

# ”Det mykje skrivne” i norskfaget

*En studie av norsklæreres erfaringer med og syn  
på funksjonell skriveopplæring*

Tonje Brattås



Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2018



# ”Det mykje skrivne” i norskfaget

En studie av norsklæreres erfaring med og syn på funksjonell skriveopplæring



Anonym, ”Ting man ikke lærte på skolen”

© Tonje Brattås

2018

”Det mykje skrivne” i norskfaget – En studie av norsklæreres erfaringer med og syn på funksjonell skriveopplæring

Tonje Brattås

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV



# Sammendrag

Denne studien tar for seg norsklæreres erfaringer med og syn på funksjonell skriveopplæring. Sakprosa har fått en viktig posisjon både i norskfaget, i skolen og i samfunnet forøvrig, spesielt etter innføringen av Kunnskapsløftet (2006). Til tross for sakprosaens styrkede posisjon viser forskning tendenser til sviktende skriftlige ferdigheter hos nye studenter, spesielt når det kommer til sakprosa sjangre som argumenterende og faglige tekster (Aamodt & Lødding, 2015; Greek & Jonsmoen, 2016; Lødding, Markussen, & Wollscheid, 2016). Forskning viser også at dagens skole ikke forbereder elevene til å møte fremtidens utfordringer i den grad det vil være nødvendig i et stadig mer kunnskapsorientert samfunn (NOU, 8, 2015), og på bakgrunn av dette er formålet med denne studien å undersøke norsklæreres erfaring med og syn på funksjonell skriveopplæring i norskundervisningen.

Gjennom kvalitative fokusgruppeintervjuer har jeg belyst individers handlinger og opplevelser (Creswell, 2014). Datainnsamlingen er hentet fra tre norsklærere på ungdomsskolen, og tre norsklærere på videregående hvor fokuset har vært å få frem norsklærernes egne erfaringer og syn. Begrepet ”Det mykje skrivne” (Juuhl, 2014) og formuleringer som ”funksjonell skriveopplæring” benyttes i denne studien for å henvise til diverse tekster i samfunnsliv og arbeidsliv.

Jeg finner relativt store ulikheter når det gjelder norsklærernes erfaringer med og syn på funksjonell skriveopplæring. Et hovedfunn viser at norsklærerne på studieforbereprogram i videregående retter det meste av sin undervisning mot sjangre som elevene vil komme til å møte til eksamen og i videre studier, mens norsklærerne på ungdomstrinnet er opptatt av at elevene skal få kompetanse innen et bredt spekter av tekster som elevene vil komme til å møte på i ulike prøvesituasjoner i ungdomsskolen og i videregående, og i senere samfunn og arbeidsliv. Norsklærerne på ungdomsskolen forteller at de gir elevene funksjonell skriveopplæring gjennom norskundervisningen, hvor elevene lærer å skrive sentrale tekster som inngår i ”det mykje skrivne”. Norsklærerne på videregående forteller derimot at de ikke gir elevene funksjonell skriveopplæring, og uttrykker at tekster som inngår i ”det mykje skrivne” ”ikke hører hjemme i norskundervisningen”, at ”andre fag må ta seg av dette” og at ”elevene får til denne typen skriving selv”.



# Forord

Takk for seks innholdsrike år på Blindern (jeg byttet fra spansk til nordisk etter et år på lektorprogrammet), hvor jeg har utviklet meg fra å være ung og lovende, til å bli, tja... Ung og enda mer lovende? Jeg var i praksis i regi av sosionomstudiet den gangen jeg fant ut at jeg skulle bli lærer. Praksisen var på en ungdomsskole, og jeg ble spurt om jeg ville ha et par timer i norsk. Og det var altså da jeg stod foran en full klasse med elever at jeg forstod hva jeg skulle bli. Jeg flyttet til Oslo og møtte Lektorstudinene, de viktigste grunnene til at tiden min på Blindern har vært så fin – for det er lett å forsvinne i mengden her på universitetet. Jeg er en rastløs person, og har jobbet mellom 50 og 100 prosent ved siden av studiene. Som miljøterapeut, spesialpedagog og adjunkt med tillegg på skoler som Vestre Aker, Lønnebakken, Huseby og Hovseter skole har jeg fått verdifull praksis i skolen. Jeg har møtt elever som trass motgang og oppvekstkår klarer seg bra på skolen, jeg har blitt slått, sparket og spyttet på av elever som egentlig bare trenger å bli sett, og jeg har sett elever som blomstrer når de opplever mestring. Selv om jobbingen til tider har gått utover studiene, er det ute blant elevene den virkelige læringen har skjedd, og det ville jeg ikke vært foruten.

Først og fremst vil jeg takke min fantastisk dyktige veileder, Kristin Helstad, som jeg kan takke for at jeg har en masteroppgave å levere fra meg i dag. Uten din støtte, hjelp og konstruktive tilbakemeldinger hadde jeg ikke vært der jeg er i dag. Deretter vil jeg takke de seks norsklærerne som stilte opp til denne studien. Takk for at dere kom med varierte og spennende innspill som har holdt motivasjonen min oppe de siste månedene. Jeg vil takke familien min for at de har heiet på meg, og ikke minst for at jeg fikk flykte til hytta for å skrive der når lesesalen ble for institusjonsaktig. Jeg vil takke min snille og tålmodige roomie, Andrea, for at hun har vasket leiligheten og brettet klærne mine utallige ganger mens jeg har vært i makus (masterfokus). Takk til mine gode venninner Ngoc og Martine som har lest og kommentert på oppgaven, og Ingvild, som har pushet på med frister. Tusen takk til Pausegjengen, som har vært min mentale støtte i opp- og nedturer disse siste månedene, og takk til Lektorstudinene for all moro gjennom mange fine år på Blindern. Til slutt rettes en takk til UV-fakultetets ulike organer for at vi fikk lov til å skaffe kjøleskap til pauserommet i 3, og takk til alle medstudenter som var med på å spleise på frakten. Jeg håper neste års kull også får glede av det! Og sist, men ikke minst, takk til vakten som lot meg ”døgne” på lesesalen to netter på rad i innspurten.

- Tonje





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1.1	Det komplekse norskfaget.....	2
<b>1.2</b>	<b>Bakgrunn og tema for studien</b> .....	<b>3</b>
1.2.1	Literacy - tekstkyndighet.....	4
1.2.2	"Det mykje skrivne".....	5
<b>1.3</b>	<b>Problemstilling og forskningsspørsmål</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Kunnskapsgrunnlag og tidligere forskning</b> .....	<b>9</b>
2.1.1	Skriveopplæring i skolen.....	9
2.1.2	Sakprosa.....	12
<b>2.2</b>	<b>Utvikling av skrivekompetanse</b> .....	<b>13</b>
2.2.1	Skriveopplæringen i grunnskolen.....	13
2.2.2	Overgangen.....	14
2.2.3	Demokratiseringsprosjekt.....	16
<b>3</b>	<b>Teoretiske perspektiver</b> .....	<b>19</b>
<b>3.1</b>	<b>Sakprosa</b> .....	<b>19</b>
3.1.1	Sakprosa i norskfaget.....	19
3.1.2	Funksjonell sakprosa.....	20
3.1.3	Det mykje skrivne og det mycket læsta.....	20
<b>3.2</b>	<b>Skriving i norsk</b> .....	<b>21</b>
3.2.1	Skrivehjulet.....	22
3.2.2	Skrivetrekanter.....	23
<b>3.3</b>	<b>Norskfagets dimensjoner</b> .....	<b>24</b>
<b>3.4</b>	<b>Læreplaner og læreverk</b> .....	<b>26</b>
3.4.1	Læreplaner i norsk.....	26
3.4.2	Læreverk i norsk.....	27
<b>4</b>	<b>Metodisk tilnærming</b> .....	<b>30</b>
<b>4.1</b>	<b>Konseptuelt rammeverk</b> .....	<b>30</b>
<b>4.2</b>	<b>Fokusgruppeintervju som metode</b> .....	<b>32</b>
4.2.1	Utvalg av informanter.....	32
4.2.2	Gjennomføring av intervjuene.....	33
4.2.3	Datainnsamling.....	34
4.2.4	Analyse av data.....	35
<b>4.3</b>	<b>Validitet og reliabilitet</b> .....	<b>36</b>
4.3.1	Validitet.....	36
4.3.2	Generaliserbarhet.....	38
4.3.3	Reliabilitet.....	39
<b>4.4</b>	<b>Forskerrollen og etiske betraktninger</b> .....	<b>39</b>
<b>5</b>	<b>Analyse og drøfting</b> .....	<b>41</b>
5.1.1	Informantene ved Brattskogen videregående skole.....	41
5.1.2	Informantene ved Vestås ungdomsskole.....	41
<b>5.2</b>	<b>Formål med norskundervisningen</b> .....	<b>42</b>
5.2.1	Kunnskapsutvikling i norskfaget.....	42
5.2.2	Norskfagets dimensjoner.....	43
5.2.3	Kunnskaper etter ungdomsskolen og videregående.....	44
<b>5.3</b>	<b>Innhold i norskundervisningen</b> .....	<b>44</b>

5.3.1	Kunst.....	45
5.3.2	Verktøy .....	45
5.3.3	Undervisning i sakprosa .....	46
5.3.4	Skrijving i alle fag .....	46
<b>5.4</b>	<b>Form i norskundervisningen.....</b>	<b>47</b>
5.4.1	Eksamensrettede sjangre i videregående.....	47
5.4.2	Sjangerbredde på ungdomstrinnet .....	48
5.4.3	Sakprosa versus skjønnlitteratur i undervisningen.....	50
5.4.4	Sammenfatning .....	51
<b>5.5</b>	<b>Former for sakprosa .....</b>	<b>51</b>
5.5.1	Sakprosasangre .....	52
5.5.2	Funksjonell sakprosa.....	52
5.5.3	Valgfrihet i prøvesituasjoner .....	54
5.5.4	"Det mykje skrivne" i norskundervisningen .....	54
<b>5.6</b>	<b>Innhold i sakprosaundervisningen .....</b>	<b>55</b>
5.6.1	Tilpasse språk og uttryksmåter til skole, samfunn og arbeidsliv .....	55
5.6.2	Utdanningsvalg .....	56
5.6.3	Skjemaer .....	56
5.6.4	Kompetansemålet på videregående.....	57
5.6.5	Retorikk.....	58
5.6.6	"De kan få hjelp på nettet" .....	58
5.6.7	Læreplanen som privat praksis .....	59
5.6.8	"Andres oppgave" .....	60
5.6.9	Mer relevans på yrkesfaglig enn på studieforberedende .....	62
5.6.10	Fagfornyelsen (2020) .....	63
5.6.11	Tekstkyndighet som en forutsetning for demokratisk deltakelse .....	64
5.6.12	Grunnleggende ferdigheter .....	65
5.6.13	"Fagspissing" .....	66
<b>5.7</b>	<b>Formål med skriveopplæring i "det mykje skrivne" .....</b>	<b>67</b>
5.7.1	Bevisstgjøring av formål med sakprosa i ungdomsskolen.....	67
5.7.2	Bevisstgjøring av formål med sakprosa i videregående .....	67
5.7.3	Formål med "det mykje skrivne" i ungdomsskolen .....	69
5.7.4	Formål med "det mykje skrivne" i videregående .....	70
5.7.5	Får ikke "det mykje skrivne" til eksamen .....	70
5.7.6	Norskfagets ansvar? .....	71
5.7.7	"Det mykje skrivne" før Kunnskapsløftet (2006).....	73
5.7.8	Mye viktigere enn sakprosa.....	73
5.7.9	Sammenfatning .....	73
<b>5.8</b>	<b>Mulige implikasjoner for skriveopplæringen i "det mykje skrivne" .....</b>	<b>74</b>
5.8.1	Forskning.....	74
5.8.2	Praksis.....	75
5.8.3	Utdanningspolitikk.....	76
<b>6</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>79</b>
6.1	Hovedfunn og konklusjon.....	79
6.2	Videre forskning .....	79
6.3	Mulige implikasjoner .....	80
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>82</b>
	<b>Vedlegg 1: Intervjuguide.....</b>	<b>86</b>
	<b>Vedlegg 2: Informasjonsskriv.....</b>	<b>87</b>
	<b>Vedlegg 3: Godkjenning NSD.....</b>	<b>88</b>



# 1 Innledning

”Jeg synes jo egentlig det er en ganske god idé å si at ”nå får dere skriveopplæring i sakprosa”. Hvordan dere skal skrive sakprosa, istedenfor å kalle det sånn skoleretta fagspråk. For da får de jo og en følelse av at de lærer en sjanger som er viktig ikke bare på skolen” (Josefine, Brattskogen skole).

Hvem kjenner vel ikke på litt frustrasjon over alle de funksjonelle tekstene som samfunnet forventer at vi som individer skal kunne formulere for å klare oss gjennom samfunns- og arbeidsliv? I høyere utdanning må vi kunne skrive akademiske, drøftende tekster, og for å få en god jobb må vi levere velformulerte CVer og søknader. Vi skriver formelle brev som klagebrev og viktige e-poster, vi skriver rapporter, logger, fyller ut egenmeldingsskjema, selvangivelse og så videre. Det er et hav av tekster vi alle produserer i løpet av ”voksenlivet”, og det er disse tekstene denne studien tar for seg når jeg nå skal undersøke hvordan skrivetrening i funksjonelle tekster, altså sakprosasjangre som faller innunder det som omtales som ”det mykje skrivne” (jf. Gudrun Kløve Juuhl), vektlegges på grunnskolen og i videregående skole. Ut fra kompetansemålene fra læreplanen i norsk på ungdomsskolen etter 10. trinn og fra studieforbereende etter Vg1 (jf. Kunnskapsdepartementet, 2006), skal elevene etter endt ungdomsskole og videregående utdanning ha et godt utgangspunkt for å mestre tekstkulturen de vil møte på i senere samfunns- og arbeidsliv. Læreplanen i norsk inneholder flere punkter som oppfordrer til funksjonell skrivetrening, og beskriver blant annet at elevene skal kunne: ”tilpasse språk og uttrykksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv” og ”skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder” (LK06, 2006). Flere av læreverkene som brukes i norskundervisningen tar også for seg relevante sjangre, som for eksempel skriving av CV, søknad og klagebrev. Forskning tyder på at mye av undervisningen i skolen er basert på læreverkene, og at læreverkene er en viktig informasjonskilde for elevene (Selander & Skjelbred, 2004). Med LK06 ble også faget ”utdanningsvalg” innført som et obligatorisk fag i ungdomsskolen, noe som skal gi elevene kompetanse i å håndtere ulike valg knyttet til karriere, og der det er lagt opp til tverrfaglige samarbeid med norskfaget. Elevene bør derfor ha et godt grunnlag for å møte tekstkulturen i dagens og fremtidens samfunns- og arbeidsliv etter grunnopplæringen. Men er de egentlig forberedt?

Berit Lødding & Per O Aamodt (2015) viser i sin rapport *Studieforbereid etter Studieforbereidende* at lærere på høyere utdanning setter spørsmålstegn ved at elever trenes i å

skrive tekster som har liten anvendelse i arbeidslivet, og at de mener en viktig kvalifikasjon er å kunne skrive rapporter av ulike slag. Rapporten undersøker om elevene er rustet for høyere utdanning etter studieforbereiding, og finner at sviktende ferdigheter i skriftlig fremstilling ofte viser seg hos nye studenter, men at det er usikkert om dette er forbundet med kompetanseutviklingen som foregår i grunnopplæringen, eller om det skyldes at flere tar høyere utdanning nå sammenlignet med tidligere (Aamodt & Lødding, 2015). Greek og Jonsmoen (2016) tar opp en lignende problemstilling i sin studie om nye studenters tekstkyndighet. De viser til at selv om elevene har oppnådd studiekompetanse etter fullført videregående utdanning, sliter nye studenter med å gjøre bruk av disse ferdighetene i møte med en ny kontekst og en ny tekstkultur i høyere utdanning, og at de ikke stoler på kunnskapen de har med seg fra videregående skole. Omfattende forskning, nasjonalt og internasjonalt, har vist at forholdene som i aller størst grad predikerer utfallet av videregående opplæring, er de kunnskaper og ferdigheter elevene tilegner seg i grunnskolen, og som dermed er det grunnlaget de starter i videregående skole med (Vibe, Frøseth, Hovdhaug, & Markussen, 2012). Det vil si at jo bedre karakterer elevene har med seg fra tiende klasse i ungdomsskolen, jo bedre vil de klare seg på videregående. Karakterene kan derfor vise hvor godt faglig forberedt elevene er når de starter på videregående, og derfor kan og bør skriveferdigheter trenes og utvikles fra tidlig av (Lødding, Markussen, & Wollscheid, 2016).

### **1.1.1 Det komplekse norskfaget**

Norskfaget er komplekst, og i tillegg til at det skal gis tre ulike karakterer i faget skal elevene innom mange ulike temaer, noe som bringer opp diskusjonen rundt stofftrengsel i faget. Med stofftrengsel menes det at nytt innhold, i form og fagstoff, kompetanser og arbeidsmåter hele tiden tas inn i skolen uten at noe annet tas ut (NOU, 2014). Det kan se ut som om skjønnlitteratur fortsatt har en sterkere posisjon i norskfaget enn sakprosaen har, selv om sakprosaens rolle har blitt mer fremtredende etter Kunnskapsløftet (Bystøm, 2011). Dette til tross for at veiledningen til læreplanen etter LK06 sidestiller sakprosa med skjønnlitteratur (udir, 2015). Nettopp derfor er det interessant å ta et dypdykk i hvilket syn norsklærere på ungdomsskole og videregående skole har på skriveopplæring i sakprosa, og da spesielt tekster som faller innunder begrepet ”det mykje skrivne”. Ved å foreta en kvalitativ analyse av intervjuer med norsklærere, ønsker jeg å undersøke hvordan seks norsklærere fra ungdomstrinnet og videregående trinn tar stilling til spørsmålene. Det didaktiske formålet går

ut på å rette søkelyset mot utfordringer og muligheter med skriveopplæring i tekster som dagens elever kan og vil møte på i samfunns- og arbeidslivet. Ludvigsenutvalget (NOU, 8, 2015) beskriver at kommunikasjon i arbeids- og samfunnslivet stadig øker, og at samfunnet behøver arbeidstakere og samfunnsborgere som er i stand til å håndtere det komplekse informasjons- og tekstmangfoldet. Å kunne lese, skrive og kommunisere muntlig er derfor nødvendige forutsetninger for å få utbytte av skole, studier og for å delta i arbeidslivet og samtidig ha mulighet til å påvirke samfunnet rundt seg. Dette innebærer at elevene i økende grad bør få trening i sjangre som de vil møte på utenfor skolen og senere i livet (NOU, 8, 2015, s. 28). Skrivesenteret (2013) formulerer at skolen skal forberede elevene til samfunns- og arbeidsliv gjennom skriveopplæring som dekker ulike skriveformål og tekstkulturer. Sakprosa i skolen er således en viktig faktor i møte med et punkt i opplæringslovens formålsparagraf § 1-1 femte ledd første setning: "Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet" (Opplæringsloven §1-1).

## 1.2 Bakgrunn og tema for studien

"I mange tilfeller er en velskrevet søknad inngangsbilletten til arbeidslivet. For noen kan en søknad faktisk være den aller viktigste teksten de skriver i løpet av livet!" (Frisk, Grundvig, & Valand, 2014).

På slutten av tredje videregående skulle jeg for første gang i mitt liv skrive søknader som skulle avgjøre fremtiden og hvordan mitt første år som "voksen" skulle bli. Jeg så for meg en karriere som skuespiller, og ønsket å komme inn på en anerkjent folkehøgskole innen skuespillerfaget. Norskundervisningen på videregående slik jeg husker den, dreide seg i all hovedsak om diktanalyser og litteraturhistorie, og det falt meg ikke inn å spørre norsklæreren min om hjelp til søknaden, for vi hadde aldri vært inne på temaet i norskundervisningen. I ettertid har jeg forstått at det er flere som har erfart at skriveopplæring i tekster som vil komme til anvendelse i "voksenlivet" har vært mangelvarer i grunnopplæringen. I samtaler med jevnaldrende venner har det ved flere anledninger blitt uttrykket misnøye over at vi i norskundervisningen ikke lærte mer av det som er relevant å kunne etter skolegangen, både når det gjelder høyere studier og arbeidsliv. Jeg synes det er interessant at flere har denne oppfatningen, til tross for at vi har gått på ulike skoler, i forskjellige byer og med ulike lærere. Det er også interessant at det spesifikt er norskfaget denne kritikken er rettet mot. En kamerat uttrykte i en samtale:

Jeg har ikke analysert et eneste dikt siden videregående, jeg. Derimot har jeg sikkert skrevet femti søknader og enda flere rapporter, men sånne ting syntes de (bet. norsklærerne) ikke det var viktig å lære oss på skolen.

Det skal sies at det er noen år siden vennene mine og jeg gikk ut av videregående skole, og mye kan ha endret seg siden den gang.

De siste årene har det dukket opp flere private aktører som tilbyr seg å formulere CVer og søknader for andre. Jeg har selv vært med på å starte opp og lede et av de største selskapene på dette området, og selv om det blir gode penger av en business som dette, synes jeg det er urovekkende at så mange nordmenn betaler flere tusen kroner for å få noen andre til å formulere søknadspapirene for seg. For å demonstrere omfanget, så betaler nordmenn hundretusener utelukkende inn til vårt selskap - hver måned (Taraldsen, 2017). Kanskje er dette kompetanse vi skulle ha lært på skolen?

### **1.2.1 Literacy - tekstkyndighet**

Berge (2005) peker på Kunnskapsløftet som en Literacy-reform, og argumenterer på lik linje med andre for at Literacy bør kunne oversettes med ”skriftkyndighet”, og forstår denne kompetansen som forenlig med danning. Marte Blikstad-Balas (2016) gir i boken *Literacy i skolen* en grundig innføring i hva literacy handler om, og hvorfor det er viktig å utvikle elevenes literacykompetanse i didaktisk skolesammenheng. Begrunnelsen hennes er den økende bruken av både muntlig og skriftlig kommunikasjon i samfunnet, der det å forholde seg til forskjellige tekster er nødvendig kompetanse for alle. Literacy handler ganske enkelt om ”tekstkompetanse” eller ”tekstkyndighet”, og om det å skape mening gjennom tegn i tekster, gjerne i samspill med bilder og lyd. Literacy kan forstås på to måter: På den ene siden forstås literacy som ”kognitive ferdigheter”, altså ferdigheter i lesing og skriving, samt hvilke strategier vi tar i bruk i møte med tekster, og hva vi tenker om vår egen forståelse (metakognisjon). På den andre siden kan literacy forstås som ”sosial praksis”, der ulike sosiale og kulturelle praksiser inngår, og der individers tekstbruk blir vektlagt. Grunntanken innenfor sosiokulturell læringsteori er at tekster og språklig kommunikasjon er noe som inngår i større sosiale kontekster. Dermed rommer literacy både en ferdighetsdimensjon og en danningdimensjon, der det å lære seg å lese og skrive er en forutsetning for å opptre som kompetente samfunnsmedlemmer. Språk utvikler seg i sosiale sammenhenger, og kunnskap handler om å ta del i en rekke sosiale og kulturelle kontekster som kun kan studeres slik de utfolder seg i praksis. ”Kontekst” og ”tekst” er i dette perspektivet like viktig. Når et



sosiokulturelt perspektiv på literacy kobles til fag, som for eksempel norsk, eller hvordan faglige kontekster påvirker bruken av lesestrategier hos elevene. Literacy forstås derfor som en bred kommunikativ kompetanse som kobles eksplisitt til både kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltakelse, der lærerens rolle blir ekstra viktig. Argumentet til Blikstad-Balas (2016) er at desto flere tekster som er i omløp, jo større blir lærernes jobb med å oversette mellom fagenes og ”de andre” tekstenes språk. Videre sier hun at literacykompetanse er en forutsetning for å anvende kunnskap både innenfor og utover den skolefaglige konteksten. Å utvikle barn og unges literacykompetanse er derfor et overordnet mål med all skolegang. Denne kompetansen kan styrkes ved at lærerne har en økt bevissthet og en mer kunnskapsbasert praksis relatert til literacy, som her kobles til arbeid med funksjonell skriving. Det kan variere i hvilken grad skolen og lærere i forskjellige fag gir elevene relevant literacykompetanse. Noen elever tilpasser seg lett og glir rett inn i skolens tekstkultur, gjerne fordi deres primærdiskurs, som vil si det de har fått med seg hjemmefra, harmonerer med skolens sekundærdiskurs, altså det de blir møtt med på skolen, opplever andre elever at skolens tekstkultur er fremmed. Gjennom utdanning, utvikler elevene deres kulturelle kapital, der lesing, skriving og muntlige ferdigheter er sentralt. Det er allikevel forskjell på elevenes tilgangskompetanse til skolens tekstkulturer, og dette kan ha med elevens bakgrunn og hvilke referanser de tar med til skolen å gjøre. Også hva elevene er vant med å lese utover det de gjennomgår i undervisningen, kan ha betydning. Elevenes kompetanse kan samtidig ha sammenheng med hva skolen tilbyr elevene, og hvordan lærere jobber med språk og tekster. Lærere forventes å tilby elevene varierte tekstpraksiser i alle fag, slik at elevene kan få mulighet for allsidige erfaringer med ulike tekster som kan ruste dem for samfunnsdeltakelse (Blikstad-Balas, 2016), tekster som inngår i ”det mykje skrivne” kan på denne måten være tekster som kan bidra til å gi elevene variert tekstpraksis. Ludvigsenutvalget (NOU, 8, 2015) mener at faglige, samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger stiller ulike krav til å skrive, lese og kommunisere muntlig. Derfor må elevene lære seg å skrive, lese, snakke og lytte med ulike formål i ulike sammenhenger. På denne måten er også Literacy sterkt knyttet til dannelse.

### **1.2.2 ”Det mykje skrivne”**

”Det mykje skrivne” er et begrep som hyppig brukes i denne studien, derfor blir begrepet kort forklart her, før det greies mer ut om i teoretiske perspektiver. Juuhl (2014) skriver i sin doktorgradsavhandling: ”Det mykje skrivne” er et forsøk på å etablere en definisjon for

tekster og skrivning som ikke er knyttet til den litterære institusjonen. I ”det mykje skrivne” inngår både fritidstekster i nettsamfunn og på blogger, elevtekster og diverse tekster i arbeidsliv og samfunnsliv (Juuhl, 2014, s. 2). Begrepet omfatter tekster som skrives ofte og av mange, men som ikke nødvendigvis blir lest av mange. Et annet kjennetegn på ”det mykje skrivne” er at det finnes mye sjangermessig støtte for tekstene, som vil si at fordi tekstene produseres hyppig og i stort omfang, og fordi folk er interessert i hvordan de skal skrives, finnes det utallige eksempler på slike tekster både på internett og andre steder. Juuhl forklarer at ”det mykje skrivne” til en viss grad overlapper det Johan Tønnesson (2012) kaller ”funksjonell sakprosa”, som defineres på følgende måte: ”Funksjonell sakprosa er offentlig tilgjengelige tekster skrevet av private eller offentlige institusjoner eller av navngitte eller ikke navngitte privatpersoner” (Tønnesson, 2012, s. 34). Men dersom vi ser på definisjonen hans reserverer han seg mot skrivning i det private, som utgjør en stor del av ”det mykje skrivne”, og derfor inkluderer denne definisjonen ikke tekster som private brev, skjemaer, rapporter, søknadspapirer eller lignende. Juuhls begrep omfatter derfor flere tekster, og gjør ”det mykje skrivne” til et begrep som er ment å synliggjøre hvilken plass skrivning og tekster har i hverdagslivet, enten det er på jobb, skole eller hjemme, mens sakprosabegrepet i større grad innebærer et allmenperspektiv (Juuhl, 2014). I denne studien vil begrepet hovedsakelig benyttes for å henvise til teksttyper som CV, søknad, rapporter, logger, skjemaer, referater og formelle brev og eventuelt andre sjangre som kommer til nytte i samfunn og arbeidsliv. Et annet begrep som vil benyttes for å henvise til de samme tekstene er ”funksjonelle tekster”, som viser til at disse sjangrene alltid har et formål (Skrivesenteret, 2013).

### **1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Hensikten med å studere hvordan norsklærere forbereder elevene til arbeidslivet, er at dagens samfunn i større grad enn tidligere krever arbeidstakere med høy kompetanse. Vi går mot en æra der folk generelt er høyere utdannet enn tidligere, og det er større rift om de gode jobbene. For å få en god og relevant jobb, kreves det gode søkepapirer og oftest et presist og godt språk, samt gode IKT-kunnskaper. I norskfaget skal arbeid med sakprosa først og fremst være et verktøy for læring av kognitive ferdigheter som lesing, skrivning, retorikk, argumentasjon, drøfting og kulturkunnskap. I disse ferdighetene blir også nytteperspektivet vektlagt. Tekstkompetansen som elevene tilegner seg gjennom arbeidet med sakprosa ses på som kompetanse de trenger i utdanning, samfunn og arbeidsliv, og det anses som en forutsetning for demokratisk deltakelse. Derfor konstitueres en forståelse av sakprosa i

norskfaget etter LK06 som et literacyprosjekt og som et demokratiseringsprosjekt. Der skjønnlitteratur i norskfaget kan bidra til å gi elevene selvforståelse og selvinnsett, kan sakprosa gi elevene kompetanse og innsikt som de kan bruke til å påvirke sine omgivelser, og å forme sin egen framtid. Arbeid med skjønnlitteratur i norskfaget kan derfor gi elevene kompetanse i det å forstå sin egen identitet, mens arbeid med sakprosa kan gi elevene kompetanse til å kunne forme den (Bystøm, 2011). For å fremme egen identitet og oppnå ulike formål er funksjonell skrivekompetanse et viktig redskap, og på bakgrunn av dette har jeg formulert følgende overordnede problemstilling: ***Hva kjennetegner norsklæreres erfaring med og syn på funksjonell skriveopplæring?*** For å finne svar på problemstillingen stiller jeg noen underordnede forskningsspørsmål som baserer seg på "skrivetrekantens" tre aspekter ved skriving, nemlig at skriving har en innholdsside, en formside og en formålsside (Smidt, 2010; Klemp, Nilssen, Strømman, & Dons, 2016) Forskningsspørsmålene er:

- Hvordan beskriver norsklærerne formål med skriveopplæringen?
- Hvordan beskriver norsklærerne innhold i skriveopplæringen?
- Hvordan beskriver norsklærerne form i skriveopplæringen?
- Hvilke mulige implikasjoner har norsklærernes skriveopplæring for elevenes kompetanse i "det mykje skrivne"?

