «klang» eller rytme i teksten og bruke språklige virkemidler»</i> (s. 124)</p>	Kreativitetsdiskurs
<p>«<i>utforske temaer gjennom å skrive»</i> (s. 118)  «<i>utforsker gjennom å bruke både hjertet og hjernen når du skriver»</i> (s. 118)  «<i>Når du skriver et essay, har du to skriveroller. Du skal skrive med en tydelig jeg-stemme. [...] personlig og sterkt subjektiv [...]. Samtidig skal du ha en tydelig faglig stemme [...] kunnskapsrik forfatter som kan utforske faglige emner»</i> (s. 119)  «<i>en tankereise, med tankesprang både hit og dit»</i> (s. 119)</p>	Diskurs for tenking og læring Kreativitetsdiskurs Sosial praksisdiskurs

<p>«Å skrive et essay er å prøve ut tanker, en idé eller et tema» (s. 119)  «Et essay skal få [...] den som skriver [...] til å tenke» (s. 119)  «stille spørsmål og prøve ut tanker» (s. 119)</p> <p>«Jobb med stoffet»-oppgåve:  «Øv deg på hjerteskriving. [...] Skriv om en gang du følte deg alene. [...] Beskriv følelsen av ...» (s. 133)</p>	
<p>«Hvilke tanker utløser observasjonene dine?» (s. 121)</p> <p><b>«Jobb med stoffet»-oppgåver:</b>  «Velg deg et bilde i læreboka. Skriv 3 minutter uten stopp om hva du ser og assosierer med motivet på bildet» (s. 133)  «Bruk åpningen av essayet [...] til å skrive et eget essay. Du velger selv hva det skal handle om, og hvilke tekster du vil trekke inn» (s. 133)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring  Kreativitetsdiskurs</p>
<p>«hjerneskriving» (s. 118)  «faglig innhold [...] kunnskapsrik [...] bruker slike fakta og kunnskap i teksten din» (s. 123)  «bruk disse tekstene til å forstå egne tanker, opplevelser og minner bedre» (s. 123)  «bruker andres tekster og tanker aktivt i teksten» (s. 119)  «vanlig å bruke andres tekster» (s. 119)  «ta utgangspunkt i andres syn på et tema, eller bruk en tekst eller flere tekster andre har skrevet» (s. 123)</p> <p><b>«Jobb med stoffet»-oppgåver:</b>  «Øv deg på hjerneskriving. [...] «Finn ut hva diktet [...] handler om. [...] Finn ut hva begrepet [...] betyr» (s. 133)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring</p>
<p>«Den løse formen i et essay støtter selve formålet med teksten. Essayet er et forsøk på å forstå et tema eller spørsmål, og da må man prøve ulike veier fram til økt forståelse» (s. 120)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring  Sosial praksis-diskurs</p>
<p>«fører leseren gjennom» (s. 119)  «forventer at leseren er kunnskapsrik» (s. 119)  «får leseren til å tenke» (s. 119)  «For at leseren ikke skal gå seg vill» (s. 120)  «appellere til både følelser og fornuft» (s. 120)  «Du appellerer til leserens fornuft. Leserens må tenke og lære noe nytt» (s. 123)  «Er det tydelig for leseren hvilket tema du stadig vender tilbake til?» (s. 125)</p>	<p>Sosial praksis-diskurs</p>

## Vedlegg 7: Oversikt over språklege markørar for diskursar i del 3, kap. 9 i *Intertekst påbygging*

Del 3 «Litteratur i samfunn», kapittel 9 (Garthus mfl., 2022, s. 142-150).

Språklege markørar er kursivert.

