



«Essay - begynner vi å få en litt sånn vag forståelse av hva det handler om?»

*En kritisk diskursanalyse av sjangerforståelsen
av essayet i en 10. klasse*

Oda Eriksen

Masteroppgave i nordisk didaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

15. juni 2021

Sammendrag

Formålet med denne studien er å undersøke forståelsen av essaysjangeren i norskfaget. Dette gjøres gjennom en kritisk diskursanalyse av en 10. klasses undervisning i essaysjangeren, og en av elevens egenproduserte essay med tilbakemelding fra læreren. Avhandlingens teoretiske grunnlag er både Norman Faircloughs (2015) kritiske diskursanalyse, og sjanger- og essayteorier med tre norske essayforståelser i sentrum. På bakgrunn av dette vil oppgaven undersøke hvilke essayistiske tekstnormer som kommer frem i diskursens tekster og hvordan sjangerforståelsen blir konstituert. Det vil også være fokus på å undersøke sammenhengen mellom forståelsen i klasserommet og omgivelsene rundt.

Undersøkelsen har tre hovedfunn. For det første er store deler av forståelsen av essaysjangeren i skolen hentet fra forståelser vi kan finne i litteraturvitenskapen. Det ser likevel ut til at forståelsen i klasseromsdiskursen er satt sammen av ulike aspekter ved de litteraturvitenskapelige forståelsene, slik at den i større grad tilpasses skolen. For det andre brukes sjangerbegrepet *essay* og skrivehandlingen *reflekterende skriving* om hverandre. Dette kan både vitne om en forvirring knyttet til begrepsbruken og om at refleksjon er den viktigste av de essayistiske tekstnormene. Til slutt viser avhandlingens analyse at læreren og læreboka i størst grad har tilgang og makten til å avgjøre forståelsen av essaysjangeren i klasseromsdiskursen.

Funnene peker mot et behov for en klar tanke bak essaysjangeren når den blir tatt med inn i klasserommet. Dette er særlig for å utnytte mulighetene essaysjangeren kan skape i skolen. Læreren og lærebokas sterke dominans i diskursen bidrar til at vi kan stille spørsmålstegn ved hvordan kunnskap skapes i klasserommet. I en fri, subjektiv og kreativ sjanger som essayet, kan det være større plass til elevene selv.

Forord

21 år som elev er plutselig over, og det er mange som må få en liten takk.

Jeg vil gjerne takke hovedveilederen min Gøril Brataas. Jeg er så takknemlig for all den tiden du har viet meg og min oppgave, de konstruktive tilbakemeldingene, og ikke minst det veldig rolige blikket ditt som alltid sier at dette kommer til å gå helt fint. Jeg vil også takke min biveileder Jonas Bakken for kunnskap om det aller meste og evnen til å løse faglige utfordringer på under to sekunder. En stor takk til prosjektleder ved ETOS-prosjektet Lisbeth M. Brevik, og til alle andre involverte i ETOS-prosjektet som har gjort det mulig for meg å bruke dette materialet i undersøkelsen min.

Takk til lektorgjengen for uendelig mange kaffekopper, kollokvier og gode minner. En liten ekstra takk til Rebecca og Kristines kloke hoder og skarpe blikk som sørget for at oppgaven (forhåpentligvis) ikke har altfor mange skrivefeil. Og Lene og Simen – dere *er* Blindern for meg. Jeg kommer til å savne en hverdag med dere!

Takk til gjengen min: mamma, pappa, Mari og Mattis – jeg klarte det! Og det hadde jeg aldri gjort uten dere. Takk til mormor og bestefar for telefonsamtalene etter siste eksamen hvert semester. Og takk for *Se og Hør* og Melkerull. Når man har lest mye fag er det jo viktig å spise litt sjokolade mens man leser siste nytt om kongefamilien. Og min kloke, gode, rare og fantastiske Amund. Takk for tålmodighet, støtte og perfekt håndtering av den ukentlige griningen. Livet 2.0 venter på oss. Jeg gleder meg!

Oda Eriksen

Blindern, 15. juni 2021

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	Studiens bakgrunn og formål.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3	ETOS-prosjektet	2
2	SJANGERE, TEKSTTYPER OG ESSAY I SKOLEN.....	3
2.1	Sjanger og teksttype i læreplanen	3
2.2	Essayets posisjon i skolen.....	5
3	TEORI	6
3.1	Diskurser.....	6
3.1.1	Faircloughs kritiske diskursanalyse	6
3.1.2	Kontekst	7
3.1.3	Doxa	10
3.2	Begrepsavklaring	11
3.2.1	Tekst.....	11
3.2.2	Teksttyper og skrivehandlinger	11
3.2.3	Sjanger.....	13
3.2.4	Tekstnormer	15
3.2.5	Språkhandlinger	16
3.3	Forståelser av essaysjangeren	17
3.3.1	Essayforståelsen i <i>Norske essays</i>	17
3.3.2	Essayforståelsen i <i>Essayet i Norge. Fjorten riss av ein tradisjon</i>	19
3.3.3	Essayforståelsen i <i>Å skrive essayistisk</i>	21
4	TIDLIGERE FORSKNING	23
4.1	Sjangerforskning.....	23
4.2	Litterær sakprosa og essayet i norskfaget.....	24
5	METODE	27
5.1	Kvalitativt forskningsdesign.....	27
5.2	Datamaterialet.....	28
5.2.1	ETOS-prosjektet.....	28
5.2.2	Utvalg	28
5.2.3	Gjenbruk av kvalitative data	30
5.3	Kritisk diskursanalyse.....	31

5.3.1	Transkripsjon av videomaterialet	32
5.3.2	Koding og kategorisering	32
5.4	Kvalitet i forskningen	34
5.4.1	Validitet	34
5.4.2	Reliabilitet	36
5.4.3	Forskningsetiske betraktninger	36
6	ANALYSE	39
6.1	Diskursanalyse: Kontekst	39
6.1.1	Kulturkontekst	39
6.1.2	Situasjonskontekst	41
6.1.3	Tekstuell kontekst	42
6.1.4	Oppsummering	43
6.2	Diskursanalyse: Tekst	44
6.2.1	Undervisningen	44
6.2.2	Elevtekst med tilbakemelding	54
6.2.3	Oppsummering	59
6.3	Diskursanalyse: Tekst i kontekst	61
6.3.1	Klasseromsdiskursen i kulturkonteksten	62
6.3.2	Klasseromsdiskursen i situasjonskonteksten	67
6.3.3	Klasseromsdiskursen i den tekstuelle konteksten	68
6.3.4	Oppsummering	69
7	KONKLUSJON	71
7.1	Hovedfunn	71
7.2	Videre forskning	72
7.3	Didaktiske implikasjoner	73
8	LITTERATURLISTE	75
9	VEDLEGG	81
9.1	Vedlegg 1: Informasjons- og samtykkeskjema for deltakelse i prosjektet ETOS (for elever og foresatte)	81
9.2	Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema for deltakelse i prosjektet ETOS (for lærere)	84
9.3	Vedlegg 3: Erklæring ved deltakelse i evaluerings- og forskningsprosjektet ETOS	86

1 Innledning

«Essay - begynner vi å få en litt sånn vag forståelse av hva det handler om?», spurte læreren elevene tidlig i den første undervisningsøkten jeg har observert. Lærerens spørsmål utgjør selve kjernen i denne masteravhandlingen. Som snart ferdig utdannet norsklærer sitter jeg ikke med noe annet enn en vag forståelse av sjangere selv, og jeg tror mange norsklærere er i samme båt. Essay kommer fra det franske ordet *essai* som betyr «forsøk», og blir gjerne omtalt som høylitterær sakprosa sjanger som til en viss grad er forbeholdt anerkjente, skjønnlitterære forfattere (Fostås et al., 2015, s. 142; Tønnesson, 2012, s. 66). Jeg opplever essaysjangeren som kompleks og mystisk, og jeg synes det er interessant å se hva som skjer når en høylitterær sakprosa sjanger blir tatt med inn i klasserommet. Hva består, og hva faller bort av det vi tradisjonelt forbinder med essaysjangeren? Med denne avhandlingen vil jeg forsøke å gi svar på lærerens spørsmål gjennom å studere en klasse i det de skal lære om sjangeren og selv skrive et essay.

1.1 Studiens bakgrunn og formål

Det å *skrive* i norskfaget omhandler «å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Den litterære sakprosa sjangeren essay er en av mange sjangere elever møter i norskfaget. Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2020 (LK20) har sjangeren igjen blitt aktuelt, gjennom at læreplanen eksplisitt trekker fram essaysjangeren som noe elevene skal skrive det siste året på videregående skole. Ifølge Marte Blikstad-Balas (2018) er det viktig å «undersøke hvordan tekster blir snakket om og produsert innenfor en institusjonalisert læringskontekst, fordi skolen har stor definisjonsmakt knyttet til hva skriving er og bør være» (s. 44). Jeg mener at dette også gjelder for sjangere. Skolen vil i stor grad også ha definisjonsmakt når det kommer til hvordan man uttrykker seg hensiktsmessig i norskfaglige sjangere. Med andre ord vil elevenes forståelse av sjangeren preges av forståelsen som blir skapt i klasserommet.

Norsklærere må forholde seg til en rekke både komplekse og tvetydige begreper, og forskere har stilt spørsmål ved hvordan forestillinger om begreper knyttet til skriving kommer til uttrykk i skolen (Breivega og Johansen, 2016; Blikstad-Balas og Hertzberg, 2015; Blikstad-Balas, 2018, s. 43). Formålet med denne studien er nettopp å se hvordan en forestilling om essaysjangeren utspiller seg i praksis, i en bestemt case. Casen min er hentet fra en 10. klasses tilegnelse av kunnskap om sjangeren. Gjennom en kritisk diskursanalyse av undervisning av essaysjangeren, en elevs forsøk på å selv produsere et essay og lærerens tilbakemelding på

dette essayet, ønsker jeg å belyse hvordan essaysjangeren blir forstått i denne casen. Jeg vil videre drøfte funnene mine opp mot hva vi vet om forståelsen av sjanger og essay fra tidligere forskning, samt forståelsen vi finner i læreplanen og i litteraturvitenskapen. Generalisering er ikke noe mål med denne undersøkelsen. Med min avhandling ønsker jeg heller å vise et eksempel på hvordan en forståelse av essaysjangeren kan være i norskfaget. På denne måten kan vi få verdifull kunnskap om essayet i skolen, nå som sjangeren er tatt inn i læreplanen igjen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Avhandlingens overordnede problemstilling er: **Hva slags forståelse av essaysjangeren finner vi i norskfaget?** For å kunne svare på den har jeg formulert to forskningsspørsmål:

1. Hvilke essayistiske tekstnormer kommer til uttrykk i en 10. klasse?
2. Hvordan konstitueres disse tekstnormene i diskursen?

For å svare på forskningsspørsmålene, vil jeg gjøre en kritisk diskursanalyse slik den beskrives av Norman Fairclough i *Language and Power* (2015). Sammen med Fairclough vil jeg bruke Michael Hallidays (1998) forståelse av kontekstbegrepet, og hans språkhandlinger for å analysere tekstene i kjernen av diskursen. Tekstene jeg vil undersøke i diskursanalysen er transkripsjoner av fire norskfaglige undervisningsøkter, der elevene blir undervist i essaysjangeren og selv forsøker å produsere en reflekterende tekst. I tillegg vil jeg analysere en elevtekst og lærerens tilbakemelding på den. Dette gjør jeg ettersom jeg ønsker innblikk i essayforståelsen til diskursen som helhet.

1.3 ETOS-prosjektet

Datamaterialet jeg benytter i denne oppgaven er hentet fra forskningsprosjektet Evaluering av Tospråklig Opplæring i Skolen (ETOS), som Lisbeth M. Brevik og Gerard Doetjes var prosjektledere for. Jeg ble invitert til å delta av Jonas Bakken, som var ansvarlig for den norskdidaktiske delen av ETOS-prosjektet. Prosjektets formål var å undersøke den tospråklige opplæringen som ble tilbudt ved to ungdommeskoler på Østlandet. Videre er forskningsprosjektet godkjent av Norsk senter for forskningsdata (Brevik & Doetjes, 2020, s. 52). Forskere i ETOS-prosjektet har samlet inn et bredt datamateriale, og av dette har jeg valgt å benytte meg av et utvalg videoopptak og en elevtekst med tilbakemelding fra lærer. I kapittel 5 vil jeg gå nærmere inn på ETOS-prosjektet og utvalget jeg har gjort.

2 Sjangere, teksttyper og essay i skolen

Læreplanen fungerer som en formell ramme rundt norskfaget. Høsten 2020 trådte LK20 i kraft, men datamaterialet jeg benytter i denne oppgaven ble samlet inn vinteren 2020, og da var fortsatt Kunnskapsløftet fra 2006 (LK06) gjeldende. Jeg vil derfor ta utgangspunkt i LK06, samtidig som jeg vil trekke linjer til LK20.

Arbeid med tekster er sentralt i norskfaget, og norskfaget har ifølge LK06 «et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). I LK06 blir skriving som grunnleggende ferdighet knyttet til sjangere, da «Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige **sjangere** på en hensiktsmessig måte» (2013, s. 5, egen utheving). I læreplanen brukes begrepet *teksttype* til å utdype dette, da det står at «Det vil si å kunne skrive **teksttyper** som er relevante for faget [...]» (2013, s. 5, egen utheving). Sjanger og teksttyper er altså sentrale begreper i norskfaget. Det er likevel uklarerheter knyttet til bruk av disse begrepene, og jeg vil derfor nå forsøke å skissere hvordan sjanger- og teksttypebegrepet kommer frem i læreplanene. Jeg vil også se på hvilken posisjon essaysjangeren har i norskfaget i dag.

2.1 Sjanger og teksttype i læreplanen

I 2013 ble LK06 revidert og en av de største endringene i norskfaget var at sjangerbetegnelser ble erstattet med teksttyper (Breivega & Johansen, 2016, s. 51). Disse endringene har både Marte Blikstad-Balas og Frøydis Hertzberg (2015) og Kjersti R. Breivega og Sunniva P. Johansen (2016) sett nærmere på. Blikstad-Balas og Hertzberg (2015, s. 48) beskriver hvordan det tidligere stod skrevet i læreplanen at elevene skulle skrive et essay eller diktanalyse. Etter revisjonen skulle derimot elevene forholde seg til teksttyper som *kreative*, *informerende*, *argumenterende* eller *reflekterende* tekster. Med endringen forsvant altså eksplisitte krav til sjanger, og det var formålet med teksten som skulle være førende i skriveprosessen. Mens formålene i en skriveprosess ofte kan være tydelig for læreren, kan de være mindre tydelig for elevene. I den forbindelse kunne endringen bidra til at man «I istedenfor å gjemme seg bak en sjanger må en altså her tenke igjennom hva som virkelig tjener den situasjonen og det formålet som tegnes opp» (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 48). Blikstad-Balas og Hertzberg spør seg videre hvorvidt denne endringen egentlig var nødvendig, da sjangrene i sin tid kom inn i norskfaget nettopp for å gjøre formålet mer tydelig i skrivingen. Likevel er det grunner til endringen. De viser blant annet til Utdanningsdirektoratet som hevdet at en grunn er at sjangere endrer seg over tid og kan variere i stor grad (Udir 2014 i Blikstad-Balas og Hertzberg, 2015,

s. 48). De trekker også fram hvordan endringen kan skape mindre risiko for sjangerformalisme, da læreplanen kanskje vil kunne bidra til at oppskrifter på sjangere og strenge rammer rundt skrivningen ikke blir dominerende.

Revideringen var likevel ikke uproblematisk. Breivega og Johansen (2016, s. 51) trekker frem at det er for lite kunnskap rundt teksttypebegrepet, og de etterlyser en debatt, utdyping og problematisering av begrepet. Blikstad-Balas og Hertzberg (2015, s. 49) trekker på sin side frem hvordan sjangerfraværet i læreplanen kan føre til det de kaller et sjangeranarki, der alt er lov i skriveoppgaver. Dette anarkiet vil kanskje favorisere elever som har kunnskap om hvilke typer sjangere som passer til ulike formål. For elever med mindre sjangerkunnskap, vil det derimot kunne være utfordrende å navigere uten gitte rammer. Blikstad-Balas og Hertzberg argumenterer derfor for nødvendigheten av sjangre som verktøy i skriveprosessen og skriver at:

Hvis du har gått deg bort i Jotunheimen, hjelper det fint lite å vite at formålet med turen din er å komme seg til Glitterheim – hvis du ikke aner hvordan du skal gå frem for å komme deg dit. Formål alene gir for svak hjelp. Formålstankegangen må kombineres med det vi allerede vet om god skriveopplæring for at elevene skal bli bedre skrivere. Her mener vi sjangerundervisning kan spille en avgjørende rolle, fordi det vil gjøre elevene bedre i stand til å oppfylle de ulike formålene de møter både på eksamen og senere. (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 50)

Til tross for revideringen av læreplanen i 2013 mener Breivega og Johansen (2016, s. 51) at lite tyder på at endringen bør eller kan forstås som at sjanger ikke er viktig. For det første kan vi se at teksttypebegrepet slik det fremstod under skrivning som grunnleggende ferdigheter, blir brukt til å forklare hva det egentlig vil si å kunne «[...] å uttrykke seg i norskfaglige **sjangere** på en hensiktsmessig måte.» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). I tillegg argumenterer Blikstad-Balas og Hertzberg (2015, s. 49) for at elevene, uansett begrepsbruk i læreplanen, har en implisitt sjangerforståelse som de gradvis har tilegnet seg gjennom tidligere lesing. Formaspektet ved tekstene elever skriver i skolen er ikke lenger uvesentlig, og dette vil påvirke om elevene klarer å oppnå formålet med teksten. Blikstad-Balas og Hertzberg (2015) skriver at tekster som bryter med forventningene kan bli avvist av leseren og at «eleven har en pliktleser – nemlig læreren eller sensor – og da blir det denne leseren som kopler inn sine forventninger til form. Og la det bli sagt med en gang: Tekster som er fri for form, er ikke tekster.» (s. 49).

Med LK20 kan vi igjen se endringer knyttet til begrepsbruken. I likhet med LK06 finner vi generelle begreper som sjanger og formål, men i tillegg kan vi se at læreplanen gjennom kjerneelementet *Språk som system og mulighet* sier at elevene skal «[...] beherske etablerte språk og **sjangernormer**, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3, egen markering). Vi kan her se at fokuset på hvordan sjangere utformes kommer tydeligere fram i den nye læreplanen. Begrepet teksttype finner vi ikke i LK20, men vi kan identifisere ulike språkhandlinger gjennom kompetansemål som for eksempel sier at elevene etter 10. klasse skal kunne «Informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9).

2.2 Essayets posisjon i skolen

Som alle andre sjangerbenevnelser, blir ikke essaysjangeren nevnt i LK06. I LK20 kan vi derimot se at essayet som sjanger blir nevnt eksplisitt. Dette kan vi se i kompetansemålet for VG3 som sier at elevene skal «skrive essay som utforsker og reflekterer over innhold i tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 16). Til tross for at sjangeren ikke nevnes eksplisitt i LK06, viser datamaterialet jeg benytter meg av at det blir undervist i essaysjangeren. For 10. klasse kan man kanskje særlig knytte sjangeren til kompetansemålet: «skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 9).

Som vi kan se i LK06, skal elever møte både skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster. Essaysjangeren finner vi i sakprosalandskapet ettersom det er «tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer av virkeligheten» (Tønnesson, 2012, s. 34). Essayet kan videre kategoriseres som *litterær sakprosa*. Dette betyr at essayet har navngitte forfattere (som er individer), og at forfatterne har «(...) alle litterære virkemidler til rådighet, så lenge kontrakten om den grunnleggende, direkte tilknytningen til virkeligheten er opprettholdt (2012, s. 34). Den litterære sakprosaen er en motsetning til *funksjonell sakprosa*, der tekstens funksjon gjerne er mer styrende for teksten. Det at essayet er en litterær sakprosa sjanger, forklarer kanskje hvorfor essayet har fått sin posisjon som en slags opphøyet sjanger innenfor sakprosaen. Johan L. Tønnesson (2012) skriver at «Litteraturinteresserte studenter, viser gjerne fascinasjon for en sakprosa sjanger som essayet, rett og slett fordi den dyrkes av mange anerkjente, skjønnlitterære forfattere» (s. 66).

3 Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for oppgavens teoretiske bakteppe. Kritisk diskursanalyse (CDA) vil både fungere som et teoretisk grunnlag og som analysemetode. Etersom CDA som analysemetode ikke kan separeres fra CDA som teori, vil jeg inkludere beskrivelsen av CDA i teorikapitlet (Leemhuis, 2015, s. 11). I gjennomgangen av CDA vil jeg gå nærmere inn på begrepene *kontekst* og *doxa*. Videre vil det følge en begrepsavklaring av begrepene *tekst*, *teksttyper* og *skrivehandlinger*, *sjanger*, *tekstnormer* og *språkhandlinger* – som alle vil være sentrale i denne avhandlingen. Til slutt vil jeg redegjøre for tre ulike forståelser av essaysjangeren som er særlig sentrale i norsk sammenheng.

3.1 Diskurser

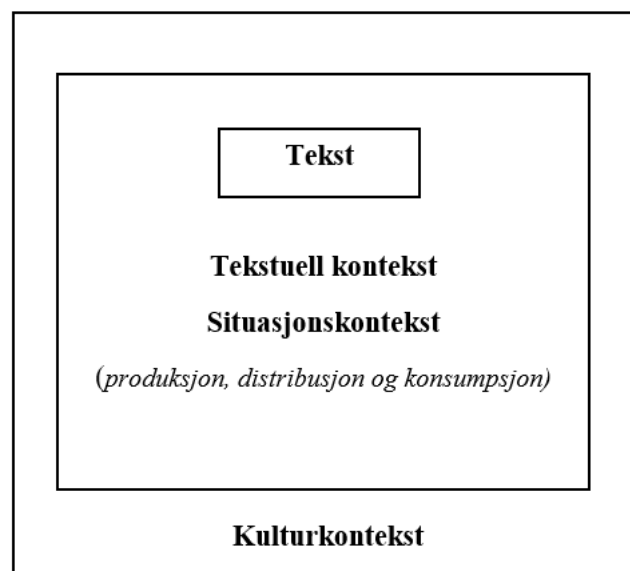
Diskurser er språket *sett* på en spesiell måte (Fairclough, 2015, s. 8). Språket blir her sett på som en del av sosiale prosesser som er relatert til omgivelsene. Yngve B. Hågvar (2007, s. 20) beskriver diskurser som et rammeverk for tolkning, da han mener at en diskurs representerer et tankesett, mønster eller sammenheng som man kan tolke verden innenfor. Diskursteorier forutsetter derfor at vi tenker at det finnes føringer for hvordan vi både tenker og handler i ulike kontekster, og at disse føringene er kulturelt og sosialt skapt. Analyser av diskurser defineres av Hågvar (2007) som en «analysen av hvordan en tekst er tilpasset en bestemt kontekst, og hvilke tenke-, tale-, handlings- og væremåter denne teksten uttrykker i den aktuelle konteksten» (s. 18).

3.1.1 Faircloughs kritiske diskursanalyse

Ifølge Tønnesson et. al. er CDA «[...] en modell og prosedyre for analyse av tekst i kontekst hvor både tekst, situasjonskontekst og kulturkontekst behandles både hver for seg og i sammenheng.» (2002b, s. 224). Med Faircloughs CDA kombineres kritikk av diskurser og forklaringer av både hvordan diskurser er en del av og opprettholder en sosial realitet, for å så bruke dette som bakgrunn for forandring av den sosiale virkeligheten (Fairclough, 2015, s. 6). Ordet *kritikk* betyr i dette tilfellet å identifisere deler og typer av diskurser som kan kritisere, og ikke minst spørre seg hvorfor diskursene er som de er. Kritikk vil altså si at man ser etter forklaringer, noe man gjør gjennom et tredimensjonalt rammeverk (Fairclough, 2015, s. 7).

Med CDA begynner vi først med å *beskrive* teksten (nivå 1), gjennom å se på strukturen-, setnings- og ordnivå (Hågvar, 2007, s. 35). Deretter skal denne beskrivelsen *fortolkes* i lys av situasjonskonteksten og den tekstuelle teksten (nivå 2). Til slutt vil vi forklare teksten i lys av

kulturkonteksten (nivå 3). Dette skal gjøres gjennom å se på hvilke tekstnormer som teksten både etterfølger og bryter med, hvilke diskurser teksten er påvirket av og til slutt hvilke tekst- og normsamspill det blir lagt opp til. Jeg vil i denne avhandlingen ta utgangspunkt i Hågvars «oversettelse» av Faircloughs modell (Figur 1). Modellen er tredimensjonal og består av dimensjonene *teksten*, *situasjonskontekst/tekstuell kontekst* og *kulturkonteksten*, som inngår i hverandre (Hågvar, 2007, s. 34). Bak modellen ligger en tanke om at alle tekster inngår i sosiale prosesser på ulike nivåer og at alle disse nivåene til sammen utgjør tekstens kontekst. Diskursanalysen vil forsøke å avdekke og forklare sammenhengen mellom de tre dimensjonene, og Susanne Moen (2002, s. 95–96) har formulert tre spørsmål til de ulike nivåene: nivå 1) Hvilke relevante trekk finnes i teksten? *Beskrivelse av teksten*, nivå 2) Hva sier situasjonskonteksten oss om formelle trekk ved teksten? *Tolkning av situasjonskonteksten*, og nivå 3) Hvorfor er teksten som den er? *Forklaring av kulturkonteksten*.



Figur 1. Faircloughs modell for diskursanalyse (Hågvar, 2007, s. 35).

3.1.2 Kontekst

Tønnesson (2002) definerer kontekst som «den situasjon, det samfunn og de verdener som omgir, har omgitt eller kan tenkes å komme til å omgi teksten» (s. 223). Alt som omgir teksten er likevel ikke tekstens kontekst, kun det som er relevant for enten å produsere teksten eller for å forstå den (Svennevig, 2009, s. 143). Jan Svennevig (2009, s. 144) hevder at ytringen og konteksten forutsetter hverandre. Dette er fordi en kontekst bare eksisterer når den er i relasjon til en ytring og ytringen er avhengig av konteksten for å bli meningsfull.

Halliday (1998, s. 69) mener at teorier om kontekst kom før teorier om teksten selv, og han knytter kontekstteoriene til antropologen Bronislaw Malinowski som på 1920/30-tallet forsket på menneskene i Trobiandøyene, en øygruppe i den sørlige delen av Stillehavet. Kontekst betydde på denne tiden «Kon-tekst», altså ordene og setningene før og etter teksten han faktisk skulle studere (1998, s. 69). Han så behovet for et begrep som i større grad omfattet de totale omgivelsene. I en artikkel fra 1923 presenterer han derfor begrepet situasjonskontekst, som nettopp skulle omfatte tekstens omgivelser (1998, s. 70). Etter hvert merket han likevel at situasjonskonteksten og det å beskrive de umiddelbare omgivelsene ikke var tilstrekkelig for å få en god forståelse av tekster. Det ble tydelig at også den kulturelle bakgrunnen og historien var viktig for forståelse og tolkning (1998, s. 71). Vi trenger altså kunnskap om både situasjonskonteksten og kulturkonteksten for å forstå og tolke en tekst på en adekvat måte.

