

Masteroppgåve

Skiftande skrivedidaktikk –

Ein studie av skrivedidaktiske retningar i vidaregåande opplæring slik dei framstår i læreplanar og *Norsklæraren* i perioden 1977-2017

Guro Tafjord

Master i undervisning og læring,
spesialisering i norsk
2019

Tal ord: 30347



Abstract

The topic for this master's thesis is writing didactics in the Norwegian subject in Upper Secondary School. The thesis examines which trends in writing didactics that have been dominating the curricula for Upper Secondary School and the journal *Norsklæraren* in the period 1977-2017. To illuminate this, the thesis focuses on three research questions:

- Which trends in writing didactics do we find in the curricula for the Norwegian subject in the period 1977-2017?
- Which writing didactics discussions and tendencies dominate in *Norsklæraren* during the same period?
- Do new tendencies appear first in the curricula or in *Norsklæraren*?

In order to answer my research questions, I have used a qualitative research method in the form of document analyses. The material I have examined is the curricula for Upper Secondary School from 1976, Reform 94 and the curricula for the Knowledge Promotion Reform of 2006/2013, and the journal *Norsklæraren*, which has been one of the main arenas for the discussion about the discipline of Norwegian since it was founded in 1977.

The study shows that different trends in writing didactics in Norwegian writing pedagogy have been dominating at different times, and that this is reflected in both curricula and in the academic debate in *Norsklæraren*. During the 70s and 80s we see a clear tendency towards an emphasis on writing within the nonfiction genre implemented through language analysis. However, during the 80s we see the employment of process-oriented writing pedagogy, and also creative writing leading to a shift towards exploring literary genres. The study also shows that genre writing has been present throughout the whole period, but that a more functional view of writing has become more dominating after the Knowledge Promotion Reform of 2006. The analysis shows that it is mainly the curricula that have been the trendsetter for the changing writing didactics during the examined period, meaning that the top-down perspective has been dominating. However, the analysis also shows indications of the bottom-up perspective, and that this perspective has influenced both the actual teaching and the curricula. The latter is especially clear in Reform 94, where the process-oriented writing pedagogy has made an impact, and in the revision of the Knowledge Promotion Reform in 2013, where the genres are less emphasized, while text types and writing actions are more emphasized.

Samandrag

Denne masteroppgåva handlar om skrivedidaktikk i norskfaget i vidaregåande opplæring. Føremålet med oppgåva er å klarleggje kva for skrivedidaktiske retningar som har vore dominerande i læreplanar for vidaregåande opplæring og i tidsskriftet *Norsklæraren* i perioden 1977-2017 og kven som har vore premissleverandørar for dei ulike skrivedidaktiske retningane. For å belyse dette legg oppgåva til grunn tre forskingsspørsmål:

- Kva skrivedidaktiske retningar finn ein i læreplanane for norskfaget i perioden 1977-2017?
- Kva for skrivedidaktiske drøftingar og tendensar dominerer *Norsklæraren* i same periode?
- Oppstår nye tendensar først i læreplanane eller i *Norsklæraren*?

For å finne svar på forskingsspørsmåla har eg nytta kvalitativ dokumentanalyse. Materialet som ligg til grunn for datainnsamlinga, er Læreplan for den vidaregåande skole 1976 og læreplanane i norsk frå Reform 94, Kunnskapsløftet 2006 og revisjonen av Kunnskapsløftet i 2013, og tidsskriftet *Norsklæraren* i perioden 1977-2017. *Norsklæraren* er eit medlemsblad for Landslaget for norskundervisning (LNU), og har vore eit viktig forum for norsklærar og forskarar for debatt om norskfaget og norskfaget si utvikling heilt sidan starten i 1977.

Analysen viser at ulike skrivedidaktiske retningar innanfor norsk skrivepedagogikk har vore dominerande til ulike tider, og at dette blir spegla både i læreplanar og i den norskfaglege debatten i *Norsklæraren*. På 70- og 80-talet ser vi ein klar tendens til at det å skrive innanfor sakprosasjangeren vert særleg vektlagt gjennom språkbruksanalysen. Samstundes ser vi i mange av innlegga i *Norsklæraren* utover 80-talet ein argumentasjon for å i større grad utforske skjønnlitterære sjangrar i og med innføring av kreativ skrivning og prosessorientert skrivepedagogikk. Analysen viser også at sjangerskriving har stått sterkt gjennom store delar av den granska perioden, men at eit meir funksjonelt syn på skrivning har blitt meir dominerande etter innføringa av Kunnskapsløftet i 2006. Sjølv om analysen viser at det i første rekkje er læreplanane som har vore premissleverandør for dei skiftande skrivedidaktiske retningar i vidaregåande opplæring i det meste av den granska perioden, dvs. at top-down perspektivet har vore dominerande, viser den også klare indikasjonar på at bottom-up perspektivet har spela inn, både i den reelle skriveopplæring og i sjølve læreplanverket. Det siste er særleg tydeleg i Reform 94, der det er tydeleg at den prosessorienterte skrivepedagogikken har sett spor etter seg, og i læreplanrevisjonen av Kunnskapsløftet i 2013 der vektlegginga av sjangrar er tydeleg tona ned, medan teksttypar og skrivehandlingar blir vektlagde dess meir.

Forord

Etter langt om lenge er eg endeleg i mål. Vegen har vore kronglete og ikkje utan vidare fri for humpar, men som dei seier: «det er i motbakke det går oppover». No kan eg endeleg senke skuldrane og sjå tilbake på det som for meg har vore både eit lærerikt og spennande prosjekt.

Det er fleire som bør takkast og som på kvar sin måte har bidrege til at eg endeleg er i mål:

Først og fremst vil eg takke rettleiaren min, Pål Hamre, for konstruktive og tydelege tilbakemeldingar undervegs i arbeidet med masteroppgåva mi. Dine faglege innspel, kunnskap, gode råd og engasjement for oppgåva mi, og ikkje minst di imponerende samling av alle (!) utgåvene av *Norsklæraren*, har vore til stor hjelp. Tusen takk!

Vidare vil eg takke Gudrun Kløve Juuhl for gode og konstruktive innspel i sluttfasen.

Eg vil også rette ei stor takk til mine næraste som har støtta og motivert meg i arbeidet og hatt trua på meg heile vegen.

Innhald

Abstract	1
Samandrag	2
Forord	3
Innhald	4
1. Innleiing	6
1.1 Tema og problemstilling.....	6
1.2 Struktur.....	7
2. Teori	8
2.1 Læreplanteori.....	8
2.1.1 <i>Den ideologiske læreplanen</i>	9
2.1.2 <i>Den formelle læreplanen</i>	10
2.1.3 <i>Den oppfatta læreplanen</i>	10
2.1.4 <i>Den operasjonaliserte læreplanen</i>	10
2.1.5 <i>Den erfarte læreplanen</i>	11
2.2 Skriveteoretiske perspektiv.....	12
2.2.1 <i>Skriveteoriar</i>	14
2.2.2 <i>Ekspressiv skriveteori</i>	14
2.2.3 <i>Kognitive teoriar om skriving</i>	15
2.2.4 <i>Sosiokulturelle teoriar om skriving</i>	18
2.3 Skiftande skrivepedagogiske trendar.....	18
2.3.1 <i>Språkbruksanalyse</i>	19

2.3.2	<i>Kreativ skriving</i>	20
2.3.3	<i>Proessorientert skrivepedagogikk</i>	21
2.3.4	<i>Sjangeropplæring</i>	22
3.	Metode	25
3.1	Dokumentanalyse.....	25
4.	Resultat	27
4.1	Læreplan for den videregående skole 1976 og <i>Norsklæraren</i> 1977-1993.....	28
4.1.1	<i>Analyse av Læreplan for videregående skole 1976, norskdelen</i>	28
4.1.2	<i>Analyse av Norsklæraren i perioden 1977-1993</i>	31
4.2	Reform 94 og <i>Norsklæraren</i> 1994-2005.....	47
4.2.1	<i>Analyse av læreplanen i norsk for Reform 94</i>	47
4.2.2	<i>Analyse av Norsklæraren i perioden 1994-2005</i>	50
4.3	Læreplan for Kunnskapsløftet 2006 og <i>Norsklæraren</i> 2006-2012.....	57
4.3.1	<i>Analyse av læreplanen i norsk for Kunnskapsløftet 2006</i>	57
4.3.2	<i>Analyse av Norsklæraren i perioden 2006-2012</i>	61
4.4	Læreplan for Kunnskapsløftet, revidert 2013 og <i>Norsklæraren</i> 2013-2017.....	67
4.4.1	<i>Analyse av læreplanen i norsk for Kunnskapsløftet, revidert 2013</i>	67
4.4.2	<i>Analyse av Norsklæraren i perioden 2013-2017</i>	71
5.	Avslutning	77
	Litteratur	84

1 Innleiing

Skivedidaktikk er eit samansett og omfattande tema med alt frå grunnleggjande skriveopplæring til meir avanserte skrivehandlingar. I denne oppgåva vil eg setje søkjelyset på skivedidaktikken i den vidaregåande skulen. Norskklærarar i den vidaregåande skulen legg mykje vekt på skrivning og skriveopplæring for å gjere elevane til gode skrivarar som kan kommunisere godt skriftleg. Alle skal opp til ein skriftleg eksamen i norsk hovudmål, og sidan sidemål er trekkfag til eksamen, vil nokre også kome opp i skriftleg sidemål.

Gjeldande læreplan i norsk har eit eige hovudområde og eigne kompetansemål som omhandlar skriftleg kommunikasjon. Med Kunnskapsløftet (2006) vart skrivning også ei av fem grunnleggjande ferdigheiter som går på tvers av fag. Der heiter det at ein skal skrive i alle fag, men ansvaret for den spesifikke skivedidaktiske opplæringa ligg framleis til norskfaget.

1.1 Presentasjon av tema og forskingsspørsmål

I denne oppgåva vil eg gje eit faghistorisk riss og kritisk blick på skiftande skivedidaktiske retningar med ulike læreplanar og fagtidsskriftet *Norsklæraren* som kjelde. Eg vil forsøke å spore utviklingstrekk, tendensar, konflikhtar, kontinuitet og brot i faghistoria, og derfor tenkjer eg å sjå på korleis skivedidaktikk er handsama i læreplanane og i *Norsklæraren*, som har fungert som ein sentral arena for den norskfaglege debatten dei siste fire tiåra. Eksplisitt vil eg med denne oppgåva freiste å finne svar på følgjande forskingsspørsmål:

- Kva skivedidaktiske retningar finn ein i læreplanane for norskfaget i perioden 1977-2017?
- Kva for skivedidaktiske drøftingar og trendar dominerer *Norsklæraren* i same periode?
- Oppstår nye trendar først i læreplanane eller i *Norsklæraren*?

Som tidlegare nemnt, vil eg konsentrere meg om skriveopplæring for ungdom og vaksne, altså den som går føre seg i den vidaregåande skulen. Sjølv var eg elev i vidaregåande skule under R94, før eg seinare tok høgare utdanning i norskfaget. Som mangeårig norskklærer i den vidaregåande skulen har eg praktisert etter både LK06 og LK13. Dette har gjort meg merksam på og interessert i ulike skivedidaktiske retningar og metodar knytt til skriveopplæring, noko som i sin tur har motivert meg til å skrive masteroppgåve om skiftande skivedidaktiske retningar i den vidaregåande skulen.

