



# Universitetet i Bergen

*Institutt for lingvistiske, litterære og estetiske studier*

NORMAU655

Erfaringsbasert masteroppgåve i undervisning med  
fordjuping i norsk 2024

## **Om et signalement på essayet i skolen**

*En fenomenologisk studie av hvordan lærere og elever  
oppfatter essayet i den videregående skole*

Jan-Christoph Cassel Noven

## Sammendrag

Etter essayets gjeninntreden i læreplanen for norskfaget, har interessen for essaysjangeren i skolen økt (Askeland, Aamotsbakken, & Åslund, 2021) (Mokthar, 2021) (Eriksen O., 2021) (Betten, 2023). Denne oppgaven deler en slik interesse. Med utgangspunkt i en applisert fenomenologisk metode etter Giorgi (2012, s. 4), beskrives tre læreres og to elevers oppfattelser av essayet i videregående skole. Oppgavens hovedfunn utgjør samlet et signalement på essayet i skolen, som både resonnerer med og utfordrer ulike posisjoner fra essayteorien og skolens styringsdokumenter.

Essayet i skolen er for informantene et personlig essay i tradisjonen etter Montaigne, og preges av et synlig skriver-jeg, ofte realisert gjennom en rammefortelling, som vandrer undrende og assosiativt rundt i et emne. For informantene er et sentralt kvalitetstegn ved essayet at det må bruke andre tekster, samt den personlige erfaringen som springbrett til refleksjoner om allmenne emner. Et sentralt funn angår skoleessayets formål, som er å vekke leseren til å tenke videre, et formål som deles av essayteoretikeren Haas (1982, s. 233)

Det komparative aspektet mellom læreres og elevers oppfattelser skiller denne oppgaven fra andre, lignende prosjekter. Jeg finner at det særlig er lærer- og elevinformantenes syn på essayet som muntlig sjanger som skiller seg fra hverandre. Der lærerne ønsker at den språklige utformingen av essayet skal løftes opp fra et muntlig hverdagspråk til et språk som er tilpasset en skriftlig sjanger, ser elevene på essayets muntlige karakter som friheten til å skrive nokså likt som de snakker til vanlig.

Essaysjangeren brukes av flere av lærerinformantene til at elevene bearbeider litteraturhistoriske tekster og emner, noe som kan tyde på at essayet i skolen er en norskfaglig, heller en tverrfaglig sjanger. Hvorvidt slike oppgaver oppleves som relevante for elevene avhenger av lærerens fleksibilitet og forståelse for elevens skriveprosjekt.

Konsekvenser for essayets plass i skole og høyere utdanning drøftes. Avslutningsvis diskuteres oppgavens gyldighet og begrensninger, samt forslag til videre forskning.

## Abstract

Interest for the essay in schools has increased since its reinstatement in the Norwegian curriculum (Askeland, Aamotsbakken, & Åslund, 2021) (Mokthar, 2021) (Eriksen O. , 2021) (Betten, 2023). This thesis shares such an interest. Using Giorgi's (2012, p. 4) applied phenomenological method, it aims at describing how three teachers and two pupils perceive the essay in upper secondary school. The main findings collectively constitute a profile of the school essay which both resonates with and challenges positions from essay theory and governing documents.

For the informants, the school essay is a personal essay in the tradition after Montaigne. The school essay is characterized by a visible narrator, often realized by a frame story, who rambles wonderingly and associatively through a subject. According to the informants, a key mark of quality for the essay is to use other texts and subjective experiences as a springboard to reflections on common themes. A key finding concerns the purpose of the school essay, which according is to awaken the reader to think further, a purpose shared by essay theorist Haas (1982, s. 233).

The comparative aspect of the perceptions of teachers and students distinguishes this task from other, similar projects. The perceptions of the essay as an oral/verbal genre is where the views of teachers and students deviate the most. Where teachers want the linguistic character in the essay to be elevated from everyday language to suit a written genre, the pupils perceive the essay to give the freedom to write similarly to the way they speak.

The teacher informants use the essay to let students work with texts and themes from literary history, which may imply that the school essay is connected to the Norwegian first language curriculum rather than being interdisciplinary. Whether such tasks are perceived as relevant by the students depends on the teacher's flexibility and understanding for the student's writing project. Consequences for the position of the essay in school and higher education is discussed. Finally, validity, limitations and suggestions for further research are presented.

## Forord

Arbeidet med denne oppgaven har i stor grad fortonet seg som en tidvis kjærkommen tilbaketrekning fra livet for øvrig. Tilbaketrekningen har vært romliggjort av et kontor med en bokhylle og en datamaskin, hvor jeg har sittet for det meste uforstyrret og hentet ned den ene etter den andre boken fra hyllen, lest i dem og så forsøkt å skrive i dialog med det jeg har lest. Heldigvis har det ikke vært snakk om noen total isolasjon eller alenegang! Mange andre har bidratt til at denne oppgaven nå foreligger, og de fortjener en takk!

Takk til Mari Hidle Simonsen hos Utdanningsdirektoratet for hjelp til å finne frem i jungelen vi kaller arkiverte høringsuttalelser. Takk til informantene for deres tid, engasjement og vilje til å dele fra deres erfaringer. Det har vært inspirerende for min egen lærergjerning å få samtale med dere og arbeide videre med det dere har fortalt! Takk til min far, Arild, og min søster Ragnhild, som har lest og kommentert oppgaven!

En stor takk til Per Arne Michelsen for kyndig og oppmuntrende veiledning, samt for glimrende barneboktips. De har falt i smak her hjemme!

Takk til «svigers» for deres gjestfrihet og omsorg! Takk til Simon for den enorme gleden du pøser inn i hver dag her hjemme, samme hvor trøtte og/eller syke vi har vært. Til slutt den største takk til Synne for alt du er og gjør, og spesielt at du har strukket deg langt for å legge til rette for at jeg har kunnet lukke døren til kontoret og skrive!

## Innhold

1. Innledning .....	7
1.1 Bakgrunn for problemstillingen.....	8
1.1.1 Essayet i kulturen.....	8
1.1.2 Essayet i skolen.....	9
1.2 Problemstilling.....	10
2. Teori.....	11
2.1 Om å definere .....	11
2.2 Essayets historie .....	12
2.2.1 Det personlige essay .....	13
2.2.2 Det formale essay.....	14
2.2.3 Om essayets videre utvikling .....	15
2.3 Essayet i dag .....	16
2.3.1 Glitrende penner.....	16
2.3.2 Det kritiske essayet: Tysk teori .....	17
2.3.3 Essayet: I forfall eller fornyelse? .....	20
2.3.4 Essayet: Eksklusivt eller ekskluderende? .....	22
2.4 Essayet i skolen .....	23
2.4.1 Essayets skolehistorie .....	25
2.4.2 Høringsrunden før LK20.....	27
2.4.3 LK20 og eksamen V23 .....	28
2.4.4 Kort om essayet i et nytt læreverk .....	30
3. Metode.....	31
3.1 Fenomenologi – oppfattelser av essaysjangeren .....	32
3.1.1 Analyse og koding.....	32
3.2 Kvalitativ metode og det semistrukturerte livsverdenintervjuet.....	35
3.3 Informantene.....	37

3.3.1 Utvalg.....	37
3.3.2 Rekruttering, intervju og transkribering .....	37
3.3.3 Presentasjon av informantene .....	38
3.4 Ethiske overveielser.....	39
3.4.1 En bekjent som informant.....	40
3.4.2 Den asymmetriske intervjusituasjonen .....	40
3.4.3 Om å trekke slutninger basert på andres uttalelser .....	41
3.5 Validitet og reliabilitet .....	41
4. Analyse .....	42
4.1 Hvordan beskriver lærere og elever essayet i skolen?.....	43
4.1.1 Om å skrive i en tradisjon. ....	46
4.1.2 Essayet: En norskfaglig sjanger? .....	53
4.1.3 Essayet som kontrast og kulminasjon i skriveopplæringen .....	56
4.1.4 Språklig utforskning og utforming.....	62
4.1.5. Kritisk eller humoristisk elevessay? .....	67
4.2 Hvordan underviser lærere om essayet? .....	68
4.2.1 Om å introdusere essayet .....	69
4.2.2 Om å skrive i tosomhet med læreren .....	70
4.2.3 Om å skrive frem et skriver-jeg i essayet.....	73
4.3 Hva kjennetegner kvalitet i et elevessay?.....	75
4.3.1 Essayet: Inngang til eller utgang fra det private?.....	81
4.4 Hvilke muligheter og begrensninger ser informantene i skoleessayet? .....	84
5. Elementer til et signalement.....	89
5.1 Hvordan beskriver lærere og elever essayet i skolen?.....	89
5.2 Hvordan underviser lærere om essayet? .....	90
5.3 Hva kjennetegner kvalitet i et elevessay?.....	90
5.3 Hvilke muligheter og begrensninger ser informantene i skoleessayet? .....	91

6. Drøfting .....	91
6.1 Skoleessayet: Enhetlig eller «ondt i logien»? .....	91
6.2 Skoleessayet: Adskilt fra essayet ellers? .....	92
6.3 Skoleessayet: Kontrast og korrektiv .....	93
6.4 Essayistisk ekspansjon? .....	94
6.5 Skoleessayet: Hvem sitt dannelsesprosjekt?.....	95
7. Om et signalement på essayet i skolen.....	96
7.1 Avgrensninger og videre forskning.....	97
Bibliografi .....	98
Vedlegg 1 – Intervjuguide .....	105

## 1. Innledning

Minnet står tindrende klart for meg! Eksamen i norsk skriftlig på VG3 og valget mellom fire ulike langsvarsoppgaver, hvorav den nest siste lød: Skriv et essay. Det var fristende den gangen å forsøke seg på kåseriets «lærde fetter», men jeg stod over. Risikoen var for stor, og dermed ble fagartikkelen en trygg havn. Jeg la essayet noe motvillig fra meg, gikk ut av videregående og glemte det hele. Så, noen år ut i lærerkarrieren, mens jeg tok videreutdanning i norsk, dukket essayet opp igjen, men da som noe mer enn en sjanger til norskeksamen! Dette var tanker og tekster fra de skarpeste, modneste hoder og penner. Samtidig skulle sjangeren skrives av videregåendelever. Hvordan skulle det gå til? (Eget arbeid, 2022, s. 2)<sup>1</sup>

I dag nærer jeg en personlig interesse for essays, både fordi jeg liker å lese dem og la meg utfordre av dem, men også fordi jeg ser en stor verdi i den essayistiske «metoden»: En åpen, utprøvende, og undrende tilnærming til språket og virkeligheten. Denne «metoden» tror jeg er viktig å fremme i en tid preget av skråsikkerhet og polarisering, og i møte med en tendens i skole og høyere utdanning til å styre skrivingen helt ned på setningsnivå gjennom skriverammer (Askeland, Aamotsbakken, & Åslund, 2021, s. 54). Kan skolen, med sitt samfunnsoppdrag om å skape utforskertrang, kritisk tenkning og språklig bevissthet hos elevene, være en motvekt til denne tendensen, gjennom essayet?

I dag jobber jeg i ungdomsskolen, og før LK20 forsøkte jeg meg med essayskriving på 10. trinn. Jeg så elever som opplevde stor skriveglede og mestring, men som strevde med å plassere seg selv i teksten og bryte med de vante, oppskriftsmessige sjangerkonvensjonene. Når jeg nå skriver en fagdidaktisk masteroppgave, ønsker jeg å undersøke essaysjangeren i skolen. I den nye læreplanen landet man, etter flere høringsrunder, på at elevene på VG3 studieforberevende program skal kunne skrive essays. Tidligere har sjangeren vært nevnt som en sjanger man skal lese og skrive helt ned på 9. trinn, men hverken før eller nå har læreplanen foreskrevet noe om hvordan sjangeren skal forstås (KUD, 1996, s. 127).

---

<sup>1</sup> Innledningen er en omarbeidet versjon av innledningen til prosjektskissen jeg leverte høsten 2022 som en del av NORMAU651.



Sjangeren er derimot utførlig diskutert i både litterær sjangerteori og i mange av skolens læreverker (Melberg, 2013) (Johannesen, 1994) (Saxegaard, 2022). Likevel finner jeg relativt lite forskning på hvilke forståelser og erfaringer lærere og elever har av sjangeren. Én ting er hva styringsdokumenter og læreverker slår fast at det skal undervises i og hvilken kompetanse som skal opparbeides, en annen ting er hva som faktisk blir undervist og lært. Det er dette jeg vil undersøke i denne oppgaven.

## 1.1 Bakgrunn for problemstillingen

Innledningsvis i arbeidet med oppgaven gjorde jeg litteratursøk for å finne ut hva som er gjort på feltet tidligere. Selv om jeg fant få studier som gikk konkret på lærere, og særlig elevers forståelser av essaysjangeren i skolen, fant jeg heldigvis noe. I det følgende vil jeg kort oppsummere funn fra fire masteroppgaver, hvorav den første studerer essaybegrepets betydninger utenfor skolen, mens de tre siste setter søkelys på essayet i skolen. Det er interessant å merke seg at disse tre siste oppgavene er skrevet etter innføringen av LK20, og av norsklærere i den videregående skolen, noe som kan tyde på at essaybegrepet i skolen er noe det er behov for å undersøke nærmere. Funn og oppfordringer til videre forskning fra disse kildene danner deler av grunnlaget for min problemstilling.

### 1.1.1 Essayet i kulturen.

Hege Langballe Andersen tar for seg forståelsen av essaybegrepet hos ti sentrale aktører i det hun kaller «det essayistiske feltet» (Andersen, 2002, s. 8). Hun har valgt ut informanter fra tre diskursfellesskap: Et kulturpolitisk (kulturrådets vurderingsutvalg), et akademisk (vitenskapelig ansatte på universitet og høyskoler) og et publiserende (forlag). Oppgaven begrenser seg fra å undersøke essayet i den videregående skolen av hensyn til omfang, et forståelig, men ikke uproblematisk valg all den tid skolen trolig er den institusjonen hvor essayet har sitt bredeste nedslagsfelt i befolkningen (Andersen, 2002, s. 60). Andersen gjør to avsluttende hovedrefleksjoner:

1. Informantene har såpass ulike syn på essayet at det ikke er formålstjenlig å snakke om en essayistisk essens. «De nevner forskjellige, men beslektede, egenskaper ved essayet i sine beskrivelser av sjangeren» (Andersen, 2002, s. 159).
2. Georg Johannesens syn på essayet har vært retningsgivende, men flere av hans tidligere elever har moderert sine syn (Andersen, 2002, s. 160). Påvirkningen fra tysk

essayteori finner hun også på lærebøker i den videregående skolen (Andersen, 2002, s. 69).

Fra denne oppgaven tar jeg med spørsmålet om informantene har en lignende beskrivelse av essaysjangeren med ulike, men beslektede egenskaper. Andersen trekker også frem tre ulike syn på essayet i Norge som jeg tar med i diskusjonen om essayet i dag i del 2.3.

### 1.1.2 Essayet i skolen

Jasmine Hala Mokhtar og Oda Eriksen har begge studert oppfattelser av essayet i skolen (Mokhtar, 2021, s. V) (Eriksen O. , 2021, s. I). Mokhtars datamateriale er intervjuer med lærere i VGS, samt ni elevessays med tilbakemeldinger. Eriksen har brukt transkripsjoner fra undervisning i en tiendeklasse. Funnene deres kan oppsummeres slik:

- Lærerne mangler en enhetlig forståelse av essaysjangeren i skolen.
- Lærerne har dannelse av elevene som siktemål for undervisningen om essayet.
- Det eksisterer ingen felles vurderingsnorm for essaysjangeren blant lærerne.
- Store deler av essayforståelsen i skolen er hentet fra litteraturvitenskapens forståelser, men tilpasset skolekonteksten.
- Essay som sjangerbegrep og skrivehandlingen reflekterende skriving brukes om hverandre.
- Definisjonsmakten om essaysjangeren ligger hos læreren og læreboken.

Eriksen diskuterer hvorvidt undervisningen om essaysjangeren bør gi større rom til elevenes stemmer (Eriksen O. , 2021, s. 72). Hun skriver videre at det å studere VG3-elever, gjerne ved intervju, vil være et nyttig tilskudd til forskningen om essaysjangeren i skolen. Mokhtar etterlyser på grunnlag av sine funn tydelige vurderingskrav og sjangerbeskrivelser for at opplæringen skal være i tråd med vurdering for læring-prinsippet (Mokhtar, 2021, s. V)

En tredje lærer, Christina Betten, har studert fire elever fra VG3 som skrev og samtalte om essays (Betten, 2023, s. v). Hun analyserte først en skriveoppgave, så fire elevessays, før hun til slutt gjennomførte tekstsamtaler med disse fire elevene. Betten fant blant annet at elevene opplever tekstvedleggene til skriveoppgaven, vedlegg som minnet om dem som ble gitt på eksamen, som lite relevante for det elevene ønsket å oppnå med sine essays (Betten, 2023, s. 73). Betten diskuterer videre hvorvidt en eksamensstyrt forståelse av essaysjangeren i skolen

kan komme i konflikt med læreplanens overordnede mål om dannelse og identitetsutvikling (Betten, 2023, s. v).

For min oppgaves vedkommende blir det interessant å se om disse funnene gjenspeiles hos mine informanter, men oppgaven min har også andre siktemål. Ingen av informantene har intervjuet både elever og lærere, noe jeg vil gjøre for å sammenstille disse to informantgruppens oppfattelser av essaysjangeren.

## 1.2 Problemstilling

Denne oppgaves problemstilling er: **Hvilke oppfattelser av essaysjangeren har tre lærere og to elever i den videregående skolen?** Ut fra denne problemstillingen utleder jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskriver lærere og elever essayet i skolen?
2. Hvordan underviser lærerne om essayet?
3. Hva kjennetegner kvalitet i et elevessay?
4. Hvilke muligheter og begrensninger ser informantene i skoleessayet?

Et sentralt punkt å undersøke er om lærere seg imellom, og lærere og elever, har ulike oppfatninger av sjangeren. Oppgaven har et didaktisk siktemål: At essaysjangeren i den videregående skole, herunder undervisningen og vurderingen av den, samt dens muligheter og begrensninger, kan komme tydeligere frem for dem som arbeider med den. Dette er viktig i en fase hvor både innføring av ny læreplan og diskusjoner om eksamensrevisjon kan skape begrepsmessig usikkerhet hos lærere og andre instanser i skolen (Gunnulfsen, et al., 2022, s. 108). Når både kompetansemål og eksamensoppgaver slår fast at elevene skal kunne skrive essays, trenger sjangeren fortolkning. Lærere som arbeider med å undervise essaysjangeren til daglig forholder seg da til en eller annen form for sjangerteori.

I det følgende vil jeg derfor forsøke å redegjøre for, og drøfte deler av denne teorien for å synliggjøre noe av kompleksiteten som lærere og elever står overfor i møte med essayet som sjanger. Kapitlet begynner med del 2.1 hvor essayets definisjonsspørsmål tas opp og

diskuteres, før jeg i del 2.2 går nærmere inn på essayets opphavsmenn og historie. Deretter følger del 2.3 hvor tre (norske) essayforståelser problematiserer og utvider essayets historie, før jeg avslutningsvis i del 2.4 gir en kort oversikt over essayet i norsk skole fram til og med nåværende læreplan og eksamen. Til slutt i del 2.4 kommer et lite innblikk i læreverket *Moment VG3s* kapittel om essayet.

## 2. Teori

### 2.1 Om å definere

Et essay er en stilpreget sakprosaetekst. Så konkret, eventuelt forenkende, kunne man ha definert det fenomen som denne oppgaven beskjeftiger seg med. For hva er egentlig poenget med, som mange essayteoretikere finner for godt, å kokettere over definisjonsspørsmålet «Hva er et essay»? Her følger et lite utvalg problematisering av definisjonen som ikke er ment å være utfyllende:

«Funderinger omkring fenomenet «essay» sklir etter min mening altfor fort og altfor lett over i ontologien: «spørsmålet om hva essayet egentlig er» (Melberg, 2013, s. 15).

«Nästan alla, som har skrivit inledningar till essayantologier, har brottats med ett problem, som inte så lätt låter sig besegras, nämligen frågan om vad en essay egentligen är» (Von Platen, 1965, s. IX).

«Since of all literary forms the essay is the one that resists most successfully the effort to pin it down, making that effort is like trying to bind Proteus» (Hardison jr., 1988, s. 610).

«Answers to the questions about the essay frequently come in the form of negations, statements of what the essay *isn't* [...] We might say that resistance and negation themselves are in fact essential to the form» (Wittman & Kindley, 2023, s. 1).

«Essayets ytre signalement er kameleonens, som viser seg ved de stadig like mislykte eller intetsigende svarene på de eksterne og interne avgrensingsproblemene» (Johannesen, 1994, s. 65).

Disse tilnærmingene til definisjonsspørsmålet kan kokes ned til tre destillerte former:

1. Å snu spørsmålet om hva et essay er til et spørsmål om hvorfor vi skal spørre om hva et essay er.
2. Å slå fast at å definere et essay er vanskelig. Mange har prøvd, ingen har lyktes.

### 3. Å hevde at å unndra seg definisjoner er en del av essayets form.

En mulig løsning på definisjonsproblematikken er å tilnærme seg essayet gjennom det Georg Johannesen kaller et signalement, heller enn en definisjon (Johannesen, 1994, s. 65). Ettersom å definere betyr å avgrense, vil et signalement, hvor man beskriver og diskuterer ulike egenskaper ved fenomenet, bidra til å kunne forstå essayet som et omskiftelig og omdiskutert begrep. I tillegg til at man ofte problematiserer definisjonen av essayet, kan man i det litterære feltet merke en tendens til å omtale essayet som krevende og utfordrende (Jordal, 2015, s. 3)(Kvalsvik, 1993, s. 109). Noe av appellen til essaysjangeren ligger i at den trolig krever mer av både skriver og leser enn en del andre sjangre; essayet blir knyttet til litterær kvalitet (Askeland, Aamotsbakken, & Åslund, 2021, s. 15). Til tross for at essayet både blir fremstilt som vanskelig å definere og å skrive, så er det ikke få som har forsøkt seg på én eller begge deler. La oss begynne med de første.

## 2.2 Essayets historie

Går man historisk til verks, finner man de første forekomstene av begrepet essay hos den franske renessansemannen Michel de Montaigne. I 1580 gav han ut boken *Essais*, en tittel som den gang betød noe slikt som «forsøk» eller «utprøving» (Sellevold, 2009, s. XII). Montaigne adresserte leseren i forordet til sitt verk, og allerede her finner vi tydelige tegn på hva slags tekst Montaigne ville at vi skulle møte. Han har for det første ikke hatt annet enn «[...] rent private og personlige formål med den» (Montaigne, 2009, s. 13). Leserens behov har ikke vært viktige for ham, han har forsøkt å fremstille seg selv som han er, uten å stase seg opp; emnet for boken er ham selv. Dette ironiserer Montaigne over i forordet, hvor han skriver at et slikt emne er «lettsindig og intetsigende» og derfor byr han leseren sin farvel (Montaigne, 2009, s. 13).

Francis Bacon blir ofte nevnt som den andre av essayets opphavsmenn (Askeland, Aamotsbakken, & Åslund, 2021, s. 43) (Johannesen, 1994, s. 111). I 1597, 17 år etter Montaigne, publiserte han boken *Essays*. Bacon skrev langt mer enn bare essays, og både hans eget og allmenhetens syn på essayene hans er omdiskutert (Melberg, 2013, s. 46). Melberg skriver videre at Bacons essays har de gjennomgående trekk at de er korte (2-5 sider)

og at samtlige titler starter med *Of*. Selv skrev Bacon i 1612 at begrepet essay er nytt, «[...] but the thing is ancient» (Bacon, 1884, s. XVI).

Montaigne og Bacon er de første som benytter seg av begrepet essay som merkelapp på sine tekster, men skrivemåten har mange historiske forløpere (Askeland, Aamotsbakken, & Åslund, 2021, s. 34). I tillegg skrev både Montaigne og Bacon i tett dialog med eldre tekster. Montaigne siterte og kommenterte flittig fra sine antikke forbilder, som oftest uten å opplyse leseren om kilden (Melberg, 2013, s. 33). Montaigne og Bacons essays hadde det til felles at de begge kalte tekstene sine for essays, og at de var i dialog med og inspirert av antikkens tekstsatt. Samtidig er det svært tydelige forskjeller mellom essayene deres. Disse forskjellene blir ofte, i pedagogisk øyemed, gjort til gjenstand for en todeling av essayet: Det personlige essayet etter Montaigne, og det formale essayet etter Bacon (Askeland, Aamotsbakken, & Åslund, 2021, s. 41).

### 2.2.1 Det personlige essay

Essaytradisjonen etter Montaigne kalles ofte for personlige<sup>2</sup> essays fordi han bevisst bruker egne erfaringer som springbrett til å reflektere over mindre og større tema, ofte på en leken og ironisk måte (Askeland, Aamotsbakken, & Åslund, 2021, s. 42). Mot slutten av andre bok<sup>3</sup> bruker Montaigne sine personlige, kroppslige erfaringer med sykdommen nyrestein som utgangspunkt for refleksjoner rundt likheter mellom far og sønn og rundt legekunsten (Montaigne, 2009, s. 596). Å dele slike personlige anekdoter har et bestemt formål for Montaigne: Han vil vekke leseren til å tenke kritisk (Askeland, Aamotsbakken, & Åslund, 2021, s. 41). Montaignes essays forutsetter en dialog mellom skriver og leser som likeverdige parter, samt en lekende tilnærming til form og stil. Montaigne ironiserer over seg selv og sin skriverposisjon, men dette er en villet strategi, noe som gjør skriverposisjonen hans suveren (Askeland, Aamotsbakken, & Åslund, 2021, s. 42).

Men hvis det personlige essayet er preget av selvframstilling, hvordan skiller det seg da fra selvbiografien? Vel, der selvbiografien forteller om forfatteren, er refleksjonen det sentrale i

---

<sup>2</sup> Eller «informale»

<sup>3</sup> Montaignes *Essays* består av tre bøker som for hvert nye opplag ble gjenstand for bearbeidelser og tilføyelser av forfatteren (Sellevold, 2009, ss. XVI-XVII).

det personlige essayet (Askeland, Aamotsbakken, & Åslund, 2021, s. 53). I Montaignes essays er fortellingene om private erfaringer først og fremst et springbrett til refleksjoner om ulike små og større emner. Det er også viktig å påpeke at på Montaignes tid betydde private bekjennelser om kroppslige lidelser noe helt annet enn de gjør i dag. I dag kjenner vi godt til det sosiologen Richard Sennett kalte «intimitetstyranni» (Sennett, 1992), hvor alle fenomen gjøres om til noe personlig, samme hvor upersonlige de er. Men på Montaignes tid var skillet mellom privat og offentlig sfære, slik vi kjenner det i dag, enda ikke etablert (Askeland, Aamotsbakken, & Åslund, 2021, s. 55).

Montaigne brukte de intime detaljene til å trekke med seg leseren, han la seg selv fram som grunnlag for betraktningene om de allmennmenneskelige spørsmålene. Familielivet, herunder at fem av seks av hans barn dør, holder Montaigne i all hovedsak utenfor sin essayistikk (Johannesen, 1994, s. 61). Det som skiller Montaignes personlige essays fra moderne, selvutleverende tekster, er altså hans motvilje mot å skille seg selv som individ fra betraktninger om mennesket eller naturen (Emre, 2023, s. 34).

### 2.2.2 Det formale essay

Francis Bacons virke som politiker og filosof kan ha vært medvirkende årsak til at han i større grad holdt seg selv i bakgrunnen i essayene sine, og fokuserte mer på saken og refleksjoner rundt den<sup>4</sup> (Askeland, Aamotsbakken, & Åslund, 2021, s. 43). Et illustrerende eksempel på denne forskjellen mellom Montaigne og Bacon finner vi i deres to respektive essays om vennskap. Der Montaigne i sitt ca. 15 sider lange essay gjør flittig bruk av det personlige pronomenet «jeg», og tar utgangspunkt i vennskapet mellom ham selv og Etienne de La Boétie, fører Bacon ordet med pronomenene «vi» og «man» over ca. 5 sider. De eneste forekomstene av «jeg» i teksten viser heller ikke til Bacons personlige erfaringer, men fungerer som metakommentar: «Jeg har antydnet regelen for hvordan en mann ikke kan spille sin egen rolle alene: Hvis han ikke har en venn, kan han bare forlate scenen» (Bacon, 2013, s. 54).

Bacons korte essays hadde ikke private formål som Montaignes, men skulle heller være effektive redskaper for å greie ut om samfunnsforhold han ønsket å endre, noe som fordret en

---

<sup>4</sup> Montaigne virket også både som politiker og filosof, men trakk seg til forskjell fra Bacon tilbake fra denne virksomheten for å skrive essays (Melberg, 2013, s. 31).

knappere og mer aforistisk stil (Werlin, 2023, s. 100). Bacon ville bannlyse latskapen, til forskjell fra Montaigne som dyrket den. Dette speiler også en spenning i senere essayistikk: Spenningen mellom det aktive og det kontemplative, tilbaketrunkne livet (Melberg, 2013, s. 307).

### 2.2.3 Om essayets videre utvikling

I århundret som fulgte fortsatte de britiske essayistene i all hovedsak i tradisjonen etter Bacon, hvor man gav råd for et aktivt liv innen både politikken og næringslivet. Betegnelsen «essay» ble ofte brukt i titler med praktisk-vitenskapelige råd om hvordan å forbedre blant annet jordbruket (Werlin, 2023, s. 103). Nye vitenskapelige funn ble nedtegnet og distribuert i en form som var åpen for det prosessuelle, dialogiske<sup>5</sup> og aggregerende som preget datidens vitenskapelige diskurs. Men essayet ble også brukt for å diskutere etiske og sosiale implikasjoner av vitenskapelige fremskritt (Werlin, 2023, s. 103).

Mot slutten av 1600-tallet begynte vitenskapelig tekstproduksjon og essayet å drive fra hverandre (Werlin, 2023, s. 97). Gjennom opprettelsen av «The Royal Society» i 1663 kom etter hvert også de vitenskapelige tidsskriftene på banen, noe som førte til at vitenskapsmenn oftere publiserte vitenskapelige funn på andre måter enn gjennom essayet (Werlin, 2023, s. 107). På begynnelsen av 1700-tallet fikk essayet en ny hjemmebane gjennom tidsskrifter som *The Spectator*, *The Tatler*, *The Idler* og *The Rambler*<sup>6</sup> (Melberg, 2013, s. 99). En av disse foregangsmenn var Joseph Addison, som brukte seg selv som utgangspunkt for å trekke seg tilbake, observere sine omgivelser, og skrive med det siktemål å fungere «[...] politisk inngripende, moralsk oppdragende og estetisk fornyende» (Melberg, 2013, s. 101). I Addisons essayistikk ser vi en kombinasjon av det tilbaketrunkne, kontemplative vi kjenner etter Montaigne, og det politiske og utilitaristiske som er mer fremtredende hos Bacon. Det formale og personlige essayet utviklet seg altså både bort fra og inn i hverandre.