Problemstillingen og forskningsspørsmålene inviterer til utforskning av norsklæreres erfaringer, noe jeg har kunnet avdekke gjennom gruppeintervjuer med norsklærere. Svar på de tre første forskningsspørsmålene kan bidra til å belyse om norsklærerne selv har fokus på formål, innhold og form i skriveopplæringen, og også hvilket syn norsklærerne har på opplæring og skrivetrening i "det mykje skrivne". Det siste spørsmålet kan avdekke mulige implikasjoner med dagens praksis, og belyse mulige retninger for utvikling av slike spekter ved norskfaget.

Å undersøke norsklæreres skriveopplæring i "mykje skrivne" tekster på ungdomsskole og videregående skole er utfordrende grunnet variasjonene som finnes på skolenivå. Blant annet med hensyn til ulik praksis ved forskjellige skoler, og ulike innfallsvinkler til undervisningen. Det kan heller ikke besvares kun ved å orientere seg i hva som er forskrevet i læreplaner og lovverk, og heller ikke ved å gjøre en kvalitativ analyse av ulike aktørers erfaringer på feltet. For å kunne besvare problemstillingen i denne oppgaven, kunne det være nyttig å gjøre klasseromsobservasjoner som kunne avdekket norsklærernes faktiske praksis, men dette har jeg ikke gjort fordi det ville utfordret rammene for en masteroppgave. Gjennom intervjuer

med norsklærere har jeg derimot fått fram norsklæreres oppfatninger av praksis og deres syn på formål, innhold og form i skriveopplæringen. Det empiriske grunnlaget denne studien har vil derfor kunne gi en pekepinn på om dette er noe det bør forskes videre på.

## 2 Kunnskapsgrunnlag og tidligere forskning

For å svare på problemstillingen vil jeg se på tidligere forskning som kan gi indikasjoner eller antydninger om hva jeg kan vente å finne i min egen undersøkelse. Det har ikke lyktes meg å finne tidligere forskning som spesifikt tar for seg skriveopplæring i ”det mykje skrivne” i grunnopplæringen. Den forskningslitteraturen som finnes om utvikling av skrivekompetanse baserer seg hovedsakelig på data fra før Kunnskapsløftet og det finnes særlig lite forskning på feltet fra videregående opplæring (Aamodt & Lødding, 2015). Gjennomgangen av tidligere forskning vil bestå av studier som jeg anser som viktige for min oppgave, og som også kan kaste lys over mine funn. Fordi denne studien undersøker sakprosa, er det i denne sammenheng interessant å nevne PISA-undersøkelsene og KAL-rapporten (Evensen, 2003), og se hva tidligere læreplaner sier om skriveopplæring og skrivekompetanse i lys av KAL-rapporten. Dette kan være nyttig for å se utviklingen norskfaget har hatt innen skriveopplæring i sakprosa. Det er også interessant å se nærmere på nyere studier som går inn på elevenes skriveferdigheter i akademiske og drøftende tekster i overgangen fra ungdomsskolen til videregående og fra videregående til høyere utdanning (Aamodt & Lødding, 2015; Greek & Jonsmoen, 2016; Lødding, Markussen, & Wollscheid, 2016). Disse studiene er interessante for min problemstilling fordi de undersøker elevenes skriveferdigheter i sakprosa, og selv om de ikke går inn på tekster som elevene vil møte på i samfunns- og arbeidsliv, vil disse studiene kunne si noe om elevenes generelle skriveferdigheter, og også elevenes kompetanse innenfor skriving i sakprosa. Til slutt vil jeg se på Ludvigsenutvalgets rapport om *Fremtidens skole* (NOU, 8, 2015), som kan si noe om hvilke kunnskaper og kompetanser Ludvigsenutvalget anser som viktige for elevene i dagens og fremtidens samfunn.

### 2.1.1 Skriveopplæring i skolen

Med Kunnskapsløftet (2006) fikk alle fag nye læreplaner, og i motsetning til tidligere fagplaner så man nå hele det trettenårige skoleløpet under ett. I norsk fikk vi én læreplan som dekker hele skoleløpet fra første trinn i grunnskolen til tredje trinn på videregående, og for første gang i norskfagets historie sidestilles sakprosa med skjønnlitteratur (udir, Norsk - veiledning til læreplan, 2015). Skriveopplæring i norsk var lenge tillagt norskfaget alene, men dette endret seg med Kunnskapsløftet da de fem grunnleggende ferdighetene: lese, skrive,

regne, muntlig kommunikasjon og digitale ferdigheter ble innført i norsk skole (udir, 2017). Målet med de grunnleggende ferdighetene er å styrke undervisningskvaliteten og øke læringsutbyttet, som igjen er nødvendige forutsetninger for å bedre gjennomstrømningen og bringe flere fram til oppnådd studie- eller yrkeskompetanse (Vibe, Frøseth, Hovdhaug, & Markussen, 2012). Utdanningsdirektoratet beskriver de grunnleggende ferdighetene som nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, samfunn og arbeidsliv og de gjelder for alle fag gjennom hele det 13-årige skoleløpet. (udir, 2016). Når det kommer til skriving som grunnleggende ferdighet er målet å gjøre skriveopplæringen til et tverrfaglig prosjekt fagene imellom, og gjøre alle lærere til skrivelærere. Forskningsprosjektet SKRIV (2010) er et eksempel på et forskningsprosjekt som var ment å utvikle tekst- og fagkompetanse hos lærere nå og i fremtiden for å oppnå målet om skriving i alle fag. Det var ønskelig å finne ut hvilke kunnskaper om tekst og skriving lærere trenger for å kunne utvikle barn og unges skrivekompetanse og faglige kompetanse i ulike fag, gjennom å finne ut hva som kjennetegner skriving og skriveopplæring i alle fag etter at skriving ble grunnleggende ferdighet (Smidt, 2010). Bakgrunnen for innføringen av Kunnskapsløftet var en vurdering gjennomført av skolen, som viste at tidligere reformer ikke hadde gitt de forventede resultatene (Bystøm, 2011). Det kan i denne sammenhengen være interessant å se hva tidligere forskning sier om elevenes skriveferdigheter basert på funn fra eksamener i tidligere læreplaner, for å trekke linjer til skriveopplæringen som praktiseres i dag, hovedsakelig med tanke på skriving i sakprosa.

KAL-prosjektet (Evensen, 2003), vurderer elevenes skriveutbytte i norsk skriftlig i grunnskolen, og undersøker hva elevene får til og ikke får til i norsk skriftlig, basert på eksamener etter læreplanene M87 og L97. Rapporten viser i et historisk perspektiv at innføringen av læreplanen M87 blant annet la grunnlaget for et mer funksjonelt syn på språk, og at det med L97 ble innført et diskursivt perspektiv på morsmålet, hvor tekst ble betraktet som en form for samhandling mellom mennesker (Evensen, 2003, s. 6). M87 la mer vekt på sjanger og sjangerbredde enn hva tidligere planer gjorde, mens L97 ikke bare bygget videre på dette, men også vektla de argumenterende formene for skriftlig samhandling som det norske demokratiet bygger på, og på sakprosa generelt. Dette kan vise at sakprosaens rolle i norskfaget allerede i disse læreplanene begynte å få en sterkere posisjon enn tidligere. Resultatene fra KAL-prosjektet viser at overgangen fra M87 til L97 ikke førte til noen gjennomgående endring av elevens prestasjonsnivå, basert på sensorenes karaktersetning på

elevenes skriftlige norskeksamener. Det var heller ingen tegn på at ny læreplan førte til en svekkelse av resultatene (Evensen, 2003).

KAL-prosjektet inndelte de ulike sjangrene som elevene får til eksamen under M87 og L97 på denne måten: Kultursfæren, som består av artikkel, essay, novelle, eventyr, kåseri og reportasje. Den politiske sfæren, som består av avisinnlegg, leserbrev, debattinnlegg, artikkel og essay. Den siste kategorien kalles ”den private intimsfæren” som består av fortelling, brev og dagbok. Det presiseres at sjangere til bruk i næringsliv, arbeidsliv og offentlig forvaltning ikke forekommer i eksamensoppgavene KAL-prosjektet studerer. Resultatene viser at eksamensoppgavene som ble gitt i M87 og L97 domineres av invitasjoner til fortellende skriving, og at styrende føringer til argumenterende og resonnerende skriving sjeldent forekommer. Fordelen med at elevene står ganske fritt til å bestemme sjanger selv når de velger eksamensoppgave er at elevene lettere kan finne en tilnæringsmåte som passer den enkelte. Ulempen er at valgfriheten kan gjøre at elevene kun satser på å lære seg en spesifikk skrivemåte, som går på bekostning av andre (Evensen, 2003). Også nyere forskning viser at elevene tenderer til å spesialisere seg på visse typer tekster til tross for at lærerne fraråder en slik strategi. Viljen til å prøve seg på en ny type tekst som eleven ikke har så mye erfaring med, henger i stor grad sammen med vurderingssituasjonen, samt hvor mye karakteren teller (Aamodt & Lødding, 2015). Også i nyere tid viser resultater at fortellende sjangre gjerne blir valgt av elevene fremfor argumenterende og resonnerende tekster. I forbindelse med dette kom jeg over oppgaveheftet til en skriftlig norsk tentamen på 8. trinn, som viste at elevene fortsatt står fritt til å velge mellom å skrive sakprosa og skjønnlitteratur. Det kan derfor antas at funnene fra studiene fortsatt er aktuelle, og at noen elever fortsatt vil spesialisere seg på visse typer sjangre. Dette kan resultere i at elever som spesialiserer seg på fortellende sjangre ikke får tilstrekkelig skriftlig erfaring med den typen tekster som kreves av dem i høyere utdanning eller i yrkeslivet (Hertzberg, 2005). Som kjent fra den offentlige debatten om ”prøveregimet” i den norske skole, har det blitt en økning av obligatoriske prøvesituasjoner i de seneste årene. Rydje (2016) mener at informasjonen disse prøvene gir oss er valid, men skriver samtidig at prøvene kun gir informasjon om en liten brøkdel av skolens oppgave. Prøvene måler det som kan måles, og det vil si en svært liten del av den kunnskapen og kompetansen elevene får, og som er ønskelig at de skal få. Prøvesituasjonene fører igjen til at elevenes læring blir styrt i stor grad.

## 2.1.2 Sakprosa

Sakprosaens rolle i norskfaget ble styrket etter innføringen av Kunnskapsløftet (2006). Funn fra PISA-undersøkelsen i 2015 fant at norske 15-åringer skårer dårlig sammenlignet med 15-åringer i andre land, spesielt når det kommer til oppgaver knyttet til sakprosaetekster. Det viser seg at de svakeste leserne relativt sett har størst problemer med komplekse fagtekster og minst problemer med skjønnlitterære tekster. Til tross for at resultatene viser en fremgang i lesing generelt for norske 15-åringer, viser det seg at de svakeste leserne trekker snittet ned på grunnlag av deres resultater tilknyttet komplekse fagtekster, og det faktum at de mangler kunnskap om lesestrategier. Samtidig er elevene mer interessert i å lese aviser og nettbaserte tekster enn skjønnlitteratur, og disse tekstene faller jo innunder sakprosa sjangeren (Roe & Jensen, 2017). Grunnen til at det er interessant å se på resultater fra PISA-undersøkelsen i lesing er at lesing og skriving henger sammen. Lesing fører til skriving, og skriving fører til lesing, og det muntlige er viktig i begge sammenhenger (Smidt, 2009, s. 243). PISA-undersøkelsens resultater kan ha bidratt til større vektlegging av sakprosa i skolen. Vektleggingen av sakprosa kan blant dreie seg om å styrke elevers ferdigheter i faglig og akademisk skriving, samt andre aspekter som står sentralt i utformingen av norskfaget, som samfunnsdeltakelse og oppøving i demokratiske ferdigheter, med vekt på literacy og norskfaget som dannelse- og redskapsfag (Aamodt & Lødding, 2015).

Erkjennelsen om at kompetanse innen sakprosaens tekstverden har vært viktig som et demokratiseringsprosjekt ble gjort allerede på 1930-tallet, da Einar Gerhardsen ga ut *Tillitsmannen*, en håndbok i organisasjonsarbeid, hvor store deler av boken fremstår som en håndbok i sjangerskriving. I et sakprosaperspektiv gis det råd og beskrivelser av hvordan skrive møteinnkallelser, annonser, referat, føre regnskap, lede debatter og holde taler. Det blir beskrevet at en dyktig debattant kan ha stor og avgjørende innflytelse i samfunnet, og at han kan få sin vilje oppfylt om han er en mester på sitt område. For å bli en mester kreves det hardt arbeid for å hele tiden utvikle seg selv (Bystøm, 2011). Det er nok mye i Gerhardsens beskrivelse som kan kobles til norskfaget og sakprosa også i dag.

Så lenge det har eksistert akademisk virksomhet har det blitt forsket på sakprosa. I dagens forskning brukes fortsatt teorier om muntlige og skriftlige tekster som den europeiske antikkens retorikere kom opp med. Innen nyere litteraturvitenskap fantes det lenge ikke noe tydelig skille mellom studiet av skjønnlitterær prosa og annen prosa, og det var vanlig at



litteraturforskere kun beskjeftiget seg med skjønnlitteratur og eventuelt sakprosa skrevet av skjønnlitterære forfattere. På 1970- og 80-tallet ble sakprosaforskningen fornyet og intensivert, men det var først i 1994 det første norske sakprosaforskningsprosjektet ble etablert, med stort engasjement fra litteraturforskere, historikere og fagfolk innen natur og medisinbransjen blant annet. Kjell Lars Berge er en viktig aktør innen nyere sakprosaforskning, og gjennom noen ”tekst-teoretiske” teser, trakk Berge opp noen linjer som fremdeles er styrende for mye av den norske sakprosaforskningen. Han presiserer at tekstkonstruksjonen må sees i lys av de funksjonene teksten har, og kontekstene de er skapt i. Her ble begrepet ”tekstkultur” opprettet, som vil si at en større gruppe mennesker samhandler gjennom tekster ut fra et felles normsystem (Tønnesson, 2015).

## **2.2 Utvikling av skrivekompetanse**

Tidligere studier som tar for seg elevers skrivekompetanse i grunnskolen og på studieforberedende, og hvilke kunnskaper elevene har med seg når de starter på høyere utdanning, kan gi en indikator på hvilke skrivekompetanser i sakprosa elevene tilegner seg gjennom ungdomsskolen og videregående utdanning. Lødding & Aamodt (2015) finner resultater som peker i retning av at grunnskoleelever ikke får nok erfaring fra studieforberedende med den typen skriving som kreves av dem i høyere utdanning, og de finner også en tendens til sviktende ferdigheter i skriftlig fremstilling hos nye studenter i høyere utdanning. Lignende funn finner Lødding, Markussen & Wollscheid (2016), som finner at selv om de fleste studenter etter hvert lykkes i sin faglige skriving, vil noen studenter aldri utvikle tilstrekkelige akademiske skriveferdigheter. Noe som kan komme av at elevene tenderer til å spesialisere seg på visse typer tekster i grunnskolen og på videregående, til tross for at lærerne fraråder en slik strategi. Dette bekreftes av elevene selv, som erkjenner at det er ”vanlig” praksis å holde seg til en eller to sjangre ved skriftlige oppgaver i grunnskolen (Aamodt & Lødding, 2015).

### **2.2.1 Skriveopplæringen i grunnskolen**

Gjennom en studie av hvor godt skriftlig forberedt elevene er når de starter på videregående skole, finner forskerne at elevenes selv vurderer svært ulikt hvor godt forberedt norskfaget på ungdomsskolen har gjort dem for norskfaget på videregående (Lødding, Markussen, & Wollscheid, 2016). Elevene forklarer dette med at de kommer fra ulike ungdomsskoler, og at ulike elementer har blitt vektlagt på de forskjellige skolene i norskundervisningen. I samme

studie uttrykker lærerne at de forutsetter at når de forholder seg til kompetansemålene for tiende trinn, så burde det bety at elevene er forberedt for neste nivå, som vil si videregående. Dette tilsier at lærerne forventer at læreplanen er konstruert slik at det er sammenheng og progresjon fra nivå til nivå, men ifølge studien er ikke elevene godt nok forberedt når de starter på Vg1, og elevene får derfor en brå overgang. (Lødding, Markussen, & Wollscheid, 2016). I sammenheng med dette gjennomfører Aamodt og Lødding (2015) en undersøkelse av hvor kompetente elevene er innenfor (blant annet) et kompetansemål i norsk innenfor skriftlig kommunikasjon etter 10. trinn: ”Eleven skal kunne skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium” (LK06, 2006). Her er det stor variasjon i hva elevene kan, både innad i og på tvers av utdanningsnivå. Svarene fra lærerne varierer også, hvor lærerne på ungdomsskolen mener at elevene er ganske kompetente på alle områdene innenfor kompetansemålet, og sier at de har jobbet med, og fokusert like mye på det argumenterende og begrunnende som det kreative og informative. Elevene i tiende klasse er stort sett enige med lærerne sine, og sier at de har jobbet mye med reflekterende og argumenterende tekster, og at det er noe de kan. Andre mener at de ikke har jobbet så mye med det. Lærerne på videregående mener derimot at det er et fåtall av elevene som oppfyller kompetansemålet når de starter på Vg1. Det er en felles oppfatning blant både lærere og elever på Vg1 at elevene er flinke til å skrive kreative og informative tekster, men at de ikke behersker det reflekterende, argumenterende og begrunnende. Elevene selv mener tekstene de må skrive når de kommer over i videregående er mye mer fagrettet norsk enn tidligere (Lødding, Markussen, & Wollscheid, 2016).

### **2.2.2 Overgangen**

Funn fra flere studier viser en tendens til sviktende skriftlige ferdigheter hos nye studenter som nettopp har avsluttet sin videregående utdanning (Aamodt & Lødding, 2015).

Forvirring, ubestemthet og emosjonell ustabilitet kan kjennetegne overgangen til høyere utdanning, og selv om de fleste studenter etter hvert lykkes i sin faglige skriving, vil noen studenter aldri utvikle tilstrekkelige akademiske skriveferdigheter (Lødding, Markussen, & Wollscheid, 2016).

Selv om noen lærere mener at dagens studenter skriver bra, og bedre enn de gjorde på 90-tallet, viser det seg at flertallet av de spurte lærerne i høyere utdanning mener at nye studenter har mangelfulle skriftlige evner, hvor de aller største problemområdene er at de

mangler ferdigheter innen faglig eller akademisk skriving som det å skrive korrekt, mangel på struktur, presisjon i ordvalg og klarhet i fremstilling, disponering av stoffet og bygging av avsnitt, samt det å drøfte stoff. Studentene er dessuten jevnt over er dårlige til å formulere seg, og det kan se ut til at disse områdene er mindre viktig i dag enn tidligere. I tillegg til de mer formelle språkfeilene, virker sakprosaformen å være utfordrende for nye studenter, hvor rapportskriving spesielt trekkes frem som noe det er merkbart at studentene ikke har lært seg i løpet av den ordinære skolegangen (Aamodt & Lødding, 2015). Funn fra forskningsprosjektet *Skrivetradisjoner og utdanning – å skrive seg til profesjonsutøvelse* (Jonsmoen & Greek, 2012) viser at nye studenter er redd for å gjøre feil når de skal skrive oppgaver i begynnelsen av studier, og at studentene føler seg fremmedgjort og uforberedt i møte med den høyere utdanningens krav til faglige skriveferdigheter. Studien viser også at tekstbevissthet og evne til å forholde seg til egen tekst er utfordrende, og at studentene i liten grad viser oppmerksomhet til drøfting og argumentasjon i skriveprosessen. Tekstene er derfor hovedsakelig beskrivelser av innholdet, uten at innholdselementene ses i sammenheng (Jonsmoen & Greek, 2012). Derfor sier enkelte av lærerne at nye studentene må få skriveopplæring før jul, før de begynner å skrive noenlunde brukbart i andre semester. Studentene selv påpeker at de gjerne skulle ha behersket skriving bedre, og sier at arbeidet med fagtekster og saksorientert skriving i videregående var nyttig for høyere utdanning. Studentene forklarer også at de gjennom videregående i stor grad har holdt seg til én type skriveoppgave, fremfor å prøve seg på forskjellige typer (Aamodt & Lødding, 2015).

Evnen til kritisk tenkning henger sammen med selvstendighet og studentenes evner til å stole på egne vurderinger, noe studentene flest ikke har utviklet tilstrekkelige evner innen i grunnopplæringen ifølge faglig ansatte ved universiteter og høyskoler. Disse bemerker også at studentenes ferdigheter i å vurdere informasjon og argumenter varierer, og sier at studentene har lært å reprodusere kunnskap, men ikke er gode nok til å vurdere holdbarheten i den informasjonen de innhenter (Lødding, Markussen, & Wollscheid, 2016). Dette viser seg i overgangen til høyere utdanning, som preges av ny orientering med større konsentrasjon og fordypning i fagene enn hva elevene er vant med, mens videregående er preget av svært mange fag hvor jaget etter gode karakterer står i sentrum. Lærerne tilkjenner sympati med at elevene blir konfrontert med så mange kompetansemål i videregående opplæring, noe som er uforenlig med kravene til dybdeforståelse, konsentrasjon og tid til øving og undring i høyere utdanning (Aamodt & Lødding, 2015). Dette kan henge sammen med at skrivetrening i grunnopplæringen først og fremst foregår i norskfaget, og at det i mindre grad

drives trening i fagorientert skriving i de andre skolefagene (Lødding, Markussen, & Wollscheid, 2016). Det blir også funnet at det mangler samsvar mellom satsingen på grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsløftet og studentenes skrivekompetanse. Noe som støttes av evalueringen av Kunnskapsløftet (2006), som viser at faglærere i varierende grad har tatt til seg budskapet om samarbeid om skriveopplæringen gjennom de grunnleggende ferdighetene (Ottesen & Møller, 2010). Videregående opplæring får kritikk for å ikke ha rustet elevene til å skrive faglige og akademiske tekster som fremheves som viktige for at voksne mennesker skal kunne ta del i samfunnsdebatten i et demokratisk samfunn, og at det er lagt for mye vekt på diktanalyse og novelleforklaring i norskopplæringen. Motsvar til dette er blant annet at en lærer mener at fagskriving er noe alle kan lære til forskjell fra for eksempel diktskriving. I andre høyere utdanningsinstitusjoner som eksempelvis sykepleierstudiet og musikkutdanning fant forskerne at det ikke var like stort fokus på mangelfulle skriveferdigheter, men det ble heller ikke avvist (Aamodt & Lødding, 2015). En mulig løsning for å forbedre studentenes skriveferdigheter, kan som resultater fra *ePortfolio Project*, (Acker & Halasek, 2008) indikerer, være et samarbeid mellom videregående skole og høyere utdanningsinstitusjoner, som kan bidra til at studenter lettere takler overgangen fra videregående til høyere utdanning. Grunnen er at de fagovergrepene skriveferdighetene vektlegges i større grad i videregående, mens fagspesifikke skriveferdigheter vektlegges i høyere utdanning (Lødding, Markussen, & Wollscheid, 2016).

### **2.2.3 Demokratiseringsprosjekt**

I 2013 nedsatte regjeringen Stoltenberg II et utvalg som skulle vurdere i hvilken grad skolens innhold dekker kompetanseområdene elevene vil trenge i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Funnene tilsa at dagens skole ikke forbereder elevene til å møte fremtidens utfordringer i den grad det vil være nødvendig i et stadig mer kunnskapsorientert samfunn (NOU, 8, 2015). Resultatet av forskningen har blant annet ført til arbeidet med å planlegge og utvikle nye læreplaner i fagfornyelsen, som trer i kraft omkring år 2020 (udir, 2017). Målet med å endre læreplanen er ifølge Ludvigsenutvalget (NOU, 8, 2015) at elevene skal kunne bli aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn. Skolen har ansvar for å bidra til å utvikle elevenes kompetanse og kunnskap, samtidig som skolen også skal støtte elevene i deres identitetsutvikling og personlige utvikling. Skolen skal ruste elevene til de utfordringer samfunnet vil stå overfor i framtiden, som klimautfordringer, ny teknologi, økt mangfold og et kunnskapsbasert og internasjonalt arbeidsliv. Endringene skjer i et høyt tempo samtidig

som de påvirker oss i større grad enn tidligere, og for å kunne realisere elevenes potensial må fagene fornyes og skolen videreutvikles. Spesielt fire områder hvor det vil være spesielt viktig å utvikle elevenes kompetanser trekkes frem. Områdene er: ”fagspesifikk kompetanse”, ”å kunne lære”, ”å kunne kommunisere, samhandle og delta” og ”å kunne utforske og skape” (NOU, 8, 2015, s. 9). Gjennom en fornyelse av fagene i skolen, står elevene bedre rustet til å møte fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet. Skolens samfunnsoppdrag innebærer også å støtte elevenes identitetsutvikling, samtidig som skolen skal legge til rette for gode mellommenneskelige relasjoner og utvikle elevenes demokratiske forståelse. Slik kan elevene bli mer engasjerte og aktive samfunnsborgere. Målet er at elevene skal lære mer i hvert enkelt fag, noe som vil gi elevene et fundament for ulike utdannings- og yrkesvalg. På denne måten skal elevene utrustes til å møte utfordringer de vil få både i arbeidslivet og i livet generelt, og for å få til dette trengs det en opprydning og nyorientering i læreplanene (Tellefsen, 2015). Kompetanse for demokratisk deltakelse er vektlagt i Kunnskapsløftet, noe som berører visjonene i Ludvigsenutvalgets innstilling, som går ut på hvilke kompetanseområder som peker seg ut for å mestre fremtidens utdannings-, arbeids-, og samfunnsliv. Utvikling av demokratiforståelse, deltakerkompetanse og samhandlingskompetanse er ikke kun en oppgave for norskfaget, men en jobb som er tildelt flere fag. Ludvigsenutvalget kaller dette fagovergripende kompetanser (Lødding & Aamodt, 2015).

Erkjennelsen om at kompetanse innen sakprosaens tekstverden har vært viktig som et demokratiseringsprosjekt ble gjort allerede på 1930-tallet, da Einar Gerhardsen ga ut *Tillitsmannen*, en håndbok i organisasjonsarbeid, hvor store deler av boken fremstår som en håndbok i sjangerskriving. I et sakprosaperspektiv gis det råd og beskrivelser av hvordan skrive møteinnkallelser, annonser, referat, føre regnskap, lede debatter og holde taler. Det blir beskrevet at en dyktig debattant kan ha stor og avgjørende innflytelse i samfunnet, og at han kan få sin vilje oppfylt om han er en mester på sitt område. For å bli en mester kreves det hardt arbeid for å hele tiden utvikle seg selv (Bystøm, 2011). Det er nok mye i Gerhardsens beskrivelse som kan kobles til norskfaget og sakprosa også i dag.

Så lenge det har eksistert akademisk virksomhet har det blitt forsket på sakprosa. I dagens forskning brukes fortsatt teorier om muntlige og skriftlige tekster som den europeiske antikkens retorikere kom opp med. Innen nyere litteraturvitenskap fantes det lenge ikke noe tydelig skille mellom studiet av skjønnlitterær prosa og annen prosa, og det var vanlig at

litteraturforskere kun beskjeftiget seg med skjønnlitteratur og eventuelt sakprosa skrevet av skjønnlitterære forfattere. På 1970- og 80-tallet ble sakprosaforskningen fornyet og intensivert, men det var først i 1994 det første norske sakprosaforskningsprosjektet ble etablert, med stort engasjement fra litteraturforskere, historikere og fagfolk innen natur og medisinbransjen blant annet. Kjell Lars Berge er en viktig aktør innen nyere sakprosaforskning, og gjennom noen ”tekst-teoretiske” teser, trakk Berge opp noen linjer som fremdeles er styrende for mye av den norske sakprosaforskningen. Han presiserer at tekstkonstruksjonen må sees i lys av de funksjonene teksten har, og kontekstene de er skapt i. Her ble begrepet ”tekstkultur” opprettet, som vil si at en større gruppe mennesker samhandler gjennom tekster ut fra et felles normsystem (Tønnesson, 2015).

## 3 Teoretiske perspektiver

Som landets første sakprosaforfatter har Tønnessons definisjon av sakprosa begrepet fått betydelig gjennomslag i den norske offentligheten (2012). Hans forskning og andre teoretikere inspirert av Tønnesson vil derfor benyttes til å belyse sakprosa og skillet mellom litterær og funksjonell sakprosa, og sees i lys av "Det mykje skrivne". Deretter vil jeg se på hva som kjennetegner skriftlige ferdigheter (Smidt, 2010; Skrivesenteret, 2013) og legge frem to modeller som vil være sentrale i analyse- og drøftingsdelen av studien (Klemp, Nilssen, Strømman, & Dons, 2016; Berge, 2005). Jeg trekker også inn norskfagets ulike dimensjoner (Smidt, 2009) med vekt på norsk som nytte- og danningsfag. Til slutt vil jeg kort vise til noen relevante kompetansemål fra læreplanen i norsk samt læreverk som benyttes i norskundervisningen.

### 3.1 Sakprosa

Rolf Pipping fant opp sakprosa begrepet i 1938 fordi han var opptatt av å fremme en saklig skriftkultur for å styrke demokratiet. Siden den gang har begrepet sakprosa gradvis blitt mer kjent, og har i løpet av de siste årene etablert seg som et viktig begrep i Norge. Definisjonen av sakprosa lyder ifølge Tønnesson (2012):

Sakprosa er tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten. Sakprosa teksten kommuniserer gjennom skriftlig verbalspråk, men dette skjer ofte i samspill med andre tegnsystemer.