1.2 Struktur

I kapittel 2 vil eg gje ei innføring i ulike teoriar som ligg til grunn for analysane i oppgåva. I kapittel 2.1 drøftar eg læreplanteoriar med utgangspunkt i Goodlad (1979) sine læreplannivå som kan tenkjast å ligge til grunn for den norske læreplanforståinga og læreplanarbeidet.

Vidare vil eg i kapittel 2.2 presentere nokre sentrale skriveteoriar, både kognitive og sosiokulturelle, for å synleggjere korleis elevar utviklar seg gjennom arbeid med tekstar. Til slutt vil eg i kapittel 2.3 ta føre meg dei mest sentrale skrivepedagogiske retningane som har vore dominerande i den perioden oppgåva femner om, altså 1977-2017.

Kapittel 3 vil synleggjere det metodiske og vitenskapsteoretiske rammeverket for oppgåva. Sidan masteroppgåva er ein dokumentanalyse med utgangspunkt i aktuelle læreplanar og tidsskriftet *Norsklæraren* frå perioden 1977 og fram til i dag, vil eg her gjer greie for dokumentanalyse som metode.

I kapittel 4 freistar eg å finne svar på dei to første forskingsspørsmåla for oppgåva gjennom ein dokumentanalyse av dei skiftande læreplanane og dei ulike utgåvene av *Norsklæraren* i perioden for den til ei kvar tid gjeldande læreplanen. Frå 1976 til 2013 kom det ikkje mindre enn fire nye læreplanar som norsklærarane i den vidaregåande skulen har måtta forhalde seg til. På denne bakgrunnen har eg delt kapittelet i fire delar: I kapittel 4.1 analyserer eg Læreplan i norsk for videregående skole 1976 og *Norsklæraren* i perioden 1977-1993. Deretter vil eg i kapittel 4.2 analysere læreplanen i norsk for Reform 94 og *Norsklæraren* for perioden 1994-2005. I kapittel 4.3 analyserer eg læreplanen i norsk for Kunnskapsløftet frå 2006 og *Norsklæraren* frå 2006-2012. Vidare vil eg i kapittel 4.4 analysere den reviderte læreplanen i norsk for Kunnskapsløftet frå 2013 og *Norsklæraren* frå 2013-2017. Vi kan merke oss at trass i hyppige reformer, kom det ingen nye læreplanar for den vidaregåande skulen i 1980-åra. M-87 gjaldt grunnskulen og hadde ingen parallell i den vidaregåande skulen. Dette er noko som kan tenkjast å ha påverka den faglege debatten i *Norsklæraren*.

Ved å strukturere og analysere materialet på denne måten vil ein ikkje berre kunne avdekkje *kva for* skrivepedagogiske retningar som har vore dominerande til ulike tider, men også kunne kartleggje *kven* som har vore premissleverandør for dei ulike retningane i skulen; læreplanane eller (debatten i) *Norsklæraren*.

Kapittel 5 er ei oppsummerande klargjering av hovudfunn i studien, samstundes som eg her gjev ei drøfting det tredje forskingsspørsmålet for oppgåva, som altså er om dei til ei kvar tid nye skrivedidaktiske retningane oppstod først i læreplanane eller i *Norsklæraren*.

2 Teori

I dette kapitlet vil eg presentere teori som vil vere relevant for oppgåva. Først vil eg gje ei innføring i Goodlad (1979) sin læreplanteori som kan tenkjast å ligge til grunn for den norske læreplanforståinga og læreplanarbeidet, før eg vil presentere det som ifølgje Fjørtoft (2014) og Hoel (1997) er sentrale skriveteoriar. Til slutt vil eg presentere dei skrivedidaktiske retningane som har vore dominerande i norsk skrivepedagogikk i perioden 1977-2017.

2.1 Læreplanteori

Mykje av den norske læreplanforståinga er basert på eit læreplanteoretisk omgrepsapparat utvikla av den amerikanske pedagogen John I. Goodlad m.fl. (1979). Dette omgrepsapparatet tek sikte på å fungere som ein reiskap for å undersøke læreplanpraksis slik den trer fram som pedagogisk praksis. Å implementere ein læreplan er eit langvarig og komplisert arbeid, og på vegen før læreplanen når eleven skjer det fortolkingar på ulike nivå (Gundem, 2008). Goodlad (ibid.) klassifiserer læreplanar i fem nivå eller domene ut frå korleis dei trer fram. Desse fem nivåa skildrar vegen frå idéstadiet til verkeleggjering av læreplanen i opplæringssituasjonen: Den *ideologiske* læreplanen, den *formelle* læreplanen, den *oppfatta* læreplanen, den *iverksette* læreplanen og den *erfarte* læreplanen. Dette er eit døme på eit top down-perspektiv, der faglege innovasjonar kjem ovanfrå. Ved ein slik top down-strategi skjer implementeringa ved at myndigheitene utviklar og sender frå seg ein læreplan som det blir forventat at lærarane skal iverksette. I Noreg er det denne tradisjonen som dominerer, noko vi kan sjå med hyppige og styrande reformer. Men ein kan også finne døme på det motsette, ein bottom up-strategi. Ved bruk av ein slik strategi kjem initiativet til læreplanendring frå det lokale nivået, altså frå skular og lærarar. Eit døme på at dette har fungert er mellom anna Mønsterplan for grunnskulen frå 1974 (M74), som ga lærarane større handlingsrom i valet av innhald enn tidlegare læreplanar. Når det gjaldt norskfaget, nytta fleire norsklærar dette handlingsrommet til å legge mykje vekt på kreativ skiving. På dette grunnlaget vart også den prosessorienterte skrivepedagogikken utvikla, og det førte til at han fekk plass i norskplanen i den neste læreplanen for grunnskulen – M87. Seinare har variantar av den prosessorienterte skrivepedagogikken vore med i alle nye læreplanar, om enn ikkje alltid omtala som prosesskriving. Det som byrja som ei grasrotrørsle blant norsklærarar, har blitt eit fast

læreplaninnslag (Engelsen 2009). Goodlad (ibid.) sine fem læreplannivå er det Gudem (2008, s. 25) kallar «læreplanens [...] ansikter».

Goodlad m.fl. (1979) opererer med tre typar fenomen eller område av ein læreplan, nemleg det substansielle, det sosiopolitiske og den teknisk-profesjonelle området. Det substansielle området handlar om innhaldet i læreplanen i form av mål for undervisninga, lærestoff, arbeidsmåtar og læremiddel, men også føringar for evaluering. Det sosiopolitiske området handlar om den samfunnsmessige samanhengen læreplanen står i. Dette gjeld legitimering så vel som intensjonar i samheng med læreplanutvikling, læreplanending og innovasjon. Det teknisk-profesjonelle området handlar om menneskelege og materielle mogelegheiter og ressursar, slik som til dømes rammefaktorar, lærarrolle og lærarutdanning. Ein kan tenke seg at stemmene i *Norsklæraren* representerer dette området av læreplanen.

Ifølgje Goodlad m.fl. (1979, s. 21) kan ein definere ein læreplan som «a set of intended learnings». Læreplanar er styringsdokument som er førande for det som skjer i skulen. Dei er forskriftsfesta, noko som betyr at dei er juridisk forpliktande for alle skular og skal sikre at elevane og lærlingane får like gode mogelegheiter til å utvikle kompetansen sin, uavhengig av kvar dei går på skule eller i lære (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Dei gjev rammer for innhaldet i opplæringa i det enkelte fag og definerer den kompetansen eleven skal ha tileigna seg i faget etter ulike trinn. Oppbygginga av læreplanen er lik for kvart enkelt fag og skal sjåast i samheng med opplæringa (ibid). I det følgjande skal vi sjå nærmare på dei ovanfor nemnde fem nivåa av læreplanen.

2.1.1 Den ideologiske læreplanen

Den ideologiske læreplanen refererer til ideane bak læreplanane og korleis ein ser føre seg at utdanninga bør vere på eit overordna nivå. Den omfattar ideane om skule, utdanning, undervisning og fag som blir fremja i debatt. Dette er først og fremst intensjonar basert på forskning og utdanningspolitiske strøymingar, som i stor grad kjem frå myndigheitene, i Noreg då frå Utdanningsdirektoratet og/eller Kunnskapsdepartementet. Desse ideane kan igjen ha sin bakgrunn i filosofiske og ideologiske idéstrøymingar eller tilhøve som har med næringsliv og arbeidsmarknad å gjere, og dessutan i tradisjon og kulturarv. Vanlegvis får ikkje alle ideane gjennomslag i dei endeleg vedtekne læreplanane (Engelsen, 2015, s. 27).

2.1.2 Den formelle læreplanen

Den formelle læreplanen er den vedtekne læreplanen, sjølve læreplandokumentet som utgjør ei ramme for skulen og lærarens verksemd (Engelsen, 2015). Ifølgje Goodlad (1979) er det samfunnet sine interesser som blir nedfelte. I den formelle læreplanen får ein innsyn i kva som er intendert for skulane og kva for mål som ein ynskjer oppnådd. Dette er ein konkret manifestasjon av dei ideologiske perspektiva frå den ideologiske læreplanen og vil, ifølgje Gudem (2008), vere gjenstand for tolking på ulike nivå. Det er viktig å vere merksam på at læreplanen ofte er eit produkt av ulike interesser, og at han derfor kan bere preg av å vere kompromiss mellom ulike standpunkt (Imsen, 2016). Dette framhevar også Goodlad (1979, s. 61): «whether or not what is intended gets to students and what they do with it are quite different from goals or objectives».

2.1.3 Den oppfatta læreplanen

Den oppfatta læreplanen handlar om korleis ein les læreplanen og tolkar dei råd og retningslinjer som planen gjev. Ifølgje Goodlad (1979) er det dette som har størst innverknad på den praktiske bruken og realisering av ein læreplan. Det er denne tolkinga som blir utgangspunkt for korleis ein planlegg, tilrettelegg, gjennomfører og vurderer opplæringa (Engelsen, 2015). Den oppfatta læreplanen treng ikkje å bli oppfatta likt av ulike partar som er involverte. Lærarane si arbeidsoppgåve er å tolke og avgjere kva som skal løftast fram som godt lærestoff og ta dei avgjerslene som vil få konsekvensar for elevane sitt læringsutbytte (Goodlad, 1979). Her er ein midt i skjeringspunktet mellom det som er intendert og kva for læring som blir realisert. *Norsklæraren* er ein arena for tolking av nye læreplanar. Her blir dei diskuterte og tolka på ulike måtar, og ulike faglege interesser møter kvarandre i ein «kamp» om korleis ein plan skal tolkast.

2.1.4 Den operasjonaliserte læreplanen

Den operasjonaliserte læreplan er den oppfatta læreplanen omsett i praksis, altså det som skjer i undervisninga. Det er den opplæringa som faktisk blir gjennomført innanfor dei rammene av læreplanen slik den er oppfatta av læraren (Engelsen, 2015, s. 28). Ifølgje Goodlad kan det som blir oppfatta og det som blir operasjonalisert, vere to forskjellige ting: «At the point of instruction, it is difficult to separate the what and the how» (Goodlad, 1979, s. 62).