I Skandinavia sies det at essayet startet med Holbergs epistler (Melberg, 2013, s. 16). På 1900-tallet ekspanderte essayet, og en generasjon ambisiøse, norske essayister vokste frem, som også førte til en økt oppmerksomhet om sjangeren her til lands.

---

<sup>5</sup> Ofte i brevform.

<sup>6</sup> Hvorav ingen må forveksles med magasin med samme/lignende navn som fortsatt utgis.



## 2.3 Essayet i dag

For å synliggjøre essayets utvikling i Norge fra midten av 1900-tallet til i dag, tar jeg i det følgende utgangspunkt i tre ulike bøker og deres syn på essayet, basert på et utvalgt fra Hege Langballe Andersens masteroppgave (Andersen, 2002, s. 29). Først presenterer jeg et syn på essayet som skrivekunst, også kalt «glitrende penner». Deretter følger en del om det kritiske essayet og forsøk på avgrensninger av essaysjangeren i tradisjonen etter Theodor Adorno og Georg Johannesen. Til slutt kommer en diskusjon rundt essayet som eksklusivt og/eller ekskluderende.

### 2.3.1 Glitrende penner

I 1967 ble serien *Norges nasjonallitteratur* beriket med et verk om norske essays. Utvalget består hovedsakelig av mannlige, skjønnlitterære forfattere som skrev på riksmål/bokmål (Andersen, 2002, s. 31) Ansvarlig for utvalg og innledning var Carl Fredrik Engelstad. I innledningen til utvalget blir det klart at Engelstad ikke ser hensikten med å definere essaybegrepet, samtidig som han hevder at «Det *saklige* moment spiller en vesentlig rolle i essayet» (Engelstad, 1967, s. IX). Men dette saklige moment er ikke nok. Poenget, skriver Engelstad, er brytningen mellom essayisten og temaet han tar for seg. Et godt essay må ikke nødvendigvis være et uttrykk for «[...] blendende skrivekunst», men jo mer kunstnerisk utformingen er, jo mer blir essayets intellektuelle poeng gjort til en levende opplevelse for leseren (Engelstad, 1967, s. X). I analysen vil jeg komme tilbake til hvorvidt lærere og elever i videregående er opptatt av denne kunstneriske utformingen av språket i sine essays.

Mot slutten av Engelstads innledning trekker han også frem tekster som er preget av «[...] flaneriets tilsynelatende uforpliktende lek med ord og assosiasjoner», som noen av de beste innenfor norsk essayistikk (Engelstad, 1967, s. XIV) . Hege Langballe Andersen gjør et poeng av å la Engelstad stå som en representant for et syn på essayet hvor kjærligheten til skrivekunsten, ofte (og noen ganger ironisk) kalt «glitrende penner»<sup>7</sup>, står særdeles sterkt (Andersen, 2002, s. 33). Hvor rettfærdig det er å la ham stå som en slik representant kan diskuteres all den tid Engelstad påpeker at denne skrivekunsten ikke er uten alvor, samt at han

---

<sup>7</sup> Begrepet stammer fra Aasmund Olavsson Vinje som skilte mellom «glitrande pennar og dana folk» (Askeland, Aamotsbakken, & Åslund, 2021, s. 24)

kaller disse essayene for komplementærfarger i den essayistiske fargepaletten (Engelstad, 1967, s. XIV). Dette viser med stor tydelighet at disse essayistene ikke skulle sees på som de eneste høydepunktene innenfor den norske essayistikken. Engelstads fremheving av de «glitrende penner» har likevel blitt brukt som en kontrast til et mer kritisk og teoretisk syn på essayet.

### 2.3.2 Det kritiske essayet: Tysk teori

Den tyske filosofen Theodor W. Adorno skrev i 1958 en kritisk artikkel om «det slette essay», og hvordan det «[...] forteller om personer i stedet for å åpne saken» (Adorno, 2013, s. 288). Adorno og flere av hans tyske kollegaer skulle etter hvert få stor innflytelse på hvordan essaysjangeren ble definert i Norge. I 1982 kom en gruppe hovedfagsstudenter under professor Georg Johannesen ut med en artikkelsamling kalt *Essayet i Norge*. I sitt forord synliggjør Johannesen er tydelig dreining i forhold til essayet slik det er presentert hos Engelstad. Her er ikke essayet bare noe romanforfattere holder på med ved siden av hovedgeskjeften sin, nå er essayet «[...] en formell verktøykasse for den skriftlige virksomheten vi kaller samfunnsdebatt og samfunnsforskning» og videre «[...] sakprosaens eldste og mest raffinerte genre» (Johannesen, 1982, s. 8).

Det kunstnerisk utformede språket som Engelstad løftet opp er ikke lenger nok, noe som blir svært tydelig i Jon Severuds harselas med en rekke norske essayister (Severud, 1982). Severud fremhever to måter essayet kan forfalle på: «*Ved popularisering og smilende pennekunst*» (Severud, 1982, s. 174). For Adorno og hans etterfølgere var det kritiske perspektivet på selve begrepene, ofte som motsetning til vitenskapens begrepsmessige stringens og rasjonale, helt sentralt (Adorno, 2013, s. 295). Det rene og egentlige essayet blir i denne tradisjonen forsøkt avgrenset fra både vitenskapen, fra skrivekunst uten meningsinnhold og fra generell ekspansjon og popularisering, herunder skolens krav om å skrive essaylignende oppgaver (Johannesen, 1994, s. 59-60) (Melberg, 2013, s. 17). Tar man dette perspektivet inn i en skolekontekst, antar sjangeren en eksklusivitet og viktighet som må sies å være svært ambisiøs. Et sentralt spørsmål å undersøke blir hvorvidt informantene i denne studien deler disse høye ambisjonene for essayet, eller om de tilpasser ambisjonene til skolekonteksten.

Boken *Essayet i Norge* markerer altså et brudd med et syn på essayet som et slags biprodukt hos romanforfattere hvor den glitrende skrivekunsten kunne få fritt utløp. Men først og fremst innfører den, til forskjell fra Engelstad som utelukkende dro veksel på egne erfaringer, (tysk) essayteori som verktøy for å forstå det norske essayet (Andersen, 2002, s. 30). *Essayet i skolen* presenterer en oversatt versjon av Georg Haas' artikkel *Essayets særmerke og topoi*. I denne artikkelen setter Haas opp 12 kjennetegn på essayet, som svar på vanskelighetene ved å få «[...] alt som særmerkjer essayets vesen i *ein* definisjon» (Haas, 1982, s. 229). Disse kjennetegnene blir forklart i det følgende med mål om å synliggjøre den tyske essayteoriens forsøk på tydeliggjøring av essaybegrepet.

### **1. Spasertur, omvei, avstikker – assosierende tankegang**

Essayisten kjennetegnes ifølge Haas av å være en spaserende betrakter som er åpen for omveier og avstikkere. Fordi kompleksiteten og fylden i verden ikke passer inn i noe system, må sammenhengene iblant oppdages på slump (Haas, 1982, s. 230).

### **2. Samtalekarakter – dialogisk struktur**

Selv om essayet er en skriftlig sjanger, og Montaigne skrev alene i sitt tårn, er essayet ifølge Haas dialogisk fordi det har en tenkt mottaker som det går i dialog med. Essayet blir dialogisk når jeget som fører ordet bytter posisjon for erkjennelse, som om det var ulike roller han spilte (Haas, 1982, s. 232).

### **3. Prosessualitet**

Essayet er mer opptatt av prosess enn resultat. Det er fordi det for essayisten ikke er mulig å erkjenne seg frem til hele, entydige sannheter. Essayet har sitt eget «høna eller egget-spørsmål»: Skriver essayisten ned tankene sine mens de blir skapt, eller blir tankene skapt i det essayisten skriver dem ned (Haas, 1982, s. 232).

### **4. Åpen form**

Når essayet er avsluttet, er målet at leseren skal tenke videre. Essayisten ser på verden og erfaringen som fragmentarisk og ufullendt. Men det at essayet er åpent og uferdig, betyr ikke at fremstillingen er uferdig. «I essayet blir open tanke og avrunda form sameinte» (Haas, 1982, s. 233). Tankegangen blir i essayet åpnet av den usystematiske tilnærmingen, men samtidig arbeider essayisten intenst med hvordan han fremstiller emnet og seg selv.

### **5. Dialektisk syn på virkeligheten**

Essayisten kan ikke konkludere entydig og må følgelig vurdere ulike veier og gjetninger for å komme frem til det som mest sannsynlig er sannheten. Haas eksemplifiserer dette med Montaignes berømte utsagn: «Når eg leikar med katten min, kven veit om ikkje han då bruker meg meir som tidtrøyte enn eg gjer med han?» (Haas, 1982, s. 234). Begge mulighetene er like sannsynlige for essayisten.

## **6. Det tilnærmende, perspektive (sic!) og subjektive**

Alle resultater essayisten kommer frem til er midlertidige. Derfor mener Haas at essayet tilnærmer seg sannheten (Haas, 1982, s. 235). Ettersom verden og sannheten alltid er foranderlig, må essayisten fortsette å tilnærme seg, finne andre perspektiver og innta nye standpunkter. Essayisten må akseptere sin subjektivitet.

## **7. Variasjon og eksperiment**

Essayisten bruker variasjon som metode. Å variere tilnærmingen til et emne minner om eksperimentet hvor man prøver ut hva som er mulig, gjerne for å skape noe nytt. Essayisten sammenstiller igjen og igjen, på stadig nye måter.

## **8. Systemfritt**

Essayet skiller seg fra avhandlingen i at essayet ikke kan være låst av et system, slik vitenskapen er det. Ettersom essayet ikke godtar endelige, entydige sannheter, blir også systemet umulig. Videre er essayet også usystematisk i sin assosiasjonsrikdom; sammenhengene må leseren finne selv, noe som ifølge Haas «[...] verkar som ein didaktisk stimulans» (Haas, 1982, s. 236).

## **9. Det modne og skeptiske**

Essayet blir ofte kalt en modenhets-/alderdomssjanger (Johannesen, 1994, s. 116). Haas er varsom med å påpeke at modenhet ikke er ensbetydende med overlegenhet. Modenheten er avslappet, den har dybde i sine innsikter, forståelse for tingenes mangfold og kompleksitet, ydmykhet overfor hvor vanskelig det er å forstå og overfor alle endelige sannheter (Haas, 1982, s. 236).

## **10. Frihet og lek**

Frihet er essensielt for essayisten. Haas hevder at «I si reinaste form er essayet uttrykk for full åndeleg fridom, og difor vil det også vekke lysta til fridom hos lesaren» (Haas, 1982, s. 237). Denne friheten finner vi også i essayets form ved at essayisten står fritt til å starte og avslutte

essayet der han finner det for godt. Dette gjør at essayet nærmer seg kunsten og leken, hvor friheten er helt essensiell.

### **11. Kritikk**

Hos noen teoretikere er kritikken og essayet nesten det samme, mens hos andre sår det tvil om kritikken i det hele tatt kan gjøres til et kjennetegn på essayet. Haas fremhever likevel kritikk som et av essayets topoi fordi kritikken er et uttrykk for den tidligere nevnte åndelige friheten (Haas, 1982, s. 237). For at kritikken skal være essayistisk må den vekke ettertanke og utfordre til deltagelse, noe som trolig vil gjøre den mindre populær ifølge Haas.

### **12. Forming av det formede**

Essayet er åpent for alle typer stoff, og det trenger også et objekt, hvor enn det er hentet fra. Essayisten har arvet sitt stoff; «[...] essayet føreset kultur» (Haas, 1982, s. 238). Essayisten henter frem et materiale, gjør innsikt ut av kunnskap, henter frem det glemte og setter det opp mot fremtiden. Essayet skiller det viktige fra det uviktige.

Disse tolv kjennemerkene er åpenbart ikke gjensidig avgrensende kategorier, men beskrivelser som flyter over i og komplementerer hverandre. Fra Johannesen henter jeg derfor begrepet «signalement» til denne oppgavens analyse for å synliggjøre at informantenes forståelser av essaysjangeren minner mer om et signalement med en rekke beslektede kjennetegn, heller enn en stringent definisjon (Johannesen, 1994, s. 65). Hvilke spor av Haas 12 kjennetegn som finnes i informantenes beskrivelser av essaysjangeren kommer vi tilbake til i del 4.

#### **2.3.3 Essayet: I forfall eller fornyelse?**

Noe av arven etter Adorno og Johannesens kritiske syn i dagens samtale om essayet, ser vi blant annet hos Eivind Tjønneland som i en tekst kalt *Montaigne som pseudoessayist*, hevder at «Essayet må forholde seg til en sak som er noe annet enn personen som skriver det» (Tjønneland, 2015, s. 7). Å fråtse i personlige anekdoter, slik Tjønneland hevder Montaigne og hans etterfølgere ofte henfaller til, hjelper ikke til å belyse saken, men appellerer heller til leserens «[...] korrumperte kikkerlyst» (Tjønneland, 2015, s. 8).

Slike forsøk på å avgrense de «rene» essayene fra «slette», personlige «pseudoessays» har møtt motbør i både utdannings- og kulturkontekst. Marte Engdal (Engdal, 2019, s. 3), som har undervist sine universitetsstudenter i essayistisk skriving, hevder at studentene hennes lot seg inspirere, både av Montaignes personlige essays og moderne essayister i hans tradisjon, til å våge mer som faglige skrivere. Det å ta utgangspunkt i egne erfaringer for så å skrive om et faglig emne resulterte i en kunnskapstilegnelse som ifølge Engdal ikke stod tilbake for mer tradisjonelle drøftingsoppgaver (Engdal, 2019, s. 12). En annen motstemme i debatten om det personlige essayet har vært Ida Lødemel Tvedt som hevder at kritikken mot det såkalte selvbiografiske essayet ofte er kjønnnet, hvor de såkalte navlebeskuerne ofte er kvinner og kritikerne menn (Tvedt, 2019, s. 141).

Der Tjønneland anklager selveste Montaigne for å være en selvopptatt pseudoessayist, hevder Mevre Emre (2023, s. 34) at det slette, personlige essayet er et moderne fenomen. Virginia Woolf skrev i 1905 et essay med tittelen *The decay of essay writing* hvor hun anklagde tilsynelatende demokratiske utviklingstrekk som utdanning for flere, samt den massive økningen og spredningen av trykt materiale, for å bidra til essayets forfall. Hun mente at formen for mange ble et utløp for selvopptatthet (Woolf, 2016, s. 4). Kvaliteten ved et essay gikk for Woolf ut på evnen til å skrive; essayistens stil, hennes bruk av tegnsetting, hennes tempo og ordvalg, samt motvilje mot å sette søkelys på forfatteren som objekt (Emre, 2023, s. 36).

Hvis en elev skal finne frem til en personlig, essayistisk stil som blant andre Woolf etterlyser som kvalitetstegn, blir det ofte sagt at de må lære å finne og bruke sine egne ord. Askeland, Aamotsbakken og Åslund diskuterer hvorvidt originalitet forstått som en helt unik skrivestil løsrevet fra tradisjonen er et ønskelig eller i det hele tatt mulig mål (Askeland, Aamotsbakken, & Åslund, 2021, s. 24). De konkluderer med at for å tilegne seg et eget språk, en egen stil, må man gå i dialog med andres ord; man må låne, bruke og forkaste fra tradisjonen og nåtiden. Et sentralt spørsmål her er om personlig stil er noe informantene er opptatt av.

Når moderne, selvbiografiske essays blir kritisert for å være «slette», er det fordi de ikke triangulerer skriver, leser og sak. Grunnen til dette er ifølge Mevre Emre at essays som lykkes med denne trianguleringen ikke er ønsket av markedet, og følgelig er færre skribenter trent til

å skrive slike (Emre, 2023, s. 45). Bjørn Kvalsvik Nicolaysen har hevdet at en slik triangulering kan finnes i skolens litteraturredidaktikk, hvor teksten går inn som en tredjepart i samtalen mellom «jeg'et» og «den andre» (Nicolaysen, 2005, s. 17). Et viktig spørsmål i denne oppgaven er hvorvidt informantene mener skolen gjennom sin essayopplæring fremmer en slik triangulerende essayistikk.

På den annen side har det blitt hevdet at det moderne essayet kan ha et demokratisk og frigjørende potensial, særlig for grupper i samfunnet som ikke har hatt muligheten til å gjøre krav på en egen skriftliggjort personlighet (Strøksnes, 2015, s. 323) (Emre, 2023, s. 42). Samtidig kan et syn på det personlige essayet som frigjørende for utsatte minoriteter komme med svært ubehagelige overtoner, ettersom det forutsetter at personlighet opprinnelig var ujevnt distribuert. Emre bruker James Baldwins essay *Stranger in the Village* for å illustrere dette poenget, hvor Baldwin oppdager at for menneskene i den sveitsiske landsbyen han bodde i, så var han ikke et menneske, men et vandrende mirakel (Emre, 2023). Andre igjen stiller spørsmål ved hvor åpent og frigjørende dagens norske samtidsessayistikk etter Montaigne er, all den tid den virker å være mer opptatt av det kanoniserte enn av samtiden (Strøksnes, 2015, s. 324). For elever som gruppe blir det interessant å se hvorvidt essayet kan ha et frigjørende potensial, og om de kan skrive om sin samtid og det som opptar dem?

#### 2.3.4 Essayet: Eksklusivt eller ekskluderende?

Som vi har sett har kategorien «personlige essays» vært gjenstand for kritikk og forsøk på avgrensninger, men også hyllet som en måte å tilegne seg faglig kunnskap, utvikle en personlig stil og å frigjøre seg fra undertrykkende maktstrukturer. Vi ser at essayteoretikere vektlegger ulike aspekter ved essayet og at dette skaper debatt. Der de tyske teoretikerne og deres formidlere i Norge fremstilles som opptatt av å avgrense og tydeliggjøre et ideelt essay, har man ifølge Leif Longum innen angloamerikansk teori godtatt at essayet ikke lar seg avgrense (Longum, 1995, s. 161). Longum reagerer på bruken av begrepet «pseudoessay» hos blant andre Bjørn Kvalsvik<sup>8</sup> (1993, s. 116), hvor flere tekster og teksttyper blir definert ut av essaybegrepet, og sjangeren følgelig blir gjort eksklusiv og ekskluderende (Longum, 1995, s. 161).

---

<sup>8</sup> Kvalsvik har en artikkel i *Essayet i Norge* og gjøres av Andersen til en representant for arven etter Georg Johannesen.

Longum trekker en interessant parallell til novelle-sjangeren, hvor tyske teoretikere i lang tid forsøkte å komme frem til en endelig avgrensing av sjangeren, uten hell (Longum, 1995, s. 155). Dette har likevel ikke vært problematisk ettersom både lesere, forskere og forfattere har kunnet leve med mangfoldet som finnes under betegnelsen. I stedet for en normativ sjangerlære med en substantivpreget nomenklatur (epikk, lyrikk, dramatikk, essay) foreslår Longum å bruke adjektivene episk, lyrisk, dramatisk – og essayistisk, for også å kunne karakterisere hybrider og romme flytende sjangergrenser som er tid- og kontekstavhengige (Longum, 1995, s. 163).

I dag blir begrepene artikkel og (sak-)essay ofte brukt synonymt både i den engelskspråklige verden, men også i norsk skole og høyere utdanning (Askeland, Aamotsbakken, & Åslund, 2021, s. 73). Det informale og formale essayet etter Montaigne og Bacon har, som vi har sett, blitt videreutviklet til det Longum kaller «[...] et mangfold beslektede teksttyper» (Longum, 1995, s. 155). Med de to opphavsmennenes merkelapp «essay» i mente, mener en del teoretikere at begrepet essay nå kan brukes til å sammenligne; å finne forskjeller og likheter i tekster på tvers av kulturer og tider (Wittman & Kindley, 2023, s. 3).

Dette perspektivet anlegger blant andre Longum, som hevder at det opprinnelige essayet etter Montaigne forutsetter en leser med samme klassiske dannelse og samme referanser som forfatteren. Å videreføre en slik forventning til det moderne essayet i et samfunn som i praksis har avskaffet den klassiske dannelsen er derfor problematisk (Longum, 1995, s. 165). Skal essayet i dag fortsatt være en dialog med en likeverdig leser, er premissene endret, og essaybegrepet i dag og må ifølge dette mer pragmatiske synet følgelig tilpasses denne realiteten for ikke å bli ekskluderende, særlig hvis sjangeren skal skrives i skolen.

## 2.4 Essayet i skolen

Der Longum er kritisk til å fremheve essaysjangerens eksklusivitet, blant annet fordi eksklusiviteten kan fungere ekskluderende på lærere og elever i skolen, står Bjørn Kvalsvik for et annet syn: «Den relative eksklusiviteten til essayet er ein grunn i seg sjølv til at elevane i den vidaregåande skulen både bør lese og skrive essay» (Kvalsvik, 1993, s. 111). Kvalsvik



har tro på at essaysjangeren har et spesielt potensial til å hjelpe elevene med å bli bevisst hvordan holdningene deres oppstår (Kvalsvik, 1993, s. 142), at sjangeren åpner for effektiv ironi (Kvalsvik, 1993, s. 146) og at elevene over tid kan samle sammen utklipp fra sin egen mediehverdag som de senere kan kommentere i arbeidet med sine essays (Kvalsvik, 1993, s. 148).

Med utgangspunkt i den franske filosofen Paul Ricoeur, har Kvalsvik Nicolaysen senere hevdet at det å omgås ulike typer tekster, også tekster som byr elevene på motstand og vanskeligheter slik essayet gjør, kan gi elevene muligheten til å finne ut hva som er «... avgjorde rammar for min eksistens, kva som er mogleg å endre, kva som er min påverknad på omgjevnadene og koss dei påverkar meg» (Nicolaysen, 2005, s. 28). Nicolaysen bruker begrepet tilgangskompetanse for å vise hvordan kritisk omgang med et tekstmangfold kan ruste elevene til demokratisk deltagelse. Dette begrepet resonnerer godt med følgende formulering fra den nye læreplanen, i delen om norskfagets sentrale verdier og formål:

Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon. (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

Kvalsviks optimisme og ambisjoner på vegne av essaysjangeren i skolen deles ikke av alle. Laila Aase hevdet i 1988 at essaysjangeren ville bli «[...] en for avansert uttrykksform for det store flertallet av elever» (Aase, 1988, s. 126), mens Njål Harald Bokn i 1993 hevdet at en didaktisk reduksjon av essaysjangeren vil føre elevene såpass nært kåseriet at man burde fjernet muligheten til at elevene skulle skrive essays (Bokn, 1993, s. 180). Likevel ser vi at Kvalsviks optimisme kan ha overlevd tidens tann. Jostein Saxegaard skrev i 2019 en artikkel i *Norsklæreren* at han «[...] er overbevist om at essay er en verdifull sjanger som hjelper elevene å oppøve viktige akademiske ferdigheter av en annen type enn det de gjør ved f.eks. skriving av fagartikler» (Saxegaard, 2019, s. 40).

Artikkelen ble skrevet under den siste høringsprosessen rundt ny læreplan, og på det tidspunktet var essaysjangeren tatt ut av læreplanen. Saxegaards syn vant til slutt frem, og essay er nå en sjanger alle elever på VG3 skal skrive. Hvordan ble det slik? I det følgende skal jeg først gi et historisk riss over essayets plass i norsk skole ved å gå gjennom tidligere læreplaner, før jeg redegjør for essayets plass i dagens læreplan og eksamen. Til slutt i del 2.4. ser vi på et kapittel om essayet i læreboken *Moment VG3*, skrevet av den nevnte Jostein Saxegaard.

#### 2.4.1 Essayets skolehistorie

Det er vanskelig å slå fast når norskfagets skriveopplæring startet, og det faller også utenfor denne oppgavens rammer. Likevel kan det hevdes at blant annet Gymnasloven av 1869 var viktig for utformingen av faget (Elvestrand, 2020, s. 32). I den heter det:

«at [eleven] på en med hensyn til Sprog og Anordning tilfredstillende Maade skriftlig kan behandle Opgaver, passende for hans Alder og Udvikling» (Gymnasloven, 1869, § 15).

Læreplanen slo fast at emnene for skrivingen skulle være vanlige livsinteresser, populæretiske spørsmål eller hentet fra skolens øvrige fag (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1885, s. 38). Stiloppgaven var dermed født, og de relativt få elevene som gikk på gymnaset beskjeftiget seg med skriving om svært ulike tema. En samling stiloppgaver fra 1874 viser at lærere gav oppgaver med titler som kan gi assosiasjoner til essayistisk virksomhet. Eksempler på slike oppgavetitler er: «Om Hunden og dens Egenskaber», «Om vore Folke-eventyr», «Følger af Ulydighed», «Karakteristik af Pedanten» og «Mislige Følger af ensomt Liv» (Eriksen A. , 1874).

Dette betyr ikke at elevene skrev essays. Sjangerbetegnelser som «essay» og spor av opplæring i disses form og innhold finner vi ikke i læreplaner før langt senere. Essaysjangeren blir første gang i Mønsterplanen 74 for grunnskolen, en plan som var innholdsbasert, ikke kompetansebasert slik som de to planene i Kunnskapsløftet (Ryssevik, 2018). I M74 slås det fast at «Elevene bør bli kjent med [...] enkle essay» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 97). Samtidig var Mønsterplanene ikke detaljerte opplister av obligatorisk pensum, men gav stort rom for lokale tilpasninger og utvalg (Ryssevik, 2018). Vi kan dermed ikke med sikkerhet slå fast hvor utbredt undervisning i og skriving av essays var. I M87 er

essayet nevnt som en av flere sjangre det kan være aktuelt å arbeide med på 4-9. trinn fordi den kan ha skjønnlitterære kvaliteter (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 136). I disse planene er det tydelig at essayet ikke er tiltenkt noen sentral plass i undervisningen, og i den grad det tas med er det i kraft av kvaliteter som andre sjangre trolig har mer av. Fra og med Reform 94 var essayet inne i læreplanen på VK2 Allmennfag<sup>9</sup> med følgende formulering:

«Elevane skal kunne skrive lengre tekstar med god struktur og samanheng (t.d. resonnerande framstillingar, utgreiingar, drøftingsoppgåver, analyse av skjønnlitteratur og sakprosa, **essay**<sup>10</sup>, kåseri og novelle/forteljing)» (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993, s. 22).

Det er dermed 30 år siden begrepet essay først figurerte i en læreplan for den videregående skolen. Da gjorde den det i selskap med en rekke andre sjangre, samtidig som læreplanmålet bruker disse sjangrene som eksempler på det å kunne skrive lengre tekster med struktur og sammenheng. Det var ikke et absolutt krav at elevene skulle møte eller skrive essays. Med L97 ble formuleringene om essayet noe tydeligere. Der het det at elever på 9. trinn skulle «lese essay og skrive essayliknande tekstar» (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996, s. 127).

I Kunnskapsløftet fra 2006, som til forskjell fra tidligere læreplaner var kompetansebasert, ble essayet fjernet fra listen over sjangre elevene skulle kunne skrive på ungdomsskolen. Kåseriet stod fortsatt igjen. I planen for videregående var det på VG1 kommet inn et mål om at eleven skulle kunne: «skrive tekster i ulike kreative sjangere», mens på VG2 var essayet nevnt spesifikt som en sjanger elevene skulle kunne skrive i tillegg til «[...] litterære tolkninger og andre resonnerende tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

En markant og omdiskutert endring skjedde med revisjonen av Kunnskapsløftet i 2013 (Breivega & Johansen, 2016, s. 51). I revisjonen var alle sjangerbenevnelser plutselig tatt ut av læreplanen og erstattet med såkalte «teksttyper». I denne læreplanen het det at elevene blant annet skulle skrive reflekterende, resonnerende og kreative tekster. Særlig kategorien

---

<sup>9</sup> Det som i dag heter VG3 studiespesialiserende.

<sup>10</sup> Min utheving.

kreative tekster ble gjenstand for mye debatt og forvirring blant norsklærere (Breivega & Johansen, 2016, s. 51). Begrepet sjanger var likevel ikke helt borte. Elevene skulle for eksempel lese og analysere tekster fra ulike sjangre på VG2, og bruke kunnskap om sjanger til å skrive egne tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013). Oppsummert ser vi altså spor av essaysjangeren både i grunnskolen og på videregående tilbake i tid, noen ganger som et tydelig krav, andre ganger som et forslag til realisering av et skriveformål, eller som et supplement til litteraturundervisning.

#### 2.4.2 Høringsrunden før LK20

I høringsrunden før LK20 var utydelige mål og begrepsforvirring noe man ville til livs, og i den første skissen til den nye læreplanen i norsk var sjangerbenevnelser av blant annet essayet med i et kompetansemål hvor det het at elevene skulle kunne: «skrive essay som prøver ut tanker og ideer fra tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2018). I høringssvarene kom det positive tilbakemeldinger fra mange hold på essayets «comeback» i læreplanen.

Utdanningsdirektoratet ved Gunnhild Hanem skrev selv:

Essayet er midlertid gjeninnført. Jeg mener dette er bra både fordi det åpner for at elevene kan kombinere erfaringer og (norsk-)faglig kunnskap på kreative måter. I arbeidet med å skrive essay vil det dessuten være naturlig at elevene vender tilbake til og dikter videre på tekster de har lest eller skrevet tidligere i undervisningsløpet, det være seg i norsk eller andre fag. (Hanem, 2018).

Norsk lektorlags utvalg for norskfaget så positivt på sjangerbegrepets tilbakekomst og at konkrete sjangre ble nevnt. De nevner essayet som svært positivt fordi sjangeren «[...] innbyr til refleksjon og kreativitet, og hvis man skal ha noe i retning av en mer kreativ sjanger direkte, er den en type som mange eleven kan finne en utfordring i» (Rasen, 2018, s. 12). Blant høringsvarene til de større utdanningsinstitusjonene og foreningene, finner jeg i min gjennomgang ingen som den gang uttalte seg negativt om essayets gjeninntreden i læreplanen. Likevel ble sjangerbenevnelser av essayet fjernet fra det neste utkastet som var ute på høring. Blant andre Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening reagerte på dette i andre høringsrunde og skrev: «Vi ønsker også at det i læreplanen tydeliggjøres hva slags tekster som inngår i betegnelsen sakprosa, f.eks. essay, reportasjebøker, biografier, dokumentarbøker m.m.» (Vestbø, 2019, s. 15). Landslaget for norskundervisning (LNU) stemte i og ønsket «At

kreativ skriving videreføres gjennom hele vgs i form av essayskriving. Essaysjangeren inviterer til både refleksjon og utforskning, og vi ønsker denne sjangeren tilbake i norskplanen på vgs» (Eyde, 2019, s. 15).