Tekstene kan være både skriftlige og muntlige, og eksempler på sakprosa er alt fra læreboka, busstabellen, statsbudsjettet og nettavisens leserkommentarer, og fordi det finnes så mange ulike sakprosa sjangere, har sjangerforståelse og kildekritikk blitt stadig viktigere undervisningsemner i skolen. Johan Tønnesson skiller mellom "litterær" og "funksjonell sakprosa", hvor "litterær sakprosa" er bøker og artikler som vanligvis gis ut av forlag, mens "funksjonell sakprosa" publiseres av institusjoner som skoler eller private firmaer (Tønnesson, 2015)

#### 3.1.1 Sakprosa i norskfaget

Sakprosa har fått en betydelig større plass i læreplanene i norsk etter Kunnskapsløftet (2006) og dette har ført til en større debatt mellom de som mener at norskfaget bør legge vekt på klassiske tekster, språkhistorie og to likestilte målformer (bokmål og nynorsk) for å utvikle

identitet (for eksempel Steinfeld (2012)) og de som ser nytteverdien av å utvikle ferdigheter i arbeid med sakprosa som et demokrati-prosjekt og som nødvendig i en globalisert verden (for eksempel Ludvigsenutvalget (2015)). Samtidsorienteringen har også fått en større plass i lektorutdanningen i nordisk, noe som vil si at ferdigutdannede lektorer vil ta med seg kunnskapen videre til klasserommet når de er ferdig utdannet. Gradvis ser vi derfor at skjønnlitteratur og litteraturhistorie taper terreng overfor sakprosa, en dreiningen i norskfaget som kan være utslag av et mer omfattende demokratiseringsprosjekt (Bystøm, 2011).

### **3.1.2 Funksjonell sakprosa**

Funksjonell sakprosa defineres av Tønnesson (2012) som ”offentlig tilgjengelige tekster skrevet av private eller offentlige institusjoner eller av navngitte eller ikke navngitte privatpersoner. Forfatterforståelsen er kollektiv. Forfatteren henvender seg som skribent på vegne av en institusjon til allmennheten eller andre institusjoner” (Tønnesson, 2012, s. 34). Et sjangerkrav for funksjonell sakprosa er at den er intimt forbundet med tekstenes tiltenkte funksjon. Funksjonell sakprosa finner vi overalt. Eksempler er i bøker, aviser, radio, brosjyrer og tekstede bruksgjenstander, og omfatter også en rekke av internetts medier. Tønnesson betegner reklameplakater, produktinformasjon, bruksanvisninger, sikkerhetsforskrifter, Norges lover, statsbudsjettet og folkeregisteret som eksempler på funksjonell sakprosa. Han velger å kalle ytringer og ytelser innenfor eller nært kunstfeltet for litterær sakprosa, mens kultur i den samfunnsvitenskapelige betydningen, med ideologi, væremåte og samhandlingsform, kaller han funksjonell sakprosa. Han påpeker også at dette ikke innebærer at den funksjonelle sakprosaen kan ha litterær kvalitet (Tønnesson, 2012). Sjangrene og tekstene denne studien omhandler (CV, søknad, rapporter, skjemaer, logg osv.) har egenskaper som passer til definisjonen av funksjonell sakprosa, og da spesielt med tanke på at de alle har en funksjon og et formål. Allikevel faller de utenfor definisjonen fordi tekstene oftest har en personlig avsender. Fordi Tønnesson skiller mellom ”litterær” og ”funksjonell” sakprosa, finner jeg allikevel at tekstene i større grad hører hjemme i kategorien funksjonell sakprosa enn i litterær sakprosa, men fordi begrepsavklaring er en annen oppgave enn jeg skriver, vil jeg ikke gå nærmere inn på temaet i denne studien, og jeg vil fortsette å omtale de funksjonelle tekstene for ”det mykje skrivne”.

### **3.1.3 Det mykje skrivne og det mycket lästa**



Juuhl (2014) beskriver at hennes interesse for ulike typer tekster og skriving utenfor den litterære institusjonen og utdanningsinstitusjonen førte til et savn av et begrep som kunne skildre disse tekstene. I 1996 ble prosjektet Svensk sakprosa iverksatt. Her studerte de ”det mycket lästa” (Tønnesson, 2015). Tekstene som ble innlemmet under dette prosjektet var blant annet soldathåndbøker, brosjyrer og ukeblad. ”Det mycket lästa” ble et begrep for å omtale tekster som var mye lest og derfor var verdt å forske på, til tross for at de ikke var regnet som viktige i kraft av litterær kvalitet eller at de tilhørte veldefinerte fagspråklige sammenhenger. ”Det mykje skrivne” utgjør i denne sammenheng en slags parallell til det svenske begrepet, men en forskjell er at ”det mycket lästa” gjerne hadde mer institusjonell støtte når det kom til produksjon og utgivelser av tekstene, mens ”det mykje skrivne” ikke nødvendigvis har denne typen institusjonell støtte. En annen forskjell er at ”det mycket lästa” henviser til konsumersiden, mens ”det mykje skrivne” henviser til produksjonssiden. ”Det mykje skrivne” er ment å peke på det gjentakende i tekster i motsetning til det unike, og er ment å fange de tekstene som ofte skrives uten at de nødvendigvis blir lest av mange. En grunn til hvorfor det kan være nyttig å studere disse tekstene er for å få en bedre forståelse av hva skriftkulturen vår består av (Juuhl, 2014).

## **3.2 Skriving i norsk**

Kunnskapsdepartementet (2017) definerer at å kunne skrive i norsk er å ytre seg i skrift på en hensiktsmessig måte, tilpasset ulike formål og situasjoner. Gjennom skriveopplæring i norskfaget utvikler og strukturerer elevene sine tanker samtidig som det skapes en metode for å lære. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker. Systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier bidrar til utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget. Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål. Ludvigsenutvalget (NOU, 8, 2015) vektlegger også skriftlige ferdigheter som det å mestre ulike skrivehandlinger i ulike sammenhenger og med ulike formål. Det å kunne skrive overbevisende og reflekterende gir grunnlag for å ytre egne meninger og for egen tenkning og identitetsutvikling. Samtidig kan skriving også brukes for å organisere og utvikle egen kunnskap. Utvalget påpeker også at det i arbeidslivet, i øvrig samfunns- og organisasjonsliv og i deres egen hverdag er viktig for elevene å utvikle strategier for å skrive (NOU, 8, 2015). Både lærere og elever profiterer på å vite hva skrivingen skal brukes til, for å skape skrivemotivasjon som igjen fører til bedre

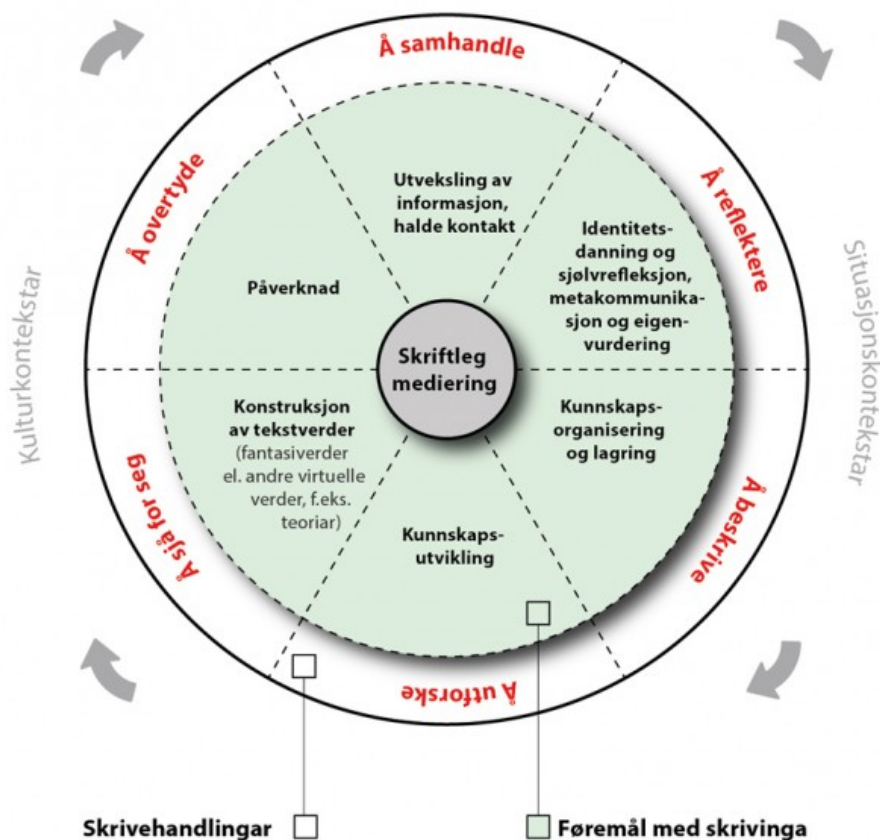
skrivning (Juuhl, 2014). Det er viktig å ha noe å skrive om som er gyldig i den aktuelle sammenhengen, eller som elevene tydelig ser hensikten med å lære. Dette innebærer å ha et gyldig og anvendbart språk som passer situasjonen, samtidig som elevene forstår og identifiserer seg med skrivesituasjonen og skriveformålet (Smidt, 2010). Klemp, Nilssen, Strømman og Dons (2016) skriver at definisjonen av skrivekompetanse tar utgangspunkt i et funksjonelt syn på språk, som setter fokus på hva skrivingen brukes til. Det beskrives videre at funksjonell skrivekompetanse er viktig for å nå sine mål, utvikle evner og kunnskaper, og for å kunne delta i samfunnet. Skrivehjulet (Berge, 2005; Skrivesenteret, 2013) er teoretisk forankret i en slik funksjonell forståelse av skrivning.

### **3.2.1 Skrivehjulet**

Skrivehjulet (Berge, 2005; Skrivesenteret, 2013) visualiserer skrivingens funksjon som et samspill mellom skrivehandlinger og tilhørende skriveformål. Den ytre sirkelen i modellen viser de seks skrivehandlingene: å samhandle, å reflektere, å utforske, å se for seg og å overtale. Den midterste sirkelen viser de formålene som disse skrivehandlingene hovedsakelig blir knyttet til. Den ytterste sirkelen kan imidlertid dreies slik at handlinger og formål kan kombineres etter behov. Slik kan man få fram mindre vanlige og opplagte koplinger mellom skrivehandlinger og formål. I den nest innerste sirkelen i skrivehjulet er den ”skriftlige verktøykassa” som blant annet rommer de materielle ressursene som trengs for å gjøre teksten forståelig for en leser, som grammatikk og ordforråd. Disse ressursene kan brukes på tvers av skrivehandlingene for å koble handling og formål på best mulig måte. For eksempel bruker vi en annen språklig stil i et formelt brev til en arbeidsgiver enn vi gjør i en tekstmelding til en venn. Det er nødvendig å forstå skrivehjulet i lys av de kontekstene skrivingen er en del av. Situasjonskontekster og kulturkontekster er derfor plassert utenfor hjulet. Sjangrer oppstår når det over tid utvikles mønstre for hva en kan forvente i en kommunikasjonssituasjon. I opplæringen vil funksjonene skrivingen har (handling og formål) over tid invitere elevene til å ta i bruk ulike sjangre. Eksempelvis vil jobbsøknadssjangeren trolig være mest hensiktsmessig å bruke dersom forfatteren har som formål å påvirke en arbeidsgiver til å ansette han eller hun (Skrivesenteret, 2013). Skrivehullets grunnleggende forestilling om det å uttrykke seg skriftlig, er både det å delta i konkrete sosiale kommunikasjonssituasjoner innenfor ulike sammenhenger i utdanning og yrkesliv, samtidig som det dreier seg om å ivareta egne og andres rettigheter i et demokratisk samfunn. Skrivning forstås derfor som en kommunikativ og funksjonell handling, og

modellens fokus er derfor på de handlinger og formål som ulike tekster retter seg mot (Øgreid, 2018). Skrivehjulet er relevant for denne studien fordi den forklarer forholdet mellom formål og skrivehandlinger i et funksjonelt syn på skriving, og kan hjelpe studien til å se ulike sider ved skriving. Derfor trekkes skrivehjulet inn i analyse- og drøftingskapittelet for å belyse datamaterialet i denne studien. Jeg kommer nærmere tilbake til modellen i analyse- og drøftingsdelen av studien.

### Framheving av funksjonelle sider ved skriving

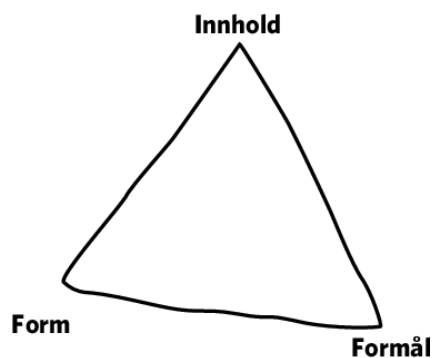


Figur 1 (Berge, 2005; Skrivesenteret, 2013)

### 3.2.2 Skrivetrekanten

En annen relevant modell er skrivetrekanten, som bygger på Ongstads triadiske tenkemodell om de tre aspektene: form, innhold og formål ved alle språklige ytringer og sjangre (Ongstad, 1997). Modellen ble tatt i bruk og videreutvikla gjennom SKRIV-prosjektet (Smidt, 2010) for

å kunne analysere ytringer og skrivesituasjoner i skolen. Skrivetrekanten viser tre aspekt ved skriving, nemlig at skriving har en innholdsside - altså det teksten handler om, en formside - som vil si tekstens form og sjanger, og en formålsside - altså det teksten skal brukes til (Smidt, 2010). Formålsaspektet innebærer også at skriveren er klar over hvem mottakeren av teksten er underveis i skriveprosessen, enten mottakeren er reell eller tenkt. Hvordan mottakeren oppfattes av skriveren kalles mottakerbevissthet (Skjelbred, 2014). Skrivetrekanten vil bli benyttet i analyse- og drøftingsdelen i denne studien, for å analysere norsklærernes syn på formål, innhold og form i norskundervisningen og skriveopplæringen i ”det mykje skrivne”.



**Figur 2** (Klemp, Nilssen, Strømman, & Dons, 2016)

### **3.3 Norskfagets dimensjoner**

Kunnskapsløftet (2006) beskriver norskfaget som ”et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling”, Smidt (2009) kaller det norskfagets ulike ”dimensjoner”, og samspillet mellom disse dimensjonene danner norskfaget som helhet. Hovedmål for faget er å utvikle språklig selvtillit i egen kultur som grunnlag for aktiv samfunnsdeltakelse, respekt for andre kulturer, utvikling av egen identitet og livslang læring. Norskfaget har et sterkt dannelsesaspekt som består i å utvikle elevenes evne til å kritisere, resonnerer og treffe kloke og etiske valg (Fjørtoft, 2014). For å utvikle evner innen dannelse må elevene ta i bruk instrumentelle ”redskaper” i form av lese- og skrivekompetanse, og disse evnene faller innenfor nytteaspektet av norskfaget (Smidt, 2009). Kompetanse er knyttet til literacybegrepet, som er et uttrykk for det metaspråket vi trenger for å kunne forstå og tolke både litteratur og den verden vi lever i (Penne, 2001).

#### **Kulturdimensjonen**

Kulturdimensjonen av norskfaget har stått sterkt i lang tid. Norsk har hatt en viktig rolle som et nasjonsbyggende fag allerede fra 1800-tallet, og ble kalt læren om ”den norske kulturen”. I senere tid, med L97 skulle norskfaget bygge bru og fellesskap for å motvirke oppsplitting og motsetninger i samfunnet. I denne læreplanen fantes det også et eksempel på en skjønnlitterær kanon med tekster som kunne eller burde leses på ulike årstrinn. Denne kanonen forsvant med Kunnskapsløftet (2006). Når det snakkes om ”kulturforståelse” etter KL06, er forståelsen tosidig, hvor det på den ene siden dreier seg om toleranse og respekt for andre mennesker og kulturer, samtidig som det på den andre siden dreier seg om kulturutveksling og kommunikasjon på tvers av språk, kultur, sosialt og geografisk (Smidt, 2009). med M87 kom kommunikasjonsdimensjonen inn i norskfaget og varslet et endret syn på både språk og norskfagets oppgaver. Å utvikle språklige evner handler om mer enn å kunne lese og skrive, det handler om å kunne dele tanker og meninger med andre. LK06 formulerer det slik:

Norskfaget åpner en arena der barn og unge får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunns- og arbeidsliv. Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og tekst (Smidt, 2009, s. 18).

Med LK06 kom også de grunnleggende ferdighetene, som fordrer at norsklærere ikke bare må være interessert i redskapen, språket og ferdigheten i snever forstand, men like mye hva redskapen skal brukes til, som vil si formål og kommunikasjonssituasjonen (Smidt, 2009).

### **Danningsdimensjonen**

Danning i norskfaget vil si at elevene gjennom tekstkulturen de møter i skolen lærer seg å bli dannede mennesker. Berge kaller elevenes vei gjennom norskfaget for ”en tekstkulturell dannelsesreise” (Berge, 2005, s. 166). Med dette mener han at norskfaget i grunnskolen er en dannelsesreise med gradvis større innsikt og utfordringer. På barnetrinnet utforskes tekster gjennom å lese, bruke og skape tekster. På ungdomstrinnet handler det om utprøving, utfordring og problematisering. Elevene skal i videregående la seg engasjere, og engasjere andre til å stå frem med egne meninger og vurderinger. Historisk perspektiv, flerkulturelle perspektiv og estetiske prosesser er viktig. Orienteringen i mangfoldet av tekster kan gi rom for opplevelse, refleksjon og vurdering. Reisen går igjennom tekster fra fortid og samtid, og ulike stemmer og situasjoner (Smidt, 2009).

### **Identitetsdimensjonen**

Identitetsdimensjonen går ut på at skolen og det samfunnet skolen er en del av, har endret syn fra tanken om at elever skal dannes gjennom påvirkning utenfra, til at elevene skal utvikle sitt eget individuelle jeg. Norskfaget gir elevene mulighet til å utprøve ulike språklige roller, for eksempel å gå inn i forskjellige skriveroller som språklig debattant, skjønnlitterær forfatter eller journalist. Målet er å hjelpe elevene til å utvikle flere personlige stemmer, både i skriftlige og i sammensatte tekster av forskjellig slag, gjennom å utvikle ulike ”språklige identiteter” (Ivanic, 1998). Ved å fokusere på norskfaget ensidig som et identitetsfag, kan det føre til et norskfag uten mål og retning i et samfunn der vi utsettes for stadig større påvirkning fra medier av alle slag. Derfor bør identitetsaspektet knyttes til dannelsesaspektet hvor det stilles kritiske spørsmål til seg selv og til verden. Penne kaller denne forbindelsen av danning og identitet for en ”refleksiv identitet”, og forklarer det med at elevene gjennom språket aktivt kan dannes til å begrunne egne handlinger og eget liv (Penne, 2001). Fjørtoft påpeker at norsklærere bør være klar over at undervisningen må sette elevene i stand til å håndtere språklige og kommunikative utfordringer som verden vil utsette dem for. At elevene skal mestre alle tekst- og samtaleformer de vil møte på i sitt individuelle liv, enten det dreier seg om romaner, bryllupstaler, søknadsskjemaer, statusoppdateringer i sosiale medier eller selvangivelser. I tillegg må elevene også mestre seg selv og andre i denne virkeligheten ved å bruke sin kulturelle bevissthet, selvforståelse og innsikt i historiske og sosiale dimensjoner i menneskelivet. Skolen skal utdanne elevene til noe mer enn kun ”ansettbare” arbeidstakere (Fjørtoft, 2014).

### **3.4 Læreplaner og læreverker**

I det følgende legger jeg fram en oppsummering av de mest aktuelle kompetansemålene i læreplanen som er i bruk i dag, og også et par av kjerneelementene i Fagfornyelsen (2020). Jeg presenterer også kort hvilke relevante sjangre noen tilfeldig valgte lærebokforfattere har valgt å inkludere i læreverkene. Dette kan være relevant for denne studien fordi læreplanene er noe norsklærere forholder seg til, og læreverkene tar utgangspunkt i læreplanene. Dersom ”det mykje skrivne” vektlegges i læreplanene og læreverkene, bør det også antas at dette er noe elevene får opplæring i, og noe norsklærerne har erfaring med å undervise i.

#### **3.4.1 Læreplaner i norsk**

I dagens læreplan i norsk for grunnskolen og videregående, er det flere kompetansemål i skriftlige ferdigheter som har relevans for denne studien. Et av målene etter 10. Årstrinn sier

at elevene skal få opplæring i å ”skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder” (LK06, 2006) I samme læreplan skal elevene også ”skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium” (LK06, 2006). Etter vg1 skal elevene blant annet ”tilpasse språk og uttrykksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv”, og ”gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål” (LK06, 2006). Etter vg2 lærer elevene å ”skrive tekster med klar hensikt og god struktur og sammenheng” (LK06, 2006), mens læreplanen i norsk etter vg3 sier at elevene skal lære seg å ”uttrykke seg med et presist og nyansert ordforråd og mestre språklige formkrav” (LK06, 2006).

Disse kompetansemålene fordrer derfor at elevene utvikler evner innen materielle skriftlige ferdigheter som at elevene skal mestre ulike uttrykksmåter, argumentasjon, ha et presist og nyansert ordforråd, mestre språklige formkrav samt struktur og sammenheng i tekstene de produserer. For å lære disse ferdighetene følger elevene blant annet eksempeltekster og andre kilder. Flere av målene nevner at de skriftlige arbeidene skal tilpasses mottaker, formål og medium. Som vi ser er alle disse kunnskapene nødvendige når det kommer til funksjonell skriving og det å kunne skrive tekster som faller innunder ”det mykje skrivne”. Derfor inneholder alle disse kompetansemålene elementer som er aktuelle for denne studien. Som kjent er det opp til norsklærere å tolke målene, og hva som vektlegges i norskundervisningen og skriveopplæringen kan derfor i stor grad variere, til tross for at norsklærerne tar utgangspunkt i de samme målene når de tilrettelegger for undervisning i ”det mykje skrivne”, både fra skole til skole og internt på den enkelte skole.

### **3.4.2 Læreverk i norsk**

Mange lærere følger læreverkene når de underviser. Lærebøkene følger læreplanmålene, og det kan derfor kan det være nyttig å se hvordan lærebokforlagene har tolket læreplanene og hva de har lagt vekt på i sine verk. I læreboken *Neon10 Norsk for ungdomstrinnet* (Aske, Jetne, Løkke, & Rossland, 2008) handler det første kapittelet om skriving i ulike sjangrer. Sjangrene som blir presentert er artikler, kåseri og formelle brev. Ellers handler kapittelet om hvordan bygge opp en tekst, bruk av rett ord til rett tid, setningsflyt og oversatte tekster. Det som er mest interessant å studere er de 12 sidene som omhandler formelle brev.

Innledningsvis om ”Formelle brev”, står det følgende: ”En gang iblant må du skrive brev som

oppfyller bestemte krav til innhold og utseende. Det kan være en søknad om en sommerjobb som er utlyst, eller et klagebrev for å få pengene tilbake for dataspillet som ikke virket. Når du har lært hvordan du skal skrive et slikt *formelt brev*, øker sjansen for at du oppnår det du vil med brevet” (Aske, Jetne, Løkke, & Rossland, 2008). Vi ser her at forfatterne definerer søknad og klagebrev som formelle brev, mens CV, rapporter, logger og skjemaer ikke nevnes i læreverket. Det er også gode eksempler på hvordan søknad og klagebrev skal skrives, som også viser til læreplanmålet om å skrive *ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster* (LK06, 2006). I læreboken NYE kontekst 8-10 Basisbok (Blichfeldt & Heggem, 2014) handler kapittel 4 om saktekster. Gjennom et av ”kursene”, som underkapitlene kalles i læreboken, trenes elevene i å skrive formelt brev, søknad og CV, ved hjelp av eksempeltekstene *søknad på stillingen som assistent* og *E-postsøknad*. Læreboken sier om formelle brev at det er brev som informerer, refererer eller redegjør for noe, eller brev som inneholder spørsmål om en sak. Myndigheter, bedrifter, foreninger og privatpersoner har bruk for å skrive slike brev (Blichfeldt & Heggem, 2014, s. 169).

Fra videregående lånte jeg læreboken *Kontakt – Norsk for yrkesfag VG1-VG2* (2014) fordi jeg ønsket å undersøke om, og eventuelt hvordan, en norsklærebok fra yrkesfaglig skiller seg fra lærebøker brukt på studieforberedende. I *Kontakt* handler det syvende kapittelet om det å skrive tekster. I dette kapittelet skal elevene blant annet lære *Å skrive i arbeidslivet*.

Underkapitlene viser hvilke sjangre lærebokforfatterne mener det er relevant for elevene å kunne før de skal ut i arbeidslivet: Formelt brev og e-post, rapport og møtereferat, samt noen tekster som er mer rettet mot yrkesfaglige yrker: instruksjon, brosjyre og skriving for nett. Kapittelet introduseres ved å forklare elevene at når de skal ut i arbeidslivet, kommer de sannsynligvis til å måtte skrive en god del sakprosaetekster for å kommunisere. Kapittelet introduserer hver sjanger og forklarer formålet med tekstene. I underkapittelet om formelle brev står det blant annet at det som kommuniseres i disse brevene eller e-postene avgjøres av hvem som er mottaker, og i hvilken sammenheng du henvender deg. Alle sjangrene er vist med opptil flere eksempeltekster. Kapittel ti i boken heter *Å søke jobb*, og underkapitlene handler om søknad, CV og jobbintervju. De ti sidene i disse kapitlene gir elevene en grundig gjennomgang av hvordan en CV og søknad skal settes opp, vist med eksempler. Kapittelet tar også elevene gjennom forberedelse til intervju, steg for steg (Frisk, Grundvig, & Valand, 2014). Til sammenligning finner jeg at i læreverket *Moment* (Fodstad, 2015) brukt på studieforberedende, handler kapittel seks om informerende sakprosaetekster. Et underkapittel her heter *Tekster knyttet til arbeidslivet*, og de seks sidene handler om det å søke jobb, å finne



jobb, jobbsøknaden, CV og jobbintervjuet. Det blir også vist et eksempel på jobbsøknad. Selv om det ikke er like mange tekster knyttet til arbeidslivet det vises til i læreverket fra studieforbredende, er ”det mykje skrivne” fortsatt vektlagt fra lærebokforfatterens side. Alle lærebøkene som det har blitt vist til tar altså for seg ”det mykje skrivne”, om enn i noe varierende grad, hvor tekstene legges størst vekt på i læreverket fra yrkesfaglig, og minst i læreverkene fra ungdomsskolen.

## 4 Metodisk tilnærming

Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode for innsamling av data, og vil ta utgangspunkt i Maxwell (2013) sin interaktive modell for kvalitativt forskningsdesign. Jeg vil videre beskrive og begrunne valg av forskningsdesign, som betyr hvilke konkrete tilnærminger og strukturer som er valgt for studien (Creswell, 2014). Den interaktive modellen til Maxwell deles inn i fem kategorier: mål, konseptuelt rammeverk, forskningsspørsmål, metode og validitet, som henger sammen og påvirker hverandre gjensidig. Disse kategoriene benyttes til å strukturere metodekapittelet, og danne underkapitlene som vil være følgende: konseptuelt rammeverk, forskningsspørsmål, metode, validitet og reliabilitet. Avslutningsvis gjør jeg rede for etiske betraktninger for studien. Selve analysen av funn beskrives grundig i studiens analyse- og drøftingskapittel.

Forskningsmetoden velges på bakgrunn av problemstillingens karakter: *Hva kjennetegner norsklæreres erfaring med og syn på skriveopplæring i det mykje skrivne?* Fordi studien forsket på individers egne erfaringer og syn på fenomener (Kvale & Brinkmann, 2012), fant jeg det hensiktsmessig å velge et kvalitativt forskningsdesign ettersom dette gir en mulighet til skape mening og forståelse omkring temaet. Kvalitativ forskningsmetode åpner for et helhetlig fokus, og oppfordrer til kritisk tenkning gjennom refleksjon og dybdeforståelse. På områder der det finnes lite forskningsbasert kunnskap fra før, kan kvalitative forskningsmetoder egne seg for å øke fokuset på fenomener som har vært lite studert. Ettersom dette studiet tar for seg hvordan norsklærere oppfatter sin egen praksis, og fordi det finnes lite tidligere forskning på ”det mykje skrivne”, anses et kvalitativt forskningsdesign som hensiktsmessig. Målet med denne studien er å undersøke norsklæreres erfaring med og syn på skriveopplæring i ”det mykje skrivne”, og jeg har forsøkt å analysere svarene i lys av relevant teori på området. I tillegg har et mål for meg underveis vært å lære mer om forskningsprosessen.

### 4.1 Konseptuelt rammeverk

Det konseptuelle rammeverket i denne studien er den analytiske tilnærmingen og de analytiske perspektivene som er valgt. Dette relateres til målet for studien, og rammeverket vil være essensielt for analysen og drøfting av funn. Som beskrevet i teoridelen har jeg vært opptatt av skriving og skriveopplæring i skolen, og da spesielt med fokus på skriveopplæring

i sakprosa og ”det mykje skrivne” (Juuhl, 2014). Jeg viser også til teori som omhandler hvilke kunnskaper som vil være sentrale i fremtidens skole og fagfornyelsen (2020). Samtidig har det også vært hensiktsmessig å belyse tidligere forskning av elevenes skrivekompetanse i sakprosa, hovedsakelig i overgangen fra ungdomsskolen til videregående, og fra videregående til høyere studier.