Undervisning etter den same læreplanen vil kunne te seg svært forskjellig frå klasserom til klasserom, for i tillegg til at undervisninga er ei gjenspegling av den einskilde læraren si forståing og tolking av læreplanen, vil også andre tilhøve kunne spele inn her. Til dømes kan

læremiddelsituasjon, læraren sine eigenskapar, føresetnader og erfaringar vere med å påverke kva for undervisning som faktisk blir gjeve (Gundem, 2008, s. 26).

2.1.5 Den erfarte læreplanen

Den erfarte læreplanen er læreplanen slik den enkelte elev oppfattar den gjennom undervisning og læring. Den seier noko om elevane sine erfaringar med og opplevingar av opplæringa. Dette vil igjen vere påverka av læraren si oppfatning av læreplanen så vel som andre tilhøve i undervisninga. Dessutan vil elevens personlege og kulturelle bakgrunn og interesser vil spele inn her (Gundem, 2008, s. 26). Her kan ein ifølgje Engelsen (2015, s. 28) også trekke inn korleis foreldre og andre samfunnsmedlemmer oppfattar læreplanen.

Goodlad sin modell legg til grunn det ein kallar ei top-down forståing av læreplanen, der implementeringa skjer som ein einvegsprosess der myndigheitene tek initiativ til ei læreplanendring. Alternativet er det ein kallar down-up, der implementeringa skjer på «grasrota». Det vil seie at initiativet til læreplanendingar skjer på det lokale planet, altså frå skular og lærarar (Engelsen 2009). I det første tilfellet er det styresmaktene som er endringsagenten, og så blir det opp til fagfolk og lærarar forstå, fortolke og setje læreplanen ut i livet (top-down). I det andre tilfellet kjem endringane nedanfrå – av fagfolk og lærarar – og deretter ajourfører styresmaktene læreplanane med dette for auge (down-up). Som ein forstår, vil denne dikotomien vere eit berande element for analysane i denne oppgåva.

Læreplanane som vil bli analyserte, er jo sjølvst representantar for den formelle læreplanen. Tidsskriftet som vil bli analysert, kan tenkast å vere viktig både for den ideologiske og for den oppfatta læreplanen – og i noko mon jamvel for den operasjonaliserte læreplanen. Sidan *Norsklæraren* er ein sentral arena for den norskfaglege debatten i Noreg, kan tenkast at tidsskriftet har vore med på å påverke utforminga av innhaldet og tankegodset i lærarplanar dei siste 40 åra. Vidare er det grunn til å tru at *Norsklæraren* er ein arena der den oppfatta læreplanen har vore gjenstand for diskusjon, og dermed vore premissleverandør for denne. Den operasjonaliserte læreplanen er truleg ikkje like synleg i *Norsklæraren*, men ein skal ikkje sjå vekk frå at ein i enkelte utgåver kan finne ulike undervisningstips og undervisningsopplegg, som ein då kan seie representerer den operasjonaliserte læreplanen.

2.2 Skriveteoretiske perspektiv

Problemstillinga i denne oppgåva er knytt til skriveopplæring og ulike syn på kva god skriveopplæring er. Skrivning er, ifølgje Fjørtoft (2014), ei ferdigheit som barn tileignar seg relativt seint, nærmare bestemt i 5- 6- årsalderen, og det tek om lag ti år å utvikle god skrivekompetanse. Dersom elevar skal lukkast med å skrive gode tekstar, må dei utvikle ei grad av kognitiv kontroll og metakognitivt medvit om eigen tekstproduksjon. Elevar utviklar seg også som skrivarar ved å delta i ulike former for skrivefellesskap. Ved å lese medelevar sine tekstar kan dei utvikle ei forståing for god skrivning som dei seinare kan bruke i egne tekstar. Dessutan kan det å delta i skriveprosessar saman med andre utvikle elevar sin identitet og sjølvforståing som skrivande menneske, noko som igjen kan føre til at dei opplever at skrivning skaper sosiale og kulturelle band til andre (Fjørtoft, 2014).

For å synleggjere nokre sider ved skriveopplæringa i eit historisk perspektiv refererer Dagrun Skjelbred (2006) til tre alternative tilnærmingar til god skriveopplæring. Éi tilnærming legg vekt på å studere og etterlikne mønstertekstar. Bruk av mønstertekstar i skriveopplæringa har lange tradisjonar, og innanfor latinskulen var dette den sentrale pedagogiske tilnærminga. Inspirasjon frå denne forståinga av korleis vi tileignar oss skrivekompetanse, finn ein i ei skrivepedagogisk tilnærming som mellom anna legg vekt på sjangerkunnskap og arbeid med skrivemønster i dei tekstane elevane les (Skjelbred, 2006, s. 25).

Ei anna tilnærming legg vekt på at ein faktisk må skrive for å bli gode skrivarar. Det inneber at ein bør legge til rette for situasjonar der skrivning har ein funksjon og inngår i kommunikative samanhengar. I Noreg stod denne tilnærminga sterkt i skulen på 1970- og 1980-talet under nemninga «kreativ skrivning». Denne skrivepedagogikken kan sjåast som ein reaksjon på den tradisjonelle stilskrivinga, der elevane fekk utdelt oppgåver som dei skulle svare på innanfor ei gitt tidsramme, før læraren tok dei inn og «retta» dei. I staden skulle læraren vere oppteken av budskapet i teksten; han skulle vektlegge innhaldet i teksten og uttrykkskraft framfor å vere oppteken av formelle trekk (Skjelbred, 2006, s. 26).

Ei tredje tilnærming legg vekt på sjølve skriveprosessen. Proessorientert skriveopplæring var eit resultat av skriveforskning i USA, og sidan den fekk innpass i Noreg på midten av 1980-talet, har den stått sentralt i norsk skule, sjølv om andre retningar har fått meir vekt dei seinare åra. Innanfor proessorientert skriveopplæring er det eit poeng at skrivinga bli delt inn i ulike fasar. I *førskrivingsfasen* samlar ein idear og planlegg teksten, før ein skriv eit *første utkast*.

Så følgjer ei eller fleire *omarbeidingar* med utgangspunkt i *respons* frå lesar. Korrektur og meir formelle sider ved teksten kjem som *ei siste omarbeiding*, før produktet er ferdig til *publisering* (Skjelbred, 2006, s. 27). Denne tilnærminga til skriveopplæring vil eg kome grundigare inn på seinare i kapittelet.

Ifølgje Igland (2003) kan skriveforskning delast inn i tre hovudretningar med ulike perspektiv på skriving: eit produktperspektiv, eit prosessperspektiv og eit diskursperspektiv. Når ein studerer skriving frå eit produktperspektiv, fokuserer ein på det skriftspråklege resultatet av skrivinga, medan ein i eit prosessperspektiv er opptekne av det skrivande individet og dei tankeprosessane som inngår i den skriftlege aktiviteten. Begge desse perspektiva blir omtalt og studert som noko frittstående, som eit produkt eller ein språkproduserande prosess som er lausriven frå sosiale samanhengar. Det tredje perspektivet legg vekt på både tekstane og dei sosiale samhengane skriving inngår i (Igland, 2003, s. 70). Dei ulike perspektiva byggjer vidare på ulike læringsteoretiske tradisjonar som gjev oss innsikt i ulike aspekt ved skriving.

På liknande vis skil også Kjell Lars Berge (1988) mellom tre ulike syn på skriving i skulen: eit *formelt* språksyn der ein legg særleg vekt på dei grammatiske og tekstlingvistiske aspekta som kan observerast direkte i teksten. Her blir elevane sine tekstar målt opp mot vaksne, erfarne skrivarar sine tekstar og vurdert deretter. Eit *funksjonelt* språksyn legg mindre vekt på dei formelle sidene ved teksten og dess meir på mottakaren av teksten. Ein god tekst er føremålstenleg utforma, tilpassa situasjonen, emnet og mottakaren. Det siste er *kreativ skriving*, som er særleg utbreidd på dei lågare klassetrinna. Dette kan forståast som arbeid med kunstuttrykk og estetiske tekstar (som t.d. å skrive dikt eller noveller) og som all skapande verksemd der elevane arbeider med tekstproduksjon og skriveprosessar.

Vidare presiserer Berge (1988) at ein for både dei formelle, funksjonelle og kreative språksyna og metodane må leggje til grunn tre teoretiske spørsmål:

1. Kva er kriteria for *tekstkvalitet*? Kva er det som gjer ein tekst god? Kva mål meiner vi at elevane skal strekke seg mot i skrivetreninga?
2. Korleis skal vi *vurdere* tekstkvalitet? Korleis er det mogeleg å gradere kvaliteten i ein tekst etter ein skala? Kva for trekk i tekstane bør vi leite etter som kriterium for å avgjere om ein tekst er god eller ikkje? Er t.d. ortografi mindre viktig enn god tekststruktur?

3. Korleis skal tekstkvalitet *lærast*? Dersom vi kan einast om kva ein god tekst er, korleis kan vi lære elevane dette? Kva for undervisningsmetodar og -praksisar kan vi bruke for å sikre at det skjer ein faktisk vekst i elevane si meistring av skriftspråket? (s. 10).

2.2.1 Skriveteoriar

Skriveforskinga har etter kvar blitt omfattande og skriveteoriane er mange. I det følgjande vil eg presentere dei ulike skriveteoriane, før eg freistar å setje dei inn i eit system.

Ifølgje Henning Fjørtoft (2014) er det innanfor nyare skriveteori to hovudretningar; kognitive teoriar om skriving og sosiokulturelle teoriar om skriving. Den kognitive skriveforskinga utforskar dei kognitive prosessane som er involvert i skriving, og fokuserer først og fremst på skrivaren si evne til å handtere komplekse kognitive operasjonar, medan den sosiokulturelle forskinga er meir interessert i konteksten skrivinga går føre seg i og legg vekt på korleis skrivarar formar og blir forma av det sosiale fellesskapet dei skriv innanfor. Sosiokulturell skriveforsking legg derfor vekt på korleis skriving er ein sosialt situert meningsskapande aktivitet. Ifølgje Fjørtoft er begge desse teoretiske retningane naudsynte for å forstå korleis skriveundervisning går føre seg.

Torlaug Løkensgard Hoel (1997) deler skriveteoriar inn i to hovudkategoriar; *innoverretta* og *utoverretta* (Evensen & Løkensgard Hoel 1997). Innoverretta skriveteoriar inkluderer eit ekspressivt syn på skriving med skrivaren i sentrum, og kognitiv skriveteori med fokus på dei mentale prosessane i skrivaren. Utoverretta skriveteoriar ser skriving i eit sosiokontekstuellt perspektiv, der skrivaren blir sett i forhold til sosiale og kulturelle omgjevnader. Slik eg les Hoel, freistar ho å utjamne motsetningar mellom desse tilnæringsmåtene ved å knyte dei saman og sjå dei i samanheng.

I det følgjande vil eg presentere dei ulike skriveteoriane kvar for seg. Før eg presentere dei to nemnde hovudretningane, vil eg presentere den ekspressive skriveteorien, som langt på veg er grunnlaget for den skrivepedagogiske retninga vi kjenner som kreativ skriving.