### 2.4.3 LK20 og eksamen V23

Da LK20 forelå var som sagt sjangrene tilbake, og essayet var blant de utvalgte. Vi ser også at det kom inn en kobling mellom sjanger og handlingsverb, og at handlingsverbet «å prøve ut» fra det første utkastet, var erstattet med verbaliseringer av kvaliteter LNU mente at essaysjangeren inviterte til: «Refleksjon» og «utforskning» ble erstattet med følgende formulering i det endelige kompetansemålet

Elevene skal kunne skrive essays som **utforsker** og **reflekterer** over innhold i tekster<sup>11</sup> (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Denne koblingen mellom handlingsverb og sjanger er ifølge Betten et resultat av en lengre norskfaglig debatt og slik jeg ser det et forsøk på å tydeliggjøre de gode intensjonene fra reformen i 2013 uten å kaste barnet ut med badevannet: Sjanger er eksplisitt tilbake i læreplanen, men skal forstås i sammenheng med skrivingens formål (Betten, 2023, s. 6). At sjangerbenevnelser også er tilbake i oppgaveformuleringene til eksamen må sies å være i tråd med Forskrift til opplæringslova (2020, § 3-22) hvor det heter at: «Eksamen skal vere i samsvar med kompetansemåla i læreplanen». Et slikt samsvar ser vi tydelig i oppgaveformuleringen til eksamen fra våren 2023, hvor ordlyden er direkte utledet fra kompetansemålet:

Skriv et essay der du **utforsker** og **reflekterer** over innholdet i tekstvedleggene (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Men der lærere og elever i opplæringen tilsynelatende kan velge hvilke tekster de skal utforske og reflektere over innholdet i, er tekstvedleggene på eksamen gitt: To utdrag fra tekster som omhandler skilsmisse og nyere, moderne familiekonstellasjoner. Det første av disse to utdragene siterer og diskuterer også en eldre tekst, nemlig Ibsens *Et dukkehjem*.

---

<sup>11</sup> Mine uthevninger

I sensorveilederen skal elevessayene vurderes på tre hovedområder:

- Hvorvidt essayet svarer på oppgaven.
- Om essayet har en klar struktur og sammenheng som passer til essaysjangeren.
- Om språkføringen er god og formelle ferdigheter er på plass (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Det er interessant å merke seg hvilke adjektiv som i sensorveiledningen brukes for å definere et essay som står til høyeste karakter. For å svare på oppgaven må elevens essay «utforske innholdet i vedleggene på en **relevant** og **nyansert** måte». Teksten må også «reflektere over emnet ved å veksle mellom erfaringer og kunnskaper på en **selvstendig** og **relevant** måte». Strukturen i teksten må være **formålstjenlig** og passe til essaysjangeren. Setningsstrukturen og ordforrådet skal være **varierte**. Formuleringene skal være **presise** og **nyanserte**<sup>12</sup>. En slik sensorveiledning kan være nyttig når en skal vurdere en tekst i en såpass ullen sjanger som essayet, men kan etter mitt syn også gi sensorer en del utfordrende spørsmål. Hva er for eksempel en formålstjenlig og passende struktur for essaysjangeren? Hva hvis eleven ser på innholdet i vedleggene som irrelevante for emnet? Disse spørsmålene kommer vi tilbake til i del 4.

For å komme nærmere en forståelse av essayet som eksamenssjanger kan vi se på konklusjonene fra eksamensrapporten for skriftlig eksamen våren 2023. Ifølge den er essayet en sjanger som elevene forsøker å løse på ulike måter, noe sensorene har blitt bedt om å ta hensyn til (Utdanningsdirektoratet, 2024, s. 5). Hva dette hensynet består i, sier veilederen ingenting om. Videre gir veilederen noen konkretiseringer som vil kunne være nyttige for både lærere og elever å vite om, blant annet om hva som teller som en erfaring:

Ein viktig del av eit godt svar på denne oppgåva, er likevel at svaret vekslar mellom kunnskap og erfaringar. Dette treng ikkje vere private erfaringar, det å vise til ein tv-serie er også ei erfaring (Utdanningsdirektoratet, 2024, s. 5).

Utdanningsdirektoratet setter her opp et viktig kriterium for et vellykket essay: Teksten skal veksle mellom kunnskap og erfaringer om et emne som blir gitt i oppgaven. Vi ser også en åpning for også å trekke inn selvvalgte tekster, her i form av tv-serier, men det som følger som

---

<sup>12</sup> Mine uthevinger.

tips for opplæring og eksamensforberedelser fokuserer mer på viktigheten av at eleven skal være aktive og selvstendige i bruken av tekstvedleggene:

I skoleessayet ligg det ei forventning om at eleven må vere aktiv og tydeleg i forhold til innhaldet og tematikken i tekstvedlegga. Oppgåvetypen gir eleven høve til å bruke element frå dei vedlagde tekstane på ein sjølvstendig måte. Dette vil dei ha nytte av å øve på i opplæringa.

Krava til bruk av tekstvedlegg i ein eksamenssituasjon er styrt av rammene for eksamen. Slike avgrensingar er det ikkje i opplæringa, og det er positivt at elevane får øve på å skrive essay over tid og med eit større tilfang av kjelder (Utdanningsdirektoratet, 2024, s. 5).

Slik jeg leser dette, ønsker Utdanningsdirektoratet en essayopplæring hvor elevene trener over tid på å bruke tekster aktivt i sin skriving, gjerne fra et større tilfang, mens på eksamen skal elevene i all hovedsak bruke tekstvedleggene som er gitt. Kompetansemålet om essay, samt oppgaveteksten og sensorveiledningen fra eksamen gir noen føringer for hva skoleessayet skal være, men levner lærere og elever ingen form for diskusjon rundt eller definisjon av sjangeren. Da vil det for en del lærere være naturlig å gå til et læreverk.

#### 2.4.4 Kort om essayet i et nytt læreverk

I forbindelse med den nye læreplanen kom det også nye læreverk. Det faller utenfor denne oppgavens omfang å uttømmende analysere beskrivelsen av essaysjangeren i alle disse, men i det følgende vil jeg kort redegjøre for noen trekk ved presentasjonen av essayet i læreverket *Moment VG3*. Jeg har valgt akkurat dette læreverket fordi kapitlet om essayet er skrevet av Jostein Saxegaard, lærer på Porsgrunn VGS. Han har skrevet om sjangeren i tidsskriftet *Norsklæreren* og holder jevnlig foredrag om sjangeren for lærere. Boken har først en kort historisk introduksjon av Montaignes og Bacons essayistikk, før forfatteren kommer med følgende definisjon av essaysjangeren: «Essay er sakprosa med assosierende struktur, eit kunstferdig utforma språk og innhald som vekslar mellom erfaring, kunnskap og refleksjon» (Saxegaard, 2022, s. 118).

Denne definisjonen deles så i tre deler som til sammen forklares og utdypes over ca. 6 sider. Kapitlet kommer innledningsvis også med noen interessante essayhistoriske bemerkninger. For det første gjør forfatteren det klart at kapitlet i denne læreboken, som skal lære elevene å skrive essay, tar for seg den personlige essaytradisjonen etter Montaigne (Saxegaard, 2022, s. 118). For det andre tydeliggjøres en utvikling fra Montaigne til det moderne essayet hva angår essayets topos: «[...] dagens essayistar bruker også egne erfaringar som utgangspunkt for refleksjon. Men i motsetning til tekstane til Montaigne handlar mange moderne essay om kunst og litteratur» (Saxegaard, 2019, s. 118).

Det moderne essayet minner ifølge forfatteren om Montaignes personlige essay på flere områder, men skiller seg fra det ved at det ofte tar opp kunst og litteratur og blander dette med personlige erfaringer. Når kompetansemålet om essayet etter VG3 spesifiserer at elevessayenes objekt er «innholdet i tekster», ser vi en føring i læreplanen mot hva som skal være emnet i tekstene elevene skriver. Når ulike forståelser av essaysjangeren samt dens plass i skolens styringsdokumenter og et læreverk nå er nærmere presentert, vender jeg oppmerksomheten mot prosjektets metode for å klargjøre hvordan jeg har gått frem for å belyse læreres og elevers oppfattelser av essayet i skolen.

### 3. Metode

Problemstillingen for denne oppgaven er: «Hvilke oppfattelser av essaysjangeren har tre lærere og to elever i den videregående skolen?» For å kunne undersøke problemstillingen har jeg tatt en rekke metodiske valg. For det første skal oppgaven undersøke læreres og elevers «oppfattelser». Spørsmålet blir da hva en oppfattelse er og hvorfor vi oppfatter noe slik vi gjør? Her kan den filosofiske retningen «fenomenologi» hjelpe oss, ettersom den fastholder at menneskets oppfattelse av virkeligheten er den virkelige virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). For det andre har jeg valgt kvalitativ metode fordi jeg skal undersøke et sentralt fenomen (Creswell & Guetterman, 2021, s. 40), nemlig essayet i skolen.

I metodekapitlet vil jeg derfor redegjøre for hvordan og hvorfor jeg har studert elevers og læreres oppfattelser av essayet i skolen med utgangspunkt i en fenomenologisk metode etter Giorgi (2012, s. 4). I del 3.2 kommer så en redegjørelse for hvorfor kvalitativ metode egner



seg for å studere problemstillingen min, hvoretter jeg i del 3.3 forklarer hvordan jeg har rekruttert informanter, samt utarbeidet og gjennomført intervju. Til slutt, i del 3.4, diskuterer jeg etiske perspektiver på hvordan jeg har gått frem for å besvare problemstillingen, samt studiens validitet og reliabilitet i del 3.5.

### 3.1 Fenomenologi – oppfattelser av essaysjangeren

Tidligere i denne oppgaven har vi sett flere eksempler på at det er problematisk å definere hva et essay er. En mulig metodisk tilnærming til dette problemet er å studere hvordan essayet framtrer for dem som leser og skriver det, heller enn å forsøke å lage en definisjon. En slik tilnærming er i tråd med Swales forståelse av begrepene diskursfellesskap og sjanger, hvor sjangre realiseres av et diskursfellesskap med felles kommunikativt formål (Swales, 2002, s. 26). Å studere hvordan et diskursfellesskap, i mitt tilfelle lærere og elever i den videregående skolen, omtaler essaysjangeren, kan lede til viktige innsikter om sjangeren slik den er realisert blant informantene (Swales, 2002, s. 54). Den fenomenologiske metoden jeg har brukt går ut på å beskrive et fenomen fra aktørenes perspektiver, for så å undersøke hva det er ved fenomenet som forblir konstant i alle variasjonene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Med utgangspunkt i disse funnene ønsker jeg å komme frem til et signalement på essayet i skolen.

Ordet fenomenologi betyr noe slikt som «noe som viser seg selv» eller «å bringe noe inn i dagens lys»<sup>13</sup> (Heidegger, 2005, s. 4). Fenomenologien som filosofi stammer fra den tyske filosofen og matematikeren Edmund Husserl, men ble videreutviklet av blant andre Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty og Alfred Schütz (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Til å begynne med studerte den menneskets bevissthet, men gikk senere videre til å studere også menneskenes livsverden. Som applisert forsknings-/analysemetode, har blant andre Amedeo Giorgi bidratt til en konkret fremgangsmåte som vil bli beskrevet i det følgende (Giorgi, 2012, s. 4).

#### 3.1.1 Analyse og koding

Det første steget i det Giorgi kaller *The Descriptive Phenomenological Psychological Method* er å anta den riktige holdningen (Giorgi, 2012, s. 4). Her kommer begrepet fenomenologisk

---

<sup>13</sup> Mine oversettelser

reduksjon inn, hvor forskeren må avstå fra å se på det man studerer som noe som eksisterer eller ikke. Dette vil ikke si å ignorere det studerte, men heller anta at det studerte objektet/fenomenet kan være noe annet enn det man opplever der og da (Giorgi, 2012, s. 4). Ved å sette sine egne forhåndskunnskaper i parentes, kan man lettere nå frem til «[...] en fordomsfri beskrivelse av fenomenene» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). For denne oppgavens vedkommende har det vært viktig å sette mine forhåndskunnskaper om essayet til side for virkelig å kunne oppfatte hva som er informantenes oppfattelser av essayet i skolen. Her har jeg forsøkt å etterleve kravet om «kvalifisert naivitet», hvor jeg som intervjuer har kunnskaper om fenomenet, men forsøker å legge dem til side når jeg spør informantene, slik at de kan formulere seg så fritt og upåvirket som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). De gangene hvor jeg ikke har lyktes med dette har jeg forsøkt å synliggjøre i analysedelen ved å la mine nokså ledende spørsmål bli synlige i teksten.

Det neste steget i Giorgis metode går ut på å lese helheten først (Giorgi, 2012, s. 5). Ettersom metoden er holistisk, må forskeren først få en oversikt over dataene før han kan gå videre. Deretter går forskeren tilbake til begynnelsen og leser på nytt. For hver gang han opplever det Giorgi kaller en «transition in meaning», skal forskeren markere denne beskrivelsen i det som kalles «the process of constituting parts» (Giorgi, 2012, s. 5). I analysearbeidet har jeg fulgt denne rekkefølgen for først å få god oversikt over dataen, før jeg ved følgende gjennomlesninger har markert de beskrivelsene som har merket seg ut som «meningsdannende» for å dele inn teksten.

Denne inndelingsprosessen har jeg gjort to ganger med hvert transkriberte intervju: Først for hånd med blyant og papir hvor jeg har streket under det jeg mener er meningsbærende enheter og satt en tentativ «merkelapp» i marginen, før jeg ved ny gjennomlesning har brukt programmet NVIVO til å markere tekstenheter og relatere dem til tentative koder i programmet. I analysearbeidet har jeg så sammenlignet de håndskrevne kodene med dem fra NVIVO og identifisert det jeg mener er de meningsbærende delene. Et og samme utsagn kan figurere i flere koder og slik høre til flere meningsbærende deler. Til slutt i arbeidet med å konstituere meningsbærende deler har jeg satt de kodede utsagnene opp mot forskningsspørsmålene i oppgaven.

Det neste steget innebærer det Husserl kalte «fri variasjon i fantasien» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Her skal forskeren omforme dataen, men fortsatt i all hovedsak med subjektens ord, for å synliggjøre variasjonen i perspektiv på det studerte fenomenet. Målet er å finne essensen av fenomenene, det som er felles for alle variasjonene. Denne strukturen brukes så til å tolke og klargjøre, bringe inn i dagens lys, rådataene (Giorgi, 2012, s. 6).

Omformingen av datamaterialet har jeg forsøkt å synliggjøre i analysen hvor jeg analyserer de ulike delene ved å la informantens opprinnelige utsagn få rom i teksten, før jeg analyserer og setter dem i sammenheng med andre utsagn for å besvare forskningsspørsmålene. Til slutt i hver del sammenfattes beskrivelsene, fortsatt i all hovedsak med informantens egne ord, i det Kvale og Brinkmann kaller for meningsfortetting<sup>14</sup> (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Sammenfatingene fra del 4.1 til 4.4. settes så sammen og fortolkes i del 5 og utgjør der et signalement på essayet i skolen. Dette er gjort i håp om at prosessen fra det transkriberte til det analyserte skal være mest mulig transparent, og arbeidet med meningsfortettingen skal være synlig for leseren.

Den fenomenologiske tilnærmingen som jeg har skissert her har, som alle andre appliserte forskningsmetoder, sine styrker og svakheter. For min oppgaves vedkommende ligger styrken i at metoden vektlegger strukturen og variasjonen i informantens oppfatninger av essayet i skolen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Ved hjelp av en konkret fremgangsmåte for analysen kan metoden gi gode forutsetninger for å komme frem til et signalement på essayet i skolen. Samtidig har fenomenologiens fokus på individets forståelse av virkeligheten som «gitt», samt målet om å komme frem til en essens i forståelsen av et fenomen blitt kritisert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 50). For å forsøke å unngå en individualistisk og essensialistisk forståelse av det sentrale fenomenet, unngår jeg å hevde at jeg skal komme frem til en essens, men heller et signalement på essayet i skolen, med de begrensninger som et utvalg på 3 lærere og 2 elever gir.

Det finnes, interessant nok, et visst sammenfall mellom denne fenomenologiske metode etter Giorgi og noe de tyske teoretikerne Max Bense og Georg Haas skrev om essayets metode.

---

<sup>14</sup> Disse sammenfatingene er markert med fet skrift.

Haas skrev at essayets variasjon av et tema var en tilnærmende fremgangsmåte og siterte Benses forklaring: «Eit gitt tema blir endra slik at ein når fram til sannsynleg sanning gjennom variasjon som metode» (Haas, 1982, s. 235). I denne oppgaven er målet å komme frem til et signalement på essayet i skolen gjennom variasjon og tilnærming, heller enn å lete etter en essens ved fenomenet.

### 3.2 Kvalitativ metode og det semistrukturerte livsverdenintervjuet

Ettersom jeg i denne oppgaven undersøker et sentralt fenomen, er den kvalitative metoden mer formålstjenlig enn en kvantitativ tilnærming (Creswell & Guetterman, 2021, s. 40). En kvalitativ tilnærming muliggjør en fenomenologisk åpenhet for at fenomenet kan være noe annet enn det man tror. Dette betyr ikke at en kvantitativ metode er uegnet for å studere essayet i skolen. En mulig kvantitativ tilnærming til å studere essayet i skolen ville vært å dele ut spørreskjema til et utvalg elever og lærere med forhåndsbestemte spørsmål og kategorier. Da kunne man ha beskrevet trender i en elev- og lærerpopulasjon hva angår deres oppfattelser av essaysjangeren (Creswell & Guetterman, 2021, s. 45). Lykkes man med en slik tilnærming, kan funnene i større grad generaliseres.

Rådataene i denne oppgaven har jeg valgt å hente fra semistrukturerte livsverdenintervjuer. Det er fordi fenomenet jeg studerer, essayet i skolen, etter mitt syn bør studeres ut fra læreres og elevers «[...] levde hverdagsverden» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Når jeg har da valgt bort det kvantitative spørreskjemaet til fordel for det kvalitative intervjuet, er det primært av to grunner:

- 1) Jeg ønsker fordomsfrie beskrivelser. Et spørreskjema låser i større grad både spørsmål og svar i gitte kategorier (Creswell & Guetterman, 2021, s. 457). Det semistrukturerte livsverdenintervjuet gir derimot muligheter for oppfølgingsspørsmål og lengre resonnementer.
- 2) Survey-undersøkelser krever svært mye forarbeid og sensitivitet når det gjelder spørsmålsstillingen (Creswell & Guetterman, 2021, s. 440), samt en høy svarprosent for at resultatene kan generaliseres (Creswell & Guetterman, 2021, s. 443). Et semistrukturert livsverdenintervju har ikke som mål å produsere generaliserbare resultater, men å forstå et fenomen fra informantenes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Skulle et spørsmål i intervjuguiden være dårlig formulert

eller mangle sensitivitet overfor informantens bakgrunn, har intervjueren mulighet til å korrigere og klargjøre spørsmålene sine.

Det semistrukturerte livsverdenintervjuet gir meg altså muligheten til å undersøke og bedre forstå essayet i skolen ut fra informantenes perspektiv. Å forstå et fenomen på denne måten krever samtidig forberedelser om emnet, slik at spørsmålene oppleves meningsfulle og følgelig kan bidra til meningsfulle svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Jeg utarbeidet derfor en intervjuguide<sup>15</sup> med en del spørsmål som informantene ikke var kjent med på forhånd. Intervjuguiden begynner med et spørsmål hvor informanten får presentert seg, før jeg sirkler inn temaet for oppgaven med å spørre om informantenes erfaringer med lesing og skriving, med norskfaget og til slutt med essayet spesielt. For å klargjøre hva som er informantenes oppfattelser av essayet i skolen ba jeg også informantene om å forklare hva et essay er to ganger i løpet av intervjuet, en gang nokså tidlig og en gang helt til slutt.

Muligheten til oppfølgingsspørsmål, korreksjoner og klargjøringer var en av grunnene til at jeg valgte bort observasjoner som metode for datainnhenting. Man kan selvsagt stille slike spørsmål til dem man observerer, men det er langt fra sikkert at en såpass aktiv observatør harmonerer med det læreren i et klasserom ønsker å oppnå i undervisningen, og jeg risikerer følgelig at slike spørsmål blir en forstyrrelse. Den nevnte muligheten i det semi-strukturerte intervjuene for oppfølgingsspørsmål har vist seg å være viktig ved flere anledninger. Dette er noe jeg har forsøkt å synliggjøre i noen av utdragene som brukes i del 5, hvor oppfølgingsspørsmålene mine vises og deretter både korreksjoner og klargjøringer fra informantene. Det semistrukturerte livsverdenintervjuet har også gitt informantene mine muligheten til å svare utfyllende med lengre resonnementer, noe som ville vært vanskelig i en observasjonssetting.

En annen mulig kilde til data i en slik undersøkelse er elevtekster. Christina Betten valgte i sin masteroppgave å bruke sin nærhet til en VG3-klasse til å gjennomføre en skriveoppgave hvor hun samlet inn essays og gjennomførte tekstsamtaler basert på dem (Betten, 2023, s. 15). Jasmine Mokhtar gjorde noe lignende da hun tok med elevtekster som «artefakter» i intervju

---

<sup>15</sup> Se vedlegg 1.

med lærere som hadde vurdert disse (Mokthar, 2021, s. 3). Jeg har valgt å utelate elevtekster som empiri i denne studien. Å gjennomføre en undersøkelse som Bettens, en tilnærming hun kaller «samansett kasusstudie», krever en nærhet og tilgang til en klasse som jeg ikke har (Betten, 2023, s. 13). Videre har jeg ikke hatt noe spesifikt søkelys på elevenes tekster i intervjuene da oppgavens problemstilling skal finne oppfattelser av essayet. Slike oppfattelser vil man naturlig nok kunne finne realisert i den enkelte elevteksten, men det vil kreve oppfølgende tekstsamtaler for å avklare hvorfor eleven har gjort de valgene som han/hun har gjort. I mine intervju har jeg håpet å få frem mer helhetlige beskrivelser av lærernes og elevenes oppfattelser av skolesjangeren.

Til slutt i denne delen vil jeg nevne at jeg etter det første intervjuet gjorde noen mindre endringer i intervjuguiden som kun angår rekkefølgen på spørsmålene. Den vedlagte intervjuguiden er den oppdaterte versjonen som ble brukt i de tre siste intervjuene.

### 3.3 Informantene

#### 3.3.1 Utvalg

Utvalget av informanter i min studie basert på tilgjengelighet, men også det Creswell og Guetterman kaller for «Concept Sampling», hvor utvalget skal kunne hjelpe meg å oppdage hvilke forståelser av essayet som finnes i skolen (Creswell & Guetterman, 2021, s. 242). For å sikre dette gikk jeg etter informanter som kunne være informasjonsrike, altså lærere og elever som ville kunne fortelle utfyllende om sine forståelser av essayet i skolen.

#### 3.3.2 Rekruttering, intervju og transkribering

For å rekruttere slike informanter tok jeg tidlig i prosessen kontakt med flere lærere på videregående skoler, i håp om at disse kunne hjelpe meg å få tilgang til skoler, lærere og elever og slik fungere som såkalte «gatekeepers» (Creswell & Guetterman, 2021, s. 245). I februar/mars 2023 sendte jeg e-poster til to lærere, hvorav en responderte positivt og rekrutterte min første lærerinformant (heretter Lærer A). Jeg gjennomførte intervjuet med Lærer A, transkriberte det og sendte transkripsjonen til vedkommende for godkjenning, en prosess jeg har gjentatt med alle informantene.

I august 2023 sendte jeg en e-post til en engasjert norsklærer som har skrevet om essayets plass i skolen og spurte om vedkommende kunne foreslå informanter, noe som resulterte i studiens andre informant. Jeg sendte også e-post til en tidligere medstudent, men ingen av vedkommendes kollegaer ønsket å delta.

Prosessen med å rekruttere elevinformanter var noe mer krevende, blant annet fordi begge de to første lærerinformantene hadde lagt arbeidet med essayet til andre tidspunkt på året enn da jeg intervjuet dem, noe som førte til at noen av elevene var gått ut fra VGS. Jeg tok derfor kontakt med min tidligere norsklærer på videregående, heretter Lærer C, som responderte positivt på spørsmål om intervju. Ettersom denne bekjente er min tidligere lærer har jeg måttet gjøre en vurdering av hvorvidt et intervju med ham er forskningsetisk forsvarlig, noe jeg kommer tilbake til i del 3.4.1. Han organiserte også intervjuer med sine elever, som på tidspunktet for intervjuet nylig hadde avsluttet arbeidet med essayet.

### 3.3.3 Presentasjon av informantene

Den første lærerinformanten, Lærer A, er en mann som har jobbet som lærer i videregående i 13 år. Utdanningsbakgrunnen er nokså bred, med både engelsk, historie, nordisk og sammenlignende politikk i porteføljen. Informanten oppgir at engelskfaget og engelskspråklig kultur står sentralt i hans faglige og personlige identitet, og at interessen for norskfaget slo ut i full blomst først under studiene. Som skriver er informanten mest komfortabel med å skrive engelsk, men har en del erfaring med å skrive taler til ulike sammenhenger. Han skrev ikke essays på VGS selv, men skrev det som ble kalt resonnerende framstilling.

Lærer B er en kvinne som har jobbet i videregående i 8-9 år, men også i lærerutdanningen. Hun har en mastergrad i litteraturvitenskap og har i tillegg nordisk og engelsk. Som skriver har hun helt fra ung alder skrevet dagbok, dikt, og samlet på setninger og fraser fra sangtekster hun har hørt. Hun har også skrevet essays da hun gikk på skolen og likte sjangeren svært godt fordi den var «munter» og «litt sånn fri». I sitt daglige lærervirke skriver hun gjerne eksempeltekster til bruk i undervisningen, noe hun også har gjort med essayet.

Den tredje lærerinformanten, Lærer C, har jobbet som norsklærer i videregående i 17 år. Utdanningsbakgrunnen er litteraturvitenskap, men han har også fullført en mastergrad i litteraturdidaktikk. Han omtaler seg selv som språkbevisst i sin kommunikasjon. Han kan ikke huske essaysjangeren fra sin egen skolegang, men minnes at de skrev såkalte «refleksjoner».

Elevinformantene, heretter Elev A og Elev B, er to 18 år gamle jenter som går VG3. Begge to har en opplevelse av at norskfaget har blitt kjekkere for dem nå på videregående, mye på grunn av læreren deres, Lærer C, klarer å engasjere dem for faget. Elev A ønsker veldig gjerne å være en som leser, hun engasjerer seg for feminisme og setter pris på å få muligheten til å uttrykke seg mer fritt og kunstnerisk i norskfaget. Elev B liker ikke å lese. Hun synes det er tungt å motivere seg for lesing, særlig av lengre tekster.

### 3.4 Ethiske overveielser

Et forskningsprosjekt av dette omfanget vil nødvendigvis medføre en rekke etiske overveielser. For å sikre et mer systematisk etisk perspektiv på prosjektet mitt har jeg benyttet meg av David Seedhouse sitt etiske rammeverk<sup>16</sup> (Seedhouse, 2008, s. 164). Dette er egentlig beregnet på helsevesenet, men det har også blitt brukt vellykket innenfor sosiologien (Stutchbury & Fox, 2009, s. 490). Jeg velger å bruke rammeverket her fordi det ikke gir konkrete svar på konkrete etiske spørsmål, men hjelper den som bruker det med å tenke etikk på en systematisk måte. Stutchbury & Fox hevder at en slik systematisk tilnærming til etiske spørsmål innenfor utdanningsforskningen med stor sikkerhet vil medføre at viktige etiske spørsmål og deres moralske og etiske fundamenter kommer til syne, samt at tankeprosessen bak de etiske avgjørelsene som til slutt tas på dette grunnlaget blir mer synlig (Stutchbury & Fox, 2009, s. 493).

Rammeverket består av 4 «lag» som går fra det ytterste organisasjonsnivået til det innerste nivået som omhandler individet (Stutchbury & Fox, 2009, s. 491). Videre omhandler det nest ytterste (grønne) nivået konsekvenser for ulike personer og grupper som kan bli påvirket av avgjørelsen, mens den nest innerste (røde) tar for seg deontologiske perspektiver, mer uavhengig av konsekvenser. Disse nivåene er ikke lukkede sløyfer, men sklir over i hverandre,

---

<sup>16</sup> Min oversettelse fra engelsk: «grid».



noe som vil bli tydelig når jeg nå skal diskutere tre eksempler på etiske overveielser jeg gjorde meg underveis i prosjektet.

### 3.4.1 En bekjent som informant

I dette prosjektet har jeg brukt Seedhouse sitt etiske rammeverk for å vurdere etiske spørsmål som har dukket opp underveis. Et eksempel var hvorvidt jeg kunne rekruttere og bruke en informant som var min norsklærer på VGS. I vurderingen startet jeg med rammeverkets ytre (grå) lag og begynte med å vurdere lovligheten av en slik rekruttering, før jeg vurderte risikoen, hva som er vanlig i en intervjurekrutteringssituasjon og hvilke ressurser jeg hadde tilgjengelig. Jeg kom frem til at en slik rekruttering ikke er ulovlig, at risikoen for negative konsekvenser for våre respektive organisasjoner er minimal og at det å rekruttere via kontakter ikke er uvanlig i forskningssammenheng, så lenge man er transparent på dette. Jeg vurderte også hvem en slik rekruttering ville gagne samt mulige konsekvenser for ulike grupper med utgangspunkt i det nest ytterste (grønne) laget i rammeverket. Dessuten var det knapphet på informanter som ønsket å delta, så jeg vurderte at å rekruttere min tidligere norsklærer, som jeg visste ville være en datarisk informant, ville være en god avgjørelse ut fra vurderingene på gruppenivået.

### 3.4.2 Den asymmetriske intervjusituasjonen

Etiske spørsmål dukket selvsagt ikke bare opp i rekrutteringsfasen. Intervjusituasjonen er også preget av etiske overveielser rundt blant annet det asymmetriske forholdet mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Når jeg attpåtil intervjuer elever som lærer, kommer ytterligere et lag med maktforskjell inn i bildet. Jeg hadde i utgangspunktet planlagt å intervju to elever hver for seg, men da jeg ankom skolen, ble det raskt tydelig for meg at elevene forventet å bli intervjuet sammen. I situasjonen tenkte jeg umiddelbart at jeg muligens går glipp av en mulighet til å sammenstille to ulike intervjuer og at det å spørre om ikke vi kunne dele opp intervjuet i to muligens ville vært bedre for meg. Samtidig ville det skapt usikkerhet og brutt med avtaler og forventninger de kunne ha gjort seg med sin lærer. Jeg valgte derfor å ikke kommentere noe på dette, men bare gjennomføre intervjuet med begge elevene. Dette tror jeg bidro til at den opplevde maktubalansen mellom meg som intervjuer og elevinformantene ble mindre, da de var to som var trygge på hverandre og kunne stå sammen i intervjusituasjonen.