Språklege markørar	Diskurs
<p>«<i>trekolonneskjema</i>» (s. 142; 144; 145)            «<i>jeg-ser-modellen</i>» (s. 142; 144; 146; 147)</p> <p>«<b>Jobb med stoffet</b>», s. 150:            «Velg to dikt fra diktsamlingen. Fyll ut et <i>trekolonneskjema</i> ...» (s. 150)            «<i>Skriv ned svarene dine fra [...]. Lag en oversikt over svarene</i>» (s. 150)            «<i>Skriv ned tre ting du vet eller tror du vet</i>» (s. 150)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring</p>
<p>«<i>utforske</i>» (s. 142)            «du kan <i>utforske</i> tekster ved hjelp av ulike <i>strategier</i>» (s. 142)            «å <i>utforske</i> litteratur handler om å prøve å <i>forstå hva en tekst handler om rent konkret og på et dypere plan</i>» (s. 143)            «<i>reflektere over spørsmål teksten stiller og måten den er skrevet på</i>» (s. 143)            «når du <i>utforsker</i> [...] ser etter mange måter å <i>forstå en tekst på</i>» (s. 143)            «<i>kunnskap om analyse og litteraturhistorie kan hjelpe deg når du utforsker en tekst</i>» (s. 143)            «Hvis du skal <i>sammenligne</i> to tekster, kan du bruke et <i>trekolonneskjema</i>» (s. 145)            «Målet er at du skal <i>få en oversikt over likheter og forskjeller</i>» (s. 145)            «<i>Jeg-ser-modellen</i> kan være <i>et kart på din vei</i> videre inn i epokene og skjønnlitterære tekstene du skal <i>utforske</i>» (s. 147)            «<i>utforsk epoken. Jeg-ser-modellen</i>» (s. 149)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring            Sosial praksis-diskurs</p>
<p>«<i>inntrykkslogg</i>» (s. 142; 144)            «<i>bruke Post-it-lapper til å skrive ned tanker og følelser underveis</i>» (s. 144)            «opprette en <i>lese-chat</i> med en venn eller læringspartner. <i>Skriv ned tanker eller følelser</i>» (s. 144)            «Bruk det språket som du best <i>får uttrykt følelsene og tankene dine på</i>» (s. 144)</p> <p>«<b>Jobb med stoffet</b>», s. 150:            «Velg en novelle [...]. Les teksten mens du lager en <i>inntrykkslogg</i> der du bruker en 2-3 av metodene [...] <i>Hvilke metoder fungerer best for deg ...?</i>» (s. 150)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring            Kreativitetsdiskurs</p>
<p>«<i>avdekke teknikker forfattere bruker for å utfordre og underholde leseren</i>» (s. 144)</p>	<p>Sosial praksis-diskurs</p>
<p>«Å <i>lese tekster kritisk</i> handler blant annet om å se hvilke <i>holdninger og ideer teksten uttrykker</i>» (s. 142)            «<i>Tekster kan gi oss innsikt i andre menneskers tanker og liv</i>» (s. 142)</p>	<p>Sosipolitisk diskurs</p>

<p>«lærer du at <i>tekster ikke oppstår i et nøytralt rom, men er preget av tiden de er skrevet i [...] stille deg kritisk til verdier og holdninger</i>» (s. 144)</p>	
<p>«<i>frihet, handlingsrom</i>» (s. 147)  «<i>Kunne kvinner gjøre det samme som menn?</i>» (s. 147)  «<i>Var menneskene nært knyttet til en bestemt sosial klasse?</i>» (s. 147)  «<i>Hvilke muligheter hadde man til å få utdanning?</i>» (s. 147)  «<i>Hvilke rettigheter og plikter hadde folk?</i>» (s. 147)  «<i>Er det et demokratisk samfunn eller en form for diktatur?</i>» (s. 147)  «<i>Er det er individorientert eller kollektivistisk samfunn?</i>» (s. 147)  «<i>Står samfunnet overfor noen store omveltninger eller endringer?</i>» (s. 147)  «<i>synet folk hadde på verden, altså verdensbildet deres</i>» (s. 147)  «<i>de religiøse fortellingene, men også andre måter å se verden på, som det vitenskapelige verdensbildet og politiske forestillinger</i>» (s. 148)  «<i>Finnes det en gudstro?</i>» (s. 148)  «<i>Hvilke forklaringer gis på at verden og menneskene ble skapt?</i>» (s. 148)  «<i>Hvilke leveregler eller plikter skal følges? Finnes det noen politiske ideologier som dominerer (sosialdemokrati, liberalisme, kommunisme, nazisme, islamisme)?</i>» (s. 148)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring  Sosiopolitisk diskurs</p>
<p>«<b>Jobb med stoffet</b>», s. 150:  «<i>Bruk jeg-ser-modellen til å forstå din egen samtid. Skriv ned stikkord du mener passer vår tids syn på natur, menneske, samfunn og verdensbilde</i>» (s. 150)  «<i>Kartlegg holdninger til litteratur i klassen. [...] lag et spørreskjema [...]</i>» (s. 150)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring  Sosiopolitisk diskurs  Sosial praksis-diskurs</p>
<p>«<i>Ved å analysere tekster andre har skrevet, kan du bli flinkere til å skrive selv</i>» (s. 144)</p>	<p>Ferdigheitsdiskurs</p>