Ettersom denne studien dreier seg om norsklærernes erfaringer med og syn på skriveopplæring i ”det mykje skrivne”, har det vært nødvendig å inkludere forskning og teori knyttet til begrepene sakprosa, funksjonell skriving og ”det mykje skrivne” som en del av det konseptuelle rammeverket. Når det gjelder ”det mykje skrivne”, har jeg som tidligere beskrevet benyttet dette begrepet i studien for å omtale sjangre som en ofte møter på i samfunns- og arbeidsliv, som CV, søknad, rapporter, logger, skjemaer, referater og formelle brev. Formuleringen ”funksjonell skriving” benyttes også til å vise til de samme sjangrene. I forlengelsen av dette har jeg også vist til Johan Tønnessons definisjon av ”funksjonell sakprosa”.

Kvalitativ forskning legger gjerne vekt på en fortolkende tilnærming til datamaterialet, og bygger på at mennesket konstruerer og skaper sin sosiale virkelighet, og på den måten gir mening til egne erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2012). Informantenes virkelighetsbilde står sentralt, og undersøkelsen bygger på kvalitativ data. Dette er en tilnæringsmåte bygget på tanker fra fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteori. Fenomenologien vil danne utgangspunkt for denne oppgavens empiriske tilnærming fordi jeg har hatt en hermeneutisk tilnærming til forskningen. Det vil si at jeg har hatt en sirkulær tilnærming til arbeidet fremfor å jobbe systematisk fra start til slutt, som vil si at forståelsen og fortolkelsen av teksten veksler mellom helhet og del, og ser disse i nær sammenheng med hverandre (Kvale & Brinkmann, 2012). Målet er å finne fellestrekk i det informantene forteller, og sammenligne data fra de to forskjellige intervjuene. Den subjektive opplevelsen fra informantens ståsted står sentralt i fenomenologien (Thagaard, 2009) Målet er å forstå intervjupersonens erfaringer og søke etter beskrivelsenes sentrale betydninger ved å se bort fra forhåndskunnskaper. På denne måten sentrerer interessen rundt fenomenverdenen slik informanten opplever den. En underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter den, er selve grunnlaget i fenomenologien (Kvale & Brinkmann, 2012).

## 4.2 Fokusgruppeintervju som metode

Flere av valgene jeg tok i forbindelse med den metodiske tilnærmingen bygger på erfaringer fra en tidlig pilotering gjennomført tidlig i masterskrivingen. Jeg intervjuet den gang en venninne jeg har studert sammen med på lektorprogrammet, og som nå jobber som norsklærer på en ungdomsskole. Det å ha en venninne som informant i et forskningsprosjekt kan være problematisk da nærheten til feltet kan forstyrre det analytiske blikket. En annen utfordring var at venninnen min kun hadde jobbet som norsklærer i noen måneder, og derfor hadde lite erfaring med norskundervisning i praksis. Derfor valgte jeg å henvende meg til skoler der jeg ikke hadde noen personlige forbindelser, og til lærere som hadde mer enn fem års erfaring som norsklærere. Til mitt datamateriale ønsket jeg en viss type bredde, og samlet inn data både fra en ungdomsskole og en videregående skole, fordi jeg mener utvalget ville sikre grundighet og dybde.

### 4.2.1 Utvalg av informanter

Jeg baserte utvalget av skoler på at det var ønskelig med en ungdomsskole og en videregående skole i samme kommune, hvor minst tre informanter kunne stille til intervju på samme tid. Jeg har valgt å kalle ungdomsskolen for ”Vestås ungdomsskole” og den videregående skolen for ”Brattskogen videregående skole”. Informantene ble hovedsakelig valgt ut av kriteriene om at de måtte ha undervist i norsk sammenhengende de siste fem årene, da dette øker sannsynligheten for at de har tilstrekkelig erfaring med studiens temaer, og for å få til gode diskusjoner lærerne imellom. Det var også ønskelig at en eller flere av lærerne hadde bakgrunn fra norskundervisning på yrkesfaglig utdanning, da dette kunne fremme litt andre perspektiver enn norsklærere som utelukkende har undervist i norsk på ungdomsskolen og på studieforberedende. Jeg intervjuet tre norsklærere på ungdomsskolen og tre på videregående. Norsklærerne som ble intervjuet er utelukkende kvinner, noe som ikke var et bevisst grep fra min side, klarere en tilfeldighet fordi det var disse som meldte sin interesse for å delta i studien.

Jeg valgte å benytte fokusgruppeintervjuer som metode for datainnsamling.

Fokusgruppeintervjuet er godt egnet for å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som det forskes på og for å bringe frem flere spontante, emosjonelle og ekspressive synspunkter enn når man bruker individuelle og mer kognitive intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg gjennomførte to intervjuer, ett på ungdomsskolen og ett på

videregående. Det var tre informanter som stilte opp i hvert intervju, tilsammen deltok seks informanter i forskningsprosjektet. Årsaken til at jeg valgte å intervjuere norsklærere fra både ungdomstrinnet og videregående er for å gi studien mer dybde gjennom gode diskusjoner hvor lærerne selv skulle kunne gi et reflektert og nyansert bilde av sin egen undervisningssituasjon. Problemstillingen handler om norsklæreres erfaring med og syn på skriveopplæring i ”det mykje skrivne”, og derfor mener jeg det er interessant å få et innblikk i lærernes syn på to ulike nivåer i grunnopplæringen, og deretter sammenligne disse. I analysen og drøftingen vil skolene ha like stort fokus, og bidra til å forstå mer av norsklærernes undervisningspraksis på aktuelle områder.

En variant av det kvalitative forskningsintervjuet er det semistrukturerte livsverdenintervjuet, som kjennetegnes av at det har en relativt åpen struktur (Kvale & Brinkmann, 2012). Denne intervjuformen plasseres et sted mellom en åpen samtale uten føringer og en lukket intervjuguide som man ikke kan vike fra. Når denne intervjuformen benyttes kan forskeren tilpasse intervjuets gang til intervjusituasjonen, og tilpasse temaer og rekkefølgen på spørsmålene etter hva som blir sagt i intervjuet, samtidig som det ikke vikes fra det overordnede formålet ved studien. Derfor egner det semistrukturerte intervjuet seg godt for å la informantene snakke fritt og åpent om temaet for å fremme deres personlige følelser, tanker og holdninger. Med denne intervjuformen må forskeren også være åpen for at informantene kan ta opp temaer som ikke står i intervjuguiden, og disse kan man velge å følge opp (Kvale & Brinkmann, 2012). Grunnet denne åpne strukturen fikk jeg muligheten til å legge til spørsmål underveis, når informantene sa noe interessant som jeg ønsket at de skulle utdype. Strukturen tillot meg også å hoppe over visse spørsmål som underveis ble besvart via andre spørsmål. Den eneste utfordringen med denne strukturen var at informantene i intervjuet hadde en tendens til å prate seg bort fra temaet, slik at jeg måtte geleide de tilbake på rett spor igjen.

#### **4.2.2 Gjennomføring av intervjuene**

På Brattskogen videregående skole møtte jeg de tre informantene som skulle delta i intervjuet på lærerværelset, før vi forflyttet oss inn på et stort møterom hvor vi kunne sitte uforstyrret. De tre informantene var kollegaer, og pratet litt om dagen sin før vi satt oss ned for å begynne intervjuet. Alle de tre informantene fikk utlevert hvert sitt samtykkeskjema, som de også hadde fått tilsendt på forhånd. De signerte, og jeg satte på lydopptakeren. Jeg begynte med å

informere litt om studien, og stilte deretter noen innledende spørsmål om informantenes erfaring med norskundervisning. Informantene snakket etter tur gjennomgående under hele intervjuet, og holdt seg til temaet og de spørsmålene som ble stilt. Underveis i intervjuet med norsklærerne på videregående hendte det noe interessant, som viser at lærerne var mer forberedt enn jeg på forhånd tenkte at de kom til å være. Josefine rakk nemlig Kamilla en lapp hvor hun har skrevet ned et av kompetansemålene fra læreplanen (LK06): ”Elevene skal lære å tilpasse språk og uttrykksformer til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv”. Dette åpnet for en lengre diskusjon hvor det kom frem mange interessante synspunkt fra lærernes side. Etter en time hadde jeg fått svar på de spørsmålene jeg ønsket svar på, og takket for deltakelsen.

På Vestås ungdomsskole skulle jeg intervju tre norsklærere, og jeg hadde allerede fått underskrift på samtykkeskjemaet i forkant av intervjuet. Intervjuet foregikk på skolens møterom, og det var kun oss fire tilstede. Informantene snakket løst og ledig under hele intervjuet, og det hendte de snakket seg forbi temaene, slik at jeg måtte avbryte for å stille nye spørsmål. Også her trakk jeg meg tilbake og lot norsklærerne diskutere seg imellom. Det var tydelig at spørsmålene var engasjerende, for norsklærerne hadde mye å si til alle spørsmål som ble stilt, og det førte til at vi måtte hoppe over noen spørsmål for å få tid til å snakke om de viktigste temaene på den tiden vi hadde til rådighet. Etter en time og ti minutter avsluttet vi intervjuet.

### **4.2.3 Datainnsamling**

Datainnsamlingen baserer seg på to fokusgruppeintervjuer med norsklærere som fant sted på en ungdomsskole og en videregående skole i 2018. Begge fokusgruppeintervjuene fant sted i februar på deres respektive skoler. Hvert fokusgruppeintervju hadde en estimert ramme på 60 minutter. Informantene fikk i forkant av intervjuene tilsendt et informasjonsskriv med redegjørelse for bakgrunn og målet med studien (se vedlegg 2).

Under utarbeidelsen av intervjuguiden var det viktig å finne spørsmål som ivaretok forskningsdesignet. Hensikten med en intervjuguide er å sikre progresjon i intervjuene, og det er også viktig med et bevisst forhold til retorikk og formuleringer av spørsmål. Om grunnarbeidet er gjort godt nok, kan dette bidra til å kvalitetssikre forskningen gjennom å styrke validiteten og reliabiliteten i arbeidet (Kvale & Brinkmann, 2012). Derfor er det lurt å

sikte på åpne fremfor lukkede spørsmål, og å være bevisst det å ikke bruke ledende spørsmål. Under piloteringen ba jeg min venninne om å få tilbakemelding på formuleringen av spørsmålene, om spørsmålene var lette å forstå, og generelt om det var noe jeg burde endre på, enten i intervjuguiden eller i måten jeg fremsto som forsker. Det ble foreslått et par spørsmål jeg kunne legge til i intervjuguiden, samt å dele opp et par spørsmål i to. Etter å ha fått min venninnes tilbakemeldinger og innspill fra min veileder, utarbeidet jeg de ferdige intervjuguidene.

Intensjonen var at forskningsintervjuene skulle være kvalitativt gode, og det ble benyttet lydopptaker, slik at jeg kunne konsentrere meg om samtalen mellom informantene, og skrive ned viktige synspunkter underveis. Fordi jeg fulgte med på alt som ble sagt, dukket det også opp noen tilleggsspørsmål, som for eksempel oppfølgingsspørsmål som dreide seg om noe som hadde blitt sagt, og disse stilte jeg underveis. Fokusgruppeintervjuet kjennetegnes av å være en ikke-styrende intervjustil, hvor intervjueren har som oppgave å skape en velvillig og åpen atmosfære, der personlige og motstridende synspunkter på emnene som legges frem er i fokus (Kvale & Brinkmann, 2012). Som forsker stilte jeg spørsmålene, og trakk meg tilbake mens informantene diskuterte svarene. En utfordring ved fokusgruppeintervjuer kan være at forskerens kontroll over intervjuforløpet reduseres, og samspillet mellom informantene kan medføre at transkripsjonene får et noe kaotisk preg (Kvale & Brinkmann, 2012). Dette merket jeg godt i begge intervjuene, da samtalen mellom informantene ble svært intens da noen av spørsmålene ble stilt. Informantene avbrøt hverandre, snakket over hverandre og sporet ved flere anledninger vekk fra temaet. I disse situasjonene avbrøt jeg samtalen, og forklarte at vi skulle gå videre til neste spørsmål. Begge intervjuene ble transkribert samme dag som intervjuene ble gjennomført, noe som gjorde at jeg kunne forbedre kvaliteten på intervjuguiden før gjennomføringen av det andre intervjuet. Dette var også positivt fordi jeg hadde intervjuene friskt i minne, og lettere kunne skille mellom stemmene i transkriberingen. Fordi det først og fremst var informantenes meninger jeg er interessert i å analysere, valgte jeg å formidle meningene til informantene i sammenhengende prosa. På denne måten er det lettere å trekke ut meningen med de ulike utsagnene (Kvale & Brinkmann, 2012). Datamaterialet er fremstilt tilnærmet ordrett, men pauser, gjentakelser, latter og fyllord er utelatt fra transkripsjonen.

#### **4.2.4 Analyse av data**

Hensikten med analysen i dette forskningsprosjektet har vært å trekke ut mening fra datamaterialet (Creswell, 2014) og jeg ønsket å analysere materialet tematisk. Jeg tar utgangspunkt i et forskningsspørsmål, og sammenligner deretter informantenes svar på spørsmålene for å trekke ut det som er relevant for studiens overordnede problemstilling og forskningsspørsmål. Fordelen ved en tematisk analyse er at det kan gi dyptgående forståelse for hvert enkelt tema i analysen (Thagaard, 2009). I prosessen med å samle inn datamateriell, gjøre transkripsjon og analyser, ble det mer og mer tydelig for meg at datamaterialet sammenfaller med ”skrivetrekantens” (Berge, 2005; Skrivesenteret, 2013) tre aspekter: formål, innhold og form. Det falt derfor naturlig å benytte disse tre aspektene videre i min forskning, og drøfte lærernes syn i lys av skrivetrekantens (figur 2) tre aspekter.

For å bli kjent med innholdet i intervjuene leste jeg gjennom det transkriberte datamaterialet flere ganger. Deretter utarbeidet jeg de ulike delene i over- og underkategorier, som jeg endret på da jeg fant at skrivetrekanten (Berge, 2005; Skrivesenteret, 2013) var en mer egnet modell å bruke i kategoriseringen. Skrivetrekanten benyttes som verktøy fordi den viser til det triadiske synet på kommunikasjon, hvor alle ytringer må balansere de tre aspektene formål, innhold og form. Den nye inndelingen førte ikke til store endringer da jeg til slutt satt alt sammen til en helhet. Til tross for at jeg tidlig startet arbeidet med å kategorisere spørsmålene etter intervjuguiden fant jeg at datamaterialet og intervju spørsmålene på mange måter allerede var strukturert i tråd med aspektene ”formål”, ”innhold” og ”form”. Det siste delkapittelet skiller seg noe ut fra de andre, og omhandler ”hvilke mulige implikasjoner norsklærernes skriveopplæring har for elevenes kompetanse i ”det mykje skrivne”.

## **4.3 Validitet og reliabilitet**

Validitet og reliabilitet henger på mange måter sammen, og kan begge sies å handle om en verifisering av studien. Validiteten ser på om en studie undersøker det den er ment å skulle undersøke. Mens reliabiliteten viser hvor pålitelige resultatene er (Kvale & Brinkmann, 2012).

### **4.3.1 Validitet**

For å undersøke studiens validitet må en se på om metoden som er benyttet faktisk kan undersøke det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2012). I min studie søker jeg å belyse norsklæreres erfaring med og syn på skriveopplæring i ”det mykje skrivne”. Og jeg mener at ”syn” kan undersøkes gjennom forskningsintervjuer. Når erfaringer undersøkes i



denne studien vil det ikke være den faktisk utførte praksisen som belyses, da det i dette fallet ville vært nødvendig med klasseromsobservasjoner. Derfor vil det være lærernes erfaringer med og syn på egen praksis som belyses. For å kunne vurdere gyldigheten av funnene i et forskningsprosjekt, må man ta stilling til spørsmål om studiens validitet og eventuelle trusler mot denne (Creswell, 2014). I kvalitative studier er det særlig to trusler mot validitet som gjør seg gjeldende. Maxwell (2013) betegner disse som *researcher bias* og *reactivity*. Førstnevnte dreier seg om at studiens validitet kan svekkes dersom konklusjonene som trekkes og data som blir fremtredende, blir påvirket av forskerens forståelse, teoretiske ståsted og formål med studien. Å løsrive seg fullstendig fra disse faktorene er ikke mulig, men det er viktig å være klar over og forstå hvordan dette kan påvirke studien og tolkningen av funnene, i positiv og negativ forstand (Maxwell, 2013). For mitt vedkommende var det viktig å være klar over at min bakgrunn og mitt fokus på funksjonell skriving kunne påvirke studiens validitet. Fordi jeg har erfaringer fra min egen skolegang, firmaet jeg har jobbet for, og det faktum at jeg selv skal jobbe som norsklærer, så kan jeg ha noen forutinntatte holdninger. Vi har alltid meninger og oppfatninger som danner en førforståelse av fenomenet som studeres. Dette kalles forståelseshorisont, og forskeren vil alltid stille med en slik førforståelse i møte med informanter og det innsamlede materialet. Det sentrale for forskeren vil derfor være å trekke inn sin førforståelse på en slik måte at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser, og sette til side det en måtte ha av forhåndsantakelser. På denne måten vil en kunne bringe frem den enkeltes forståelse og forklaring av fenomenet (Creswell, 2014). I studien var det derfor viktig at jeg som forsker satt til side mine forhåndsantakelser i møte med intervjuinformantene og datamaterialet.

*Reactivity* betyr at forskeren har innflytelse på informantene og omgivelsene sine, og denne kan påvirke de resultatene man innhenter (Maxwell, 2013). I en intervjusituasjon vil alt som blir sagt av informantene være påvirket av intervjueren og settingen rundt intervjuet, derfor gjorde jeg ulike grep for å redusere min påvirkning på informantene. Blant annet ga jeg lite informasjon i forkant av intervjuet. Grunnen til dette er at dersom informantene hadde inngående kunnskap om hva vi skulle snakke om i forkant av intervjuet, ville de kanskje lest seg opp om temaet, og blitt farget av andres meninger. Dessuten ville de muligens følt at de måtte gi meg de svarene jeg var ”ute etter”. Så det var viktig for meg å påpeke i forkant at alle meninger var verdifulle, enten de var positive eller negative. Jeg stilte også åpne spørsmål i intervjuene, og oppfordret lærerne til å diskutere temaene seg imellom, og ikke føle at jeg var ute etter et bestemt svar. Det er i følge Kvale og Brinkmann (2012) umulig å

eliminere sin innflytelse på informantene, selv om man gjør tiltak for å begrense innflytelsen. Derfor var det viktig å være bevisst min påvirkning på informantene (Maxwell, 2013). Ulike tiltak som kan gjøres for å styrke validiteten i en studie er å validere informantenes utsagn underveis i intervjuene. For forskeren er dette en måte å kontrollere at de tolkninger og konklusjoner av det som blir sagt under intervjuet, stemmer overens med informantenes intensjoner (Maxwell, 2013). Derfor oppsummerte jeg og stilte spørsmål som ”Så du mener altså at...” og ”forstår jeg deg rett nå?”, for at informantene kunne få mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser.

### **4.3.2 Generaliserbarhet**

Forskerens innflytelse på studien knytter seg til studiens indre validitet. Studiens ytre validitet er et annet aspekt som kan diskuteres, og dette dreier seg om overføringsverdien funnene har til andre situasjoner og mennesker. Studiens funn og tolkninger gjelder primært for de skolene og informantene som har deltatt. Det lar seg dermed ikke direkte overføre fra én praksis til en annen. Selv om det ved kvalitative forskningsintervjuer er vanskelig å generalisere funn, kan andre allikevel benytte resultatene til å reflektere over egen praksis, hvor en på bakgrunn av funn fra en annen studie kan si noe om hva en vil finne i en annen, lignende situasjon. Derfor er det nødvendig å gi dyptgående beskrivelser av funn og analyser, slik at leseren selv kan avgjøre om funnene er overførbare til liknende situasjoner.

For å øke den ytre validiteten har jeg fokusert på at det bør være en viss variasjon ved å intervjuer norsklærere på to forskjellige skoler, hvorav en er en ungdomsskole og den andre en videregående skole. Jeg sikret også en viss variasjon blant informantene med tanke på alder og fartstid for norsklærernes del, samt å ha med en informant som har bakgrunn fra norskundervisning på yrkesfaglig program. På denne bakgrunnen kan det kanskje argumenteres for at noen av funnene kan finnes igjen i lignende situasjoner. Spesielt med tanke på norskundervisning ved ungdomsskoler og videregående skoler. Men på samme måte som utvalget mitt ikke er representativt for klassene informantene underviser, og at jeg dermed ikke kan generalisere funnene til skolene som helhet, må det også legges vekt på at det vil være individuelle forskjeller i alle klasser ved alle skoler. På den annen side kan likheter i de overnevnte variablene likevel gi grunnlag for å anta at noen tendenser kan vise seg å gå igjen flere steder.

### 4.3.3 Reliabilitet

Reliabilitet går ut på om forskningsresultatene er pålitelige eller ikke, og hvorvidt det er mulig for andre forskere å reprodusere disse (Kvale & Brinkmann, 2012). I kvalitative studier er forskeren sitt eget forskningsinstrument. Forskeren spiller en sentral rolle i datainnsamlingen og analysen, og resultatene blir kontekstavhengig. Jeg har forsøkt å fremstille de ulike stegene i forskningsprosessen så detaljerte og nøyaktige som mulig, og hatt en bevissthet rundt det å lete etter solide funn fremfor å søke etter det som er unntak. Ved å fremstille forskningsprosedyren og analysen av datamaterialet så nøyaktig og detaljert som mulig, kan leseren lettere sette seg inn i den metodiske tilnærmingen, og vurdere gyldighetene til funnene i denne studien (Creswell, 2014).

## 4.4 Forskerrollen og etiske betraktninger

Etiske hensyn må tas gjennomgående i hele forskningsprosessen. Kvale og Brinkmann (2012) trekker frem informert samtykke, konfidensialitet, forskerens rolle, samt konsekvenser av informantenes deltakelse som sentrale sider forskeren bør reflektere over og ha et bevisst forhold til. Forskingen skal som et overordnet mål tjene både vitenskapen og de involverte menneskene, men noen ganger kan etiske hensyn komme i konflikt med ønsket om å produsere kunnskap. I det følgende skal jeg redegjøre for hvordan jeg har forsøkt å ivareta de etiske sidene ved denne studien.

Det første steget som ble tatt for å imøtekomme de etiske retningslinjene i forskningsprosjektet, var å melde inn studien til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Dette er et krav som stilles til arbeid med forskningsprosjekt som behandler personopplysninger. I meldeskjemaet redegjorde jeg for studiens tematikk og metodiske tilnærming, og sendte inn aktuelle skriv og intervjuguidene til godkjenning. Godkjenning for gjennomføring av prosjektet er dokumentert i vedlegg 3. Alle informantene i studien ble i forkant av intervjuene informert skriftlig (vedlegg 2) om prosjektets overordnede målsetting, og hvordan jeg ønsket å gå fram for å undersøke dette. Dette kalles informert samtykke, og går ut på at informantene skal vite hva de sier ja til før de sier seg villige til å delta i et forskningsprosjekt. Informantene fikk også opplyst at de kunne trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt uten å oppgi noen grunn. Informantene ble sikret anonymitet ved at identitetsbærende opplysninger ikke blir avslørt. Konfidensialiteten ble overholdt ved å gi alle informantene og begge skolene fiktive navn. Deres virkelige navn ble lagret lokalt, og

slettes umiddelbart etter forskningsprosjektets avslutning. Et annet spørsmål som er viktig når det gjelder konfidensialitet er spørsmålet om hvilke opplysninger som skal være tilgjengelige for hvem (Kvale & Brinkmann, 2012). Fordi jeg ønsket at informantene skulle føle seg trygge på at informasjonen de delte i intervjuene ikke skulle kunne spores tilbake til de, forsikret jeg om at informasjonen kun ville være tilgjengelig for meg og min veileder. Jeg håpet dette ville gjøre norsklærerne tryggere, og at de av den grunn ville dele mer åpenhertig av sin erfaring med norskundervisningen.

I tillegg til det som allerede har blitt problematisert om forskerrollen i delkapitlene om validitet og reliabilitet, er det også viktig at forskeren har en profesjonell distanse til de som intervjues, og at man opptrer respektfullt overfor det man ser og hører i datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2012; Maxwell, 2013). Det var viktig for meg å formidle til informantene at jeg ikke var ute etter rette og gale svar, og at det var deres tanker og meninger jeg var interessert i å høre. Derfor ga jeg i forkant av intervjuene begrenset med informasjon om hva studien handlet om, og holdt mine meninger og tanker om problemstillingen for meg selv. Noen av spørsmålene går inn på hvordan norsklærerne utfører sitt arbeid, og dette kan for noen kan være et vanskelig tema, både med tanke på yrkesstolthet, og for eksempel dersom intervjupersonene ikke kjenner til begrepene det spørres om. Derfor valgte jeg å innledningsvis stille informantene noen spørsmål som omhandlet deres skolefaglige bakgrunn hvor de fikk mulighet til å fortelle litt om sin erfaring som norsklærer, før nøytrale og generelle spørsmål om sakprosa ble stilt. For å sikre en felles forståelse spurte jeg informantene hva de la i begrepet ”funksjonell sakprosa”, som på dette tidspunktet var det mest aktuelle begrepet å bruke, før jeg fant at ”det mykje skrivne” var mer passende når jeg sammenfattet og analyserte funnene fra materialet. Etter at norsklærerne selv hadde kommet med sine refleksjoner rundt begrepet, forklarte jeg hvilke teksttyper jeg la i begrepet, og forklarte at det var disse teksttypene samtalen i fortsettelsen ville dreie seg om, og at disse ville være sentrale i analyse- og drøftingsarbeidet. Nå som jeg har beskrevet mine fremgangsmetoder, vil datamaterialet i det videre analyseres og drøftes opp mot relevant teori og forskning.

## 5 Analyse og drøfting

I dette kapittelet analyseres og drøftes datamaterialet fra intervjuene. Analysen baserer seg på gruppeintervjuer med seks norsklærere, fordelt på en ungdomsskole og en videregående skole. Funnene diskuteres opp mot tidligere forskning og teori som ble presentert i kapittel 2 og 3. I metodekapittelet redegjorde jeg for hvordan analysearbeidet har foregått, og forklarte at datamaterialet har blitt analysert tematisk. I analyse- og drøftingsarbeidet tar jeg utgangspunkt i skrivetrekanten (Klemp, Nilssen, Strømman, & Dons, 2016) og forskningsspørsmålene, som danner de tre hovedkategoriene: ”Hvordan beskriver norsklærerne formål med skriveopplæringen?”, ”Hvordan beskriver norsklærerne innhold i skriveopplæringen?” og ”Hvordan beskriver norsklærerne form i skriveopplæringen?”. Jeg svarer deretter på ”Hvilke mulige implikasjoner har norsklærernes skriveopplæring for elevenes kompetanse i det mykje skrivne?”. Før funnene beskrives og drøftes nærmere, vil informantene og skolene presenteres kort.

### 5.1.1 Informantene ved Brattskogen videregående skole

Det første gruppeintervjuet ble holdt på en videregående skole, som har fått det fiktive navnet Brattskogen skole. Skolens linjer er studieforbereidende og musikk, dans og drama. Informantene var tre kvinner i 30 – 40 års alderen, og blir heretter presentert med de fiktive navnene Josefine, Kamilla og Torild, med henholdsvis 7, 10 og 13 års erfaring som norsklærere. Norsklærerne har ved flere anledninger fulgt klasser fra elevene starter i 1. klasse til de går ut av skolen i 3. klasse, og to av informantene (Josefine og Torild) underviser i norsk på både studieforbereidende og dramalinjen, mens Kamilla kun underviser på studieforbereidende. Kamilla har erfaring med norskundervisning på yrkesfaglig utdanning og ungdomsskole fra tidligere. Til tross for noen ulikheter med tanke på fartstid i yrket og hvilke studieretninger lærerne har erfaring med, fremstår de tre norsklærerne som ganske samstemte.

### 5.1.2 Informantene ved Vestås ungdomsskole

Det andre gruppeintervjuet ble holdt på en ungdomsskole med det fiktive navnet Vestås ungdomsskole. Også her var det tre erfarne kvinnelige informanter, to i 30 – 40 årsalderen og ei i 60 – årsalderen. Lærerne blir heretter presentert med de fiktive navnene Mina, Heidi og Eva, med henholdsvis 7, 10 og 39 års erfaring som norsklærere. Samtlige av lærerne på ungdomsskolen har ved flere anledninger fulgt klasser fra elevene starter i 8. Klasse til de går

ut av 10. Klasse. Selv om både alderen og fartstiden til norsklærerne ved Vestås skole er ulik, fremstår lærerne som ganske enige.

## 5.2 Formål med norskundervisningen

Som nevnt i teoretiske perspektiver har norskfaget et særlig ansvar for å utvikle elevenes evner innen skriving av komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker. Teoretikere og forskere fremmer viktigheten av å være bevisst formål i skriveopplæringen, både i forbindelse med spesifikke skriftlige arbeider, og for å utvikle evner innen det å tilpasse språk og ytringer til ulike kommunikasjonsformål, som er nødvendig kompetanse i et demokratisk samfunn (udir, 2017; NOU, 2015). For at elevene skal bli klar over formålet med skriveopplæringen, fordrer det først at lærerne er bevisste på hvorfor elevene skriver og for hvem, og at lærerne kommuniserer formålet til elevene (udir, 2014).

### 5.2.1 Kunnskapsutvikling i norskfaget

Innledningsvis stilte jeg spørsmålet: ”Hva er det viktigst for deg som norsklærer å lære elevene i løpet av den tiden de går på denne skolen?” Josefine, Torild og Kamilla fra den videregående skolen uttrykker at det er et stort spørsmål. Elementer de fremhever er at elevene skal lære seg å skrive om norskfaglige emner, litteratur og at de skal kunne ordlegge seg og forstå tekster slik at de mestrer høyere studier. Torild forklarer: ”At de blir bevisste sitt eget språk rett og slett, hvordan de bruker ulikt språk til ulike sjangre for eksempel”. Lærerne nevner derfor aspekter innen både nytte og danning når de trekker frem de viktigste formålene med norskfaget (Smidt, 2009). Kamilla som tidligere underviste på yrkesfaglig linje, mener det er et skille mellom hva det legges vekt på i de ulike studieprogrammene:

Jeg tenker nok mer på den litt større kompetansen når jeg underviser på studiespesialiserende. At de skal bli klar for studier, og kunne skrive på en måte som de kan bruke i videre studier, derfor vil jeg jo at de skal bli veldig glad i litteratur, og det håper jeg jo, men kanskje enda mer at de skal klare å ordlegge seg og forstå tekster, slik at de mestrer høyere studier”.