3.1.2.1 *Situasjonskontekst*

Situasjonskonteksten omhandler kort sagt «et sett med *deltakere* som er engasjert i en kommunikativ *oppgave* i visse fysiske *omgivelser* gjennom et visst *medium*» (Svennevig, 2009, s. 147). For å gå tilbake til Malinowski, vil situasjonskonteksten være knyttet til tekstens umiddelbare omgivelser (Hågvar, 2007, s. 30). I *Den flerspråklige sakprosaen*, kan vi se hvordan Tønnesson et. al. (2002b, s. 228) skiller mellom en allmenn forklaring på begrepet og forklaringen i systemisk-funksjonell grammatikk¹. Den allmenne definisjonen ser på konteksten knyttet til den umiddelbare situasjonen som teksten produseres eller mottas i, mens i den systemisk-funksjonelle grammatikken kan vi se at Halliday forklarer situasjonskontekst ut fra komponentene *felt*, *relasjon* og *mediering*. Diskursens felt omhandler hva som foregår, altså hva deltakerne er opptatt med der språket utgjør en viktig komponent (Halliday, 1998, s. 76; Tønnesson, 2002b, s. 228). Diskursens relasjon omhandler derimot hvem som deltar og hva deres status og rolle er, og ikke minst relasjonen mellom deltakerne (Halliday, 1998, s. 76). Deltakerne vil ha ulike kjennetegn og roller, og det vil her være aktuelt å se på variabler som alder, kjønn, personlighet og gruppetilhørighet (Svennevig, 2009, s. 148). Svennevig trekker også fram fysiske omgivelser, og at man både må undersøke hvordan hendelser og gjenstander kan påvirke kommunikasjon, så vel som tilstedeværelsen av andre mennesker i de fysiske omgivelsene (2009, s. 149). Til slutt omhandler diskursens mediering rollen språket spiller og

¹ *Systemisk-funksjonell grammatikk* er betegnelsen på Michael Hallidays og hans studenters rammeverk for studier av språk i funksjon, som omhandler summen av muligheter på alle mulige språk som alle mulige språkbrukere har til å skape mening (Tønnesson, 2002b, s. 229).

hva deltakerne forventer at språket skal gjøre i den gitte situasjonen (Halliday, 1998, s. 76–77). Ifølge Halliday omhandler dette tekstens symbolske organisering, tekstens status, funksjonen den har i konteksten og den retoriske formen, altså hva som oppnås ved hjelp av den. Mediet eller kanalen som brukes i forbindelse med teksten, vil også være sentralt i diskursens mediering (Svennevig, 2009, s. 149).

3.1.2.2 Tekstuell kontekst

Som vi kan se i figur 1, inngår også tekstuell kontekst i nivå 2 av diskursanalysen. Meningen i diskursens tekst være betinget av andre tekster, tekstnormer og sjangere (2007, s. 31). Svennevig (2009) definerer tekstuell kontekst som «de ytringer som går forut den aktuelle ytringen, eller de tidligere tekstene i en kjede av tekster, for eksempel en brevveksling» (s. 146). I denne avhandlingen er det særlig tekstsamspill jeg er skal undersøke i analysen av klasseromsdiskursen. Dette betyr samspill med andre faktiske tekster, som i denne avhandlingen går ut på samspill mellom diskursens tekster og læreboka *Fabel 10* og essayet «Shopping ergo sum».

3.1.2.3 Kulturkontekst

Ettersom situasjonskontekster har et kulturelt bakteppe som ligger utenfor de umiddelbare omgivelsene (Hågvar, 2007, s. 30; Tønnesson, 2002b, s. 223), må vi inkludere kulturkonteksten når vi studerer en diskurs. Halliday forklarer kultur på følgende måte:

Enhver situasjonskontekst, altså den sammensetningen av felt, relasjon og mediering som har vært med på å skape teksten, er ikke bare et tilfeldig sammensurium av trekk, men en helhet – nærmest en pakke av ting som vanligvis hører sammen i en kultur. Folk gjør vanligvis slike ting i situasjoner som dette og knytter slike meninger og verdier til dem. Det er det som er kultur. (Halliday, 1998, s. 115)

I boka *Språket som mening* trekker Eva Maagerø (2005) frem skolen for å illustrere hva kulturkonteksten er, og illustrasjonen passer godt til denne avhandlingen:

Hver dag i skolen skapes det tekster i de ulike fagene. Tekstene kan være muntlige eller skriftlige. De kan være essayer, intervjuer, samtaler, notater osv. Samtidig fins det en mengde situasjoner i skolen hver dag hvor elevene lytter til lærerens framlegging av nytt stoff, og selv leser tekster fra læreboka eller andre bøker. Alle disse tekstene blir til i helt konkrete situasjonskontekster og er farget av den konkrete aktiviteten som foregår, hvilke personer som er til stede, osv. i akkurat denne konkrete skoletimen. På en måte er hver enkelt tekst unik. Allikevel er alle disse tekstene en del av og får sin mening fra skolen som institusjon i kulturen. Tekstene som produseres eller lyttes til, eventuelt leses på skolen, er ikke tilfeldige. De er der fordi vi i kulturen vår mener at slike tekster er viktige i det planmessige arbeidet i skolen. [...] Skolens daglige konkrete

tekster går inn i en kulturell forståelse av hvilke tekster som er viktige i utdanning og oppdragelse. (Maagerø, 2005, s. 61)

Ser vil på Hallidays syn på kulturkontekst og Maagerøs forklaring av den, kan vi kanskje si at kulturkonteksten vil være en slags betegnelse på hva som er «vanlig» eller «konvensjonelt» i et gitt fellesskap. Svennevig (2009, s. 150) forklarer på sin side kulturkontekst som konvensjonelle ressurser og begrensninger som deltakere har i ulike kulturelle fellesskap. Men andre ord kan det kunnskapen som ligger i kulturkonteksten fungere som ressurser eller begrensninger for diskursers deltakere.

3.1.3 Doxa

Når jeg i denne avhandlingen skal forsøke å finne ut hvordan forståelsen av essaysjangeren er i en gitt klasseromsdiskurs, søker jeg å forstå hva som er *doxa* i diskursen. Øivind Andersen (1995) definerer begrepet *doxa* som «det som synes» (s. 165). Når jeg skal undersøke hva *doxa* er i forbindelse med forståelsen av essaysjangeren, vil jeg finne ut hvordan kunnskapen om sjangeren ser ut. Filosofen Mats Rosengren (2008) undersøker *doxabegrepet* i tilknytning til hva kunnskap er. Han skiller mellom begrepene *episteme* og *doxa*. Mens *episteme* omhandler en slags absolutt sannhet, betyr *doxa* heller hvordan sannheten slik den er for menneskene (2008, s. 71). Rosengren mener at *doxisk* kunnskap involverer «[...] föreställningar, försanthållanden, tro på fakta och värderingar inom ett visst samhälle, en viss grupp, en viss disciplin vid en viss tid.» (Rosengren, 2008, s. 72–73). I sin doktoravhandling trekker Bakken (2007) frem tre aspekter ved Rosengrens forklaring som er sentrale i min avhandling. Det første Bakken trekker fram er at *doxa* er et bredt begrep som omhandler alt fra kunnskap til tro, interesser og holdninger. Det andre aspektet er at *doxa* er «sosialt situert, det vil si at den eksisterer i og opprettholdes av en gruppe mennesker» (Bakken, 2007, s. 79). Kommunikasjon og samhandling er en forutsetning for at en gruppe mennesker skal kunne opprettholde *doxa*, og dette krever at deltakerne forholder seg til verden på en relativt lik måte. Det siste aspektet Bakken trekker frem er at *doxa* er foranderlig, da det som regnes som sant på et gitt tidspunkt ikke trenger å bli regnet som sant på et senere tidspunkt. Hågvar (2007) hevder at «en god diskursanalyse kan vise oss hva som er *doxa* på ulike samfunnsområder, og stille spørsmål ved om det *doksiske* virkelige *er* så udiskutabelt som den aktuelle diskursen skal ha det til.» (s. 20). I min avhandling vil dette bety av jeg skal undersøke hva den *doxiske* kunnskapen knyttet til essaysjangeren er innenfor en gitt 10. klasse, på en gitt skole på et gitt tidspunkt. Slik Bakken

(2007, s. 79) trekker frem i sine forståelser, vil doxaen som skapes i denne diskursen ikke nødvendigvis være lik doxaen om samme tema hos en annen gruppe ved et annet tidspunkt.

3.2 Begrepsavklaring

Begrepene *tekst*, *sjanger*, *teksttyper*, *skrivehandlinger* og *tekstnormer* er alle sentrale i denne avhandlingen, og i det følgende vil jeg gjøre rede for disse. Jeg vil også redegjøre for begrepet *språkhandlinger* da dette vil være sentralt i analysen for å besvare forskningsspørsmål 2.

3.2.1 Tekst

Jeg vil i denne oppgaven ta utgangspunkt i en forståelse av tekst som et kulturelt fenomen. Denne forståelsen av tekstbegrepet finner vi blant annet hos Kjell Lars Berge som definerer tekster som «Ytringer som deltakere i en viss kultur gir en spesielt avgrenset status eller verdi, der det i kulturen er utviklet tekstnormer som avgjør hvilke ytringer som gis tekstverdi, og hvordan slike tekster skal ordnes» (Asdal et al., 2008, s. 44). Med denne forståelsen av begrepet kan vi se at tekster er normativt bestemt, og dermed er avhengig av kulturen rundt (2008, s. 45). I motsetning til forståelsen av tekst som språkbruk vil det ikke her være noen uavhengige strukturer ved tekstene. Denne tekstforståelsen forutsetter kulturkontekst. Behovet for kulturkonteksten kommer av at man må ha kjennskap til det Kristin Asdal et al. (2008, s. 43) kaller den «kulturelt kvalifiserte intensjonaliteten» for å få en adekvat forståelse av ytringen. Den svenske professoren Per Ledin (2013, s. 6) anser tekster som kulturelt betinget og mener at tekster «medierar världen på ett sätt som tillskrivs värde i en kultur». Sammen med Lennart Hellspång har Ledin (1997, s. 30) skrevet boken *Vägar genom texten*, og i den tar de avstand fra forståelsen av tekster som språkbruk gjennom å si at vi ser gjennom selve teksten når vi ser på den. Tegnene og språket vi ser, står egentlig for noe annet og åpner en verden som befinner seg bak alle tegnene.

3.2.2 Teksttyper og skrivehandlinger

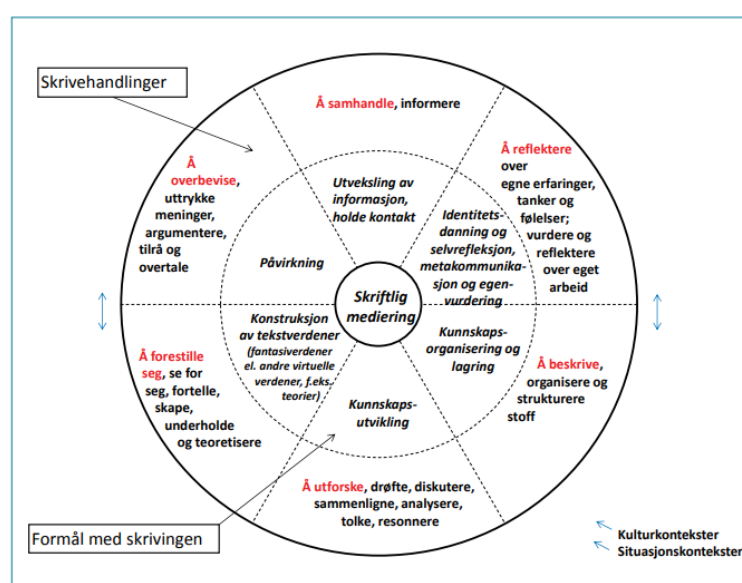
Slik det kom frem i kapittel 2.1, er en av de største utfordringene med revisjonen av LK06 i 2013 uklarheter rundt *teksttyper* som begrep. Med artikkelen «Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa» gir Breivega og Johansen sitt bidrag til forståelsen av begrepet. Basert på John Swales (1999) og Ledin (1999) definerer de teksttyper som:

[...] konvensjonelle framstillingsformer som eksisterer *uavhengig* av en konkret ytringskontekst. Dette i motsetning til sjangrer, som nettopp oppstår i interaksjon med spesifikke kontekster i tid og rom, og som

handler om hva vi kan bruke språket til, og hvilke formål for har for kommunikasjonen. (Breivega & Johansen, 2016, s. 51)

Vi kan kategorisere tekster typologisk på flere måter. En måte er å lage en teksttypologi på bakgrunn av gitte kriterier som emne eller formål (Hellspøng & Ledin, 1997, s. 20). Formålet vil her være sentralt, og det er kanskje denne forståelsen som står sterkest når det kommer til LK06. En annen måte vi kan lage en teksttypografi på, er gjennom å se på språklige egenskaper (jf. Hellspøng, Ledin 1997 og Berge 1990). Her vil vi dele tekster inn i typer basert på hvilke språklige virkemidler som brukes til å knytte teksten sammen (Hellspøng & Ledin, 1997, s. 21). Det kan likevel være vanskelig å kategorisere tekster på bakgrunn av teksttyper, da flere teksttyper kan opptre i en og samme tekst. Derfor må vi se på hvilken teksttype som dominerer i teksten (Tønnesson, 2012, s. 43). Det samme kan vi se i sjangere, for som Ledin (2001) skriver kan vi blant annet se at i «[...] journalistiska genrer är det tänkbart att t.ex. den deskriptiva texttypen i olika utsträckning förekommer i alla genrer.» (s. 10).

Textstypologien hviler på en funksjonell forståelse av tekster og skrivning. Denne forståelsen omhandler at vi er opptatt av hva vi kan *gjøre* med språket og hva som kan oppnås med skrivning (Solheim & Matre, 2014, s. 78). Med andre ord kan vi knytte teksttypologien til skrivehandlinger. Den funksjonelle forståelsen var også sentral i Normprosjektet (2012-2013), og i dette prosjektet ble det teoretiske grunnlaget visualisert i *Skrivehjulet* (figur 2). Skrivehjulet består av tre dimensjoner: *skriftlig mediering*, *skriveformål* og *skrivehandlinger* (2014, s. 78).



Figur 2. Skrivehjulet.

I casen jeg undersøker er skrivehandlingen å *reflektere* sentral. Som figur 2 viser omhandler skrivehandlingen det å «(...) reflektere over egne erfaringer, tanker og følelser; vurdere og reflektere over eget arbeid.» (Solheim & Matre, 2014, s. 78). Formålene som knyttes til skrivehandlingen og som er sentralt i casen er «Identitetsdanning og selvrefleksjon, metakommunikasjon og egen vurdering».

3.2.3 Sjanger

I likhet med tekstbegrepet har også sjangerbegrepet blitt studert mye, noe som gjør at Berge og Ledin (2001, s. 4) mener at *sjangeren* nesten er blitt et eget forskningsområde innenfor humaniora. Det er også et begrep som det finnes ulike forståelser av i ulike vitenskaper. Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på litteraturvitenskapens strukturalistiske sjangerforståelse og sjangerforståelsen vi finner i nyretorikken.

3.2.3.1 Litteraturvitenskapens strukturalistiske sjangerforståelse

Sjangerbegrepet har tradisjonelt «sin bolig» i litteraturvitenskapen, og helt fram til midten av 1900-tallet var det først og fremst i denne vitenskapen og i den retoriske tradisjonen at begrepet var gjeldende (Berge & Ledin, 2001, s. 4; Ledin, 2001, s. 5). Denne sjangerforståelsen kalles gjerne strukturalistisk grunnet sin tilknytning til hvordan tekstene utformes, og den assosieres med «en spesifikk språklig eller tekstlig struktur eller refererer til spesielle innholdsmønstre» (Berge & Ledin, 2001, s. 4). Med denne sjangerforståelsen forstår man tekster som ahistoriske og med naturgitte grunnformer preget av gitte egenskaper (Ledin, 2001, s. 5). Bakgrunnen for forståelsen kan vi finne i Aristoteles sine to verk *Poetiken* og *Retoriken*, og den stramme inndelingen mellom festtalen, rettstalen og rådstalen i retorikken (Berge & Ledin, 2001, s. 5). Fra 70-tallet ble det utviklet en egen lingvistikk for tekster, også kalt tekstlingvistikk, og i denne lå en tanke om at sjangere kan og skal beskrives på en lignende måte som den syntaks-orienterte formelle lingvistikken. Regler for hvordan man konstruerer tekststyringer ble derfor sentralt, og man skulle kunne beskrive disse genererte tekststyringene gjennom å «analysere tekster som forekomster av genrerreglene» (Berge i Miller, 2001, s. 17). Med andre ord vil regler for utforming av tekster være sentralt med denne sjangerforståelsen.

Den regelbundne, strukturalistiske sjangerforståelsen kan vi se i litteraturvitenskapen i dag, og den knyttes ofte til litteraturviteren Tzvetan Todorov (Berge & Ledin, 2001, s. 5). Todorov er særlig kjent for sine tanker om at en sjanger skaper «horizons of expectation» for lesere og «models of writing» for de som skriver (Berge & Ledin, 2001, s. 5). Sjangerkonvensjonene blir

med Todorovs forståelse sett på som ahistoriske, og består av språklige trekk som språkbrukere finner det naturlig å bruke i gitte sjangere (Ledin, 2001, s. 6).

3.2.3.2 *Den nyretoriske sjangerforståelsen*

Ifølge Ledin (2013, s. 8) kan man forstå tekster kulturelt ved å se på designet og materialiteten, noe vi kan knytte til det tradisjonelle og strukturalistiske synet, men vi kan også forstå teksten gjennom å rette oppmerksomheten mot hva vi gjør «i og gjennom teksten». I etterkrigstiden kan vi se et slikt skifte i synet på tekst og sjanger, noe som i det nyretoriske miljøet i USA blir kalt «The rhetorical turn» (Berge & Ledin, 2001, s. 5). Røttene til det retoriske skiftet, finner vi likevel ikke i USA, men i Bakhtin-sirkelen i Sovjetunionen på 1920-tallet (Berge & Ledin, 2001, s. 5). I *Spørsmålet om talegenrane* skriver Mikhail Bakhtin (1988, s. 1) at når språksfærer utarbeider nokså stabile ytringer, kan vi kalle det *talegenrer*. I boken tok han avstand fra strukturalisme ved å blant annet kritisere den strukturalistiske lingvisten Ferdinand de Saussure som strukturerte ytringer i skjemaer der han skilte mellom den som taler og den som lytter (1988, s. 10). Bakhtin mente at denne skjematiske tilnærmingen til sjanger ikke reflekterte virkeligheten. Han mente at taleprosesser, og da talegenrer, er mer komplekse enn dette.

Artikkelen «Genre as social action» fra 1984 av Carolyn Miller blir gjerne sett på som bakgrunnen for den moderne sjangerforskningen (Ledin, 2013, s. 8; Berge i Miller, 2001, s. 17). Miller ser på sjanger som en sosial handling, og ble med dette en sterk representant for det retoriske skifte, og hun er særlig kritisk til hvordan den strukturalistiske sjangerteorien har et så sterkt fokus på det tekstuelle uten å ta nok hensyn til kulturkonteksten (Berge & Ledin, 2001, s. 5). Millers (2001, s. 32) mener at forståelsen av retoriske sjangere skal baseres på retorisk praksis og diskurskonvensjoner som er etablert i samfunnet for samhandling. Ettersom sjangeren her blitt sett på som sosiale handlinger vil den være sterkt knyttet til kulturkonteksten, og dette gjør at den alltid vil være i endring i tråd med endringer i samfunnet. Dette gjør også at antallet sjangere vil være i endring. Miller hevder at hennes sjangerforståelse har flere spesielle trekk. For det første er sjanger en sosial handling i form av at den får mening fra en situasjon og situasjonenes sosiale kontekst (Miller, 2001, s. 32). For det andre kan sjangeren tolkes gjennom regler når den blir sett på som en handling, og for det tredje vil sjanger være noe annet enn form i klassisk forstand. I dette legger hun at sjanger heller er en særskilt form dannet av en blanding av innholdet og formen som man finner på et lavere nivå. For det fjerde gir sjangrene innhold til formene, noe som danner mønstre for språkbruk og videre bidrar til å «konstituere våre kulturelle livsformers substans» (2001, s. 32). Og til slutt er et spesielt trekk

ved Millers sjangerforståelse at en sjanger er et retorisk redskap som kan brukes til å formidle våre egne intensjoner og påtrengende problemer.

3.2.3.3 *Det fruktbare og forræderske sjangerbegrepet*

Sjangerbegrepet er ikke et uproblematisk begrep, og det blir både sett på som fruktbart og forrædersk ifølge Berge og Ledin (2001, s. 4). De mener at sjangerbegrepet på den ene siden er nyttig for forståelsen av hvordan tekster blir brukt i en gitt kultur, og for å se hvordan tekster er avhengig av retoriske situasjoner og strategier. På den andre siden trekker de fram at begrepet ha skapt forvirring og frustrasjon, og at det er ulik forståelse av sjanger blant forskere og i ulike vitenskaper. I *Spørsmålet om talegenrene* skriver Bakhtin (1988, s. 21) at sjangere er nyttige for å kommunisere på en adekvat måte. Han trekker frem hvordan sjangere bidrar til å organisere talen, og han sammenligner dette med hvordan syntaksen blir organisert i grammatikken (Bakhtin, 1988, s. 21). Bakhtin (1988, s. 23) skriver videre om viktigheten av å mestre ulike sjangere for å på best mulig måte kunne uttale seg og være en del av kommunikasjonen i ulike diskurser. Man kan også argumentere for at sjangerbegrepet er nyttig i studier av tekster. Asdal et al. (2008, s. 189) mener at sjangeren er viktig for å kunne forstå både samtidige og historiske tekster, og at det er avgjørende å ha en slik forståelseskategori for å kunne se tekster i lys av sine omgivelser. De skriver at «forestillingen om sjanger gi oss et uunnværlig verktøy for å forstå, beskrive og nyansere nettopp dette forholdet.» (2008, s. 189). For å kunne kategorisere tekster og for å kunne forstå hvordan de kommuniserer med mottakere, vil sjangerbegrepet være nyttig (2008, s. 191). Likevel mener de at det er problematisk at sjangerbegrepet i praksis ofte blir selve temaet for diskursen. Med andre ord kan vi kanskje si at Asdal et al. mener sjangerbegrepet er problematisk når vi kun har en strukturalistisk forståelse av det, med for lite fokus på tekstens omgivelser og kulturelle kontekst. Denne strukturalistiske forståelsen kan også være problematisk når det kommer til å sette så faste rammer rundt tekstutformingen at sjangerne kan bli det Hågvar (2007, s. 27) kategoriseres som tvangstrøyer. Til tross for at ikke sjangerbrudd kan være så store at tekstens intensjon forsvinner, kan tvangstrøyer og «gamle formskjemaer» ødelegge både skaperglede, nyskapelse og kreativitet.

3.2.4 Tekstnormer

Tekstnormer er et sentralt begrep når vi skal se nærmere på essaysjangeren og hvordan den blir forstått i en diskurs. Begrepet vil være særlig sentralt i avhandlingen når jeg skal undersøke

forståelsen av essayet slik den uttrykkes i klasseromsundervisningen og hvordan elevene anvender forståelsen i sine egenproduserte tekster. Tønnesson et. al. (2002) definerer *tekstnormer* som «de normer som deltakerne innenfor en spesifikk kulturkontekst, for eksempel skolen, er enige om kvalifiserer som tekster i den aktuelle kulturen, for eksempel hvordan en tekst skal være ordnet for å bli oppfattet som en 'lærebok'» (s. 230). Hågvar (2007) har en lignende definisjon, da han definerer tekstnormer som «en kulturelt betinget føring på hvordan en tekst skal skrives i en gitt sammenheng» (s. 23). «En gitt sammenheng» kan i denne avhandlingen forstås som en diskurs. Denne kulturelle betingelsen vil for det første legge føringer for hvordan ord og setninger skal kombineres for at vi skal oppfatte det som er skrevet som en tekst. For det andre kan vi knytte tekstnormer til sjangerbegrepet, da noen tekstnormer vil bestemme hvordan teksten skal utformes for å eksempelvis kunne kalles en avisartikkel eller en roman.

Tekstnormer og sjangere er så tett knyttet sammen at vi kan si at det er tekstnormer som skaper sjangere. Hågvar (2007) mener at «når vi har fastslått at vi faktisk har med en tekst å gjøre, trer mer spesifikke tekstnormer inn på arenaen. De forteller oss hvordan tekster skal utformes i ulike kontekster. Det er slike tekstnormer som danner sjangere» (s. 24). Som nevnt i kapittel 3.2.3.1, er tekstnormer særlig sentralt i litteraturvitenskapens strukturelle tilnærming til sjanger. Til tross for at det kan være uenighet knyttet til hvor rigid tekstnormer skal følges, vil alle tekster, uansett sjanger, måtte fylle visse krav til indre og ytre sammenheng (Berge 1990 i Hågvar, 2007, s. 23).

3.2.5 Språkhandling

Mens tekstnormer vil være sentrale for å forstå hva slags forståelse av essaysjangeren som er doxa i denne klasseromsdiskursen, vil *språkhandling* være sentrale for å forstå hvordan forståelsen blir skapt. Språk reflekterer ikke bare en virkelighet, men er også handlinger (Svennevig, 2009, s. 61). Språkhandlingsbegrepet kan knyttes til Hallidays mellompersonlige metafunksjon der vi ser på språk i bruk og funksjonen den har i en sosial prosess (Halliday, 1998, s. 85). Vi skiller mellom de fem språkhandlingene: konstantiver, direktiver, kommisiver, ekspressiver og kvalifiseringer (Svennevig, 2009, s. 61).

Konstantiver er språkhandling der taleren forplikter seg til sannheten ved utsagnet, og språkhandlingen inkluderer blant annet det å påstå, informere og forklare (Svennevig, 2009, s. 62). Når læreren i casen informerer om hva som skal skje i undervisningsøkten, vil dette være

et eksempel på en konstantiv språkhandling. *Direktiver* er derimot en språkhandling som oppfordrer samtalepartneren til å gjøre noe. Handlingen omhandler det å invitere, beordre og kreve noe av samtalepartneren. Ettersom man gjennom spørsmål ønsker å få samtalepartneren til å svare, vil også spørsmål gå under denne kategorien. Ifølge Svennevig (2009) er en forutsetning for at en direktiv skal være vellykket, at «taleren har en legitim rett til å utføre språkhandlingen.» (s. 62). *Kommisiver* er språkhandling der taleren forplikter seg til å gjøre noe gjennom løfter, garantier eller tilbud, mens *ekspressiver* har som hensikt å uttrykke talerens psykologiske tilstand (2009, s. 63). I casen kan dette eksemplifiseres gjennom at læreren for eksempel kan ønske elevene lykke til før skriveoppgaven. Til slutt har vi *kvalifiseringer*, og denne språkhandlingen skaper virkelighet. Kvalifiseringer kan enten være noe man gjør for seg selv, som for eksempel ved å si at man skal flytte, eller så er det en person som har myndighet kan gjøre for deg, som når en prest vier et ektepar. Kvalifiseringer forutsetter da «en institusjonell ramme, der visse personer har fått myndighet til å utføre den gitte språkhandlingen» (Svennevig, 2009, s. 63). Innenfor skolen som institusjon vil det være læreren som har myndighet til å utføre kvalifiseringer.

3.3 Forståelser av essaysjangeren

De ulike forståelsene av essaysjangeren som jeg nå skal gå nærmere inn på, utgjør deler av kulturkonteksten rundt diskursens kjerne i denne avhandlingen. I det følgende skal jeg se på forståelsen av essaysjangeren i *Norske essays* av Carl Fredrik Engelstad (1967), *Essayet i Norge. Fjorten riss av ein tradisjon* av Ottar Grepstad et al. (1982) og *Å skrive essayistisk* av Leif Longum (1997). Mens de to første forståelsene kan plasseres innenfor litteraturvitenskapens strukturalistiske tilnærming, samsvarer Longums forståelse i større grad med Millers pragmatiske sjangerforståelse.

3.3.1 Essayforståelsen i *Norske essays*

Norske essays av Engelstad ble gitt ut i 1967, og var en del av bokserien *Norges nasjonallitteratur*. Boken er en samling tekster av forfattere som Ludvig Holberg, Tarjei Vesaas, Sigrid Undset og Arnulf Øverland. I bokas innledning kan vi se hvordan Engelstad forstår essaysjangeren. Engelstad (1967, s. VII) trekker frem Michel de Montaigne og Francis Bacon som grunnleggere av det moderne essayet. Han mener at Montaigne og Bacon var sanne renessansemenn som så tilbake til antikken for å finne inspirasjon (Engelstad, 1967, s. VIII). I *Essais* av Montaigne fra 1580 og *Essays* av Bacon fra 1588, trekker Engelstad frem noen punkter som vitner om hva han ser på som gode essayistiske tekstnormer. For det første trekker

han fram hvordan deres essayer har bred emnekrets. Essayene kan handle om alt fra vitenskap til «dødens gru». For det andre uttrykker både Bacon og Montaigne sine tanker på en presis og leken måte med klare poenger, samtidig som de har en personlig fremstilling. På samme tid holder de en objektiviserende avstand til temaet. Til slutt trekker Engelstad (1967, s. VIII) frem hvordan Montaigne og Bacons essayer vitner om et oppriktig ønske om å uttrykke sine tanker på en kort, men likevel bestemt måte, og at de gjør dette med en «iboende overbevisningskraft».