2.2.2 Ekspressiv skriveteori

Spørsmålet om korleis elevar utviklar seg gjennom arbeid med tekst, er eit sentralt problem i teoriar om skriveundervisning. I skrivepedagogikken på 1960- og 1970-talet finn ein det som blir kalla den ekspressive retninga. Ekspressiv skriveteori legg vekt på det originale og det

spontane og oppfordrar til friskrivning som hjelpemiddel for å finne ord og uttrykk gjennom den veksande teksten. I ein slik praksis fokuserer ein på dei psykologiske prosessane som går føre seg i skrivaren sitt hovud og følgjer ikkje meir etablerte konvensjonar for korleis ein organiserer tankar og idear i tekstar. For ekspressivistane er det sjølve skapingsprosessen som står i sentrum og ikkje lesaren si forståing av den. Det å skrive blir då ein sjølvverkjenningsprosess og ikkje ei kommunikativ handling. I teksten kjem skrivaren si unike stemme til orde og dermed kan også undermedvitne prosessar kome til syne. Torlaug Løkensgard Hoel (1997) peikar på at den ekspressive retninga langt på veg er eit paradoks, der skrivning blir forstått som ein oppdagingsprosess der skrivarens tekst og sjølvforståing veks fram i eit gjensidig tilhøve, sidan denne interessa samstundes fører til ei forsterka vekt på teksten som ferdig produkt. Det romantiske synet på spontanitet, originalitet og kreativitet som ekspressiv skrivepedagogikk byggjer på, inneber at sjølv skaparprosessen ikkje kan studerast, men berre erfarast, noko som fører til at det også blir umogeleg å forske på og undervise i skrivning.

Ifølgje Fjørtoft (2014) kan ein framleis finne idear frå den ekspressive skrivepedagogikken innanfor ulike skrivekulturar rundt om i skulane:

Et viktig bidrag fra den ekspressive skriveteorien er imidlertid interessen for skriverens motivasjon, følelser og personlige erfaringer, samt at selve skrivehandlingen kan innebære en form for selvopdagelse. Når vi skriver – og når vi reviderer det vi har skrevet – tvinges vi til å bryte mer eller mindre gjennomtenkte ideer mot de skriftspråklige formene, systemene og konvensjonene som vi har til rådighet. Dette kan medføre at hverdagslige formuleringer erstattes av mer presise begreper, at konkrete erfaringer løftes opp til mer generelle innsikter, eller at tidligere leste tekster dukker opp som ekko i skriverens egen tekst (s. 153).

2.2.3 Kognitive teoriar om skrivning

Med utgangspunkt i kognitiv skriveforskning studerer ein korleis enkeltmenneske brukar sine tankar og mentale evner (arbeidsminne og langtidshukommelse, ordforråd, metakognisjon osv.) i arbeidet med å produsere tekstar. I dette ligg ei interesse for korleis skrivarar utviklar tilstrekkeleg automatiserte rettskrivingsferdigheiter, korleis dei løyser oppgåver, og korleis dei handterer sine eigne tankar undervegs i skrivninga. Andre viktige aspekt er utviklinga av metakognitivt medvit om eiga skrivning og ulike strategiar for å overvake, korrigere og revidere eiga skrivning (Fjørtoft, 2014, s. 154).

Det er særleg tre underprosessar som ein er spesielt opptekne av innanfor den kognitivt orienterte skriveforskninga: 1) korleis idear blir skapte i medvitet til skrivaren, 2) korleis idear blir «omsette» til tekst og 3) korleis skrivaren reviderer og redigerer den skrivne teksten. Her kan ein sjå forskjell på elevar som har lave skriveferdigheiter, som ofte vil utføre desse operasjonane i denne rekkjefølga, og meir erfarne skrivarar, som kan bytte om eller utføre fleire operasjonar på same tid. Eleven sin metakognisjon er ein sentral del av desse tre prosessane, for evna til å kontrollere eigne tankeprosessar er truleg avgjerande for at vi skal kunne reflektere over, omsette og omarbeide idear til skrift (Fjørtoft, 2014, s. 155).

Av ulike kognitive tilnærmingar til skriving vil eg særleg trekkje fram Janet Emig (1971) sin studie av skrivestrategiane til tolvteklassingar (i USA) og prosessteorien til skriveforskarane Flower og Hayes (1981). Janet Emig (1971) skil mellom to typar skriving; refleksiv skriving og ekstensiv skriving (her attgjeve etter Fjørtoft, 2014, s. 155):

<i>Refleksiv skriving</i>	Elevene fokuserer på sine egne tanker, følelser og erfaringer. Mottakeren for denne skrivingen er primært eleven selv, og teksten har et affektivt preg med en utprøvende, personlig og utforskende stil.
<i>Ekstensiv skriving</i>	Elevene formidler et budskap eller et innhold til en mottaker i en sikker, upersonlig og rapporterende stil. Slik skriving har primært et intellektuelt preg.

Refleksiv skriving, også kalla *tenkeskriving* av norske skrivepedagogar, vil seie å skrive for å framkalle eigne tankar, idear og kjensler omkring eit emne. Ekstensiv skriving, eller *presentasjonsskriving*, er meir prega av ord og fraser som *imidlertid*, *derimot* og *ikkje dess mindre* enn den refleksive skrivinga. Å bruke slike uttrykk krev at innhaldet i teksten er grundig strukturert, slik at teksten flyt godt for lesaren. Dette vil vere vanskeleg å skulle gjere i refleksiv skriving då sjølve skrivehandlinga følgjer tankane sine tilfeldige og assosiative sprang. Emig (1971) fann i sin studie at den refleksive skrivinga hadde liten plass i amerikansk skule, og at både lærarar og elevar ville tene på å skrive meir innanfor begge formene (Fjørtoft, 2014, s. 155f).

Flower og Hayes (1981) sin prosessteori tek utgangspunkt i ei kognitiv forståing av skriving som ein mental prosess. Dei kritiserte mellom anna tidlegare skriveforskning for å vere produktorientert, som vil seie å ta utgangspunkt i teksten som produkt og ikkje i prosessane som går føre seg i skrivaren sitt medvit. Tenkinga som går føre seg hos elvane som skriv, vil ikkje vere interessant i ein produktorientert skrivepedagogikk. Ein av fordelane med ei kognitiv og prosessorientert tilnærming er at ein kan samanlikne skrivestrategiane hos svake og sterke skrivarar for deretter å kunne identifisere skilnader undervegs i skrivinga. Med utgangspunkt i ei kognitiv forståing av skriving som ein mental prosess, formulerte Flower og Hayes fire påstandar (her attgjeve etter Fjørtoft, 2014, s. 156):

1. Skriveprosessen kan best forstås som en gruppe med distinkte tankeprosesser som skrivere anvender eller organiserer mens de skriver.
2. Disse prosessene er organisert på hierarkisk og strukturert vis, og enhver av disse prosessene kan inngå som en del av alle de andre.
3. Skriving er en målrettet kognitiv prosess som styres av at det vokser frem et nettverk av målsettinger underveis.
4. Skrivere skaper sine egne målsettinger på to måter: gjennom å sette overordnede mål og støttende undermål. Disse målene utgjør skriverens fremvoksende følelser av formål, men kan endres eller erstattes av nye mål i løpet av skriveprosessen basert på det skriveren lærer i løpet av prosessen.

Føremålet med den kognitive prosessteorien er å identifisere ulike prosessar og underprosessar som går føre seg i skrivaren sitt hovud. Modellen til Flower og Hayes er framstilt som eit hierarki, noko som tyder at det er visse kognitive prosessar og funksjonar som er viktigare enn andre, og at enkelte av desse prosessane kan overstyre andre (Fjørtoft, 2014, s. 158).

Den kognitive skriveforskninga har vist oss at tankeutvikling går føre seg før, under og etter skrivinga, at elevar nyttar situasjonsbundne strategiar og at dei med utgangspunkt i si eiga subjektive oppfatning av oppgåveteksten bestemmer korleis dei skal løyse den. Vidare har den vist at skriving ikkje er ein lineær prosess, men ei rekkje rekursive eller gjentakande underprosessar, noko som vil seie at ein nyttar seg av ulike abstraksjonsnivå i skrivinga; alt frå planlegging, nedskriving av enkeltord til redigering. Den kognitive skriveforskninga har

altså vist oss at det ikkje finnast éin skriveprosess, men fleire, og at ulike skrivarar har ulike skriveprosessar og nyttar ulike skrivestrategiar (Hoel, 1997, s. 14).

2.2.4 Sosiokulturelle teoriar om skriving

Den sosiokulturelle skriveforskinga byggjer i stor grad på dei russiske språkforskarane Vygotskij og Bakhtin, som formulerte viktige teoretiske bidrag til forståinga av korleis barn utviklar språk og tenking parallelt. Innanfor den sosiokulturelle skriveforskinga ser ein på skriving som ein sosialt situert praksis og ein måte å knyte seg til og kommunisere med andre, og klasserommet blir sett på som eit definert praksisfellesskap som formar både skriveprosessar og tekstar. I seinare tid har mange skriveforskarar interessert seg for utviklinga av praksisfellesskap av skrivarar og dei positive effektane det har når elevar deltek i ulike skrivegrupper (Fjørtoft, 2014, s. 161).

Skrivekultur er eit viktig sosiokulturelt omgrep som kan fortelle oss noko om skriving og skriveundervisning. Ifølgje Smidt (2009b) er det relativt store skilnader på skrivekulturane på ungdomsskulen og i vidaregåande skule. «Skrivekultur» er her meint som dei reglane som gjeld for kva som kan skrivast, kvifor vi skriv og korleis vi skriv, og dette kan variere sterkt mellom ulike fag og skuleslag, og mellom norsklærarar og klasser. Skilnadene mellom ungdomsskulen og vidaregåande har vore spesielt merkbare i prioritering av sjangrar; forteljande tekstar (noveller, forteljingar om eigne erfaringar o.l.) har dominert ungdomstrinna, medan sakprosa – særleg av det analytiske slaget (diktanalyser, reklameanalyser, biletanalyser o.l.), har hatt prioritet i den vidaregåande skulen.

2.3 Skiftande skrivepedagogiske trendar

Ulike skrivepedagogiske retningar har vore dominerande til ulike tider. Her vil eg gje ei kort innføring av det som ifølgje sentrale skriveforskarar (jf. Skjelbred 2006, Smidt 2009a) har vore dei mest dominerande retningane i perioden 1976-2017, før eg i analysedelen ser på dei ulike læreplanane og kva debatten rundt dei har dreia seg om i ulike utgåver av *Norsklæraren*.

I gjennomgangen av det eg vurderer som dei mest sentrale skrivedidaktiske retningane som har prega skriveopplæringa dei siste førti åra, vil vi sjå at fleire av teoretikarane eg trekkjer fram som sentrale også har vore med å sette preg på fagdebatten i *Norsklæraren*. Av desse kan eg nemne Torlaug Løkensgard Hoel, Olga Dysthe, Frøydis Hertzberg, Jon Smidt og Kjell Lars Berge.