## Vedlegg 8: Oversikt over språklege markører for diskursar i del 3, kap. 10-20 i *Intertekst påbygging*

Del 3 «Litteratur i samfunn», kapittel 10-20 (Garthus mfl., 2022, s. 151-293).

Språklege markører er kursivert.

Språklege markører	Diskurs
<p>Kap. 10: «Bruk <i>jeg-ser-modellen</i> på side 146 og lag en <i>oppsummering</i> av perioden» (s. 163)</p> <p>Kap. 11: «Ta utgangspunkt i <i>jeg-ser-modellen</i> på side 146, og <i>svar på disse spørsmålene:</i>» (s. 170)</p> <p>Kap. 12: «Bruk <i>jeg-ser-modellen</i> på side 146. Skriv minst tre <i>stikkord</i> til hva som kjennetegner barokkdikterne sitt syn på mennesket og det guddommelige. Kan du greie å skrive noen <i>stikkord</i> om samfunnet og naturen, er det også fint» (s. 176)</p> <p>Kap. 13: «Bruk <i>jeg-ser-modellen</i> på side 146 ...» (s. 183)</p> <p>Kap. 14: «Wergeland og Welhaven [...]. Velg et dikt fra hver forfatter, og <i> finn eksempler</i> på forskjellene. Bruk gjerne <i>trekolonneskjemaet</i> på side 145» (s. 196)</p> <p>Kap. 18: «<i>Hva er nytt ved den modernistiske diktningen etter krigen [...]?</i> Skriv en kort tekst på 500 ord» (s. 274)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring</p>
<p>Kap. 10: «Les diktet [...] og <i> finn eksempler</i> på temaet ære og familiekonflikt. <i>Utforsk</i> hvordan dette kan sammenlignes med norrøn litteratur ved hjelp av <i>trekolonneskjema.</i>» (s. 163)</p> <p>Kap. 14: «Bruk <i>jeg-ser-modellen</i> på side 146. [...] <i>utforsk ...</i>» (s. 196)</p> <p>Kap. 15: «Bruk <i>jeg-ser-modellen</i> på side 146. Les [...] <i>utforsk</i> teksten» (s. 214)</p> <p>Kap. 16: «Bruk <i>jeg-ser-modellen</i> på side 146. Les [...] og <i>utforsk</i> [...]» (s. 230)</p> <p>Kap. 17: «Bruk <i>jeg-ser-modellen</i> på side 146. Les [...] og <i>utforsk</i> teksten» (s. 243)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring Sosial praksis-diskurs</p>
<p>Kap. 10: «Gode råd fra «Håvamål»: Hvordan man skal få ungdommen opp om morgenen. <i>Lag en digital presentasjon bestående av tekst, bilde og musikk. Bruk kunnskapen du har om retorikk</i>» (s. 163)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring. Sosial praksis-diskurs Kreativitetsdiskurs</p>