Kamilla forklarer altså at norsklærerne på videregående har fokus på å gi elevene skrivekompetanse som samsvarer med den tekstkulturen de vil møte på i høyere utdanning, med fokus på litteratur og at elevene skal kunne ordlegge seg og forstå tekster. Tidligere forskning finner en tendens til at elevene mangler evner innen det å skrive faglige, akademiske tekster (Lødding, Markussen, & Wollscheid, 2016) til bruk i høyere utdanning. Derfor er det positivt at lærerne har det Kamilla betegner som ”den litt større kompetansen” i

fokus, for det kan gjøre at elevene er forberedt på den tekstkulturen de vil møte på i høyere utdanningsinstitusjoner. På yrkesfaglig har norsklærerne ifølge Kamilla et annet fokus: ”På yrkesfag skulle de klare å skrive og lese godt nok til å klare seg i den jobben de skulle ha, og forstå verden rundt seg”. Dette kan bety at lærerne på studieforbereende program forbereder elevene på å møte høyere utdanning, mens lærere på yrkesfaglig program forbereder elevene til å møte arbeidslivet.

### 5.2.2 Norskfagets dimensjoner

Felles mål for norsklærerne på ungdomsskolen og videregående skole er å gjøre elevene til dannede mennesker, og bruker uttrykkene ”dugandes folk” og ”gagns mennesker”, noe som viser til dannelsesdimensjonen av norskfaget (Smidt, 2009). Samtidig sier de at det er viktig å gi elevene nødvendige verktøy for å bli gode lesere, og peker i denne sammenhengen til nytteaspektet av norskfaget. De sier også at de skal lære elevene kommunikasjon ”på alle måter”, og viser med dette til kommunikasjonsdimensjonen. Eva fra ungdomsskolen nevner også noe om identitetsdimensjonen og kulturdimensjonen når hun sier: ”...det å forstå og gjøre seg forstått for å bli selvstendige, tenkende individer i et demokratisk samfunn, med en bevissthet rundt alt som er rundt dem, politisk og kulturelt”. Disse svarene sammenfaller med norskfagets veiledning (udir, 2015), og viser at lærerne har ”riktig” fokus med tanke på norskfagets hovedområder: kulturforståelse, kommunikasjon, dannelses og identitetsutvikling (Smidt, 2009). Eva fortsetter med å si:

Faget er så ekstremt stort, det skal romme alt. Vi skal gjøre elevene til dannede, demokratiske mennesker. De skal forstå. Alt det skal vi lære dem i løpet av fire timer i uka. Det dreier seg også om medborgerskap, gjøre dem reflekterte og... Enorm oppgave. Jeg får litt gåsehud når jeg tenker på hvor stort ansvar jeg har.

Eva viser til at faget rommer ufattelig mye, som gjør at det kan være en utfordrende oppgave for elevene å få tid til å fordype seg, og oppnå tilstrekkelig kompetanse innen alle aspekter av faget. Hun nevner også flere elementer i norskfaget som har med dannelses å gjøre, og nevner begreper som ”demokrati” og ”medborgerskap”, og ordvalgene kan knyttes opp mot Ludvigsenutvalgets mål for *Fremtidens skole* (NOU, 8, 2015) om identitetsutvikling, gode mellommenneskelige relasjoner og å utvikle elevenes demokratiske forståelse. Heidi legger til: ”Og å gjøre dem til tenkende individer. Evnen til refleksjon, enormt viktig”. Eva påpeker at det er viktig både i norsk og i andre fag, og at ”norsk er et verktøyfag kanskje i større grad enn mange andre fag”. At Eva mener norsk er ”et verktøyfag i større grad enn andre fag” kan bety at norskfaget fordrer at elevene skal lære mange ulike kunnskaper og kompetanser

gjennom faget. I norskfagets ”verktøykasse” ligger blant annet de materielle ressursene elevene trenger for å gjøre en tekst forståelig for en leser (Skrivesenteret, 2013). Elevene skal ikke bare kunne anvende grammatikk, språknormer og bruke relevante begreper og struktur tilpasset sammenhengen, de skal også kunne planlegge, utforme og bearbeide tekster som er tilpasset innholdet og formålet med skrivingen (NOU, 8, 2015).

### **5.2.3 Kunnskaper etter ungdomsskolen og videregående**

I forlengelsen av det innledende spørsmålet spurte jeg norsklærerne hvilke kunnskaper de synes det er viktigst at elevene har med seg etter de er ferdige på ungdomsskolen og videregående. De følgende ferdighetene som nevnes kan knyttes til skrivehjulet (Berge, 2005; Skrivesenteret, 2013). Innen den ytterste sirkelen i skrivehjulet nevner Josefine skrivehandlinger som at det er viktig at elevene ”er kildekritiske”, samtidig som hun sier: ”et mål er at elevene ikke skal være redde for tekster, i den betydning at de verken skal være redde for å produsere eller konsumere”. På ungdomsskolen kom det fram at norsklærerne er opptatt av at elevene skal gå ut av skolen med kunnskaper som det å være i stand til å endre og tolke tekst, også tekst i utvidet forstand, som bilder, ord, skrift, lydord, propaganda og symbolbruk. Mina legger vekt på at elevene bør kunne gjøre seg forstått, argumentere og reflektere. Innen den nest ytterste sirkelen nevner Eva skriveformål som kunnskapsutvikling innen kritisk tenkning og gode læringsstrategier. Lærerne nevner også materielle kunnskaper som kan knyttes til den nest innerste sirkelen i skrivehjulet og den ”skriftlige verktøykasse”. Torild ønsker blant annet at elevene skal ”gå ut av videregående uten orddelingsfeil”. Det nevnes også viktigheten av å lære seg de grunnleggende ferdighetene, som å lese, skrive, lytte og å forstå kommunikasjon (LK06). Mina på ungdomsskolen peker mot kulturkontekster og situasjonskontekster som er utenfor skrivehjulet når hun sier at elevene bør ha utviklet ”mottakerbevissthet” (Skjelbred, 2014) etter ungdomsskolen:

Det er viktig at eleven forstår hvordan en responderer i ulike sammenhenger. Skape en bevissthet om hvem en snakker med og hvem en skal henvende seg til, enten om det er personer eller medier.

## **5.3 Innhold i norskundervisningen**

Norskundervisning legges opp etter kompetansemålene i læreplanen (LK06), og norsklærerne står fritt til å legge opp undervisningen som de vil, så lenge kompetansemålene følges. Dette kalles ”metodefrihet”, og beskrives av St.meld. nr. 31 (2007-2008), et prinsipp som skal åpne



for mer tilrettelagt undervisning. Det er derfor interessant å se hva norsklærerne velger å legge vekt på i sin undervisning.

### **5.3.1 Kunst**

På spørsmål om ”hvilket innhold vektlegger du i din norskundervisning”, trekker norsklærerne inn ulike aspekter ved norskfaget. Heidi er opptatt av norsk som et kreativt kunstfag: ”Hvis jeg kunne disponert tiden min selv ville jeg lært dem fryktelig mye gjennom kunst”. Som Kunnskapsløftet (2006) beskriver, så er norsk ”et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling”, og det kan derfor tolkes som at det fra LK06 sin side er lagt til rette for at en stor del norskfaglige emner kan læres gjennom kunst og kultur. Fordi Heidi tydelig er opptatt av norsk som et kunst- og kulturfag, kan hun for eksempel la elevene være med på å sette tekster i bevegelse ved å diskutere dem, fremføre dem, la seg inspirere til egen skrivning og la dem bety noe (jf. Smidt, 2009), og på denne måten få mer plass til kunst og kultur i sin undervisning. Hun fortsetter: ”Men den skolen jobber jeg jo ikke på. Så det er viktig å holde seg til regelverket”. Med ”regelverket” kan det antas at hun mener læreplanen, for ifølge norsklærerne får de ingen styringer fra skolens ledelse når det kommer til hva de skal undervise i. ”Det er kun læreplanen som styrer undervisningen, ellers står vi fritt til å legge opp undervisningen som vi vil”, sier Eva, og viser til ”metodefrihet” (St.meld. nr. 31, 2007-2008). Så selv om svaret til Heidi kan tolkes som at hun mener læreplanen ikke gir rom for å undervise i kunst, så er nok ikke det hensikten til læreplanen. Her kan det legges til at til tross for at lærerne sier at det kun er læreplanen som er styrende, så vil andre faktorer påvirke innholdet i undervisningen. Eksempler er prøvesituasjoner og ulike tiltak som iverksettes, som for eksempel satsningen ”vurdering for læring (2010-2018)”, som gjør at lærerne følger bestemte opplegg i undervisningen. Det virker samtidig som om Heidi, fordi hun ikke synes det er plass til så mye kunst, har fått øynene opp for andre aspekter i norskfaget. Hun fortsetter: ”og da må man jo smake litt på alt. Og gjennom å smake på alt så får man jo som norsklærer også litt smaken for alt. For det man kjenner, det blir man glad i”.

### **5.3.2 Verktøy**

Kamilla ønsker å gjøre elevene til ”kompetente språkbrukere, og gi de verktøy for å klare å bryte teksten ned til mindre enheter for at den ikke skal bli så farlig”. Skriventeret (2013) forklarer at den ”skriftlige verktøykassen” blant annet rommer grammatikk, tekstoppbygging,

ordforråd og de materielle redskapene som trengs for å gjøre det skrevne tilgjengelig for leseren. Dette er ressurser som kan brukes på tvers av skrivehandlingene på en måte som best mulig tjener koblingen mellom handling og formål. På bakgrunn av at Kamilla hyppig nevner norskfaglige verktøy og ”verktøykasse” når hun forklarer hva hun vektlegger i sin norskundervisning, kan det kanskje antas at hun er mest opptatt av norskfaget som et nytte- og redskapsfag.

### **5.3.3 Undervisning i sakprosa**

Neste spørsmål var: ”hvordan foregår din undervisning i sakprosa?”. Mina og Eva på ungdomsskolen forklarer at de jobber med skriverammer innen de ulike sjangrene, og viser med det til et av kompetansemålene i norsk: ”Skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder” (LK06). Det samme nevner Josefine fra videregående. Hun sier at hun bruker ”skriveopplæring som en integrert del av undervisningen. Typ, skriv en innledning sånn, en argumenterende setning her, en tekstbinder der”, noe som kan bety at dette læreplanmålet er gjennomgående, og at elevene bygger et grunnlag i det å benytte eksempeltekster og andre kilder i ungdomsskolen, for så å bygge videre på kompetansen i videregående (Lødding, Markussen, & Wollscheid, 2016). Videre forklarer Josefine at hun presenterer skillet mellom skjønnlitteratur og sakprosa (muligens uten å bruke begrepet sakprosa), og forteller at hun skiller mellom ”funksjonell og personlig sakprosa”. Grunnen til at Josefine benytter seg av begrepet ”funksjonell sakprosa”, kan være fordi begrepet ble brukt i informasjonsskrivet informantene fikk i forkant av intervjuet. Men jeg stusser litt over hva Josefine egentlig legger i ”personlig og funksjonell sakprosa”. Senere i intervjuet viser det seg at Josefine har en god forståelse av hva funksjonell sakprosa er, og gir en forklaring på begrepet som er i tråd med Tønnessons definisjon (2012). Med ”personlig sakprosa” kan det derfor hende at hun blander begrepene og sikter til litterær sakprosa, eller sjangre som er mer rettet mot Juuhl (2014) sin definisjon av ”det mykje skrivne”, men dette er usikkert. Fordi sakprosa fortsatt er et relativt nytt begrep i Norge og i skolesammenheng (Tønnesson, 2015), er det ikke så rart om en blander litt.

### **5.3.4 Skrivning i alle fag**

Videre sier hun: ”Mitt inntrykk er at så og si alle lærerne her bruker skriveopplæring som en integrert del av undervisningen”, noe som kan tyde på at Josefine har en oppfatning av at skriveopplæringen praktiseres i alle fag på Brattskogen videregående, og viser med dette til at

praksisen ved skolen er i tråd med målet om at alle lærere i alle fag skal være skrivelevere etter at de grunnleggende ferdighetene ble innført med Kunnskapsløftet (2006). (udir, 2017). Jeg fulgte opp med et spørsmål om hva informantene visste om andre norsklæreres undervisning i sakprosa, hvor lærerne på både ungdomsskolen og videregående svarer at praksisen er relativt lik for all norskundervisning ved de respektive skolene. Norsklærerne forklarer at trinnene har fagmøter hvor de planlegger norskundervisningen sammen, og følger en plan for hva elevene skal igjennom hvert semester. De beskriver også at de deler alt undervisningsopplegg med de andre norsklærerne på trinnene, og det kan derfor antas at elevene stor sett er innoen de samme emnene. Undervisningen vil av naturlige grunner variere noe fra lærer til lærer, men i utgangspunktet kan det tyde på at elevene ved disse skolene stort sett har likt grunnlag når det kommer til hvilken kompetanse de har mulighet til å tilegne seg gjennom norskundervisningen.

## **5.4 Form i norskundervisningen**

Læreplanen (LK06) sier ikke noe om hvilke spesifikke sjangre elevene skal få skriveopplæring i, slik den gjorde i tidligere læreplaner (Smidt, 2009). Derfor kan det være interessant å få et innblikk i hvilke sjangre norsklærerne vektlegger i sin undervisning.

### **5.4.1 Eksamensrettede sjangre i videregående**

På spørsmål om hvilke sjangre norsklærerne legger mest vekt på i norskundervisningen, er lærerne på videregående svært samstemte, og sier at hovedfokuset er å lære opp elevene i de sjangrene de møter til eksamen. Josefine forklarer det slik:

Hos oss så skriver vi i all hovedsak bare eksamenstekster. Hvert fall i 2. og 3. Så det er de vi legger mest vekt på. Mens vi har hatt en sånn liten glidning de siste årene ved at vi prøver å lære de mer av de kreative teksttypene, istedenfor å si at de ikke må velge de på eksamen.

Når Josefine sier at de i all hovedsak skriver eksamenstekster, er det fagartikler og resonnerende tekster det henvises til. Dette kan henge sammen med det Bystrøm (2011) finner i sin studie, at når elevene skal prøves, er det en overvekt av sakprosaetekster i oppgavene, og mindre fokus på de kreative, skjønnlitterære teksttypene. Stikktesten av tentamen i norsk på åttende trinn (2018), som vist til i teorikapittelet, viser at de to hovedoppgavene som elevene kunne velge mellom var en sakprosaoppgave og en skjønnlitterær oppgave. I tillegg skulle elevene svare på noen refleksjonsspørsmål som faller innunder sakprosa sjangeren. Det viser at det fortsatt er en overvekt av sakprosaetekster i

prøvesituasjoner, men fordi elevene står fritt til å velge mellom sakprosa og skjønnlitteratur har de mulighet til å velge den sjangeren som de selv mener de håndterer best. Valgfriheten kan derimot gjøre at elevene kun satser på å lære seg en spesifikk skrivemåte (Evensen, 2003; Aamodt & Lødding, 2015), som kan føre til at elevene blir svært kompetente i en sjanger, og kanskje klarer seg godt i prøvesituasjoner, mens læringsutbyttet de sitter igjen med muligens er begrenset på andre områder. Josefine sier også at norsklærerne ”prøver å lære elevene mer av de kreative teksttypene, istedenfor å si at de ikke må velge de på eksamen”, og sier med det at fokuset på skriving har endret seg noe de siste årene, fra å være sterkt fokusert på å styre elevene til å velge sakprosajangre i prøvesituasjoner, til å være mer åpne for at elevene også kan velge kreative, skjønnlitterære sjangre.

#### **5.4.2 Sjangerbredde på ungdomstrinnet**

Lærerne på ungdomstrinnet har et mer variert syn på hvilke sjangre de legger vekt på i norskundervisningen, og dette spørsmålet åpner for en lengre diskusjon lærerne imellom. Mina mener at selv om ikke det står eksplisitt hvilke sjangre det skal jobbes med i læreplanen, og at elevene selv må velge sjangre på tentamener og eksamener, så må elevene ha ganske god kontroll på de ulike sjangrene for å være godt forberedt til eksamen. Norsklærerne på denne ungdomsskolen passer derfor på at elevene får testet alle sjangrene som vil være viktige for dem. Eva nevner sjangre innen skjønnlitteratur og sakprosa, og påpeker at disse må sitte like godt, som samsvarer med det veiledningen til læreplanen sier om at sakprosa og skjønnlitteratur skal være sidestilt (udir, Norsk - veiledning til læreplan, 2015). Videre sier hun:

Der har jo jeg en greie, for jeg er veldig opptatt av at de skal skrive gode argumenterende tekster, drøftende tekster, fordi de trenger å lære seg å strukturere. Men jeg vil nesten si at det har blitt litt sånn ”slavisk instrumentelt”.

Dette siste utsagnet kan bety at lærerne kjenner på det at de har fått flere føringer å forholde seg til i nyere tid, enda læreplanene har blitt mer åpne for tolkning og metodefrihet enn tidligere (St.meld. nr. 31, 2007-2008). Det kan derfor være andre forhold som påvirker utsagnet om at ”det har blitt litt sånn slavisk instrumentelt,” for eksempel obligatoriske prøvesituasjoner som nasjonale prøver, kartleggingsprøver og PISA-undersøkelser, som fordrer at norsklærerne må bruke mye tid på forberedelser til prøvesituasjoner som har spesifikke rammer. Eva som har jobbet som norsklærer i hele 39 år, og som derfor har fulgt læreplanenes utvikling helt fra M74, uttrykker at skjønnlitteratur ble vektlagt i mye større

grad enn sakprosa før i tiden. I KAL-prosjektet som undersøkte eksamensbesvarelser i tidligere læreplaner viste det seg at eksamensoppgavene var dominert av fortellende skriving, mens styrende føringer til argumenterende og resonnerende skriving sjeldent forekom (Evensen, 2003). Det kan derfor tenkes at Eva fra tidligere tider er ”vant med” en hovedvekt av skjønnlitterære sjangre fra tidligere.

Vi har gitt elevene skriverammer som elevene aldri kommer seg ut av, og ofte så skriker oppgavene etter en skjønnlitterær sjanger. Det er litt sånn, før var det mest skjønnlitteratur, og da var det litt sånn, nei, nå kan de alt for mye skjønnlitteratur, nå må vi lære dem saklitteratur. Dunk! Rett over i andre grøfta. Jeg føler at balansen har vært litt dårlig.

Her uttrykker Eva at elevene har lært seg å skrive på en spesifikk måte, som de siste årene har vært preget av saktekster i større grad enn skjønnlitterære sjangre, og derfor ”skriker oppgavene etter en skjønnlitterær sjanger”. Hun uttrykker også at ”før var det mest skjønnlitteratur”, før det kom et skifte hvor fokuset ”plutselig” lå på å lære elevene saklitteratur. Det kan tenkes at skiftet Eva snakker om, kom med Kunnskapsløftet (2006), hvor blant annet Berge og Tønnesson var viktige aktører i arbeidet med å få mer sakprosa inn i læreplanen (Tønnesson, 2012). Mina mener at argumentet for å skrive sakprosasjangre som argumenterende og drøftende tekster er at det er sånne sjangre elevene skal skrive når de blir voksne. Til dette svarer Eva: ”Ja, for det var noe som kom inn med kunnskapsløftet ikke sant, alle skal være så kunnskapsorienterte. Og det du ikke kan måle, det er ikke verdt noe”. Dette henger sammen med det Rydje (2016) skriver om at det har blitt større fokus på prøver som måler det som kan måles de siste årene, mens skolens oppgave omfatter så mye mer enn hva vi kan få målt gjennom nasjonale prøver, kartleggingsprøver og PISA-undersøkelser. Eva fortsetter:

Det irriterer vettet av meg! Og etter Kunnskapsløftet så flommet alle lærebøkene over av saktekster i alle varianter. Du ser jo vår norsk bok, Kontekst, det er jo nærmest et oppslagsverk med kurs i ditten og kurs i datten, veldig sånn instrumentelt. Du må lete ganske ettertrykkelig etter gode litterære eksempler. Da trenger man oppslagsverk, og skolenorge har jo ikke så fryktelig mye penger at det gjør noe, så det har vi ikke.

Læreverket *Kontekst* (Blichfeldt & Heggem, 2014), som benyttes ved Vestås ungdomsskole er riktignok inndelt i ”kurs”, som vist til i teorikapittelet. Disse ”kursene” inneholder litterære eksempler, men det er mulig Eva ikke finner disse eksemplene tilstrekkelige i forhold til hvilke litterære tekster hun mener at elevene bør få et innblikk i. Det kan virke som om *Kontekst* har en sterk posisjon som læreverket ved Vestås ungdomsskole, som kan tilsi at en del av undervisningen styres av læreverket. For Eva, som tidligere har indikert at hun fokuserer

mest på dannelsesdimensjonen i norskfaget, blir dette for ”instrumentelt”, og hun kunne ønske seg flere oppslagsverk med litterære eksempler til bruk i undervisningen. Samtidig virker det i det følgende som at Eva og de andre lærerne finner tekster på andre måter enn i

*Kontekst:*

Men vi bruker mye tekster, og får hele spekteret av språklige virkemidler, og så bygger vi videre på forrige års undervisning når de begynner på nytt klassetrinn, så jeg tror ikke vi er så gærne altså. Jeg vil bare ikke at vi skal være helt sånn BI liksom. Der sa jeg det, haha.

Eva er opptatt av at det ”ikke skal være helt sånn BI liksom”, og uten å vite sikkert hva hun legger i det, kan det igjen bety at hun ikke ønsker at fokuset skal ligge så mye på de instrumentelle aspektene av norskfaget. Da ny læreplan kom med Kunnskapsløftet (2006) ble den kritisert for å rette seg inn mot det nyttige og instrumentelle, og bort fra litteratur og kultur, grunnet sakprosaen og retorikkens styrkede plass. Det kan derfor se ut som at læreplanen i større grad enn tidligere planer dreier mot et nytteperspektiv (Bystøm, 2011), noe Eva ikke ønsker, da hun virker å være mer opptatt av dannelsesdimensjonen av norskfaget. At elevene får ”møte” mange ulike tekster i Evas undervisning kan ruste elevene mer for fremtidens kunnskapsorienterte samfunn (Berge, 2005).

### **5.4.3 Sakprosa versus skjønnlitteratur i undervisningen**

Lærerne ble deretter bedt om å gjøre et overslag prosentvis for hvor mye tid som vies til henholdsvis skjønnlitteratur versus sakprosa i deres undervisning. Norsklærerne på videregående kommer frem til at det hovedsakelig er innen retorikkundervisning og tverrfaglig samarbeid med andre fag at de underviser i sakprosa. I tillegg forteller norsklærerne at de oppfordrer elevene til å følge med på nyheter, spesielt gjennom kanaler som Facebook og Instagram. Norsklærerne på videregående anslår at de på Vg1 bruker 80% av tiden på skjønnlitteratur og 20% på sakprosa, på Vg2 går omtrent 60% av tiden til skjønnlitteratur og 40% til sakprosa, mens på Vg3 sier norsklærerne at fordelingen er 50% - 50% skjønnlitteratur og sakprosa. Til sammenligning sier lærerne på ungdomsskolen at fordelingen er tilnærmet lik, med en fordelingen på 50% - 50% skjønnlitteratur og sakprosa i norskundervisningen gjennom hele ungdomsskolen, og med dette følger de veiledningen, enten det foregår bevisst eller ubevisst. Svarene til norsklærerne på videregående viser at de på Brattskogen videregående har en skjevfordeling i tid brukt på skjønnlitteratur versus sakprosa, noe som går imot læreplanens veiledning om sidestilling av sakprosa og skjønnlitteratur (udir, 2015). Tidligere forskning viser at det ikke ser ut til at veiledningen er

godt kjent blant lærerne, og dermed ikke noe særlig til nytte (Ottesen & Møller, 2010), så uvitenhet fra lærernes side kan ligge til grunn for skjevfordelingen mellom sakprosa og skjønnlitteratur i norskundervisningen. Lærerne uttrykker altså at de bruker en stor overvekt av tiden i norskundervisningen på skjønnlitteratur, samtidig som de stadig forklarer at de legger opp nesten all undervisning for å være tilpasset eksamener og høyere utdanning. Bystrøm (2011) finner gjennom en diskursanalyse av læreplanen i norsk, veiledningen til læreplanen, en sentral lærebok i norskfaget og eksamensoppgaver at sakprosasangere nesten er egenrådende når elevenes skrivekompetanse skal prøves, og det legges mindre vekt på de kreative skjønnlitterære sjangrene. Om det er sakprosasangere det legges mest vekt på i både prøvesituasjoner og i høyere utdanning, hvorfor sier lærerne da at de bruker omtrent 70% av tiden på skjønnlitterære sjangere i undervisningen når det er sakprosasangere elevene sannsynligvis kommer til å møte på i prøvesituasjoner og i høyere utdanning?

#### **5.4.4 Sammenfatning**

På både ungdomsskolen og den videregående skolen er norsklærerne opptatt av å lære elevene å bli ”gagns mennesker” i et demokratisk samfunn. Norsklærerne på ungdomsskolen fokuserer blant annet på at elevene skal lære seg kritisk tenkning og læringsstrategier, samt orientere seg, og lære å skrive mange ulike typer tekster. Norsklærerne på videregående fremhever det å lære seg å skrive om norskfaglige emner, litteratur og at de skal kunne ordlegge seg og forstå tekster slik at de mestrer høyere studier. Lærerne på videregående virker å være svært fokusert på prøvesituasjoner, og ytrer at de stort sett legger opp norskundervisningen etter hvilke tekster elevene vil komme til å møte på eksamen, selv om de også uttrykker at undervisningstiden i norskfaget i stor grad går med til undervisning innen skjønnlitterære sjangre. Norsklærerne på ungdomsskolen fokuserer på at elevene må møte alle sjangre som kan og vil være viktige for dem i ulike prøvesituasjoner, og forklarer at de har en omtrentlig lik tidsfordeling mellom undervisning i sakprosa og skjønnlitteratur gjennom hele ungdomsskolen, som også er i tråd med veiledningen til læreplanen (udir, Norsk - veiledning til læreplan, 2015).

### **5.5 Former for sakprosa**

Bystrøm (2011) vektlegger sakprosasangere som viktigere enn skjønnlitterære sjangre i møte med samfunn og arbeidsliv, og som Tønnesson (2015) påpeker: vil alle, uansett yrke, møte på sakprosa i arbeidslivet. Fordi denne studien retter seg mot tekster og sjangre til bruk i

samfunn og arbeidsliv, vil det være interessant å se hvilke sjangre innen sakprosa norsklærerne vektlegger i sin undervisning.

### 5.5.1 Sakprosasjangre

På spørsmålet ”Hvilke sakpregede tekster får elevene deres opplæring i å skrive?”, Svarer norsklærerne fra videregående argumenterende, resonnerende og informative tekster, samt litterær analyse. På ungdomsskolen nevnes følgende tekster: fagartikkel, leserinnlegg, debattartikkel, drøftende artikkel, essay, kåseri, bokanmeldelser, anmeldelser av forskjellig slag, nyhetsartikler, reportasjer, intervju, sammensatte tekster, analyser, forfatteroppgaver og diktanalyser. Svarene er i tråd med at norsklærerne på videregående underviser i sjangre som elevene vil komme til å møte til eksamen og i høyere utdanning, mens det på ungdomsskolen fokuseres det på et bredt spekter av sjangre, som kan vise til at norsklærerne på ungdomsskolen er opptatt av å utvikle elevenes literacy-kompetanse, gjennom å la elevene møte på mange ulike tekster (Blikstad-Balas, 2016). Dette utdyper Eva fra ungdomsskolen:

Ja, for vi skal utstyre dem med hele verktøykassa, så når de kommer ut av vgs så skal de jo kunne bruke det de har lært. At det ikke blir sånn, åja, nå er jeg ferdig med skolen, da må jeg lære meg det jeg har bruk for i den virkelige verden.

Eva viser her til at norsklærerne må utstyre elevene med ”hele verktøykassa”, som kan bety at elevene må beherske de materielle ressursene som tekster behøver i form av grammatikk og ordforråd, men også at elevene må kunne koble handling og formål til tekstene, samt å forstå de kontekstene skriveingen er en del av (Berge, 2005; Skrivesenteret, 2013). Når Eva bruker uttrykket ”i den virkelige verden”, viser det at hun har fokus på at elevene skal forstå at kompetansen de tilegner seg på skolen ikke kun er ment å brukes i skolesammenheng, men at det er kompetanse elevene vil få bruk for resten av livet. Hun uttrykker også spesifikt at de skal forberede elevene på livet etter videregående, som viser at hun ser opplæringen i et langtidsperspektiv, fremfor å ha blikket vendt innover og kun fokusere på ”korttidskompetanse” som for eksempel prøvesituasjoner.

### 5.5.2 Funksjonell sakprosa

Jeg spør deretter hva lærerne legger i forståelsen av begrepet ”funksjonell sakprosa”. Josefine sier at det gjelder tekster ”som ikke har en personlig avsender, men som er ment for informasjon, for eksempel at Oslo sporveier er avsender av rutetabellen, men at det ikke kan være en *Hans Olsen*”. Josefine nevner tekster som branninstrukser, tabeller,



bruksanvisninger, flybilletter og åpningstider, og forklarer at ”det ikke skal være noe som helst tvetydig som blir kommunisert”. Dette er i tråd med Tønnessons (2012) beskrivelse om at sjangerkravet til funksjonell sakprosa er at tekstene er intimt forbundet med deres tiltenkte funksjon, noe Mina på ungdomsskolen også viser til når hun sier at ”funksjonell sakprosa er avhengig av situasjonen de skal brukes til”. Heidi tenker at ”funksjonell sakprosa er alle tekster som ikke er skjønnlitteratur”, hvor hun kanskje tenker på sakprosa generelt. Eva sier: ”Det er jo interessant å lære elevene å bruke funksjonelt og saklig språk som beskriver og ikke tolker. Hva er formål og hvem er mottaker? Fornuftig og ryddig”. Mari legger til ”Ja, at du vil oppnå noe som fungerer etter formålet”.