Engelstad (1967, s. IX) mener at essayet har vært i endring, som med all annen litterær kunst, og hevder at essayet egentlig kan være hva som helst. Engelstad ser ikke noe behov for en klar og tydelig sjangerdefinisjon av essayet. Han skriver: «det nytter antakelig lite å forsøke å avgrense og definere begrepet «essay» nærmere, ut fra en mer presis litterær karaktertenkning. Livet gjør som regel den slags intriger til skramme» (Engelstad, 1967, s. IX). Han har derimot noen tanker om hva essayet bør være:

1. *Saklighet og tema:* En essayist skal løfte opp et saklig moment i essayet sitt, og det skal fungere som essayets tema (1967, s. IX).
2. *Brytningen mellom det objektive og subjektive:* Engelstad mener at det ikke er temaet i seg selv som gjør essayet, men «brytningen mellom essayisten og temaet» (1967, s. IX). Han mener at forfatteren og temaet skal være som en organisk enhet i et ekte essay, og i dette ligger en tanke om at temaet som står i fokus skal være objektivt gripbart, men at forfatteren skal gripe dette temaet på en personlig måte.
3. *Personlig tanke- og opplevelsesverden:* Når man leser et essay skal man føle at man blir innviet inn i forfatterens personlige tanke- og opplevelsesverden, og essayet skal være preget av forfatteren selv (1967, s. X).
4. *Artistisk moment:* Engelstad mener at «det gode essay behøver ikke absolutt å være uttrykk for en blendende skrivekunst, men samtidig er det innlysende at det artistiske moment kommer sterkt inn i bildet (...)» (1967, s. X). Jo mer «kunstnerisk vibrasjon» essayet har, jo bedre kommer essayistens tanker og poenger fram.

Engelstad oppsummerer sin sjangerforståelse på en måte som viser kompleksiteten i essaysjangeren, da han skriver: «det er farlig å bruke et forslitt bilde, men jeg tror jeg våger det likevel: et essay skal virke som en perle – liten, avrundet, hvilende i seg selv, matt lysende i sin skjønnhet. Edel.» (Engelstad, 1967, s. X). Engelstad oppsummering styrker tanken om essayet som en høylitterær sakprosasjanger.

3.3.2 Essayforståelsen i *Essayet i Norge. Fjorten riss av ein tradisjon*

På starten av 1980-tallet gikk åtte hovedfagsstudenter, som høsten 1979 hadde fulgt Georg Johannesens essayseminar, sammen for å skrive boka *Essayet i Norge. Fjorten riss av ein tradisjon* (Grepstad et al., 1982, s. 11). I denne boka finner vi både forord av Johannesen selv og et oversatt kapittel fra Gerhard Haas sin «standardbok» om essayet. Og det er nettopp Johannesens forord og Haas' kapittel jeg nå vil gå nærmere inn på.

Johannesen (1982, s. 7) uttrykker i innledningen glede over at hovedfagsstudentene skrev denne boka, da litteraturhistorikere lenge hadde etterspurt det norske essayets historie. Han uttrykker videre at det er viktig at essayet studeres like kritisk som mediasjangre som annonser og nyheter, og dette særlig fordi essayet hører like mye hjemme i «mediavridde som i skolevridde språksituasjoner (1982, s. 7). Det er særlig to punkter han trekker fram som viktig i studier av essayet, og her kommer det fram hvilke tanker han gjør seg ved essayet som sjanger:

1. *Essayet som verktøykasse*: Johannesen mener at essayet både historisk og systematisk fungerer som en verktøykasse for «for den skriftlige virksomheten som vi kaller samfunnsdebatt og samfunnsforskning.» (1982, s. 8). Som sakprosaens eldste og mest elegante sjanger, vil essayet fungere som et verktøy i denne skriftlige virksomheten.
2. *Behov for kritisk teori og sjangerbevissthet*: Johannesen skriver at essayet er «den mest utbredte genren for kreativ skriving i et land av norsk type.» (1982, s. 8). Han uttrykker en kritikk av at kritisk teori og sjangerbevissthet forsvinner i møte med skolens krav om «personlig vekst og norsk modning, utvikling av feminin selvtillit og maskulin identitet, fram mot et stadig sterkere og norskere internasjonalt samfunnsengasjement» (1982, s. 8).

Et av Johannesens forbilder når det kommer til essayteori var tyske Gerhard Haas (Tønnesson, 2012, s. 68). Haas (1982, s. 229) mener det er vanskelig å fange alle kjennetegnene til essayet i én definisjon. Han viser likevel til Ludwig Rohners definisjon av essaysjangeren, som han mener er formet som et slags kjede:

Det (tyske) essayet, ein sjølvstendig litterær genre, er eit kortare, avrunda og heller laust komponert betraktande prosastykke. I ei estetisk krevjande form krinsar det om eitt einaste objekt som det ikkje er mogleg å måle; for det mest kritisk, syntetisk, assosierande, meiningsskapande. Virtuost underheld det den fiktive partnaren i ein åndeleg samtale, og på ein opplevingsrik måte dreg det inn hans danning, fantasi og evne til samanstillande tenking. (Rohner i Haas, 1982, s. 229).

Rohners definisjon kan minne om Engelstads tanker om sjangeren, men mens Engelstad mener det ikke er fruktbart å forsøke å definere sjangeren, mener Haas at det med utgangspunkt i denne definisjonen er nødvendig å gå nærmere inn på essayets bestanddeler. Bestanddelene fremkommer hos Haas som 12 topoi:

1. *Spasertur, omvei og avstikkere*: I likhet med Montaigne ser Haas (1982, s. 229) på essayet som en slags reise, og denne reisen har både omveier og avstikkere. Essayisten prøver seg fram, og søker ulike veier når temaet skal diskuteres. Temaet og den planlagte reiseruten er likevel viktig, så essayisten vender stadig tilbake til denne.
2. *Samtalekarakter, dialogisk struktur*: Essayet har en samtalekarakter, og hos enkelte essayteoretikerne er dette det avgjørende sjangertrekket (1982, s. 231). Et sentralt spørsmål til dette toposet, er hvem essayisten faktisk har en samtale med. Haas (1982) henviser til Max Bense som omtaler essayet som «ein reflekterande monolog med dramatiske trekk» (s. 232). For ettersom det ikke faktisk er en meningsutveksling mellom essayist og leser, kan man kanskje si at dialogen først og fremst er mellom essayisten og temaet eller perspektivene i essayet.
3. *Prosessualitet*: Målet når man skriver et essay er ikke å komme fram til et entydig mål. Haas (1982) skriver: «Slik essayisten ser det, er aldri erkjennings situasjonen slik at den gjør det mogleg å kome fram til eintydige mål.» (s. 232). Den sentrale tanken her, er at sannheten bare fremstår prosessuelt og ved handling. Ikke som avsluttet erkjennelse.
4. *Åpen form*: Essayet skal ha en åpen form, og dette blir av Haas sett på som sentralt ettersom livssannhet ikke kan plasseres i et fast system. Essayet skal være «uferdig», og dette gjør forholdet mellom essayet og livet intenst og skaper mulighet for at essayisten kan endre sine tanker (Haas, 1982, s. 233).
5. *Dialektisk syn på virkeligheten*: Essayisten skal møte temaet fra ulike synspunkter. Haas (1982) skriver at: «Tvisynet blir for essayisten eit middel til å utforske sannsynleg sanning, eller sanning som er viktig for essayisten» (s. 234).
6. *Det tilnærmende, perspektive og subjektive*: Essayisten skal tilnærme seg temaet gjennom å utnytte ulike perspektiver, men samtidig velge et standpunkt for å utforske seg selv og klargjøre sin stilling i verden (1982, s. 234). Subjektiviteten må godtas, slik at essayisten kan lete etter erkjennelse på en intens og fri leting.
7. *Variasjon og eksperiment*: Essayisten skal variere framgangsmåten for å tilnærme seg temaet på (1982, s. 235). Dette innebærer å eksperimentere når det kommer til tenke- og skrivemåten.

8. *Systemfritt*: Essayet er ifølge Haas (1982, s. 235) systemfiendtlig. I dette ligger en tanke om at essayets mandat ikke er å jevne ut motsetninger, men heller å synliggjøre dem.
9. *Det modne og skeptiske*: Modenheten i dette toposet omhandler det å ha «ei avlsappa innsikt i djupna og mangfaldet ved fenomen, i vanskane med å gripe dei, og i spørsmåla om endeleg og sikker erkjenning» (1982, s. 236). Haas mener vidare at det er umulig å skille mellom det modne og det skeptiske ved et essay, ettersom skeptikeren alltid er ærlig og moden.
10. *Frihet og lek*: Essayet skal uttrykke full åndelig frihet. Dette gjør at essayets form skal være fri, og Haas (1982) mener at essayisten er «[...] i sin fulle rett til sjølv å bestemme kvar han vil ta til og kvar han vil slutte» (s. 237).
11. *Kritikk*: Essayet er grunnleggende kritisk, og dette er grunnet essayets tilknytning til samfunnet og fordi essayet er et uttrykk for den åndelige friheten.
12. *Forming av det formede*: Essayisten skal ta i bruk allerede eksisterende vitenskap og tanker, men formidle den eksisterende kunnskapen på en måte som skaper mer innsikt gjennom å ordne den og gjøre den mer tilgjengelig (1982, s. 238).

3.3.3 Essayforståelsen i *Å skrive essayistisk*

I artikkelen «Å skrive essayistisk» stiller Leif Longum (1997) seg kritisk til den tyske essayforståelsen, som vi blant annet finner hos Johannesen og Haas. Selv foreslår Longum en pragmatisk forståelse av sjangeren (Tønnesson, 2012, s. 75). Han kritiserer Johannesen og de åtte hovedfagsstudentene bak *Essayet i Norge. Fjorten riss av ein tradisjon* for å ikke selv komme med motforestillinger til teorien de fremstiller (Longum, 1997, s. 45).

Longum (1997, s. 46) presenterer selv tre motforestillinger mot de tyske essayteoriene slik Johannesen og hovedfagsstudentene presenterer dem. For det første mener Longum at de tyske teoriene ikke tar nok hensyn til den historiske situasjonen rundt essayene de anser som «idealtyper». Han bruker Montaigne som eksempel, og hevder at mye av det som regnes som typisk for Montaignes essayer må knyttes til hans livsstil. Denne livsstilen er preget av økonomisk uavhengighet og rolig arbeidsliv, noe som gjorde at han hadde tid til «ubekymret refleksjon». Longum (1997) skriver at «det kan ligge en duft av fine sigarer, årgangsviner og eksklusive omgivelser over mye essayistikk, en bekreftelse på at dette fra begynnelsen av var en eksklusiv sjanger, aristokratisk forankret.» (s. 47). Videre stiller han spørsmålet «men i dag?», noe som kan tyde på at han mener at essaybegrepet står fast i Montaignes tid. For det andre kritiserer Longum hvordan gjensidig forståelse blant likesinnede har vært så sentralt i

essaytradisjonen. Essayisten har tradisjonelt blitt sett på som en «interessert amatør» som skriver til likesinnede, og dette har preget skrivemåten gjennom at essayisten kan bruke intertekstualitet og andre virkemidler uten å bekymre seg for hvorvidt leseren forstår eller ikke. Longum mener derimot at situasjonen nå er annerledes, og at vi nå ikke har samme dannelsesgrunnlag, noe som gjør denne innforståtheten problematisk. Til slutt kritiserer Longum hvordan essayets åpne og kritiske preg og fremheves som typisk for essaysjangeren. Han mener at essayister som ofte trekkes fram (også i Grepstad et al.), som Arnulf Øverland og Georg Johannesen, slett ikke er åpne og kritiske. Han mener at disse essayistene tvert imot er argumenterer på en primitiv måte, uten å se tema fra ulike perspektiver eller å inkludere alternative tolkninger.

Longum (1997, s. 52) argumenterer for en mer pragmatisk essayforståelse, og han finner støtte for denne i amerikansk skrivepedagogikk og nyretorikk. Han viser til hvordan Wayne C. Booth og Marshall W. Gregory i sin artikkel *The harper & Row Rhetoric* fra 1987 kaller alle tekstene studentene skal skrive for «essays», og de begrunner dette med at når man skriver vil man alltid «forsøke» og «prøve seg fram». Longum skriver at «forfatterne knytter altså essaybetegnelsen til ordets opprinnelige betydning: det forsøksvise, og dermed til skriving som en prosess. Her er vi meget langt fra de tyske teoretikerne Haas og Bergers lange liste over kjennetegn på det idealtypiske essayet.» (Longum, 1997, s. 52). I *Hva er sakprosa* kommenterer Tønnesson (2012) Longums artikkel, og hevder at «i stedet for idealet om det rene essayet, anbefaler han en essayistisk skrivemåte som ideal.» (s. 75). Denne påstanden kommer han med på bakgrunn av at Longum mener at forestillingen om et idealtypisk essay er «for enkel» (Tønnesson, 2012, s. 75). I praksis vil vi ikke kunne finne «rene» essay-tekster, men heller tekster som blander inn ulike elementer. Han mener vi derfor, innenfor all sjangerlære, ikke må være så opptatt av å plassere tekster i et «entydig skjema», men heller ha en mer pragmatisk holdning.

4 Tidligere forskning

I kapittel 2 gjorde jeg rede for sentrale aspekter ved sjanger og essayet i skolen. I dette kapitlet skal jeg redegjøre for tidligere forskning på feltet. Jeg vil først se på sjangerforskning generelt, før jeg går nærmere inn på forskning knyttet til litterær sakprosa og essayet i norskfaget. Det er begrenset med tidligere forskning på hvordan essaysjangeren forstås i skolen. Jeg har derfor vært nødt til å gå litt bredere til verks gjennom å se på sjangere generelt. Jeg har også sett til studier der formålet ikke primært har vært å undersøke essaysjangeren, men der sjanger- og essayforståelser likevel kommer til uttrykk. Til slutt vil jeg presentere forskning om muligheter ved bruk av essay i undervisningssituasjoner.

4.1 Sjangerforskning

I artikkelen «Perspektiv på genre» gir Berge og Ledin (2001) en oversikt over sentral sjangerforskning. Av den nordiske sjangerforskningen trekker de blant annet fram Berges avhandlinger *Artiumstilen som genre* (1985) og *Skolestilen som genre* (1988). I disse avhandlingene «[...] forstås denne formalstiska tradition som en egen genre och kritiseras på den grunden.» (Berge & Ledin, 2001, s. 6). Som et alternativ til den formelle, strukturalistiske tradisjonen presenterer Berge (1985, 1988) en mer pragmatisk forståelse av sjangerbegrepet. Berge og Ledin trekker også fram Grepstads prosjekt fra 1997, der han forsøker å formulere en sjangerteori. Teorien hans går ut på at det finnes allmenne og ahistoriske teksttyper, som forstås som ulike fremstillingsformer (Berge & Ledin, 2001, s. 6). Eksempler på dette er narrativer, beskrivelser og argumentasjon. Denne forståelsen ligner den jeg redegjorde for i kapittel 3.2.2. I prosjektet trekker han også fram en annen form for teksttyper, som kanskje i større grad ligner den litteraturvitenskapelige strukturalistiske sjangerforståelsen (jf. kapittel 3.2.3.1). Dette er teksttyper som uttrykkes gjennom sosiokulturelt bestemte sjangere, eksempelvis biografier eller brev (2001, s. 6). Med denne forståelsen kan det oppstå et «låst sjangerunivers» der tekstens funksjon blir gitt av sjangeren, og der sjangeren er styrt av en gitt teksttype og der det ikke er rom for endring eller utvikling.

Berge og Ledin (2001) trekker også frem nyretorisk sjangerforskning, og aspekter ved den som påvirker sjangerpedagogikken. Blant denne sjangerforskningen finner vi Aviva Freedmans studie fra 1987 som undersøker hvordan jusstudenter tilegner seg kunnskap når de skal skrive i en juridisk sjanger. Hovedfunnene i studien er at studentene lærte å skrive «jussjangeren» gjennom en vag følelse av hvordan sjangeren skulle skrives (Freedman, 1987). Gjennom å bruke tidligere skriveerfaringer, diskusjoner og tilbakemeldinger på oppgaver skrev studentene

seg inn i sjangeren uten bruk av modellering eller eksplisitt sjangerundervisning. Berge og Ledin (2001, s. 8) mener at Freedmans funn kan ha en radikal skrivepedagogisk konsekvens gjennom at den viser at sjangerundervisning ikke er nødvendig. På den andre siden av skalaen av sjangerpedagogikken har vi den australske sjangerskolen. Denne tilnærmingen til sjangerpedagogikk kobles i større grad til en formell orientering, med bakgrunn i Hallidays systemisk-funksjonell grammatikk (Berge & Ledin, 2001, s. 8). Også her forstår man sjanger som et sosialt fenomen, gjennom Jim Martins (2001) definisjon som sier at «Genres are how things get done, when language is used to accomplish them» (s. 8). I motsetning til Freedmans tanker om sjangerpedagogikk er modellering og eksplisitt sjangerundervisning sentralt i den australske sjangerskolen. I norskfaget kan vi se tendenser til den australske sjangerskolen, både når det kommer til fokus på sjanger og eksplisitt sjangerundervisning. I forskningsprosjektet Linking Instruction and Student Achievement (LISA), som baserer seg på videodata fra 50 ungdomsskoler, finner Blikstad-Balas, Roe og Klette (2018, s. 119,142) bruk av sjangerspesifikk undervisning og modelltekster i eksempler på vellykket skriveundervisning. I en annen studie av med utgangspunkt i samme datamateriale, finner Blikstad-Balas (2018) at det legges stor vekt på sjanger når elevene skal skrive en lenger tekst. Hun mener det kan være mange gode grunner til denne vektleggingen av sjanger og sjangertrekk i undervisningen, og trekker frem at dette kan gjøre at elevene lærer seg å mestre det å skrive i ulike sjangere, noe som er en stor del av det å være skriftkyndig (2018, s. 56). Likevel kan det bli for stort fokus på sjanger, noe som kan gjøre at formålet med skriving får for lite plass.

4.2 Litterær sakprosa og essayet i norskfaget

Som nevnt i kapittel 2.2, står det i LK06 at elevene både skal møte sakprosa og skjønnlitteratur i norskundervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2013). I studier av Tønnesson (2002a) og Bakken og Andersson-Bakken (2016) kan vi se store forskjeller i hvordan skjønnlitteratur og sakprosa behandles i norskfaget. I artikkelen «Alt anna enn dikting?» undersøker Tønnesson (2002a) norsklæreboka *Kolon*. Han ser blant annet på hva slags analysemåte læreboka legger opp til i møte med ulike tekster. Et av hovedfunnene er at mens læreboka legger opp til *tolkning* av skjønnlitterære tekster, legger den i større grad opp til *analyse* av sakprosa (Tønnesson, 2002a, s. 16). Analyse i dette tilfellet går ut på å avdekke og skildre synspunkt, argumentasjon og virkemiddel. Lignende funn kan vi se i Bakken og Andersson-Bakkens (2016) undersøkelse av forståelsen av skjønnlitteratur og sakprosa i oppgavene i lærebøkene *Panorama* (2013), *Grip teksten* (2013) og *Moment* (2014). Et av hovedfunnene er at det er flere åpne oppgaver i skjønnlitteratursamlingene enn i sakprosasamlingene (2016, s. 26). Når det kommer til analyse

av sakprosatekster, skal elevene i større grad resonnerer seg fram til et fasitsvar. De hevder at funnet kan gi et signal om at «skjønnlitterære tekster har et større mangfold av potensielle meninger, mens det for sakprosatekster oftere vil finnes et bestemt fasitsvar» (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 26).

Vi kan også forskjeller når det kommer til antall skjønnlitterære tekster og sakprosatekster i lærebøker for norskfaget. Christina Matthiesen (2017, s. 7) henviser i artikkelen «Sakprosaundervisning og situasjonens kraft: Hva kan vi lære af Isokrates' og en dansklærers tilgange og intentioner?» til en studie av Kalleberg og Kleveland (2010) som viser at sakprosa bare utgjorde mellom 12 og 33 prosent av lærebøkene i norskfaget. Av sakprosatekstene dominerte de litterære sakprosasangrene kåseri og essay. Det samme finner Tønnesson (2002a, s. 13) i studien av *Kolon*, der essay og kåseri, som han kaller høylitterære sjangere, er de eneste sakprosasangrene i tekstsamlingen.

Hva sier så tidligere forskning om hva essayet er i norskfaget? Som nevnt er forskningen på dette område begrenset, men én forståelse kan vi se i boka *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst*, som Berge et al. (2005) ga ut i etterkant av KAL-studien. I boka viser Berge til sensorveiledningen når han skal eksemplifisere skolens sjangerforståelse. I eksempelet fra Eksamenssekretariatet (2001) ser vi ikke bare eksempel på skolens sjangerforståelse, men også spesifikt hvordan essayet forstås:

Essay er ein romsleg og krevjande sjanger der skrivaren tek lesaren med på ein tankereise. Skrivaren kan ta avstikkarar, assosiere, trekkje inn eigne synspunkt og personlege erfaringar for å kaste lys over ei sak. Eit viktig føremål med eit essay kan vere å underhalde og få mottakaren til å reflektere, samtidig som skrivaren vil få fram noko han er oppteken av. Sjangeren innbyr til utprøvande og utforskande skrivning og gir rom for personleg språktone, humor, ironi og andre verkemiddel. (Eksamenssekretariatet 2001, s. 5 i Berge, 2005, s. 29)

I denne definisjonen ser vi hvordan sensorveiledningens forståelse er i tråd med den litteraturvitenskapelige forståelsen av sjanger, som er preget av en strukturalistisk tilnærming til sjangerbegrepet med fokus på hvordan tekstene utformes. I kapittel 3.2.3.1 trakk jeg blant annet fram hvordan sjangere i denne tilnærmingen gjerne assosieres med «en spesifikk språklig eller tekstlig struktur eller refererer til spesielle innholdsmønstre» (Berge & Ledin, 2001, s. 4).

Også Marte M. Engdal (2019) har sett nærmere på essaysjangeren, og hennes fokus har vært hvilke muligheter bruken av sjangeren har for studenter. Til tross for at diskursen jeg undersøker er en 10. klasse, kan vi finne nyttige perspektiver hos Engdal som er verdt diskutere

opp mot forståelsen vi kan finne i den aktuelle casen. I sin forskning ønsker Engdal å finne ut av hva resultatet blir når hun lar studentene sine skrive essayer om alvorlige emner framfor å skrive en mer tradisjonell akademisk artikkel. Ved å se på studentenes essayer gjennom semesteret presenterer hun funn knyttet til hvilke muligheter det å skrive essayer åpner opp for i en akademisk kontekst (Engdal, 2019, s. 3). I forkant av skriveprosessen ble studentene trent i å skrive essayistisk, og forståelsen av essayet som lå til grunn var i stor grad basert på Montaigne og Haas. Studien har tre hovedfunn. For det første gir essayets åpne form *resultater underveis* (Engdal, 2019, s. 12). Ettersom essayet ikke nødvendigvis har en tydelig innledning, hoveddel og avslutning, er det større rom for at vi kan følge studentenes tankeprosess og at vandringen de gjør i skriveprosessen og i teksten kan gi både forfatteren og leseren nye erkjennelser. For det andre, gir essayet studentene mulighet til å praktisere skrivekunst. Engdal viser til professor i sakprosastudier Anders Johansen, som hevder at IMRoD-kravene² har ødelagt for skrivelysten, og at skrivekunst er like viktig i faglitteratur som i skjønnlitteraturen. Det siste funnet er knyttet til tilegnelse av kunnskap. Engdal mener at essayets form har påvirket tilegnelsen av teori og fagstoff. Ettersom essaysjangeren krever subjektivitet og personlighet, er ikke eksamensmappene bare reproduksjoner av læreboka eller forelesningsnotater.

² IMRoD står for *introduksjon, metode, resultater og diskusjon* og modellen er en mal for hvordan man skal strukturere vitenskapelige artikler (*IMRaD-modellen*, 2020).

5 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvilke metodiske valg jeg har gjort i avhandlingen. Jeg vil først redegjøre for forskningsdesignet. Deretter vil jeg se nærmere på datamaterialet, gjennom å gi en beskrivelse av ETOS-prosjektet, utvalget jeg har gjort og utfordringer knyttet til gjenbruk av kvalitative data. Jeg vil så gjøre rede for hvordan jeg har gått fram i analysen, med fokus på transkripsjon, koding og kategorisering. Til slutt vil jeg reflektere rundt kvaliteten i forskningen med utgangspunkt i validitet, reliabilitet og forskningsetiske betraktninger.

5.1 Kvalitativt forskningsdesign

Når man skal velge hvilken metode man skal bruke i et forskningsprosjekt, er det først og fremst problemstillingen som avgjør valget (Kleven, 2014, s. 34), som i denne avhandlingen er «Hva slags forståelse av essaysjangeren finner vi i norskfaget?». Ordet *forståelse* er sentralt i problemstillingen, og når vi er ute etter å forstå et fenomen, personer, organisasjoner eller lignende, er kvalitativ forskningsmetode ofte best egnet (Larsen, 2017, s. 27). Gjennom kvalitativ metode ønsker jeg i denne avhandlingen å oppnå en helhetlig forståelse av et utvalg, med fokus på dybde, i motsetning til kvantitativ forskning der en i større grad ønsker å forklare gjennom generaliserbar data med stor bredde.

Gjennom ETOS-prosjektet hadde jeg tilgang til et allerede innsamlet datamateriale (Brevik & Doetjes, 2020). Det påvirket valget av metode, ettersom dette datamaterialet utelukkende bestod av kvalitativ data. Med utgangspunkt i problemstillingen min var det naturlig å gjøre en kasusstudie (casestudie) med utgangspunkt i et enkelttilfelle, ettersom kun én av klassene som ble forsket på gjennom ETOS-prosjektet hadde undervisning i essaysjangeren. Det å forske på et enkelttilfelle har gjort det mulig å gå i dybden ettersom utvalget er nokså lite, men det har også har ført at funnene i denne studien kun vil være gyldige for det den aktuelle populasjonen og ikke kan generaliseres i særlig stor grad (Everett & Furseth, 2012, s. 131).

Tabell 1 gir en oversikt over forskningsdesignet:

Problemstilling	Hva slags forståelse av essaysjangeren finner vi i norskfaget?
Forskningsspørsmål	1. Hvilke essayistiske tekstnormer kommer til uttrykk i en 10. klasse? 2. Hvordan konstitueres disse tekstnormene i diskursen?
Innsamlingsmetode	Gjenbruk av data fra ETOS-prosjektet
Utvalg	Fire undervisningsøkter og én elevtekst

Analyse	Kritisk diskursanalyse med fokus på: a. Tekstnormer i diskursen (forskningsspørsmål 1). b. Relasjoner (forskningsspørsmål 2).
----------------	---

Tabell 1. Oversikt over forskningsdesignet.

5.2 Datamaterialet

Jeg vil i det følgende gjøre rede for datamaterialet jeg har benyttet i studien min. Først vil jeg gå nærmere inn på ETOS-prosjektet. Deretter vil jeg redegjøre for styrker og svakheter ved å gjenbruke kvalitative data. Til slutt vil jeg redegjøre for utvalget jeg har gjort og hvordan jeg gjorde det.

5.2.1 ETOS-prosjektet

Datamaterialet jeg benyttet i forskningen min er, som tidligere nevnt, data som opprinnelig ble samlet inn til prosjektet Evaluering av Tospråklig Opplæring i Skolen (ETOS). Første del av prosjektet ble gjennomført fra august 2019 til desember 2020, og formålet med studien var å finne ut hvorvidt den tospråklige undervisningen ved to ungdomsskoler ble gjennomført på en måte som sikret at elevene fikk opplæring i tråd med gjeldende læreplan (LK06) (Brevik & Doetjes, 2020, s. 1). De to skolene har i lang tid tilbudt egne tospråklige klasser. Tospråkligheten ved skolene omhandler at elevene har hatt undervisning på engelsk og norsk i alle fag med unntak av språkfagene. Norskundervisningen ble holdt på norsk, og studien viser at undervisningen var i henhold til LK06 (Bakken, 2020, s. 39–40).

I ETOS-prosjektet ble flere metoder brukt, og av de skal jeg benytte meg av videomateriale og en elevtekst med tilbakemelding. Videoopptakene ble gjort i to uker i januar og februar 2020 ved alle de tospråklige klassene ved de to skolene, og både lærere og elever ble filmet gjennom to kameraer. I tillegg ble lyden tatt opp gjennom en lærermikrofon og en mikrofon som var plassert midt i klasserommet.