<p>Kap. 10: «Velg en av levereglene [i «Håvamål»] og skriv et <i>essay</i> som er <i>inspirert av denne regelen</i>» (s. 163)</p> <p>Kap. 15: «<i>Bruk dette diktet til å skrive et essay om sannhet og tvil</i>» (s. 214)</p> <p>Kap. 16: «Les dikt av [...] og lytt til tekster av [...]. <i>Ta utgangspunkt i minst to tekster og skriv et essay eller en resonnerende tekst om utenforskap og fremmedfølelse på 2020-tallet</i>» (s. 230)</p> <p>Kap. 16: «Skriv et dikt i Obstfelders <i>modernistiske stil med utgangspunkt i Edvard Munchs bilder</i> [...]» (s. 230)</p> <p>Kap. 16: «<i>Tenk dere</i> hvordan denne forfatteren ville ha framstått på Instagram – lag <i>oppdateringer</i> som dere tror vedkommende kunne ha laget» (s. 230)</p> <p>Kap. 17: «<i>Ta utgangspunkt i</i> [...] og skriv et <i>essay</i> om tap av mening» (s. 243)</p> <p>Kap. 19: «<i>La deg inspirere av sekstitallsmodernismen og skriv ting-dikt eller dikt i nyenkel stil. Temaene må være konkrete og hverdagslige</i>» (s. 274)</p> <p>Kap. 20: «Skriv en <i>selvbiografisk tekst</i> [...]. <i>Skriv om noe som har hendt ...</i>» (s. 292)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring Sjangerdiskurs Kreativitetsdiskurs</p>
<p>Kap. 10: «<i>Tenk deg at du er 80 år. Skriv en tekst i sagastil der du forteller din livshistorie. Følg det typiske handlingsmønsteret i en saga</i>» (s. 163)</p> <p>Kap. 12: «<i>Lag din egen topografiske tekst der du beskriver og hyller stedet du kommer fra. Bruk barokke virkemidler som overdrivelse, kontrast og fantasirike metaforer.</i>» (s. 176)</p> <p>Kap. 18: «<i>Ta utgangspunkt i</i> [...]. Skriv et <i>essay</i> der du <i>utforsker</i> en av kategoriene i <i>jeg-ser-modellen</i> og trekker inn eksempler fra tekstene» (s. 253)</p> <p>Kap. 19: «<i>Ta utgangspunkt i</i> [...]. Skriv et <i>essay</i> der du <i>utforsker</i> en av kategoriene i <i>jeg-ser-modellen</i> og trekker inn eksempler fra tekstene» (s. 274)</p> <p>Kap. 20: «<i>Ta utgangspunkt i</i> [...]. Skriv et <i>essay eller en fagartikkel</i> der du <i>utforsker</i> en av kategoriene i <i>jeg-ser-modellen</i> og trekker inn eksempler fra tekstene» (s. 292)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring Sjangerdiskurs Kreativitetsdiskurs Sosial praksisdiskurs</p>
<p>Kap. 15: «[...] jobbe med disse moralske problemstillingene på ulike måter. [...] <i>Appell</i>: Elevene kan lage korte appeller der <i>formålet er å overbevise andre</i>» (s. 215)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring Sjangerdiskurs. Sosial praksisdiskurs.</p>