### 3.4.3 Om å trekke slutninger basert på andres uttalelser

Et siste eksempel på en etisk overveielse er at jeg gjennom den fenomenologiske metoden omformer og meningsfortetter informantenes opprinnelige utsagn og deretter trekker slutninger basert på disse meningsfortettingene. Slike omformuleringer og slutninger kan, hvis de ikke er sensitive for og tro mot essensen i de opprinnelige utsagnene, i verste fall oppleves som forenklende, urimelige eller rent ut falske. I arbeidet med analysen har jeg brukt rammeverket for å vurdere hvilke grep jeg skulle ta for å minimere risikoen for dette. Jeg lovet alle informantene at de skulle få gjennomlesningsrettigheter, noe jeg har holdt ved at alle informantene har fått tilgang til transkripsjonen av deres intervjuer. Men å holde løftet om gjennomlesning av transkripsjonen hjelper lite hvis en av informantene etter å ha lest den ferdige oppgaven opplever at utsagnene han eller hun kom med ble vridd på og at de ikke er til å kjenne igjen. Dette er en mulig trussel mot informantenes autonomi som kunne vært avhjulpet med en informantvalidering av analysen, noe det dessverre ikke har lyktes meg å gjennomføre.

### 3.5 Validitet og reliabilitet

Med utgangspunkt i Tor Arnfinn Klevens artikkel *Validity and validation in qualitative and quantitative research* tar jeg i vurderingen av denne oppgavens validitet utgangspunkt i premisset om at validitet ikke bestemmes av typen data man samler inn, men av hvilke slutninger<sup>17</sup> man trekker på grunnlag av denne dataen (Kleven, 2008, s. 221). Jeg vil ta utgangspunkt i begrepet konstruktvaliditet da dette er mest relevant for et kvalitativt forskningsprosjekt som dette, selv om det stammer fra den kvantitative tradisjonen (Kleven, 2008, s. 222).

Konstruktvaliditet går ut på å synliggjøre slutningene fra det vi studerer, i mitt tilfelle det transkriberte intervjumaterialet, til de begrepene man bruker for å beskrive det vi observerer. Truslene mot konstruktvaliditet i min oppgave går også ut på konstruktens reliabilitet ved at mine spørsmål til informantene og beskrivelser av deres svar enten kan underrepresentere, eller være irrelevante for å beskrive, essayet i skolen (Kleven, 2008, s. 224). Hver gang jeg i analysen beskriver, sammenfatter eller kontrasterer informantenes oppfattelser av essayet i skolen, bør det være synlig for leseren hva jeg bygger beskrivelsene på. Dette har jeg forsøkt

---

<sup>17</sup> Min oversettelse av det engelske: «inference».

å gjøre ved å gi stor plass til informantenes sitater og synliggjøre den fenomenologiske prosessen fra overblikk til gjengivelse og meningsfortetting i hver del av analysen.

Reliabiliteten og validiteten til transkripsjonene i denne oppgaven er forsøkt ivaretatt på følgende måte. For det første har jeg lyttet til intervjuene minst tre ganger: En gang før transkribering, flere ganger underveis samt en gang etter transkribering. Dette garanterer likevel ikke for at intervjuene ville blitt transkribert på nøyaktig samme måten av en annen. For det andre har jeg forsøkt å ivareta flyten og muntligheten i informantenes resonnementer ved å transkribere bekreftelsesord som «sant?» og moderasjonsord som «på en måte», samt lengre setninger med mange kommaforekomster stå. Når jeg likevel har valgt å utelate forekomster av pauseord som «eh» og gjentakelser av det samme ordet, er det fordi jeg ikke ser på dem som nyttige i denne studien, da de ødelegger for leseflyten og dermed forståelsen av resonnementet til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212).

## 4. Analyse

Når de metodiske valgene nå er redegjort for og drøftet, vil jeg i denne delen gå inn i datamaterialet for å analysere informantenes svar opp mot forskningsspørsmålene i oppgaven. Målet med analysen er å beskrive ulike deler av lærernes og elevenes oppfatninger av essayet i skolen og belyse likheter og motsetninger i disse beskrivelsene. Som vi har sett er essayet en sjanger som har lange tradisjoner i det offentlige rom, og som også har vært en del av skolens skriveopplæring i årtier. Hvordan informantene beskriver essayet kan altså være påvirket av både sjangerens historie, teori og plassen essayet har hatt i skriveopplæringen tidligere. Disse perspektivene tas opp fortløpende i kapitlet der informantene diskuterer disse. Analysedelen er strukturert etter de fire forskningsspørsmålene i denne oppgaven. Derfor begynner vi i del 4.1 med å se på hvordan lærere og elever beskriver essayet, før vi ser nærmere på hvordan det undervises om essayet i skolen i del 4.2. Deretter følger en diskusjon av hva som kjennetegner kvalitet ved et elevessay i del 4.3, før del 4.4 omtaler muligheter og begrensninger for essayet i skolen.

#### 4.1 Hvordan beskriver lærere og elever essayet i skolen?

I intervjumaterialet finner jeg at lærernes og elevenes forklaringer av og ordvalg i beskrivelsene av essayet har fellestrekk, men at forskjellige aspekter ved essayet vektlegges hos de ulike informantene. Jeg finner også at beskrivelsene av essayet ofte minner om Haas tolv kjennetegn på essayet (Haas, 1982). De mest frekvente adjektivene som blir brukt til å beskrive essayet blant mine informanter er «utforskende», «muntlig» og «reflekterende». Andre begrep informantene bruker for å beskrive essayet er «sakprosa», «sjanger», og «lek». Ingen av disse begrepene er gjennomgående hos alle informantene og en kvantitativ opptelling har følgelig liten hensikt. Vi må derfor se nærmere på informantenes beskrivelser av essayet, for å se etter elementer til et signalement på essayet i skolen. Nokså tidlig og helt til slutt i hvert intervju ba jeg informantene forklare hva et essay er:

**Lærer A:** [...] essay er i skjæringspunktet mellom det vi kaller for tradisjonell sakprosa og skjønnlitteratur, men holder seg fremdeles i sakprosaland med tanke på innhold; at de samme kriteriene som er gjeldende for sakprosasjangeren, at du skal kunne etterprøve informasjon og sånne ting. Skal handle om virkelige ting! Saksforhold i virkeligheten. Men du har lov til å leke med språk og bruke en del skjønnlitterære virkemidler, da sant! Altså: At en leker seg litt med metaforer og leker med språk og sånt da.

Å kategorisere essayet som en sakprosatekst i grenseland mot det skjønnlitterære er ikke uvanlig (Askeland, Aamotsbakken, & Åslund, 2021, s. 11) (Johannesen, 1994, s. 56). Informanten vektlegger viktigheten av at essayets emner skal være hentet fra virkeligheten, og at det primært er i form og virkemidler at essayisten låner fra den skjønnlitterære verktøykassen. Helt fra Montaigne har essayisten skrevet om virkeligheten, men slik den fremtrer for ham eller henne, og erfaringene har vært utgangspunktet for videre refleksjon. Læreboken *Moment VG3* definerer som vi har sett essay som sakprosa, men kommer også inn på at skjønnlitterære virkemidler og fortellerteknikker er typisk for sjangeren (Saxegaard, 2022, s. 119). Lærer A trekker frem den språklige leken i sine beskrivelser av essayet i skolen, noe som resonnerer med Haas' tiende kjennetegn på essayet, hvor også tilnærmingen mot kunsten heller enn vitenskapen synliggjør essayets form som annerledes enn dens «søsken» i sakprosasjangeren (Haas, 1982, s. 237). Lærer B fremhever andre trekk ved essayet på mitt direkte spørsmål, som dets muntlige karakter:

**Lærer B:** [...] det er en ... mer personlig, altså, ja, ikke alltid mer personlig, men det er mer muntlig, det er en muntlig sjanger, der man utforsker og reflekterer rundt et emne. Så blir det jo ofte kalt nettopp det der [uhørbart] en vandring i et emne. Og så er det også en sjanger der skriveren er mer tydelig, sant? Eller kommer bedre frem enn i fagartikkelen. Kanskje mindre pedagogisk, sant?

I dette utsagnet kan vi merke oss tre ting. For det første bruker informantene de samme handlingsverbene som kompetansemålet fra LK20 i sin beskrivelse av essaysjangeren: «Å utforske» og «å reflektere». For det andre bruker læreren en velkjent metafor for essaysjangeren som finnes helt tilbake hos Montaigne, som også finnes blant de tolv kjennetegnene på essayet hos Haas, nemlig vandringen i et emne (Montaigne, 2009, s. 207) (Haas, 1982, s. 229). Til slutt trekker hun frem både skriverposisjonen i essayet som en kontrast til andre skolesjangre, men stiller også spørsmålet om essayet er mindre «pedagogisk» enn for eksempel fagartikkelen. Det læreren nevner om essayets muntlige karakter kommer vi tilbake til i del 4.1.4. Lærer C har også en rikholdig beskrivelse av hva han mener er det grunnleggende i et essay:

**Lærer C:** [...] det er sikkert ulike vektlegginger, men det er jo en veksling mellom det subjektive og det generelle, sant? [...] Det ligner jo egentlig litt på retorikken, da, på den måten. Så det er det ene. Og så er det jo at tilfanget, topos, fra hvor skal du hente perspektiver? Jo, du bør hente fra deg selv, og så kan du gjerne hente fra populærkulturen, sant? Det du faktisk er opptatt av. Og så må du også gjerne hente fra fag og historie, litteratur, filosofi og også forskning, sant? Det er noe med alle disse ulike perspektivene som bør med, som kan, som bør med i et essay. Jeg sier til dem: Dere må ikke ha med 4-5 ulike, men du må i hvert fall ha med deg selv, og så bør du ha med et par til.

Beskrivelsene til Lærer C resonnerer godt med Engelstads beskrivelse av essayet som en brytning mellom essayisten og hans tema (Engelstad, 1967, s. X). Vekslingen mellom det personlige og det allmenne knyttes så til retorikken, før læreren gir eksempler på ulike kilder han mener eleven bør ha med i essayet, hvor også populærkulturen og personlige interesser trekkes fram. Denne beskrivelsen harmonerer godt med Haas tolvte kjennetegn på essayet, hvor essayisten henter stoff fra både forskning, kunst og livserfaring (Haas, 1982, s. 238), men også med eksamensveilederens oppfordringer hva angår vekslingen mellom erfaringer og kunnskaper, samt at erfaringene også kan være hentet fra populærkulturen (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Et tilbakevendende spørsmål i denne oppgaven er hvorvidt læreres beskrivelser av essaysjangeren skiller seg fra elevenes. På mitt direkte spørsmål om hva et essay er fant jeg, ikke overraskende, at der lærerinformantene i større grad henviser eller alluderer til læreplanens og litteraturvitenskapens begreper, beskriver elevinformantene essayet med mer hverdagslige ord som «lett og ledig», men også at essayet skal være «undrende» og at det er mye «frihet» i essaysjangeren. Dette kan tyde på at hverken lærerne eller elevene har vært veldig opptatt av at elevene skal lære å definere essaysjangeren med litteraturvitenskapens begreper, men heller forstå og beskrive sjangeren på egne premisser:

**Elev A:** Et essay da kan du på en måte si din mening, men samtidig se rundt saken og få folk til å stille spørsmål, ja, stille spørsmål til folk. Det er en veldig sånn undrende tekst, på en måte. Så da får du kanskje nye perspektiver på ting og. Ja, det at du ikke er veldig sånn: «Det mener jeg og sånn er det!».

Eleven beskriver her essayet som en tekst hvor en selv og til dels ens egne meninger har en plass, samtidig som leseren (folk) skal aktiveres ved hjelp av å stille spørsmål til ham og ved å se på emnet fra ulike perspektiver (rundt saken). Teksten skal være undrende, men også det dialogiske og perspektiviske er til stede i elevens beskrivelse. Eleven fremhever nye perspektiver og utvikling hos skriveren som en kontrast til det argumentative og fastlåste. Dette finner vi også igjen hos Haas, som beskriver essayet som «[...] utforskning av ein sjølv [...]» (Haas, 1982, s. 234).

Ved første gjennomlesning av informantenes svar på hva et essay er, kan det se ut som at de har ulike syn ettersom de fremhever ulike aspekter ved essayet, noe som kan sies å stemme overens med tidligere studier. Mokhtar fant i sin masteroppgave at lærerne manglet en enhetlig forståelse av hva essayet er, mens Andersen fant at hennes informanter vektla ulike, men beslektede egenskaper ved essayet (Mokhtar, 2021, s. V) (Andersen, 2002, s. 159). Ved å sammenstille informantenes svar, kan vi likevel gi følgende, foreløpige signalement på skoleessayet:

**For informantene er essayet i skolen en sakprosatext med skjønnlitterære virkemidler, hvor et synlig skriver-jeg med sin undrende, assosiative tilnærming til temaer hentet fra ulike kilder, vandrer rundt i emnet med mål om å aktivere**

## **leseren og oppdage nye perspektiver, heller enn å argumentere bastant for sitt eget syn.**

Denne sammenstillingen kan fremstå nokså harmonisk og enhetlig, men det tilsynelatende slektskapet mellom de ulike delene i denne sammenstillingen er det jeg som har skapt. Hvorvidt denne sammenstillingen er representativ for informantenes oppfattelser kan vi ikke vurdere uten å gå videre inn i intervjumaterialet. Et sentralt element i sammenstillingen over er vandringsen i emnet, en metafor vi har sett er brukt både i essayets historie og i dets teori. Hvordan forholder så informantene seg til essayets historie og den omfattende teorien og debatten rundt essayet i både kultur- og skolekontekst?

### 4.1.1 Om å skrive i en tradisjon.

Jeg spurte ikke informantene direkte hvordan de mener essayet i skolen står i forhold til essayets historie, men dette var likevel noe de kom inn på flere ganger, blant annet her, hvor jeg alluderte til sjangerspesifikasjonen i LK20 i forhold til tidligere læreplaners skriveformål «å reflektere»:

**Intervjuer:** Nå er det spesifikt essays. Er det noe som gjør essayet mer egnet til refleksjon enn bare at man sier at du skal reflektere?

**Lærer C:** [...] Ja, han Anders<sup>18</sup> som jeg henviste til ville jo sagt at det er reflekterende tekster vi kan strekke det til og essayet er, krever noe mer da. Jeg ser at det kan virke litt jålete å kalle det essay, hvorfor ikke bare kalle det (noe nølende) refleksjon? Men så er det jo en reell tradisjon med essayskriving, personlige essayet. Tilbake til Montaigne, sant? Mangehundreårig tradisjon. Og hvis du sier til elevene: «Skriv reflekterende!», så har de jo ikke innbakt kravet til det stilsikre, det språkbevisste, sant! Så da hvorfor ikke da, hehe, bruke kjennetegn på essay? Hvorfor ikke, ja, da kan man kanskje likeså godt bruke betegnelsen (noe nølende) essay. Men på en annen side kan man. Jeg sier jo til elevene mine: Det er å skrive reflekterende! Så har du et minstemål av kriterier. (Tapper fingeren fire-fem ganger i bordet) Det må med! Så har du stor frihet ut over det. Det er sånn jeg tolker kjennetegn på et essay da, at du har en, du har en gråsoner med mulige virkemidler, og så har du en kjerne som, ja hvis ikke du har de, så mister du liksom egenskapene i essayet da [...].

---

<sup>18</sup> Anders Reiersgaard, førstelektor i filosofi ved UiB.

Læreren ser en verdi i å bruke betegnelsen essay, til tross for enkeltes påstander om at skoleelever skriver refleksjoner, ikke essays. Verdien ligger i å knytte skoleessayet til den mangehundreårige tradisjonen tilbake til Montaigne, samt å inkludere det stilsikre og språkbevisste i elevenes tekster. Å sette merkelappen «essay» på elevenes tekster er likevel ikke det viktigste, her eksemplifisert ved Lærer A på spørsmål om hva vi vinner ved å gå bort fra skrivebestillingen «skriv reflekterende» og spesifiserer at elevene skal skrive essays:

**Lærer A:** Jeg vet ikke om. Vet du hva: Tomeito - tomato, for vet du hva? Du må ha refleksjon i et essay.

Dette mer pragmatiske synet på essayet gjenspeiler et funn fra Oda Eriksens masteroppgave, hvor skrivehandlingen reflekterende skrijving og sjangeren essay ble brukt om hverandre (Eriksen O. , 2021, s. I). For mine lærerinformanter er ikke sjangeravgrensningen av essayet avgjørende, noe som peker i retning av et pragmatisk syn på essaysjangeren vi blant annet finner hos Longum (1995, s. 155). Samtidig påpeker Lærer C viktigheten av at elevene får møte og skrive seg inn i en tradisjon som fremhever konkrete språklige kvaliteter som kan forsvinne hvis en ikke lenger kaller noe for essays. Hvilket forhold har så lærerinformantene til den essayistiske tradisjonen og hvor ser de essayet i skolen i forhold til denne?

Blant mine lærerinformanter kommer det tidlig frem at deres utdanningsbakgrunn fra nordisk og litteraturvitenskap har gitt dem erfaringer med den essayistiske tradisjonen og diskusjoner rundt sjangeren. Som vi har sett finnes det en pedagogisk todeling mellom det personlige essayet etter Montaigne og det formale essayet etter Bacon. Informantene er ikke like eksplisitte på hvor de selv ville ha plassert essayet i skolen i forhold til den pedagogiske todelingen. Likevel nevnes det personlige essayet, og navnet Montaigne, av alle tre lærerinformantene, hvorav en av dem har brukt et Montaigne-essay i undervisningen. Navnet Bacon glimrer derimot med sitt fravær. Dette kan være et tegn på en implisitt forståelse av at essayet i skolen er en personlig essaysjanger i tradisjonen etter Montaigne. For å undersøke videre hvorvidt det er grunnlag for å hevde denne implisitte forståelsen blant informantene, kan vi studere hvordan de omtaler essayets formål:

**Lærer C:** Altså da jeg gikk på litteraturvitenskap, så ble jo essay løftet fram som en, en sjanger som mange av professorene der oppe, Arild Lindeberg, jeg mener også Buvik, sier at essayet mer passer til den egentlige menneskelige tenkemåte ved at det er assosiativt, mindre formålsrettet, kanskje! Sant? Det er jo så masse diskusjon om



hva er egentlig et essay? Og vi leste jo blant annet Montaigne, Montaigne sine essay, og det ble, var en veldig høyt skattet sjanger.

**Lærer B:** Det er akkurat som man bare kan skrive om hva som helst sant, men et essay har jo også en hensikt. Det er jo også en eller annen, det er jo et eller annet man på en måte vil si noe om.

Her kan det tilsynelatende se ut som at to av informantene har et noe motstridende syn på essayets formål, da den ene omtaler essayet som mindre formålsrettet, mens den andre understreker at essayet har også en hensikt, nemlig å si noe om noe. Motsetningen er overfladisk. Lærer B ønsker å fremheve behovet for å formidle noe, og implisitt at man gjennom essayet ønsker å overbringe dette noe til noen. Dette formidlingsbehovet til en mottaker som essayets formål ser vi også hos Lærer C, som omtaler essayet som mindre formålsrettet, men ikke formålsløst:

**Lærer C:** Du starter i deg selv, men så må du også henvende deg til en mottaker, en leser. Og du må gjerne bruke liksom anekdoten eller den personlige erfaringen som virkemiddel, men så må den også tale til flere enn deg selv, sant? Det må opp på det allmenne.

Formålet med essayet innebærer for Lærer C en bevegelse fra det personlige og anekdotiske til det allmenne, hvor en mottaker opplever seg tilsnakkert. For det personlige essayets far, Montaigne, var denne bevegelsen helt sentral (Askeland, Aamotsbakken, & Åslund, 2021, s. 42). Der Bacons formale essays hadde til utilitaristisk og nærmest pedagogisk siktemål med å spre kunnskap om nye emner for å sikre vekst, fokuserer lærerinformantene på refleksjonen og det lekne, for eksempel i dette utdraget, hvor Lærer A omtaler essayet i kontrast til den resonnerende fremstillingen:

**Lærer A:** Det er rom for refleksjon der<sup>19</sup>, men i essayet så er det mer lekent og det, det er mer meningen at, det er mer fokus på refleksjon framfor for eksempel argumentasjonen da.

Essayet som kontrast til øvrige sjangre i skolen kommer vi tilbake til i del 4.1.3. Den implisitte forståelsen av essayet i skolen som en reflekterende enn argumenterende sjanger

---

<sup>19</sup> I den resonnerende fremstillingen, min anm.

trekker, som vi har sett, også Elev A frem, mens Lærer B omtaler essayet i skolen som «mindre pedagogisk». Slik jeg ser det er dette tegn på at informantene ser på essayets formål som mindre utilitaristisk og kunnskapsspredende enn lekent og reflekterende. Følgelig kan en hevde at informantene har en implisitt forståelse av at skoleessayet står i den personlige essaytradisjonen etter Montaigne. Å knytte essayet i skolen til tradisjonen etter Montaigne gjøres også noe mer eksplisitt:

**Lærer B:** [...] altså tidligere synes jeg essaysjangeren på en måte har blitt veldig sånn fort, blitt nevnt: «Ja, Montaigne han skrev essay blablabla», sant? Men kanskje den der hva som er forskjell på, for de<sup>20</sup> skriver vel gjerne sånn personlig essay, mens de essayene som kanskje voksne leser, eller det er jo kanskje mer sånn sakessay da. Men nå er ikke jeg veldig sånn. Jeg er ikke veldig oppdatert på nyere sånn essay [uhørbart].

**Lærer C:** Og essayet, i alle fall, må jo starte i det individuelle. Det er jo selve grunnlaget for essayet er jo det subjektive, ikke sant? Det er det subjektive. Så det frie essayet da, det er det vi snakker om, det personlige essayet.

For Lærer B har essayet tidligere vært stemoderlig behandlet i læreverkene hun har brukt. Hun nevner den pedagogiske todelingen her og plasserer essayet i skolen inn i tradisjonen til det personlige essayet, mens sakessayet overlates til andre. Lærer C gjentar essayets utgangspunkt i det subjektive og stadfester at vi snakker om det frie, personlige essayet, til forskjell fra andre mulige varianter. Lærer A nevner også at han brukte en tekst av Montaigne, *Om levealder*, i undervisningsopplegget sitt. Han problematiserer de antikke referansene som vanskelige for elevene å forstå, før han fastholder det at teksten åpner for videre samtaler om temaet som det sentrale for ham:

**Lærer A:** Det er ikke så nøye at de husker alt det som er i teksten, men de må kunne temaet! Og så knytter vi det videre til deres samtid: Er det diskusjoner om levealder i dag? Hva kan dere om gjennomsnittsalder? Ja, vi lever veldig lenge, sant? Når tid kan du drikke alkohol? Når er den seksuelle lavalder? Der er diskusjon om for eksempel å senke den seksuelle lavalder. Regjeringen har faktisk et forslag. Det er sånne ting, da, jeg prøver å vekke med essayet, sant?

Lærer As syn på Montaignes essays i undervisningen viser godt problematikken Longum diskuterte, hvor avskaffelsen av den klassiske dannelsen i praksis gjør mye av Montaignes

---

<sup>20</sup> Elevene, min anm.

essayistikk utilgjengelig (Longum, 1995, s. 165). Det sentrale for læreren er ikke nødvendigvis tekstforståelsen, men heller å trekke elevene inn og engasjere dem i samtaler om emner som essayene han har valgt ut tar opp. Læreren nevner temaer som er allmenne, blant annet lover og regler, ekteskap og skilsmisse, rasisme og krenkelser. Han ønsker at elevene gjennom essayskrivingen skal reflektere over temaene, og han ønsker å la elevenes personlige erfaringer med temaene bli nyttig i skriveprosessen. Ønsket om å fremme personlige refleksjoner rundt allmenne emner kan tyde på at lærerne har et dannelsesformål for arbeidet med essaysjangeren, slik Mokhtar også fant i sin masteroppgave (Mokhtar, 2021, s. V). Målet om den personlige dannelsen, til forskjell fra et mer utilitaristisk siktemål hvor samfunnet skal forbedres, kan være enda et implisitt tegn på at mine informanter ser på essayet i skolen som et personlig essay i tradisjonen etter Montaigne.

Ser en nærmere på lærebøker og styringsdokumenter, ser vi at klargjøringen av essayet i skolen som personlige essays i tradisjonen etter Montaigne er nokså tydelig i læreverket *Moment VG3*, mens en slik stillingtagen til den pedagogiske todelingen ikke finnes i skolens styringsdokumenter (Saxegaard, 2022, s. 118). Da kan en spørre seg: Er det slik at kompetansemålet om essayet skal gi rom for at essayet i skolen også kan skrives i den formale tradisjonen etter Bacon? Eller er denne manglende klargjøringen en mulig kilde til forvirring for lærere og elever? Elevinformantene fortalte tidlig at sjangeren for dem kan fremstå som forvirrende:

**Elev A:** Ja og så: Det er så mange lærere som sier så mye forskjellig og om essay, og det og er ganske forvirrende! Da blir det ikke sånn veldig tydelig hva. Og så er det liksom det går litt inn i den sjangeren og det går litt inn i den sjangeren. Du blir litt forvirret.

**Elev B:** Kan bli litt «lost».

**Elev A:** Ja.

Vi ser her hvordan forståelsen av essaysjangeren er læreravhengig, og at essaysjangeren defineres i forhold til andre, tidligere gjennomgåtte sjangre. En lærerinformant som også underviser i engelskfaget, tok opp den mulige forvirringen som kan oppstå i møte med engelskfagets essay:

**Lærer A:** Det er liksom, sant, i engelskfaget så snakker vi om «the essay» eller «the five paragraph text», altså de to – de to begrepene har flytt så mye inn i hverandre at jeg har - dette året har jeg bare kalt for det for «five paragraph essay», bare for å ikke forvirre elevene fordi de trenger å vite klart: «hva er hva her?».

Her ser vi også en driver for skolens behov for begrepsavklaring: Engelskfagets og den engelskspråklige (skole-)verdens bruk av begrepet essay avviker fra det norskfaglige essayet. Dette har også sammenheng med at essayet i den engelskspråklige verden blant annet utviklet seg i retning av en mer saksorientert sjanger hvor subjektet trådte mer og mer inn i bakgrunnen. Kulminasjonen av denne retningen i utviklingen var, som vi har sett, den vitenskapelige artikkelen, som i sin struktur kan minne mye om skolesjangeren «five paragraph essay». I dag brukes begrepet essay i den engelskspråklige skole- og utdanningssfæren på alt fra en fem avsnitt lang skolestil, via inntaksessays for høyere utdanning, til moderne essays som på en eller annen måte forholder seg til den essayistiske arven etter Montaigne (Wittman & Kindley, 2023, ss. 4-5).

Da elevene kom forbi de innledende forvirringene rundt essaysjangeren, fant seg et tema som engasjerte og begynte å skrive, ble kildetilfanget og ambisjonene de hadde for sine essays tydeligere. Elev B har skrevet et essay om julen med utgangspunkt i en reklame fra Kirkens bymisjon, mens Elev A skrev om fremstillingen av kvinner i eventyr, med utgangspunkt i tekster hun selv har funnet på nett:

**Elev A:** Vi hadde jo hatt om eventyr akkurat da, så jeg skrev om hvordan kvinner blir fremstilt i eventyrene. For det merker jeg det er litt sånn noe jeg har «passion» for, sånn feminisme og sånn. Så da, ja, hadde jeg lyst til å liksom finne mer (uhørbart). Og da, ja, skrev jeg vel egentlig bare om jeg fant noen artikler på nettet og brukte kanskje de litt. Og det var noe sånn der det kom noe nytt, sånn ny bok der de hadde gjort om en del av karakterene i eventyret til, som var menn til kvinner, at de var, hadde og på en måte hovedrollen og i noen av dem, sånn til barn som vokser opp nå liksom. Og så snakket jeg litt om, ja, hvordan Disney-prinsessene fremstilles og sånne ting.

**Intervjuer:** Høres ut som dere på en måte begge to har skrevet noe litt for å vekke en leser da?

**Elev B:** Og så sa han, ja, jeg tok i hvert fall med i min tekst, liksom det der med *Karens jul* og, for det er jo en ting vi har fått, at du skal liksom prøve å ha med litt fagstoff ...

**Elev A:** Ja!

**Intervjuer:** Ja!

**Elev B:** ... fra. Det kan, det trenger ikke nødvendigvis bare å være fra norskfaget, men det kan være liksom fra historie og sånn. Ja.

Elev A har et feministisk engasjement som ble forsterket av møtet med de tradisjonelle eventyrene hun møtte i norskfaget. Et slikt engasjement er ikke apolitisk eller uten stillingtagen, og tyder dermed på et syn på essayet som noe mer enn det Sæverud kalte smilende pennekunst; eleven mener noe i essayet sitt og vil formidle disse meningene (Severud, 1982, s. 174). Samtidig var Elev A tydelig på at hun ønsket å fremme ulike perspektiver på tematikken, og dermed vekke, heller enn å overbevise leseren. Elev B tok tydelig utgangspunkt i en personlig leseopplevelse med en reklame som vekket refleksjoner i henne, men fortalte også at teksten utviklet seg til å diskutere nordmenns forhold til julen.

Slik jeg forstår elevinformantene, har de begge klart å dra veksel på erfaringer, både private og tekstlige, for å reflektere over både norskfaglige og allmenne emner, slik lærerinformantene også ønsker at essayet i skolen skal gjøre. For å supplere signalementet av essayet i skolen, gjør jeg følgende sammenstilling:

**For informantene er essayet i skolen et personlig essay i tradisjonen etter Montaigne, hvor den personlige erfaringen fungerer som et springbrett til refleksjoner om allmenne emner. Skoleessayet henvender seg stilsikkert og språkbevisst til en mottaker, og selv om det er mer assosiativt og lekent enn argumenterende og overbevisende, vil eleven si noe om noe. Essayet i skolen står derfor også i tradisjonen etter senere essayister som kombinerte politisk engasjement med observasjoner fra en mer tilbaketrukket posisjon.**

#### 4.1.2 Essayet: En norskfaglig sjanger?

Flere av lærerinformantene i denne studien knytter essayskriving til temaer som tidligere har vært gjennomgått i norskfaget, ofte tema knyttet til litteraturhistoriske perioder. Som vi har sett tidligere fremhever Utdanningsdirektoratet i sin eksamensveileder viktigheten av en essayopplæring som ikke begrenser seg til et smalt tekstutvalg slik man gjør på eksamen. (Utdanningsdirektoratet, 2024, s. 5). Likevel fremheves ingen tverrfaglige ambisjoner for essayet i skolen i denne veilederen, noe jeg heller ikke ser eksplisitt uttrykt hos noen av mine informanter. Den nye læreplanen har en egen funksjon hvor man kan få opp forslag til hvordan å knytte enkelte kompetansemål til de tre tverrfaglige temaene, men kompetansemålet om essayet er ikke blant disse. Dette betyr selvsagt ikke at det er umulig å skrive essays om demokrati og medborgerskap eller folkehelse og livsmestring, eller at litteraturhistoriske emner ikke kan være tverrfaglige:

**Lærer B:** [...] etter jul så begynner det å nærme seg eksamen, sant, så da er det ikke så dumt å hente frem igjen de emnene som vi har hatt da, på en måte litteraturhistorien, og så tenkte vi emner knyttet til perioder, sant, så da var jo det på en måte. Vi ender jo egentlig opp med veldig mange ting som er på en måte, ja, det går an å skrive om da. Alt fra Norrønt, sant: Hevn og ære og ja; Barokken: Liv og død og; Opplysningstiden, kunnskap og, sant?