2.3.1 Språkbruksanalyse

Språkbruksanalyse eller pragmatisk analyse er ein av fleire måtar å studere språk på (Folkestad & Gulliksen, 1980, s. 9). Ordet språkbruksanalyse blir brukt om tekstar vi analyserer som ikkje er dikting, altså sakprosa-tekstar. Når ein gjennomfører ein slik analyse, er det språkbruken – måten språket er brukt på – ein skal analysere. Føremålet er å finne ut korleis språket blir brukt og korleis det kan brukast (Nøklestad, Tveterås, & Hansen, 1985). I den vidaregåande skulen vart språkbruksanalysen ein ny eksamenssjanger i norsk skriftleg tidleg i 1970-åra. Dette skjedde så raskt at det var blitt ein fagleg realitet i skulen før det vart pensum ved universiteta, og dette var kanskje første gongen at eit fagleg paradigmeskifte starta nedanfrå (Ongstad, 2004, s. 66).

For å forstå kva for normer og reglar som er gjeldande for språkbruk, lyt vi gå til pragmatikken. Der ser ein på samspelet mellom ulike sider ved kommunikasjon. I pragmatikken er ein oppteken av *kven* som snakkar eller skriv, *kven* som høyrer eller les, *kva* sendaren vil med budskapet sin, *kva* for eit *medium* han eller ho brukar, og *kva* som er *emne* for budskapet (Folkestad & Gulliksen, 1980, s. 9).

Etter at språkbruksanalysen kom inn i vidaregåande skule som eksamensdisiplin i 1972, førte dette til ei omlegging av norskfaget. Ifølgje Ove Skarpenes (2007) vart norskfaget utvida kvantitativt, men like viktig var det at denne analyseforma også tok opp i seg og kravde tenking omkring epistemologi, språksosiologi og retorikk. Elevane skulle tileigne seg kunnskap og eit omgrepsapparat for å kunne vere meir kritiske til korleis språket påverkar og blir påverka. Kommunikasjonsmodellen la vekt på skrivesituasjonen, sendar, mottakar og formål og vart dermed eit verktøy til å skrive tekstar av ulike slag meir systematisk enn tidlegare. På same tid utvikla denne oppgåvetypen seg til den mest snevre og formalistiske av alle artiumsoppgåvene. Føremålet med denne typen oppgåver var at elevar skulle lære seg å stille seg kritisk til budskapar og påverknader dei møtte, samt å kunne orientere seg i den stadig aukande medievrømmelen. Dette førte til at skriveopplæringa i stor grad vart redusert til å lære elevane eit skjema for lese- og analyse av tekstar. Ifølgje Dysthe (1993, s. 80) vart disiplinen eit mål i seg sjølv, og ikkje eit middel til å lære å skrive.

Laila Aase (1980) hevdar derimot at den nye disiplinen *språkbruksanalyse* er sjølvkjernen i det som er viktig i norskfaget:

Språkbevissthet er kanskje det sentrale begrepet i morsmålspedagogikk. For å oppnå dette må vi arbeide med språk på mange ulike plan. Vi må arbeide med egen og andres språkbruk i sakprosaen og i fiksjonstekster. Vi må studere forholdet mellom talespråk og skriftspråk. Forholdet mellom tanke og språk, uttrykk og innhold, må stå i sentrum for vår interesse og likeledes forholdet mellom tekst og virkelighet i fortid og samtid (s. 43f).

Vidare skriv Aase (ibid.) at det å betrakte språk i ein kommunikasjonssammenheng gjev perspektiv på språk som omfattar både språket som system, sosiale og kulturelle forhold som påverkar språkbruk, føremål og ideologiar, og at denne måten å arbeide med tekstar på eignar seg til å gjere elevane språkbevisste.

2.3.2 Kreativ skriving

Den grunnleggjande tanken bak kreativ skriving er at leik med ord, å eksperimentere med språket, samt å stimulere fantasien, gjev ei mykje betre språkoppsett enn øvingar i grammatikk og rettskriving (Aase 1988). Ein definisjon av kreativ skriving finn ein i Mehlum (1982, s. 16): «Kreativ skriving er å bruke skriftspråket til å skape språk for erfaringene, utforske dem og sette dem på papiret.» Kreativ skriving som metode handlar om å oppmuntre barn og unge til å gje uttrykk for erfaringar, kjensler, idear og fantasiliv gjennom det språket dei meistarar, ikkje det språket skulen meiner at dei skal meistre. Kreativ skriving blir då eit forsøk på å få fram barn og unge sine erfaringar gjennom språklege ressursar som ikkje kjem til sin rett i den tradisjonelle stiloppgåva (Mehlum, 1982, s. 11ff).

Kreativ skriving kom inn som eit nytt felt i norskfaget særleg i slutten av 70-åra og i byrjinga av 80-åra. Dette var ein protest mot den einsidige vekten på korrektheit og formelle ferdigheiter som var rådande i skulen langt inn på 60-talet. Kreativ skriving la vekt på skriving som eit uttrykksmedium, ein måte for elevane å gje uttrykk for egne erfaringar og opplevingar av verda på. Ein la mindre vekt på eksplisitt skriveopplæring og reine treningsoppgåver og meir vekt på skriveinspirasjon frå andre sine tekstar og på inspirerande tema. Ideen var at elevar lærer best når dei får skrive om emne som interesserer dei (Smidt 2009a). Dette ekspressive elementet i skrivepedagogikken sette sterkast spor i grunnskulen gjennom boka *Skapande ord* (Mehlum 1982), men også i den vidaregåande skulen opna ein opp for meir skjønnlitterær skriving gjennom dei såkalla alternative oppgåvetypene som skulle danne eit alternativ til dei analytiske oppgåvetypene (Hoel 1997). Ifølgje Aase (1988) vart ikkje kreativ skriving oppfatta som eit alternativt tilbod i den vidaregåande skulen. Ein grunn kan vere at den

formelle språktreninga, som til dømes undervisning i grammatikk og rettskriving, ikkje har hatt den same dominerande plassen i norskfaget i den vidaregåande skulen, og difor var ikkje behovet for brot med formalisme like sterkt som i grunnskulen. I den vidaregåande skulen var skriveopplæringa lenge synonymt med stilskriving, og sidan sjangeren stil først og fremst har vore definert som ein sakprosasjanger, var alt som handla om kreativ skiving sett på som uvedkommande for skriveopplæringa. Likevel kan ein gå ut i frå at skiving i skjønnlitterære sjangrar har vore ein del av litteraturundervisninga.

2.3.3 Proessorientert skrivepedagogikk

Ein av grunntankane i den proessorienterte skrivepedagogikken er at skiving og skriveopplæring er eit ansvar for alle, uansett fagområde, og ikkje berre for norskfaget og norsklæraren. Skiving som reiskap for læring er aktuelt i alle fag. Kunnskap om og medvitjing kring skriftleg kommunikasjon er like viktig om vi uttrykkjer oss på morsmålet eller på eit anna språk. Ein annan grunntanke er at ein må vektlegge ulike sider av skriveprosessen. Pedagogar som Lyder Sagen, Johan Hertzberg og Herman Ruge var tidleg ute med å framheve kor viktig det er å kunne hjelpe elevane undervegs i skriveprosessen. Den proessorienterte skrivepedagogikken førte til at mange pedagogar og norsklærarar såg skriveundervisninga og egne pedagogiske tradisjonar i eit nytt lys og tok eit oppgjær med visse sider ved den til då rådande skriveopplæringa (Flaten & Korsvold, 1989). Ifølgje Smidt (2009b) har proessorientert skrivepedagogikk vore med på å snu skiving på skulen frå det å «svare» på lærarstyrte oppgåver til å utvikle egne skriveprosjekt. Rolla til læraren har også endra seg, frå å vere kontrollør og dommar til å vere inspirator i startfasen og rettleiar i skriveprosessen, og kanskje vurderande dommar til slutt.

Proessorientert skrivepedagogikk kom for alvor inn i norsk skule på siste halvdel av 1980-talet. Ein viktig bakgrunn for det var at Lars S. Evensen hadde invitert den amerikanske skrivepedagogen Mary K. Healy til Trondheim for å halde kurs. Den proessorienterte skrivepedagogikken legg vekt på å undervise i skiving gjennom fasar som førskriving, utkast, respons og omarbeiding (Hertzberg & Dysthe, 2012). Dysthe (1993) viser at dette er langt på veg i tråd med «trestadiemodellen» til forskarane Gordon D. Rohman og Alfred O. Wlecke frå 1964. I denne modellen framstiller dei skiving som ein organisk prosess der teksten veks fram gjennom tre fasar. Desse fasane avgrensar dei slik: [...] we divided the process at the point where the «writing idea» is ready for the words and the page: everything before that we called «Pre-Writing», everything after «Writing» and «Re-writing» (Rohman, 1965, s. 106).

Torlaug Løkensgard Hoel (1990a, s. 10) legg vekt på at dette ikkje berre er ein metode, men at det heng saman med eit lærings- og elevsyn som tek utgangspunkt i den enkelte elev sine erfaringar og sjølvaktivitet, at elevane er ressurspersonar for kvarandre, at skriving er eit reiskap for tanken, at lesing og skriving høyrer saman og at skriving er veldig viktig som personleg kommunikasjon (s. 10). Ein hovudtanke med prosessorientert skrivepedagogikk er såleis at ny læring skjer best når den blir kopla til tidlegare røynsler og kunnskap, at elevar lærer best ved å gjere ting sjølve og at dei på same tid fungerer som ressurspersonar for kvarandre. Det er framveksten av teksten, tekstproduksjonen, som blir vektlagd. Skrivinga går inn i ein sosial samanheng der elevar samarbeider med medelevar eller læraren under sjølve skriveprosessen. Dette heng saman med det Smidt (2009a) skriv om at prosessorientert skrivepedagogikk mellom anna har henta inspirasjon frå ekspressiv/kreativ skriving.

2.3.4 Sjangeropplæring

Skriveopplæringa har i varierende grad vektlagt arbeidet med sjantrar, men arbeidet med skriving i ulike sjantrar kom for alvor inn i læreplanane for grunnskulen i 1987 og i 1997. Dei seinare tjuve åra har sjangeropplæring hatt ein sentral plass innanfor skriveopplæringa, der elevane skal få ei opplæring i å uttrykke seg i eit utval sjantrar, både skjønnlitterære sjantrar og sakprosasjantrar (Skjelbred 2010). Ifølgje Smidt (2009a) kan ein her snakke om ein *sjangerdiskurs*, der det å lære seg å skrive handlar om å bli kjend med kva for ulike skriftlege sjantrar ein kultur kan tilby. Det er difor viktig å forstå at vi ofte skriv i ulike samanhengar alt etter kva vi vil oppnå med skrivinga. Kvar sjanger til sitt bruk og med sine krav til språk og innhald. I Noreg har ei slik sjangertenking vakse fram i samforstand med prosessorientert skriving.

I Australia har det vore fokus på ein annan type sjangerpedagogikk. «Sydney skolen» tok form på 1980-talet og målet var å utvikle strategiar for eksplisitt skriveundervisning som fremja meistring av krava i skulen (Fjørtoft 2014). Denne skrivepedagogikken legg ifølgje Hertzberg (2001, s. 94) vekt på «at kjennskap til grammatikkens grunnbegreper er å betrakte som en basis for all annen språkkunnskap og dermed også for sjangerkunnskap.» Sydney skolen er ein skrivepedagogikk som byggjer på systemisk funksjonell lingvistikk (SFL) eller *systemic functional grammar*, utvikla av språkforskaren Michael Halliday.