5.2.2 Utvalg

Videoopptakene og elevteksten med tilbakemelding som jeg benytter i avhandlingen er hentet fra en 10. klasse ved en av skolene. For å svare på problemstillingen «Hva slags forståelse av essaysjangeren finner vi i norskfaget?», så jeg et behov for å få innblikk i flere aspekter ved klasseromsdiskursen. I en diskurs finner vi flere deltakere og relasjoner mellom dem, og dette kan prege hva som regnes som doxa. For å gå tilstrekkelig i dybden i diskursen, valgte jeg å

bruke flere typer data som utgangspunkt for analysen. Utvalget er likevel begrenset med tanke på generalisering. Likevel vil jeg med ved hjelp av dette materialet få mye kunnskap om enhetene jeg har valgt ut, og med dette i større grad klare å skape forståelse for hva essaysjangeren er i den aktuelle diskursen (Larsen, 2017, s. 24).

5.2.2.1 Utvalg av videodata

ETOS-prosjektets videomaterialet består av videoobservasjoner fra 27 norsktimer (Brevik & Doetjes, 2020, s. 51). Av de 27 timene med videomateriale, omhandlet fire av undervisningsøktene undervisning i essaysjangeren og skriving av reflekterende tekster. Tabell 2 gir en grovskisse over aktiviteter i timene:

Økt 1	Økt 2	Økt 3	Økt 4
Konsolidering: Hva er et essay? Ser to videoer om sosiale medier, og skriver en reflekterende tekst i ca. 20 min. Helklasesamtale.	Felles lesing av et essay. Oppgaver om sjangertrekk og litterære virkemidler i essay. Helklasesamtale	Skriveøkt. Går gjennom oppgaver og begynner å skrive individuelt. Lærer veileder.	Skriveøkt. Elevene fortsetter skriveprosessen. Lærer veileder.

Tabell 2. Oversikt over aktiviteter i de fire utvalgte undervisningsøktene i ETOS-prosjektet.

Som jeg vil komme tilbake til i kapittel 5.2.3 om gjenbruk av kvalitative data, vil jeg med dette utvalget få utfordringer knyttet til tilstrekkelig informasjon om materialets kontekst. Undervisningen i sjangeren startet uken før videoene ble filmet, og skriveøktene fortsette etter observasjonene var tatt opp. Det betyr at funnene fra studien kun vil være basert på disse fire øktene og elevteksten med tilbakemelding.

5.2.2.2 Utvalg av elevtekst med tilbakemelding

Slik det kommer fram i tabell 2, gikk to av undervisningsøktene til at elevene selv skulle produsere tekster. Grunnet avhandlingens omfang var det nødvendig å gjøre et utvalg av elevtekstene. I utgangspunktet valgte jeg tre elevtekster, men da det ble tydelig at tekstene viste mye av det samme, valgte jeg én av tekstene for nærmere analyse. Ved å velge kun én tekst, fikk jeg mulighet se nærmere på en elevs stemme og gå ordentlig i dybden på denne, noe som er ønskelig i kvalitativ forskning (Patton, 2014, s. 257).

Jeg tok særlig utgangspunkt i tilbakemeldingene fra læreren da jeg valgte elevtekst. Ettersom elevene skulle skrive teksten sin på deres sidemål, omhandlet store deler av tilbakemeldingen nettopp sidemålet. Elevteksten jeg valgte hadde derimot flere tilbakemeldinger som i større grad omhandlet tekstens form og innhold. Med dette har jeg gjort et strategisk utvalg for å sørge for at teksten jeg valgte kan gi meg informasjon om temaet jeg vil undersøke (Tuftes, 2011, s. 77). I tilbakemeldingene ga også læreren elevene karakterer på det de hadde skrevet, og elevteksten jeg analyserte fikk karakter 5. Dette var den høyeste karakteren blant de innsamlede tekstene i denne klassen. Dette betyr at jeg heller ikke kan generalisere mine funn til å gjelde for hele klassen. Samtidig er ikke hensikten med denne undersøkelsen å få oversikt over alle deltakernes forståelser, men heller diskursens forståelse samlet sett.

5.2.3 Gjenbruk av kvalitative data

Ved å bruke datamateriale fra ETOS-prosjektet (Brevik & Doetjes, 2020), vil jeg benytte kvalitative data som andre forskere har samlet inn. Jeg var verken til stede da videoopptakene ble filmet, tekstene ble samlet inn, eller i andre deler av prosessen. Det er en rekke utfordringer knyttet til det å gjenbruke data andre har samlet inn, men jeg har også opplevd at det har flere fordeler. For det første gjorde gjenbruket datainnsamlingen lettere. Dette var særlig en fordel med tanke på koronapandemien som potensielt kunne skapt utfordringer for datainnsamlingen. For det andre har det vært en fordel å bruke et materiale fra et prosjekt som flere masterstudenter benytter. På denne måten har jeg kunne nyte godt av medstudenters perspektiver på et materiale som også de er kjent med. En siste fordel som jeg vil trekke fram, er det å gjenbruke data fra en aktør som UiO. Gjennom ETOS-prosjektet sikret jeg at også min avhandling fulgte forskningsetiske normer, og hadde gode rutiner for håndtering av data (jf. NESH, 2016). Det er relevant å legge til at det i samtykkeerklæringen som lærer, elever og foresatte underskrev i forbindelse med ETOS-prosjektet (vedlegg 1 og 2) ble samtykket til at materialet også kunne brukes i forbindelse med masteroppgaver.

I artikkelen «Utfordringer ved gjenbruk av andres kvalitative data» går Cecilie P. Dalland (2011) inn på utfordringer ved gjenbruk av data. En av utfordringene hun trekker frem er knyttet til at man som gjenbraker ikke kan være med på å påvirke fokuset for undersøkelsen, ettersom man heller ikke er med i planleggingsfasen (Dalland, 2011, s. 457). Dette opplevde jeg som utfordrende i min studie, og det gjorde at materialet jeg hadde til rådighet i stor grad satte rammene for hva jeg kunne undersøke. Dalland (2011, s. 449) trekker også fram utfordringer knyttet til kontekstualitet, da betydningen av autentiske data er stor i kvalitativ

forskning. I kvalitativ forskning finner vi en tanke om at data både er kontekstuellt situert og konstruert, og at interaksjonen mellom forskere og informanter har stor betydning for tolkningen av materialet (2011, s. 450). I mitt forskningsprosjekt har jeg hatt tilgang til forskerne og forskningsassistene som tok filmopptak av undervisningsøktene jeg undersøkte. Dette har gjort det mulig å stille oppfølgingsspørsmål knyttet til konteksten. Likevel vil tolkningen av dataen og konteksten være preget av deres perspektiv. Det er derfor viktig at jeg ikke baserer min forskning på deres tolkninger eller forsøker å gjenskape den opprinnelige forskningen, men at jeg heller rekonstruerer og rekontekstualiserer dataen for å se på nye aspekter ved materialet.

Gjennom ETOS-prosjektet gjenbraker jeg blant annet videoopptak. Dalland (2011, s. 451) mener mangel på viktig informasjon er en utfordring når man gjenbraker videomateriale. Samtidig trekker hun fram at bruk av videoopptak i forskningsprosjekter øker mulighetene for gjenbruk (2011, s. 454). Dersom man skal gjenbrake observasjoner som ikke er tatt opp på film, vil man være nødt til å basere seg på andre forskeres notater. Slike notater vil være preget av forskeren som noterer. Når man ser på videoene vil det likevel være vanskelig å få informasjon om elevenes personlighet, sosiale nettverk og lignende (2011, s. 455). Dette er informasjon jeg gjerne skulle hatt tilgang til med tanke på at dette kunne gitt meg relevante perspektiver til forskningsspørsmål 2. Når jeg baserer min diskursanalyse på et materiale som er samlet inn gjennom forskere og forskningsassistenter ved ETOS-prosjektet, er det derfor viktig å være bevisst det at jeg har begrenset tilgang til informasjon om diskursen, og at tekniske aspekter knyttet til filmingen kan ha påvirket hvordan situasjonene blir presentert. Dalland (2011) trekker nemlig også frem utfordringer knyttet til hvilken påvirkning kameravinkel, plassering av mikrofoner og lignende kan ha på videomaterialet.

5.3 Kritisk diskursanalyse

Datamaterialet mitt består av tre typer tekster: transkripsjoner av videodata og en elevtekst med tilbakemelding. Analyse av tekstmateriale kan gi innsikt i både aktørers ideer og diskurser (Bratberg, 2017, s. 12). Øivind Bratberg (2017, s. 22) trekker frem diskursanalyse som en vanlig form for tekstanalyse, og i en slik analyse vil teksten stå i sentrum. Målet er å trekke ut en slags felles virkelighetsoppfatning fra tekstene, som i mitt tilfelle vil være virkelighetsoppfattelsen av hva essaysjangeren er. For å studere dette vil det være nødvendig å både tolke hvordan elevene snakker og tolke hva slags forhold personene har til både situasjons- og kulturkonteksten (Larsen, 2017, s. 119). Slik det kom fram i kapittel 3.1,

forutsetter denne analysemetoden at vår forståelse av verden er preget av kulturen. Til tross for at metoden vil kunne skape forståelse av en diskurs, er det også utfordringer knyttet til diskursanalyse. En utfordring ved metoden kan sies å være fokuset på at virkeligheten er sosialt konstruert, og at det dermed kan bli stor avstand fra det objektive og sanne (Bratberg, 2017, s. 23; Hågvar, 2007, s. 21). Når jeg benytter meg av diskursanalyse som metode, må jeg derfor anerkjenne min subjektivitet i møte med materialet.

Ettersom man i en kritisk diskursanalyse skal analysere teksten, situasjonskontekst og kulturkontekst både alene og sammen (jf. figur 1), har jeg valgt å strukturere min analyse på bakgrunn av dette. I en diskursanalyse vil metoden og teorien henge tett sammen, noe som gjør at jeg allerede gått inn på en rekke sentrale analytiske begreper i kapittel 3.1. Likevel ser jeg et behov for å gå enda nærmere inn på hvordan jeg brukte disse begrepene i analysen. I det følgende vil jeg se nærmere på hvordan jeg har gått fram for å analysere tekstene i diskursen og redegjøre for kodingen og kategoriseringen.

5.3.1 Transkripsjon av videomaterialet

Da jeg hadde gjort et utvalg av videomaterialet fra ETOS-prosjektet transkriberte jeg videoene i programmet f4transkript. All transkripsjon ble gjort i videolaboratoriet Teaching Learning Video Lab (TLVlab). Før jeg transkriberte tok jeg noen valg knyttet til hva jeg skulle inkludere. I denne undersøkelsen er jeg primært interessert i hva som blir sagt, ikke hvordan det uttrykkes. Det betyr at jeg kun har transkribert hele ord. Jeg har ikke inkludert tegn som markere latter, stemmevolum eller lignende. Med mindre det var relevant, inkluderte jeg heller ikke slang eller forsøkte å nærme meg dialekter.

5.3.2 Koding og kategorisering

Da videomaterialet var transkribert kodet jeg både transkripsjonen og elevteksten med tilbakemelding, noe som er viktig for å skape oversikt over innholdet i tekstene (Grønmo, 2004, s. 266). I utgangspunktet gikk jeg induktivt til verks, og skapte koder underveis i gjennomlesingen gjennom *åpen koding*. Kodene var da stikkord som representerte essayistiske tekstnormer. Da jeg hadde kodet materialet med stikkord, kategoriserte jeg kodene på bakgrunn av felles egenskaper. Ifølge Sigmund Grønmo (2004, s. 269) skal kategoriseringen i hovedsak bygge på de empirisk dataene, slik at jeg som forsker fortsatt er åpen for å oppdage nye sammenhenger i materialet. Likevel mener han at problemstillingen etter hvert vil påvirke kategoriseringen i større grad, og mønstrene som oppdages i tolkes i lys av teoretiske

perspektiver. Dette er beskrivende for kode- og kategoriseringsprosessen i denne undersøkelsen. Da mønstrene ble tydelige, så jeg et behov for begreper som var betegnende for mine funn. I den forbindelse gikk jeg til teorien, og i det følgende vil jeg gå nærmere inn på begrepene jeg har tatt i bruk og hvordan jeg har operasjonalisert dem for min avhandling.

5.3.2.1 Analyse av tekst

Da jeg hadde lest gjennom videotranskripsjonene, elevteksten og tilbakemeldingen fra læreren og foretatt en åpen koding av materialet, ble det tydelig at de essayistiske trekkene jeg identifiserte enten omhandlet hva et essay skal inneholde eller hvordan det skal skrives. På bakgrunn av dette valgte jeg å bruke Berge og Ledins (2001) formulering på hvordan sjanger forstås i den strukturelle litteraturvitenskapelig tilnærmingen til begrepet. De forklarer sjanger som «en spesifikk språklig eller tekstlig struktur eller refererer til spesielle innholdsmønstre» (s. 4). Mine to hovedkategorier ble: 1) språklig eller tekstlig struktur, og 2) innholdsmønstre.

Tabell 3 viser en oversikt over tekstnormene i kategorien *språklige og tekstlige strukturer*, og eksempler på disse. Som vi vil se i analysen, vil noen av disse identifiseres i undervisningen, noen i elevteksten og noen i tilbakemeldingen fra lærer.

Tekstnorm	Eksempler
Virkemidler	Gjentakelse, retoriske spørsmål og ironi
Sammenheng	Rød tråd
Refleksjon	Filosofere, under og vurdere
Åpen form	Åpen slutt, ikke konkludere.
Samtale	Henvende seg til mottaker.
Struktur	Organisering av teksten
Frihet	Frihet til å ta valg knyttet til utforming av tekst.

Tabell 3. Operasjonalisering av kategori 1: språklige og tekstlige strukturer.

Tabell 4 gir en oversikt over den andre kategorien, som omhandler tekstnormer knyttet til *innholdsmønstre*. Heller ikke her vil alle tekstnormene komme til uttrykk i alle tekstene.

Tekstnorm	Forklaring
Tema	Hva et essay skal handle om.
Ulike perspektiver	Trekke inn ulike aspekter ved temaet.
Subjektivitet	Trekke inn personlige opplevelser og erfaringer.
Saklighet	Bruke faktaopplysninger.
Underholdning	Underholde leseren med sine refleksjoner

Tabell 4. Operasjonalisering av kategori 2: Innholdsmønstre.

5.3.2.2 *Analyse av relasjoner*

I analysen av relasjonene i klasseromsdiskursen, var det nødvendig med andre koder og kategorier enn de som er brukt i analysen av tekstnormer. For å kartlegge maktforhold i klasseromsdiskursen i form av hvem har ordet i størst grad, valgte jeg å telle antall ord. Likevel er det ikke bare hvem som har ordet og hvor mange ord deltakeren ytrer seg som er av interesse for å undersøke hvordan forståelsen av essaysjangeren konstitueres i diskursen. Som jeg redegjorde for i kapittel 3.2.5 reflekterer ikke bare språket en virkelighet, men også en handling (Svennevig, 2009, s. 61), og gjennom disse handlingene kan vi identifisere mønstre i klasserommet knyttet til hvilke deltakere som har størst tilgang til å konstituere forståelsen av essaysjangeren. Det er Hallidays fem språkhandlinger som vil være utgangspunkt for analysen av samtalene om essayet i klasserommet. De fem språkhandlingene er redegjort for i kapittel 3.2.5.

5.4 **Kvalitet i forskningen**

«Enhver forskningsmetode har fordeler og ulemper» hevder Inger Furseth og Euris Everett (2012, s. 128). Det finnes flere ulike metoder som kan brukes for å svare på problemstillingen min, og som forsker må jeg vurdere hvilken metode som egner seg best. Det er ingen tvil om at det både er fordeler og ulemper med bruk av kritisk diskursanalyse. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på styrker og svakheter ved min studie gjennom å reflektere rundt studiens validitet og reliabilitet. Til slutt vil jeg komme med forskningsetiske betraktninger.

5.4.1 Validitet

Validitet dreier seg om studiens gyldighet og omhandler hvorvidt jeg som forsker måler det jeg ønsker å måle (Solbakken, 2019, s. 39; Tufte, 2011, s. 82). Det er vanlig å skille mellom ytre og indre validitet. Ytre validitet omhandler hvorvidt studiens resultater kan si noe om andre

enheter enn akkurat de jeg undersøker (Solbakken, 2019, s. 40), og en av de vanligste truslene er utvalgsfeil. I denne avhandlingen har jeg kun undersøkt ett klasserom. Når jeg ønsker å finne ut «Hva slags forståelse av essaysjangeren finner vi i norskfaget?», er det viktig å presisere at mine funn kun kan si noe om forståelsen av sjangeren i den aktuelle casen. Til tross for at slutningene ikke kan overføres til alle andre 10. klasser, kan likevel studien være både interessant og relevant for andre klasser og situasjoner.

Studien kan også ha utfordringer knyttet til den indre validiteten, altså om undersøkelsens resultater er gyldige (Solbakken, 2019, s. 40). Et grep jeg har gjort for å styrke den indre validiteten når det kommer til fenomenet som blir undersøkt, er triangulering gjennom ulike metoder (Creswell & Miller, 2000, s. 126–127). Gjennom å både undersøke hvordan forståelsen av essaysjangeren kommer fram i undervisningen, i en elevtekst og i tilbakemeldingen fra læreren, samt i læreboka som preger forståelsen i diskursen. På denne måten har jeg fått med ulike aspekter ved diskursens forståelse. Det er likevel utfordringer med undersøkelsens indre validitet. For det første har jeg bare skilt mellom lærer og elever nå jeg har analysert videomaterialet. Med andre ord har jeg ikke tatt hensyn til hvorvidt elevyttringene kommer fra de samme elevene eller om de fleste elevene ytrer seg. Jeg kan derfor ikke si med sikkerhet om forståelsen av essayet som kommer fram i diskursen er en forståelse alle deltakerne deler, eller om den bare gjelder et utvalg. I tillegg valgte jeg kun én elevtekst. Likevel undersøkte jeg om flere elever hadde en relativt lik forståelse i tekstene sine. For at de som leser avhandlingen min skal kunne vurdere om mine funn er relevante og anvendelige for andre situasjoner, er det viktig at jeg har fyldige beskrivelser i min analyse (Dalen, 2011, s. 96).

Etttersom jeg ønsket å undersøke hvordan diskursen samhandlet i så naturlige omgivelser som mulig, er *økologisk validitet* sentralt. Den økologiske validiteten omhandler nettopp «the degree of correspondence between the research conditions and the phenomenon being studied as it occurs naturally or outside of the research setting» (Gehrke, 2018, s. 2). Pat J. Gehrke (2018) viser til Urie Bronfenbrenners tre forslag for å styrke den økologiske validiteten. For det første skal forskningen gjøres i så naturlige situasjoner og omgivelser som mulig (2018, s. 3). I min undersøkelse bidrar valg av metoder til denne naturligheten. En av fordelene ved videoopptak er nettopp at vi får se deltakerne i sine naturlige omgivelser (Silverman, 2011, s. 44). For det andre skal forskningen ha så liten påvirkning på situasjonene som mulig (Gehrke, 2018, s. 3). Selv var jeg ikke til stede under datainnsamlingen, men forskere og forskningsassistenter fra ETOS-prosjektet var i klasserommet da videoopptakene ble gjort. Det

er vanskelig å vite i hvilken grad deltakerne ble påvirket av datainnsamlingen. «Kameraeffekten» blir ofte diskutert når det kommer til bruk av videoanalyse, for som med all annen data er det mulighet for at studieobjektene blir preget av at de blir observert (Blikstad-Balas, 2016, s. 513). For det tredje skal forskeren redegjøre for sosial og kulturell kontekst som er relevant for den økologiske validiteten (Gehrke, 2018, s. 3). Ved siden av å gjøre rede for aspekter ved undersøkelsen som utfordrer den økologiske validiteten i dette kapitlet, kan også diskursanalyse som metode bidra på dette punktet. Ettersom det er et stort fokus på både situasjonskontekst, tekstuell kontekst og kulturkontekst i diskursanalyse, vil det i stor grad bli tatt høyde for i denne undersøkelsen.

5.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler dataens pålitelighet (Furseth & Everett, 2012, s. 135). Til tross for at det er noe som ofte forbindes med kvantitativ forskning, er det viktig at dataen er pålitelige også i kvalitativ forskning. Ifølge Bratberg (2017, s. 26) vil det være større utfordring knyttet til reliabiliteten i form av etterprøvbarehet når tolkning er en stor del av forskningen. Ettersom tolkning er sentralt i diskursanalyser, har jeg tatt særlig to grep for å styrke undersøkelsens reliabilitet.

For det første har jeg valgt et datamateriale som muliggjør at flere forskere kan studere det og etterprøve funnene. Dette er en av fordelene ved å bruke videoobservasjon (Blikstad-Balas, 2016, s. 512), og kanskje særlig en av fordelene ved å gjenbruke datamateriale fra et prosjekt med andre forskere som kjenner til materialet. I mitt tilfelle var vi tre studenter som benyttet oss av ETOS sitt datamateriale som omhandlet norskundervisning. Til tross for at vi ikke gjort et nøyaktig likt utvalg, kjenner de andre studentene godt til det.

For det andre har jeg etterstrebet transparens i avhandlingen. Dette har jeg blant annet gjort gjennom tykke beskrivelser av analyseprosessen, utvalget, konteksten, temaet og deltakerne i studien (jf. Creswell & Miller, 2000, s. 128). Behovet for tykke skildringer er særlig viktig ettersom jeg gjør en kritisk diskursanalyse med tanke på hvor sentralt det å tolke er i denne metoden (jf. Grønmo, 2004, s. 282). Med tolkning kommer et behov for å grunngi tolkningen (Everett & Furseth, 2012, s. 49). For å sørge for transparens på dette punktet vil jeg i analysen bruke mange sitater for å «bevise» funn fra datamaterialet.

5.4.3 Forskningsetiske betraktninger

Forskning som har med mennesker å gjøre vil alltid ha etiske implikasjoner (Furseth & Everett, 2012, s. 136). Ettersom jeg benyttet meg av datamateriale fra ETOS-prosjektet vil jeg redegjøre for forskningsetiske grep som først og fremst er blitt gjort gjennom dette prosjektet. Ryen (2016) trekker frem flere sentrale punkter når det kommer til forskningsetiske betraktninger, og jeg vil videre ta utgangspunkt i *koder og samtykke*, og *konfidensialitet*.

Koder og samtykke omhandler at studieobjektene skal være informert om at de studeres, hva studien går ut på og at de kan trekke seg når de vil (Ryen, 2016, s. 32). Edvard Befring (2016, s. 32) trekker fram at barn har et spesielt krav til vern, og at forskerne må være bevisste barnas sårbare posisjon. Forskerne i ETOS-prosjektet gjorde en rekke grep for å sikre etikken når det kommer til koder og samtykke. Ifølge ETOS-rapporten fikk alle deltakere i studien, elever, foresatte og lærere, skriftlig informasjon (vedlegg 1 og 2) om hva studien innebar og deltakerne ga frivillig samtykke skriftlig (Brevik & Doetjes, 2020, s. 52). Ettersom elevene i studien var under 16 år, måtte også foresatte samtykke på deres vegne. Det var også enkelte elever som ikke ønsket å bli filmet, og de ble plassert utenfor kameravinkelen (2020, s. 53). De fikk også spørsmål om de godkjente at stemmene deres ble tatt opp, og for de som ikke samtykket til dette ble det ikke tatt opptak av stemmene.

Det andre punktet er kravet om *konfidensialitet*. Dette omhandler at forskerne har plikt til å både beskytte deltakernes identitet, steder og undersøkelsesstedet (Ryen, 2016, s. 33). Derfor må data med personlige opplysninger bli behandlet konfidensielt (Befring, 2016, s. 32). Slik det fremkommer i ETOS-rapporten ble det i prosjektet samlet inn en rekke persondatakilder, som for eksempel video-, lyd- og skjermopptak, noe som gjorde at forskerne måtte gjennomføre en rekke tiltak (Brevik & Doetjes, 2020, s. 52). Disse tiltakene var blant annet kryptering, anonymisering og adgangsbegrensning, og ifølge rapporten ble dataene klassifisert og lagret i henhold til reglementet og lagringsguiden til UiO³. Videre ble det utarbeidet rutinebeskrivelser for datahåndtering gjennom hele forskningsprosessen i tråd med GDPR (2020, s. 53). Alle som var involverte i prosjektet, inkludert meg selv, skrev under på en konfidensialitetserklæring (vedlegg 3). Selv mottok jeg både videoene og tekstene ferdig

³ UiOs reglement: [Klassifisering av data og informasjon - Universitetet i Oslo \(uio.no\)](#)

UiOs lagringsguide: [Lagringsguiden - Universitetet i Oslo \(uio.no\)](#)

gjennomgått av forskningsassistenter, men likevel behandlet jeg materialet i UiOs Teaching Learning Video Lab (TLVlab) for å sikre konfidensialiteten til deltakerne.

6 Analyse

I dette kapitlet skal jeg gjøre en kritisk diskursanalyse av forståelsen av essaysjangeren i en klasseromsdiskurs. I CDA skal man både behandle tekst, situasjonskontekst, tekstuell kontekst og kulturkontekst hver for seg, og forsøke å påvise sammenheng mellom disse dimensjonene (Tønnesson, 2002, s. 224). Jeg vil i det følgende redegjøre for konteksten, før jeg går inn på det Fairclough kaller en tekstanalyse, der jeg uten å ta hensyn til konteksten, beskriver hvilke tekstnormer og relasjoner som kommer til uttrykk. Til slutt vil jeg se på teksten i lys av konteksten. På denne måten ønsker jeg gjennom analysen å belyse hvordan essaysjangeren forstås i tekstene og hvordan denne forståelsen er i lys av situasjonskonteksten, den tekstuelle konteksten og kulturkonteksten.

6.1 Diskursanalyse: Kontekst

Teksten i denne diskursanalysen består av transkripsjoner av klasseromsundervisning og elevbesvarelser på en skriveoppgave med tilhørende tilbakemeldinger fra læreren. Det vil være vanskelig å gi en helhetlig beskrivelse av tekstenes kontekst, og det er heller ikke alt av omgivelser rundt teksten som er av betydning for meningsskapingen i diskursen (Maagerø, 2005, s. 37). Derfor har jeg gjort et utvalg basert på min problemstilling.

6.1.1 Kulturkontekst

Slik det fremkom i teorikapitlet, omhandler kulturkonteksten «de konvensjonelle ressursene og begrensningene deltakere har som deltakere i et kulturelt fellesskap» (Svennevig, 2009, s. 150). I møte med en ny sjanger, i dette tilfellet essaysjangeren, vil ressurser og begrensninger knyttet til temaet være sentralt for kulturkonteksten. Problemstillingen min ligger i krysningspunktet mellom litteraturvitenskapen (essayforståelse) og didaktikken (hvordan forståelsen er i et klasserom). Det gjør at forståelsen av sjanger og essay både i og utenfor klasserommet vil være en del av kulturkonteksten. I denne analysen vil jeg derfor fokusere på to aspekter ved kulturkonteksten: den litteraturvitenskapelige forståelsen av essayet og skolen som institusjon.

Det første aspektet ved kulturkonteksten som jeg vil trekke inn i analysen, er det litteraturvitenskapelige bakteppet for sjangere generelt og essayet spesielt. Når det kommer til essaysjangeren, kan vi se at forskjellige forståelser av sjangeren blir trukket fram av ulike aktører på feltet. I kapittel 3.3 trakk jeg fram Engelstads (1967) syn på essayet som noe artistisk og kunstnerisk og Johannesen (1982) og hans studenters (Grepstad et al., 1982) fokus på

essayet som et verktøy og deres støtte til Haas (1982) sine 12 topoi. Til slutt trakk jeg fram Longum (1997) og hans syn på at målet ikke bør være å skrive et «rent» essay, men heller å skrive essayistisk. Disse forståelsene kan prege essayet i diskursen jeg undersøker. Det er likevel vanskelig å vite hvordan denne kunnskapen begrenser eller fungerer som ressurser for deltakerne i klasseromsdiskursen. Med tanke på rollene i skolen som institusjon, vil det være nærliggende å tenke at dette i hovedsak vil fungere som ressurser eller begrensninger for læreren. Dette vil jeg komme tilbake til i analysen av tekst i kontekst.