**Lærer C:** Ja, her kommer også en viktig informasjon til deg at jeg bruker ofte essayet som en skrivemåte etter hvert tema vi har vært innom, så kan noen i klassen de kan velge det, altså i starten så fikk alle måtte gjennom en sånn felles undervisning om hva er et essay, og så får de som liker den sjangeren skrive den. Og da har vi hatt om folkediktning, og da har vi skrevet essay om, ja, nasjonalromantikk, forskjellen: God og dårlig nasjonalisme, sant? I forlengelse av folkediktningen og nasjonalromantikken. Og for de som da jeg merket synes dette ble likevel en sånn litt sånn faglig og tungt, så sa jeg: «Julen!» Essay om julen, sant? Nå! Noe her og nå! Det og mener jeg er veldig bra med essayet. En inngang, en sjanger som passer til det som vi er opptatt av her og nå. Stort og smått, sant?

Essayet har en oppsummerende funksjon i undervisningen til disse lærerne, hvor tidligere innlært norskfaglig stoff bearbeides gjennom essayskriving. Hos Georg Haas forutsetter essayet tilgang til kulturen når essayet skal forme det som allerede er formet; det å bearbeide sentrale litteraturhistoriske tekster er ikke utypisk for essayet (Haas, 1982, s. 238). Samtidig peker Haas på at tilfanget kan komme fra en rekke ulike kilder. I kompetansemålet om essayet for VG3 studiespesialiserende heter det at elevene skal kunne «skrive essays som utforsker og reflekterer over innholdet i tekster», men det står ingenting om hva slags tekster. Om lærerne bruker essayet som en oppsummering av de litterære periodene fra norskfaget, så kan det tyde på en forståelse av essayet i skolen som en sjanger som primært befatter seg med (temaer fra) norskfaglige tekster.

En av norsklærerne kommenterer det han mener er et potensielt misforhold mellom fokuset på tekstforståelse på den ene siden, og refleksjon over mer allmenne fenomen i den andre, med utgangspunkt i ordlyden til eksamensoppgaven fra våren 2023:

**Lærer C:** De vedlagte tekstene er jo bare et utgangspunkt, også må de jo reflektere mer over fenomenet. Her var det jo kjærlighet og skilsmisse. Så sånn sett så er det et lite misforhold mellom det som står der og det som var på..

**Intervjuer:** (Avbryter) Ja, eksamensordlyden mener jeg var at de skulle «skrive et essay som utforsker og reflekterer over innholdet» i disse to tekstene!

**Lærer C:** Joa! Riktig! Ja. Men så kan vi si at «innholdet i tekstene», da høres det ut som det er veldig tekstinternt, mens det er jo, var jo og i livsverdenen, altså innholdet var jo da skilsmisse og kjærlighet, og jeg vil i hvert fall oppfordre elevene mine til: «Skriv også om livet!» Altså vi må kombinere tekstkompetanse, men du må jo skrive om fenomenene i livet og!

Disse refleksjonene resonnerer med funn fra Christina Bettens masteroppgave, hvor hun diskuterer en mulig konflikt mellom en eksamensstyrt undervisning og læreplanens overordnede mål om danning (Betten, 2023, s. V). Hun diskuterer hvorvidt det å pålegge elevene å skrive om spesifikke norskfaglige tekster kan stå i veien for elevenes personlige skriveprosjekt, hvor de utvikler sin egen stemme gjennom det hun kaller «subjektiv relevans», der de gjør bruk av sine egne interesser, tekster og kulturuttrykk. Lærer C nevner flere ganger

dette med opplevd relevans for eleven som essensielt i hans undervisningsprosjekt om essayet, her konkretisert gjennom en opplevelse med en elev i undervisningsperioden om nasjonalisme og nasjonalromantikken:

**Lærer C:** Og så skriver du da om nasjonalisme. [...] Og så kommer hun på noe selv da. Ja, men det er ikke bare sånn at nasjonalisme er å opphøye og elske sitt eget land! Det er også lokalsamfunn som da rivaliserer og, sant? Og hun synes jo dette blir spennende da. Og etter en stund, så rekker hun opp hånden og så sier hun:

– «Kan eg skrive om forhold heime?» [...]

– Ja! Ja! Ja! Det er dette som er essay, sant? Du må ta tak i det som er nært og viktig for deg, og så må du løfte det opp!

Det forløsende øyeblikket kommer når eleven, innenfor konteksten av et relativt vidt tema som nasjonalisme, finner noe som engasjerer henne personlig. Klassen hadde jobbet med flere norskfaglige tekster innenfor den litterære perioden, men det var ikke en tekst som inspirerte eleven til skriving, det var det å finne subjektiv relevans i dialog med læreren. Kravet om at essayets objekt skal være innholdet i tekster finner vi eksplisitt i kompetansemålet, noe en av lærerinformantene opplever som nytt:

**Lærer A:** For å dekke hele det kompetansemålet, så er det fortsatt litt utvikling jeg må ha i dette her opplegget mitt.

**Intervjuer:** Ja.

**Lærer A:** Fordi det er forventet at en skal bruke andre tekster – i essay!

**Intervjuer:** Ja.

**Lærer A:** Så det, tilbake til det spørsmålet som du kom til meg med: «Har du inkludert noe nytt?» Ja, i oppgaven så var det et av de nye kriteriene: Du skal bruke minst én annen tekst, som er skrevet om temaet – på én eller annen måte.

Informanten har i tidligere læreplaner hatt et lignende undervisningsopplegg som nå, men da har det vært et opplegg om kreative tekster, hvor essayet var én av flere mulige sjangre å skrive innenfor. Det at essayenes objekt er spesifisert til innholdet i tekster er nytt for ham, men i undervisningen så langt har han valgt en friere tilnærming, dog ikke uten en advarsel hva angår eksamen:



**Lærer A:** Det betyr at når du øver på essay sammen med meg, så får du velge. Du er fri! Mens på eksamen, da vil du bli bedt om å bruke tekstmaterialet, og da handler det om å vise det!

Kontrasten mellom undervisningen og skriveprosessen underveis og eksamen til slutt viser denne interessekonflikten mellom frihet til å realisere sitt eget skriveprosjekt på den ene siden og kravet om å vise tekstforståelse på den andre. Når læreren velger å gi denne friheten og dermed ikke la seg styre fullt og helt av eksamen, kan det tyde på at læreren verdsetter friheten høyt. Denne verdsettingen deler elevinformantene mine, som i all hovedsak skrev med utgangspunkt i selvvalgte tekster, og heller trakk inn de norskfaglige tekstene etter hvert.

**For informantene er essayet i skolen en sjanger som tar utgangspunkt i norskfaglige og/eller selvvalgte tekster for å reflektere over allmenne emner. Noen ganger er det en tekst som utløser refleksjonene, mens andre ganger begynner refleksjonen med erfaringen, og referanser til andre tekster kommer til senere i skriveprosessen.**

#### 4.1.3 Essayet som kontrast og kulminasjon i skriveopplæringen

Selv om elevene gjennom andre skolesjangre som fagartikkelen og debattinnlegget skriver om både temaer som engasjerer dem og norskfaglig innhold, påpeker både lærer- og elevinformantene at essayet skiller seg fra de andre skolesjangrene. Essayet skiller seg særlig ut i kraft av den store friheten det tilbyr skriveren:

**Elev A:** Ja at du har, jeg føler at du har veldig frihet i et essay.

**Elev B:** Enig!

**Elev A:** Eller det er mye mer frihet enn det det kanskje er i andre sjangre. Sånn eventyrsjanger hvis du skal skrive et eventyr.

**Elev B:** Eller et debattinnlegg, liksom.

\*

**Elev B:** Men det er vel gjerne det å kanskje og skrive et essay for at nesten få litt sånn kontrast til de andre tekstene vi og har på en måte hatt litt om, eller ja.

Elevinformantene nevner flere ganger at de nøyfriheten i skrivingen, mens det å lese essays var vanskeligere, blant annet fordi det var kompliserte tekster. Haas påpekte at essayisten nyter stor frihet og at denne friheten også vil vekke frihetslysten hos leseren (Haas, 1982, s. 237). Videre knyttet han denne friheten til kunstnerens frihet. Friheten de opplevde i skriveprosessen tilskriver elevene først og fremst læreren, som de beskriver som «kunstnerisk» i sin undervisning og sin tilnærming til deres skriving:

**Intervjuer:** Du sa kunstnerisk?

**Elev A:** Ja.

**Intervjuer:** Ja?

**Elev A:** Hva, skal jeg utdype, liksom?

**Intervjuer:** Ja?

**Elev A:** Ja! At det er på en måte at vi kan få uttrykke oss mer kunstnerisk, og det hjelper veldig når på en måte, jeg føler liksom [Lærer C] er litt sånn kunstnerisk. For han gjør det jo kanskje litt, noen ganger litt utradisjonelt.

**Elev B:** Ja!

**Elev A:** Og gjør det på sin måte, og det gjør og at vi og kan føle at vi kan gjøre det på vår måte, på en måte.

Læreren modellerer i dette tilfellet friheten for sine elever ved sin utradisjonelle, kunstneriske tilnærming til undervisningen. Elevene forteller også at læreren fungerte som en tett dialogpartner som oppmuntret uferdige tanker og idéer i skriveprosessen. Vi skal komme nærmere tilbake til lærerens rolle i skrivingen i del 4.2. For elevene er det usystematiske ved essayet i skolen en kontrast til skolens øvrige sjangre, noe som oppleves frigjørende i deres skriveprosess. Lærer A ser essayet i sammenheng med skolens øvrige skriveopplæring og sjangre, samtidig som han påpeker noen unike egenskaper ved essayet, blant annet at essayet er en kreativ sjanger:

**Lærer A:** Så sånn sett så synes jeg for eksempel essaysjangeren, den synes jeg - jeg er bare glad for at den er bakt inn, og en helt naturlig del av læreplanen. Fordi den inviterer til utvikling.

**Intervjuer:** Ja

**Lærer A:** Og lange tankerekker - og er kreativ!

**Intervjuer:** Ja, og det er viktig at den er kreativ?

**Lærer A:** Ja, det synes jeg er veldig viktig.

**Intervjuer:** Ja.

**Lærer A:** For det er mer enn nok oppgaver på skolen som er analytiske for eksempel. Ja.

Der læreren tidligere har tegnet opp essayet i kontrast til mer argumenterende tekster, setter han nå kreativiteten i essaysjangeren som kontrast til mer analytiske skolesjangre. Vi har tidligere sett hvordan innføringen av den såkalte kreative teksten skapte utfordringer for lærerne (Breivega & Johansen, 2016, s. 51). Flere av lærerne er likevel noe avventende til om LK20s spesifisering av at elevene skal skrive essays heller enn kreative/reflekterende tekster er en god utvikling:

**Intervjuer:** Før var det jo sånn at man skulle skrive reflekterende eller kreative tekster. Nå er det spesifisert denne spesifiseringen. Er det noe poeng i den spesifiseringen?

**Lærer A:** Jeg vet ikke enda.

**Intervjuer:** Nei.

Lærer C kommenterer et mulig tap ved at den kreative teksten er borte til fordel for essayet, samtidig som han også har undervist i essaysjangeren under tidligere læreplaner:

**Lærer C:** [...] dette er første halvåret hvor jeg har undervist essay etter den nye læreplanen, hvor jo essayet har fått en mer sentral plass og dessverre kanskje også har erstattet det som het kreativ sjanger da. Jeg synes jo skolen går i en litt trist og akademisk retning, men jeg underviste det<sup>21</sup> jo tidligere, sant?

Det er interessant å merke seg at flere av lærerinformantene nevner viktigheten av at essayets inntreden ikke går på bekostning av den kreative skrivingen. Lærer B foreslår å la essayets inntreden føre til motsatt konsekvens, nemlig at den kreative tilnærmingen til skriving sprer seg også til undervisningen tidligere i løpet:

---

<sup>21</sup> Essayet (min anm.)

**Lærer B:** Det er godt mulig at man kunne hatt flere sånne kreative oppgaver underveis på en måte.

**Intervjuer:** Ja, underveis i?

**Lærer B:** Ja, altså at man ikke må glemme at på en måte at det det går an å holde på med noe på en kreativ måte og.

**Intervjuer:** Ja!

**Lærer B:** Og ikke bare at liksom de må svare på spørsmål om sånn. VG2 blir ofte litt sånn. Det er så mange perioder man skal gjennom, og så blir det plutselig et, sånn som VG1 er litt mye sånn lek. Og så er det VG2 som er veldig sånn eldre litteraturhistorie, som kan være ganske sånn tungt, at man ikke kanskje må glemme at man også kan gjøre...

**Intervjuer:** Ha en sånn essayistisk impuls?

**Lærer B:** Ja, at man kan gjøre litt, ja litt sånne ting og.

Lærer B åpner her slik jeg ser det for at det kreative aspektet ved essayet får påvirke undervisningen i andre emner. Men der Lærer B muligens ønsker en essayistisk ekspansjon inn i den øvrige skriveopplæringen, påpeker Lærer A at essayets kreative aspekt fordrer en trygg skriver som har vært gjennom andre sjangre og emner tidligere:

**Lærer A:** Mens det som er tilfredsstillende med essayet på norsk, det er at har en vært gjennom sakprosasjangeren, artikkelen og debattinnlegget, har gjort seg ferdig med det, da er en akkurat som komfortabel og kan leke seg språklig med emner der det ikke nødvendigvis er så viktig å argumentere for og imot, men heller åpne for en samtale, eller åpne for nye perspektiver og – og den typen ting da.

Essaysjangeren står for denne læreren både i sammenheng med, men også kontrast til det argumentative, fast strukturerte man finner i andre sakprosasjangre, som kanskje lukker for å utvikle nye perspektiver. Den samme læreren utdyper kontrasten mellom essayet den resonnerende fremstillingen:

**Lærer A:** [...] når en skulle resonnerer, da skulle en sette for eksempel argumenter eller ting opp mot hverandre, en skulle komme fram til noe, sant? Ta flere elementer. Det var veldig sånn, du hadde en mal, sant? Det var ganske greit da, sant? Når du hadde argumentert for en ting, så gjorde jeg ferdig det, og så var det en ny ting.

Læreren påpeker her at teksten han selv møtte i sin skolegang, den resonnerende framstillingen, hadde både en mal og et mål. Tekstens struktur ble styrt av å ta for seg argumenter, sette dem opp mot hverandre og gjøre seg ferdig med dem for så å komme fram til noe. Den dialektiske prosessen med å sette ting opp mot hverandre er velkjent fra beskrivelser av essayet, blant annet hos Haas (1982, s. 234). Lærer A beskriver likevel essayet som en mer ustrukturert sjanger. Der den resonnerende framstillingen har en mal og et mål, er essayet lekent og tilsynelatende uten mål. Georg Haas beskriver dette som prosessualitet, hvor essayistens erkjennelsessituasjon ikke gjør det mulig å komme fram til et mål (Haas, 1982, s. 232). På direkte spørsmål om man kan skrive et essay etter en mal, svarer læreren:

**Lærer A:** Vel ifølge *Kontakt*<sup>22</sup> så kan du det. For her har de en kaller, vi kaller det vel for en skriveramme, for her har de et forslag. Jeg ser at denne her kan være til hjelp for dem<sup>23</sup>.

Han knytter så bruken av skriverammer til en skolekontekst og setter dette som en kontrast til forfatteres virksomhet, hvor alt man har lært av regler og rammer kan forkastes. Haas hevder at essayet er usystematisk og at det usystematiske ved essayet etter Montaigne gjør at leseren selv må finne fram til sammenhenger (Haas, 1982, s. 236). Å la slike sammenhenger være opp til leseren å finne ut av vil trolig ses på som svakhetstegn ved andre skolesjangre, som for eksempel en fagartikkel, hvor sammenhenger bør gjøres eksplisitt. Læreren konkluderer sitt resonnement om bruk av mal i essayskrivingen på følgende måte:

**Lærer A:** Så det går an å lage en, ja, det går an å lage en mal, men jeg tror ikke den malen passer på alle essay.

Læreren virker her å være i en didaktisk utfordrende posisjon. En mal for essayskriving kan være til hjelp for elevenes skriving, samtidig som noe av det læreren ønsker for elevenes essays og som skiller det fra andre skolesjangre er dets usystematiske karakter. Lærer C gjør dette tilsynelatende paradokset om til en mulighet når han sammenligner essayet med fridansen i kunstløp:

**Lærer C:** Ja, det kan minne litt om kunstløp! Dette er interessant!

**Intervjuer:** Ja.

---

<sup>22</sup> *Kontakt* er navnet på læreverket som denne læreren bruker.

<sup>23</sup> Elevene (min anm.)

**Lærer C:** I kunsthopp så har du jo faste konkurranser, sant. Og så når OL-vinneren er kåret, første- og andreplassen, så har de en oppvisning hvor de bare uttrykker seg helt fritt! Men hvor det er like mye kvalitet og det ligger øving bak, men hvor de uttrykker seg mer fritt da. Fridans! Så det og tenker jeg essay må kunne vise noe av den friheten.

**Intervjuer:** Ja!

**Lærer C:** Men ikke en tøylesløshet som er en slags giddeløshet, sant! Så det er jo kanskje den mest krevende sjangeren sann sett. Den skal henge sammen, de løse trådene skal forbindes. Det skal være lite, lite, lite dødt språk. Ja, det var, ble et litt langt svar på et spørsmål om essens, men ja.

**Intervjuer:** Ja, men det ligger kanskje i essensen?

**Lærer C:** Ja, kanskje det gjør det.

Bruker vi denne anekdoten som metafor for skolens skriveopplæring, kan de faste konkurransene være opplæringen i de klassiske skolesjangrene, mens fridansen stå for essayet. Systematikken, de eksplisitte sammenhengene, malene, skriverammene og den didaktiske tilnærmingen som elevene har blitt trent opp til gjennom en årrekke, kulminerer med en oppvisning som viser elementer av alt dette, men også noe annet, noe fritt og egenartet. Essayet står altså ikke bare i kontrast til, men også i sammenheng med de andre skolesjangrene.

**For informantene er skoleessayet en kreativ, leken og fri tilnærming til språk og form som både bygger på og står i kontrast til elementer fra de andre sjangrene i skriveopplæringen. Essayet i skolen er mer ustrukturert og assosiativt i formen enn for eksempel den resonnerende framstillingen.**

I fare for å ødelegge en god kunsthoppmetafor må jeg likevel innvende at en beskrivelse av essayet som både bygger på andre sjangre og står i kontrast til det kan være vanskelig å få grep om for elever. Som vi har sett nevnte elevene at ulike lærere sier så mye forskjellig om essayet. En kan spørre seg hvorfor man ikke bare kan produsere en lettfattelig definisjon av essayet som elevene kan forstå? Hva er det egentlig som gjør essayet så spesielt at det unndrar seg slike definisjoner?

I arbeidet med definisjonsspørsmålet i del 2.1 har vi sett flere essayteoretikere hevde at det å unndra seg definisjoner er en del av (det gode) essayets form. I det følgende går vi nærmere inn på i hvilken grad den språklige utformingen av skoleessayet vektlegges av informantene. Er essayet i skolen annerledes enn øvrige skolesjangre fordi det inviterer til glitrende skrivekunst, eller handler den språklige utformingen om noe annet?

#### 4.1.4 Språklig utforskning og utforming

Informantene i denne studien vektlegger ulike aspekter ved den språklige utformingen av elevessays. Å utforske sitt eget språk for slik å bli bevisst det er sentralt for flere av informantene, mens andre fremhever på det muntlige aspektet ved essays. Jeg finner også at lærerne er ute etter et språklig løft hos elevene i deres essays, men hva dette løftet består av er ikke entydig. Når lærer C blir spurt om essayet og læreplanens overordnede mål om å gi elevene en «utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst», svarer han:

**Lærer C:** Ja, her tenker jeg norsk, altså læreplanen i norsk og den overordnede delen spiller på lag da, sant! Absolutt!

**Intervjuer:** Og essayet?

**Lærer C:** Ja, og jeg mener essayet helt spesifikt! Essayet, ja veldig! Særlig dette utforskende. At du også kan utforske språket rett og slett. Og essayet er jo utforskende!

Her slås det fast at språket er en del av det man kan utforske i et essay. Et eksempel på denne utforskende tilnærmingen til språket kan vi finne hos en av lærerens elever som hadde et ord hun alltid brukte med familien, men som ikke var kjent utenfor den sammenhengen:

**Elev B:** Liksom jeg har alltid trodd at det var et ord. Men så er det plutselig ingen som skjønnte det, og da var det litt sånn: «Ja, men HÆ?» liksom. «Vet dere ikke hva dette ordet er?» liksom.

Eleven får gjennom arbeidet med essayet anledning til å forklare dette ordet til leseren og bli bevisst sitt eget språk. Dette med språklig bevissthet og innovasjon som spesielt for essaysjangeren finner vi også igjen hos Lærer A:

**Lærer A:** [...] Leke med språk. Lage nye ord. Alltid noen elever som lager nye uttrykk eller nye begreper i prosessen med essayet, og det får en ikke på samme måte i

sakprosasjangeren, for da handler det om innledning, hoveddel med argumenter for og imot, konklusjon, ikke sant? Det er mye, mye mer teknisk, så, og det er derfor ...

Lærer A ser på bevissthet rundt eget språk også i form av å skape nye ord og uttrykk som noe essayet tilbyr, til forskjell fra mer «tekniske» sakprosasjangre. Det å nærme seg et tema ved hjelp av personlige erfaringer og bevisstgjøring rundt sitt eget språk, kan stimulere til utvikling, men da under forutsetning om at språket påvirkes, for eksempel ved hjelp av essayistiske tenke- og skrivemåter (Askeland, Aamotsbakken, & Åslund, 2021, s. 23). Dagens skoleelever er fortrolige med en personlig og subjektiv fremstilling og et muntlig språk, men det er ikke nødvendigvis nok i seg selv. Både lærer- og elevinformanter omtaler essayet som en muntlig sjanger, noe vi ser har sett tidligere hos Lærer B. Hun poengterer senere at elevenes tendens til muntlighet i skrivingen er en naturlig forutsetning for at elevene kan lykkes med essaysjangeren, samtidig som hun problematiserer hva muntlighet er:

**Lærer B:** Det er jo ofte det de får tilbakemelding på når de skriver fagartikler og sånn, at de har et for muntlig språk. Så akkurat den biten er jo, den har de jo gode forutsetninger for, sant, når de skal skrive, men så er det jo forskjell på sånn muntlighet og sånn, hva skal jeg si? «Akademisk muntlighet» da, at du ikke bare på en måte skriver sånn som du snakker.

Hva læreren mener med «akademisk muntlighet» her er ikke entydig, men hun kontrasterer det opp mot det å skrive som man snakker til daglig. Essayet er tross alt en skriftlig sjanger og kjennetegnes ofte ved bruk av litterære, mer en hverdagspråklige virkemidler. Senere i intervjuet forteller Lærer B om en skriveoppgave, hvor elevene skulle ta en innledning til en fagartikkel og skrive den om til mer muntlig språk for å forstå kontrasten mellom formelt og muntlig språk, uten å miste meningsinnholdet. Muntligheten læreren er ute etter er altså hverken en muntlighet hvor man skriver som man snakker, eller en formell skrivemåte slik som i fagartikkelen. Læreren B knytter senere muntlighet i et essay til å realisere blant annet humoren de bruker til daglig i skriftlig form:

**Lærer B:** [...] de er jo vant til å bruke humor hele tiden, men de er ikke så veldig gode på å bruke humor eller forstå humor, og ironi for den saks skyld, når de leser selv



[...] Og et essay skal ikke være ironisk sånn, men du har jo en muntlighet litt over i en sånn humoristisk og ikke sant? Som man da ofte, ja, det er en kunst da. Men å kanskje bruke det de på en måte har litt fra før til at du faktisk kan skrive, bruke det skriftlig også.

Å omgjøre en muntlighet elevene allerede mestrer til en skriftlig form som fungerer er noe av det denne læreren er ute etter å få til gjennom arbeidet med essayet. Spørsmålet er om elevene forstår det samme med muntlighet som lærerne gjør:

**Elev B:** Du skal skrive muntlig! Du kan ha med humor, som du sa (med henvisning til Elev A). Det kan være, altså det er lov å liksom bruke litt slang føler jeg, litt sånn ord som på en måte kanskje man har litt sånn på dialekt. Fordi at du snakker på en måte til de du, som leser da. Du skal på en måte skrive på en måte gjør at jeg nesten at jeg snakker med deg, liksom.

Eleven fremhever at i essayet skal man skrive muntlig, og spesifiserer at man har lov til å ta i bruk denne muntligheten fordi man adresserer leseren i en **nesten**<sup>24</sup> muntlig form. Denne formen for skriftlig muntlighet legitimeres av eleven med at stilen i teksten skal minne om en samtale som kan inneholde slang, humor og dialekt. For meg er dette en annen forståelse av muntlighet enn den lærer B fremhever, og dermed trolig et område hvor læreres og elevers beskrivelser av essayet skiller seg fra hverandre. Der eleven ønsker å emulere den muntlige samtalen i skriftlig form, vil læreren at eleven skal transformere sin hverdagslige muntlighet til en form som fungerer skriftlig. Spørsmålet blir da hvordan læreren kan legge rette for en skriftliggjøring av elevens muntlighet som fungerer? Georg Johannesen hevdet at «Essayet er stilisert tale minus lyd», og knyttet dermed det kunstferdig utformede muntlige talespråket fra retorikken til essayets skriftlige virksomhet (Johannesen, 1982, s. 9). Lærer C forteller om en vellykket eksamensoppgave hvor elevenes språk løftet seg om ikke inn i en kunstferdig utformet retorisk stil, så i hvert fall opp fra det hverdagslige og inn i det faglige:

**Lærer C:** Jeg hadde en vellykket essayoppgave om hvorfor mennesker trenger fortellinger i fjor, og da trakk de jo inn de fortellingene de selv har lest, og det kan, det kunne være alt kunne være alt fra gaming til science fictionserier, sant! Og da fikk jo essayet fram noe de genuint bryr seg om. Men hvor de da for å sitere eller parafasere Penne, Sylvi Penne: De gikk likevel fra, de gikk fra primærdiskursen, hverdagspråket,

---

<sup>24</sup> Min utheving

over i et fagspråk, sant! De brukte sine egne erfaringer og så klarte de å likevel komme med et fagspråk, sant.

**Intervjuer:** Løfte det opp

**Lærer C:** Ja, løfte det opp, ja. Elevere det! De gjorde det altså!

Denne bevegelsen fra det personlige og inn i det allmenne er viktig for denne læreren og noe han trekker frem flere ganger som et essensielt kjennetegn ved essayet. Noen spesifikk didaktisk fremgangsmåte for å lykkes med dette nevner han ikke, men arbeidet med modelltekster står, som vi vil se i del 4.2, sentralt for både ham og de andre lærerne. Det er videre interessant å merke seg at suksesskriteriet for denne læreren var ikke den personlige stemmen eller stilen, men at elevenes språk var løftet opp til et «fagspråk» og at de brukte «de riktige begrepene». Dette synet skiller seg etter mitt syn fra hans egne elevers syn på essayet som et frirom for en mer hverdagslig muntlighet.

For informantene er det eleverte fagspråket bare en av flere mulige tilnærminger til den språklige utformingen av elevessays. Vi har tidligere sett at læreverket *Moment VG3* fremhever at essayet har «[...] eit kunstferdig utforma språk» (Saxegaard, 2022, s. 118), mens Utdanningsdirektoratet fremhever at formuleringene skal være presise og nyanserte, eller simpelthen at språkføringen skal være «god» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Der direktoratet nøyer seg med nokså vage formuleringer, går læreboken *Moment VG3* videre for å vise at det kunstferdig utformede språket i et essay kan låne fra skjønnlitteraturens verktøykasse (2022, s. 122). Dette perspektivet på essayet finner vi igjen hos lærerinformantene:

**Lærer A:** Men du har lov til å leke med språk og bruke en del skjønnlitterære virkemidler, da sant! Altså. At en leker seg litt med metaforer og leker med språk og sånt da.

Noen eksplisitt undervisning i bruken av skjønnlitterære virkemidler som kontraster eller metaforer i essayet nevner likevel ingen av lærerinformantene at de har hatt, ut over det å påpeke deres tilstedeværelse i eksempeltekster. Spørsmålet om hva som er god språklig utforming av et elevessay virker ikke å være entydig besvart, og heller ikke hvordan elevenes muntlighet skal omgjøres til skriftlig form. Ambisjonene for det kunstferdig utformede

språket falmer også noe mot slutten av kapitlet i *Metode VG3* om essayet, hvor forfatteren slår fast:

«Språkleg stil og kreativitet er viktig når ein skriv essay. Men innhald er likevel viktigare enn stil. Essay er først og fremst ein reflekterande sjanger» (Saxegaard, 2019, s. 125)

Her ser vi etter oppgjøret med Engelstads syn på essayet som en sjanger hvor innholdet kunne være sekundært hvis språket var glitrende. Likevel bør etter mitt syn det språklig kunstferdige, samt det muntlige aspektet ved essayet tydeliggjøres. Hva vil lærerne med elevenes språk i essayet? Hvordan ser skriftlig muntlighet ut? Ett mulig svar kan være likheter mellom muntligheten i en tale og i essayet. Den andre elevinformanten trekker frem en slik likhet når det gjelder det å stille spørsmål med det formålet å vekke leseren:

**Elev A:** Og jeg tenker kanskje litt på en måte at det er litt det samme som en tale, for det synes jeg da vi skrev tale og et essay, så synes jeg det var ganske mye likt med det. At du liksom skal stille spørsmål, kan stille spørsmål og få med deg, fange liksom leseren da.

[...] Og liksom få deg til å vekke litt, eller få – prøve å vekke litt følelser eller tanker hos deg og.

Som en kontrast til dette perspektivet, problematiserer Lærer B å definere essayets muntlighet som å stille en rekke spørsmål uten å gi leseren hjelp til å komme videre, noe hun så som en tendens hos flere av sine elever:

**Lærer B:** [...] kanskje litt mange spørsmål og litt sånn «kom ikke frem til noe liksom», det var bare mer sånn: Man kan si at det var en vandring i et emne, men det var for mange sideveier da, kom ikke inn igjen på sporet på en måte.