Ifølgje Maagerø (1998) legg den funksjonelle språkmodellen til Halliday stor vekt på at all meining oppstår i ein kontekst, ein kulturkontekst og ein situasjonskontekst. Det vil seie at språkbruk alltid blir tilpassa ein overgripande kulturkontekst, samstundes som språket også blir prega av samanhengen vi brukar det i, altså situasjonskonteksten. Situasjonskonteksten kan ifølgje Halliday beskrivast gjennom tre såkalla registervariablar (her attgjeve etter Maagerø, 1998): felt (emne), relasjon (involverte partar) og mediering (kommunikasjonsmåte) og desse variablane vil i ein kvar situasjon vere avgjerande for språkbruken.

I den systemisk-funksjonelle tilnærminga til språk er sjanger knytt til kulturkonteksten og situasjonskonteksten, noko som gjer sjangrar til ein vesentleg del av opplæringa i skulen. Sjangrane er knytt til både produktive og reseptive ferdigheiter. Elevane skal både møte og skape tekstar i mange ulike sjangrar i skulen (Maagerø, 2005). Å utvikle tekstkompetanse blir slik også å utvikle sjangerkompetanse, noko læreplanane i norsk på mange måtar legg opp til. Derimot seier læreplanane lite om korleis ein skal arbeide med sjanger, dvs. om ein skal drive eksplisitt sjangeropplæring eller om ein kan vente seg at elevane lærer dei vesentlege sjangrane gjennom eksempeltekstar. Innanfor den australske sjangerskulen ser ein det som naudsynt at ein driv eksplisitt sjangerundervisning, og at ein diskuterer og arbeider med sjangermønster i skulen. Modellen legg mellom anna vekt på å gje elevane opplæring i å beherske ulike sjangertrekk ut frå ei erkjenning om at ikkje alle barn er like fortrulege med dei måtane skulen og samfunnet verdset ulike måtar å bruke språket på.

Hertzberg (2001) viser til Linda Gerot som opererer med følgjande fire fasar i arbeidet med ein ny sjanger: i første fase arbeider ein systematisk med å hente fagstoff frå ulike kjelder («*field building*»), den andre fasen er ei meir formorientert fase der elevar og lærarar saman les og analyserer konstruerte og autentiske modelltekstar («*modelling*»), i den tredje fasen skriv elevar og lærar ein tekst i fellesskap med dei aktuelle sjangertrekka («*joint construction*») og i siste fase skriv kvar elev ein sjølvstendig tekst som så blir vurdert av elevar og lærarar i fellesskap («*independent construction*»). Gerot presiserer at dette er ein metodikk som tek tid: «A genre a week is totally unrealistic, whereas a genre a term is more the norm, particularly if the genre is being dealt with for the first time» (Hertzberg, 2001, s. 99). I 2014 ga Skrivesenteret ut eit hefte om argumenterande skriving. Der viser dei til *Sirkelen for undervisning og læring*, som er laga etter inspirasjon frå nettopp den australske sjangerskulen. Til liks med den australske sjangerskulen opererer denne modellen også med

fire fasar; bygge opp kunnskap, dekonstruere modelltekst, konstruere tekst i fellesskap og skrive individuelt (Skrivesenteret 2014).

Læringssynet som ligg til grunn for sjangerskulen sin metodikk baserer seg på studiar av korleis barn lærer seg morsmålet i samhandling med vaksne. Dette er eit godt døme på det som i Vygotsky-inspirert læringspsykologi blir kalla *scaffolding*, som har blitt omsett til *stillasbygging* på norsk. På same måte som den vaksne modellerer ytringar for barnet, skal modelltekstane modellere dei skriftlege sjangrane, og på same måte som dei vaksne korrigerer og utfyller barn sine ufullstendige ytringar, skal elevar og lærarar kome fram til akseptable tekstar i klasserommet. Dette skjer ved at læraren hjelper elevane til å gjere det dei i første omgang ikkje var i stand til å gjere sjølv, med det mål at dei i neste omgang skal kunne gjere det åleine (Hertzberg, 2001, s. 99).

Torvatn (2009) argumenterer på si side for ei implisitt sjangeropplæring. Ho viser til forskarane Sawyer og Watson (1987) som hevdar at sjangeropplæring bør gå føre seg ved at elevane les og skriv mange ulike tekstar. Læraren skal då ikkje diskutere ulike sjangertrekk med elevane, men la elevane sjølv finne trekka ved lesing og skriving innanfor den gjevne sjangeren. På den måten blir opplæringa implisitt, som vil seie indirekte eller underforstått. Gjennom å lese mange tekstar innanfor ein sjanger, vil elevane intuitivt oppfatte korleis tekstar innanfor ein sjanger bør skrivast.

Torvatn (2009) viser at fleire skriveforskarar også argumenterer imot det å undervise konkrete kjenneteikn ved ein sjanger. Eitt argument går på at ein sjanger alltid blir brukt i ein sosial samanheng, ein kontekst, og at undervisning i sjangeren alltid vil lausrive sjangeren frå konteksten. Dersom ein skal undervise elevar i brevskriving på skulen, vil skulekonteksten alltid vere den primære, og det blir fort kunstig fordi elevane ikkje har ein reell mottakar. Eitt anna argument er at sjangrane er i stadig utvikling, og at dersom ein lærar underviser elevane i ein sjanger, vil elevane lære sjangeren slik den framstår her og no, noko som kan skape eit inntrykk av at ein sjanger er statisk. Skjelbred (2006) peikar på at det har vore vanskeleg å finne forskingsmessige belegg for at eksplisitt sjangerundervisning og undervisning i formelle språklege trekk, fører til betre skriving.

3 Metode

Val av metode blir i stor grad bestemt ut frå forskingsspørsmåla som ein stiller. Føremålet med oppgåva er å klarleggje kva for skrivedidaktiske retningar som har vore dominerande i læreplanar for vidaregåande opplæring og i tidsskriftet *Norsklæraren* i perioden 1977-2017 og kven som har vore premissleverandørar for dei ulike skrivedidaktiske retningane. Den metoden som høver best for denne typen studie, er etter mi vurdering kvalitativ dokumentanalyse, der ein tek utgangspunkt i eit allereie eksisterande kjeldemateriell. I dette tilfellet er materialet dei skiftande læreplanane i norskfaget frå 1976, 1994, 2006 og den reviderte læreplanen for Kunnskapsløftet frå 2013, og tidsskriftet *Norsklæreren*, eit medlemsblad for norsklærarar utgitt av Landslaget for norskundervisning, frå 1977 til 2017 (til saman 185 utgåver). Datagrunnlaget vert stort når ein vel å ta for seg kva for skrivedidaktiske retningar som har vore gjeldande i norskfaget over ein 40-årsperiode, noko som gjer det mogeleg å uttale seg meir sikkert når det gjeld kva for drøftingar og tendensar som har vore dominerande til ulike tider. Det at eg nyttar eit stort datamateriale, fører òg til at resultatane blir meir truverdige.

3.1 Dokumentanalyse

Kenneth Lynggaard (2015, s. 153) omtalar i boka *Kvalitative metoder* viktigeita av dokumentanalyse slik: «Dokumentanalyse er kanskje den mest anvendte metode i samfundsvitenskapene. Det er nesten umulig at forestille sig empiriske undersøgelser, som ikke på den ene eller den anden måde inddrager dokumenter.» Som tidlegare nemnt, har eg valt å berre bruke dokument i mi undersøking. Dokumentanalysen vil ofte ha fokus på ei utvikling over ein viss tidsperiode med utgangspunkt i å identifisere stabilitet og forandring innanfor eit gjeve område, til dømes eit diskursivt felt eller eit historisk forløp. Det er akkurat det eg ynskjer å gjere i denne masteroppgåva ved å kartlegge eventuelle endringar i læreplanar og strøymingar i tidsskriftet *Norsklæreren* når det kjem til skrivedidaktikk i perioden frå 1977 og fram til 2017.

I ein dokumentanalyse er det vanleg å skilje mellom ulike typar dokument. Ein kan derfor snakke om ei tredeling der ein tek utgangspunkt i primære, sekundære og tertiære dokument (Lynggaard 2015). I mitt tilfelle vil det i hovudsak vere snakk om to typar dokument; sekundære og tertiære. Læreplanar som normdokument blir rekna som sekundære dokument, då det er offentlege dokument som er tilgjengelege for alle, medan *Norsklæreren* blir rekna som eit tertiært dokument, som til liks med læreplanane går inn under kategorien offentlege dokument, samstundes som teksten er produsert på eit tidspunkt etter ein bestemt situasjon

eller hending. Ofte er det føremålstenleg å sjå på den tidsmessige konteksten for forskjellige typar dokument, og på kva målgrupper avsendaren har hatt for auge under produksjonen av eit dokument, sidan ulike typar dokument gjev tilgang til ulik type informasjon. Ifølgje Lynggaard kan det og granske forskjellige typar dokument innanfor eit felt bidra til ei meir djuptgåande og nyansert analyse av studieobjektet (Lynggaard 2015).

Dokumenta eg nyttar i min studie kan seiast å vere produsert med hovudfokus på anna enn forskning, og dei gjev dermed ein annan type data enn til dømes data frå observasjon eller intervju, som er produsert med tanke på forskning (Lynggaard 2015). Tekstskaparane av desse dokumenta kan likevel ikkje sjå bort ifrå at dokumenta vil bli utsett for ei form for analyse og tolking av dei som les dei eller skal arbeide etter dei. Det er elles viktig å vere merksam på det Grønmo (2004) framhevar som typiske problem for dokumentanalyse; at forskaren sitt perspektiv kan påverke utveljinga og tolkinga av tekstane, og at avgrensa kjeldekritisk og kontekstuell forståing kan påverke tolkinga av tekstane (Grønmo 2004, s. 201).

Ein fordel med dokumentanalyse er at ein alltid har kjeldene tilgjengeleg, og at ein kan gå tilbake til dei fleire gonger for grundigare analysar. Med dokumentanalyse som forskingsmetode gjev det mogelegheit for ei samanlikning i tidsspenn, noko som er naudsynt for ikkje å miste perspektiv som er viktig i forhold til forskingsspørsmåla i studien. Ifølgje Grønmo (2004, s. 120f) er det særleg éin distinksjon som er viktig i samband med utnytting av dokument som kjelde for samfunnsvitskaplege studiar, og då særleg med tanke på innhaldsmessige variasjonar mellom ulike dokument: På den eine sida kan dokument innehalde meiningsytringar og vere uttrykk for oppfatningar, standpunkt eller vurderingar hos den eller dei som står bak dokumentet, noko som er ei viktig kjelde når vi rettar søkelyset mot meiningar som analyseining. På den andre sida kan innhaldet i dokument vere faktainformasjon om ulike forhold, som igjen kan vere ei viktig kjelde i mange samanhengar.

Kjeldetypane eg har valt er 1) Læreplanane og 2) Tidsskriftet *Norsklæraren*. Læreplanane er offentlege dokument som skal vere styrande for det som skjer i skulen. Dei gjev rammer for innhaldet i opplæringa i det enkelte fag og definerer kompetansen eleven skal ha tileigna seg i faget etter ulike trinn. Læreplanane er eit av de viktigaste styringsmidla staten har overfor skulen. I tillegg skal læreplanane fungere som rettesnor for lærarar, og som fagleg og pedagogisk inspirasjon til fornying av undervisninga. Dessutan er læreplanane også eit dokument foreldre og elevar brukar for å sjå kva som er forventa at elevane skal lære i skulen.