Skolen som institusjon er det andre aspektet ved kulturkonteksten som jeg vil trekke fram. For å få et inntrykk av hva som er sentralt i denne konteksten, kan vi se til læreplanen og revideringene av den (jf. kapittel 2.1). For å oppsummere synet på sjanger og teksttype i LK06, kan vi se til den grunnleggende ferdigheten *å skrive* i norskfaget. Denne ferdigheten omhandler «å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget [...]» (Utdanningsdirektoratet, 2013). I kulturkonteksten kan vi altså se en forståelse av sjanger og teksttype som noe som hører sammen, og som gjennom LK06 ser ut til å utdype hverandre. Vi kan også se usikkerhet rundt teksttype-begrepet, slik det framkom hos Breivega og Johansen (2016), noe som kan påvirke teksten i diskursen. Til tross for at det i kulturkonteksten kan være usikkerhet knyttet til disse begrepene, kom det fram i kapittel 2.1 at eksplisitte sjangeranvisninger gikk ut av læreplanen med revideringen i 2013. Likevel kunne vi se at essay ofte blir trukket fram som en særlig verdifull sjanger innenfor sakprosasjangrene i skolen (Matthiesen, 2017; Tønnesson, 2012). Dette bekreftes ved at essaysjangeren igjen er tatt inn i læreplanen med LK20.

I skolen som institusjon kan vi også identifisere strukturer for muntlig aktivitet i klasserommet. Disse kan fungere som en ramme rundt både situasjonskonteksten og meningen som skapes i tekstene. Dette aspektet vil være særlig relevant i forbindelse med forskningsspørsmål 2. I «Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen» redegjør Klette (2013) for forskning knyttet til strukturer for muntlighet i klasserommet. Klette (2013, s. 174) viser til etnografen Fredric Erickson, som skiller mellom følgende tre analytiske tilnærminger innenfor klasseromsforskningen: 1) diskurs- og samtaleanalytiske tilnærminger; 2) prosess – produkt – tilnærminger; og 3) studier av fag og profesjonstilnærminger. Av disse tilnærmingene, er det den første som er aktuell i min studie. I denne tilnærmingen er man interessert i trekk og strukturer ved samtaler, som initiativ og respons, hvem som snakker og mønstre for turtaking. Forskning på feltet er også opptatt av hva som kjennetegner lærer- og elevytringer og

spørsmålsstilling. Forskningen viser at kommunikasjonen mellom lærer og elever følger et nokså fast mønster, som kalles IRE/F-mønster (Klette, 2013, s. 175). Dette mønsteret går ut på at læreren først kommer med et initiativ (I), som elevene responderer på (R), som læreren igjen evaluerer (E) eller kommenterer (F).

6.1.2 Situasjonstekst

I en diskursanalyse vil situasjonsteksten omhandle at «*deltakere* er engasjert i en *kommunikativ oppgave* i visse fysiske *omgivelser* gjennom et visst *medium*» (Svennevig, 2009, s. 147). *Deltakerne* i denne casen er læreren og elevene. I denne diskursen, som i mange klasseromsdiskurser, er det læreren som i utgangspunktet har mest kontroll. Han fordeler ord, gir instruksjoner og lager oppgaver som elevene skal løse. *Omgivelsene* i situasjonen er klasserommet, og omgivelsene bekrefter de situasjonsbestemte rollene ved at elevene sitter på rekker vendt mot læreren. Slik det ser ut på gjennom videoopptakene sitter elevene forholdsvis tett, men det er nok plass til at læreren kan gå rundt og kommunisere med elevene. Bakerst i klasserommet sitter en forskningsassistent fra ETOS-prosjektet. Til slutt er *mediene* for tekstene tale og skrift.

Den *kommunikative oppgaven* er todelt. Den første oppgaven er at elevene skal forstå essaysjangeren. Denne oppgaven løser de gjennom høytlesing fra læreboka *Fabel 10* og essayet «Shopping ergo sum», små skriveoppgaver, helklassesamtaler og en større skriveoppgave. Den andre oppgaven elevene skal løse, er nettopp denne større skriveoppgaven. Denne skal skrives på nynorsk, som er elevenes sidemål, og læreren skal sette karakterer på dem. Skriveoppgaven heter «Reflekterende skriving skriveøkt førsteutkast», og i oppgavebeskrivelsen får vi følgende informasjon:

Det er ingen sjangerkrav her. Du må ikkje skrive eit essay. Det viktigaste er at det er ein heilskapleg tekst som har eit klart formål, der du svarar på oppgåvene med reflekterande skriving.

Elevene kan velge mellom følgende fire oppgaver, og elevteksten som jeg vil se på senere i analysen, er en besvarelse på det første alternativet:

1. Skriv ein tekst der du reflekterer over temaet reise. Her kan perspektiva vere mange og ulike, og berre fantasien set grenser.
2. Skriv ein tekst der du reflekterer over kva som har påverka personlegdomen din? Her kan du trekkje inn familie, venner, religion, skole, fritidsaktivitetar og all anna erfaring du har gjort deg i livet ditt.

3. Skriv ein tekst der du reflekterer over det meningslause og/eller meningsskapande i vennskaplege frasar vi menneske strør rundt oss med. Eksempel på slike frasar er: god dag, kondolerer, hyggeleg å sjå deg, mine tankar er med deg, ha ei god helg og så vidare.
4. Skriv ein tekst der du reflekterer over ulike typar sorg, og korleis sorg kan forandre seg. Ei mogleg startsetning kan vere: Sorg finn vi i mange ulike former.

Under oppgavene kan elevene finne informasjon om både reflekterende skrivning og essay, som de kan bruke som støtte i skriveprosessen. Informasjonen om reflekterende skrivning er hentet fra Normprosjektet, og informasjonen om essay er hentet fra Norsksidene.no.

6.1.3 Tekstuell kontekst

Med den tekstuelle konteksten vil man se på ytringer som omringer tekstene, og hvordan teksten(e) som analyseres er betinget av denne konteksten (Hågvar, 2007, s. 31; Svennevig, 2009, s. 146). I denne casen blir læreboka *Fabel 10* brukt i stor grad, og som vi vil se videre påvirker den essayforståelsen i klasseromsdiskursen. Ved siden av læreboka, blir essayet «Shopping ergo sum» av Cathrine Sandes lest høyt i klasserommet med tilhørende helklassesamtale.

Fabel 10

I øktene jeg har observert har læreboka vært en sentral del av undervisningen. I undervisningen blir det både brukt mye tid på høytlesing fra boka og på helklassesamtaler knyttet til innholdet både underveis og etter lesingen. *Fabel 10* er en lærebok for norskfaget i 10. klasse og den er skrevet av Anne-Grete Fostås, Helge Horn, Ellen Birgitte Johnsrud, Jannike Hegdal Nilssen, Maria Nitteberg, Åse Marie Ommundsen og Harald Ødegaard. Boken ble gitt ut av Aschehaug 2015. Læreboka er delt inn i seks hoveddeler: «Læringsverktøy», «Skriv godt norsk», «Saktekster», «Fiksjonstekster», «Språk og kultur» og «Tekstsamling». Utraget som er sentralt i denne casen, er kapittelet «Essay» fra hoveddelen «Saktekster». Hvordan elevene forstår essaysjangeren kan være betinget av tekstene rundt, også hvordan læreboka presenterer andre sjangere.

Innholdet i kapittelet «Essay» vil være den mest umiddelbare omgivelsen til tekstutdragene som blir lest høyt i klasserommet. Setningene og underkapitlene vi finner i essaykapittelet, vil derfor fungere som tekstuell kontekst for de aktuelle utdragene. Det første elevene møter i kapittelet er læringsmålene, og de sier at elevene skal kunne følgende når de har arbeidet med dette kapittelet: «kjenne til ulike typer reflekterende tekster og forklare hva som kjennetegner

dem», «gjenkjenne og bruke virkemidler som passer i reflekterende tekster» og «skrive et essay» (Fostås et al., 2015, s. 136). Deretter følger en reflekterende tekst fra en student, som er publisert på en blogg, før læreboka redegjør for hva en reflekterende tekst er og hvilke typer reflekterende tekster som finnes. De ulike reflekterende tekstene som nevnes er kåseri, essay, blogg, petitartikkel og epistel. Så følger et eksempel på et essay, og dette er skrevet av forfatteren Ingvar Ambjørnsen. Etter eksempelteksten, kommer en redegjørelse for hva essaysjangeren er, og dette er et av utdragene som leses høyt i timen. Deretter følger en forklaring av hvordan man skal skrive et essay, og her finner vi underoverskriften «Å vandre i temaet», som det også leses høyt fra i en av øktene. Til slutt i kapittelet er det en oppsummering av hvordan man skriver essay, en sjekklister som elever kan bruke når de selv produserer et essay, ulike måter man kan innlede et essay, og en oppsummering av kjennetegn på sjangeren. Underveis i kapittelet kan vi også se tankebobler der det står «Tenk deg om», samt spørsmål som omhandler det som står skrevet.

«Shopping ergo sum»

Essayet «Shopping ergo sum» ble publisert i Dagbladet i desember 2008. Teksten blir lest høyt i klasserommet og med den tilhørende helklassesamtalen står den i direkte sammenheng med forståelsen av essaysjangeren som blir skapt i diskursen. I «Shopping ergo sum» kan vi lese Sandes' perspektiver på finanskrisen i 2008, og særlig den daværende finansministerens håndtering av finanskrisen, som ifølge Sandes går ut på å «pumpe økonomien tilbake til tilnærmet samme, oppblåste størrelse som før, slik at vi kan fortsette å bli enda litt rikere» (Sandes, 2008).

I teksten kan vi identifisere flere essayistiske trekk. Sandes er tydelig til stede i teksten og denne subjektiviteten kommer både fram gjennom et tydelig «jeg», personlige opplevelser og at hun skriver om sine tanker om temaet. Samtidig er hun saklig, holder seg til temaet og viser til faktaopplysninger. Som analysen videre vil vise, benytter Sandes en rekke virkemidler i teksten sin som ofte knyttes til essaysjangeren.

6.1.4 Oppsummering

I *Å forstå avisa* skriver Hågvar (2007) at «hele diskursteorien er egentlig basert på ett hovedprinsipp: Det finnes føringer på hvordan vi tenker og handler i ulike sammenhenger» (s. 18). Det er konteksten som skaper disse føringene, og i dette kapittelet har jeg trukket fram de aspektene ved konteksten som jeg mener i størst grad legger føringer for diskursens tekster. I

kulturkonteksten trakk jeg frem den litteraturvitenskapelige essayforståelsen og skolen som institusjon, som legger føringer for forståelsen av sjangeren i klasseromsdiskursen (forskningsspørsmål 1). I situasjonskonteksten trakk jeg fram situasjonsbestemte roller knyttet til diskursens deltakere, omgivelser og oppgave, ettersom disse aspektene ved situasjonskonteksten kan påvirke hvordan essayforståelsen konstitueres (forskningsspørsmål 2). Jeg trakk også fram den tekstuelle konteksten i form av læreboka *Fabel 10* og essayet “Shopping ergo sum”, da også de kan prege forståelsen av essay i klasserommet (forskningsspørsmål 1).

6.2 Diskursanalyse: Tekst

I analysen av nivå 1 i CDA skal teksten beskrives gjennom spørsmålet «hvilke relevante trekk finnes i teksten?» (Moen, 2002, s. 95–96). I denne undersøkelsen vil relevante trekk være tekstnormer. I det følgende skal jeg først analysere undervisningen gjennom å undersøke hvilke tekstnormer som kommer til uttrykk i klasseromsundervisningen (knyttet til forskningsspørsmål 1). Deretter vil jeg se nærmere på relasjonene i diskursen (knyttet til forskningsspørsmål 2). Til slutt vil jeg analysere elevteksten med tilbakemelding fra læreren, og her ville jeg ikke skille like klart mellom forskningsspørsmålene.

6.2.1 Undervisningen

6.2.1.1 Analyse av innhold

Som vi kunne se i kapittel 3.2.3 blir sjangere i den litteraturvitenskapelige tradisjonen definert som «en spesifikk språklig eller tekstlig struktur eller refererer til spesielle innholdsmønstre» (Berge & Ledin, 2001, s. 4). Når jeg nå skal analysere hvordan språklige eller tekstlige strukturer og spesifikke innholdsmønstre kommer til uttrykk i klasseromsundervisningen, vil det derfor være nyttig å identifisere tekstnormer, som i kapittel 3.2.4 ble definert som «de normer som deltakerne innenfor en spesifikk kulturkontekst, for eksempel skolen, er enige om kvalifiserer som tekster i den aktuelle kulturen, for eksempel hvordan en tekst skal være ordnet for å bli oppfattet som en ‘lærebok’» (Tønnesson, 2002b, s. 230). I undervisningen av essaysjangeren er det et nokså likt fokus på innholdsmønstre og språklige eller tekstlige strukturer. Likevel kan vi se at det er noe mer fokus på det strukturelle aspektet ved sjangeren.

Språklige eller tekstlige strukturer	56 ytringer
Innholdsmønstre	40 ytringer

Tabell 5. Tematisk oversikt over ytringer i klasserommet.

Ettersom en sjanger både omhandler spesielle innholdsmønstre og språklige eller tekstlige strukturer, vil jeg nå først se på hvilke tekstnormer knyttet til språklige eller tekstlige strukturer ved sjangeren, før jeg ser på innholdsmønstre. Tekstnormer er markert i kursiv.

Tekstnormer knyttet til språklige eller tekstlige strukturer

Tekstnormer knyttet til språklige eller tekstlige strukturer fremkommer i undervisningsøktene gjennom helklassesamtalene etter høytlesing av *Fabel 10* og «Shopping ergo sum», i etterarbeid etter høytlesing av den sistnevnte teksten og i arbeidet med å produsere egen tekst. Jeg vil i det følgende se nærmere på tekstnormer knyttet til virkemidler, refleksjon og frihet.

Virkemidler

I de observerte undervisningsøktene kan vi identifisere flere tekstnormer knyttet til virkemidler. I starten av den første undervisningsøkten stilte læreren spørsmål om hvorvidt elevene forstod hva sjangeren gikk ut på. Her kommer det frem at bruk av *gjentakelse* og *ironi* er typisk for essaysjangeren og at en essayist skal bruke mange *virkemidler* i essayet sitt. Dette er gjerne virkemidler vi forbinder med skjønnlitteraturen.

Lærer: Essay, begynner vi å få en litt sånn vag forståelse av hva det handler om? Er det noen som vil prøve å forklare hva det er?

[...]

Elev 1: En tekst med gjentakelse og ironi.

Lærer: Ja. Gjentakelse og ironi er gjerne virkemidler som blir brukt.

Elev 2: Mange virkemidler.

Lærer: Mange virkemidler som brukes. Typisk disse skjønnlitterære virkemidlene.

Det samme fokuset på *virkemidler* finner vi i helklassesamtalen om essayet “Shopping ergo Sum”. I denne samtalen er det virkemiddelet *allusjon* som er i sentrum:

Lærer: (...) Så "cogito ergo sum" overskriften spiller på den. Og hva kaller man det når man gjør sånne ting som dette? Språklig virkemiddel.

Elev: Allusjon

Lærer: Allusjon. Veldig bra, [elevens navn]. Har vi pratet om allusjon tidligere i år?

Elev: Ja.

Lærer: Ja det har vi ved flere anledninger. Hva går en allusjon ut på? Hva er en allusjon igjen?

Elev: Liksom å ta fra no, et sitat eller noe sånt.

Lærer: Ja, at du låner noe fra en annen tekst egentlig. Sant. At du henter noe. Bruker det. Så i dette tilfelle bruker han, eller hun, et kjent utsagn fra Rene Descartes også gjør hun om på det i tillegg. Og det kalles sikkert for noe bare det og, men det er en allusjon. Så "Shopping ergo sum", hvis dette er jeg tenker derfor er jeg, så blir da "shopping ergo sum".

Elev: Jeg shopper derfor er jeg.

Som utdraget over illustrerer dreier denne samtalen seg mer om hva virkemiddel innebærer enn hvilken funksjon det har i essayet. Likevel gir det et tydelig signal om hvor viktig bestemte virkemidler er i essaysjangeren ettersom ingen andre tekstnormer nevnes i denne samtalen. Det sterke fokuset på virkemidler ser vi videre i etterarbeidet som følger helklassesamtalen om essayet. Oppgaven går ut på at elevene skal identifisere virkemidler i "Shopping ergo sum", og her blir virkemidlene *ironi* og *paradoks* trukket fram av diskursens deltakere. I sekvensen nedenfor identifiseres ikke bare former for virkemidler, men vi kan også se at en essayist skal bruke virkemidler med måte. Det er altså ikke om å gjøre å ha så mange virkemidler som mulig i et essay. Essayisten må sørge for at virkemidlene som blir tatt i bruk har en funksjon i teksten. Hvilken funksjon virkemidler kan ha og skal ha i et essay, kommer derimot ikke fram i samtalen.

Lærer: Hva har vi funnet her?

Elev 1: Jeg har funnet ironi. Men det er ikke selvironi.

Lærer: Eller paradoks. Men paradoks er ofte ironi.

Elev 2: Er det sånn at jo flere virkemidler jo bedre?

Lærer: Alt med måte, men så lenge de har en funksjon.

I veiledningen av elevenes egenproduserte tekster, kan vi identifisere tekstnormen *retoriske spørsmål* som et sentralt virkemiddel i essayet. I motsetning til de tidligere nevnte virkemidlene, blir aldri begrepet *retoriske spørsmål* nevnt. Jeg velger likevel å omtale virkemiddelet som kommer frem i den følgende sekvensen for retoriske spørsmål, ettersom dette virkemiddelet nettopp omhandler det å stille spørsmål man ikke selv svarer direkte på. Forståelsen som kommer frem i sekvensen viser likevel at essayisten må "touche innom" spørsmålene, selv om de ikke besvares konkret:

Elev: Jeg kan stille så mange spørsmål jeg vil her, ikke sant?

Lærer: Ja.

Elev: Og jeg trenger ikke svare de?

Lærer: Nei, men du bør kanskje prøve å touche innom dem.

Elev: Jaja, selvfølgelig. men ikke sånn konkret svar?

Lærer: Nei, absolutt.

Refleksjon

Bruk av spørsmål i essayet er nært knyttet opp til tekstnormen *refleksjon* ettersom spørsmål blir brukt til å skape undring hos leseren. Sekvensen nedenfor viser nettopp hvordan spørsmål skal skape undring gjennom at essayisten dvele ved svarene. Dersom essayisten ikke er bombastisk, viser man refleksjon. Man skal utforske og være åpen i et essay:

Elev: Hva med hvis man har svaret på de spørsmålene man stiller i et essay da?

Lærer: Hvis du har svaret på spørsmålene? Gi meg et eksempel.

Elev: Sånn, de spørsmålene du stiller i essayet og du på en måte klarer å reflektere deg til et svar. Blir det da et essay?

Lærer: Noe av essayets form krever at du ikke skal være bombastisk, ikke sant, du skal ikke utelukke at det finnes andre svar på ting. Med på den? Så du skal være åpen hele tiden. Du skal utforske. Så jeg vil si at du gjerne kan tenke selv at du har funnet sannheten, men være åpen. Med på den?

Åpenheten omhandler også essayets slutt, og i den følgende sekvensen ser vi hvordan *åpen slutt* er en sentral tekstnorm i essaysjangeren. Den åpne slutten skal ikke bare vise refleksjon hos essayisten, men også framprovosere refleksjon hos leseren:

Lærer: Essay, begynner vi å få en litt sånn vag forståelse av hva det handler om? Er det noen som vil prøve å forklare hva det er?

[...]

Elev: Man har ofte en åpen slutt.

Lærer: En åpen slutt ja. Hva legger vi i det?

Elev: At man kan tenke selv hvordan slutten egentlig er. At leseren tenker selv.

Lærer: Ja! Man konkluderer ikke. Det er poenget. Ikke sant, i et leserinnlegg eller i en argumenterende tekst, så konkluderer man med noe gjerne. «Dette tyder på at nå må vi ta oss sammen og spare miljøet», ikke sant? Da har vi konkludert med noe. I et essay så konkluderer man ikke, men har gjerne med ... Vi skal skape litt sånn refleksjon hos leseren, ikke sant? Og hvis du lykkes i å få leseren til å gjøre det, så har du lykkes godt. Ikke sant?

I diskursens tekster blir det satt et slags likhetstegn mellom essay og reflekterende skriving. Dette viser hvor sentralt *refleksjon* er i sjangeren. Utdraget som følger, er hentet fra undervisningsøkten der elevene skal begynne med å skrive en egen tekst:

Lærer: Greit. Unge lovende mennesker. Hva er det vi skal gjøre nå?

Elev: Vi skal skrive essay på nynorsk.

Lærer: Yes. Om dere går inn på Its Learning, så ligger det en oppgave i «Norsk sidemål». Den heter «Reflekterende skriving skriveøkt førsteutkast»

I sekvensen kan vi se en endring i lærerens begrepsbruk. Fram til dette utsagnet, har ikke begrepene reflekterende skriving eller reflekterende tekst vært i bruk i undervisningen. Som vi har sett tidligere i analysen, har derimot begrepet refleksjon blitt brukt, men da for å beskrive en essayistisk skrivemåte. Skiftet kan vi se i tittelen på skriveoppgaven og innholdet i oppgavebeskrivelsen, som det ble gjort rede for i analysen av den tekstuelle konteksten. Det interessante her er at læreren svarer “Yes” på elevenes svar om at de skal skrive essay i den aktuelle undervisningsøkten, mens dokumentet vitner om at det er skrivehandlingen reflekterende skriving som står i sentrum.

Frihet

Frihet er også sentralt i essaysjangeren. Denne tekstnormen var ikke i fokus i helklassesamtalene, men kom heller til uttrykk da læreren veiledet elevene i skriveoppgavene. I sekvensen under kan vi se hvordan essayisten har frihet til å velge hvordan essayet skal starte. Læreren modifierer her informasjonen han har gitt tidligere i undervisningen om hvordan tekstene skal starte. Det som tidligere kunne blitt oppfattet som en mer rigid tekstnorm kommer nå fram som en anbefaling på hvordan eleven skal starte teksten sin.

Elev: Jeg bare lurer på det du sa. Må det være en situasjon?

Lærer: Neida. Begynn som du vil. Det var bare en anbefaling.

Frihet som en essayistisk tekstnorm, kommer også fram i veiledningen læreren gir til to andre elever. Den første eleven lurer på hvorvidt han må bruke alle virkemidler som de har lært, noe læreren avkrefter. I et essay skal man bare bruke virkemidler som passer inn. I skriveveiledningen av den andre eleven, kan vi også se at *frihet* som tekstnorm endrer kravet om sannhet. I den følgende sekvensen kommer det nemlig fram at elevene står fritt til å finne på ting i sine tekster, så lenge refleksjonen gir mening.

Elev: Må den være sann eller?

Lærer: Nei, du må bare finne på ting. Jaja. Det viktigste er at refleksjonen gir mening.

I kapittel 2.2 om essayets posisjon i skolen ble sakprosa definert som «tekster som adressaten har grunn til å oppfatte som direkte ytringer av virkeligheten» (Tønnesson, 2012, s. 34). Med sekvensen over endrer læreren til en viss grad dette sannhetskravet som vi vanligvis har til en sakprosasjanger som essayet.

Tekstnormer knyttet til innholdsmønstre

I undervisningsøktene jeg observerte kommer også en rekke tekstnormer knyttet til innholdsmønstre til uttrykk. Jeg vil nå se på hvordan tekstnormene tema og ulike perspektiver, og subjektivitet kommer frem i klasseromsundervisningen.

Tema og ulike perspektiver

I helklasseundervisningen etter høytlesning fra *Fabel 10*, kommer det fram at selv om essayisten kan trekke inn ulike temaer i teksten, skal essayet i all hovedsak bestå av refleksjon og drøfting rundt *ett hovedtema*. Dette hovedtemaet vil fungere som en *rød tråd* gjennom teksten.

Lærer: Essay, begynner vi å få en litt sånn vag forståelse av hva det handler om? Er det noen som vil prøve å forklare hva det er?

[...]

Elev: Essay pleier ofte å drøfte og reflektere over forskjellige temaer.

Lærer: Drøfte og reflektere over ett tema, i all hovedsak da. Det kan variere med tema.

Hvilke temaer essayet skal omhandle er sentralt i flere sekvenser av undervisningen, men her i form av å trekke inn *ulike perspektiver*. Slik vi kan forstå sekvensen under, er det å trekke inn ulike perspektiver i essayet et ledd i refleksjonen. Dette illustreres i lærerens svar på hvilke temaer og perspektiver en elev kan bruke i refleksjonen rundt det å reise.

Elev: Hvordan skal man reflektere over reise?

Lærer: Du kan gjøre det. Vi har jobbet litt med det. Ikke sant? Betragtninger rundt hva man opplever, hva man kan oppleve, hva slags menneske du blir når du reiser, hva slags utfordringer du møter, hva slags gleder du får ved det. Sa jeg hva slags mennesker du møter? Ja. Er du med? Sant. Rundt hele reisen. Det å bli transportert. Flyplassproblematikk, togproblematikk, bilproblematikk, skoproblematikk. Altså det er så mye vi kan tenke på her.

[...]

Subjektivitet

Subjektivitet som tekstnorm når det kommer til innholdsmønstre, blir sterkt vektlagt i undervisningen. Dette kommer blant annet fram i helklassesamtalen, der en elev trekker fram nettopp denne tekstnormen i sin forklaring på hva essaysjangeren går ut på. Subjektiviteten går ut på å ta utgangspunkt i egne erfaringer og omgivelser. Subjektiviteten skal være så fremtredende i et essay, at sjangeren kan kalles en *pregtekst*.

Lærer: Essay, begynner vi å få en litt sånn vag forståelse av hva det handler om? Er det noen som vil prøve å forklare hva det er?

[...]

Elev: Forfatteren kan ta utgangspunkt i personlige erfaringer.

Lærer: Ja! Personlig. Fint, for essay er gjerne personlig. Bruk gjerne personlige erfaringer, egne opplevelser. Som man spinner videre på og har refleksjoner rundt. Og trekk tråder til litt mer større, universelle problemstillinger. Min veileder på masteren, han var veldig sånn språkgal og han har skrevet bøker om journalistikk, og han kaller da denne type tekster for pregtekster. For han er på det nivået at han kan lage egne navn på sjangre. Da er du fet. Men pregtekster kaller han det for. Fordi han mener at det er forfatteren sin oppgave å sette preg på teksten. At personligheten til forfatteren skal prege teksten. Det er det som gjør essayet vanskelig ofte og sånn reflekterende tekster, det er det at du skal prøve å skrive gjennom din personlighet. Du skal formidle, ikke sant, de refleksjonene du selv gjør på en tekstlig måte. Og det er det som kanskje er vanskelig. Ok.

Tekstnormen *subjektivitet* blir i lærerens veiledning av en elev knyttet til hvordan essayet skal starte. Vi kan se flere eksempler på at læreren råder elevene til å starte essayet med en *personlig opplevelse*. Slik jeg forstår lærerens utdypelse av svaret sitt, mener han at det er enklere for elevene om de starter med en personlig opplevelse, for så å reflektere rundt denne opplevelsen etter hvert. Etter å gi dette rådet til en enkeltelev henvender læreren seg til hele klassen for å dele informasjonen, og tydeliggjør med dette at subjektivitet er en viktig tekstnorm i essaysjangeren.

Elev: Hvis jeg skal skrive om reise. Kan jeg bare skrive ... Jeg vet ikke. Kan jeg bare skrive.. Ikke meningsløse da, men liksom jeg vet ikke..

Lærer: Begynn med en situasjon som du husker fra en reise du har tatt.

Elev: Åja ja. Okei. Takk.

Lærer: Kanskje du kan gjøre noen refleksjoner ut fra det etter hvert. Ofte er det sånn at det kommer etter hvert når vi skriver. Men hvis du begynner med noe som er på en måte enkelt å skrive om, så kanskje det dukker opp noen tanker om situasjonen etter hvert.

Lærer: [til hele klassen] Okei. Tips. Som jeg nettopp ga [elevens navn], og som jeg tror kanskje kan være fungerende. Ikke sant, alle her inne husker en eller annen episode som de har opplevd i forbindelse med reise, i forbindelse med sorg, i forbindelse med kanskje en egen åpenbaring de har hatt med seg selv og sin personlighet muligens eller hva var den siste oppgaven igjen.

Til tross for at *subjektivitet* til nå er blitt forstått som essayistens egne erfaringer og opplevelser, kommer det fram i veiledningen av en annen elev at subjektivitet ikke nødvendigvis forutsetter at situasjonen må være selvopplevd. Essayisten kan også være subjektiv gjennom å trekke inn opplevelser andre har gjort, men som essayisten har observert.

Elev: Jeg har valgt oppgave og jeg har lest om dem og jeg kan reflektere, men jeg vet ikke hvordan jeg skal skrive den.

Lærer: Har du noen personlige betraktninger? Noen personlige opplevelser?