\*

[...] så er det jo mange som tenker at det er liksom så enkelt, for du kan bare skrive veldig muntlig og så ha masse retoriske spørsmål, og så er det et essay, sant, men det er jo, essayet er jo egentlig en veldig vanskelig sjanger fordi man skal jo ha noe å, man skal jo ha kunnskap om ting, og man skal kunne trekke referanser og, så man kan ikke bare la alle spørsmål være opp til leseren og på en måte.

Etter mitt syn skiller elevenes syn på muntlighet i et essay seg fra lærernes på hvorvidt elevenes hverdagslige muntlighet kan gjengis mer eller mindre direkte, eller om den må omformes på noe vis for å fungere skriftlig. En annet mulig svar på hvordan læreren ønsker å realisere en språklig omforming, som vi har sett hos Lærer C, er å se på hvorvidt eleven har lykket i å løfte språket sitt fra sitt hverdagsspråk, primærdiskursen og opp til et fagspråk. En tredje forståelse av essayistisk muntlighet er at i stedet for å fokusere på spesifikke litterære virkemidler eller et presist fagspråk, knyttes muntligheten til begrepet «samtalekarakter» som vi finner hos Haas (1982, s. 231). Haas skriver at en forutsetning for at man kan omtale et essay som dialogisk er at skriveren kommer seg på avstand fra jeg'et i teksten ved at jeg'et bytter roller og erkjennelsesposisjoner. Hvordan informantene jobber for å realisere dette ser vi nærmere på i del 4.3.3. Vi kan oppsummere denne delen med følgende supplement til skoleessayets signalement:

**For informantene er essayet i skolen en skriftliggjøring av en dialog mellom skriver og leser, hvor eleven bruker strategier fra sitt hverdagsspråk, men også virkemidler fra retorikken og skjønnlitteraturen til å vekke leseren. Der elevene ønsker å emulere sitt hverdagsspråk i essayet, er lærerinformantene opptatt av at elevene skal løfte og omforme språket til en muntlighet som også fungerer skriftlig.**

#### 4.1.5. Kritisk eller humoristisk elevessay?

Lærerinformantene vektlegger i mindre grad det kritiske aspektet ved essayet enn deler av den moderne essaytradisjonen hvor kunstkritikken står sterkt. Det betyr ikke at den kritiske tilnærmingen er fraværende. På direkte spørsmål om essay skal være kritiske, svarer lærerne litt ulikt:

**Lærer C:** Det skal være kritisk. Ordet kritikk blir jo ofte forbundet med noe sånn strengt og negativt; kritikk er jo vurdering i mye større grad, sant? Så sånn sett skal det være kritisk, hvis kritikk dekker både det at det er vurdering, og å ikke ta for gitt, sant? Utforske..

[...]

Jo, det går igjen det, at elevene ofte har et litt kritisk perspektiv på, det kan være alt fra noe politisk til fordommer i samfunnet?

For Lærer C er det kritiske aspektet ved essayet knyttet til vurdering og det å ikke ta ting for gitt. De kritiske perspektivene elevene hans skriver frem er ofte knyttet til samfunnsmessige spørsmål, og slik knytter disse elevessayene seg mer til tradisjonen etter Georg Johannesen hvor essayet er knyttet tett opp mot samfunnsdebatten (Johannesen, 1982, s. 8), og hvor det kritiske perspektivet skulle vekke ettertanke og invitere til deltakelse (Haas, 1982, s. 237). Likevel er ikke det kritiske aspektet det informantene har merket seg som det mest sentrale kjennetegnet ved elevessayene. Lærer A holder frem det kritiske aspektet som én mulighet blant flere:

**Lærer A:** Essay kan være kritiske, men essay kan også være litt morsomme og lettleselige. Apropos det jeg sa med at jeg har egentlig ikke inkludert kåseriet, fordi kåseriet er ikke nevnt [...] i læreplanen.

Slektskapet mellom (elev-)essayet og kåseriet har, som vi har sett, blitt diskutert som en mulig kilde til forvirring (Bokn, 1993, s. 180). For Lærer A har kåseri og essays tidligere vært en del av det samme undervisningsopplegget, mens det nå kun er essayet som figurerer i læreplanen og følgelig også i lærerens undervisning. Likevel fremholder han muligheten for at essays kan være humoristiske og lettteste. Humor er som vi har sett også et virkemiddel som elevinformantene trakk frem som mulig å bruke i essayet.

**For mine informanter er essayet i skolen en tekst som kan inneholde kritiske perspektiver på samfunnsdebatten med mål om å vekke leseren til ettertanke og deltakelse i samtalen. Skoleessayet kan også være lettlest og humoristisk.**

Når disse elementene til et signalement på essaysjangeren er på plass, går vi videre til å se på hvordan lærerne underviser om essaysjangeren og hvordan elevene opplever denne undervisningen.

#### 4.2 Hvordan underviser lærere om essayet?

I Oda Eriksens masteroppgave finner hun at læreren er en avgjørende stemme i diskursen rundt essaysjangeren (Eriksen O. , 2021, s. 72). Hun fant videre at noen av elevene likevel tok seg friheter til å skrive utenfor de rammene som læreren hadde satt. I Christina Bettens

oppgave finner hun at flere av hennes informanter ser på skriveoppgavens tekstvedlegg<sup>25</sup> som mindre relevant for deres essayskriving (Betten, 2023, s. 73). Dette kan tyde på en mulig konflikt og forhandling mellom læreres, lærebøkers og eksamensoppgavers instruksjoner for essayskrivingen og den enkelte elevs skriveprosjekt. I denne delen vil jeg undersøke hvordan lærerne underviser om essaysjangeren. Elevenes erfaringer med undervisnings- og skriveperioden trekkes fortløpende inn for et komparativt perspektiv.

#### 4.2.1 Om å introdusere essayet

Lærerinformantene i denne studien forteller at de i liten grad bruker læreboken i undervisningen sin, noe som står i kontrast til funn fra Eriksens studie (Eriksen O. , 2021, s. 42). Selv om alle tre lærerinformantene hadde en faglig gjennomgang av essaysjangeren på et tidspunkt i undervisningsforløpet, startet to av lærerne undervisningen med en gjennomgang av én eller flere eksempletekster:

**Lærer B:** [...] fordi at du kan ha en vei der du på en måte har en sånn type, hva skal jeg si, faglig gjennomgang av kjennetegn sant? Et essay er sånn og sånn og sånn. Mens en annen måte, som jeg det var det jeg gjorde da, det var at jeg viste dem en sånn eksempletekst på et kort essay, der vi liksom leste sammen og prøvde å finne kjennetegn.

På spørsmål om hvilken tekst som ble valgt ut som eksempel, svarer læreren at dette var en tekst hun hadde skrevet selv, om et emne de hadde gjennomgått på VG2. Selv om fremgangsmåten her kan fremstå mindre lærerstyrt og skolsk enn den faglige introduksjonen hun stiller opp som en kontrast, så er teksten skrevet og samtalen styrt av læreren. Samtidig kan en innvende at enhver undervisning om et ukjent emne må begynne et sted. Overlater man elevene til selv å utforske den for dem ukjente essaysjangeren, abdiserer man som lærer. Tilnærmingen Lærer B er dialogisk og legger vekt på elevmedvirkning samtidig som lærerens forkunnskaper nyttiggjøres.

To av lærerinformantene forteller at de kort tid inn i undervisningen om essayet satte elevene i gang med skriving. En av lærerne omtaler denne skrivingen som «skrivetrening», mens den

---

<sup>25</sup> Bettens informanter fikk en skriveoppgave med tilhørende tekstvedlegg. Oppgaven var modellert på eksamensoppgaven fra våren 2023.

andre gav to ulike skriveoppgaver: En hvor elevene skulle skrive om en fagartikkelinnledning til en mer muntlig tekst, og en annen hvor elevene skulle bedrive såkalt presskriving, en metode hvor skriveren får et tilfeldig tema og skal skrive uten stans i et visst antall minutter. Den tredje lærerinformanten skisserte sin undervisningsperiode om essayet mer skjematisk:

**Lærer A:** [...] jeg trenger så mye tid til forberedelse og introduksjon. Jeg trenger så mye tid til bearbeidelse og lesing av eksempeltekster, og så trenger jeg så og så mye til introduksjonen av oppgave og tema. Så og så mye tid til selve skrivingen, og at jeg får tid til å være med i skrivingen. Så er det etterarbeidet mitt etter at de har levert inn, og så lager vi tekstsamling av de ferdige resultatene.

Selv om lærerinformantene beskriver introduksjonen av essayet på ulike måter, finner jeg noen elementer som er gjennomgående hos alle tre:

- **Lærerne leser eksempeltekster og leter etter kjennetegn sammen med elevene.**
- **Lærerne har en faglig introduksjon/gjennomgang av essaysjangeren.**
- **Lærerne deltar i elevenes skriving på en eller annen måte.**

Det er nok ikke kontroversielt å hevde at denne formen for undervisning ikke skiller seg sterkt fra undervisningen i andre skolesjangre. Samtidig ønsker jeg å se nærmere på det siste funnet, da essayet tradisjonelt har blitt sett på som en sjanger man skriver fra en tilbaketrukket posisjon, gjerne i ensomhet. Montaigne skrev selv at «Vi må holde av et rom bak i butikken, et absolutt fristed helt for oss selv, der vi oppretter vår sanne frihet, vårt viktigste tilfluktssted og vår ensomhet» (Montaigne, 2009, s. 335). Hvis essayistisk virksomhet krever tilbaketrekning og ensomhet, hvordan harmonerer det med lærernes ønske om og praksis med å delta aktivt i elevenes essayskriving?

#### 4.2.2 Om å skrive i tosomhet med læreren

Jeg finner gjennomgående at informantene beskriver essayet som en prosess, som følgelig fordrer en prosessorientert tilnærming til skrivingen, hvor fokuset er på utvikling, ikke resultat. Dette harmonerer med Haas' beskrivelse av essayet som en ufullendt prosess (Haas, 1982, s. 232). Læreren er aktiv part i elevenes skriving og vektlegger revisjonen av teksten som sentralt ved essayet:

**Lærer A:** Jeg har valgt at i alle fall når elevene mine skal være kreative, og produsere, så vil jeg i førstningen fokusere på det arbeidet. Det kreative arbeidet. Det prosessorienterte arbeidet. Så da er sluttresultatet arbeidet de har produsert og ikke karakteren. Og vi mister fokus på produktet når vi gir karakter. Så jeg gir av og til karakter. Men ikke på akkurat essayet.

**Lærer B:** [...] da la jeg og til i vurderingskriteriene at sånn redigeringsevne også var med der da, men det gjør det jo litt vanskeligere med at de, det der med prosess. Jeg synes egentlig essay er en sånn, burde egentlig vært prosess. Ja.

Lærer B beklaget seg over at Chat GTP hadde gjort den prosessorienterte skrivingen vanskeligere, men hadde likevel lyktes med å gi elevene tilbakemeldinger og gi dem muligheten til å revidere tekstene. For mine to elevinformanters del var lærerens deltagelse i skriveprosessen ikke påtrengende eller forstyrrende, snarere tvert imot! Læreren var dialogpartneren som ved hjelp av ufarliggjøring drev dem til å komme i gang med skrivingen:

**Elev B:** [...] Jeg tror for min del så tror jeg det var litt sånn at det at det var så lave skuldre gjorde at jeg klarte å liksom ...

**Elev A:** (Bryter inn) Nå skal vi trene på å skrive!

**Elev B:** ... komme i gang liksom. Ja.

Elevene bemerket også lærerens påminnelse om at teksten de skrev tidlig i prosessen ikke skulle telle på vurderingen. Men til tross for lærerens ufarliggjøring av sjangeren, rådet det innledningsvis en usikkerhet i elevene:

**Elev B:** Og i hvert fall sånn når vi skal skrive for eksempel essay, da. Så er det sånn, for meg så var det litt en ny sjanger. Og da er det litt sånn at jeg synes det var litt vanskelig å på en måte catche hva det egentlig er som er liksom de type kjennetegnene, eller liksom det som liksom er typisk for et essay, da. Og da var han liksom veldig flink til å på en måte ta det jeg prøvde å komme med som liksom jeg tenkte at liksom etter det han hadde forklart, og så klarer han liksom å få det til å gi veldig mening på en måte.



Elevenes usikkerhet var knyttet til hvilke krav essaysjangeren stilte til skrivningen hennes. Hun forsøkte så å sette ord på hva hun selv oppfattet som sentralt, og opplevde å bli møtt på dette. Elevene opplevde seg gjennomgående som involvert i undervisningsperioden:

**Elev B:** Ja. Og gjerne at vi skulle på en måte komme med ting vi tenkte at var, at da kom (uhørbart) prøve å få oss til å komme med eksempler og, sånn at vi liksom klarte å starte, liksom få hjernen i gang da. Ja, og så så vi jo på det, et eksempel på et essay.

Eleven beskriver her en undervisningssituasjon hvor læreren aktiverer tenkningen til elevene i stedet for å tenke for dem. Gerhard Haas siterer Erich Auerbach som skrev om Montaigne at han «[...] som sit der aleine, finn nok liv og varme i tenkinga si til at han kan skrive som om han tala» (Haas, 1982, s. 230). Denne indre dialogen, samtalen med en tenkt samtalepartner er ifølge Haas et sentralt trekk ved essayet. Vi ser fra elevenes utsagn at de trolig ikke finner denne «varmen» i sin egen tenkning, alene og uten hjelp. Læreren emulerer en tenkt samtalepartner og får i gang tankene hos eleven, samtidig som han legger frem eksempler på essays til diskusjon. Det disse elevene sier er at det å ha en samtalepartner i læreren som ikke bare er tiltenkt, men som man reelt kan snakke med, spørre og teste ut tanker på, har vært av avgjørende betydning for skriveprosessen deres. Det er altså ikke tilbaketrekningen til ensomheten som har gitt dem friheten til å skrive essayene deres, det er dialogen med læreren. Læreren hjelper elevene å se muligheten til ulike erkjennelsesposisjoner, noe Haas også kaller det «[...] vi kan forstå som det dialogiske ved essayet» (Haas, 1982, s. 232).

**For informantene er skrivningen av essayet en prosess hvor lærerens tilstedeværelse og tilbakemeldinger igangsetter og videreutvikler tenkning og skriving fra ulike erkjennelsesposisjoner, samt revisjon av teksten.**

Avslutningsvis i denne delen vil jeg trekke frem det faktum at Montaigne aldri foreskrev tilbaketrekningen som en allmenngyldig regel hverken for mennesker eller for essayisten. Montaigne knytter tilbaketrekningen til alderdom, men også til de mennesker som har et passende lynne for den (Montaigne, 2009, s. 337). Elevinformantene i denne studien er hverken gamle eller interessert i noen tilbaketrekning. Dialogen med læreren er essensiell for dem. Vi vender til slutt i denne delen oppmerksomheten til selve undervisningen og det essayfaglige innholdet i dialogen med elevene. Flere av informantene nevner situeringen av skriver-jegget som essensielt ved essayet. Hvordan går så lærerne frem i sin undervisning for at elevene skal skrive fram et «skriver-jeg» i sine essays?

#### 4.2.3 Om å skrive frem et skriver-jeg i essayet

Lærer B kommenterer flere ganger at essaysjangeren er en sjanger hvor skriveren er mer tydelig til stede i teksten:

**Lærer B:** «[...] ofte så har essayet en sånn innledning med at man gjerne, ja, sitter på bussen eller altså på en måte et sånt fokus på at det er en reise da. At det kommenterer på en måte en skriveprosess, sant? [...] At man: «Nå når jeg skriver dette så tenker jeg», altså man er liksom litt mer i nuet da, på en måte.

I dette utdraget knyttes skriver-jeg'ets tilstedeværelse i teksten til innledningen av essayet, men læreren fremhever også at skriverposisjonen kommenteres av skriveren i form av metakommentarer, noe vi har sett at Montaigne også gjorde. Dette er noe læreren mener mange av elevene får til. Lærer A snakker også om rammefortellingen som en mulighet i essayet, men da i sammenheng med en mer skjematisk forståelse av essayet som han mener læreverket *Kontekst* legger opp til:

**Lærer A:** Så sånn sett så tror jeg du kan koke essaysjangeren ned til hva er et eksempelessay, og så destillerer du det, og så skriver du innledning: Lag en rammefortelling. [...] (Med tilgjort stemme) Lag en rammefortelling! Tenk deg at du er i samtale med en venn, eller – du har et barndomsminne. [...] Med en gang du liksom tenker litt sånn, så blir det kategorisk.

Dette skjematisk lærebokperspektivet hindrer likevel ikke læreren fra å oppfordre til bruk rammefortelling som et verktøy for å realisere et skriver-jeg i elevenes tekster.

Rammefortellingen er ofte til stede som et verktøy i den essayistiske verktøykassen i flere læreverker. Essaykapitlet i læreboken *Moment VG3* starter en referanse til et Knausgård-essay som har en rammefortelling. Lærebokteksten påpeker denne rammefortellingen og oppfordrer elevene spesifikt til å lage rammefortellinger i sine essays (Saxegaard, 2022, s. 127) . Lærer A har valgt å undervise om rammefortelling som et verktøy elevene kan bruke for å plassere seg selv i teksten og beskriver erfaringene sine med hvordan undervisningen gjenspeiler seg i elevessayene:

**Lærer A:** For eksempel så har jeg sett at de i økende grad i år, så jeg at elever har prøvd å referere til en tekst og veldig mange har prøvd å lage en rammefortelling. Det har jeg ikke hatt fokus på før. [...] Så hvis jeg har fokus på ting så ...

**Intervjuer:** Gjenspeiler det

**Lærer A:** ...tar de det ja!

Fokus på det å situere skriver-jeg'et i teksten gjennom metakommentarer eller rammefortellinger gjenspeiles ifølge lærerne i elevenes tekster. Men hvorvidt disse verktøyene fremmer en personlig stil og et stilsikkert språk er mer usikkert. Lærer A diskuterer utviklingen av en personlig stemme som kommer som en følge av all lese- og skriveopplæringen i skolen:

**Lærer A:** Ja, jeg tror, altså all tekst tror jeg åpner for at det akkurat som kan reflektere individet som skriver det, og alle får jo akkurat som sin personlige stemme (uhørbart).

Lærer B er noe mer ambivalent til hvorvidt essayet kan fremme en stilsikker situering av skriver-jeg'et i teksten. Der noen lykkes med å kommentere egen skriveposisjon, er det hvert år noen som ifølge henne misforstår sjangeren helt. De elevene som lykkes med å skrive essays, beskriver Lærer C på følgende måte:

**Lærer C:** De som mestrer essayet, da har de en egen nerve. De har en egen farge, tone, stil. Og, ja. Så her har de både gått i mesterlære og kanskje positivt sett imitert det beste. Men det virker også da som det har blitt internalisert.

Her kommenterer læreren noen kjennetegn ved det vellykkede elevessayet og en bevegelse fra imitasjon til internalisering, som kan minne om et syn på originalitet som det å bli kjent med tradisjonen for å finne sin egen stemme (Askeland, Aamotsbakken, & Åslund, 2021, s. 24). Metaforikken i lærerens utsagn er også interessant i seg selv. Et godt essay har en egen farge, tone, og stil, begreper som alluderer til kunst, musikk og mote. Lærerens fokus på originalitet minner etter mitt syn mer om kvalitetskjennetegn hentet fra essayteorien<sup>26</sup> enn UDIRs vurderingskriterier hvor språket skal være «nyansert» og «presist». Vi kan til slutt i denne delen utvide signalementet med følgende sammenfatning:

**For lærerinformantene er situeringen av et skriver-jeg i teksten, for eksempel ved bruk av rammefortelling eller metakommentarer, et viktig element i et vellykket essay.**

---

<sup>26</sup> Se f.eks. Emre, 2023, s. 36

Som vi har sett tidligere, knyttet Virginia Woolf essayistisk kvalitet til evnen til å skrive godt og stilfullt, og kritiserte skolen som en av instansene ansvarlig for å forflåte skriften (Woolf, 2020) (Emre, 2023, s. 35). Spørsmålet blir da hvordan mine informanter gjenkjenner og fremmer det gode essayet blant elevene, og om informantene ser elevessays som eleverer heller enn forflåter skriften?

### 4.3 Hva kjennetegner kvalitet i et elevessay?

Informantene i denne studien har ambisiøse krav til et vellykket essay, men mener likevel at elever i videregående har forutsetninger for å skrive noe som kan kalles essays. Informantene problematiserer samtidig vurderingen av essayet som utfordrende, noe som samsvarer med tidligere forskning (Mokthar, 2021, s. 71). Videre er både lærer- og elevinformanter bevisste på kvalitetsforskjellen mellom skoleessays og essays skrevet av forfatterne, og identifiserer språklig utforming, naturlighet og mottakerbevissthet som elementer ved forfatternes essays som de ønsker å strekke seg mot.

Elevinformantene leste et essay i undervisningen som de blant annet beskrev som «en veldig perfekt tekst». Noe av det de trekker frem ved de gode essayene de leste var forfatternes bevissthet på måten de ordla seg på, og at det var denne som vekket interessen deres:

**Intervjuer:** Så det går på språket i tekstene?

**Elev A:** Ja, språk og.

**Elev B:** Ja, og det å få kanskje gode poeng inn på en naturlig måte.

**Elev A:** På en naturlig måte. Og en rød tråd.

**Elev B:** Ja!

**Elev A:** Gode overganger. At det gjør det lettere å lese og, ja, det er veldig mange måter du kan fange en person på i teksten, og at de er veldig bevisste på alle virkemidlene du kan bruke for å fange en person, og hvem de skriver til og hvem de ønsker å treffe med denne teksten. Du klarer gjerne ikke å treffe alle mennesker i verden, men ja, du er veldig bevisst, liksom.

For elevene er et godt essay preget av godt språk, gode overganger og lettlesthet, samt at teksten er fengende, mottakerbevisst og at den fletter inn gode poeng på en naturlig måte. Da de skulle overføre dette til egen skriving ble de oppmerksomme på hvor krevende det er å skrive naturlig og lettleseelig:

**Elev B:** Ja, det er liksom bare å skrive det liksom. Men så når du sitter der og liksom sånn: «OK. Dette skal jeg passe på! Dette skal jeg passe på! Dette må jeg prøve å få inn!» Så blir du litt sånn: «Hjelp! Hvordan skal dette liksom bli en så - altså veldig lett tekst?»

Her kommenterer elevinformantene det jeg har valgt å kalle essayets enkelhetsparadoks, at essayet kan være lett å lese, men det kan være svært vanskelig å skrive en tekst som er lett å lese. I møte med denne utfordringen falt Elev B inn i tidligere innlærte strategier fra andre skolesjangre:

**Elev B:** At det er litt sånn, det er litt lett å dette litt inn i de tekstene, eller liksom de tekstene som vi har jobbet mer med, som for eksempel debattinnlegg.

Denne refleksjonen synliggjør igjen essaysjangeren som en kontrast til de øvrige sjangrene elevene har jobbet med på skolen, og da særlig de argumenterende tekstene. Vi kan altså si at informantene er et kvalitetstegn ved essayet at det skiller seg tydelig fra andre skolesjangre. I forlengelsen av dette er det naturlig å spørre seg om essayet i det hele tatt er en skolesjanger, eller om (kvalitets)målet med essayet er å bryte ut av det skolske? Ellen Ottersen Seip fant i sin masteroppgave at det var forskjell på det hun kaller et «skolsk» essay, og essayet i kulturen, en dikotomi som kan minne om essayteoretikere i tradisjonen etter Adorno sine forsøk på å skille rene essays fra såkalte «pseudoessays» (Seip, 2008, s. 133) (Kvalsvik, 1993, s. 116). Jeg forsøkte å undersøke hvorvidt et slikt skille fantes hos lærerinformantene? Lærer C forteller om en elevtekst han fikk inn som imponerte ham til det punktet at han vurderte det som et essay:

**Lærer C:** Kort essay som vekslet mellom det biografiske til eleven om å være barn og så bli voksen, moden. Og så trakk inn litterære eksempler på en veldig sømløs måte, da, sant! Ja.

**Intervjuer:** Da er vi ...

**Lærer C:** Da tenkte jeg: Oi! Ja, dette er jo et essay, Ja, nesten formfullendt, da. Ja. Ja.

Lærer C åpner her muligheten for at et essay skrevet av en elev kan være et «ekte» essay, eller i hvert fall nærme seg det. Her ser vi om ikke direkte, så i hvert fall implisitt et syn på elevessayet som noe kvalitativt annet enn essayet ellers. Den sømløse integreringen av litterære eksempler som læreren beskriver som et kvalitetstegn ved dette essayet, resonnerer med elevenes observasjon om at det gode essayet fletter inn gode poenger på en naturlig måte. Som en kontrast til dette beskriver den samme læreren elevessays som innlemmer typiske virkemidler fra den essayistiske verktøykassen på en mindre vellykket måte:

**Lærer C:** Og så ser jeg jo på det spesifikt essayistiske og, sant! Det holdt jeg på å si, så positivistisk er jeg jo, sant! Jeg må se: Er dét med? Og så prøver jeg jo da å skille mellom det utenpåklistrede og det som er, holdt på å si, virker da! Sant? Og da går det gjerne i at da er det kjøtt på beinet. At det er ikke bare kastet inn et spørsmål her og der og noe, men sant at det er en sammenheng, en sammenheng! Ja.

**Intervjuer:** Utenpåklistret?

**Lærer C:** Jo, at de kanskje vet at de må ha med noen spørsmål. De må ha med en kilde, forskning kanskje! Så må de ha med noen språklige bilder, sant? Hvis det virker plassert der kun for å tilfredsstille vurdering ..., sånn krav til essay, så er jo ikke det så, så når ikke det så høyt.

Lærer C er ikke alene om å påpeke denne lite elegante oppfyllelsen av vurderingskriterier i elevessays. Som vi har sett tidligere, kommenterte Lærer B den gjentakende problematikken med at elever setter inn en rekke retoriske spørsmål i essayene sine i den tanke om spørsmål uten svar kan utgjøre gode refleksjoner. Når lærerne kommenterer at en mer teknisk oppfyllelse av essayets formelle krav lett kan oppleves «utenpåklistret», og at dette ikke kjennetegner høy måloppnåelse ved en elevtekst, er det lett å innvende at de fleste elever begynner med å «klistre» virkemidler og sjangerkrav utenpå tekstene sine innledningsvis. Hva er det da ved essaysjangeren som gjør at vi skal kunne forvente at en attenåring på første forsøk skal mestre det Johannesen kaller «[...] sakprosaens eldste og mest raffinerte genre» (Johannesen, 1982, s. 8)?

Man kan da hevde at elever i skolen skal få lov å være utprøvende og uerfarne med sjangeren og at de skal konsentrere seg om opplæringen og prosessen, heller enn produktet. Virginia

Woolf nevnte tross alt skolen spesifikt som en av instansene i samfunnet som flatet ut kvaliteten på essayet (Emre, 2023, s. 35). Jeg spurte informantene konkret om elevene i skolen er i stand til å skrive essays, og i så fall om det de skriver er noe annet enn essayene vi har i kulturen:

**Lærer A:** Ja, i min, mine elever har forutsetninger for det. Jeg kan snakke for mine, da! De resultatene jeg får er jevnt over treffende som det jeg vil kalle essaysjangeren [...]

Men, du vil forvente ganske mye mer av, jeg vet da søren jeg, Kjartan Fløgstad [...]

Essay passer jo veldig godt når en har visdom. For å si det flåsete. Det er jo det Montaigne gjør. Han skriver essay når han akkurat som trekker seg litt tilbake og bor på gården sin og kan leve livets glade dager som mann, sant? Han trenger ikke tenke på husarbeid eller noen ting, sant Han har gjo ...

**Intervjuer:** (Avbryter) Eller skole.

**Lærer A:** ... rt sitt i livet

[...]

Men så, men du kan ikke forvente det av en gjennomsnittlig nittenåring i Norge! De har ikke samme forutsetningene. De, sant? De har, de har alt for mye de skal gjøre på påbygg!

Lærer A er optimistisk på vegne av sine elever når det gjelder essaysjangeren, og han er det av erfaring. Samtidig er han tydelig på den kvalitative forskjellen som vil være der mellom en profesjonell forfatter og en VG3-elev. Læreren går ikke inn på hva disse spesifikke kvalitative forskjellene består av, men poengterer tiden og tilbaketrekingen som et privilegium Montaigne hadde som elevene ikke har. Forutsetningene for å skrive fra en relativt bekymringsløs posisjon, gjerne med et bibliotek og en rik livserfaring i bakhånd, har vel få eller ingen nittenåringer i Norge. Elevinformantene stiller seg interessant nok uforstående til essayets rykte som en alderdomssjanger og fremhever heller muligheten for å skrive fra en mer autentisk og også uvitende posisjon:

**Intervjuer:** (Ser på Elev A) Du snakket om at i essayet så kunne du skrive mer som deg selv, ikke som «en indre person som ikke er der».

**Elev A:** Ja.

**Intervjuer:** Hva mente du med det?

**Elev A:** Altså kanskje litt sånn at jeg ikke må skrive som en syttiåring som har tusen år med utdanning, altså sånn og har levd et langt liv; jeg kan skrive som meg som en ung person som (uhørbart) er uvitende. At jeg må ikke finne en del av meg som ikke ...

**Elev B:** er der.

**Elev A:** ... finnes.

**Elev B:** Det er et godt poeng!

**Intervjuer:** Veldig, veldig interessant! Det er også interessant fordi at man kaller ofte essayet for en alderdomssjanger. Visste dere det?

**Elev B:** (Med en kort latter) Hææ?

**Intervjuer:** At det er noe som gamle menn skriver.

**Elev A:** Ja.

**Intervjuer:** Så det er jo

**Elev B:** Kanskje vi begynner med en revolusjon her da. Haha!

Umiddelbart kan det synes som at dette utdraget viser det området hvor dikotomien mellom et skolsk, «pseudoessay» og et «ekte» essay i kulturen er tydeligst. Elevene mangler kunnskap og erfaring, mens essayisten flommer over av dette. Samtidig er det i disse observasjonene en ærlighet om hvor et attenårig «jeg» er i livet. En erkjennelse av at en selv er uvitende og i en læringsprosess kan med Haas tredje kjennetegn på essayet, prosessualitet, sies å være en essayistisk dåd på lik linje med livserfaring og kunnskap (Haas, 1982, s. 232). Er det da slik å forstå at så lenge elevene erkjenner sitt utgangspunkt og at deres læringsprosess ikke har et fullendt mål, så vil de være i stand til å skrive gode essays? Lærer C er noe mer ambivalent til hvorvidt alle elevene har forutsetninger for å virkelig lykkes med essayet:



**Lærer C:** [...] Det kommer jo veldig an på hvor god den undervisningen, sant, er. Og så ikke minst «hva er læringsutbyttet?» Så det vil nok være veldig ulikt, tror jeg, fra lærer til lærer.