Tidsskriftet Norsklæreren er eit medlemsblad for Landslaget for norskundervisning (LNU) som kjem ut fire gongar i året. LNU starta mest av alt som ei interesseforeining for norskfaget der målgruppa var norsklærarar i grunn- og vidaregåande skule og lærarutdannarar. Innhaldet i tidsskriftet er alt frå boktips, undervisningstips, diskusjon om eksamensoppgåver og fagartiklar. I jubileumboka *Du skal ikkje ha andre fag enn norsk. 20 år med LNU* (1997) skriv Leif Longum (1997, s. 32f) mellom anna om innhaldet i tidsskriftet. Han skriv: «Her fins et usedvanlig allsidig materiale til belysning av norskfagets røtter og aktuelle utfordringer, uvurderlig som kildemateriale for fremtidige faghistorikere, men også en varig inspirasjon for norsklærerne.» I *Norsklæreren* finn ein også det som er nytt om formidling og metodikk, og ikkje minst omtale av ny faglitteratur og lærebøker – ein stad for oppdatering, fagleg inspirasjon og debatt. Longum (ibid.) skriv: «En oppgave *Norsklærerens* redaktører har tatt på alvor, har vært å formidle nye faglige impulser og stimulere den interne fagdebatten i norskmiljøene.» Tidsskriftet har på mange vis blitt eit forum for engasjerte norsklærarar og for debatt om norskfaget og norskfaget si utvikling. *Norsklæreren* er ikkje berre eit medlemsblad for LNU, men også eit vitenskapleg tidsskrift som for nokre år sidan byrja å publisere fagfelleverderte vitenskaplege artiklar på nivå 1.

På bakgrunn av gjennomgangen i teorikapittelet av dei tidlegare nemnde dominerande retningane innanfor norsk skrivepedagogikk, vil eg i det følgjande sjå etter spor av desse i dei ulike læreplanane og i *Norsklæreren*. Kor mykje plass har dei ulike skrivepedagogiske retningane fått og kva har diskusjonen kring kvar av dei dreia seg om. Spørsmålet om det er diskusjonane i *Norsklæreren* som har vore utslagsgivande for innhaldet i seinare læreplanar eller om det er læreplanane som har vore retningsgivande for diskusjonen i *Norsklæreren*, dvs. spørsmålet om kven som har vore den berande premissleverandøren, vil i hovudsak bli handsama i kapittel 5, sjølv om eg indirekte vil kome inn på dette spørsmålet også i kapittel 4.

4 Resultat

I dette kapittelet vil eg freiste å finne svar på dei to første forskingsspørsmåla i denne oppgåva, som altså handlar om kva for skrivedidaktiske retningar ein finn i læreplanane for norskfaget i perioden 1977-2017 og kva for skrivedidaktiske drøftingar og tendensar som dominerer *Norsklæreren* i den same perioden. I kapittel 4.1 analyserer eg norskdelen av Læreplan for den vidaregåande skule 1976 og *Norsklæreren* i perioden 1977-1993. I kapittel 4.2 analysere eg læreplanen i norsk frå Reform 94 og *Norsklæreren* i perioden 1994-2005. I

kapittel 4.3 analysere eg læreplanen i norsk for Kunnskapsløftet 2006 og *Norsklæraren* frå 2006-2012. I kapittel 4.4 analysere eg den reviderte læreplanen i norsk for Kunnskapsløftet frå 2013 og *Norsklæraren* i perioden 2013-2017.

4.1 Læreplan for den videregående skole 1976 og *Norsklæraren* 1977-1993

4.1.1 Analyse av Læreplan for den videregående skole 1976, norskdelen

I 1974 kom Lov om vidaregåande opplæring. Dette innebar at det som tidlegare var gymnas frå no av skulle heite vidaregåande skule. Denne endringa vart gjeldande frå 1. januar 1976. Med denne reforma vart den vidaregåande opplæringa allmenngjort. Det vil seie at tidlegare gymnas, yrkes- og fagskular vart slått saman til eitt skuleslag, og alle elevar fekk rett til vidaregåande opplæring. Dette førte mellom anna til at fleire elevar enn tidlegare ynskte å ta vidaregåande skule.

Planen hadde ein nokså kortfatta og stramt formulert generell del der dei overordna prinsippa var fastsette. I tillegg fekk ein eit stort tal læreplanar i fag for dei enkelte linjene og studieretningane. Desse kunne variere med omsyn til kor detaljert dei anga stoffet, men i det store og heile var dei nokså tradisjonelle i oppbygginga (Imsen 2016, s. 272f).

Læreplan for den videregående skole 1976, norskdelen, er inndelt i fleire ulike norskløyper som alle inngår i felles allmenne fag. Av dei ulike norskkursa har vi norsk (4-5-5 timars kurs), norsk med samfunnsfag (2 timars kurs), norsk (3 timars kurs) og norsk i studieretning for handels- og kontorlag, vidaregåande kurs 1. I denne samanhengen vil eg sjå på norsk (4-5-5 timars kurset), då det er det som ligg nærast norsk for dagens studiespesialiserande kurs og det kurset som også går over tre år. På den måten vil ein kunne sjå ein tenkt progresjon i faget over tre år. I tillegg vil diskusjonane i *Norsklæraren* kring eksamen vere nyttige her, då det ofte er snakk om examen artium eller avsluttande eksamen i vidaregåande skule etter tredje året.

Læreplanen er delt inn i seks delar; generell informasjon, mål, emneplan med emnelister for kvart av årsstega, arbeidsmåtar, vurdering og hjelpemiddel. Kvart årssteg er lagt opp som avslutta einingar, samstundes som ein ifølgje planen bør legge opp til ein naturleg progresjon over to eller tre år.

Målet for den skriftlege opplæringa i norsk i læreplanen for den vidaregåande skule frå 1976 legg vekt på at elevane skal «skaffe seg kunnskap i norsk språk og øving i å ordleggje seg korrekt og presist både munnleg og skriftleg», og dessutan «få noko kjennskap til stilistiske verkemiddel» (Kirke- og utdanningsdepartementet 1976). I tillegg til å formulere mål for opplæringa i norsk, har læreplanen også kommentarar til dei ulike måla i faget. Dette fungerer som ei presisering av det som er intensjonen med planen. Gjennomgåande for norskfaget er at det er «viktig at undervisninga så langt råd byggjer på det faglege grunnlaget elevane har frå grunnskulen.» Vidare står det at elevane skal lære seg å «bruke språket på ein korrekt og presis måte, samt øve opp den språkelege uttrykksevna gjennom varierte oppgåver og allsidig stoffutval.» Generelt for dei tre årsstega er at «undervisninga bør ha som grunnlag å føre elevane inn i ulike språkfunksjonar, i skilnadene mellom objektiv og subjektiv språkbruk, og i den påverknaden skrivesituasjonen har på språkbruken.» Ei vidare presisering av målet er «å utvikle den skriftlege evna hos elevane alt etter føresetnadene deira, slik at dei på best mogeleg måte kan gje uttrykk for det dei veit, tenkjer og kjenner i eit korrekt og klart språk med orden og logisk samanheng i framstillinga.» Ein ser at det blir lagt mykje vekt på språkfunksjonar og skrivesituasjonar og på dei formelle sidene av skriving.

Læreplanen er veldig detaljert når det kjem til kva for oppgåvetypar ein forventar at elevane skal kunne meistre, men påpeikar likevel at desse oppgåvetypane under kjernestoffet ikkje er bindande, og at føresetnadene til elevane vil avgjere i kor stor mon og kor grundig ein skal arbeide med dei oppgåvetypane det er gjort framlegg om. Kvart trinn har emnelister som er inndelte i fire hovudgrupper; sak- og situasjonsbundne oppgåver, personleg prega framstillingar, resonnerande framstillingar og yrkesretta oppgåver. Under kvar av hovudgruppene finn ein framlegg om oppgåvetypane elevane kan arbeide med.

For 1.årssteget:

Sak og situasjonsbundne oppgåver

- Sakleg framstilling
- Omsetjing
- Rapport, referat (frå tekstar), resymé (samandrag)
- Kommentrarar (til tekstar og bandopptak)
- Oversikt

Personleg prega framstillingar

- Skildring, skisse
- Forteljning
- Omsetjing
- Brev, lesarbrev

- Personleg forma essay
- Tolking av litterær tekst
- Novelle, dikt collage

Resonnerande framstillingar

- Enkle tolkingar og presiseringar
- Enkle resonnerande oppgåver (eventuelt med dokumentasjon, om ønskjeleg som ”stil”¹)

Yrkesretta oppgåver

- Forretningsbrev og søknader
- Arbeidsrapportar
- Fullmakter og avtalar

For 2.årssteget:

Sak og situasjonsbundne oppgåver

- Sakleg skildring av ulik art
- Omsetjing
- Rapport, referat (frå tekstar, bandopptak, foredrag, diskusjon), resymé
- Kommenterarar (til tekstar og bandopptak)
- Oversikt

Personleg prega framstillingar

- Skildring, skisse
- Forteljing
- Omsetjing
- Lesarbrev
- Personleg forma essay
- Tolking av litterær tekst
- Novelle, dikt collage
- Petitkåseri, humoreske

Resonnerande framstillingar

- Debattinnlegg
- Tolkingar og presiseringar
- Argumentasjon og/eller dokumenterande oppgåver
- Resonnerande oppgåver, gjerne med vurdering (mange av desse vil det vere naturleg å gje som ”stil”)

Yrkesretta oppgåver (same som for 1.årssteg).

Det siste året er lagt opp som ei vidareføring frå det andre årssteget, der vanskegrad, omfang og krav til innhald aukar. Læreplanen legg særleg vekt på at hovudmengda av oppgåvene må hentast frå gruppa med resonnerande framstillingar, men at også andre grupper må vere representerte, særleg oppgåver som personleg forma essay og tolking av litterær tekst (Kirke- og utdanningsdepartementet 1976). Planen legg derimot ingen føringar for korleis opplæringa skal gjennomførast.

¹ Omgrepet *stil* er ifølgje Vold (1993) brukt om resonnerande tekstar. I seinare læreplanar har omgrepet blitt erstatta med *tekst*, og er ikkje lenger i bruk.

Det dette viser, er at det er lagt særleg vekt på sakprosa, medan litterære sjangrar får mindre merksemd, då det er berre forteljing, dikt, novelle og pettkåseri som er nemnde av desse. Vidare i presiseringa av emnelista for 3. årssteg er det tydeleg lagt vekt på oppgåver som kan vere aktuelle til ein eksamen, og også her ser ein ei særleg vektlegging av sakprosa. Debattinnlegg og språkleg analyse blir eksplisitt nemnt, men det er også opning for å skrive til dømes eit radiokåseri eller eit fritt forma essay.

I 1970-åra var interessa for tekstanalyse stor, og med dette fekk enkelte retoriske omgrep ein renessanse. Dette førte til at analyse av prosatekstar og argumentasjonsanalyse no kom inn som nye moment i læreplanen (Kirke- og utdanningsdepartementet 1976). Torgeir Larsen (2015, s. 15f) skriv i si masteroppgåve frå Universitetet i Bergen at:

selv om også andre oppgavetyper ble gitt, og selv om det etter hvert dukket opp nye skrivepedagogiske retninger, som for eksempel "kreativ skriving" og "proessorientert skriving", kom mye av arbeidet med skriftlige oppgaver i norskfaget i videregående skole til å dreie seg om analyseoppgaver der eleven skulle argumentere for sitt syn, og dermed var også struktur i tekst et trekk som ofte ble kommentert og ble sett på som mer viktig.