<p>Kap. 20: «Med utgangspunkt i <i>klimalitteraturen</i>: Hold en <i>appell</i> der du bruker retoriske ferdigheter for å <i>overbevise tilhørerne</i> om ditt standpunkt» (s. 292)</p>	
<p>Kap. 15: «Tendenslitteratur er litteratur der forfatteren tar opp et samfunnsproblem han eller hun mener må nedres. Du får nå i oppgave å lage en <i>moderne tendensroman</i>! Lag en <i>kort grovskisse</i> av hvordan romanen din ville blitt: [...] Arranger gjerne en <i>idékonkurranse</i> i klasserommet» (s. 214)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring Sjangerdiskurs. Prosessdiskurs Kreativitetsdiskurs Sosiopolitisk diskurs</p>
<p>Kap. 14: «Slagordet i romantikken var «tilbake til naturen». Skriv en <i>appell</i> der du <i>overbeviser publikum</i> om at dette slagordet burde være et slagord i samfunnet i dag også» (s. 197)</p> <p>Kap. 18: «Utforsk temaet «<i>opprør mot makten</i>» [...] «hold en <i>appell</i>» (s. 253)</p> <p>Kap. 20: «Med utgangspunkt i <i>klimalitteraturen</i>: Hold en <i>appell</i> der du <i>bruker retoriske ferdigheter</i> for å <i>overbevise tilhørerne</i> om ditt standpunkt» (s. 292)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring. Sjangerdiskurs. Sosial praksisdiskurs. Sosiopolitisk diskurs?</p>
<p>Kap. 17: «Utforsk et av diktene [...]. Lag en kort <i>presentasjon</i> om diktet» (s. 243)</p> <p>Kap. 18: «[...] velg to tekster fra perioden som dere <i>tolker</i>. Bruk <i>jeg-ser-modellen</i> og forbered en kort <i>presentasjon</i>. [...]» (s. 253)</p> <p>Kap. 19: «Velg to tekster fra tekstsamlingen som dere <i>tolker</i>. Bruk <i>jeg-ser-modellen</i>, og forbered en kort <i>presentasjon</i>» (s. 274)</p> <p>Kap. 20: «velg to tekster fra tekstsamlingen som dere <i>tolker</i>. Bruk <i>jeg-ser-modellen</i> og forbered en kort <i>presentasjon</i>» (s. 292)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring. Sosial praksisdiskurs.</p>
<p>Kap. 18: «Les [...]. Skriv en <i>fagartikkel</i> om kvinnerollen i litteraturen. [...]» (s. 253)</p> <p>Kap. 15: «Bruk dette diktet til å skrive en <i>fagartikkel</i> om litteratur som setter problemer under debatt» (s. 214)</p> <p>Kap. 16: «Utforsk hvordan storbyen skildres i utvalgte tekster. Skriv en <i>fagartikkel</i> [...]. Du kan gjerne la deg inspirere av [...]» (s. 230)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring. Sjangerdiskurs.</p>
<p>Kap. 20: «Søk på nett etter stoff om Olaug Nilssens roman <i>Tung tids tale</i> (2018). Bruk stoffet som utgangspunkt for en <i>artikkel</i>. Artikkelen bør diskutere om det er problematisk å skrive ut fra virkelige hendelser og virkelige personer. Her kan du trekke inn andre eksempler» (s. 292)</p> <p>Kap. 20: «Utforsk hvordan 22.juli blir behandlet i litteraturen [...]. Skriv en <i>fagartikkel</i> der 22.juli fungerer som konteksten» (s. 292)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring. Sjangerdiskurs Sosial praksisdiskurs Sosiopolitisk diskurs</p>

<p>Kap. 13: «<i>Hent inspirasjon fra utdraget av Niels Klims reise til den underjordiske verden på side 368, og skriv din egen science fiction-tekst. Tenk deg at [...] i dag. Hvordan vil det ideelle samfunnet se ut, og hva er det han vil kritisere med samfunnet i dag?</i>» (s. 183)</p> <p>Kap. 18: «Les et utdrag av <i>Egalias døtre</i> [...]. <i>La deg inspirere til å skrive et essay om kjønnsroller</i>» (s. 253)</p> <p>Kap. 18: «<i>Utforsk temaet «opprør mot makten» [...]. Skriv et essay</i>» (s. 253)</p> <p>Kap. 20: «Les Karl Ove Knausgårds appell [...]. Skriv et essay der du <i>reflekterer</i> over følgende spørsmål: <i>Hvordan skal vi takle globale problemer lokalt? Og hvordan skal vi takle de store truslene som klima og terror, når vi ikke engang takler de små problemene våre her hjemme?</i>» (s. 292)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring Sjangerdiskurs Kreativitetsdiskurs Sosial praksis-diskurs Sosiopolitisk diskurs</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Vedlegg 9: Oversikt over språklege markørar for diskursar i del 4, kap. 21-24 i *Intertekst påbygging*

Del 4 «Språk», kapittel 21-24, «Jobb med stoffet»-oppgåver (Garthus mfl., 2022, s. 309-349).

Språklege markørar er kursivert.