Selv om ikke alle svarene viser at norsklærerne har en tydelig forståelse av begrepet, inneholder svarene en hentydning til at lærerne forbinder funksjonell sakprosa med tekster som har et tydelig formål, og derfor stiller jeg oppfølgingsspørsmålet, som går ut på hvilke sjangre norsklærerne inkluderer i norskundervisningen når det kommer til funksjonell sakprosa. Lærerne fra videregående nevner reklame, sammensatte tekster, tagging, informasjon fra helsesøster og branninstruksur. Ungdomsskolelærerne nevner oppskrifter, CV, søknad, tale, rapporter og bok/film-anmeldelser. Med tanke på Tønnesson (2012) sin definisjon av funksjonell sakprosa, som beskriver at det gjelder offentlig tilgjengelige tekster som er skrevet av private eller offentlige institusjoner eller av navngitte privatpersoner eller ikke navngitte privatpersoner (s. 34), viser svarene at norsklærerne har god oversikt over funksjonelle sakprosasjangre. Dette til tross for at ”CV, søknad og tale”, som nevnt av norsklærerne på ungdomsskolen, ikke kan sies å falle innunder definisjonen fordi disse tekstene ikke er ”offentlige tilgjengelige tekster”. CV og søknad (tale er situasjonsbetinget) kan heller ikke sies å falle innunder definisjonen til litterær sakprosa, og derfor er det ikke rart at lærerne uttrykker at disse tekstene hører til funksjonell sakprosa. I en mailtråd med Tønnesson (dette var noe jeg selv undersøkte da jeg skulle finne et passende begrep til studien) skriver han følgende: ”Det er mulig at vi bør myke opp offentlig-/privat-skillet noe mht. den funksjonelle sakprosaen” (Tønnesson, 2018), som kan vise at det er mulig at sjangre som CV og søknad kan falle under definisjonen til funksjonell sakprosa en gang i fremtiden, men foreløpig er ”det mykje skrivne” et passende begrep. Definisjonsspørsmålet er en annen oppgave enn denne studien, og vi vender blikket tilbake til lærernes beskrivelser av funksjonelle sakprosasjangre. Det viser seg altså at det krever to spørsmål før norsklærerne nevner relevante tekster som CV, søknad og rapporter, og tekstene blir kun nevnt av

ungdomsskolelærerne, noe som kan bety at ”det mykje skrivne” ikke er av de mest sentrale tekstene i norskundervisningen.

### **5.5.3 Valgfrihet i prøvesituasjoner**

Norsklærerne får deretter spørsmål om hvilke sjangre elevene er forpliktet å skrive oppgaver eller prøver i, hvor Eva svarer:

Alt er valgfritt. Det er derfor vi må utstyre dem med hele spekteret. Fordi de skal velge, det er en del av den kompetansen de skal vise, at de skal kunne skrive en tekst som er egnet til den oppgaven de skal løse. Og de skal ikke oppgi sjanger, så det er masse cross overs her.

Valgfriheten i prøvesituasjoner har blitt drøftet tidligere, hvor det positive er at elevene kan finne en tilnæringsmåte som passer den enkelte, mens det negative er at for noen elever vil valgfriheten føre til at de kun tilegner seg en spesifikk skrivemåte (Evensen, 2003). Eva uttrykker: ”det er masse cross overs her”, som kan bety at fordi sjangrene ikke spesifiseres i prøvesituasjoner, må elevene ha god kontroll på ulike sjangertrekk for å ikke blande sammen sjangrene i skriveoppgaver, og også klare å definere hvilke sjangre som passer til henholdsvis kreative skriveoppgaver og sakpregede tekster. Heidi forklarer: ”I gamle dager stod det skriv en novelle om... men nå står det, skriv en tekst om...” Mina bryter inn: ”Men i løpet av et skoleår så må de jo skrive alle disse sjangrene da, de må prøve”. Samtidig som det kan ses på som positivt at elevene får møte mange ulike sjangre på ungdomsskolen, tar det tid å utvikle forståelse, og derfor kan det også gå på bekostning av den faktiske kompetansen elevene tilegner seg, fordi elevene ikke har tid til å fordype seg i de ulike sjangrene (Bystøm, 2011).

### **5.5.4 ”Det mykje skrivne” i norskundervisningen**

Samtalen dreies inn på ”det mykje skrivne” med det neste spørsmålet, der jeg spør:

Underviser dere i hvordan skrive CV, søknad, rapporter, logger, fyller inn skjemaer, skrive formelle brev, referater og drøftende/akademiske tekster? Grunnen til at jeg inkluderer drøftende/akademiske tekster i spørsmålet når disse tekstene ikke inngår i ”det mykje skrivne”, er at de henger tett sammen med tekstene jeg undersøker, i den forstand at de krever et formelt språk, samt argumentasjon og formål, som er noe vi finner igjen i ”det mykje skrivne”. Derfor kan det argumenteres for at kompetanse i å skrive akademiske tekster gjør at elevene har et godt grunnlag for å mestre også funksjonell skriveoppgaver. Lærerne på ungdomsskolen svarer at de underviser i ”hvordan skrive CV og søknad, argumenterende og drøftende tekster, og vi er innom rapporter”. På videregående svarer lærerne nærmest i kor at

de kun underviser i den siste kategorien: drøftende eller akademiske tekster. CV, søknad, rapporter, logger, skjemaer, referater og formelle brev fokuseres det ikke på i norskfaget på deres skole. Dette kan bety at elevene møter noen sjangre innen ”det mykje skrivne” på ungdomsskolen, men derimot ser det ikke ut til at elevene får oppfølgende undervisning i disse sjangrene på videregående, noe som strider imot det at læreplanen er gjennomgående for både grunnskolen og videregående opplæring (udir, Norsk - veiledning til læreplan, 2015). Norskklærerne på videregående sier videre at rapporter er noe som kommer inn i andre fag, som kan tilsi at elevene møter på sjangeren i andre fag enn norskfaget. Josefine sier: ”Men elevene kan få veiledning om de spør om hjelp til disse type tekstene”. Når det er sagt, kan det sies at hvis ”det mykje skrivne” ikke inkluderes i norskundervisningen, og norskklærerne heller ikke nevner disse sjangrene spesifikt i undervisningen, er det ikke dermed sagt at elevene forstår at de kan spørre norskklærerne om hjelp til disse sjangrene.

## **5.6 Innhold i sakprosaundervisningen**

Innholdet i norskfaget bygges opp rundt kompetansemålene i den norskfaglige læreplanen, i det minste er det slik det er ment fra Kunnskapsdepartementets side. Derfor stiller jeg i det følgende spørsmål som dreier seg spesifikt om et kompetansemål fra den norskfaglige læreplanen, for å undersøke hvilket innhold norskklærerne knytter til dette.

### **5.6.1 Tilpasse språk og uttryksmåter til skole, samfunn og arbeidsliv**

Spørsmålet lyder som følgende: ”Hvordan tolker dere kompetansemålet, å tilpasse språk og uttryksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv (LK06)?” Lærerne på ungdomsskolen svarer at de ”allerede har jobbet med mye av det som inngår i kompetansemålet fordi læreplanen er gjennomgående”. Med dette menes at etter innførelsen av Kunnskapsløftet (2006) ble den norskfaglige læreplanen gjennomgående i hele det 13-årige skoleløpet. Kompetansemålene bygges på og utvides fra nivå til nivå, uten å endre karakter drastisk (Bystøm, 2011). Norskklærerne forklarer at kompetansemålet ”å tilpasse språk og uttryksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv” er en utvidelse av et kompetansemål i norsk etter 10. trinn: ”Eleven skal kunne skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium”. Læreplanmålet etter Vg1 tar altså utgangspunkt i kompetansemålet etter 10. trinn, og bygger videre på dette. I forskningsprosjektet *Kvalitet i de studieforberedende programmene* (2016), viser forskerne at til tross for at læreplanen på

de aller fleste områder er gjennomgående, finner de at det er et fåtall av elevene som oppfyller det overnevnte kompetansemålet etter 10. trinn når de starter på Vg1, og at både lærere og elever på Vg1 mener at ungdomsskolen ikke har forberedt elevene godt nok på å skrive reflekterende, argumenterende og begrunnede tekster, og elevene har heller ikke lært å anvende skrivekompetansen faglig på nye fagområder. Det vil si at intensjonene fra Utdanningsdirektoratet er at læreplanene skal være gjennomgående, men forskning viser at praksisen i skolen ikke alltid følger læreplanen (Lødding, Markussen, & Wollscheid, 2016). Mina definerer debattartikkel og det å skrive søknader som relevant undervisning for å dekke kompetansemålet, noe Eva sier seg enig i, og legger til:

Vi har startet opp med CV, slik at de skjønner hvordan de skal gjøre det. Å videreutvikle språket. Jeg liker jo sånne oppgaver som at de skal skrive søknader til hverandre og diskuterer hva som fungerer og ikke. Helt konkret, hva ser jeg etter hvis jeg skal ha med en til på russebussen, hvordan selge inn seg selv.

Eva benytter skriveopplæring i funksjonelle tekster som CV og søknad til å ”videreutvikle språket” til elevene. Dette kan bety at skriveopplæring i funksjonelle tekster kan bidra til å utvikle elevenes kognitive ferdigheter, gjennom utvikling av strategier i møte med ulike tekster. Eva viser også til at hun gjør tekstene relevante i undervisningssituasjonen, ved at elevene skal ”skrive søknader til hverandre og diskutere hva som fungerer og ikke”. Dette viser at hun lar elevene analysere egne og andres tekster, noe som kan bidra til å utvikle elevenes evner innen metakognisjon, altså det vi tenker om vår egen forståelse (Blikstad-Balas, 2016; Helstad & Øistad, 2017).

### **5.6.2 Utdanningsvalg**

Mina på ungdomstrinnet sier følgende: Når vi har tverrfaglig samarbeid med faget utdanningsvalg, så lærer vi elevene å skrive CV og søknad til arbeidsuka. Faget utdanningsvalg ble innført som et obligatorisk fag i ungdomsskolen med Kunnskapsløftet (2006), og faget oppfordrer til tverrfaglige samarbeid med fag som norsk og samfunnsfag, hvor elevene skal lære å skrive tekster som CV, søknad og rapporter, samt bli kjent med sjangertrekk som er typiske for disse tekstene (udir, 2015). Dette tilsier at alle norske elever i ungdomsskolen får skriveopplæring i sentrale tekster som inngår i ”det mykje skrivne” gjennom utdanningsvalg og norsk gjennom tverrfaglig samarbeid.

### **5.6.3 Skjemaer**

Heidi bringer opp en annen sjanger innenfor ”det mykje skrivne”, og nevner ”alle disse skjemaene vi må fylle ut i voksenlivet, som for eksempel selvangivelsen”, Hun forklarer at da hun var ferdig på videregående skulle hun opprette et enkeltmannsforetak:

Og da var jeg ganske blank altså. Hvordan skal jeg formulere meg med hva min plan for dette firmaet er. Hva er det jeg skal drive med? Hvordan skal jeg selge meg inn? Hvordan skal jeg drive dette enkeltmannsforetaket? Og alle disse tingene som hører med til å starte opp en bedrift eller søke på et studie? Alle disse skjemaene som vi må forholde oss til hele tiden. Jeg møtte disse skjemaene først i samfunnet. Det hadde vært kult å møtt disse skjemaene i skolen

Å lære å fylle ut skjemaer er ikke noe det henvises til i læreplanen eller i læreverkene. Og sånn sett kan det kanskje argumenteres for at det ikke er forventet at elevene skal få skriveopplæring innen det å eksempelvis fylle ut selvangivelsen i norskfaglig sammenheng. Derimot viser synspunkt som det Heidi fremmer i utsagnet over, at det kan ligge en del frustrasjon bak det å ”møte disse skjemaene først i samfunnet”, et utsagn som flere antakeligvis kan kjenne seg igjen i. Selv om Heidi uttrykker at hun gjerne skulle ha ”møtt disse skjemaene i skolen”, så nevner hun ikke noe om at hun selv gir elevene opplæring i hvordan fylle inn skjemaer, enda hun har erfart at dette var utfordrende da hun selv møtte samfunn og arbeidsliv for første gang. Det ses kanskje ikke på som ”norskfagets oppgave” å lære opp elevene i hvordan fylle inn skjemaer. Men hvem sin oppgave er det da?

#### **5.6.4 Kompetansemålet på videregående**

Josefine trekker frem lappen hvor hun har skrevet ned kompetansemålet ”Tilpasse språk og uttrykksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv” (LK06), og viser lappen til Kamilla mens hun sier at hun tolker kompetansemålet som at det egentlig er knytta til ”dette med å skrive søknader”, og sier til Kamilla: ”Ja, du har jo jobba på en skole som er knytta til yrkesfag”. Det kan altså virke som om Josefine, når hun henvender seg til Kamilla på denne måten, mener at ”det mykje skrivne” har mer relevans på yrkesfaglig enn det har på studieforberedende. Inntrykket av at funksjonelle tekster har mer relevans på yrkesfaglig kan komme av at før læreplanreformen i 1994 arbeidet yrkesfagelever først og fremst i norsken med sakprosa som skulle myndiggjøre dem, og forberede dem til arbeidslivet (Tønnesson, 2012), Josefine sier: ”Nå har vi jo tidligere vinkla dette som at her på skolen gjør vi elevene klare til studier, og å skrive arbeids, eh, jobbsøknader og sånt, det føles liksom så fjernt.” Med dette mener hun sannsynligvis at fordi hun oppfatter at de fleste elevene på studieforberedende skal over i høyere utdanning, så er det tidsmessig lenge til elevene skal søke jobber, og det virker derfor som om hun ikke ser relevansen med å lære elevene å skrive

jobbsøknader lenge før elevene faktisk får bruk for kunnskapen. Fordi norsklærerne på videregående virker å være opptatt av at elevene skal over i høyere utdanning, bør det nevnes at det ikke er uvanlig at elevene tar seg et såkalt ”friår”, hvor de enten jobber, går på folkehøyskole eller reiser, hvor de to første alternativene ofte krever en søknad, som de elevene det gjelder sannsynligvis må skrive i vårhalvåret før de avslutter sin videregående utdanning. Dette kan kanskje argumentere imot at det å skrive ”jobbsøknader og sånt, det føles liksom så fjernt”?

### **5.6.5 Retorikk**

Kamilla mener at det kan være fint å bruke tekstene i undervisningen også på studieforberedende, og knytte det opp mot retorikk:

”Det kan jo knyttes til det retoriske det. Hva uttrykker den stillingsannonsen, hva uttrykker du om deg selv nå? Hvilke retoriske grep kan du bruke for å fremstå som en person de vil ansette?”

Kamilla viser til at det ”mykje skrivne” kan knyttes til andre formål enn det som er iøynefallende. Gjennom å knytte tekstene til retorikk, kan elevene stille kritiske spørsmål til seg selv og verden, samt til egne handlinger og eget liv. Når Kamilla ber elevene svare på ”Hvilke retoriske grep kan du bruke for å fremstå som en person de vil ansette?”, kan tankeprosessen til elevene og arbeidet med å forstå seg selv i en større sammenheng hvor man skal overbevise gjennom skriving, bidra til at elevene utvikler en ”refleksiv identitet”, som Penne (2001) kaller det.

### **5.6.6 ”De kan få hjelp på nettet”**

Josefine har et annet syn på ”det mykje skrivne”, og sier:

Ja, men av alle sjangre i norsken så tenker jeg: er det et sted de kan få hjelp på nettet, så er det jo til de tingene der. Nettet er jo fullt av sånne ressurser: Hvordan skrive en god CV og jobbsøknad.

Det kan virke som om Josefine med dette utsagnet ikke finner det å lære elevene å skrive CV og jobbsøknad som relevant for norskundervisningen, og det virker nærmest som om hun skyver ansvaret fra seg når hun sier at det er tekster elevene kan lære seg å skrive selv, ved hjelp av ressurser på nettet. At det finnes mye sjangermessig støtte for tekstene beskrives som et kjennetegn ved ”det mykje skrivne” (Juuhl, 2014), og det er riktig at tekster som CV og søknad vises både med eksempler og guider på nett. Allikevel kan det argumenteres for at disse tekstene er relevante i norskfaget. For det første kommer det klart frem at elevene skal

”tilpasse språk og uttryksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv” (LK06). Og det kommer også klart frem av læreverkene, at sjangre som ”CV og jobbsøknad” er noe lærebokforfatterne har tolket som relevant for norskundervisningen etter kompetansemålene i norsk, noe samtlige læreverk representert i denne studien viser til gjennom eksempler på ”hvordan skrive CV og jobbsøknad” i stort eller mindre omfang. Dette gjelder også læreverkene fra ungdomstrinnet, hvor kompetansemålet som er nevnt over ikke engang er gjeldende. Hadde en av norsklærerne fra ungdomsskolen kommentert at ”jobbsøknad og sånt virker litt fjernt”, kunne begrunnelsen vært at det ikke står noe om dette i læreplanen, fordi det ikke er et kompetansemål før etter VG1. Josefine sier allikevel noe som viser til at hun forstår at sjangrene kan være relevant for norskfaget, når hun sier ”av alle sjangre i norsken”. Dette underbygges også av det Josefine sier videre:

Altså, det faller vel ikke ut (kompetansemålet), det blir bare ikke sett på... Joda, vi ser på det helt frem til samfunn og arbeidsliv. Så det med å tilpasse språk og uttryksmåter til skolen har vi fokus på.

Josefine mener altså at kompetansemålet ”kuttet” etter ”Tilpasse språk og uttryksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole”, Mens Torild legger til at ”vi kan få med samfunn, men ikke arbeidsliv”. Etter å ha tenkt litt over det, sier Josefine at hun er enig i at ”vi kan flytte parentesen til å kun gjelde arbeidsliv”. Begge lærerne mener altså at det med å ”tilpasse språk og uttryksmåter til skrivesituasjoner i arbeidsliv” blir oversett, og forklarer igjen at de først og fremst fokuserer på videre studier i undervisningen. ”Det er jo liksom skolekonteksten vi lærer de mest om. Det er fagkonteksten vi skal få frem. At det er forskjell på kaféspråket og skolespråket”. Med dette henviser Josefine til literacy, og det hun kaller ”kaféspråket” kan vise til elevenes primærdiskurs, altså det språket elevene har med seg hjemmefra, mens ”skolespråket” vil si elevenes sekundærdiskurs, altså det de lærer i skolesammenheng (Bystøm, 2011). Noen elever tilpasser seg lett og glir rett inn i skolens tekstkultur, gjerne fordi deres primærdiskurs harmonerer med skolens sekundærdiskurs, mens andre elever finner at skolens tekstkultur er fremmed.

### **5.6.7 Læreplanen som privat praksis**

Josefine snakker om kompetansemålet ”tilpasse språk og uttryksformer til skole, samfunn og arbeidsliv” når hun sier at hun ”synes sånne kompetansemål er litt sånn halvdøde”:

De bør enten fjernes helt eller beskrives på en bedre måte, sånn som ”arbeidsliv” i dette kompetansemålet. Det bidrar også til at du føler du ikke får dekket det du skal, og at det blir litt privat praksis å velge det bort”.

Josefine mener at kompetansemålet bør ”beskrives på en bedre måte”, men dette er nettopp et prinsipp i LK06, at lærerne selv skal få legge opp undervisningen etter eget ønske, så lenge kompetansemålene dekkes. Dette kalles ”metodefrihet” (St.meld. nr. 31, 2007-2008). Fordi alle delene i læreplanverket er forskrifter til opplæringsloven, er de en del av elevenes rettigheter (udir, 2016). Når Josefine uttrykker at ”det blir litt privat praksis å velge det (arbeidsliv i kompetansemålet) bort, kan det vise at hun ikke forholder seg til læreplanen som et regelverk, noe som kan medføre at elevenes rettigheter i skolen ikke ivaretas. Torild svarer: ”Jeg tenker at det blir jo ikke noe privat praksis fordi det ikke blir dekket i lærebøkene og sånt. Det er jo egentlig allerede valgt bort”. Igjen kan det vises til læreverkene presentert tidligere i studien, som alle ”dekker” kompetansemålet ved å inneholde kurs om tekster tilpasset arbeidslivet. Videre spør Torild: ”Kanskje tekster tilpasset arbeidslivet blir lagt mer vekt på i ungdomsskolen?” Kamilla har i tillegg til erfaringen fra yrkesfaglig også erfaring som norsklærer på ungdomstrinnet, og svarer:

Ja, eller jeg vet ikke. Da jeg jobba der også så var det litt sånn, neeei, det var ikke så mye der heller. Jeg tror at det ofte er en sånn ting som de velger vekk (norsklærere på ungdomsskolen), og tenker at det kan de (elevene) jobbe med senere.

Kamilla mener at lærere på ungdomsskolen tenker at elevene kan jobbe med det som inngår i kompetansemålet ”senere”, hvor hun sannsynligvis sikter til videregående. Som nevnt er faget utdanningsvalg obligatorisk i ungdomsskolen, og derfor kan ikke lærerne ”velge bort” undervisning i tekster som CV, søknad og rapporter, da dette er innlemmet i faget.

Norsklærerne på ungdomstrinnet uttrykker også at de praktiserer skrivetrening i tekster til bruk i samfunn og arbeidsliv i sin norskundervisning uavhengig av faget utdanningsvalg, uten at dette er påkrevd fra læreplanens side. Om lærerne på videregående har en oppfatning av at det ikke praktiseres funksjonell skriveopplæring i ungdomsskolen, kan det muligens være lettere å tenke at ”siden ikke det praktiseres i ungdomsskolen, trenger ikke vi å gjøre det heller”. Dersom norsklærerne hadde vært bevisst at funksjonell skriveopplæring er i fokus i norskfaget på ungdomsskolen, hadde det kanskje vært større sannsynlighet for at lærerne på videregående ville funnet skriveopplæringen mer nyttig, da elevene allerede har et grunnlag fra ungdomsskolen.

### **5.6.8 ”Andres oppgave”**



Fordi lærerne fra videregående hittil har sagt at de ikke underviser i ”det mykje skrivne”, og kun Kamilla har uttrykket at funksjonell skriving kan være nyttig, vinkler jeg spørsmålet på en annen måte: ”Synes dere ikke disse tekstene er relevante i norskfaget?” Josefine sier: ”Jeg synes ikke det nå. Av alle ting som skulle gått ut, så er dette absolutt en sånn ting som kunne gått inn i samfunnsfag. Mer enn et norskfag”. Josefine uttrykker altså at ”det mykje skrivne” ikke er relevant i norskundervisningen, at det kan tas ut av norskfaget, og gå inn i samfunnsfag. Dette kan bety at hun ikke ser på ”det mykje skrivne” som en av de faglige byggesteinene norskfaget er bygget rundt, noe det heller ikke er. Derimot kan ”det mykje skrivne” tilføre sjangervariasjon og breddekunnskap for elevene, og som norsklærerne på ungdomsskolen uttrykker, kan ”det mykje skrivne” knyttes til blant annet utvikling av elevenes kognitive ferdigheter (Blikstad-Balas, 2016). Josefine ”skyver” ansvaret for disse tekstene fra seg og norskundervisningen, og sier ”disse tekstene passer inn i temaet om arbeidsliv i samfunnsfag”. Hun sier videre: ”Jeg opplever ikke at dette er noen av grunntekstene som er koblet til norskfaget, for det mangler litt den kritiske analysebiten”. I eksamensveiledningen for norsk i videregående skole står det beskrevet at vi bruker analyse i forbindelse med sakprosa og tolkning i forbindelse med skjønnlitterære tekster. Videre står det at analyse handler om å greie ut om form og innhold i teksten ved å benytte fagspråk, mens tolkning som begrep knyttes til mening og forståelse (udir, 2016), så det kan antas at Josefine mener at ”det mykje skrivne” ikke er tekster som kan analyseres på samme måte som andre sakprosasjangre. Torild, som ikke har vært like deltakende som de andre i samtalen sier:

Jeg tenker også at norskfaget er stort og ganske proppfullt som det er, selv om det er tre år, er det tre ulike karakterer, og de blir testa og må kunne skrive alle de sjangrene de blir spurt om til eksamen. Så hadde de blitt spurt om dette på eksamen så kanskje, men sånn som det er nå er det andre ting man kanskje...

Igjen fremkommer det at eksamen er styrende for norskundervisningen på videregående, og at ”det mykje skrivne” ikke er relevant fordi det ikke er blant de tekstene elevene kommer til å møte til eksamen. Hun snakker om stofftrengselen i norskfaget, og det er riktig som hun sier at faget inneholder mange aspekter og mål som elevene skal igjennom, og selv om enkelte av dem overlapper hverandre, kan det være utfordrende å få tid til fordypning, og oppnå kompetanse innen alt elevene skal gjennom (NOU, 2015) Torild sier videre:

Men det å jobbe med det å ha et objektivt språk som man kan bruke i sånne tekster, det jobber vi med. Og har man jobba med det, så klarer de å skrive sånne typer tekster etter tredje. Da vet de hva de skal ha med hvis de søker jobb.

Det virker som om Torild mener at fordi elevene lærer å bruke ”et objektivt språk” i grunnopplæringen, så vil de automatisk kunne skrive jobbsøknader etter videregående. Når hun kaller tekstene ”objektive” kan det være at hun bruker feil begrep, og egentlig mener formelle eller saklige, for flere av tekstene som faller innunder ”det mykje skrivne” krever et personlig preg. Det er ingen tvil om at skriftlige kunnskaper som det å kunne argumentere, reflektere og se sammenhenger er svært viktig kunnskap i sammenheng med skriving av funksjonelle tekster, samtidig har ”det mykje” skrivne noen sjangertrekk som er nye dersom en ikke har møtt på disse tekstene før, og derfor vil ikke elevene ”automatisk” kunne skrive tekster som faller innunder ”det mykje skrivne”. Alle eksemplene på ”hvordan skrive CV og søknad” på nett, samt de mange selskapene som spesialiserer seg på å skrive disse tekstene for andre (Taraldsen, 2017), vitner også om at det er mange som ikke umiddelbart får til denne skrivingen. I sammenheng med det Josefine uttrykker om at ”elevene kan få til denne typen skriving selv”, og at ”det er noe som kan gå inn i samfunnsfag” virker det som om norsklærerne på videregående ser på funksjonell skriveopplæring som ”andres oppgave”.

### **5.6.9 Mer relevans på yrkesfaglig enn på studieforbereende**

Kamilla på videregående har erfaring fra hun tidligere jobbet på en videregående skole hvor det både tilbys yrkesfaglig og studieforbereende utdanning, og sier:

”På yrkesfag var det jo mer informative tekster. Sånn typ CV og søknad. Jeg følte jo på det da jeg var yrkesfaglærer, for de søker og de søker og de søker, og de er jo helt febrilske, kommer seg nesten ikke videre”.

Kamilla uttrykker her at det er mer fokus på ”det mykje skrivne” på yrkesfag, og fordi elevene på yrkesfaglig ofte søker jobber eller lærlingplass mens de går på skolen, kan det antas at både lærere og elever ser på skriveopplæringen som relevant innenfor norskfaget. Derfor blir det muligens brukt mye tid på det å lære elevene å skrive søknader i norsk. Utsagnet om at elevene ”er helt febrilske” kan bety at det å lære seg å skrive søknader er ressurskrevende. Selv om elever som tar en yrkesfaglig utdanning oftest skal ”rett ut” i jobb etter videregående, og ”det mykje skrivne” kanskje derfor er mer aktuelt i et tidsmessig perspektiv, så er det i dagens samfunn ikke unormalt at elever på studieforbereende får seg en såkalt ”lørdagsjobb” ved siden av skole eller studier. Til disse jobbene trenger man også å kunne skrive tekster tilpasset arbeidslivet, i tillegg til at det er nødvendig kunnskap senere i livet. Ifølge Kamilla er det å skrive søknad noe elevene har lyst til å lære:

Av og til har jeg tatt med meg en jobbannonse inn i andre klasser (studieforberedende), så har jeg brukt retorikken, og sagt til elevene: Hva skal du svare på det her? På denne måten får de det jo litt inn. For de er jo ofte motiverte til å skrive en god søknad. Det er jo en tekst de gjerne har lyst til å få hjelp til. Selv om det ikke er så inne i læreplanen, så er det allikevel mange som søker seg jobb. Da er det jo fint med et klart og presist språk.

Kamilla forteller først at hun har tatt med jobbannonser inn i norskundervisningen på studieforberedende, for å knytte det til retorikundervisning. Hun uttrykker at elevene er opptatt av å lære seg å skrive en god søknad, fordi de vet at kunnskapen vil komme til nytte når de skal søke seg jobb. Skrivemotivasjon henger sammen med en bevissthet av formålet med skriveoppgaver som igjen fører til økt kunnskap og kompetanse (Berge, 2005; Juuhl, 2014). Kamilla sier også at ”selv om det ikke er så inne i læreplanen”, og det virker som hun mener at dette med å skrive tekster som er relevante i jobbsammenheng ikke dekkes av kompetansemålene i norsklæreplanen, som kan tyde på at hun ikke er bevisst kompetansemålet om ”å tilpasse språk og uttrykksformer til ulike skriveformål i skole, samfunn og arbeidsliv”. I teorikapittelet viser jeg til læreverket *Kontakt* (Frisk, Grundvig, & Valand, 2014) som brukes i yrkesfaglig opplæring. Til sammenligning med læreverket *Moment* (Fodstad, 2015) som brukes på studieforberedende program, viser det seg at det er større fokus på opplæring i funksjonelle tekster og tekster til bruk i arbeidslivet i læreverket brukt på yrkesfaglig. Dette kan indikere at det blir viet mer tid til opplæring i disse sjangrene på yrkesfaglig enn det gjør på studieforberedende, slik som Kamilla indikerer.