Elev: Jeg har ikke noen venner. Jeg har ikke noe å tape ser du.

Lærer: «Om du ikkje har noko å tape er det vanskeleg å oppleve sorg, men desto vanskelegare å oppleve lykke.». Men okei, begynn med å beskriv noe du har opplevd for eksempel.

Elev: Skal jeg skrive om en trist opplevelse?

Lærer: Nei, noe som du har opplevd som handler om sorg. Det trenger ikke handle om deg. Det kan handle om noe du har sett andre har opplevd. Der kan du begynne. Det er alltid enkelt å begynne å skrive om noe du kjenner til. Også kan du utforske litt hva. Hvis du nå har lest om ulike typer sorg, så kanskje du kan knytte det til noe.

Subjektivitet som tekstnorm, er også sentralt i lærerens forklaring av hva reflekterende skriving er. Læreren henter sin forklaring fra Normprosjektet og sekvensen under viser hvordan normprosjektet trekker frem subjektivitet som en forklaring på hva det vil si å reflektere.

[...]

Lærer: [...] «Å reflektere innebærer blant annet å rette oppmerksomheten mot seg selv; egen situasjon og utvikling, egne tanker og erfaringer, egne stemninger og følelser, eget arbeid og eget liv. Man filosoferer, funderer, vurderer, tenker fram og tilbake». Så står det at reflekterende skriving kan være ekspressiv. Hva betyr det?

Elev: Uttrykke.

Lærer: Yes! Ikke sant? At du uttrykker kanskje følelser som du får i situasjoner du beskriver. Det kan være litt dramatisk. Og reflekterende skriving kan gjerne ha et islett av beskrivende og argumenterende skriving. Islett, altså, at du har noen trekk fra det. Du har liksom noe å argumentere med eller beskrivende med. Det kan du gjerne ha. Eksempler på reflekterende tekster: logg, essay, dagboknotat, selvpresenterende skjønnlitteratur og blogg. Det overordnede og typiske formålet ... bla bla bla.

Det er vanskelig å vite om lærerens forklaring fortsatt omhandler essayistiske trekk eller om han nå har beveget seg fra sjanger til skrivehandling. Ettersom det til nå har vært så glidende overgang mellom de to begrepene, kan vi kanskje anta at informasjonen han gir om reflekterende skriving også er essayistiske trekk. I tillegg stopper læreren høytlesingen fra Normprosjektets forklaring idet han kommer inn på formålet, som jo er sentralt når man bruker skrivehandling.

6.2.1.2 *Analyse av relasjoner*

Rollene til deltakerne i diskursen og relasjonene mellom dem vil prege mulighetene og begrensningene de har til å skape doxa rundt essaysjangeren. For å få en oversikt over kontroll og maktforhold i diskursen vil jeg nå gå nærmere inn på taletiden til lærer og elever, interaksjon mellom deltakere og typiske spørsmål/svar-sekvenser. For å analysere relasjonene, særlig i spørsmål/svar-sekvensen vil jeg benytte meg av begrepene om språkhandling slik de ble beskrevet i kapittel 3.2.5.

Taletid og interaksjon mellom diskursens deltakere

Som tabell 6 viser har læreren ordet i store deler av undervisningsøktene. Læreren bruker sin taletid til å forklare oppgaver, stille spørsmål og til å veilede elevene i arbeid i timene. Elevenes taletid går derimot ut på å respondere på lærerens spørsmål, stille spørsmål til skriveoppgaven læreren har gitt og forklare sine tanker rundt egen skriveprosess. Ser vi bort fra høytlesing fra *Fabel 10* og «Shopping ergo sum» er elevens ord på totalt 1880, mens læreren ord på 6050. Både den store forskjellen i taletiden og hva taletiden brukes til, vitner om at læreren er dominerende i klasseromdiskursen. I en samtale kan man dominere på ulike måter, og Svennevig (2009) skriver at «det å ta *initiativ* i samtalen er å styre utviklingen av den og dermed å dominere, mens det å gi *respons* i langt mindre grad styrer samtalen» (s. 116). Denne måten å dominere på er tydelig i den aktuelle klasseromdiskursen. Slik det fremkommer i tabell 6 har læreren lenger taletid i alle øktene, både de to første der undervisningen omhandler gjennomgang av sjangeren, og i de to siste der elevene selv jobber med en skriveoppgave.

Antall ord					
	Økt 1	Økt 2	Økt 3	Økt 4	Totalt
Lærer	1421	1798	2481	350	6050
Elev	770	180	660	270	1880

Tabell 6. Antall ord. Høytlesing fra lærebok ikke inkludert.

En mulig forklaring på denne relativt store forskjellen kan være mønsteret i interaksjonen mellom læreren og elevene. Interaksjonen i klasserommet preges av de situasjonsbestemte rollene i diskursen. Dette kan vi blant annet se gjennom at læreren både henvender seg til hele klassen og til enkeltelever når han stiller spørsmål i plenum. Elevene sitter på rekker med ansiktet vendt mot læreren og i de observerte timene kan vi ikke se at elevene henvender seg til noen andre enn læreren. I klasseromsundervisningen så jeg heller ikke tegn til at elevene bygger på hverandres ytringer. Heller ikke da elevene arbeidet med skriveoppgaven, observerte jeg at elevene henvendte seg til hverandre for å få mer kunnskap om emnet. Her er det likevel viktig å være oppmerksom på at dette kan ha skjedd uten at kameraet og mikrofonene har klart å fange det opp.

Spørsmål/svar-sekvenser

Store deler av undervisningen er preget av sekvenser bestående av spørsmål og svar. I de fleste tilfellene er det læreren som tar initiativ, mens elevene responderer før læreren igjen evaluerer elevens svar. Men andre ord er IRE-strukturen, som nevnt i kapittel 6.1.1, tydelig i

spørsmål/svar-sekvensene i undervisningen. Både IRE-strukturen og bruk av enkelte språkhandlinger, bidrar til å styrke lærerens dominans i klasserommet.

I tabell 7 ser vi et eksempel på en spørsmål/svar-sekvens mellom lærer og elever i helklassesamtalen. Læreren innleder sekvensen med et direktiv gjennom å be elevene svare på hva essaysjangeren er. En elev kommer så med et konstantiv gjennom å forklare hva det er. Læreren ønsker her at eleven skal utdype forklaringen, og kommer med et nytt direktiv gjennom et oppfølgingsspørsmål. Etter at eleven utdyper sin forklaring, kommer læreren med en bekreftelse på hvorvidt elevens svar er en gyldig forklaring eller ikke, noe som en kvalifisering da læreren skaper en virkelighet knyttet til at essay faktisk er å «forsøke seg frem».

Lærer	Direktiv	Essay, begynner vi å få en litt sånn vag forståelse av hva det handler om? Er det noen som vil prøve å forklare hva det er?
Elev	Konstantiv	Det står at det kommer fra det franske ordet "essai".
Lærer	Direktiv	Det var forklaringa? Ja, kjempe! Denne sjangeren, hva går den ut på? Hva er det vi har lest nå? Hva er det vi liksom har jobba med på fredag, dagen før det.
Elev	Konstantiv	Det står forsøke seg ... tenke seg frem og fordi essay betyr forsøk.
Lærer	Kvalifisering	Mhm, riktig. Forsøke seg frem.

Tabell 7. Eksempel på spørsmål/svar-sekvens knyttet til lesing av læreboka.

Denne sekvensen er typisk for den lærerstyrte samtalen i klasserommet, da læreren ofte bekrefter eller avkrefter hvorvidt elevenes forklaringer og forståelser er gyldige eller ikke. Også her er det tydelig at de situasjonsbestemte rollene i diskursen gjør at det er læreren som har den institusjonelle makten til å kvalifisere forståelsen av sjangeren.

I andre tilfeller er det elever som utfører direktiver. Det er likevel ikke elevene selv som tar initiativ i disse tilfellene, da læreren ofte oppfordrer elevene til å stille spørsmål etter at et avsnitt er lest i læreboka. I tabell 8, kan vi se et typisk eksempel på en sekvens der det er eleven som stiller spørsmålet. Etter høytlesing fra *Fabel 10* utfører en elev språkhandlingen direktiv gjennom å stille spørsmål om hva som skjer når man faktisk har svaret på spørsmålene man stiller i essayet. Læreren følger opp direktivet med et nytt direktiv med en oppfordring om utdypelse. Eleven følger opp med et konstantiv og et direktiv, ved å både forklare hva han mener og ved å stille et oppfølgingsspørsmål. Til slutt kan vi se at læreren konstaterer gjennom å forklare hvordan denne setningen i læreboka kan forstås i lys av den aktuelle sjangeren. Etersom sekvensen slutter med denne konstateringen, og siden direktivet «med på den?» her blir brukt som et slags retorisk spørsmål som ikke blir fulgt opp av eleven, kan vi tolke dette som en kvalifisering som kvalifiserer en gyldig forståelse av sjangeren.

Elev	Direktiv	Hva med hvis man har svaret på de spørsmålene man stiller i et essay da?
Lærer	Direktiv	Hvis du har svaret på spørsmålene? Gi meg et eksempel.
Elev	Konstantiv og direktiv	Sånn, de spørsmålene du stiller i essayet og du på en måte klarer å reflektere deg til et svar. Blir det et essay?
Lærer	Konstantiv og kvalifisering	Noe av essayets form krever at du ikke skal være bombastisk, ikke sant, du skal ikke utelukke at det finnes andre svar på ting. Med på den? Du skal være åpen hele tiden. Du skal utforske. Så jeg vil si at du gjerne kan tenke selv at du har funnet sannheten, men være åpen. Med på den?

Tabell 8. Eksempel på spørsmål/svar-sekvens knyttet til lesing av læreboka.

Også når det kommer til arbeid med å produsere en reflekterende tekst, utfører elevene direktiver. I tabell 9 kan vi se en typisk sekvens der en elev ønsker svar fra læreren om hvorvidt hans forståelse av skriveoppgaven er riktig. Læreren konstaterer i svaret sitt hvorvidt eleven skal skrive en fortelling om reise eller ikke, før eleven utfører et direktiv gjennom et oppfølgingsspørsmål. Læreren bekrefter elevens svar og kvalifiserer forståelsen av sjangeren, og denne kvalifiseringen av essayet kan da prege hvordan elevens tekst vil bli.

Elev	Direktiv	Skal jeg skrive en fortelling om en reise eller?
Lærer	Konstantiv	Du kan gjøre det, men du må passe på at du har en form for refleksjon og grunne, vurdere, utforske elementer ved reise. Du kan skrive en fortelling.
Elev	Direktiv	Generelt?
Lærer	Kvalifisering	Ja, det kan det være. Generelt og mer spesifikt absolutt. og tema er jo bredt ikke sant. Så lenge du belyser flere sider av de tankene du har om reise.

Tabell 9. Eksempel på spørsmål/svar-sekvens knyttet til skriveoppgave.

I alle disse sekvensene kan vi se hvordan de situasjonsbestemte rollene preger hvordan doxa rundt essaysjangeren etableres. Sekvensene viser et tydelig mønster i klasseromsdiskursen der læreren åpner opp for elevstemmer gjennom direktiver. Likevel ender de aller fleste sekvensene med en bekreftelse eller avkreftelse av elevenes konstateringer, noe som viser at læreren er den som sitter med kunnskapen om temaet. Det er med andre ord tydelig at elevene skal produsere svar som læreren allerede kjenner, og som i utgangspunktet også elevene skal kjenne til etter høytlesingen fra *Fabel 10* eller gjennomgang av oppgaveteksten til skriveoppgaven.

6.2.2 Elevtekst med tilbakemelding

I det følgende skal jeg analysere hvordan forståelsen av essaysjangeren kommer til uttrykk i en elevtekst og i tilbakemeldingen læreren gir på teksten. I analysen av elevteksten vil jeg se hvordan tekstnormene blir anvendt av eleven, noe som implisitt viser elevens forståelse av sjangeren. Når det kommer til tilbakemeldingen, vil tekstnormene komme mer eksplisitt fram, i tillegg vil læreren bekrefte eller avkreft om elevens forståelse av sjangeren er gyldig eller ikke. Tekstnormer er markert i kursiv.

6.2.2.1 Forståelse av essaysjangeren i elevteksten

Når jeg nå skal analysere elevteksten, vil jeg ta for meg avsnitt for avsnitt for så å identifisere tekstnormer som både er knyttet til språklige og tekstlige strukturer og til innholdsmønstre. Hovedtemaet i essayet er å reise. For å reflektere rundt temaet reising, trekker eleven inn ulike underordnede temaer, noe som gjør at eleven ser på hovedtemaet fra *ulike perspektiver*. Til tross for at eleven trekker inn en rekke ulike perspektiver, omhandler alle avsnittene det å reise, noe som gjør at vi kan ane en *rød tråd* gjennom teksten. Avsnittene har følgende temaer:

Innledning	Presenterer temaet reising
Avsnitt 1	Eventyrlyst
Avsnitt 2	Spørsmål knyttet til reising
Avsnitt 3	Mentale reiser i form av drømmer
Avsnitt 4	Mentale reiser i form av rus
Avsnitt 5	Turisme
Avsnitt 6	Reising i fremtiden
Avsnitt 7	Konsekvenser av reising
Avslutning	Nye måter å reise på

Tabell 10. Oversikt over undertemaer i elevteksten.

I innledningen kan vi se at eleven ikke starter med en personlig opplevelse, som læreren ofte rådet til i undervisningen. Dette gjør at vi kan identifisere tekstnormen *frihet*.

Reising har eksistert sidan byrjinga til mennesket. Dei første menneska reiste frå Afrika til resten av verda. England sende fangar på ei reise til Australia. Menneske har reist på ekspedisjonar til Nord- og Sørpolen. Men kvifor?

Eleven innleder med å gjøre det tydelig hva hovedtemaet i teksten er. Videre trekker eleven inn faktaopplysninger knyttet til menneskenes første reiser og ekspedisjoner. På bakgrunn av dette, kan vi se at eleven har en forståelse av at sjangeren ikke bare skal inneholde personlige opplevelser og anekdoter, men også tekstnormen *saklighet*. I innledningen kan vi også se at eleven henvender seg til leseren, både gjennom å bruke ord som «vi» og «du». Dette understreker hvordan teksten fungerer som en *samtale*. Innledningen avsluttes med et åpent spørsmål, som både kan fungere som en pekepinn videre på hva den røde tråden i teksten skal være, men som også kan skape undring hos leseren og underbygge essayets *åpne form*.

I første avsnitt av tekstens hoveddel kan vi identifisere tekstnormen *subjektivitet*. Teksten er her i større grad preget av *personlige opplevelser* og *tanker*:

Reising kjem frå den indre eventyrlysta i alle menneske. Vi har reist rundt på heile jorda. Du finn menneske over alt. Du som les har kanskje reist stader. Eg har vore veldig heldig med foreldre som liker å reisa, så personleg har eg reist til land heile livet. Dette har vore med båt, fly, bil eller tog.

Også her henvender eleven seg til leseren, gjennom å bruke ordet «du». Videre trekker eleven frem en *personlig opplevelse*, som her er knyttet til at eleven selv har reist til land i hele verden, med ulike fremkomstmidler.

I andre avsnitt av hoveddelen, kan vi se hvordan eleven stiller en rekke spørsmål knyttet til reising. Med spørsmålet kan vi både identifisere virkemiddelet *retorisk spørsmål* og *refleksjon* gjennom at spørsmålet skaper undring hos leseren:

Men kan vi berre reisa fysisk? Kva blir klassifisert som ei reise? Er bussturen tar til skulen kvar dag ei reise? Eller må eg dra til eit heilt annan stad på kloden for å reisa? Ei reise for meg er når du kjem til andre stader, ikkje berre fysisk, men også i tankane dine.

Her kan vi se hvordan eleven stiller spørsmål som i slutten av avsnittet blir besvart med elevens egne tanker om hva en reise faktisk er. Dette gjør at vi både kan identifisere hvordan eleven bruker spørsmål som et *virkemiddel* for å skape undring, samtidig som *subjektiviteten* kommer fram gjennom elevens tanker.

I hoveddelens tredje avsnitt spiller eleven videre på spørsmålene i forrige avsnitt, gjennom å trekke inn andre former for reising:

Det første ein tenkjar på når ein tenker mentale reiser, er nok drøymar. I draumane dine har du ingen avgrensingar, ingen mangel på pengar, ingen mangel på motivasjon, og sist men ikkje minst ingen konsekvensar. Er dette farleg? Kan ein drauma for mykje? Kva om ein mistar grepet om verkelegheita?

Igjen kan vi se hvordan teksten er preget av *subjektivitet* ved at eleven uttrykker hva han tenker at mentale reiser er. Vi kan se at eleven ser på det å reise på en ny måte, noe som gjør at eleven reflekterer over temaet gjennom et nytt perspektiv. Vi kan også se at han igjen stiller spørsmål knytte til det å drømme.

I det neste avsnittet, skriver eleven videre om mentale reiser, som her er knyttet til det å være ruset på narkotiske stoffer:

Det finst òg ei anna mental reise, som ikkje er like barnevennleg. Denne mentale reisa inneheld narkotiske stoff. Shrooms, hasj, alt av sånne stoff gir deg ein effekt som på engelsk kallast ein «trip», og dette betyr bokstaveleg talt reise. Men eg har aldri vore nær sånne ting for eg er uskuldig gut som aldri har gjort noko feil.

I første setning bygger eleven bro fra det forrige avsnittet, og skriver vidare at den mentale reisen som dette avsnittet skal handle om ikke er like barnevennlig. Det er vanskelig å vite hvorvidt dette er intensjonelt eller ikke, men vi kan ane at eleven bruker *humor som virkemiddel*. Videre i avsnittet kan vi se at eleven viser *saklighet* gjennom å trekke inn faktaopplysninger om narkotika ved å ramse opp ulike typer narkotiske stoffer og det engelske begrepet «trip». I avsnittets avslutning kan vi igjen se eksempel på bruk av *humor som virkemiddel*, da eleven skriver at han er en «uskuldig gut som aldri har gjort noko feil».

Det femte avsnittet omhandler turisme. Mens de to foregående avsnittene omhandler mentale reiser, reflekterer nå eleven rundt reising gjennom *et nytt perspektiv*:

Så er det turisme. Ein av mange måtar verda i dag øydelegg verda i morgon. Folk ser på reisedestinasjonar som milepålar i livet deira. Men kvifor er det slik? Kvifor tenker vi alltid på neste reise, neste destinasjon? Kjem det frå kolonisering til farfedrane våre? Eller er det status å ha reist mange stader?

Tekstnormen *subjektivitet* er fremtredende i avsnittet gjennom at eleven uttrykker sine tanker og meninger. Tankene er knyttet til hvordan mennesker ødelegger verden med reising, og hvordan mennesker ser på det å reise. Her stilles det også en rekke *retoriske spørsmål* knyttet til temaet. Til tross for at eleven ikke svarer på spørsmålene eksplisitt, kan vi se at han med spørsmålet «Kjem det frå kolonisering til farfedrane våre?», svarer på de to tidligere spørsmålene med et nytt spørsmål.

I neste avsnitt *reflekterer* eleven rundt hvordan reising vil være i fremtiden:

Kva skjer med reising i framtida? Vil det bli forbode for å forminska utsleppa, eller vil vi kanskje finna ut ein måte å reisa bort frå jorda på? Berre tida vil fortelja kva som skjer med reising i framtida. Eg trur vi vil finna måtar å busetja oss på andar planetar. Eg trur menneskja vil bli tatt inn i eit heilt nytt kapittel i løpet av dei neste åra.

Det første spørsmålet i avsnittet tydeliggjør avsnittets tema, og i det andre spørsmålet aner vi hvorfor eleven stiller seg spørsmål om hva som skjer med reising i fremtiden. Videre i avsnittet kan vi se at eleven først ikke er konkluderende i sitt svar på spørsmålet, men at han likevel uttrykker hva han selv tenker om temaet. På denne måten følger han tekstnormen *åpen form*.

Hoveddelens siste avsnitt er preget av elevenes egne meninger, som her omhandler konsekvenser av reising:

Jorda vil rett og slett ikkje kunna halda så mykje lengre, på grunn av all reisinga vår. COV-19 vart spreidd heilt til Noreg frå Kina ved hjelp av reising. SARS i 2013 vart spreidd ved hjelp av reising. Eventyrlysta vår kan bety slutten på dei tradisjonelle levemåtene våre. For kven veit korleis menneskja ser ut om 100 år?

Mens eleven i det forrige avsnittet stilte spørsmål knyttet til utslipp, går han nå mer inn på koronapandemien og hvordan viruset er blitt spreidd med menneskers reiser. Vi kan se at eleven både viser *saklighet* gjennom faktaopplysninger om hvordan viruset har blitt spredt, samtidig som han er *subjektiv* gjennom å uttrykke sine tanker om tradisjonelle levemåter. Han bruker også virkemiddelet retorisk spørsmål i slutten av avsnittet. Dette kan bidra til undring og refleksjon.

I avslutningen kan vi tydelig se hvordan eleven preger teksten sin:

Meininga mi er rett og slett at reising peikar til ein periode der menneskja prøvde å finna ut så mykje om jorda så mogleg. Vi har brukt opp tida vår på å utforska, vi har brukt opp tida vår på å reisa. Som eg sa, menneskja er på veg inn til eit nytt kapittel i historia. Verdensrommet ligg for tur, og eg kunne ikkje ha sett framtida for meg på nokon annan måte.

Eleven er nemlig nokså konkluderende i sin avslutning. Dette kommer tydelig fram gjennom at eleven skriver «Meininga mi er rett og slett [...]», for så å uttrykke hva meningen er. Med andre ord er bryter han tekstnormen som går ut på at essayets avslutning skal ha en *åpen form* og ikke være konkluderende.

6.2.2.2 Forståelse av essaysjangeren i tilbakemeldingen

Når jeg nå skal analysere lærerens tilbakemelding på elevens tekst, vil jeg ta for meg avsnitt for avsnitt for så å identifisere tekstnormer som både er knyttet til språklige og tekstlige strukturer og til innholdsmønstre. I tilbakemeldingen starter læreren med å kommentere elevens tanker og tekstens avsnitt:

Du har mange spennande tankar om temaet du skriv om. Teksten har korte og effektive avsnitt som fører lesaren vidare.

Når det kommer til tekstnormer knyttet til innholdsmønstre, kan vi se at læreren skriver at eleven har spennende tanker om temaet. Med andre ord skal essayistens tanker være *spennende*.

I avsnittets siste setning, kan vi identifisere tekstnormen *struktur* innenfor språklige og tekstlige strukturer. Avsnittene skal både være *effektive* og *korte* og de skal føre leseren videre.

Videre går læreren nærmere inn på måten eleven *reflekterer* i teksten sin:

Nokon refleksjonar kunne ha vore følgd grundigare opp. Du skriv til dømes om reising i draum og rus. Det er spennande, og noko eg gjerne skulle ha sett at du knytte tettare mot den type reising som du i all hovudsak skriv om. Eg forstår assosiasjonstanken med desse to avsnitta, samtidig ser dei litt tilfeldige ut i heilskapen.

I dette avsnittet av tilbakemeldingen kan vi identifisere flere trekk ved lærerens forståelse av essaysjangeren og reflekterende skriving. Vi kan se at læreren savner *grundigere refleksjon*. Han eksemplifiserer dette med avsnittene i elevteksten som omhandlet mentale reiser i form av drømmer og rus. Til tross for at læreren mener dette var spennende, kan vi se hvordan han mener at lite grundig refleksjon gjør at de ser «tilfeldige ut i heilskapen». Med andre ord er det viktig at essayet oppleves som *helhetlig*.

Til slutt, kan vi se hvordan lærerens tilbakemelding er noe ulik informasjonen elevene fikk i undervisningen i sjangeren. Mens de der fikk beskjed om å ikke konkludere, gir læreren her positiv tilbakemelding på at eleven nettopp tar et klart standpunkt i sin avslutning og «legg hovudet på blokka»:

Det mest interessante med teksten er at du tek eit klart standpunkt i avslutninga, du kjem med ei spådom og legg hovudet på blokka. Det likar eg.

Dette gjør at vi kan identifisere tekstnormen *frihet*, ettersom vi gjennom lærerens tilbakemelding får et inntrykk av at eleven selv kan velge hvorvidt han skal bruke tekstnormene læreren har lært bort i undervisningen.

6.2.3 Oppsummering

Jeg har nå gjort en detaljert tekstanalyse av undervisningen og en elevtekst med tilbakemelding. I tabell 11 har jeg sammenfattet tekstnormer som omhandler språklige og tekstlige strukturer som kommer til uttrykk i undervisningen, elevteksten og lærerens tilbakemelding på elevteksten:

Tekstnorm	Hvor?	Tekstnormen mer detaljert
Virkemidler	I undervisningen	Virkemidler vi gjerne knytter til skjønnlitterære tekster som gjentakelse, ironi, allusjoner og retoriske spørsmål
	I elevteksten	Retoriske spørsmål og humor
Refleksjon	I undervisningen	Åpenhet
	I elevteksten	Egne tanker
	I tilbakemeldingen	Refleksjonen må være grundig
Åpen form	I undervisningen	Åpen slutt, ikke svare på spørsmål
	I elevteksten	Svarer ikke bombastisk på egne spørsmål
Frihet	I undervisningen	Valgfrihet knyttet til hvordan et essay skal starte, til bruk av virkemidler og til «å finne på ting» i teksten
	I elevteksten	Konkluderende avslutning til tross for at eleven i undervisningen har lært at slutten skal være åpen
	I tilbakemelding	Roser elevtekstens konkluderende avslutning
Sammenheng	I elevteksten	Rød tråd
	I tilbakemeldingen	Helhetlig tekst
Samtale	I elevteksten	Henvender seg til leser gjennom ord som «du» og «vi»
Struktur	I tilbakemeldingen	Korte og effektive avsnitt

Tabell 11. Essayistiske tekstnormer knyttet til språklige og tekstlige strukturer.

Med utgangspunkt i tabellen over kan vi oppsummere hva essayet er i klasseromsdiskursen når det kommer til språklige og tekstlige strukturer, slik: Et essay er en samtale mellom essayist og mottaker. Det skal være sammenheng i teksten i form av rød tråd, og avsnittene skal være korte og effektive. I et essay skal man reflektere grundig og essayisten skal ikke være bombastisk i sin refleksjon, gjennom å verken konkludere i svar på spørsmål eller i essayets avslutning. I et essay kan man gjerne bruke virkemidler som ofte assosieres med skjønnlitteraturen som humor, gjentakelse, allusjoner og retoriske spørsmål. Samtidig er frihet en sentral tekstnorm ved sjangeren, så essayisten kan selv velge både hvilke virkemidler som skal brukes og hvordan teksten skal skrives.

Tabell 12 viser en oversikt over tekstnormene knyttet til innholdsmønstre som kom til uttrykk i diskursens tekster:

Tekstnorm	Hvor?	Tekstnormen mer detaljert
Tema	I undervisningen	Reflektere rundt ulike temaer, men i hovedsak ett tema
	I elevteksten	Reising som hovedtema
Ulike perspektiver	I undervisningen	Se på ulike aspekter ved tekstens hovedtema
	I elevteksten	Ulike perspektiver på temaet reising
Subjektivitet	I undervisningen	Personlige opplevelser, bruke sin personlighet, og bruke personlige opplevelser i drøfting av universelle problemstillinger. Subjektiviteten må ikke være selvopplevd, men kan også være observasjoner essayisten har gjort av andre mennesker
	I elevteksten	Personlige opplevelser
Saklighet	I elevteksten	Faktaopplysninger
Underholdning	I tilbakemeldingen	Refleksjonene skal være spennende

Tabell 12. Essayistiske tekstnormer knyttet til innholdsmønstre

Med utgangspunkt i tabell 12, kan vi oppsummere hva essayet er i klasseromsdiskursen når det kommer til innholdsmønstre på følgende måte: Et essay skal i hovedsak omhandle ett tema, men i refleksjonen av temaet skal man trekke inn ulike perspektiver. Essayet er en subjektiv sjanger, og essayisten skal prege teksten gjennom å trekke inn personlige opplevelser og erfaringer. Man kan også trekke inn opplevelser som essayisten har observert at andre har opplevd. I tillegg er saklighet sentralt, slik at når essayisten trekker inn personlige opplevelser må det være for å drøfte tekstens overordnede tema. Essayisten kan også vise saklighet gjennom å trekke inn faktaopplysninger om temaet.