Språklege markørar	Diskurs
<p>Kap. 21: «<i>Studer spørreskjemaet på side 305. Sett inn eksempler fra ditt eget talemål</i>» (s. 309)</p> <p>Kap. 22: «<i>Hvilke fellestrekk ser du mellom Aasen og Knudsens språklige prosjekt? Skriv en kort tekst</i>» (s. 325)</p> <p>Kap. 23: «<i>Lag en oversikt [over geografiske eller sosiale forskjeller]</i>» (s. 337)</p> <p>Kap. 23: «<i>Dette kapittelet tar for seg noen viktige språktrekk som er i endring. [...] Lag en systematisk oversikt</i>» (s. 337)</p> <p>Kap. 23: «<i>Hvordan blir framtidsspråket i Norge? Skriv en kort tekst basert på fagkunnskap</i>» (s. 337)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring</p>
<p>Kap. 24: «<i>Skriv en kort tekst der du gjør greie for noen viktige forskjeller mellom de skandinaviske språkene</i>» (s. 349)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring Sosial praksis-diskurs</p>
<p>Kap. 22: «<i>Hvordan ville Ivar Aasen eller Knud Knudsen ha fremstilt seg selv og arbeidet sitt i sosiale medier? Lag en visuell framstilling med tekst og bilder</i>» (s. 325)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring. Kreativitetsdiskurs.</p>
<p>Kap. 22: «<i>Finn ut hva Riksmålsforbundet eller Noregs Mållag står for. Lag en reklame for organisasjonen du har valgt</i>» (s. 325)</p>	<p>Diskurs for tenking og læring Kreativitetsdiskurs Sjangerdiskurs Sosial praksisdiskurs Sosiopolitisk diskurs</p>

## Vedlegg 10: Oversikt over språklege markørar for diskursar i Tekstsamling i *Intertekst påbygging*

Tekstsamling, skriveoppgåver til tekstane (Garthus mfl., 2022, s. 350-610).

Språklege markørar er kursivert

Språklege markørar	Diskurs
<p>«<b>Håvamål</b>»: «Ta utgangspunkt i ei av strofene og skriv eit <i>essay på sidemålet ditt</i>» (s. 356).</p> <p>«<b>Herre GUD! Ditt dyre navn og ære</b>»: <i>Lag en egen rapptekst inspirert av innholdet i salmen og rimmønsteret som brukes. Bruk gjerne nettsiden <a href="http://www.rimord.com">www.rimord.com</a> for å finne gode rim</i>» (s. 362).</p> <p>«<b>Meg selv</b>»: I vår tid er det sjelden folk skriver dikt for å forsvare seg mot kritikk. Kanskje skriver de heller i kommentarfelt på nettet? Søk opp et kommentarfelt med høy temperatur, og bruk innleggene til å <i>lage en moderne versjon av «Meg selv»</i>.</p> <p>«<b>Om formyndermennesket</b>»: «Velg ett av de fem budene Bjerneboe lanserer, og skriv et <i>essay eller kåseri</i> med «budet» som overskrift» (s. 572).</p> <p>«<b>Vår tids forakt for kunnskap</b>»: «Skriv to-tre avsnitt i <i>essayistisk form</i> hvor du tematiserer utsagnet: «Diktanalyse er en god ting å kunne for en borger»» (s. 579).</p>	<p>Diskurs for tenking og læring Kreativitetsdiskurs Sjangerdiskurs</p>
<p><b>Erasmus Montanus</b>: «Bli en retoriker som Erasmus! I stykket beviser Erasmus gjennom klassisk argumentasjon at moren hans, Nille, er en stein. Det gjør han på denne måten: [...] <i>Lag tre lignende resonnementer.</i>»</p> <p>«<b>Ballstemning</b>»: «Skriv et kort <i>handlingsreferat</i> av novellen» (s. 408).</p> <p>«<b>489 mi til Aleppo</b>»: «Skriv eit <i>handlingsreferat</i> av teksten på om lag 100 ord» (s. 527).</p> <p><b>Hør her'a</b>: «Skriv eit kort <i>handlingsreferat</i> av utdraget» (s. 532)</p> <p>«<b>Om skriftspråket vårt</b>»: «Skriv eit <i>sammendrag</i> av teksten med egne ord, maks 250 ord» (s. 560).</p> <p>«<b>Vår tids forakt for kunnskap</b>»: «Skriv et kort <i>sammendrag</i> av teksten. <i>Hva er hovedsynet, og hvilke argumenter bruker forfatteren for å begrunne det?</i>» (s. 579).</p> <p>«<b>Generasjon Ulydig bruker mindre tid på lekser, kjeder seg mer på skolen, er mer kriminelle og røyker mer cannabis</b>»:</p>	<p>Diskurs for tenking og læring</p>