### **5.6.10 Fagfornyelsen (2020)**

Videre spør jeg om norsklærerne tror det vil komme flere kompetansemål med fokus på samfunn og arbeidsliv inn i læreplanen med fagfornyelsen. Lærerne på videregående mener at de har satt seg inn i fagfornyelsen, og Josefine svarer at ”det blir vel mer sånn tverrfaglig perspektiv. Så ikke så mye om samfunn og arbeidsliv”. Ungdomsskolelærerne er enige i at det kommer til å bli mer fokus på det tverrfaglige i fagfornyelsen, samt det å gå grundigere inn i ting, som kan bety at lærerne tror det vil bli færre kompetansemål å forholde seg til. Det stemmer at kjerneelementene som er utarbeidet i forbindelse med fagfornyelsen ikke sier noe om samfunn og arbeidsliv. Samtidig beskrives det at fordi grunnleggende verdier i samfunnet vårt er demokrati, fellesskap og mangfold er det sentralt i norskfaget å kunne orientere seg kritisk og konstruktivt i en mangfoldig språk- og mediekultur som vår (udir, 2018). Med dette fokuset kan det kanskje se ut som om tekster til bruk i samfunn og arbeidsliv heller ikke vil ha mindre relevans i fagfornyelsen. Heidi sier: ”Jeg håper ikke det blir mer av sånne tekster: CV, søknad osv”. Og viser med dette at selv om norsklærerne på ungdomsskolen gir

funksjonell skriveopplæring gjennom norskfaget, er det muligens ikke ønskelig med større fokus på ”det mykje skrivne” enn dagens praksis.

### **5.6.11 Tekstkyndighet som en forutsetning for demokratisk deltakelse**

Ifølge Mina jobber elevene også masse med drøftende og argumenterende tekster i ungdomsskolen. Tidligere forskning viser at lærere på videregående mener elevene som kommer fra ungdomsskolen mangler kunnskaper når det kommer til det å argumentere og reflektere, mens både lærere og elever på 10. Trinn mener at de har jobbet mye med argumenterende og reflekterende tekster (Aamodt & Lødding, 2015). Det kan tenkes at tidligere forskning som denne har økt fokuset på viktigheten av at elevene tidlig lærer seg å argumentere og reflektere i tekst, og dette kan resultere i at norsklærere får et syn likt det Mina fremmer. Hun sier videre at det er viktig ”å lære elevene å reflektere og ikke være helt objektive”, som vil tilsi at hun er opptatt av at elevene skal tilegne seg dypere tekstkompetanse, noe Eva også fokuserer på:

Vi jobber veldig på mikronivå med å bygge opp et argument. De må ha med begrunnelse og et eksempel, så vi forbereder dem både til videre skole og arbeidsliv. De må kunne se sammenhengen, argumentere og eksemplifisere.

Eva setter det å forberede elevene til videre skolegang og arbeidsliv i sammenheng med det å se sammenhenger, argumentere og eksemplifisere. Hun snakker dermed om å gi elevene ferdigheter innen sakprosa som vil komme til nytte i møte med samfunnsliv, arbeidsliv og høyere utdanning, gjennom å gi elevene tilstrekkelig skrivekompetanse innen sakprosasjangre slik at høyere utdanning faktisk kan bli et reelt valg for elevene (Bystøm, 2011). Dette utdyper Heidi:

Vi underviser ikke bare for at de skal klare prøven som er neste uke. Vi vil gi dem deres egen stemme, for det er masse verdier også i det faget her. Vi vil jo påvirke dem til å være individer. Selvstendige, demokratiske, tenkende individer.

Det er to aspekter som er spesielt interessant i det Heidi sier. For det første viser utsagnet at lærerne er opptatt av at kunnskapen elevene tilegner seg inngår i et såkalt ”demokratiseringsprosjekt”, hvor evnen til kritisk tenkning vil gjøre elevene rustet til demokratisk deltakelse, som forutsetter evnen til å vurdere ulike argumenter og ta selvstendige standpunkt (Bystøm, 2011). Samtidig sier hun at de ikke underviser ”bare for at de skal klare prøven som er neste uke”, som igjen viser at norsklærerne på ungdomsskolen ser utover den aktuelle skolesammenhengen, og bruker norskundervisningen som et middel

for å skape dannede individer av elevene. Eva legger til: ”Ja, vi vil jo at det skal være bra folk som tar over samfunnet når vi sitter der med tenna”. Det virker altså som om lærerne på ungdomsskolen har et perspektiv hvor målet er å forberede elevene på livet etter skolen, både som studenter og arbeidstakere. Mina sier:

Jeg tenker på videre utdanning, og det med å for eksempel bruke kilder. Vi forbereder de jo veldig til det med å bruke kilder, og hvis de tar inn noe så må de bruke det, sette det inn i en sammenheng. Og alt det tekniske med det. Det er jo mye sånne formelle ting, og å oppgi kilder på en ordentlig måte og å være kritiske til kildene. Det er jo også nedfelt i kompetansemålene.

Funn fra tidligere studier viser at nye studenter ikke er gode nok i å vurdere informasjon og argumenter når de kommer fra videregående. Studentene har lært å reprodusere kunnskap, men er ikke gode nok til å vurdere om informasjonen de innhenter er holdbar (Lødding, Markussen, & Wollscheid, 2016). Derfor er det nødvendig at elevene lærer seg sjangerforståelse og kildekritikk, spesielt etter at sakprosa stadig har fått en større plass i skolen (Tønnesson, 2012), og det er spesielt positivt at norsklærerne ser viktigheten av å lære elevene disse kunnskapene allerede på ungdomsskolen, slik at elevene får tid til å utvikle gode evner innen det å vurdere informasjon og argumenter gjennom hele ungdomsskolen og videregående, for å være best mulig rustet til høyere utdanning.

### **5.6.12 Grunnleggende ferdigheter**

Videre sier Mina: ”Det er andre fag enn norsk som også burde ta seg av skriveopplæring i funksjonelle tekster” Utsagnet til Mina kan vitne om at hun gir elevene skriveopplæring i funksjonelle tekster, men mener kanskje at det ikke er norskfagets oppgave alene. Som beskrevet i LK06 og de grunnleggende ferdighetene skal alle lærere være skrivelærere (udir, 2017), men som Aasen et al. (2012) viser i evalueringen av Kunnskapsløftet, ser det i liten grad ut til å være et institusjonelt fokus på de grunnleggende ferdighetene, og det er grunn til å anta at det er store variasjoner både når det gjelder hvordan de grunnleggende ferdigheter er forstått, og når det gjelder hvorvidt arbeidet med grunnleggende ferdigheter er et felles anliggende for skolen. Det kan kanskje være på bakgrunn av dette at Kamilla fra videregående sier:

Jeg håper skriving i alle fag får enda større oppslutning, slik at norskfaget kan rendyrkes som et identitet og kulturfag. For selv om vi har hovedansvaret for skriveopplæringen, så kan vi dyrke faget mer til å handle om språk, litteratur, kultur og identitet.

At skriving i alle fag får enda større oppslutning sammenfaller med Ottesen og Møller (2010) sine meninger om at den ideelle kombinasjonen for å utvikle den helhetlige skrivekompetansen til elevene, er om norsklærerne fortsatt har hovedansvaret for utvikling av generell skrivekompetanse, mens faglærerne bør ha ansvaret for mer fagspesifikk skrivekompetanse. At Kamilla sier norskfaget bør ”rendyrkes som et identitet og kulturfag” kan vise til det Penne (2001) kaller for en ”refleksiv identitet”, hvor identitetsaspektet og dannelsenaspektet i norskfaget knyttes sammen for at elevene gjennom språket aktivt kan dannes til å begrunne egne handlinger og eget liv. Selv om dette tyder på at Kamilla er opptatt av norskfaget som et dannelses- og identitetsfag (Smidt, 2009), har hun tidligere vist til at hun også er opptatt av nytteaspektet i norsk, ved gjentakende å nevne nytten av at elevene skaper seg en ”verktøykasse” i norsk (Skrivesenteret, 2013).

### **5.6.13 ”Fagspissing”**

Mina sier at ”på videregående burde linjene definere hva elevene bør trene på, med grunnlag i hvilke jobber som er relevante for utdanningen elevene går på”. Hun snakker om ”fagspissing”, og mener at de ulike programmene på videregående bør spesialisere seg inn på hvilke yrker som er relevante for elevene. Dette er vanlig praksis på yrkesfaglig program, hvor utdanningen på de ulike programmene rettes mot definerte yrker, mens på studieforbereende, hvor elevene har utallige muligheter for ulike studieretninger og yrkesvalg, kan det nok være en noe mer utfordrende oppgave å definere spesifikt hva elevene bør trene på. Den norskfaglige læreplanen ble endret i 2010 for å være bedre tilpasset yrkesfaglig program, da yrkesfaglig og studieforbereende har felles kompetansemål i norsk etter Vg1. Grunnen til at læreplanen ble endret var at det var mange av elevene på yrkesfaglig som slet med de ”tyngste” kompetansemålene i norsk, og disse ble derfor flyttet til å gjelde for Vg2 og Vg3, hvor ikke læreplanen er felles for studieforbereende og yrkesfagopplæringen (Bystøm, 2011). For elevene på studieforbereende program kan dette bety at norskfaget blir betydelig tyngre i det elevene kommer over i Vg2, som igjen kan medføre at elevenes kompetanse ikke utvikles i et jevnt tempo, om det forventes mye mer av elevene i Vg2 og Vg3. Dessuten omfatter læreplanen i norsk på studieforbereende hele seksti kompetansemål, noe som kan gå utover lærernes tid og elevenes mulighet til å fordype seg i faget. På bakgrunn av dette kan en eventuell ”fagspissing” av læreplanen i norsk være et alternativ til forslaget til Mina, og kan omfatte å spisse inn læreplanen til å omfatte de viktigste norskfaglige kunnskapene elevene vil få bruk for senere i livet.

## **5.7 Formål med skriveopplæring i ”det mykje skrivne”**

Videre vil norsklærernes syn på formål med skriveopplæringen i sakprosa og ”det mykje skrivne” belyses. I en funksjonell tilnærming til skrivning må vi ha et klart bilde av formålet med skrivningen, og hva tekstene skal brukes til (Skrivesenteret, 2013), noe som vil si at norsklærerne bør ha et klart syn på formålet med skriveopplæringen for at også elevene skal kunne forstå hva skrivningen skal brukes til.

### **5.7.1 Bevisstgjøring av formål med sakprosa i ungdomsskolen**

På spørsmål om norsklærerne gjør elevene bevisste på hvorfor de får skriveopplæring i sakprosa, svarer Mina og Eva at de absolutt gjør elevene bevisste og prøver å få de til å forstå hva de skal bruke tekstene til i fremtiden. Noe det ifølge lærerne på ungdomsskolen heller ikke er vanskelig å få elevene til å forstå. Dette kan bety at norsklærerne både er gode til å være bevisste formålet med de ulike skriveoppgavene, og at de er flinke til å kommunisere formålet til elevene (Smidt, 2010). Mina fortsetter:

Elevene er enig i at det er viktig å kunne fremme sine syn på en smart måte. Og når de spør: Hva skal vi bruke diktanalyse til? Så sier jeg at de ikke nødvendigvis kommer til å analysere så mange dikt i fremtiden, men de skal analysere en haug av ulike tekster, og det er jo det vi trener på. Fordi det har overføringsverdi.

Videregående opplæring får kritikk for at det er lagt for mye vekt på diktanalyse og novelletolkning i norskopplæringen, og at det heller burde fokuseres på faglig og akademisk skrivning (Aamodt & Lødding, 2015). Utsagnet til Mina om at diktanalyser har overføringsverdi knytter seg til det å forme elevenes helhetlige skrivekompetanse (Ottesen & Møller, 2010), gjennom å la elevene møte på et bredt utvalg sjangre, og lære elevene å utvikle ulike strategier i møte med tekst (Helstad & Øistad, 2017).

### **5.7.2 Bevisstgjøring av formål med sakprosa i videregående**

Til det samme spørsmålet svarer Josefine:

Jeg må jo si at jeg tror ikke mine elever opplever at jeg underviser i sakprosa noen gang. Hvis jeg hadde spurt dem: Husker dere sakprosaundervisningen min? Så tror jeg ikke de hadde skjont hva jeg snakka om.

Dette utsagnet viser at til tross for at Josefine gir skriveopplæring i sakprosa, så holder hun selve begrepet ”sakprosa” utenfor undervisningen. Når hun sier at elevene ikke hadde skjont

hva hun snakka om hvis hun hadde spurt om de husker sakprosaundervisningen, viser det at elevene ikke lærer de overordnede termene som kan sette ytringer i system. Det kan være nyttig for elevene å vite at vi skiller mellom skjønnlitteratur og sakprosa, og videre skiller mellom litterær og funksjonell sakprosa og hvilke sjangre som faller innunder disse kategoriene for å få en helhetlig forståelse av tekstuniverset vi omgir oss med (Tønnesson, 2012). Josefines neste utsagn (som også nevnes innledningsvis i oppgaven) indikerer at hun ikke har tenkt over nytteverdien i å kommunisere formålet med skriveopplæringen i sakprosa til elevene:

Jeg synes jo egentlig det er en ganske god idé å si at ”Nå får dere skriveopplæring i sakprosa” Hvordan dere skal skrive sakprosa, istedenfor å kalle det sånn skoleretta fagspråk. For da får de jo og en følelse av at de (elevene) lærer en sjanger som er viktig, ikke bare på skolen.

Med referanse til skrivetrekanten (Klemp, Nilssen, Strømman, & Dons, 2016), forklarer Josefine form og innhold, men ”glemmer” å kommunisere til elevene hva formålet med skrivingen av sakprosa er. Hun sier også at hun ikke benytter seg av begrepet ”sakprosa”, men kaller det ”skoleretta fagspråk”. Det Josefine beskriver er sammenfallende med SKRIV-prosjektets (2010) hovedfunn, som er en gjentakende tendens til at formålet med skriveoppgaver ofte blir underkommunisert til elevene. Lærerne har ofte en formening om formålet til oppgavene, men kommuniserer ikke dette godt nok til elevene, og i mange tilfeller blir elevene forklart hva de skal skrive, uten at de får noen forklaring på hvorfor de skal lære å skrive (Smidt, 2010). Derfor mangler ofte elevene en klar forståelse av hvorfor de skal skrive, hva skriften skal brukes til, hva de skal lære når de skriver og hvordan elevene kan utvikle sin skrivekompetanse gjennom skriving i bestemte situasjoner. Hadde elevene derimot vært oppmerksomme på formål, eventuelle mottakere, oppfølging og publisering, vil det også føre til oppmerksomhet på innhold og form. Elevene bør derfor alltid ha et avklart forhold til hvorfor de skriver og til hvem de skriver, for at de skal oppleve skriveoppgavene som relevante og meningsfulle (udir, 2014). Om formålet med skriveoppgaver blir godt nok kommunisert kan elevene dessuten oppleve økt motivasjon, kunnskap og kompetanse i skriving (Berge, 2005). Kamilla sier seg enig i det Josefine sier, at ikke hun heller pleier å forklare formålet med sakprosaskrivingen i norsk, og forklarer: ”Men jeg føler jo egentlig at jeg gjør det mer i andre fag enn i norsk, i historie for eksempel”. Hun forklarer grunnen til dette:

I andre fag er det nødvendig som et ”intensivkurs” i hvordan skrive oppgaver. De vet at de får det til muntlig, men de trenger hjelp til å få det ned skriftlig på en måte de får uttelling for på



eksamen. Så de er mer mottakelige på et vis. Også er det jo mer tydelig for dem at dette er pensum på en måte, de opplever det som ganske stort.

Kamilla uttrykker at elevene er mer ”mottakelige” for å lære om sakprosa i andre fag enn norsk, med grunnlag i at de får tekstene til eksamen. Som vist i teoridelen kan det se ut som sakprosasjangre fortsatt er dominerende over skjønnlitterære sjangre ved eksamen (Bystøm, 2011). Det kan tenkes at selv om norsklærerne på videregående ikke spesifikt benytter seg av sakprosabegrepet, så kan det tenkes at de forklarer de ulike sjangrene i undervisningen, for disse bør elevene ha en god oversikt over i prøvesituasjoner. Om det fremstår som mer ”tydelig” for elevene at sakprosasjangrene er pensum til eksamen i andre fag, er det kanskje norsklærernes oppgave å tydeliggjøre at sakprosa også er pensum i norskfaget, slik det fremkommer av læreplanen (udir, Norsk - veiledning til læreplan, 2015).

### **5.7.3 Formål med ”det mykje skrivne” i ungdomsskolen**

På spørsmål om norsklærerne gjør elevene bevisste på hvorfor de får skriveopplæring i ”det mykje skrivne” forteller Mina fra ungdomsskolen først litt om hvordan hun organiserer undervisning i hvordan skrive CV, og sier at elevene får noen rammer de skal følge, og en mal som de skal følge, som viser at funksjonell skriveopplæring er med på å dekke kompetansemålet ”Skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder” (LK06). Hun forklarer at ”det blir litt fiktivt fordi elevene gjerne kun har et punkt de kan fylle inn”. Eva svarer at ”ja, men etter arbeidsuka, så har de jo hatt en jobb, og det er mange på 10. som har en lørdagsjobb”. Denne dialogen viser at norsklærerne forstår at for elevene er det viktig å ha noe å skrive om som er gyldig i den aktuelle sammenhengen, eller som elevene tydelig ser hensikten med å lære. Det å lære å skrive CV når man ”kun har et punkt å fylle inn” kan innebære at elevene ikke helt forstår og identifisere seg med skrivesituasjonen og skriveformålet (Smidt, 2010). Samtidig legger Eva vekt på at ”det er mange på 10. Som har en lørdagsjobb”, som viser til at det ikke kun er ”etter” videregående at kunnskapen kan komme til nytte. Eva sier videre:

Jeg blir ofte oppringt fra noen som lurer på hvordan den og den er fordi de har oppgitt meg som referanse. Og det handler jo også om det å se sin egen kompetanse, hva er det jeg faktisk kan? Hva er det jeg faktisk har gjort? Og elever er ikke så flinke til det. De ser gjerne hva det er de ikke kan. Så det blir jo en form for egenvurdering å sette opp en CV.

Eva virker å ha et klart bilde av formålet med skriveopplæring i ulike scenarioer, og kommer med andre løsninger enn de åpenbare når hun legger vekt på at skriveopplæringen i ”hvordan skrive CV” kan være ”en form for egenvurdering”, som igjen viser til arbeid med å utvikle

metakognasjon og kompetanse innen literacy (Blikstad-Balas, 2016). Heidi legger til at de også skriver søknader når elevene skal ha arbeidsuke, og for de som ønsker å være med i elevrådet eller juleballkomiteen, er et krav at de må skrive søknad, hvor skriveoppgavene knyttes til et skriveformål som er aktuelt for elevene, slik at elevene kan forstå og identifisere seg med skrivesituasjonen (Smidt, 2010).

#### **5.7.4 Formål med ”det mykje skrivne” i videregående**

På videregående virker ikke norsklærerne å ha den samme erfaringen med å knytte ”det mykje skrivne” til formål som er relevante i norsksammenheng. Josefine forteller:

Jeg mener å huske at jeg har snakka om hva vil det si ”å tilpasse språk og uttrykksmåter i skole, samfunn og arbeidsliv”. Men vi tar jo utgangspunkt i at elevene skal over i høyere utdanning og studier, så det er jo mest retta mot det. Og det vi gjør er å forberede dem best mulig på hverdagen etter videregående, som vil si studietilværelsen.

Her kommer Josefine på at hun sannsynligvis har orientert elevene rundt hva det vil si ”å tilpasse språk og uttrykksmåter i skole, samfunn og arbeidsliv”, uten at det virker som om hun har knyttet formålet til praktiske skriveoppgaver. Igjen forklarer hun det med at det er studietilværelsen som er i fokus, men studietilværelsen innebærer vel også i mange tilfeller arbeidsliv? Josefine fortsetter med å si: ”Jobsøknad og CV er enormt situasjonsbetingede tekster, som du i en fase av livet ofte får veldig bruk for”. Med ”situasjonsbetingede tekster” sikter Josefine sannsynligvis til at disse tekstene skrives i lys av ulike kontekster som hvilken jobb det gjelder og hvem som er arbeidsgiver, og derfor kan det være utfordrende for elevene å se formålet når tekstene skrives i en skolesituasjon. Berge (2005) skildrer slike skrivesituasjoner som doble rammer som teksten må relatere seg til, og betyr at elevene både skal skrive for å tilfredsstille læreren, og samtidig skrive en tekst som skal tilfredsstille en tenkt arbeidsgiver. Men som lærerne på ungdomsskolen forklarer, så går det an å knytte tekstene opp mot formål som er nærmere elevene, for eksempel om elevene ønsker å være med i elevrådet, i skoleballkomiteen, eller å benytte i forbindelse med arbeidsuker.

#### **5.7.5 Får ikke ”det mykje skrivne” til eksamen**

Neste spørsmål er: ”Hvilke av disse tekstene (CV, søknad, rapporter, logger, skjemaer, referater og formelle brev) tenker dere det er viktig for elevene å ha lært å skrive for å være forberedt til livet etter videregående?” Josefine sier:

Jeg tenker jo at tekstene er viktige, men vi prioriterer ganske hardt hva som er viktigst, og dessverre så er jo sånn at vi legger jo veldig undervisningen opp til hva de får til eksamen, og vi har aldri fått sånne tekster til eksamen, så da er det ikke de vi trener de i”.

At elevene ikke får ”sånne tekster” til eksamen er ikke noe nytt. Funn fra KAL-prosjektet viser at sjangere til bruk i næringsliv, arbeidsliv og offentlig forvaltning ikke forekommer i eksamensoppgavene etter læreplanene i M87 og L97. Den gang dominertes eksamensoppgavene av invitasjoner til fortellende skriving, og styrende føringer til argumenterende og resonnerende skriving forekom sjeldent (Evensen, 2003). Josefines utsagn kan vise til at eksamenspraksisen ikke er så ulik i dag. Kamilla sier videre: ”Ja, de tekstene er vel bare et middel for å få de til å skrive. Så vi kan gi dem tilbakemelding på språket for at de skal bli bedre skrivere”. I motsetning til hva Kamilla har uttrykt tidligere om at disse tekstene kan være nyttige å bruke i norskundervisningen, sier hun nå at tekstene kun ”er et middel for å få de (elevene) til å skrive”. Allikevel har hun et poeng i at ”det mykje skrivne” er mer et middel for å utvikle elevenes skrivekompetanse enn av de grunnleggende tekstene elevene bør møte på i norskfaget.

### **5.7.6 Norskfagets ansvar?**

Kamilla sier videre: ”Jeg føler ofte at enten elever eller venner sender meg jobbsøknader og spør om jeg kan se over, fordi jeg er norsklærer. Så samfunnet ser jo på det som vår jobb.”

Josefine svarer:

Nei, jeg har aldri blitt bedt om å se på en jobbsøknad. Men jeg har blitt bedt fryktelig mange ganger om å skrive referansebrev til elevene, men det er mer til videre studier. Kanskje en gang i løpet av disse tretten årene har jeg blitt bedt om å se på en jobbsøknad.

Igjen virker det som om norsklærerne har forskjellige erfaringer, som kan komme av Kamillas bakgrunn på yrkesfaglig. Kamilla uttrykker at selv om kanskje ikke norsklærerne selv ser på funksjonell skriveopplæring som deres jobb, så gjør samfunnet det. Kamilla sier videre: ”Elevene spør til og med selv om de kan få lære hvordan skrive CV og søknad”. Dette utsagnet kan vise at elevene er motiverte for å skrive, og om elevene er motiverte for skriveoppgavene kan de lettere mestre ulike skrivehandlinger i ulike sammenhenger og med ulike formål (NOU, 2015), noe som kan tilsi at til tross for at noen av norsklærerne virker å ha et syn på ”det mykje skrivne” som irrelevant i norskundervisningen på videregående, så kan elevene selv finne motivasjon i skriveopplæringen fordi de vet at tekstene vil komme til nytte for dem. Josefine sier videre:

men hvor ofte må du egentlig skrive sånne type tekster? Og det kan du si om hvor ofte må du skrive en lyrikkanalyse? Altså, jeg ser jo den, men alle andre sånne tekster som vi lærer dem å være kritiske til, sånn sakprosaetekster, så er det sånne tekster de leser hele livet liksom.

Josefine sier altså at de tekstene norsklærerne lærer elevene å være kritiske til (eks. fagartikler og argumenterende tekster) er viktigere for elevene å tilegne seg kunnskap i enn CV og søknad som kun er ”situasjonsbetingede” tekster. At elevene sannsynligvis kommer til å møte på flere fagartikler og argumenterende sakprosaetekster enn tekster som inngår i ”det mykje skrivne” i livet sitt, skal det ikke argumenteres imot, og det å kunne skrive overbevisende og reflekterende er nødvendig kunnskap som gir grunnlag for å ytre meninger og for egen tenkning og identitetsutvikling (NOU, 8, 2015). Samtidig fordrer den økende bruken av både muntlig og skriftlig kommunikasjon i samfunnet, kompetanse innen forskjellige tekster (Blikstad-Balas, 2016; Helstad & Øistad, 2017), så å trekke inn ulike sjangre i undervisningen bør derfor kunne sies å være positivt for å utvikle elevenes skrivekompetanse. Kamilla sier:

Det kunne stått i læreboka sammen med andre typer tekster. Eksempler. Jeg hadde ikke blitt opprørt hvis det var i verktøykassa hvordan skrive møtereferat, sette opp en CV, hvordan skryte av deg selv på en smart måte.

Alle læreverkene som det refereres til i denne studien inneholder underkapitler som tar opp tekster som inngår i ”det mykje skrivne”, også læverket *Moment* (Fodstad, 2015) som brukes på studieforbereende. Her blir det blant annet vist hvordan elevene skal sette opp en CV og jobbsøknad. Dette kan vise at Kamilla ikke er bevisst at tekstene blir beskrevet i læreboka, men utsagnet viser også en vilje til å inkludere ”det mykje skrivne” i undervisningen.

Jeg spør deretter om norsklærerne synes det er ”norskfagets oppgave å gi elevene skriveopplæring i tekster som de sannsynligvis vil komme til å møte på i senere samfunn og arbeidsliv”. Til dette svarer lærerne i kor et høyt ”JA”. På ungdomsskolen har lærerne gitt svar som tyder på at de ser relevansen med å undervise i tekster som vil komme til nytte i senere samfunn og arbeidsliv, mens på videregående har ikke dette kommet frem på samme måte, og derfor samsvarer ikke svaret til norsklærerne helt med det som tidligere har blitt uttrykt. Fordi norsklærerne på videregående under hele intervjuet har vært konsekvent på at de forbereder elevene til å møte høyere utdanning kan det være dette norsklærerne sikter til når de svarer ja på dette spørsmålet, fordi det har blitt uttrykt at så lenge de ”lærer elevene å skrive drøftende og akademisk, så er elevene godt rustet til livet etter videregående.

Så langt tilsier funn fra læreplanen (LK06), læreverkene og Kamillas utsagn om at ”samfunnet ser på det som vår jobb”, at funksjonell skriveopplæring er relevant innen et norskfag, og muligens har også norsklærerne et ansvar for å gi elevene funksjonell skriveopplæring. Uansett forventes det av lærere å tilby elevene varierte tekstpraksiser i alle fag, slik at elevene kan få mulighet for allsidige erfaringer med ulike tekster som kan ruste dem for samfunnsdeltakelse (Blikstad-Balas, 2016), og at elevene møter ”det mykje skrivne” i norskundervisningen kan derfor bidra til å øke elevenes tekstkyndighet.

### **5.7.7 ”Det mykje skrivne” før Kunnskapsløftet (2006)**

Josefine sier: ”Men jeg mener jo før Kunnskapsløftet også, da hadde vi litt mer om hvordan de skrev naturfagsrapporter og hvordan de skulle sette opp en CV. Utsagnet kan bety at det var lagt større vekt på ”det mykje skrivne” i tidligere læreplaner, som også Kamillas neste utsagn underbygger: ”Jeg var jo et produkt av L94, og da skulle vi skrive søknad”. Josefine: ”Ja, back in the days hadde vi litt mer av dette”. Det er interessant at norsklærerne på videregående uttrykker at det var mer fokus på ”det mykje skrivne” i norskundervisningen tidligere, i og med at vi går mot et stadig mer kunnskapsorientert samfunn med høye krav til arbeidstakere, hvor kommunikasjon er vårt viktigste ”verktøy” (NOU, 2014; Bystøm, 2011).

### **5.7.8 Mye viktigere enn sakprosa**

Det siste spørsmålet var: ”Er det noe annet dere gjør for å forberede elevene til studier, samfunn og arbeidsliv?” Mina sier: ”Vi skaper motivasjon rundt det å lese og lære. Det må jo bare øke hvis man skal klare seg”. Heidi sier: Vi lærer dem opp i den muntlige delen av faget, det er noe som er mye viktigere enn sakprosa. Den muntlige delen som Heidi snakker om er en av de fem grunnleggende ferdighetene (udir, 2017), og sidestilt med det å kunne lese og skrive ses det på som nødvendig for å få utbytte av skole, studier, for å delta i arbeidslivet og også ha mulighet til å påvirke samfunnet rundt seg. Derfor bør elevene i økende grad få trening i sjangre som de vil møte på utenfor skolen og senere i livet (NOU, 8, 2015, s. 28).