Når det kommer til analyse av relasjoner i klasseromsundervisningen, indikerer mine funn at læreren har størst kontroll og mest makt i diskursen. For det første kunne vi se en stor skjevfordeling av taletid, der antall ord for læreren i undervisningsøktene var 6050, mens antall ord for elevene var 1880. Også interaksjonen i klasserommet bekreftet lærerens dominans, gjennom at elevene utelukkende henvendte seg til han i undervisningen. Til slutt kunne vi se lærerens dominans i spørsmål/svar-sekvenser. Både gjennom at læreren stilte spørsmål og styrte samtalen, men også gjennom lærerens bruk av kvalifiseringer i form av å bekrefte eller avkrefte gyldigheten av elevenes svar.

6.3 Diskursanalyse: Tekst i kontekst

Når jeg nå har behandlet tekst og kontekst hver for seg, vil jeg i det følgende kapittelet se disse i sammenheng slik Tønnesson (2002b, s. 224) foreslår. Som nevnt i kapittel 3.1.1 ønsker man i en diskursanalyse både å forklare diskursen, og å forklare hvordan diskurser er en del av og

oppretholder en sosial realitet (Fairclough, 2015, s. 6). På bakgrunn av dette vil jeg i analysen av tekst i kontekst forklare sammenhengen mellom essayforståelsen som kom til uttrykk i analysen av diskursens tekster og situasjonskonteksten, den tekstuelle konteksten og kulturkonteksten. Jeg vil med dette også se på hvordan forståelsen og hvordan den konstitueres, reproduserer eller rekonstruerer forståelser og maktstrukturer i omgivelsene.

For å svare på oppgavens første forskningsspørsmål, som er «hvilke essayistiske tekstnormer kommer til uttrykk i en 10. klasse?», er det særlig relevant å undersøke sammenhengen mellom essayforståelsen i tekstene og kulturkonteksten. Jeg vil derfor starte med å forklare denne sammenhengen, og se på hvordan forståelsen i klasseromsdiskursen reproduserer og rekonstruerer forståelsen som vi finner i kulturkonteksten. Kulturkontekstene som er særlig relevante i denne diskursanalysen, er skolen som institusjon og den litteraturvitenskapelige forståelsen av essaysjangeren, noe jeg redegjorde for i kapittel 6.1.1. For det første forskningsspørsmålet vil det også være viktig å undersøke sammenhengen mellom teksten og den tekstuelle konteksten. For det andre forskningsspørsmålet, som er «hvordan konstitueres disse tekstnormene i diskursen?», er det derimot mer sentralt å se på sammenhengen mellom teksten og situasjonskonteksten. Fokuset vil her ligge på deltakere og omgivelser og oppgave.

6.3.1 Klasseromsdiskursen i kulturkonteksten

6.3.1.1 *Skolen som institusjon*

Et sentralt funn fra tekstanalysen er den glidende overgangen mellom begrepene *essay* og *reflekterende skrivning*. I undervisningen kan vi se hvordan læreren tilsynelatende reproduserer begrepsblandingen som vi kan se i LK06. I undervisningen fikk tekstnormen refleksjon stor plass, men det ble ikke lagt vekt på forskjellene mellom begrepene *essay* og *reflekterende skrivning*. Gjennom undervisningen kan man få inntrykk av at reflekterende skrivning nettopp er en måte å skrive essay på en hensiktsmessig måte og det fungerte derfor mer som en tekstnorm enn en skrivehandling med tydelig formål. Denne formen for sammensmelting av de to begrepene, var også å finne i skriveoppgaven som elevene fikk utdelt i undervisningen. Etter flere økter med nokså eksplisitt undervisning i essaysjangeren, kunne elevene nå velge selv hvilken sjanger de skulle skrive oppgaven i. Likevel var den en form for føring i informasjonen om reflekterende skrivning og essaysjangeren i oppgavebeskrivelsen. I undervisningen er det en nokså klar og tydelig forståelse av reflekterende skrivning som er hentet fra Normprosjektet. Av informasjonen som blir gitt muntlig til elevene i timen, er det likevel ikke så mye fokus på

formålet med skriving, slik vi eksempelvis kan se i Skrivehjulet (Solheim & Matre, 2014). Ved siden av å framstå som en essayistisk tekstnorm, kan man få inntrykk av at reflekterende skriving er en egen sjanger med egne tekstnormer, framfor en skrivehandling.

Som nevnt i kapittel 2 blir ikke essaysjangeren eller noen annen sjanger, eksplisitt nevnt i LK06. Likevel blir 10. klassen i denne casen undervist i essaysjangeren. Dette kan gi grunnlag for å hevde at synet på essay som en «opphøyet sjanger», som Tønnesson (2012) kaller det, blir reproduert i klasseromsdiskursen. I *Hva er sakprosa* hevder Tønnesson at litteraturinteresserte studenter ofte fascineres av essayet fordi det dyrkes av anerkjente, skjønnlitterære forfattere. Også dette synet blir til dels reproduert i klasseromsdiskursen, da den eneste eksempelteksten elevene leser er skrevet av en etablert forfatter og journalist. På den andre siden utfordrer skolen som institusjon denne ideen, ved å nettopp ta sjangeren inn i skolen for så å la 10. klassinger prøve seg på den.

I starten av analysen trakk jeg fram Svennevigs (2009, s. 150) definisjon på kulturkontekst, som vektla hvordan kulturkonteksten vil fungere som ressurser og begrensninger som deltakere i et kulturelt felleskap vil ha. På bakgrunn av videomaterialet alene er det vanskelig å si hvorvidt dette fungerer som ressurser eller begrensninger for elevene. Med tanke på lærerens dominans i diskursen, som kom fram i analysen av relasjoner, er det nærliggende å tenke at dette er ressurser eller begrensninger som læreren besitter og som han kan bruke til å skape denne dominansen.

6.3.1.2 Den litteraturvitenskapelige essayforståelsen

Forståelsene av essaysjangeren slik de kommer fram i kapittel 3.3, vitner om at skolen kan hente informasjon og kunnskap fra et bredt spekter av litteraturvitenskapelige forståelser når sjangeren skal læres bort til elever. Det er heller ingen av disse forståelsene som blir reproduert i sitt fulle i klasseromsdiskursen. Det blir heller rekonstruert en ny forståelse med brikker fra de litteraturvitenskapelige forståelsene av essaysjangeren. Jeg vil nå se på hver av de tre forståelsene, for å se hva som blir reproduert og rekonstruert i klasseromsdiskursen.

Essayforståelsen til Engelstad

Engelstad (1967, s. IX) hevdet i *Norske Essays* at det ikke er noe behov for å definere essayet som sjanger. Likevel kommer han i boken med fire punkter på hva et essay bør være. Av disse fire, mener jeg at tre blir reproduert i klasseromsdiskursen, mens det fjerde både er vanskelig

å observere og å lære bort. Det første punktet omhandler saklighet og tema, et punkt vi kjenner igjen fra klasseromsdiskursen både når det kommer til skriveoppgavene og helklasseundervisningen. Det samme gjelder til dels det neste punktet som omhandler brytningen mellom det objektive og subjektive. Subjektivitet fikk særlig stor plass i undervisningen, noe objektivitet ikke fikk i like stor grad når det kommer til hva læreren og elevene ytret. Samtidig kan ser vi at både essayet «Shopping ergo sum» og elevteksten viser nettopp denne brytningen gjennom at essayistene både trekker inn faktaopplysninger og personlige opplevelser. Engelstads tredje punkt omhandler personlig tanke- og opplevelsesverden. Dette punktet omhandler subjektivitet, noe som preget undervisningen. Dette gjelder både å prege teksten i form av bruk av personlige opplevelser og å vise leseren egne tanker og refleksjoner. Det siste punktet som omhandler artistisk moment, er kanskje det punktet vi i minst grad kan identifisere i klasseromsdiskursen. I klasseromsundervisningen, blir «kunstnerisk vibrasjon» for å få fram tanker og poenger til en viss grad byttet ut med eksempler på virkemidler og måter å reflektere på. Samtidig kan man argumentere for at bruk av eksempelvis virkemidler, bidrar til dette artistiske momentet, men det er likevel ikke noe særlig fokus på essayet som skrivekunst i denne klasseromsdiskursen. Det at det ikke fokuseres på det artistiske momentet og skrivekunst i særlig stor grad, kan svekke mulighetene elevene har til skriveglede, slik Engdal (2019) skisserer i sin forskning.

Essayforståelsen til Johannesen og Haas

I innledningen til *Essayet i Norge. Fjorten riss av ein tradisjon*, kan vi se hvilke tanker Johannesen (1982) har om essayet. Det første punktet omhandler essayet som verktøykasse for samfunnsdebatt og samfunnsforskning. Dette er ikke et punkt som er fremtredende i klasseromsdiskursen. Her kan vi heller se essayet som et verktøy for å reflektere rundt et tema med utgangspunkt i eleven selv. Dette leder oss videre til det neste punktet som omhandler behovet for kritisk teori og sjangerbevissthet. Johannesen kritiserte nettopp hvordan kritisk teori og sjangerbevissthet i skolen ofte forsvinner med skolens krav om personlig vekst og norsk modning. I klasseromsdiskursen kan vi kanskje se et eksempel på nettopp dette, med det nokså sterke fokuset på subjektivitet. Som nevnt i kapittel 3.3.2 var Johannesen og hans studenter sterkt preget av Haas (1982) og hans topoi, som vi også kan finne i *Essayet i Norge. Fjorten riss av ein tradisjon*. Fokuset på Haas' topoi var også noe vi kunne se i forståelsen av essaysjangeren hos Engdal (2019). Jeg mener at syv av de tolv topoiene blir reproduisert i klasseromsdiskursen, men det er likevel tegn til rekonstruksjon i reproduksjonene.

De tre tekstnormene fra Haas' topoi som i størst grad ble reproduisert i diskursens tekster, var *essayets dialektiske struktur*, *essayet som en spasertur med omveier og avstikkere*, og *det tilnærmede, perspektive og subjektive essayet*. Det var ikke noe særlig fokus på *essayets dialektiske struktur og samtalekarakter* i undervisningen eller i tilbakemeldingen fra læreren. Gjennom undervisningen ble aldri dette nevnt eksplisitt, så den eneste forståelsen elevene kan fått av denne tekstnormen er gjennom å lese essayet «Shopping ergo sum». Til tross for at tekstnormen ikke blir uttalt eksplisitt her, kan vi likevel se tegn til «reflekterende monolog» der eleven henvende seg til leseren i elevteksten. En lignende reproduksjon av tekstnormer kan vi se med topoiet *spasertur, omvei og avstikkere*. Tekstnormen nevnes ikke eksplisitt i undervisningen, men det er fokus på at essayisten skal reflektere rundt ulike temaer når en skriver essay. I elevteksten tok også eleven en rekke tematiske omveier og avstikkere i refleksjonen rundt temaet reise, så mange omveier at læreren etterspurte større helhet i essayet. Det er derimot stort fokus på *det tilnærmende, perspektive og subjektive essayet* i undervisningen gjennom at essayisten skal reflektere rundt ulike temaer knyttet til hovedtemaet og at essayisten skal bruke personlige opplevelser i refleksjonen. Subjektiviteten og ulike perspektiver i form av å se på ulike aspekter ved temaet, ble også reproduisert i elevteksten.

De andre topoiene som kunne identifiseres i tekstene, kan vi heller si at var reproduksjoner med modifikasjoner, eller rekonstruerte reproduksjoner. Dette kan vi for eksempel se i reproduksjonen av tekstnormer knyttet til *åpen form*. For mens Haas knytter dette til at essayet skal være «uferdig» slik at essayisten stadig kan endre og utvikle sine tanker, omhandler den åpne formen i diskursens tekster at elevene ikke skal svare på alle spørsmål de stiller i teksten og ikke ha en konkluderende avslutning. Tekstnormen knyttet til åpen form i klasseromsdiskursen er derfor kanskje nærmere toposet *proseualitet*, da essayisten gjennom å ikke svare på spørsmålene og ikke konkludere, heller ikke kommer fram til entydige mål. Med lærerens tilbakemelding kan vi identifisere toposet *frihet og lek*, gjennom at læreren applauderer elevens konkluderende avslutning til tross for at han i undervisningen hadde lært elevene det motsatte. Ettersom essayets form skal være fri, kan essayisten velge å ha en konkluderende slutt. Til tross for at læreren roste elevens konkluderende slutt og informerte elevene om at de kunne velge hvilke virkemidler de ville bruke i teksten sin, vil denne friheten være begrenset. Begrensningen handler i stor grad om de situasjonsbestemte rollene, som jeg vil komme tilbake til i kapittel 6.3.2, der elevenes frihet begrenses av at det til syvende og sist er læreren som avgjør hvorvidt deres forståelse er riktig eller gal. Det siste topoiet jeg mener blir reproduisert med modifikasjoner i diskursens tekster, er *variasjon og eksperiment*. Gjennom

diskursens tekster kan vi identifisere tekstnormer knyttet til tenke- og skrivemåten. Likevel er det ikke variasjon og eksperiment med skrivemåter som er i fokus, men heller bestemte språklige virkemidler.

De seks resterende topoiene er ikke like fremtredende i essayforståelsen som fremkommer i tekstene. Særlig topoiene *kritikk, forming av det formede, det modne og skeptiske* og *essayet som systemfritt*, kommer ikke frem i tekstene. Som Johannesen kritiserte, forsvinner noen av tekstnormene han og Haas knyttet til sjangeren i møte med skolen. Det kan være flere grunner til dette i casen jeg har undersøkt. For det første får subjektiviteten og personlige opplevelser så mye fokus, at det kanskje kan gå på bekostning av det kritiske blikket på samfunnet, omformingen av eksisterende og systemfiendtligheten som de mener essayet skal bidra til. For det andre er det kanskje grenser for hvor mye skepsis og modenhet vi kan forvente av elever enten de går i 10. klasse som elevene jeg har studert, eller om de er VG3-elever som med LK20 nå skal skrive essay.

Essayforståelsen til Longum

Jeg vil argumentere for at Longums forståelse av det å skrive et essay være mest betegnende for forståelsen vi finner i tekstene. Dette gjelder særlig når det kommer til elevenes egne skriveprosesser. Mye av undervisningen om sjangeren som finner sted i casen kan ligne på forståelsen vi kanskje særlig finner hos Haas og er preget av en nokså eksplisitt sjangerundervisning som kan minne om den australske sjangerskolen (jf. kapittel 4.1). Likevel forsvinner mye av fokuset på strenge sjangerkrav idet elevene får utdelt skriveoppgaven, og det stilles heller ikke krav til at de skal skrive et essay. Mye av veiledningen vitner heller om en reproduksjon av forståelsen av den rene forståelsen av essay som å «forsøke» og å «prøve seg fram». Tekstnormen som omhandler frihet blir plutselig mer sentral, og med dette kan vi kanskje hevde at det blir viktigere at elevene skriver på en essayistisk måte heller enn å skrive et «rent» essay.

Det kan være flere grunner til at det er et skifte fra idealet om det «rene» essayet til idealet om en essayistisk skrivemåte. En av hovedgrunnene er kanskje at diskursens deltakere sin livstil har lite til felles med livstilen til essayets store forbilder som Montaigne. Det er få likheter mellom Montaigne og en 10. klassing, så det er kanskje et behov for å endre forståelsen for å kunne inkludere elevene i denne «eksklusive» sjangeren. Det vil derfor være en utfordring om forståelsen av essaysjangeren «står fast» i Montaignes tid, som Longum (1997, s. 47) hevder.

Slik det både kommer fram i sensorveiledningen som KAL-studien (Berge, 2005) viser til og i lærerens ytringer i undervisningen, er essayet en krevende sjanger.

6.3.2 Klasseromsdiskursen i situasjonskonteksten

I det følgende vil jeg se på hvordan situasjonskonteksten setter rammer rundt både forståelsen av essaysjangeren, hvordan doxa rundt sjangeren blir tilegnet og hvem som har kontrollen i diskursen. Jeg vil først se på konstitueringen av sjangerforståelsen, gjennom å se på relasjoner i lys av deltakere. Deretter vil jeg analysere hvordan forståelsen av essaysjangeren preges av at fokuset går fra sjanger til teksttype i det elevene får den formelle oppgaven. Fokuset i den videre analysen, vil være på de faktorene som har størst betydning for essayforståelsen i tekstene og på faktorene som forsterker lærerens dominans i diskursen som fremkom i kapittel 6.2.1.

6.3.2.1 *Deltakere og omgivelser*

I analysen av relasjonene i diskursens tekster, var det tydelig at læreren i kraft av sin situasjonsbestemte rolle i stor grad dominerte i diskursen. Rammene for de situasjonsbestemte rollene kan vi finne i kulturkonteksten og skolen som institusjon. Læreren dominerte både gjennom å ha ordet mesteparten av undervisningen, og gjennom strukturer for muntlighet i klasserommet og former for helklasseundervisningen. I kapittel 6.1.1 redegjorde jeg for Klettes (2013) forskning på strukturer for muntlighet i klasserommet. Hennes forskning er svært beskrivende for funn gjort i denne undersøkelsen. Dette gjelder særlig IRE-strukturen. I så godt som alle samtalen mellom læreren og elevene, tok læreren initiativ gjennom å stille spørsmål, noe elever svarte på, før læreren igjen evaluerte elevenes svar. På denne måten dominerer læreren i form av å hente frem forståelser hos elevene og bestemme hva samtalen skal handle om. Læreren dominerte også i klasseromsdiskursen gjennom strukturen for muntlighet i klasserommet. For det første kunne vi se hvordan undervisningen i casen var preget av dialogiske instruksjoner, der elevene fikk innføring i essaysjangeren samtidig som de kunne komme med innspill. Igjen var det læreren som styrte samtalen gjennom sin innføring, og elevenes innspill var sterkt knyttet til det læreren sa. At denne formen for helklasseundervisning var absolutt mest dominerende i casen, er ikke uvanlig i klasserom (jf. Klette 2013). For det andre kan vi se lærerens dominans i spørsmål/svar-sekvensene i casen. Interaksjonen mellom lærer og elev i den dialogiske instruksjonen var nemlig preget av bruk av spørsmål for å avdekke elevenes kunnskap og hvorvidt de hadde forstått det læreren sa eller

det de hadde lest i læreboka. Verken læreren eller læreboka ble særlig utfordret av elevene i helklassesamtalene i casen. Lærebokas forståelse ble likevel noe mer utfordret i spørsmål/svarsekvenser i lærerens veiledning av elevenes skriveprosesser. Og det var også i disse sekvensene at frihet som tekstnorm kom fram i størst grad.

Med dette mønsteret for muntlighet og form for helklasseundervisning, er det tydelig at forståelse av essaysjangeren i casen skjer i interaksjon mellom lærer og elever, ikke mellom ulike elever. Dette kan vi se i analysen av relasjoner som viser hvilke språkhandlinger som blir brukt i helklassesamtalene og i samtalene mellom lærer og elev i veiledning av tekstproduksjon. Her var det læreren som hadde tilgang til å kvalifisere hva sjangeren var, særlig i evalueringsekvensen i IRE-strukturen. Som tidligere nevnt ble læreren lite utfordret. Med tanke på at elevene i slutten av essayundervisningen og skriveprosessen skulle få karakter på teksten de hadde produsert, kan denne fungere som en siste kvalifisering av hva essaysjangeren er og tydeliggjør hvilken makt en lærer har i en klasseromsdiskurs.

6.3.2.2 Kommunikativ oppgave

I analysen av konteksten trakk jeg fram to kommunikative oppgaver som elevene hadde: forstå essaysjangeren og en skriveoppgave som de får karakter på. Slik analysen av diskursens tekst viste, kan disse ha stor påvirkning på hvordan essaysjangeren konstitueres i diskursen. Dette er særlig grunnet sammensmeltningen av begrepene *essay* og *reflekterende skriving*. Mens fokuset i alle undervisningsøktene forut for skriveøktene preges av eksplisitt sjangerundervisning med spesifikke tekstnormer i sentrum, skifter fokuset idet elevene får utdelt skriveoppgaven. Med andre ord maler instruksene til de ulike oppgavene et noe ulikt bilde av essaysjangeren. Med den første kommunikative oppgaven får man inntrykk av essaysjangeren som en nokså kompleks sjanger med en rekke tekstnormer, mens med den andre kommunikative oppgaven får man heller et inntrykk av at det absolutt mest sentrale er refleksjon.

6.3.3 Klasseromsdiskursen i den tekstuelle konteksten

Den tekstuelle konteksten preger i stor grad tekstenes forståelse av essaysjangeren. Så godt som all helklasseundervisning var knyttet til enten utdrag fra *Fabel 10* eller «Shopping ergo sum».

Fabel 10 legger på mange måter grunnlaget for deltakernes forståelse av sjangeren. Dette gjelder kanskje særlig elevene, som i utgangspunktet ikke hadde så stor forståelse for sjangeren. Elevens ytringer om sjangeren er i stor grad reproduksjoner av det de har lest i læreboka. Dette kan vi særlig se i helklasseundervisningen. Når de får veiledning til skriveoppgavene, kan vi i større grad se at de stiller spørsmål rundt sin forståelse av sjangeren. Læreren ytringer i helklassesamtalene gjenspeiler også i stor grad det som står i *Fabel 10*, og utfordrer i svært liten grad det sjangerforståelsen som læreboka uttrykker. Samtidig trekker han inn andre momenter, som kunnskap han selv fikk som student. I veiledningen av elevene kan vi se at lærere utfordrer lærebokas forståelse mer enn i helklasseundervisningen. Dette omhandler ofte å gi elevene frihet til å selv velge hvordan de vil utforme sine tekster.

Slik det fremkom i kapittel 4.1, er det vanlig å bruke modelltekster i sjangerundervisning, særlig i eksplisitt sjangerundervisning (Jf. Berge og Ledin 2001; Blikstad-Balas, Roe og Klette 2018). Essayet «Shopping ergo sum» av Cathrine Sandes er den eneste modellteksten elevene møter i denne casen. I helklassesamtalen uttrykker læreren at dette er en vanskelig tekst å forstå. Han knytter det særlig til at teksten omhandler finanskrisen i 2008, som kanskje ikke er så kjent for elevene. Dette kan være noe av forklaringen på at det er virkemidlene i teksten som det fokuseres på videre i undervisningen. Gjennom det sterke fokuset på virkemidler, reproduseres en strukturell sjangerforståelse av at essayet er en sjanger med krav om bruk av en rekke bestemte virkemidler. Dette bekrefter Tønnessons (2002a) funn om at vi ofte har en analytisk tilnærming til sakprosaetekster med fokus på virkemidler. Vi kan også se at eleven i sin tekst reproduserer enkelte tekstnormer fra «Shopping ergo sum», som ikke ble lært bort i undervisningen. Dette gjelder eksempelvis å være saklig gjennom å bruke faktaopplysninger, og å henvende seg til leseren.

6.3.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forsøkt å forklare sammenhengen mellom tekstanalysens svar på forskningsspørsmålene og tekstenes omgivelser. De to forskningspålene er: 1) Hvilke essayistiske tekstnormer kommer til uttrykk i en 10. klasse? og 2) Hvordan konstitueres disse tekstnormene i diskursen?

Sammenhengen mellom teksten og konteksten hva gleder forskningsspørsmål 1, var først og fremst å finne i kulturkonteksten. Analysen min viste at store deler av forståelsen av essaysjangeren i diskursens tekster er reproduksjoner av sjangerforståelsene til essayteoretikere

som Engelstad (1967), Johannesen (1982), Haas (1982) og Longum (1997). Det er likevel ikke alt ved deres forståelser som blir tatt med inn i klasserommet. Analysen viser heller at det er deler av forståelsene som blir brukt, deler som ikke blir det, og noen deler som er blitt rekonstruert på en måte som gjør at den i større grad tilpasses klasserommet. Store deler av forståelsen av essaysjangeren som var å finne i diskursens tekster var også reproduksjoner av forståelsen i læreboka og den tekstuelle konteksten. Samtidig kan vi si at læreboka i likhet med klasseromsdiskursen i stor grad består av reproduksjoner av forståelsene av essaysjangeren som vi finner i kulturkonteksten.

Hvordan forståelsen av essaysjangeren ble konstituert (forskningsspørsmål 2) er i større grad knyttet til situasjonskonteksten og den tekstuelle konteksten. I analysen kom det fram at læreren i størst grad har tilgang til å avgjøre forståelsen av essayet og på denne måten er diskursens mest dominante deltaker. Lærerens dominans er særlig grunnet hans situasjonsbestemte rolle som lærer, og dominansen er både tydelig i formen for helklasseundervisning og strukturen for muntlighet. Ved siden av læreren viste analysen at også at læreboka dominerte i diskursen. Lærebokas forståelse av sjangeren var mest fremtredende i helklassesamtalen, både gjennom at de fleste helklassesamtalene tok utgangspunkt i boka og gjennom at store deler av elevenes ytringer i klasserommet var basert på det de hadde lest. Videre viste analysen at essayet «Shopping ergo sum» påvirket elevenes forståelse av hvordan et essay skal skrives. Dette var mer implisitt og den utvalgte elevteksten hentet tekstnormer fra modellteksten som ikke var blitt lært bort eksplisitt i undervisningen. Til slutt vil jeg trekke fram at analysen også viste at oppgavebeskrivelsen de får når de selv skal produsere et essay, påvirker resultatet av teksten. Med oppgavebeskrivelsen forsvant fokuset på essayistiske tekstnormer, og det ble heller et sterkere fokus på skrivehandlingen reflekterende skriving.

7 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg diskutert problemstillingen: **Hva slags forståelse av essaysjangeren finner vi i norskfaget?** Med utgangspunkt i avhandlingens to forskningsspørsmål og CDA som analysemetode, har jeg forsøkt å besvare den overordnede problemstillingen. I avslutningen som følger vil jeg først presentere mine hovedfunn, før jeg presenterer to forslag til videre forskning. Til slutt vil jeg presentere tre didaktiske implikasjoner.

7.1 Hovedfunn

Funn 1: Essayet i skolen er rekonstruerte reproduksjoner av litteraturvitenskapens strukturelle sjangerforståelse.

I denne avhandlingen har jeg undersøkt hva essayet er i norskfaget i en bestemt klasseromsdiskurs. Analysen av diskursens tekster viste at forståelsen vi kan finne i klasserommet til en viss grad samsvarer med de litteraturvitenskapelige strukturelle forståelsene vi finner i diskursens kulturkontekst. Det var likevel ingen bestemt forståelse som ble reproduisert i sin helhet. Vi kunne heller se ulike fragmenter av forskjellige forståelser. Den tydeligste reproduksjonen ligger i fokuset på subjektivitet, refleksjon, frihet og virkemidler. Særlig i undervisningen får vi et inntrykk av at essaysjangeren har klare rammer og sterke tekstnormer, og at et essay skal skrives på en spesifikk måte. Likevel kan vi se en form for rekonstruksjon med tanke på at sentrale elementer ved den tradisjonelle essayforståelsen forsvinner i det sjangeren kommer inn i klasserommet. Dette gjelder særlig elementer knyttet til modenhet og kritisk tilnærming til samfunnet. Forståelsene fra kulturkonteksten har derfor ikke blitt fullt og helt reproduisert, men ulike aspekter har likevel blitt rekonstruert for å tilpasses situasjonskonteksten.

I kapittel 4 om tidligere forskning, nevnte jeg to ulike tilnærminger til sjangerpedagogikk. Undervisningen av sjanger i diskursen minner i utgangspunktet om sjangerpedagogikken i den australske sjangereskolen med eksplisitt undervisning av virkemidler og lesing av modelltekst. Likevel ble synet på sjanger og sjangerkrav mindre rigid i møte med selvproduksjon av tekst. Mens undervisningen i forkant av elevenes skriveprosesser var preget av eksplisitt sjangerundervisning, ble undervisningen mer pragmatisk idet elevene selv skulle skrive.

Funn 2: Reflekterende skriving og essay er to sider av samme sak.

Slik det fremkom i analysen, var det ikke noe klart skille mellom teksttypen *reflekterende skrivning* og *essaysjangeren*. Den noe utydelige begrepsbruken i klasseromsdiskursen samsvarer i stor grad med den vi finne i LK06. Som jeg skrev i kapittel 2.1 blir teksttypebegrepet brukt til å forklare hva det vil si å uttrykke seg i en sjanger på en hensiktsmessig måte (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). I casen ser vi ikke denne blandingen av sjanger og teksttypebegrepet, men heller en blanding av sjanger og skrivehandling. Selve begrepene *sjanger* og *skrivehandling* blir ikke brukt i særlig stor grad i diskursen. Med utgangspunkt i klasseromsdiskursen får vi heller et inntrykk at essay og reflekterende skrivning er to sider av samme sak. Dette ser vi både i det store fokuset på refleksjon i undervisningen av essaysjangeren, og ikke minst ved utdeling av skriveoppgaven elevene utfører i casen.