<p>«Hva mener han kjennetegner «Generasjon Ulydig»? <i>Lag et skjema</i> over egenskapene deres, med «lydige trekk» i én kolonne og «ulydige trekk» i den andre» (s. 582).</p> <p>«<b>Arven etter bestefar</b>»: «<i>Formuler budskapet</i> i teksten i et kort sammendrag» (s. 594)</p>	
<p>«<b>Det er ingen hverdag mer</b>»: «Skriv en <i>analyse</i> der du sammenligner diktet med Sigbjørn Obstfelders «Jeg ser» på side 434» (s. 452).</p>	<p>Diskurs for tenking og læring Sjangerdiskurs Sosial praksis-diskurs</p>
<p>«<b>[Når du blir voksen]</b>»: <i>Er du enig</i> i innholdet i siste strofe? <i>Finnes det andre måter</i> å se framtiden på? <i>Skriv en annen versjon</i> av siste storfe» (s. 472).</p> <p>«<b>Morgonfuglen</b>»: «<i>Kva er din reaksjon</i> på diktet? <i>Skriv ein kort tekst</i> før du diskuterer med sidemannen» (s. 480).</p> <p>«<b>Ei heil slekt forsvinn</b>»: «<i>Kva betyr slekta for deg?</i> <i>Skriv ein kort tekst</i> der du <i>gjer tankeeksperiment</i> omkring di eiga slekt» (s. 507).</p>	<p>Diskurs for tenking og læring Kreativitetsdiskurs</p>
<p>«<b>Mennesker på kafé</b>»: «<i>La deg inspirere</i> av den korte novellen til Askildsen, og skriv <i>din egen tekst</i> med tittelen «Mennesker på kafé»» (s. 465).</p> <p>«<b>Stupeteknikk</b>»: «<i>Kva trur du skjer etterpå?</i> <i>Skriv vidare på novella</i>» (s. 519).</p> <p>«<b>En mann i kostyme</b>»: «<i>Har du minner om eller assosiasjoner til 22.juli?</i> <i>Skriv en tekst om ditt forhold til denne dagen</i>» (s. 538).</p> <p>«<b>Fugletrekk</b>»: «<i>Vi befinner oss alltid et sted. Nå er jeg her.</i>» La disse setningene være starten på <i>et essay</i> du skriver» (s. 586).</p> <p>«<b>Arven etter bestefar</b>»: «<i>Skriv et essay</i> med tittelen «Et øyeblikk av godhet» (s. 594).</p>	<p>Kreativitetsdiskurs</p>
<p>«<b>Aftensalme</b>»: «<i>Bruk denne strofen</i> som utgangspunkt for et <i>essay</i> om døden: «Tiden sakte lister seg, / glasset rinner hastelig, / døden oss i hælen går, / evigheten forestår» (s. 360)</p> <p><b>Hyttebok frå helvete</b>: «<i>Skriv ein kort tekst</i> med tittelen «Fin dag i marka». <i>Du vel sjølv</i> om det er <i>ein humoristisk, lyrisk eller argumenterende tekst</i>» (s. 584).</p>	<p>Sjangerdiskurs Kreativitetsdiskurs</p>
<p><b>Hør her'a</b>: «<i>Velg et avsnitt og skriv om til normert bokmål eller nynorsk. Hva liker du best, din egen versjon eller originalversjonen?</i>» (s. 532).</p>	<p>Diskurs for tenking og læring Ferdighetsdiskurs</p>
<p><b>Tante Ulrikes vei</b>: «<i>Tenk deg</i> at du skulle vært med i et lignende forskningsprosjekt som Jamal og Mo, der hensikten er å kartlegge hverdagen til ungdom i ditt nærområde. <i>Hva ville du fortalt om da?</i>»</p>	<p>Diskurs for tenking og læring Prosessdiskurs</p>