**Intervjuer:** Ja, er det et problem?

**Lærer C:** Nei, jeg tenker det er helt uunngåelig.

[...]

**Intervjuer:** Har de forutsetninger for dette, var vel spørsmålet.

**Lærer C:** (Uhørbart) Det jeg, det, jeg må nesten bare snakke for mine elever da.

**Intervjuer:** Ja.

**Lærer C:** Og da vet jeg noen vil huske essayet, og det har blitt en kompetanse som de nok kan komme til å bruke videre da.

Lærer C er mer usikker på hvor mange av elevene som faktisk har forutsetninger til å skrive essays, og knytter usikkerheten til kvaliteten på undervisningen. Han hevder videre at han av erfaring ser at det er noen som tar med seg essayet videre som noe de mestrer. Da jeg presset læreren på hvor mange disse «noen» som ville ta med essayskrivingen videre er, og hvor mange det måtte være i hver klasse, svarte han at det måtte være i hvert fall to i hver klasse som tok med seg essayet som «noe de skriver bra». Dette viser etter mitt syn et relativt pragmatisk syn på kvalitet som legitimering av essayet i skolen: Noen elever må skrive gode essays for at sjangerens plass skal kunne forsvares. Vi kan oppsummere analysen hittil med følgende tillegg til et signalement på essayet i skolen:

**For informantene kjennetegnes kvalitet i et essay av et godt utformet språk som med sine naturlige overganger og sømløse innlemming av elementer fra andre tekster fenger leseren. Et godt essay må også synliggjøre essayistens tankeprosess som en ufullendt tilnærming til temaet. Selv om profesjonelle forfattere har bedre forutsetninger for å lykkes med dette enn elever i videregående, mener informantene at en del elever kan nærme seg et essay som overskrider det skolske.**

Vi har sett hvordan retoriske spørsmål, referanser til tekster oppgaven krever, samt rammefortellinger kan være eksempler på virkemidler som virker utenpåklistet og dermed ikke når opp til essayets høye standard for naturlighet og sømløshet. Men hva når problemet med et elevessay ikke er at virkemidlene er utenpåklistet, men at eleven har gått for langt inn i seg selv?

#### 4.3.1 Essayet: Inngang til eller utgang fra det private?

Flere av lærerinformantene påpeker at essaysjangeren er det stedet hvor de oftest opplever at elever åpner seg opp om private erfaringer. Hvorvidt bruken av private, også problematiske erfaringer er en styrke ved elevessays er det ulike syn på blant informantene:

**Lærer A:** Det jeg og har merket som jeg vil fremme som en veldig god ting som skjer hvert år. Det skjer bare med et par elever hvert år, men det er alltid noen som velger denne, essayformatet, de velger å skrive om noe som de kanskje ikke har snakket med andre om eller bearbeidet selv. Sykdom. Dødsfall i familien. (Pause). Overgrep.

Lærer A ser på essayet som en døråpner for at elevene kan skrive om private ting som positiv og nevner et konkret eksempel på en god tekst om et dødsfall. Essayet hadde en rammefortelling hvor jeg-personen fikk følge utviklingen hos et familiemedlem fra frisk, sunn og interessert, til død og borte for alltid kort tid senere. Læreren reflekterer videre rundt hvordan essayet både kan bidra til identitetsskaping, men også fungere terapeutisk:

**Lærer A:** Sant, ja fordi de får, sånn som jeg legger det opp, så får de lov til å bruke egne erfaringer. Sånn sett så tror jeg kanskje det bidrar til den identiteten, jeg vet ikke jeg. At en får akkurat som satt ord på noe. Bearbeidet noe, sant?

**Intervjuer:** Ja, absolutt.

**Lærer A:** Og det er flere som sliter med ting, og noen bruker rett og slett tematikk som en kan finne igjen i psykisk helse.

Der Lærer A trekker frem det å skrive om private erfaringer som rørende og positivt, fremholder Lærer B et mer problematisk aspekt ved at elevene går inn i det private i sine essays:

**Lærer B:** Noen kan på en måte, hvis du har delt noe, ja for eksempel når de skriver sant, det er jo mye litteratur om, sant, familieforhold og hevn og alt sånt, sant? Hvis du knytter for mange personlige opplevelser til det, og får en veldig dårlig karakter på teksten din, så føler jeg ofte at du må liksom presisere, det må være med i en tilbakemelding at på en måte at du har delt noe med meg, sant? Altså.

**Intervjuer:** Ja.

**Lærer B:** Sant! Men at man skal bare skal se på sjangeren.

**Intervjuer:** Ja.

**Lærer B:** Så var det noen ting som å ...

**Intervjuer:** Ja, er det en fare for at essayet kan på en måte gå over i en slags sånn «blogg»?

**Lærer B:** Nei, det har jeg ikke opplevd at, nei, men det er heller kanskje at man, det at man knytter det til egne opplevelser som er litt såre, sant? Så blir det litt sånn «oversharing».

**Intervjuer:** Ja.

**Lærer B:** Sant, og da er det litt sånn vanskelig å.

**Intervjuer:** Skille kommentar.

**Lærer B:** Ja, eller komme, gå tilbake igjen til den litterære karakteren du skulle egentlig si noe om, sant? Fordi du skulle bare si ferdig det som.. ja.

Det problematiske oppstår for denne læreren både når elevene går seg vill i fortellingen om det private og aldri kommer tilbake til essayets tema. Når hun skal vurdere elevessayet, føler hun et behov for å anerkjenne det som har blitt delt med henne, samtidig som dette private kan være en svakhet ved elevens tekst fordi den personlige anekdoten fungerer avsporende på teksten. Kritikken fra enkelte essayteoretikere om at et slett, personlig essay fråtser i anekdoter som ikke åpner saken er nok relevant for problemstillingen som Lærer B tar opp her. Men i stedet for å avgrense essayet, fokuserer læreren på hvordan hun kan veilede elevene til ikke å bli hengende fast i det private:

**Lærer B:** ... men det er jo kanskje litt viktig kanskje at det må på en måte vises på en eller annen måte at her går det litt over i sånn privat, sant? Og kanskje, ja, du mister liksom den, ikke at essayet skal være så morsomt hele tiden, men når det blir en litt sånn.

**Intervjuer:** Ja, så blir det ikke så «lettbeint».

**Lærer B:** Ja det blir ikke, det skal jo være en litt sånn munterhet i det, sant?

**Intervjuer:** Vise de hvordan å vri det over i noe selvironisk?

**Lærer B:** Ja.

**Intervjuer:** Og så komme tilbake igjen?

**Lærer B:** Ja.

**Intervjuer:** Det er krevende.

**Lærer B:** Ja, og hvis man på en måte, ja, den der selvbevisstheten, altså hvis man er, det er ikke det at man må ta vekk så masse man har skrevet, men man må kommentere det på en eller annen måte at: «Å ja, her var jeg kanskje» og så gå tilbake til den der her og nå, her er skriveprosessen på en måte, sant?

Lærer B er etter mitt syn svært bevisst på viktigheten av at den personlige anekdoten først og fremst brukes til å situere jeg'et i teksten. Lærer C kommenterer det samme aspektet og legger til hvilken mulighet det er i bevegelsen fra det blottlagte, private selvet og til elevens inntreden offentlige og kulturelle, via tilegnelse av kulturens begreper og essayets sjangertrekk:

**Lærer C:** [...] jeg liker jo den kombinasjonen da. Altså du må begynne med noe genuint og ekte, «uskolisk».

**Intervjuer:** Ja!

**Lærer C:** Så må du likevel komme inn i fellesskapet av offentligheten da, når du kan skrive og bruke de riktige begrepene. Ja.

**Intervjuer:** Veldig spennende! Fordi nå er vi jo inne i det sant, altså i sentrale verdier og relevans i den nye læreplanen så står det at «elevene skal bli bevisst sin språklige

og kulturelle identitet». På hvilken måte er essays, det å skrive essays, kan det bevisstgjøre de på sin egen språklige og kulturelle identitet på en måte?

**Lærer C:** Ja, i større grad enn kanskje fagartikkelen og analysen, fordi et essay skal jo blottlegge eller åpne opp for også den personlige identiteten, men ja, men også den kulturelle på et vis, sant etter visse sjangertrekk du må ha med og, ja. Så ja!

Etter mitt syn er lærerinformantene bevisste på at bruken av personlige erfaringer i et elevessay kan være et kvalitetstegn, men også en mulig fallgruve. Vi kan sammenfatte denne delen med følgende tilskudd til et signalement på essayet i skolen:

**Lærerinformantene fremhever bruken av elevenes personlige og dels private erfaringer i essayet som en positiv mulighet til både å utvikle sin egen språklige og kulturelle identitet, i tråd med norskfagets formål. Forbeholdet lærerne tar er at de personlige erfaringene ikke er endestoppet, men startpunktet for refleksjonen.**

#### 4.4 Hvilke muligheter og begrensninger ser informantene i skoleessayet?

Informantene er samstemte i at skoleessayet gir elevene muligheter som andre skolesjangre ikke gir, og at essayistisk skriveopplæring kan gjøre dem til bedre skrivere også i andre sjangre. Lærerne knytter essayets muligheter til dannelsesaspektet, noe som samstemmer med funn fra tidligere forskning (Mokthar, 2021, s. V). Elevene fremhever friheten ved essaysjangeren som den viktigste muligheten det gir, men knytter også essayet til å utvide egne perspektiver på en måte som kan være nyttig også utenfor skolen. Skoleessayets begrensninger ligger for lærerinformantene blant annet i en manglende videreføring av essayistisk skriveopplæring etter videregående skole, mens begrensningene for elevene handler om lærerens valg i undervisningen.

Lærerinformantene reflekterer rundt hva som vil sitte igjen hos enkelte elever etter endt opplæring når de skal videre på studier og i livet:

**Lærer A:** [...] men for å legitimere for eksempel - for eksempel essayet, fordi de fleste elever vil si at sånn: «Ja, men hva trenger jeg dette til?», så vil jeg alltid komme

tilbake til at dette er for å trene dere i å tenke, forstå ting dere møter i livene deres, er du med? Det er det viktigste for meg, fordi de aller fleste vil ikke skrive analyser eller tolkninger, eller essay i livene sine. Mest sannsynlig. Men de vil bli flinkere til å forstå ting rundt seg fordi de har vært igjennom disse sjangrene

**Lærer C:** Ja. Nei, så jeg vil jo at, jeg vil jo at essay skal være noe de tar med seg videre i livet, fordi det vil gjøre også dagbokskrivningen mer interessant. De kan skrive bedre taler. De kan bli bedre til å skrive, sant! Og Wittgenstein og det vi kan sette språk på, det er liksom, det er det som er virkeligheten vår. Så det her er jo, dette går jo på hvordan, ja en utvidelse av, ja, introspeksjon, bli kjent med verden, sant. Bruke språket! For der vil jeg si at skolen og norskfaget ikke alltid hjelper så godt til, sant bruke språket.

**Intervjuer:** Men der er essayet?

**Lærer C:** (Avbryter) Essayet er jo språkets beste venn og tankens beste venn, vil jeg si.

Begge disse lærerne er tydelige på dannelsesaspektet ved essayet, men der Lærer A tenker at essayet som verktøy til å tenke er noe elevene mest sannsynlig ikke kommer til å fortsette med etter endt skolegang, ønsker Lærer C at elevene skal ta med seg essayet videre i livet. Essayet er ifølge denne læreren et instrument for introspeksjon som er annerledes enn mye annet vi holder på med i skolen. Videre påpeker han at skriftlige kvaliteter elevene tar med seg fra essayet vil kunne sive inn i deres taler og dagbøker, sjangre som trolig er nærmere hverdagslivet enn for eksempel fag- og debattartikkelen. Denne essayistiske påvirkningen på andre sjangre, kjenner vi igjen fra essayteorien hvor den essayistiske «spirit» kan dukke opp mange andre steder (Melberg, 2013, s. 17). Hvorvidt elevene vil få påfyll av denne essayistiske tilnærmingen er heller usikkert. Lærer C problematiserer at sjangeropplæringen i essayet tilsynelatende stopper etter VG3:

**Lærer C:** Og så er det ikke, kanskje det er litt for få av, sånn som min oversikt, fag på universitetet og høyere utdanning hvor de vil få skrive essay da, sant? Da er det gjerne andre, litt andre sjangre igjen og litt (uhørbart), men ikke skrive rent essayistisk. Det er kanskje når de kommer på doktorgrad innenfor humaniora (latter). Så kan de få skrive det, så det, så det er litt synd, men ....

**Intervjuer:** Ja, burde dette vært fulgt opp? Altså når det er et kompetansemål i videregående skole – alle som går studiespesialiserende eller påbygg skal skrive essays – burde høyere utdanning ha fulgt på?

**Lærer C:** Ja, det bør være en sammenheng!

**Intervjuer:** Ja, hvorfor det? Hva kan studenter få ut av essayet?

**Lærer C:** Det er jo studieforbereidende vi holder på med, så hvis dette er en sjanger vi bruker mye tid på, som man ikke kan fortsette å skrive på høyere utdanning, så er jo det en ulogisk bråstopp.

Her snakker læreren om viktigheten av kontinuitet i skriveopplæringen ut over elevenes skolegang, men også om tidsinvesteringen man legger inn i essaysjangeren konkret på VGS. Hvis skoleessayet faktisk er det vi tidligere i oppgaven har kalt kulminasjonen av skolens skriveopplæring eller med denne lærerens metafor: Fridansen på slutten av kunstløpet, hvordan har det seg da at essayet ikke har større plass i høyere utdanning? Læreren knytter også essayet til begrepet studieforbereidende og diskuterer essayets likheter med en akademisk sjanger som er utbredt, nemlig drøftingen:

**Lærer C:** Det ligner jo på drøftingen da, og sånn sett så ligger det tett opp til en viktig sjanger i academia, sant! Og det er en slags om ikke drøfting, så er det i hvert fall å kunne se et fenomen fra ulike perspektiver, og det kan vi jo si er en kompetanse, en dannelse, en ferdighet som er nyttig både som menneske og som student.

Jeg leser dette som en slags legitimering av skoleessayet, hvor både elementer av et dannelsesrasjonale, men også ferdighetsinnlæring som vil ha en nytteverdi ut over en personlig dannelse er til stede:

**For lærerinformantene trener essayet i skolen eleven til å tenke og til å forstå seg selv og det de møter i livet bedre. Essayet i skolen kan også føre til forbedrede skriveferdigheter i sjangre elevene møter både utenfor og i utdanningsammenheng.**

Elevinformantene fremholder i likhet med flere av lærerinformantene essayet som mer relevant for deres hverdagslige tenkning etter endt skolegang enn andre skolesjangre:

**Elev B:** Altså, jeg ser jo på en måte ikke helt for meg at jeg kommer til å skrive så mye tekster til folk, liksom. Men jeg merker.

**Elev A:** Men det. Ja. Nei.

**Elev B:** (Ser på Elev A) Nei, bare si det du!

**Elev A:** Ja, nei, jeg jo ser for meg at hvis jeg skulle skrevet en tekst, så hadde det jo kanskje vært essay.

**Intervjuer:** Ok.

**Elev A:** Jeg seg mer for meg et essay enn at jeg skulle skrevet debattinnlegg – på fritiden.

**Intervjuer:** Hvorfor det?

**Elev A:** Fordi at essay er mer hverdagslig; de som skriver debattinnlegg det er mer folk som har virkelig «passion» for, kanskje er utdannet noe innenfor der. Det er mer sånn du gjør, da går du inn for det temaet, liksom.

**Elev B:** Det er litt lettere å på en måte ikke gjøre feil, føler jeg.

Elevene fortsetter, som vi har sett tidligere, med å beskrive essayet som mindre bastant og mer undrende tekst. Disse refleksjonene resonnerer godt med de beskrivelsene læreren deres hadde av essayet som mer tilpasset den menneskelige tenkemåte. For elevene er den essayistiske tenkemåten noe de ser for seg å kunne ta med seg videre. Samtidig fremhever elevinformantene viktigheten av å ha lærere som møter dem på deres forsøk på å forstå essaysjangeren på sine premisser som avgjørende:

**Intervjuer:** Interessant! Så dette med skriving har også vært litt sånn læreravhengig, at møter du en lærer som møter deg, som forstår dere, så blir skriving en positiv ting.

**Elev A:** For det er jo de som på en måte gir oss oppgaven og.

**Intervjuer:** Ja.

**Elev A:** Og det er kanskje ofte basert på hva de liker å lese ja, eller ja: Det er mer kanskje på deres premisser. [...] Enn det der har vært på våre premisser. Det er jo vi som skal lære det så, ja.



Det er interessant å merke seg at elevene kommenterer lærerens valg av oppgaver og tekstutvalg som viktige for motivasjonen deres. Her kommer vi igjen tilbake til Bettens funn om at hennes elevinformanter hadde en sterk vilje og retning i sine essayistiske skriveprosjekter som kom i konflikt med skriveoppgavens intensjon om å måle elevens leseforståelse av tekstvedleggene (Betten, 2023, s. v). Lærerens tekstutvalg er ikke bare viktig i forbindelse med skriveoppgaver, men også i undervisningen. Noen av essayene som læreren presenterte for elevene var for dem vanskelige å forstå, noe elevene snakket om da de diskuterte egne lesevaner og hvordan de sjeldent ble fenget av en tekst:

**Intervjuer:** Ja. Var det sånn med essayet og? Da dere leste de?

**Elev B:** Altså, jeg tror på en måte at, det merker jeg er veldig varierende. Det kan være litt sånn med dagsformen og alt liksom.

**Elev A:** Det er vanskelig å fange, i hvert fall for min del, er det vanskelig å fange meg med en tekst!

**Elev B:** Ja.

**Intervjuer:** Ja.

**Elev A:** Sånn på skolen og sånn: «Nå skal vi lese et utdrag».

**Elev B:** Ja.

**Elev A:** Det var, ja, det skal litt til for at jeg på en måte

**Elev B:** (Bryter inn) Da må det liksom være ganske spennende.

**Elev A:** Ja.

**Elev B:** Og liksom: det må ikke være for langt!

**Intervjuer:** Nei.

**Elev B:** For da ...

**Elev A:** Og for vanskelig språk! Jeg merket den ene teksten vi leste med [Lærer C] var skikkelig vanskelig språk, og da detter man ut med en gang!

**Intervjuer:** Ja. Det kan være krevende!

**Elev A og Elev B:** Ja.

Her ser vi at elevene også opplever motstand fra de essayistiske tekstene som læreren har valgt ut. Der et essay de leste vekket fascinasjon for det «perfekte» språket, gjorde det avanserte språket i en annen tekst at de mistet fokuset og «datt ut». Likevel var læreren til hjelp både da elevene skulle forstå essaysjangeren, men også da de skulle velge tema og tekster til egen skriving. Dette var ifølge elevene fordi læreren var fleksibel møtte dem på deres egne premisser og lot dem konstruere sin egen forståelse og sine egne skriveprosjekter innenfor rammene av hans essayundervisning. Oda Eriksen fant i sin masteroppgave av lærerens og lærebokens forståelse av essaysjangeren er styrende for forståelsen av sjangeren i klasserommet (Eriksen O. , 2021, s. I). En lærerstyrt forståelse av essayet fremtrer for mine elevinformanter både som en mulighet og som en begrensning, alt etter hvor flink læreren er til å romme elevenes forsøk på sjangerforståelse og deres skriveprosjekter i undervisningen.

**For elevinformantene er essayet en skriftlig sjanger som ligger tettere opp til deres hverdag enn andre skolesjangre som debattinnlegget. En avgjørende faktor for at elevene skal være motivert for å skrive essays er at skriveoppgaven oppleves relevant for dem og at læreren forstår og støtter deres skriveprosjekt.**

## 5. Elementer til et signalement

Etter en mer inngående undersøkelse av hvordan informantene beskriver skoleessayet, herunder hvordan det arbeides med, hva som kjennetegner kvalitet ved et skoleessay og hvilke muligheter og begrensninger det har, viser det seg at det finnes noen nokså gjennomgående elementer som kan brukes til å svare oppgavens problemstilling og gi et signalement av essayet i skolen. I det følgende vil jeg med utgangspunkt i sammendragene fra delkapitlene 4.1. – 4.4. forsøke å synliggjøre elementer ved informantenes beskrivelser av essayet i skolen som kan stå som et signalement på skoleessayet.

### 5.1 Hvordan beskriver lærere og elever essayet i skolen?

Essayet i skolen beskrives av mine informanter som en sakprosaetekst med skjønnlitterære virkemidler, hvor et synlig skriver-jeg, ofte realisert ved hjelp av rammefortellinger, vandrer

undrende og assosiativt rundt i et emne. Emnet kan være hentet fra ulike kilder, men målet er å oppdage nye perspektiver og å vekke leseren til å tenke videre.

Videre oppfatter informantene essayet i skolen som et personlig essay i tradisjonen etter Montaigne, hvor skriveren bruker den personlige erfaringen som utgangspunkt for å reflektere over allmenne emner, men også samfunnsmessige og politiske spørsmål, slik senere essayister som Addison også gjorde. Essayet i skolen kan være kritisk, men også lettlest og humoristisk. Videre er essayet stilsikkert og språkbevisst når det henvender seg til sin mottaker, men innehar også muntlige kvaliteter. Hva muntligheten i et skoleessay består av har lærer- og elevinformantene ulike syn på. Selv om skoleessayet er mer lekent og assosiativt enn tydelig strukturert og argumenterende, har essayet fortsatt et formål: Å vekke leseren til å tenke videre.

## 5.2 Hvordan underviser lærere om essayet?

Essayet i skolen tar utgangspunkt i både norskfaglige og selvvalgte tekster for å skriftliggjøre en dialog mellom skriver og leser. Selv om essayet bygger på strategier fra tidligere skolesjangre, skiller den seg også fra dem i form av en kreativ, leken og fri tilnærming til språk og form. Lærerinformantenes undervisning om essaysjangeren er relativt lik som undervisningen i andre sjangre, men prosessen, hvor læreren er svært aktiv, vektlegges i større grad enn produktet. I skoleessayet brukes strategier fra elevenes hverdagspråk, fra retorikken og virkemidler fra skjønnlitteraturen.

## 5.3 Hva kjennetegner kvalitet i et elevessay?

Kvalitet i et skoleessay gjenkjennes av et godt utformet språk med naturlige overganger og sømløs innlemming av elementer fra andre tekster. Teksten skal fenge leseren og synliggjøre en ufullendt tankeprosess. Personlige erfaringer kan brukes i et godt essay, men må da være et startpunkt for refleksjon. Informantene mener at en del elever har forutsetninger for å nærme seg et godt essay, selv om vi selvsagt må forvente mindre av en elev i videregående enn en profesjonell essayist.

### 5.3 Hvilke muligheter og begrensninger ser informantene i skoleessayet?

For informantene i denne studien trener essayet i skolen eleven til å forstå seg selv og det han/hun vil møte i livet. Videre kan skoleessayet forbedre skriveferdighetene i både skolske og hverdagslige sammenhenger. Begrensningene ligger ifølge mine informanter i at en del elever misforstår essaysjangeren. Videre er elevinformantenes opplevelse av essayskrivingen som meningsfull og motiverende avhengig av en lærer som forstår og støtter deres skriveprosjekt.

## 6. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg ta utgangspunkt i sentrale funn fra analysen og drøfte konsekvenser av disse funnene. Innledningsvis drøfter jeg hvorvidt essayet i skolen kan sees på som en enhetlig størrelse blant mine informanter, før jeg i del 6.2 diskuterer forholdet mellom essayet i skolen og essayet i kulturen. I del 6.3. drøfter jeg hvorvidt essayet kan fungere korrigerende på skriveopplæringen, før en eventuell essayistisk ekspansjon problematiseres i del 6.4. Til slutt i del 6.5 diskuterer jeg hvorvidt essayet fungerer som dannelsesprosjekt for eleven eller for «den norske skolen».

### 6.1 Skoleessayet: Enhetlig eller «ondt i logien»?

Sentrale essayteoretikere hevder, som vi har sett tidligere, at en ontologisk tilnærming til spørsmålet om hva essayet er fremstår alt fra umulig til nærmest unødvendig (Hardison jr., 1988, s. 610) (Melberg, 2013, s. 15). Skolens lærere og elever vegrer seg likevel ikke for å forsøke å beskrive essayet. I intervjumaterialet med lærer- og elevinformantene finner jeg rikholdige beskrivelser av essayet i skolen, og selv om de ved første øyekast vektlegger ulike aspekter, kan de sammenfattes til det vi med Georg Johannesens begrep kan kalle et signalement – en beskrivelse med nok til felles til at det fremstår som gjenkjennelig. Dette står i en viss kontrast til funn fra tidligere masteroppgaver som hevder at lærerne mangler en entydig beskrivelse av sjangeren (Mokthar, 2021, s. V).

Noe tydelig signalement på skoleessayet finnes derimot ikke i skolens offisielle styringsdokumenter, noe informantene mine påpeker. Et motargument mot en slik ambisjon er at skolens styringsdokumenter heller ikke foreskriver noen enhetlig forståelse av andre sjangre i læreplanene. Det er lærerne som til syvende og sist må tolke og formidle

sjangerforståelser til elevene gjennom undervisningen. Likevel vil jeg gå langt i å hevde at essayet skiller seg vesentlig fra for eksempel de øvrige eksamenssjangrene på VG3 i kraft av blant annet dens mangslungne posisjoner i litteraturteorien, litteraturhistorien og i skolen.

Selve begrepet «essay» er, som vi har sett, en kilde til forvirring i skolen da det betyr noe ganske annet i engelskfaget enn i norskfaget. Når vi da også vet at det formale essayet historisk sett har utviklet seg blant annet til tekster som minner mer om fagartikkelen, er det på sin plass å spørre seg om ikke læreplanen kunne ha spesifisert at essayet som skal skrives på VG3 er et personlig essay i tradisjonen etter Montaigne. Uavhengig av om UDIR velger å la sine styringsdokumenter definere skoleessayet nærmere eller ikke, bør vi etter mitt syn ha en bred og flerstemmig samtale om essaysjangeren i skolen hvor ikke bare lærere og direktorat fører samtalen. Inn bør også litteraturfeltet, utdanningssektoren som helhet, politikere og ikke minst elevene selv! Skolen er trolig essaysjangerens største nedslagsfelt og akkurat nå når forståelsen av den nye læreplanen ikke er sementert, er det et viktig vindu for en demokratisk samtale om essayet i skolen!

## 6.2 Skoleessayet: Adskilt fra essayet ellers?

I denne oppgaven har jeg forsøkt å undersøke hvor lærere og elever henter sine forståelser av essayet fra. Det viser seg at mine lærerinformanter har med seg kunnskaper og refleksjoner fra egne universitetsstudier. En informant tok opp en diskusjon han hadde med førstelektor Anders Reiersgaard som den gang hevdet at å skrive essay i skolen var bare tull: elevene skrev refleksjoner, ikke essays. Sjangeren er reservert for de beste skribenter. Debatten rundt essaysjangerens eksklusivitet har, som vi har sett, foregått i flere runder. Det er påfallende for meg at tilsynelatende veldig få fra skolesektoren har dratt sverdet i disse debattene, på vegne av den trolig største produsenten av essays i Norge.

Ifølge mine informanter er essayet ofte den siste sjangeren man arbeider med før elevene går ut fra den høyeste allmennutdanningen i Norge; essayet er kulminasjonen av 13 års skriveopplæring. Hvis essayet er tatt inn i skolen på grunn av det Kvalsvik kaller dets «relative eksklusivitet», bør man etter mitt syn jobbe aktivt for å inkludere elever og studenters forsøk i den offentlige samtalen om hva essaysjangeren er i dag. Å publisere gode

eleveessays i årlige antologier, utlyse essaykonkurranser for elever og å fremme forfattermøter med fokus på sjangeren kunne vært en begynnelse.

### 6.3 Skoleessayet: Kontrast og korrektiv

En av lærerinformantene påpekte ironien i at det ikke finnes noe videreføring av opplæring i essaysjangeren i høyere utdanning. Slik jeg ser det er det heller ikke mye i læreplanen før VG3 som skulle tilsi at essayet er skriveopplæringens «fridans», for å bruke en metafor fra Lærer C. Elevinformantene i denne undersøkelsen hevdet at essayet står i kontrast til de andre sjangrene de har lært om og skrevet, og at essayet gir dem en helt annen frihet til å utforske og undre seg over et emne som engasjerer dem, i en språklig drakt som er mer deres egen. Når både skolen og forskningsfeltet i høyere utdanning fremmer skriverammer som iblant styrer skrivingen helt ned på setningsnivå, kan og bør den essayistiske tilnærmingen etter mitt syn fremmes ikke bare som kontrast, men som korrektiv i skriveopplæringen fra grunnskole til universitet. Her har blant andre Marte Engdal gjort seg viktige erfaringer med sine studenter, mens Sindre Dagsland har studert reflekterende og utforskende skriving på 6. og 7. trinn (Engdal, 2019) (Dagsland, 2018).

Et essayistisk korrektiv i Norge har vært etterlyst lenge av blant andre Georg Johannesen, også som kritikk av både norskfaget som danningsfag og den mer «objektive» forskningsprosaen i høyere utdanning (Johannesen, 1982, s. 8-9). Hvordan den språklige utformingen av essayet i skolen utfordrer skolens øvrige sjangre er likevel noe uklart hos mine informanter. En sentral uenighet mellom og elev- og lærerinformantene går ut på om språket i elevenes essays kan utformes som en gjengivelse av deres hverdagsspråk, eller om språket i essayet må omformes og eleveres. Her mener jeg både lærere, læreverk og vurderingskriterier til eksamen må bli tydeligere på hva det er ved elevenes hverdagsspråk som kan være en ressurs, og hva som kan svekke et elevessay. For at essayet skal fungere som et korrektiv på skriveopplæringen må det også tørre å utfordre premissene for skolens dannelsesprosjekt, noe jeg vil komme tilbake til i del 6.5.

## 6.4 Essayistisk ekspansjon?

På den annen side kan man anføre motargumenter mot en essayistisk ekspansjon i skole og høyere utdanning. For det første kan man hevde, slik Mokhtar gjør, at lærere i VGS har danning som siktemål for arbeidet med essayet, ikke forberedelser til studier (Mokhtar, 2021, s. V). Definisjonsspørsmålet «Hva er essayet i skolen?» er også, slik jeg ser det, et spørsmål om formål: Hvorfor ønsker vi at elevene skal kunne skrive essays? Lærerinformantene i denne studien rettferdiggjør essayets plass i skriveopplæringen med dannelsesaspektet, men også med ferdighetsinnlæring som vil gi konkret avkastning i senere studier. Her vil jeg stoppe opp og spørre om ikke skillet mellom danning og innlæring av skriveferdigheter er en falsk dikotomi? Det er vel ikke slik at essayet utelukkende skal lære eleven å kjenne seg selv, mens fagartikkelen lærer elevene tekniske skriveferdigheter som ikke bidrar til dannelsen! Hvis man mener, som mine informanter gjør, at skolens skriveopplæring, med essayet som en slags sluttsats, skal forberede elevene på videre liv og videre studier, bør vel essayets særskilte muligheter også vektlegges i høyere utdanning? Det vil i så fall kreve politisk vilje.