Funn 3: Læreren og læreboka har størst tilgang til å skape doxa.

Analysen viste at læreren er den deltakeren i diskursen som har absolutt størst tilgang til å avgjøre hvordan forståelsen av essaysjangeren skal være. Ved siden av læreren var læreboka den mest avgjørende for sjangerforståelsen. Elevenes stemmer kom fram i diskursens tekster, men deres ytringer var i stor grad reproduksjoner av informasjon de hadde fått av læreren eller læreboka. Vi kunne se tendenser til forhandlinger om sjangerforståelsen i veiledningen av skriveoppgaven, men også der hadde læreren tilgang til å evaluere elevenes ytringer. Elevstemmene kom derimot tydeligere frem i elevtekstene. I elevteksten jeg trakk fram at vi kunne se at eleven tok seg visse friheter til å forme essayet annerledes enn læreren hadde lært dem i undervisningen, noe som kan være en form for forhandling. Likevel står til slutt læreren igjen som diskursens mektigste deltaker ettersom han til slutt skulle gi elevene karakter på deres tekster.

7.2 Videre forskning

Min studie kan bare gi svar på hva essaysjangeren er i denne aktuelle casen. Nedenfor vil jeg komme med to forslag til videre forskning som kan bidra til å besvare spørsmålet om hvordan essaysjangeren blir forstått i norskfaget.

For det første ville det vært nyttig med mer kunnskap om hvordan forståelsen av essaysjangeren er i andre klasserom. Dette gjelder både andre 10. klasser, men kanskje særlig VG3.klasser ettersom LK20 har gjort det klart at dette er en sjanger elever skal skrive før de går ut av videregående. Sentrale spørsmål av interesse er blant annet hvorvidt andre klasseromsdiskurser henter ut de samme tekstnormene fra kulturkonteksten og om elevene i andre diskurser

anvender kunnskapen om sjangeren på samme måte i sine essayer. I denne forbindelse er det også av interesse å undersøke sammenhengen mellom forståelsen av sjangeren i andre diskurser med tilhørende kontekster. Er læreboka en like sterk stemme i andre diskurser? Er læren like dominerende i kunnskapsdannelsen i andre caser?

For det andre kunne det vært interessant å se hvorvidt bruk av annet datamateriale kunne bidratt til å belyse temaet. Jeg tenker at det hadde vært særlig interessant å se hvilken kunnskap som kunne blitt avdekket gjennom å intervjuere deltakere i klasseromsdiskurser om forståelsen av essaysjangeren. Mine funn er utelukkende basert på det som kan observeres gjennom videopptak og elevtekster med tilbakemeldinger. Med intervjuer kunne man muligens fått mer kunnskap om diskursdeltakernes egne tanker om sjangeren, hvilken forståelse de har av den og hvilke valg de gjør i produksjon av egne essayer.

7.3 Didaktiske implikasjoner

Til tross for at studiens funn ikke kan generaliseres, vil likevel aspekter ved analysefunnene kunne informere undervisningen av essaysjangeren. Jeg vil nå trekke frem tre didaktiske implikasjoner.

Når LK20 nå slår fast at VG3-elever skal skrive essays, bør vi som lærere ha en klar tanke om hvilken forståelse av sjangeren vi skal formidle. Skal essaysjangeren læres bort gjennom eksplisitt undervisning med klare tekstnormer for språklige og tekstlige strukturer og innholdsmønstre, eller skal man følge Longums (1997) ideal og heller skrive essayistisk? Mens Longums ideal kanskje i større grad kan bidra til å styrke skriveglede og åpenhet, som Engdal (2019) trekker fram som muligheter ved sjangeren, kan det bli en utfordring når læreren til syvende og sist skal sette karakterer på essayene som produseres.

Videre må essayet som en høylitterær sakprosasjanger tilpasses skolen og elevene som der skal bli essayister. I den forbindelse vil være sentralt å introdusere elevene for modelltekster som er skrevet av essayister med mer lignende livssituasjon enn forfattere som Michel de Montaigne og Georg Johannessen, eller også Cathrine Sandes som elevene møtte i denne casen. Gjennom å introdusere elevene for essayister som i større grad ligner dem selv, vil vi kanskje lykkes i å gjøre sjangeren mer tilgjengelig for elever i ungdomsskolen og i den videregående skolen.

Til slutt bør vi som lærere være bevisste hvordan kunnskap skapes i klasserommet. I denne avhandlingen var både læreren og læreboka dominerende stemmer i diskursen. Et sentralt spørsmål vil være i hvor stor grad vi som lærere skal inkludere elevene når forståelsen for

sjangeren skal skapes i klasserommet. Ettersom essayet både er preget av subjektivitet og frihet, kan man kanskje argumentere for at vi med nettopp denne sjangeren kan inkludere elevene i større grad.

8 Litteraturliste

- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Universitetsforlaget.
- Asdal, K., Berge, K. L., Gammelgaard, K., Gundersen, T. R., Jordheim, H., Rem, T., & Tønnesson, J. L. (2008). *Tekst og historie*. Universitetsforlaget.
- Bakhtin, M. (1988). *Spørsmålet om talegenrane*. Adriadne forlag.
- Bakken, J. (2007). *Litteraturvitenskapens retorikk: En studie av tekstnormene for gode norske empiriske litteraturvitenskapelige artikler i perioden 1937-57: Bd. nr. 282* (s. XIV, 313) [Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo Unipub].
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/77564>
- Bakken, J. (2020). *7.5 Norsk* (Tospråklig opplæring på fagenes premisser. Rapport fra Evaluering av tospråklig opplæring i skolen (ETOS-prosjektet)).
<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/etos/brevik---doetjes-%282020%29-tospraklig-opplering-pa-fagenes-premisser.pdf>
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Tidsskriftet Sakprosa*, 8(3).
<https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, K. L. (2005). Studie 6: Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle, *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst*. (s. 11–187). Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst*. Universitetsforlaget.
- Berge, K. L., & Ledin, P. (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica*.
https://www.researchgate.net/publication/303805335_Perspektiv_pa_genre
- Blikstad-Balas, M. (2016). Key challenges of using video when investigating social practices in education: Contextualization, magnification, and representation. *International*

Journal of Research & Method in Education, 40(5), 511–523.

<https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>

Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivetdiskurser i norskfaget—En analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4, 42–60.

Blikstad-Balas, M., & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki. *Norsklæreren*, 1, 47–51.

Blikstad-Balas, M., Roe, A., & Klette, K. (2018). Opportunities to Write: An Exploration of Student Writing During Language Arts Lessons in Norwegian Lower Secondary Classrooms. *Written Communication*, 35(2), 119–154.

<https://doi.org/10.1177/0741088317751123>

Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm Akademisk.

Breivega, K. R., & Johansen, S. P. (2016). Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa? *Norsklæreren*, 2, 50–62.

Brevik, L., & Doetjes, G. (2020). *Tospråklig opplæring på fagenes premisser. Rapport fra Evaluering av tospråklig opplæring i skolen (ETOS-prosjektet)*.

<https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/etos/brevik---doetjes-%282020%29-tospraklig-opplering-pa-fagenes-premisser.pdf>

Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice: Getting Good Qualitative Data to Improve Educational Practice*, 39(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode—En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Dalland, C. P. (2011). utfordringer ved gjenbruk av andres kvalitative data. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, 449–459.

- Engdal, M. M. (2019). Essayets muligheter for studenter. *Norsklæreren*, 3.
<https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/essayets-muligheter-for-studenter>
- Engelstad, C. F. (1967). *Norske Essays*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Everett, E. L., & Furseth, I. (2012). Kunsten å holde stø kurs—Å lage en god analyse. I E. L. Everett, *Masteroppgaven: Hvordan begynne—Og fullføre* (2. utg., s. 145–161). Universitetsforlaget.
- Fairclough. (2015). *Language and power* (3. utg.). Routledge.
- Fostås, A.-G., Horn, H., Johnsrud, E. B., Nilssen, J. H., Nittedal, M., Ommundsen, Å. M., & Ødegaard, H. (2015). *Fabel 10*. H. Aschehoug & Co.
- Freedman, A. (1987). Learning to Write Again: Discipline-Specific Writing at University. *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 4, 95–115.
- Furseth, I., & Everett, E. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre*. Universitetsforlaget.
- Gehrke, P. (2018). Ecological Validity. I B. Frey, *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*. SAGE Publications, Inc.
- Grepstad, O., Haas, G., Hersvik, E., Orseth, D., Severud, J., Sletten, S., Sælensminde, S., Time, S., & Aadland, E. (1982). *Essayet i Norge. Fjorten riss av ein tradisjon*. Det norske samlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Halliday, M. A. K. (1998). Å skape mening med språk. I K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk* (s. 67–76). Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Hellspong, L., & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten. Handbok i brukstextanalys*. Studentlitteratur.

- Hågvar, Y. B. (2007). *Å forstå avisa: Innføring i praktisk presseanalyse*. Fagbokforlaget.
- Haas, G. (1982). Essayets særmerke og topoi. I O. Grepstad (Red.), *Essayet i Norge. Fjorten riss av ein tradisjon* (s. 229–239). Det norske samlaget.
- IMRaD-modellen. (2020). [Søk og skriv]. <https://sokogskriv.no/skriving/imrad-modellen.html#introduksjon>
- Johannesen, G. (1982). Essayet i dagens Norge. I O. Grepstad (Red.), *Essayet i Norge. Fjorten riss av ein tradisjon*. Det norske samlaget.
- Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning*. Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014). Kap. 2: Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven, F. Hjørdemaal, & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (s. 17–31). Fagbokforlaget.
- Ledin, P. (2001). *Genrebegrepet—En forskningsöversikt* (Nr. 2). Studentlitteratur och författaren. <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:679560/FULLTEXT01.pdf>
- Ledin, P. (2013). Den kulturella texten: Format och genre. *Viden om läsning*. https://www.researchgate.net/publication/303805326_Den_kulturella_texten_format_och_genre
- Leemhuis, M. M. (2015). *Norskfaget i spenningsfeltet mellom Oss og de Andre* [Masteravhandling, Universitetet i Oslo]. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/45688>
- Longum, L. (1997). Å skrive essayistisk. I E. B. Johnsen (Red.), *Tekstens mellommenn* (s. 43–57). Universitetsforlaget.

- Matthiesen, C. (2017). Sagprosaundervisning og situationens kraft ; hvad kan vi lære af Isokrates og en dansklærers tilgange og intentioner? *Sakprosa*, 9(1), 1–37.
<https://doi.org/10.5617/sakprosa.4734>
- Miller, C. (2001). Genre som social handling. *Rhetorica Scandinavica*, 18, 17–35.
<https://doi.org/10.52610/CWKE3326>
- Moen, S. (2002). Med steiner i balla og piggråd i pungen. Unge mannstemmer i klamydia-informasjon. I J. Tønnesson (Red.), *Den flerstemmige sakprosaen* (s. 89–119). Fagbokforlaget.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4. utg.). Sage.
- Rosengren, M. (2008). *Doxologi—En essä om kunnskap* (2. utg.). Retorikförlaget.
- Ryen, A. (2016). *Qualitative Research. Fourth Edition*. Sage.
- Sandes, C. (2008). *Shopping ergo sum* [Nettavis]. Dagbladet.
<https://www.dagbladet.no/kultur/shopping-ergo-sum/66543048>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. Fourth Edition*. Sage.
- Solbakken, S. S. (2019). *Statistikk for nybegynnere* (Bd. 1–3). Fagbokforlaget.
- Solheim, R., & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viten om læsning*, 15.
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling*. Cappelen Damm akademisk.

Tufte, P. A. (2011). Kvantitativ metode. I K. Fangen & A.-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 72–99). Gyldendal akademisk.

Tønnesson, J. (2002a). Alt anna enn dikting? I J. Tønnesson (Red.), *Den flerstemmige sakprosaen* (s. 9–28). Fagbokforlaget.

Tønnesson, J. (Red.). (2002b). *Den flerstemmige sakprosaen*. Fagbokforlaget.

Tønnesson, J. (2012). *Hva er sakprosa* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. <https://www.udir.no/kl06/nor1-05>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*.

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

9

Vedlegg

9.1

Vedlegg 1: Informasjons- og samtykkeskjema for deltakelse i prosjektet ETOS (for elever og foresatte)



UNIVERSITETET I OSLO

DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Til elever

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

Postboks 1099 Blindern
0317 Oslo

Telefon: 22 85 50 70
Telefaks: 22 85 44 09

ETOS – Evaluering av Tospråklig Opplæring i Skolen

Vi er en forskergruppe ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Universitetet i Oslo. Vi har fått i oppdrag fra XXX å evaluere XX-klassen ved XX skole. I forbindelse med dette ønsker vi å samle inn data fra elever.

Vi ønsker å samle inn noen data i klasserommet:

- Videoopptak av engelskundervisning i klassen i to uker
- Skjermopptak av pc-en din mens du jobber med oppgaver
- Spørreskjema om oppfatningene dine om engelskundervisningen og bakgrunnsinformasjon om språk
- Skriftlige tekster

Vi ønsker å samle inn noen data utenfor skolen:

- Intervjuer om det å gå i denne klassen
- Logger om din bruk av engelsk i og utenfor skolen
- Tekster du skriver på engelsk utenfor skolen

Vi ønsker å samle inn noen data om ulike resultater og undersøkelser:

- Resultatene dine på Kartleggeren (leseprøve i norsk og engelsk)
- Resultatene dine på nasjonale prøver (lesing, regning og engelsk)
- Karakterene dine i følgende fag: engelsk, norsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag, KRLE, fremmedspråk
- Svarene dine på Elevundersøkelsen
- Notater fra intervjuet da du søkte plass i denne klassen
- Søknadsskjemaet du fylte ut da du søkte plass i denne klassen
- Motivasjonsbrevet du skrev da du søkte plass i denne klassen



UNIVERSITETET I OSLO

DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Metode for innhenting av opplysninger

Skolen vil gi oss all informasjon om resultater og undersøkelser. Videoopptak skjer med 2 små veggmonterte kameraer som filmer det som skjer i klassen som helhet, en mikrofon på lærer og flere mikrofoner i klasserommet som tar opp det som sies i timene. Spørreskjemaet deles ut på slutten av en time. Skjermopptak skjer ved at vi installerer en programvare som tar opp det du gjør på skjermen din. Du kan selv slå av og på opptaksfunksjonen. Skriftlige tekster kan være tekster du skriver på engelsk skolen eller hjemme (skolearbeid, sangtekster/lyrics, blogger, fan fiction, osv) som du ønsker å dele med oss. Intervjuer vil bli tatt opp med lyd i et lukket rom på skolen, eller ved Universitetet i Oslo, dersom du foretrekker det. Du får tilsendt en lenke til et elektronisk spørreskjema for å føre logg daglig i to uker.

Hva betyr dette for deg?

Deltagelse i prosjektet er frivillig og det vil ikke ha noen konsekvenser for undervisning eller karakterer om du deltar eller ikke. Du velger selv om du ønsker å bli filmet eller intervjuet og om du ønsker å svare på spørreskjemaet. Hvis du ikke ønsker å være med på videoopptak i klasserommet, plasserer vi deg utenfor kameravinkelen mens vi filmer. Hvis du ikke ønsker at vi skal ta skjermopptak, installerer vi ikke programvare på din pc. Hvis du ikke ønsker å svare på spørreskjemaet, deler vi det ikke ut til deg. Hvis du ikke ønsker å dele tekster eller resultater med oss, samler vi dem ikke inn. Du vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjoner eller presentasjoner fra prosjektet på noe tidspunkt.

Dine rettigheter

Det er frivillig å delta og du kan trekke deg så lenge studien pågår uten at du må oppgi grunn. Du må gi samtykke for at vi kan behandle dine personopplysninger. Du har rett til informasjon om hvordan dine personopplysninger behandles, kreve innsyn i egne personopplysninger, kreve retting eller sletting av egne personopplysninger og kreve at behandlingen av personopplysninger begrenses. Du har også rett til å klage til Datatilsynet. Ved prosjektets slutt i 2034 vil datamaterialet anonymiseres.

Behandlingsansvarlig

Prosjektet gjennomføres ved Universitetet i Oslo (UiO), som er ansvarlig for å behandle og lagre alle data vi samler inn på en sikker forskningsserver (i henhold til gjeldende lovverk for personvern og forskningsetiske retningslinjer). Alle personidentifiserbare data vil bli behandlet konfidensielt. Bare prosjektmedlemmene i ETOS vil ha tilgang til dette, samt databehandler ved vår datalab, og masterstudenter som ønsker å bruke dataene i masteroppgavene sine. Ansvarlige for ETOS er prosjektleder Lisbeth M Brevik og nestleder Gerard Doetjes. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning: Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (prosjekt 596649).

Med vennlig hilsen
Lisbeth M Brevik
Prosjektleder

Gerard Doetjes
Prosjektneleder



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Samtykke til deltakelse i prosjektet ETOS

Elevens navn

- Ja, jeg godtar å være med i ETOS-prosjektet. Jeg samtykker til følgende (kryss av alt du godkjenner):
 - Observasjon i klassen
 - Videopptak av hele klassen (ansikt og stemme)
 - Skjermopptak på skolen (viser ikke elevers ansikt eller stemme)
 - Innsamling av skriftlige tekster
 - Spørreskjema (papir)
 - Intervju (lydopptak)
 - Daglig logg (digital)

 - Resultater fra Kartleggeren
 - Resultater på nasjonale prøver
 - Karakterer i fag
 - Svarene dine på Elevundersøkelsen
 - Notater fra intervjuet ved opptak i denne klassen
 - Søknadsbrevet fra da du søkte plass i denne klassen
 - Motivasjonsbrevet fra da du søkte plass i denne klassen
- Jeg godtar at anonyme data kan brukes til evaluering og forskning i ETOS-prosjektet
- Jeg godtar at anonyme data kan brukes i masteroppgaver
- Jeg godtar at anonyme data kan brukes i undervisning for lærere/lærerstudenter
- Jeg godtar å bli kontaktet for spørsmål, på følgende e-post eller telefonnummer:

Dato/sted

Elevens og foresattes underskrift

All deltakelse i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger bli anonymisert. Spørsmål om studien kan rettes til:

Prosjektansvarlig: Lisbeth M Brevik, førsteamanuensis, ILS, UV, Universitetet i Oslo, lm.brevik@ils.uio.no, telefon 900 36 500

Personvernombudet ved Universitetet i Oslo: [Roger Markgraf-Bye](mailto:Roger.Markgraf-Bye). Personvernombudet kan nås via e-post: personvernombud@uio.no.

9.2 Vedlegg 2: Informasjons- og samtykkeskjema for deltakelse i prosjektet ETOS (for lærere)



UNIVERSITETET I OSLO
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET

Til lærere

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Postboks 1099 Blindern, 0317 Oslo
Telefon: 22 85 50 70

ETOS – Evaluering av Tospråklig Opplæring i Skolen

Vi er en forskergruppe ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Universitetet i Oslo. Vi har fått i oppdrag fra Utdanningssetaten i Oslo og Bærum kommune å evaluere XX-klassen ved XX skole. I forbindelse med dette ønsker vi å samle inn data fra lærere.

I forbindelse med dette ønsker vi å samle inn følgende data fra lærere:

- Videoopptak av undervisning i denne klassen
- Bakgrunnsinformasjon om utdanning, erfaring som lærer og språkbakgrunn
- Spørreundersøkelse om det å undervise i denne klassen
- Intervju om det å undervise i denne klassen

Metode for innhenting av opplysninger

Videoopptak skjer med 2 små veggmonterte kameraer som filmer det som skjer i klassen som helhet, en mikrofon på lærer og flere mikrofoner i klasserommet som tar opp det som sies i timene. Du får tilsendt en lenke til et elektronisk spørreskjema, inkl. bakgrunnsinformasjon. Intervjuer vil bli tatt opp med lyd i et lukket rom på skolen, eller ved Universitetet i Oslo.

Hva betyr dette for deg?

Deltagelse i prosjektet er frivillig og det vil ikke ha noen konsekvenser for ditt arbeidsforhold om du deltar eller ikke. Du velger selv om du ønsker å bli filmet eller intervjuet og om du ønsker å svare på spørreskjemaet. Hvis du ikke ønsker å være med på opptak, filmer vi ikke din engelskundervisning. Du velger selv om du ønsker å være anonym i spørreskjemaet. Hvis du oppgir navn og epost, kan det hende vi tar kontakt med deg for et intervju med bakgrunn i opplysningene du gir i skjemaet.

Dine rettigheter

Det er frivillig å delta og du kan trekke deg så lenge studien pågår uten at du må oppgi grunn. Du må gi samtykke for at vi kan behandle dine personopplysninger. Du har rett til informasjon om hvordan dine personopplysninger behandles, innsyn i egne personopplysninger, retting eller sletting av egne personopplysninger og kreve at behandlingen av personopplysninger begrenses. Du har også rett til å klage til Datatilsynet. Ved prosjektets slutt i 2034 vil datamaterialet anonymiseres.

Behandlingsansvarlig

Prosjektet gjennomføres ved Universitetet i Oslo (UiO), som er ansvarlig for å behandle og lagre alle data vi samler inn på en sikker forskningsserver (i henhold til gjeldende lovverk for personvern og forskningsetiske retningslinjer). Alle personidentifiserbare data vil bli behandlet konfidensielt. Bare prosjektmedlemmene i ETOS vil ha tilgang til dette, samt databehandler ved vår datalab, og masterstudenter som ønsker å bruke dataene i masteroppgavene sine. Ansvarlige for ETOS er prosjektleder Lisbeth M Brevik og nestleder Gerard Doetjes. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning: Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (prosjekt 596649).



Samtykke til deltakelse i prosjektet ETOS

Lærers navn

- Ja, jeg godtar å være med i ETOS-prosjektet. Jeg samtykker til følgende (kryss av alt du godkjenner):
 - Observasjon i klassen
 - Videoopptak av hele klassen (ansikt og stemme)
 - Spørreskjema (digital)
 - Intervju (lydopptak)
 - Jeg godtar at anonyme data kan brukes til evaluering og forskning i ETOS-prosjektet
 - Jeg godtar at anonyme data kan brukes i masteroppgaver
 - Jeg godtar at anonyme data kan brukes i undervisning for lærere/lærerstudenter
 - Jeg godtar å bli kontaktet på følgende e-post eller telefonnummer:
-

Dato

Sted

Lærers underskrift

All deltakelse i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger bli anonymisert.

Spørsmål om studien kan rettes til:

Prosjektansvarlig: Lisbeth M Brevik, førsteamanuensis, ILS, UV, Universitetet i Oslo,
Lm.brevik@ils.uio.no, telefon 900 36 500

Personvernombudet ved Universitetet i Oslo: [Roger Markgraf-Bye](#). Personvernombudet kan nås via e-post: personvernombud@uio.no.

9.3 Vedlegg 3: Erklæring ved deltakelse i evaluerings- og forskningsprosjektet ETOS

UiO Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Erklæring ved deltakelse i evaluerings- og forskningsprosjektet ETOS

_____ er invitert som medlem i evaluerings- og forskningsprosjektet [ETOS - *Evaluering*], fra og med 1.9.2019. Konkret innebærer dette deltakelse i ETOS, designet av prosjektleder Lisbeth M Brevik. Forskningsprosjektet ETOS er forpliktet til å følge personopplysningslovens retningslinjer ved all registrering, lagring og bruk av innsamlet datamateriale. Ved deltakelse i prosjektet er alle prosjektmedlemmer forpliktet til å gjøre seg kjent med og følge disse retningslinjene (se <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>), samt forordningene for nytt personvernregelverk (GDPR, General Data Protection Regulation, se <https://www.uio.no/for-ansatte/arbeidsstotte/personvern/gdpr/>).

Generelle vilkår:

Hvis ikke annet er avtalt, skal all bruk av data i prosjektet være klarert med prosjektleder. All bruk innebærer for eksempel, men er ikke begrenset til:

- Instrumenter, prosedyrer og teknisk utstyr som er utviklet eller overlatt til prosjektet
- Metadata, innsamlet og bearbeidet tilleggsinformasjon som er fremskaffet i prosjektet, for eksempel oversikter over mulige respondenter
- Prosjektdata, herunder, hvem som skal ha adgang til og benytte spesifikke data og for hvilke formål, analysearbeid på spesifikke datasett
- Publisering eller annen formidling av datasett, analyser, instrumenter med mer som tilhører prosjektet

Spesifikke vilkår for prosjektet:

Eksempel: Alle data hentes inn i regi av ETOS-prosjektet og omfattes dermed av NSD-godkjenningen i prosjektet (prosjekt 596649). Design og data eies av ETOS-prosjektet (ved prosjektleder Lisbeth M Brevik). Prosjektleder er ansvarlig for forvaltningen av dataene, det vil si utarbeidelse av en plan for hvem som kan bruke hvilke data og hvilke formål de skal brukes til, inkl. vitenskapelig og populærvitenskapelig formidling og publisering. Ansvar for forvaltning av særskilte data kan overføres til andre prosjektmedlemmer etter avtale med prosjektleder.

- Forskningsdesign og forskningsinstrumenter (intervjuguider, spørreskjema, osv.) utviklet i eller som en del av ETOS-prosjektet er å anse som intellectual property (IP) frem til det er publisert i sin helhet, og skal ikke deles med en tredjepart eller fremvises til andre.
- Metadata (for eksempel all informasjon om skoler og/eller respondenter) skal ikke deles med en tredjepart eller fremvises til andre. Metadata kan heller ikke benyttes i andre prosjekter.
- Ingen deler av datamaterialet skal deles med en tredjepart eller fremvises til andre, med mindre det er eksplisitt avtalt med prosjektleder. Dette gjelder for eksempel også transkripsjoner av datamaterialet.
- Originaldata kan ikke tas ut av Teaching Learning Video Lab (TLVlab) sine systemer. Originaldata kan ikke åpnes via *remote desktop*, med mindre særskilt avtale er inngått med prosjektleder.



Postadresse: Postboks 1099 Blindern, 0317 Oslo
E-post: ils-kontakt@ils.uio.no
Telefon: 22 85 50 70
www.uio.no

- Avidentifiserte data som prosjektleder har godkjent for eksternt bruk kan benyttes i forskningsformidling.

Spesifikke rettigheter for deltakere:

Eksempel: NN er ansvarlig for forvaltning av dataene som er samlet inn blant [respondenter] ved hjelp av XX instrumentet. Dette innebærer utarbeidelse av en plan for hvem som kan bruke disse dataene og hvilke formål de skal brukes til, inkl. vitenskapelig og populærvitenskapelig formidling og publisering. Dataene eies fortsatt av ETOS-prosjektet og det skal henvises til at dataene er innsamlet i ETOS-prosjektet ved prosjektleder Lisbeth M Brevik.

Samarbeidspartnere og deres rettigheter:

Samarbeidspartnere kan ha egne spesifikke avtaler rundt bruk og eierskap til alle nevnte elementer. Dette reguleres med egne avtaler for spesifikke datasett, instrumenter med mer.

Milepælsplan

Milepælsplan for når de forskjellige prosjektfasene skal være ferdig utarbeides av prosjektleder. Denne kan kombineres med spesifikke rettigheter for prosjektdeltakere når det gjelder XXXXX. For eksempel, xx år etter datainnsamling kan alle deltakere publisere fritt på materialet, eller regler relatert til spesielle deler av materialet. Må inneholde en plan for prosjektavslutning og hva som skal skje med alle elementer som prosjektet eier, og utarbeides av prosjektleder.

Bekreftelse

Jeg bekrefter herved at jeg er innforstått med avtalens innhold, har gjort meg kjent med personopplysningslovens retningslinjer, inkl. retningslinjene for GDPR og forplikter meg til å følge disse i mitt arbeid med datamaterialet tilhørende forskningsprosjektet ETOS.

Jeg plikter også å referere eksplisitt til ETOS-prosjektet (ved prosjektleder Lisbeth M Brevik) i all vitenskapelig og populærvitenskapelig formidling og ved evt. senere forskningsdesign som bygger på dette prosjektet, jf. Forskningsetiske komiteers krav til God Forskningspraksis/Henvisningsetikk (<https://www.etikom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>). Enhver situasjon der forskningsdesign, prosedyrer og datamateriale som tilhører ETOS-prosjektet benyttes i analyser i publikasjoner skal være kjent for og avtalt med prosjektleder før publisering.

Sted: _____

Dato: _____

Signatur prosjektmedlem: _____

Signatur prosjektleder: _____

Signatur forskningsleder ILS: _____