<p><i>Lag et tankekart for å strukturere det du vil si, og snakk deretter inn på en lydfil. Velg gjerne dialektord og uttrykksmåter som er typiske for måten du snakker på» (s. 548).</i></p>	<p>Kreativitetsdiskurs</p>
<p><b>«Generasjon Ulydig bruker mindre tid på lekser, kjeder seg mer på skolen, er mer kriminelle og røyker mer cannabis»:</b>  <i>«Skriv et kort innlegg der du gjør rede for ditt syn på «Generasjon Ulydig» (s. 582).</i></p>	<p>Diskurs for tenking og læring  Sjangerdiskurs  Sosiopolitisk diskurs</p>
<p><b>«Hovedstrømninger i det nittende århundres litteratur»:</b>  <i>«Klarer du å overbevise Georg Brandes om at DU har oppskriften på den beste romanen eller novellen? Skriv en pitch, altså en kort presentasjon, der målet er å overbevise om at din idé er den beste» (s. 563).</i></p> <p><b>«Nordmannen»:</b> <i>La deg inspirere av dette diktet og skriv eit dikt med tittelen «Nye Noreg». I diktet skildrar du Noreg slik det er i dag og den moderne nordmannen, slik du tenker han er» (s. 386).</i></p> <p><b>Amtmannens døtre:</b> <i>«- Vår bestemmelse er å giftes, ikke å bli lykkelige». Ta utgangspunkt i dette sitatet og skriv et essay der du reflekterer over kjærlighet og forhold i vår tid. Bruk gjerne symboler som dukke og grotte når du skriver» (s. 397).</i></p>	<p>Diskurs for tenking og læring  Kreativitetsdiskurs  Sjangerdiskurs  Sosial praksisdiskurs</p>
<p><b>«Fienden er følelsen av maktesløshet»:</b> <i>«Bruk denne appellen som inspirasjon til å skrive og holde din egen appell, om noe som er viktig for deg» (s. 596).</i></p>	<p>Diskurs for tenking og læring  Kreativitetsdiskurs  Sjangerdiskurs  Sosial praksisdiskurs  Sosiopolitisk diskurs</p>
<p><b>Egalias døtre:</b> <i>«[...] Finnes slike holdninger fremdeles? Reflekter skriftlig» (s. 455).</i></p> <p><b>Egalias døtre:</b> <i>«Skriv en kort tekst der du reflekterer over kjønnsrollene i samfunnet vårt» (s. 455).</i></p> <p><b>«Straff»:</b> <i>«Reflekter over bruken av straff i vårt samfunn. Hvilke formål har den? Hvilke formål er viktigst, etter din mening? Skriv en kort tekst» (s. 475).</i></p> <p><b>«Tungetale frå Parnasset»:</b> <i>«Bruk sitatet [...] fra artikkelen til Øverland til å skrive en resonnerende tekst om hva litteratur er eller kan være. Trekk gjerne inn synspunkter fra Hamsun og Brandes fra artiklene nevnt i oppgaven over» (s. 568).</i></p> <p><b>«Kva er det egentleg som er gale med hovudstaden?»:</b> <i>«Finst det fordommar mellom folk frå byen og folk frå landet? Kva fordommar har du sjølv? Skriv ein kort tekst» (s. 590).</i></p>	<p>Diskurs for tenking og læring  Sosiopolitisk diskurs</p>



<p><b>«Bufdir: #deterhat»:</b> «Skriv et avsnitt der du vurderer troverdigheten til avsenderen. Bruk begrepene innledende, avledet og endelig etos når du skriver (se side 645)» (s. 607).</p>	
<p><b>«[En dag leser jeg]»:</b> «Les novellen «489 mil til Aleppo» på side 520. Skriv en kort tekst der du <i>sammenligner</i> disse to tekstene» (s. 472).</p> <p><b>«En asylsøkers jantelov»:</b> «Skriv en kort informerende tekst om asylsøkere, ca. 100-200 ord» (s. 478).</p> <p><b>«489 mil til Aleppo»:</b> «Korleis trur du det er å komme til ein liten stad i Noreg etter å ha flykta til fots i fire månader? Skriv ein kort tekst der du <i>reflekterer</i> over dette» (s. 527).</p>	<p>Diskurs for tenking og læring Sosial praksis-diskurs</p>