### **5.7.9 Sammenfatning**

Norsklærerne i videregående virker ikke å synes tekster som inngår i ”det mykje skrivne” har relevans i norskfaget, og forklarer at funksjonell skriveopplæring ikke praktiseres i videregående, fordi norsklærerne ”velger bort” det som omhandler ”arbeidsliv” i et

kompetansemål etter Vg1. Norsk lærerne på ungdomsskolen uttrykker derimot at de både praktiserer funksjonell skriveopplæring, knytter tekstene til retorikk og benytter ”det mykje skrivne” i undervisningen som et grep for å utvikle elevenes kompetanse innen literacy (Blikstad-Balas, 2016). Fordi elevene tilsynelatende får funksjonell skriveopplæring i ungdomsskolen, men ikke i videregående, kan det se ut til at målet om at læreplanen skal være gjennomgående i hele det 13-årige skoleløpet ikke følges, og det kan også tyde på at den funksjonelle skrivekompetansen elevene tilegner seg i ungdomsskolen, ikke følges opp på videregående.

## **5.8 Mulige implikasjoner for skriveopplæringen i ”det mykje skrivne”**

Her vil funn fra studien drøftes for å se hvilke mulige implikasjoner lærernes skriveopplæring har for elevenes kompetanse i ”det mykje skrivne”.

### **5.8.1 Forskning**

Funn fra PISA-undersøkelsen, nasjonale prøver og KAL-rapporten, viser at norske elever skårer dårlig i lesing og skriving sammenlignet med elever i andre land, spesielt når det kommer til oppgaver knyttet til sakprosa (Roe & Jensen, 2017; Evensen, 2003). Nye studenter er dessuten jevnt over dårlige til å formulere seg, og i tillegg til de mer formelle språkfeilene, virker sakprosaformen å være utfordrende for nye studenter (Aamodt & Lødding, 2015). Derfor bør et fokus være å gi elevene skrivetrening i sakprosa, for å forberede elevene til høyere utdanning, noe veiledningen til læreplanen har tatt grep om ved å sidestille sakprosa med skjønnlitteratur i norskfaget (udir, Norsk - veiledning til læreplan, 2015), og det burde derfor antas at norskundervisningen i grunnopplæringen inneholder like mye sakprosa som skjønnlitteratur. På ungdomsskolen forteller lærerne at tidsfordelingen mellom sakprosa og skjønnlitteratur er likt fordelt i norskundervisningen, og at elevene møter et bredt utvalg sakprosa sjangre. Dette kan gi elevene et godt grunnlag i sakprosaskrivning før de skal over i videregående. På videregående sier norsk lærerne at de bruker omtrent 70 prosent av tiden i norskundervisningen på skjønnlitterære sjangre, og kun 30 prosent på sakprosa. Norsk lærerne forteller misvisende nok at de legger opp norskundervisningen etter eksamen, og at de forbereder elevene til å møte høyere utdanning. Til eksamen og høyere utdanning kan det antas at det hovedsakelig vil være argumenterende og drøftende tekster

elevene møter på, og derfor burde det antas at det er disse sjangrene lærerne på videregående sier at de fokuserer mest på i undervisningen. Derfor henger det ikke helt på grep at de samme lærerne forteller at tidsmessig går en stor overvekt av norskundervisningen med til undervisning i skjønnlitterære sjangre. Fordi argumenterende og akademisk skriving har mange av de samme trekkene som funksjonell skriving, vil det at elevene muligens ikke får nok skrivetrening innen disse sjangrene kunne medføre at elevene har et dårligere grunnlag i møte med tekstkulturen i samfunn og arbeidsliv enn de ville hatt om det ble brukt mer tid på skriveopplæring i sakprosa på videregående. Dette kan også medføre at elevene ikke får nok tid til å fordype seg innen sakprosa generelt.

Norsklærerne på videregående uttrykker at de bruker mye tid på å lære opp elevene i sjangre som de møter til prøvesituasjoner og eksamener. I disse situasjonene er det lett for elevene å relatere seg til skrivesituasjonen, for som det har blitt drøftet tidligere kan bevisstgjøring av formål med skriveopplæringen ha mye å si for hvor motiverte elevene er for å skrive.

Derimot blir det uttrykt at norsklærerne på videregående ikke bruker sakprosa som begrep i undervisningen, og at lærerne ikke har som praksis å kommunisere at elevene også vil få bruk for evner innen sakprosa sjangre ikke bare i skolesammenheng, men også senere i livet. Det kan derfor virke som om norsklærerne på videregående spesielt bør fokusere på hvorfor elevene lærer å skrive, og også være flinkere til å kommunisere dette til elevene. Tidligere forskning viser at elevene tenderer til å holde seg til en type skriveoppgave i prøvesituasjoner (Evensen, 2003), og dette kan knyttes opp til at elevene ikke ser formålet med å lære seg andre typer sjangre. Dersom formålene blir bedre kommunisert, og elevene forstår at skrivingen kan være nyttig ikke bare til eksamen, men også senere i livet, kan elevene få større motivasjon for å lære seg å skrive flere sjangre, og dermed kan de også skrive flere ulike sjangre i prøvesituasjoner.

### **5.8.2 Praksis**

Med tanke på funksjonell skriveopplæring i ungdomsskolen får elevene ifølge norsklærerne tidlig opplæring i hvordan vurdere informasjon og skrive kilder, samt det å skrive argumenterende tekster, som er kunnskaper elevene kan få nytte av i høyere utdanning og i senere samfunn og arbeidsliv. Norsklærerne forteller også at de underviser i tekster som inngår i ”det mykje skrivne” som CV, søknad og at de ved noen tilfeller er ”innom” rapporter. Norsklærerne knytter den funksjonelle skriveopplæringen til formål som elevene kan kjenne seg igjen i, som for eksempel at elevene må skrive søknad til aktuelle

arbeidsgivere når elevene skal ut i ”arbeidsuka” og også dersom elever ønsker å være med i elevrådet. Det at norsklærerne knytter skrivingen til handling, formål og kontekst som elevene kan kjenne seg igjen i, kan gi elevene økt motivasjon tilknyttet skriveoppgavene (Berge, 2005). Dersom elevene er motiverte for skrivingen, kan det medføre at elevene lettere tilegner seg skrivekompetansen, som igjen kan føre til at elevene får et godt grunnlag i det å skrive funksjonelle tekster. Det viser seg derimot at elevene ikke får større kompetanse i ”det mykje skrivne” på videregående, da norsklærerne på videregående ikke praktiserer funksjonell skrivetrening, og norsklærerne heller ikke virker å være villige til å gjøre det i fremtiden. Lærerne uttrykker at det ikke er plass til denne typen undervisning i norskfaget som allerede er stappfullt, og sier at ”det burde være noe som inngår i samfunnsfag”, eller at ”elevene kan lære seg det selv gjennom ressurser på nett”. Norsklærerne virker derfor å ”skyve” ansvaret over på andre. Med omkring seksti kompetansemål i norsk som elevene skal mestre i løpet av videregående utdanning, har lærerne et poeng når de uttrykker at det ikke er plass i faget. Med så mange kompetansemål blir det liten tid til fordypning, og det kan antas at elevene ikke tilegner seg tilstrekkelig dybdekompetanse innen de ulike målene i forhold til hva som forventes i høyere utdanning (Bystøm, 2011). En mulig løsning på dette kan være å ”fagspisse” læreplanen i norsk i større grad, for å være bedre tilpasset de kravene høyere utdanning, samfunn og arbeidsliv stiller av elevenes kompetanse, og dette bør tas i betraktning i arbeidet med fagfornyelsen og revisjonen av læreplanmålene i norsk.

### **5.8.3 Utdanningspolitikk**

Læreplanen er lærernes regelverk, hvor alle delene i læreplanverket er forskrifter til opplæringsloven, og derfor en del av elevenes rettigheter (udir, 2016). Som allerede vist til, er det en skjevfordeling mellom tid brukt på sakprosa versus skjønnlitteratur i norskundervisningen på videregående, enda veiledningen til læreplanen sidestiller sakprosa og skjønnlitteratur i norskfaget. Det vites ikke om dette kommer av at norsklærerne ikke kjenner til veiledningen, som visstnok er en tendens ifølge Ottesen og Møller (2010), men uansett går denne uttalte praksisen på bekostning av elevenes rettigheter, og kan medføre at elevene går ut av grunnopplæringen som mindre kompetente sakprosabrukere enn dersom regelverket hadde blitt fulgt, og sakprosa hadde blitt vektlagt i like stor grad som skjønnlitteratur i norskfaget på videregående. Et annet funn som viser tendenser til at læreplanen ikke følges i den grad den er ment å gjøre, er at norsklærerne på videregående forteller at de ”kutter vekk det som har med arbeidsliv å gjøre” i et kompetansemål etter Vg1



(LK06). Kompetansemålet lyder som følgende: ”Elevene skal lære å tilpasse språk og uttryksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv”. Fordi norsklærerne tilsynelatende velger å se bort fra (det som kan betegnes som) en liten del av et kompetansemål blant seksti andre mål i norskfaget på videregående, vil det altså tilsi at elevene går glipp av kompetanse innen det å tilpasse språk og uttryksmåter til ulike skrivesituasjoner i arbeidsliv.

### **Læreverk**

Læreverk som benyttes i undervisningen tilpasses kompetansemålene, og derfor kan disse si noe om hvilket innhold lærerne bør fokusere på for å oppfylle de ulike målene i læreplanen. I læreverk brukt i ungdomsskolen og på videregående er det lagt opp til at elevene skal få skriveopplæring i funksjonelle tekster som CV, søknad, formelle brev og rapporter under kapitler som eksempelvis heter *Å søke jobb* og *Tekster knyttet til arbeidslivet* (Frisk, Grundvig, & Valand, 2014; Fodstad, 2015) det kan derfor se ut til at sjangrene som knyttes til ”det mykje skrivne” i denne studien er i tråd med lærebokforfatterens tolkninger av hvilke sjangre som er relevante for elevene å kunne skrive for å oppfylle kompetansemålet nevnt over. Det fremkommer av intervjuene at norsklærerne på videregående knytter funksjonelle tekster som blant annet CV og søknad til den delen som handler om arbeidsliv i det nevnte kompetansemålet, men i sammenheng med dette forklarer norsklærerne at de ikke inkluderer skriveopplæring innen disse sjangrene i sin undervisning, ei heller andre sjangre som faller innunder ”det mykje skrivne”. Norsklærerne på videregående gir dessuten uttrykk for at læreverkene ikke inkluderer sjangre som CV og søknad, enda de er representert i alle læreverkene som er undersøkt i denne studien. Dette vil altså si at til tross for at læreplanen gjennom læreverkene oppfordrer til skriveopplæring i funksjonelle sjangre, får elevene tilsynelatende ikke denne skriveopplæringen på videregående. Til sammenligning er det ingen av kompetansemålene i den norskfaglige læreplanen på ungdomstrinnet som spesifikt nevner at elevene skal få kompetanse innen tekster som er knyttet til arbeidsliv (selv om det finnes andre relevante læreplanmål). Allikevel inkluderer læreverket som benyttes ved denne ungdomsskolen både CV, søknad og formelle brev, og norsklærerne på ungdomsskolen forteller at elevene får skriveopplæring innen funksjonelle sjangre som CV og søknad, samt rapporter. Den uttalte praksisen innen funksjonell skriveopplæring på ungdomsskolen ser derfor ut til å være i tråd med læreplanverket, og kan medføre at elevene får et godt grunnlag innen funksjonell skriving gjennom norskfaget i ungdomsskolen. En implikasjon for elevene ser derimot ut til å være at elevenes kompetanse innen funksjonell skriving ikke hentes opp

igjen og bygges videre på i videregående, noe som kan medføre at kompetansegrunnlaget elevene tilegnet seg i ungdomsskolen blir glemt. Dermed kan en kanskje gå så langt som å si at den funksjonelle skriveopplæringen som gis i ungdomsskolen i noen grad er bortkastet. Uansett skal læreplanen etter Kunnskapsløftet (2006) være gjennomgående, men fordi norsklærerne på videregående ikke følger opp skriveopplæringen, kan det vise til nok et brudd på lærernes regelverk.

### **Yrkesfaglig versus studieforberedende**

Kamilla, som også har undervisningserfaring fra norskfaget på yrkesfagopplæringen er klar på at ”det mykje skrivne” vektlegges i mye større grad på yrkesfaglig enn det gjør på studieforberedende, noe også en sammenligning av læreverker på yrkesfaglig og studieforberedende vitner om (Fodstad, 2015; Frisk, Grundvig, & Valand, 2014). Forholdet mellom vektleggingen av funksjonell skriveopplæring på yrkesfaglig utdanning versus på studieforberedende program forundrer meg, for selv om elever som går yrkesfagopplæringen hovedsakelig skal rett ut i arbeidslivet, og elever som går studieforberedende oftest skal over i høyere utdanning, så skal de aller fleste av oss, uavhengig av studieretning, på et eller annet tidspunkt ut i samfunn og arbeidsliv. Vil ikke det si at vi bør ha samme rett til skriveopplæring i tekster som vi kan og vil møte på i samfunn og arbeidsliv, uavhengig av utdanningsinstitusjon? At det ikke skal kunne være en ”privat praksis” (som Josefine uttrykker) å velge vekk funksjonell skriveopplæring fra undervisningen? Burde læreplanen være mer spesifikk enn den er i dag, slik at alle elever får tilgang til den samme læringen og derfor ha mulighet til å tilegne seg den samme kompetansen? Jeg lar disse spørsmålene stå ubesvart, med håp om at noen andre finner spørsmålene interessante og vil ta seg tid til å svare på dem. Noe jeg derimot ønsker å uttrykke er at den metodefriheten som læreplanen utviser etter LK06, som gjør at lærerne står fritt til å legge opp undervisningen etter eget ønske, kan føre til ”huller” i undervisningen. Læreplanen ble utformet på denne måten for å åpne for mer tilrettelagt undervisning (St.meld. nr. 31, 2007-2008), men en konsekvens av den åpne strukturen kan føre til at elevene blir ”snytt” for kompetanse som de burde hatt tilgang på, som vist i eksempelet over. Derfor burde læreplanen etter fagfornyelsen (2020) kanskje spesifisere hvilke sjangre elevene skal ”møte på” i norskundervisningen, så kan metodefriheten heller gå ut på tilnæringsmetoder til sjangrene. Om det skulle bli aktuelt med en slik ”sjangerkanon” i fagfornyelsen burde kanskje funksjonelle tekster som inngår i ”det mykje skrivne” få en plass?

## 6 Avslutning

For å avrunde denne masteroppgaven vil det være naturlig å vende tilbake til begynnelsen, og til oppgavens problemstilling: *Hva kjennetegner norsklæreres erfaring med og syn på funksjonell skriveopplæring?* For å finne svar på problemstillingen stilte jeg noen underordnede forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene var: ”Hvordan beskriver norsklærernes formål med skriveopplæringen?”, ”Hvordan beskriver norsklærerne innhold i skriveopplæringen?” og ”Hvordan beskriver norsklærerne form i skriveopplæringen?”. Jeg svarer deretter på ”Hvilke mulige implikasjoner har norsklærernes skriveopplæring for elevenes kompetanse i det mykje skrivne?” Jeg vil starte med å gi en kort oppsummering av hovedfunnene, samt konkludere med hva studien som helhet har belyst. Deretter vil jeg i lys av tidligere forskning og teoretiske perspektiver peke på hva det kan være interessant å forske videre på innenfor funksjonell skriveopplæring.

### 6.1 Hovedfunn og konklusjon

Gjennom kvalitative fokusgruppeintervjuer har jeg studert norsklæreres erfaringer med og syn på funksjonell skriveopplæring. Hovedfunn i denne studien viser at norsklærerne på studieforberedende program i videregående retter det meste av sin undervisning mot sjangre som elevene vil komme til å møte til eksamen og i videre studier, mens norsklærerne på ungdomstrinnet er opptatt av at elevene skal få kompetanse innen et bredt spekter av tekster som elevene vil komme til å møte på i ulike prøvesituasjoner i ungdomsskolen og i videregående, og i senere samfunn og arbeidsliv. Norsklærerne på ungdomsskolen forteller at de gir elevene funksjonell skriveopplæring gjennom norskundervisningen, hvor elevene lærer å skrive sentrale tekster som inngår i ”det mykje skrivne”. Norsklærerne på videregående forteller derimot at de ikke gir elevene funksjonell skriveopplæring, og uttrykker at tekster som inngår i ”det mykje skrivne” ”ikke hører hjemme i norskundervisningen”, at ”andre fag må ta seg av dette” og at ”elevene får til denne typen skrivning selv”. Funnene fra denne studien kan derfor tyde på at funksjonell skriveopplæring er mer synlig i ungdomsskolen enn på videregående.

### 6.2 Videre forskning

Jeg håper denne oppgaven kan bidra til å sette funksjonell skriveopplæring i fokus, for å fremheve viktigheten av skriveferdigheter som elevene vil få nytte av i et samfunn der vi

påvirker både våre omgivelser og vår egen fremtid ved hjelp av kommunikasjon. Gjennom arbeid med sakprosa kan elevene tilegne seg kompetanse de trenger i utdanning, samfunn og arbeidsliv, og derfor bør det forskes videre på om norskundervisningen dekker den kompetansen elevene vil få bruk for i dagens og fremtidens samfunn. Det finnes lite forskning på feltet fra tidligere, og det kunne vært interessant å undersøke flere aspekter ved feltet som kan berike forståelsen av funksjonell skriveopplæring. Jeg har gjort meg opp noen tanker om andre mulige innfallsvinkler til temaet. For eksempel:

- Hva kjennetegner norsklæreres praksis i funksjonell skriveopplæring, og elevenes erfaringer med denne? Gjennom klasseromsobservasjoner kunne man undersøkt lærernes praksis i funksjonell skriveopplæring, og elevenes erfaringer med denne.
- Hva kjennetegner elevenes funksjonelle skriveferdigheter når de går ut av videregående? Gjennom kvalitative eller kvantitative analyser av elevenes funksjonelle skriveferdigheter etter videregående kunne man undersøkt elevenes funksjonelle skriveferdigheter etter grunnopplæringen.
- Hvordan er funksjonelle sjangre til bruk i samfunn og arbeidsliv relevant i et norskfaglig perspektiv? Kvalitative analyser kan undersøke hvilke funksjonelle sjangre som er relevant i et norskfaglig perspektiv.

### **6.3 Mulige implikasjoner**

I denne studien har det blitt avdekket noen funn som kan ha implikasjoner for elevenes kompetanse, videre studier, samfunn og arbeidsliv. Hovedfunnet i studien er at elevene får funksjonell skriveopplæring gjennom norskfaget på ungdomsskolen, men ikke i studieforberedende program på videregående. Dette vil si at til tross for at elevene kan få et godt grunnlag innen funksjonell skrivekompetanse i ungdomsskolen, så blir ikke denne kompetansen hentet opp og bygget videre på i videregående. Dette kan medføre at kompetansegrunnlaget elevene tilegner seg i ungdomsskolen er for svakt, at kunnskapene er utdatert, eller at det rett og slett blir glemt før elevene faktisk har nytte av kompetansen i møte med samfunn og arbeidsliv. Dette kan føre til at eleven møter uforberedt på alle de ulike tekstkulturene som finnes i samfunn og arbeidsliv, og at eleven på egenhånd må tilegne seg funksjonell skrivekompetanse. Mulige løsninger på dette kan være å ”fagspisse” læreplanen, altså å kutte ned på kompetansemålene til å gjelde de kunnskaper som vil være viktigst for elevene i fremtidens samfunn og arbeidsliv. Dette kan gi norsklærerne og elevene mer tid og rom for faglig fordypning, og sikre at elevenes kompetanse blir ivaretatt på områder som for

eksempel funksjonell skriving. Det bør også drøftes om det kan være formålstjenlig om læreplanen i norsk for eksempel spesifiserer hvilke sjangre elevene skal møte på i norskundervisningen, slik at alle elever får mulighet til å tilegne seg den samme kompetansen, og at kompetansen bygges på fra nivå til nivå gjennom grunnopplæringa. På denne måten kan også prinsippet om at læreplanen skal være gjennomgående i hele det 13-årige skoleløpet sikres bedre, slik at det ikke lenger er noen ”privat praksis” å velge bort kompetansemål.

# Litteraturliste

- Acker, S., & Halasek, K. (2008). *Preparing High School Students for College-Level Writing: Using ePortfolio to Support a Successful Transition*. Journal of General Education. Researchgate.
- Aamodt, B., & Lødding, P. O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende?* Oslo: NIFU
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?* Universitetet i Oslo, Institutt for lærerutdanning og skoleforskning - Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo: NIFU.
- Aske, J., Jetne, Ø., Løkke, M., & Rossland, K. (2008). *Neon 10 - Studiebok: norsk for ungdomstrinnet*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2005). *Skriving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Blichfeldt, K., & Heggem, T. G. (2014). *Nye Kontekst 8 - 10* (2. utg.). Gyldendal forlag.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bystøm, H. I. (2011). *Sakprosa i norskfaget. Reform og tradisjon*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design* (4. utg.). SAGE Publications.
- Evensen, L. S. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet)*. Trondheim: Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Fjeldstad, D. (2009). Samfunnskunnskap som samtidskunnskap - og litt til. I R. Mikkelsen, & H. Fladmoe (Red.), *Lektor - adjunkt - lærer Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fodstad, L. A. (2015). *Moment vgl: unibok: norsk for studieforberedende*. Oslo: Cappelen Damm.
- Frisk, E., Grundvig, T. E., & Valand, S. S. (2014). *Kontakt - norsk for yrkesfag VG1-VG2*. Oslo: Cappelen Damm.
- Greek, M., & Jonsmoen, K. M. (2016). *Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole?* Uniped.

- Helstad, K., & Øistad, P. A. (2017). *Læreren som regissør - Verktøy for ledelse i klasserommet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hertzberg, F. (2005). *Ungdommens skrivekompetanse*. (K. L. Berge, Red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Jonsmoen, K., & Greek, M. (2012). *HODET BLIR TUNGT – OG TOMT - om det å skrive seg til profesjonsutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Juuhl, G. K. (2014). *I det mykje skrivne - Ei undersøking av ungdoms digitale tekstar i skule og fritid som situerte, retoriske handlingar*. Det humanistiske fakultet. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Klemp, T., Nilssen, V., Strømman, E., & Dons, F. (2016). *På vei til å bli skriveleærer: Lærerstudenten i dialog med teori og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *St.meld. nr. 31. Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006) *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*  
<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05> [Lesedato, 13.04.2018]
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademiske.
- Lødding, B., Markussen, E., & Wollscheid, S. (2016). *Kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene*. Oslo: NIFU.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design An Interactive Approach* (3. utg.). Teller Road, California.
- NOU. (2014:7). *Elevenes læring i fremtidens skole— Et kunnskapsgrunnlag*  
Kunnskapsdepartementet.
- NOU. (2015:8). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon , Informasjonsforvaltningen. Norges offentlige utredninger.
- Opplæringsloven §1-1. *lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 05 19, 2018 fra LOV-1998-07-17-61:  
<http://www.skoledata.net/Lover/Opplaring/opl01.htm#a1>
- Ottesen, E., & Møller, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo - Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Penne, S. (2001). *Norsk som identitetsfag - norsklæreren i det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Roe, A., & Jensen, R. E. (2017). *Hva kjennetegner de svakeste elevenes lesekompetanse, lesevaner og strategikunnskap når de går ut av grunnskolen?* Oslo: Universitetet i Oslo.
- Rydje, O. M. (2016.). *Kan skolens kvalitet måles?* <https://tankesmienagenda.no/notater/kanskolens-kvalitet-males/> [Lesedato, 13.04.2018]
- Selander, S., & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevenes tekst - et utgangspunkt for skriveopplæring.* Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Skrivesenteret. (2013). *Skrivehjulet.* Skrivesenteret - Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/> [Lesedato, 13.02.2018]
- Smidt, J. (2009). *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (Vol. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2010). *Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring.* Oslo: Norsk læreren.
- Steinfeld, T. (2012). *Norskplanen som verneplan? Om kulturarv i norskfaget* (2. utg.). Oslo: Norsk læreren.
- Taraldsen, L. (2017). *Omstridt konsept: Dette firmaet skriver CV-er og søknader for 100.000 kroner i måneden.* <https://www.tu.no/artikler/omstridt-konsept-dette-firmaet-skriver-cv-er-og-soknader-for-100-000-kroner-i-maneden/367498> [Lesedato, 20.04.2018]
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tønnesson, J. L. (2015). *Sakprosa.* <https://snl.no/sakprosa> [Lesedato, 04.04.2018]
- Tellefsen, C. (2015). *Vil ruste elevene for morgendagen.* <http://magasinet.udir.no/skole/vil-ruste-elevne-for-morgendagen/>. [Lesedato, 01.05.2018]
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Norsk. veiledning til læreplan.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/norsk---veiledning-til-lareplan/> [Lesedato, 01.05.2018]
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Å forstå grunnleggende ferdigheter.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/a-forsta-grunnleggende-ferdigheter/> [Lesedato, 11.03.2018]
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Fagfornyelsen - siste innspillsrunde kjerneelementer.* <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=363> [Lesedato, 12.05.2018]



- Utdanningsdirektoratet (2014). *Skriving som grunnleggende ferdighet*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/skriving-som-grunnleggende-ferdighet/Hva-sier-forskningen/>  
[Lesedato, 11.03.2018]
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Eksamensveiledning - om vurdering av eksamensbesvarelser*.  
<https://www.minskole.no/DynamicContent/%5CDocuments%5C82-3381c547-0ad3-457b-bfac-b10ba5c49211.pdf> [Lesedato, 11.03.2018]
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Fagfornyelsen. Hva skjer når i fornyelsen av fagene*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/> [Lesedato, 01.05.2018]
- Vibe, N., Frøseth, M. W., Hovdhaug, E., & Markussen, E. (2012). *Strukturer og konjunkturer. Evaluering av Kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring»*. NIFU. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Øgreid, A. K. (2018). *Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet*. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo: UiO.

# Vedlegg 1: Intervjuguide

## Intervjuguide

### Innledning:

- Samtykke og personalia
- Info om testsituasjon

Masteroppgave - empirisk data: gruppeintervju med norsklærere og elever ved ung. skole & vgs, jeg stiller spørsmål - ønsker en åpen dialog - diskutere - uten at jeg legger føringer -

Still spørsmål - passiv rolle - lydopptak

- Kort om tema og problemstilling i oppgaven
- Innledende spørsmål om dere og undervisningssituasjonen
- Kjønn
- Alder
- Hvor lenge har dere vært norsklærere?
- Hvilke klassetrinn underviser dere?
- Hvilke linjer (vgs)?
- Hvor lenge har du hatt ansvar for norskundervisningen i klassene du underviser nå?

### Formål

- Hva er det viktigst for deg som norsklærer å lære elevene i løpet av den tiden de går på denne skolen?
- Hvilke kunnskaper fra norskundervisningen synes dere det er viktigst at elevene har med seg etter ungdomsskolen/VGS?

### Innhold

- Hvilket innhold vektlegger du i din undervisning?
- Hvordan foregår deres undervisning i sakprosa?
- Hva gjør andre norsklærere?

### Form

- Hvilke sjangre legger dere mest vekt på i deres undervisning?
- Hvor mye tid og plass er viet til sakprosa/bruksprosa i deres norskundervisning? Dere kan gjerne gjøre et overslag prosentvis.
- Hva legger dere i begrepet funksjonell sakprosa?
- Hvilke sjangre innen funksjonell sakprosa inkluderer dere i norskundervisningen?
- Hvilke sakpregede tekster får elevene deres opplæring i å skrive?
- Underviser dere i hvordan skrive CV, søknad, rapporter, logger, referater, fyller inn skjemaer, skrive formelle brev og drøftende/akademiske tekster?

### Innhold

- Hvordan tolker dere kompetansemålet "tilpasse språk og uttryksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv" (LK06)
- Hvordan tilpasser dere undervisningen til å passe dette kompetansemålet?

### Formål

- Hvordan gjør dere elevene bevisste på hvorfor de får opplæring i å skrive sakprosa?
- Hvilke av disse tekstene som vi nå har snakket om tenker dere det er viktig for elevene å ha lært å skrive på VGS for å være forberedt til livet etter VGS?
- Nye kompetansemål kommer i 2019/2020, kommer det flere sånne teksttyper inn i læreplanen da?
- Synes dere det er norskfagets oppgave å gi elevene skriveopplæring i tekster som de sannsynligvis vil komme til å møte på senere i livet?
- Hva annet gjør dere eventuelt for å forberede elevene til høyere utdanning og yrkesliv?

### Avslutning

Takk for at dere tok dere tid.

# Vedlegg 2: Informasjonsskriv

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *”Skriving av funksjonell sakprosa i skolen”*

#### **Bakgrunn og formål**

I denne studien søkes det å finne svar på hva som kjennetegner norsklæreres undervisning i funksjonell sakprosa, og hva slags erfaringer elevene har med denne praksisen. Prosjektet er en masterstudie ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.

Du inviteres til å delta i forskningsprosjektet grunnet din erfaring som norsklærer på ungdomsskole eller videregående skole.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Det vil gjennomføres intervjuer både enkeltvis og som gruppeintervju med norsklærere og elever ved de utvalgte skolene. Opplysninger om deg kan derfor fremkomme i intervjuer med andre informanter. Spørsmålene som stilles i intervjuene vil hovedsakelig omhandle undervisning i norskfaget med vekt på skrivetrening i funksjonell sakprosa og brukstekster. Det vil bli benyttet lydopptaker, og intervjuene vil transkriberes før datamaterialet analyseres.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. De som vil ha tilgang til personopplysninger er kun masterstudent og veileder. Personopplysninger/navneliste lagres adskilt fra opptak og transkribering.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon da det vil bli benyttet kodenøkkel og fiktive navn på skolene.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.18. Personopplysninger og opptak vil slettes umiddelbart etter prosjektets slutt.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent Tonje Brattås (Tlf: 98086809) eller veileder Kristin Helstad.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

#### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg samtykker til å delta i intervju

Jeg samtykker til at opplysninger om meg kan innhentes fra elever jeg underviser

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3: Godkjenning NSD



Kristin Helstad  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 25.01.2018

Vår ref: 57672 / 3 / 00S

Deres dato:

Deres ref:

## Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 08.12.2017 for prosjektet:

57672	<i>Skrijving av funksjonell sakprosa i skolen - en undersøkelse av norsklæreres praksis for å forberede elevene til arbeidslivet</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Kristin Helstad
Student	Tonje Brattås

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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