Enhver beslutningstaker med makt over skolens og utdanningssektorens skriveopplæring som skulle ønske å gjøre noe med dette, må da ta virkeligheten innover seg. De mange feltene og utallige aktørene som mener noe om og påvirker vår skriftkultur kan og skal ikke styres i én retning i en håndvending. Når skriverammer i skolen og IMROD-modellen i vitenskapelige publikasjoner er sterkt tilstedeværende, mens essayet har en såpass avgrenset plass, så er det kanskje av en grunn? Essayets historie viser at det formale essayet i tradisjonen etter Bacon en periode var vitenskapens fremste medium for spredning av kunnskap. Med innføringen av det vitenskapelige tidsskriftet tok den vitenskapelige artikkelen mer og mer over. Kanskje var det fordi artikkelformatet var mer effektivt for å spre kunnskap, mens det moderne essayets bevegelse mot litteratur- og kunstkritikken hadde et annet formål?

Hvis man legger til grunn at denne utviklingen er ønsket og positiv, kan man også hevde at essaysjangerens eksklusivitet er knyttet til dens primære objekt: kunsten (herunder litteraturen, musikken osv.). Da er det kanskje også ønskelig at essayet i skolen legger fra seg tverrfaglige, utilitaristiske ambisjoner og fortsetter med å primært beskjeftige seg med personlig danning gjennom å skrive i dialog med den norskfaglige litteraturen? En slik tankegang vil da medføre den naturlige konsekvens at essayistisk skriving i høyere utdanning

da også er mest relevant innen humanistiske fag. Etter mitt syn er dette en snever forståelse av essayet som mine informanter ikke deler. Essayistisk skriving har historisk sett vært knyttet til både vitenskap, kunst og i demokratiske frigjøringsprosesser.

### 6.5 Skoleessayet: Hvem sitt dannelsesprosjekt?

Mens vi venter på en diskusjon om essayets plass i Norges utdanningssystem, kan man også diskutere skoleessayet på VG3 her og nå. Essayet har siden Montaigne vært en tekst som tar utgangspunkt i essayistens egen virkelighet for å si noe om noe allment. Et spørsmål som tvinger seg frem i denne forbindelse er om skoleessayet handler om mest om elevens virkelighet, eller mer om skolens dannelsesprosjekt. Dette spørsmålet føder en rekke oppfølgingsspørsmål: Bør lærere og direktorat pålegge elever å skrive om temaer og tekster den norske skolen mener er allmenngyldige? Hvem velger ut tekstvedleggene til eksamen, og etter hvilke kriterier? Bør tekstvedleggene være essays? Bør tekstene inneha en viss kvalitet, og hvem definerer hva slik kvalitet består av?

Vi har i analysen sett at konflikten mellom testing av tekstforståelse i eksamensoppgaver og elevenes opplevelse av subjektiv relevans for utviklingen av sitt skriveprosjekt er reelt til stede. En revisjon hvor elevenes personlige erfaringer og kulturpreferanser tas med i utvalget av tekstvedlegg og/eller i oppgaveformuleringen bør etter mitt syn også vurderes når eksamensordningen skal evalueres neste gang. Samtidig heter det i norskfagets relevans og sentrale verdier at «Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold» og videre at det skal gi innsikt i norsk kulturarv (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Elevene bør derfor etter mitt syn også møte og skrive i dialog med tekster fra den norske kulturarven, deriblant essays.

Da er det etter mitt syn noe merkelig at tekstvedleggene fra eksamen våren 2023 var utdrag fra to samtidstekster utgitt i 2019 og 2022, hvorav den ene var en populærpsykologisk overlevelsesguide for de som gjennomgår en skilsmisse, mens den andre var en roman. Det vil ikke si at tekstene mangler kvalitet, men at utvalget kan fremstå noe arbitrært. Her kan utvelgelsesprosessen bli mer transparent, for eksempel ved at både elever, lærere, forfattere og forlag involveres i prosessen.



Hvis vi derimot etter å ha inkludert elevens opplevelse av subjektiv relevans og det å fremme innsikt i kulturarven når vi arbeider med essayet, sier oss fornøyde, risikerer vi å havne i en av to grøfter: En hvor elevenes mestringsopplevelser innenfor gitte oppgaver er eneste rettesnor, og en annen der norskfaget skal være kulturbærende- og opplærende, uten å stille seg kritisk til det som er «gitt». Gjennom arbeidet med essayet og i norskfaget generelt, bør elevene også innta et kulturkritisk perspektiv, slik blant andre Bjørn Kvalsvik Nicolaysen etterlyser (Nicolaysen, 2005, s. 14). Selv om dette kritiske perspektivet på essayet ikke er det informantene fremhever sterkest, har læreren, som vi har sett, en viktig rolle når han velger ut tekster til undervisningen. Et kritisk blikk på både essayene som leses og i elevenes skrivning, vil etter mitt syn tilføre arbeidet med essayet en viktig dimensjon. Dette kritiske blikket kan rettes på det som er «gitt» i deres omgivelser, det være seg norskfaget, skolens dannelsesprosjekt eller andre samfunnsrelaterte spørsmål.

## 7. Om et signalement på essayet i skolen.

Jeg har i denne oppgaven brukt Georg Johannesens begrep «signalement» gjennomgående for å forsøke å beskrive oppgavens sentrale fenomen «essayet i skolen», slik det fremtrer for mine informanter. Når Johannesen beskriver essayet, sammenligner han dets signalement med «kameleonens» for å vise hvordan essayet endrer og unndrar seg nøyaktige beskrivelser og følgelig gjør dem enten mislykte eller intetsigende (Johannesen, 1994, s. 65). Hvorvidt signalementet som står igjen i denne oppgaven fremstår mislykket eller intetsigende overlater jeg til leseren å bedømme. Jeg vil likevel fremholde at ethvert signalement på essayet, herunder essayet i skolen, vil oppleves treffende eller mangelfullt til ulike tider, etter hvert som essayet utvikler seg og forandrer seg (Askeland, Aamotsbakken, & Åslund, 2021, s. 135).

Hvilke oppfattelser tre lærere og to elever har av essayet i den videregående skole finnes spredt i denne teksten, og forsøkt sammenfattet i del 5. Oppfattelsene er ufullendte, men likevel gjenkjennelige; ulike, men likevel beslektede, og der lærere og elever har ulike oppfatninger, som for om eksempel hva som ligger i essayets muntlige karakter, står utsagnene deres som utgangspunkt for videre refleksjon og diskusjon, som jeg i del 6 oppfordrer en rekke ulike instanser til å ta tak i. Informantene i denne studien slår fast flere

ganger at essayets formål er å bringe leseren til å tenke videre, et formål jeg også ønsker å nærme meg med denne oppgaven, til tross for dens mindre essayistiske utforming.

### 7.1 Avgrensninger og videre forskning

Funnene i en kvalitativ intervjustudie som denne kan ikke generaliseres. Jeg hevder derfor ikke at alle eller flesteparten av lærere og elever i VGS forstår essayet slik eller slik, men at jeg har funnet de nevnte oppfattelsene av essayet i skolen blant mine informanter. For å nærme seg en mer helhetlig forståelse av essayet i skolen kreves videre forskning, for eksempel i form av survey-undersøkelser<sup>27</sup>, tekstanalyser og en omfattende evaluering av essayet i den nye læreplanen og eksamensordningen. Videre vil det være relevant å analysere nye læreverker for å avdekke hvilke oppfattelser av essaysjangeren som finnes der.

Ettersom informantene i denne oppgaven har problematisert den manglende sammenhengen i skriveopplæringen for en essayistisk skrivemåte, kan det være viktig å kartlegge i hvilken grad det bedrives reflekterende, utforskende skriving i grunnskolen og hva slags essayistiske praksiser som finnes i UH-sektoren. Et eksempel på en essayistisk praksis utenfor de humanistiske fagene som dukket opp i mine litteratursøk og som kan studeres videre er essayskriving på medisinstudiet (Schei, 2016).

Oppgaven har av omfangshensyn også begrenset seg fra å diskutere forholdet mellom kunstig intelligens og essayet i skolen. En av mine informanter nevnte hvordan tilgjengeliggjøringen av ChatGTP gjorde tilbakemeldingsprosessen hennes vanskeligere. Hvorvidt en språkmodell som Chat GTP er i stand til å skrive essays kunne vært interessant å undersøke, for eksempel ved en komparativ studie hvor lærere vurderer tekster skrevet av elever og av kunstig intelligens. Et raskt forsøk på å la Chat GTP besvare eksamensoppgaven fra 2023 viste at språkmodellen strever med å plassere seg selv og sine personlige «erfaringer» inn i sitt essay, og at teksten minner mer om en analyse eller en fagartikkel, også når jeg ber den skrive mindre analytisk og mer personlig, i tradisjonen etter Montaigne.

---

<sup>27</sup> Randi Farstad ved NTNU holder på med en slik studie nå (våren 2024).

## Bibliografi

- Adorno, T. (2013). Essayet som form. I A. Melberg, *Essayet* (s. 286-303). Universitetsforlaget.
- Andersen, H. L. (2002). *Hvordan får essaybegrepet mening? En etnografisk studie av essayforståelser hos ti aktører i det essayistiske feltet* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv.  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26591/1/Hvordan-f%C3%A5r-essaybegrepet-mening-Hege-Langballe-Andersen.pdf>
- Askeland, N., Aamotsbakken, B., & Åslund, A. (2021). *Essayet: Ein veg til kreativ fagskriving*. Det Norske Samlaget.
- Bacon, F. (1884). To the Most High and Excellent Prince, Henry, Prince of Wales, Duke of Cornwall, and Earl of Chester. I F. Bacon, A. Spiers, & B. Montagu, *Bacon's Essays and Wisdom of the Ancients* (s. xvii). Little, Brown, and Company.  
<https://www.gutenberg.org/files/56463/56463-h/56463-h.htm>
- Bacon, F. (2013). Om vennskap. I A. Melberg, *Essayet* (s. 50-54). Universitetsforlaget.
- Betten, C. (2023). *Skrivarane og essayet* [Masteroppgave, NTNU]. NTNU Open.  
<https://hdl.handle.net/11250/3084661>
- Bokn, N. (1993). Om evaluering av elevkåseri. I P. A. Michelsen, *Sjangeroppbrudd: Om stilskriving om skriveopplæring i den videregående skolen* (s. 169-181). J.W. Cappelens forlag.
- Breivega, K., & Johansen, S. (2016). Frå sjanger til teksttype i opplæringa. *Norsklæreren*, 40(2), s. 51-62.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2021). *Educational Research*. Pearson Education Limited.
- Dagsland, S. (2018). *Om å jakte på heffalomper: et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skrijving i norsk og matematikk* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2494191>
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (KUD). (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Det kongelige kirke-, utdannings- og

forskningsdepartement.

<https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?page=0&searchText=l%C3%A6replanverket%20for%20den>

Eget arbeid. (2022). *Essayet i skolen* [Upublisert prosjektskisse]. Universitetet i Bergen.

Elvestrand, K. Ø. (2020). *Fra skolestil til fagartikkel*. Universitet i Sørøst-Norge.

Emre, M. (2023). The Personal Essay. I K. Wittman, & E. Kindley, *The Cambridge Companion to The Essay* (s. 32-48). Cambridge University Press.

Engdal, M. M. (2019). Essayets muligheter for studenter. *Norsklæreren*, 43(3).

<https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/essayets-muligheter-for-studenter>

Engelstad, C. (1967). Innledning. I C. Engelstad (Red.), *Norske essays* (s. VII-XVIII). Gyldendal Norsk Forlag.

Eriksen, A. (1874). *Norske stilopgaver*. P. T. Mallings Boghandel.

<https://www.nb.no/items/16ed302a5e44f7ccc2c236076040a0a2?page=0&searchText=norske%20stilopgaver>

Eriksen, O. (2021). «Essay - begynner vi å få en litt sånn vag forståelse av hva det handler om?» [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/88291/Eriksen--2021--Forst-elsen-av-essaysjangeren-i-norskfaget.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Eyde, B. (2019). *Uttalelse - Landslaget for norskundervisning (LNU)* [Høringsuttalelse].

Utdanningsdirektoratet. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/356cc6e7-fa17-4bc8-92f5-8426dad57a74?disableTutorialOverlay=true&notatId=741>

Forskrift til opplæringslova (2020). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724).

Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Giorgi, A. (2012). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), s. 3-12.

<https://www.proquest.com/docview/1023244847?accountid=8579>

Gunnulfsen, A., Jensen, R., Hall, J. B., Abrahamsen, H. N., Kleveland, H., & Olsen, R. (2022). *Underveis med nytt læreplanverk: Ledelse, styring og støtteressurser*

- (EVA2020 Rapport nr. 5). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo  
[https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-  
evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-5.pdf](https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-<br/>evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-5.pdf)
- Gymnasloven. (1869). *Lov om offentlige skoler for den høiere almindelse*. U. Grøndahl.
- Hanem, G. (2018). *Læreplan i norsk* [Høringsuttalelse]. Utdanningsdirektoratet.  
[https://hoering.udir.no/Uttalelse/79fa393f-9342-4d64-bf23-  
b237b47e55f4?disableTutorialOverlay=true](https://hoering.udir.no/Uttalelse/79fa393f-9342-4d64-bf23-<br/>b237b47e55f4?disableTutorialOverlay=true)
- Hardison jr., O. (1988). Binding Proteus: An Essay on the Essay. *The Sewanee Review*, 96(4),  
s. 610-632. <http://www.jstor.org/stable/27545963>
- Heidegger, M. (2005). *Introduction to phenomenological research*. Indiana University Press.
- Haas, G. (1982). Essayets særmerke og topoi. I O. Grepstad, G. Haas, E. Hersvik, G.  
Johannesen, B. Kvalsvik, D. Orseth, J. Severud, S. Sletten, S. Sælensminde, S. Time  
& E. Aadland, *Essayet i Norge - Fjorten riss av ein tradisjon* (s. 229-239) (O.  
Grepstad, Overs.) Det Norske Samlaget. (Opprinnelig utgitt 1969).
- Johannesen, G. (1982). Essayet i dagens Norge. I O. Grepstad, G. Haas, E. Hersvik, G.  
Johannesen, B. Kvalsvik, D. Orseth, J. Severud, S. Sletten, S. Sælensminde, S. Time  
& E. Aadland, *Essayet i Norge - Fjorten riss av ein tradisjon* (ss. 7-10). Det Norske  
Samlaget.
- Johannesen, G. (1994). Holberg og essayet. I L. Holberg, & K. Heggelund (Red.), *Essays* (s.  
111-136). J. W. Cappelens Forlag AS.
- Johannesen, G. (1994). *Moralske tekster*. J. W. Cappelens Forlag AS.
- Jordal, P. (2015). Leder. *Vinduet*, 2015(3), s. 3.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1885). *Undervisningsplan for middelskolerne og  
gymnasierne: vedtaget den 1ste Marts 1885*. Chr. Schibsteds Bogtrykkeri.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Kirke- og  
undervisningsdepartementet og H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard).
- Kleven, T. (2008, Oktober 31). Validity and validation in qualitative and quantitative research.  
*Nordisk Pedagogik*, 28(3), s. 219-233.  
<https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/ISSN1891-5949-2008-03-05>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (T. M. Andersen, & J. Rygge, Overs.) Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvalsvik, B. N. (1993). Om essayet. I P. A. Michelsen (Red.), *Sjangeroppbrudd - Om stilskrivning og skriveopplæring i den videregående skolen* (s. 109-151). J. W. Cappelens Forlag AS.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Kyrkje- og undervisningsdepartementet og H. Aschehoug & Co (W. Nygaard).
- Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet. (1993). *Læreplan for videregående opplæring - Norsk*. Utdanningsdirektoratet.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/felles-allmenne-fag/5/lareplan\\_norsk.rtf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/felles-allmenne-fag/5/lareplan_norsk.rtf)
- Longum, L. (1995). Hva med sakprosaen? Sjangerproblem og essayteori. I L. Longum, *Å krysse sine spor. Artikler, essays, innlegg 1957-1995* (s. 145-169). Nordisk institutt. Universitetet i Bergen.
- Melberg, A. (2013). *Essayet - Utvalg og introduksjon*. Universitetsforlaget.
- Mokthar, J. (2021). *Essayet i skolen* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.  
<http://urn.nb.no/URN:NBN:no-90821>
- Montaigne, M. (2009). *Essays - første bok*. De norske bokklubbene AS.
- Montaigne, M. (2009). Om barns likhet med sine fedre. I M. Montaigne, *Essays - annen bok* (s. 591-628). De norske bokklubbene AS.
- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kultur deltaking. I B. K. Nicolaysen, & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar - Litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 9-29). Det Norske Samlaget.
- Rasen, W. B. (2018). *Uttalelse - Norsk Lektorlags fagutvalg for norsk* [Høringsuttalelse]. Utdanningsdirektoratet. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/b3e6e680-cb0d-4060-8a94-6dd7cc943922?disableTutorialOverlay=true>
- Ryssevick, T. (2018). *Læreplanar – mellom teori, trendar og tradisjon*. Utdanningsforbundet.  
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2018/lareplanar--mellom-teori-trendar-og-tradisjon/>

- Saxegaard, J. (2019). Essay i klasserommet. *Norsklæreren - tidsskrift for språk, litteratur og didaktikk*, 43(3), s. 40-47.
- Saxegaard, J. (2022). Å skrive essay. I L. Fodstad, M. Lånke, A. Norendal, J. Saxegaard, M. Minken, M. Blikstad-Balas, T. Østmoe, O. Hjortland & P. Antonsen, *Moment VG3 - Norsk for studieforberedende* (s. 116-133). Cappelen Damm AS.
- Schei, E. (2016). Dannelse til lege - Pasientkontakt og profesjonalitet i første fase av medisinstudiet. *Uniped*, 39(4), s. 357-367.  
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1893-8981-2016-04-07>
- Seedhouse, D. (2008). *Ethics: The heart of health care*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Seip, E. (2008). "Hvor mye kan en kreve av en stakkars 18 - 19 åring da?" En diskursanalytisk tilnærming til samtalekulturen om skriveopplæring og vurdering i videregående skole [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32391/komplettxmasterx8.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Sellevold, K. (2009). Innledende essay. I M. Montaigne, *Essays - Første bok* (s. IX-L). De norske bokklubbene AS.
- Sennett, R. (1992). *Intimitetstyranniet*. (E. Tjønneland, Overs.) J.W. Cappelen Forlag AS.
- Severud, J. (1982). Gå hem å vogue! I O. Greptstad, G. Haas, E. Hersvik, G. Johannesen, B. Kvalsvik, D. Orseth, J. Severud, S. Sletten, S. Sælensminde, S. Time & E. Aadland, *Essayet i Norge* (s. 170-179). Det Norske Samlaget.
- Strøksnes, M. A. (2015). Innsnevring av kampsonen. *Vinduet*, 2015(3), s. 314-331.
- Stutchbury, K., & Fox, A. (2009, November 20). Ethics in educational research: introducing a methodological tool for effective ethical analysis. *Cambridge Journal of Education*, 39(4), s. 489-504. <https://doi.org/10.1080/03057640903354396>
- Swales, J. M. (2002). *Genre Analysis*. Cambridge University Press.
- Tjønneland, E. (2015). Montaigne som pseudoessayist. *Vinduet*, 2015(3), s. 6-16.
- Tvedt, I. (2019). *Marianegropen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i Norsk (NOR1-01)*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

<https://www.udir.no/kl06/NOR1-01/Hele/Kompetansemaal/etter-vg1-%E2%80%93-studieforbereidende-utdanningsprogram-og-etter-vg2-%E2%80%93-yrkesfaglige-utdanningsprogram>

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Fagfornyelsen – innspillsrunde skisser til læreplaner i norsk*.

Utdanningsdirektoratet. <https://hoering.udir.no/Hoering/278?notatId=538>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR1-06)*. Læreplanverket for

Kunnskapsløftet 2020 <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2023). *Eksamen i NOR1267/NOR1270 Norsk hovedmål vg3 og NOR1287/NOR1288 Norsk for elever med samisk/kvensk/finsk som andrespråk, vg3*. Utdanningsdirektoratet.

<https://kandidat.udir.no/epsmateriell/eksamen?fagkode=nor1267&malform=nn-no&semester=v&ar=2023&eksamensdeltype=eksamen>

Utdanningsdirektoratet. (2023). *NOR1267/68 Norsk vg3 studieførebuande - eksamensrettledning for sentralt gitt skriftleg eksamen 2023*. Utdanningsdirektoratet.

<https://eksamen.udir.no/epsmateriell/2023/v/nor1267/nb-no>

Utdanningsdirektoratet. (2024). *Eksamensrapport for sentralt gitt skriftleg eksamen i norsk hovudmål 2024 - del 2a*. Utdanningsdirektoratet.

<https://eksamen.udir.no/epsmateriell/2024/v/nor1268/nn-no>

Vestbø, A. (2019). *Uttalelse - Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening*

[Høringsuttalelse]. Utdanningsdirektoratet. <https://hoering.udir.no/Uttalelse/75a9ef58-fb9a-439c-ac20-54142d0ae0b2?disableTutorialOverlay=true&notatId=741>

Von Platen, M. (1965). *Världens bästa essayer i urval*. Natur och kultur.

Werlin, J. (2023). Experimental science and the Essay. I K. Wittman, & E. Kindley, *The Cambridge Companion to The Essay* (s. 97-110). Cambridge University Press.

Wittman, K., & Kindley, E. (2023). Introduction. I K. Wittman, & E. Kindley, *The Cambridge companion to the essay* (s. 1-13). Cambridge University Press.



Woolf, V. (2016). Essay of the Month: «The Decay of Essay Writing». *The Common Reader*.

<https://commonreader.wustl.edu/c/essay-month-modern-essay/>

Woolf, V. (2020). Essay of the Month: «The Modern Essay». *The Common Reader*.

<https://commonreader.wustl.edu/c/the-modern-essay/>

Aase, L. (1988). *Stilskrivning og danning*. Landslaget for norskundervisning (LNU). J.W. Cappelens forlag AS.

## Vedlegg 1 – Intervjuguide

### Intervju med lærer

*[Oppstart – trygg informanten – gå gjennom og signer samtykkeskjema]*

#### Innledende spørsmål

Temaet for oppgaven min, og for intervjuet i dag, er hvordan lærere oppfatter essaysjangeren i skolen», men for å forstå det så tenker jeg det er viktig å vite litt om deg som underviser i essayet og hvilket forhold du har til essayet ...»

- Kan du begynne med å fortelle litt om deg selv som norsklærer? (Litt om utdanningsbakgrunn, lærererfaring, leser/skriver du på fritiden i osv.)
- Hvis noen hadde bedt deg forklare hva et essay er, hva ville du ha svart?
- Hvilke erfaringer har du fra før med essayet?
  - Skrev du selv essays da du gikk på skolen/under utdanningen din? Husker du hva du skrev om? /Et essay dere leste?
  - Hvilken plass hadde essayet i norskfaget da du selv gikk på skolen?

#### Undervisning og vurdering

- Tenk tilbake/frem på da klassen din jobbet/når klassen din skal jobbe med essays. Kan du fortelle om hvordan dere jobbet/skal jobbe med essayet?
  - Hvilket læreverk bruker dere? Står det noe om essayet der?
  - Har du gjort noen endringer i undervisningen ut fra erfaringer du har gjort deg med essayet?

#### Læreplanen

- I den nye læreplanen står det at elevene skal kunne «skrive essay som utforsker og reflekterer over innhold i tekster». Hva tenker du om dette kompetansemålet?
  - I kompetansemålet heter det at elevene skal **skrive** essay. Forutsetter det at elevene også skal lese essays?
    - Hvor mange/hvilke essays bør de i så fall lese?
    - Bør de få velge essays å lese selv? Hvorfor/hvorfor ikke?
    - Har elever i videregående forutsetninger (etter å ha lest noen essays) for å skrive essays?
  - Det heter seg også at essayene elevene skriver skal **utforske** innholdet i tekster. Dette utforskende perspektivet er gjennomgående i den nye læreplanen. Hvordan passer essayet inn i det å gi elevene en «utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst»?

- Elevene skal også reflektere over innhold i tekster når de skriver essays. Reflekterende tekster var inne i den forrige læreplanen, nå er det spesifisert at de skal skrive innenfor sjangeren essays. Hva tenker du om den spesifiseringen?
  - Men hvis poenget er å reflektere: Hva gjør essayet mer egnet til refleksjon hos eleven enn å skrive med skriveformålet «å reflektere» i en reflekterende tekst?
  - Er det forskjell på et elevessay og de essayene vi har i kulturen?
- Essayet blir ofte kalt en meta-litterær sjanger, altså en sjanger som hvor man skriver om litteratur. Kompetansemålet i den nye læreplanen er også tydelig på elevessayenes objekt, nemlig «innholdet i tekster».
  - I hvilken grad har elevene erfaring med å skrive om tekster fra tidligere?
  - Hvordan bevisstgjør du elevene på forskjellen mellom å skrive en artikkel om en tekst, og det å skrive essays hvor de utforsker og reflekterer over innholdet i tekster?
  - Hva slags tekster velger elevene å utforske og reflektere over? Får de velge selv?
- I norskfagets sentrale verdier og relevans står det at faget skal bidra til at elevene blir «bevisst sin språklige og kulturelle identitet». På hvilken måte er det å skrive essays egnet til denne bevisstgjøringen om egen identitet?
  - Hva ser du etter når du vurderer elevenes essays?

### **Avslutning**

- Tidligere i intervjuet ba jeg deg forsøke å forklare hva et essay er. Ut fra det vi har snakket om nå, er det noe du ønsker å tilføye/endre på i den forklaringen?

Det var det! Tusen takk for at du kunne stille. Jeg skal holde deg oppdatert på prosjektet mitt, og du skal selvsagt få muligheten til å lese gjennom og be meg gjøre endringer hvis du mener noe er feil.

## Intervju med elever

- [Oppstart – trygg informanten – vis at du synes det er fint at hen er der – forklar hvordan data vil bli samlet inn, lagret og behandlet, samt informantens rett til å lese gjennom, trekke seg når som helst osv.]

Temaet for oppgaven min, og for intervjuet i dag er hvordan lærere og elever oppfatter essaysjangeren i skolen». Nå er det jo et eget mål i læreplanen om at dere skal skrive essays, og de nye lærebøkene har egne kapitler om denne sjangeren hvor dere både kan lese essays og få hjelp til å skrive dem, men jeg er interessert i å finne ut mer om hva dere elever tenker om essayet, hvordan det har vært for dere å jobbe med essaysjangeren i forhold til andre sjangre dere arbeider med osv. Det er altså ikke noen riktige eller gale svar på disse spørsmålene – vi skal snakke sammen og prøve å komme frem til hva du tenker om temaet.

Før vi kommer inn på essayet vil jeg gjerne høre litt med deg om hvilket forhold til du har til norskfaget generelt.

### Innledende spørsmål

- Kan du fortelle litt om hvordan du har opplevd det å ha norsk på skolen opp gjennom skolegangen din?
- Hvilke erfaringer har du med skriving fra før? / Hvordan er ditt forhold til skriving
  - Skriver du på fritiden? I så fall hva?
- (Hva) liker du å lese?
- Hvis læreren din nå hadde bedt deg forklare hva et essay er, hva ville du ha svart?

### Undervisning og vurdering

- Tenk tilbake på da dere jobbet med essays. Kan du fortelle om hvordan undervisningen om essayet var og hvordan klassen jobbet med essayet?
  - Hvilket læreverk bruker dere? Står det noe om essayet der?
  - Leste dere noen essays i undervisningen? Husker du noen av dem?
- Hvis du tenker tilbake på ulike typer tekster du har lest opp gjennom. Har du lest noe som kan ligne på et essay før?
- Hvis du tenker tilbake på ulike typer tekster du har skrevet opp gjennom. Har du prøvd å skrive noe lignende som et essay før?

- Hva endte du opp med å skrive om?
- Hva tror du læreren ser etter når hen vurderer essayene deres?
  - Etter å ha skrevet et essay og fått tilbakemeldinger, tenker du at det er noe som kunne vært gjort annerledes i undervisningen?
    - Ville du gjort noe annerledes hvis du skulle skrevet et nytt essay?
- Hvorfor tror du at dere elever skal skrive essays?

## Læreplanen

- I den nye læreplanen står det at elevene skal kunne «skrive essay som utforsker og reflekterer over innhold i tekster». Hva tenker du om dette kompetansemålet? Gir det mening for deg hva det er du skal kunne?
  - I kompetansemålet heter det at elevene skal **skrive** essay. Betyr det at dere også **skal** lese essays?
    - Hvor mange/hvilke essays bør dere i så fall lese?
    - Bør dere få velge essays å lese selv? Hvorfor/hvorfor ikke?
    - Har elever i videregående forutsetninger (etter å ha lest noen essays) for å skrive essays?
  - Det står også i kompetansemålet at essayene elevene skriver skal **utforske** innholdet i tekster
    - Dette utforskende perspektivet står det mye om i den nye læreplanen. Hvordan passer essayet inn i det å gi dere elever en «utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst»?
    - Er det forskjell på et essay som en elev skriver og de essayene dere har lest/ vi har i kulturen? Hva er forskjellen?
  - Essayet blir ofte kalt en meta-litterær sjanger, altså en sjanger som hvor man skriver om litteratur. Kompetansemålet i den nye læreplanen er også tydelig på hva elevessayene skal ta for seg nemlig «innholdet i (andre) tekster».
    - Hvilke erfaringer har dere elever med å skrive **om** tekster fra tidligere?

- Hvordan hjalp læreren dere dere til å forstå forskjellen mellom å skrive en artikkel om en tekst, og det å skrive essays hvor dere utforsker og reflekterer over innholdet i tekster?
- Hva slags tekster valgte du å utforske og reflektere over? Fikk du velge selv?
- I norskfagets sentrale verdier og relevans står det at faget skal bidra til at elevene blir «bevisst sin språklige og kulturelle identitet» (altså hvordan språket du bruker er en del av den du er og den/de kulturene du tilhører). Har du blitt mer bevisst på din språklige og kulturelle identitet etter å ha skrevet essays? På hvilken måte?

### **Avslutning**

- Tidligere i intervjuet ba jeg deg forsøke å forklare hva et essay er. Ut fra det vi har snakket om nå, er det noe du ønsker å tilføye/endre på i den forklaringen?

Det var det! Tusen takk for at du kunne stille. Jeg skal holde deg oppdatert på prosjektet mitt, og du skal selvsagt få muligheten til å lese gjennom og be meg gjøre endringer hvis du mener noe er feil.