4.1.2 Analyse av *Norsklæraren* i perioden 1977-1993

1970-åra var tida for dei store endringane, og i denne perioden vart også Landslaget for norskundervisning (LNU) stifta, etter inspirasjon frå Sverige. Norsklærarar hadde behov for ein eigen organisasjon som skulle ivareta norskfaget sine interesser.

Med stiftinga av LNU kom også tidsskriftet *Norsklæraren*. Første utgåva av *Norsklæraren* kom i 1977 og tidsskriftet vart ein viktig reiskap for norsklærarar. Det uttalte målet med *Norsklæraren* var at «skriftet skal være et organ for formidling av norsk språk og kultur i skolen og ellers, et informasjons- og kontaktorgan med mange adresser. Det skal henvende seg til fagfolk på alle undervisningstrinn, men samtidig være leseverdig for alle med interesse for norsk språk og litteratur» (s. 3, nr.1, 1977). Tanken bak var at norsklærarane no skulle få ein eigen arena der dei kunne diskutere faget, dele historier og undervisningsopplegg, få inspirasjon og dele erfaringar frå skulekvardagen med andre, og dessutan bli opplyste om sentrale avgjersler og nye straumdrag frå universitet og høgskular.

Diskusjonen i 1970-åra dreia seg mykje om eksamensoppgåvene, noko eg kjem tilbake til i eit eige kapittel, men også språkbruksanalysen vart heftig diskutert. Det var i denne perioden den gjorde seg gjeldande som disiplin i skulen, og då særleg i den vidaregåande skulen, og mykje av debatten dreia seg om denne «nye» og «lite utvikla» disiplinen i norskfaget. Særleg vil ein sjå ein skepsis mot språkbruksanalysen då det var ein ung og lite utvikla disiplin sjølv på universitetet. I si første utviklingsfase var den også meir komplisert og uklar enn ein kunne ynskt seg.

Språkbruksanalyse

I dei første utgåvene av *Norsklæraren* dreia diskusjonen seg i hovudsak om eksamen og den nye disiplinen språkbruksanalyse. «I Norsklæraren finn ein motstridande syn og grunnleggjande usemje når det gjeld fleire emne», skriv redaktør Egil Børre Johnsen i *Norsklæraren* nr. 2, 1980, noko ein fekk sjå ved fleire høve.

Språkbruksanalysen utvikla seg med utgangspunkt i samfunnskritikken i 60-åra. Ifølgje Gunvor Sjølie (1997) vart desse oppgåvetypane utvikla i reformgymnaset på byrjinga av 70-talet etter inspirasjon frå Danmark. Dei kom som ein følgje av den allmenne samfunnsorienteringa mot humanistiske fag på slutten av 60-talet, og som svar på kravet om at skulen skulle vere meir samfunns- og samtidsorientert. I tillegg var desse oppgåvetypane eit utslag av nye retningar innanfor språkvitskapen, slik som pragmatikk, diskursanalyse og tekstlingvistikk. Med «tekstoppgåvene» måtte norskfaget opne seg for eit utvida tekstomgrep og for ein ny fagleg synsvinkel, nemleg det kommunikasjonsanalytiske perspektivet (Sjølie, 1997, s. 59). Språkvitskapen retta merksemda mot straumen av informasjon og påverknad som kom frå aviser og andre massemedium. Massemedia blei i eit slikt perspektiv eit maktmiddel som påverkar oss gjennom orda dei vel å bruke, utan at vi treng å vere medvitne om det. Spesielt reklamen spekulerer ut frå ein slik tankegang i denne bruken av ord. Språkbruksanalysen utvikla eigne metodar og teknikkar for å gjennomskode og avsløre falske verdiar, hykleri, forføringskunst, manipulering og maktmisbruk, noko som representerer eit samfunnskritisk element. I boka *Språk er makt* av Rolv Mikkjel Blakar (1973, s. 11) skriv han at språk ikkje er eit nøytralt middel til samhandling, kommunikasjon og informasjonsmiddel. Språket er eit sosialt maktmiddel, og ein må sjå språk og språkbruk som ein del av «det store, omfattande sosiale og politiske spelet.» På 70-talet var dette eit framtrédande element i samfunnsdebatten, og jamvel i Læreplanen frå 1976 står det såleis å lese: «fordi aviser, vekeblad og massemedium spelar ei så viktig rolle som informasjonskjelder i vår tid, bør slikt

stoff få etter måten brei plass i undervisninga. I arbeidet med dette stoffet er det særleg nødvendig at elevane får øve seg opp i sjølvstendig og kritisk vurdering» (Kirke- og utdanningsdepartementet 1976). Ifølgje Sjølie (1997) er problemet at elevane ikkje skjønar at dei må ha ei respektlaus og negativ haldning overfor teksten dei står overfor, at dei skal bryte den opp og finne skjulte mønster som formidlar meining og som påverkar. Sjølie (ibid.) skriv at desse oppgåvene vart eit viktig ledd i «moderniseringa» av norskfaget. I 1977 vart tekstoppgåvene berre gitt til skular med «ny struktur», og var slik eit tydeleg signal om «det nye». Den nye disiplinen vart diskutert og møtte motbør frå mange hald, men «generelt var LNU selvsagt positiv til språkbruksanalysen som disiplin» (Sjølie, 1997, s. 60). Dette ser ein også ved at det i 1980 vart utggjeve ei eiga bok om språkbruksanalyse i skriftserien til LNU med tittelen *Fra sender til mottaker* (Folkestad & Gulliksen, 1980).

I spaltene i *Norsklæraren* vart disiplinen likevel ikkje berre godt motteken, nettopp fordi det i mange tilfelle synte seg at lærarane kom til kort; dei hadde ingen føresetnad for å formidle denne metoden. I ein artikkel med tittelen «Hva skal vi gjøre med tekstoppgavene? Om språkbruksanalyse og bevisstløshet» i *Norsklæraren* 4/1978 argumenterte Svein Krogvig for at ein burde gå bort frå språkbruksanalysen som disiplin i norskfaget. I artikkelen skriv Krogvig at lærarane ikkje har noko erfaring med språkbruksanalysen frå tidlegare, i tillegg til at det finst lite eigna litteratur til sjølvstudium. Det meste av lærestoffet er ifølgje Krogvig det som er tilrettelagt for elevane. Samstundes er det fleire lærarar som stiller seg negative og framande til metoden, påpeikar han. Dei føler også at den har lite med norskundervisning å gjere. Språkbruksanalysen krev ei bestemt form for teknisk ferdigheit og eit uhyre høgt abstraksjonsnivå og er i sitt vesen «akademisk», skriv Krogvig. I tillegg føreset den ei gjennomreflektert politisk haldning til det stoffet som blir behandla, og metoden kan i så måte seiast å vere politisk kontroversiell (Krogvig 1978).

Samstundes var det ifølgje Krogvig fleire moment som tala *for* at språkbruksanalysen skulle vere ein disiplin i norskfaget. Først og fremst dreia kritikken seg om eksamensoppgåvene til examen artium – ikkje mot det som gjekk føre seg i norskundervisninga. Krogvig (1978, s. 6) skriv at «I utviklingen av fagplanene i reformperioden var det en overordnet målsetning å utvikle en kritisk holdning hos elevene» og at det er «også viktig og riktig å orientere norskundervisningen mot den språklige verden som omgir oss. Det er den, mer enn «finkulturen», som i første omgang former oss og danner vårt univers av ideer, tanker og holdninger.» Dersom tekstoppgåvene var komne for å bli, måtte løysinga vere å finne

veleigna tekstar og oppgåveformuleringar. Spørsmål som kva ein skulle gjere med tekstoppgåvene og då særleg til eksamen, var sentrale spørsmål.

I *Norsklæraren* finn ein fleire som uttalar seg kritisk til denne disiplinen, særleg i dei tidlege nummera. Terje Johansen (1980) oppsummerer argumenta som kom fram **mot** språkbruksanalyse på Landsmøtet på Voss. Dette var på oppdrag frå redaktør Egil Børre Johnsen. Johansen listar opp sju argument, attgjeve i *Norsklæraren* 2/1980:

- Argument 1: *Språkbruksanalyse undergraver tilliten til politikere og andre autoriteter*
- Argument 2: *Behersker ikke disiplinen sjøl, må på kurs*
- Argument 3: *Norskfaget er for stort allerede*
- Argument 4a/b: *Språkbruksanalyse er for vanskelig for elevene OG Dårlige artiumsstiler*
- Argument 5: *Språkbruksanalyse er unødig formalisme*
- Argument 6: *Språkbruksanalysen forbedrer ikke elevenes eget språk*
- Argument 7: *Språkbruksanalysen blir aldri relevant, levende kunnskap*

Ein av fleire som var kritiske til språkbruksanalysen som disiplin i skulen og som fleire gongar uttalar seg mot språkbruksanalysen i vidaregåande skule, er Ivar Tryti. Han skriv i eit innlegg i *Norsklæraren* 3/1980 mellom anna at «de største forandringene har likevel skjedd i stilskrivingen» (Tryti 1980, s. 37). Tryti viser til tidlegare då elevane skreiv resonnerande tekstar der dei lærte seg å behandle emne, finne argument og motførestillingar og kome fram til ein konklusjon. I dei nye læreplanane skulle det til examen artium bli gitt «to oppgåver som er knytte til eit tekstmateriale». Dei nye oppgåvene kom ikkje heldig ut og sensorar kunne meddele at eksamenssvara var dårlege, ifølgje Tryti. Korleis skulle elevane kunne gå opp til eksamen i ein disiplin som heller ikkje lærarane meistra? Tryti tek til orde for at ein som norsklærer har viktigare oppgåver å gå laus på, og at norsklærarar må sjå på det som ei sentral oppgåve å få språkbruksanalysen ut av skulen. Elevane har verken nytte eller glede av språkbruksanalysen, skriv Tryti, før han argumenterer for at ein heller bør lære elevane å meistre det norske språk – munnleg og skriftleg – noko dei vil ha glede av heile livet.

Kva handla denne kritikken om? Kva er det ved språkbruksanalysen som har ført til at så mange stiller seg kritiske til den? Andersen, Stein, & Aase (1984) skriv at «Ein viktig kritikk mot språkbruksanalysen har vore at den ikkje legg nok vekt på å utvikle den skriftlege evna til

elevane. Den kan lære elevane å lese tekstar, men ikkje til å skrive sjølve. Denne kritikken reiser mange spørsmål om kva det vil seie å lære folk å skrive.»

Samstundes som ein finn mange som var kritiske til språkbruksanalysen, finn ein også dei som tala for ein slik disiplin i skulen. Ein av desse var Inge Folkestad. I artikkelen «Hva er språkbruksanalyse?» i *Norsklæreren* 2/1980 oppsummerer han hovuddelen av den teoretiske innføringa han ga i den nye disiplinen språkbruksanalyse, som han presenterte ved LNU-seminaret på Voss 25.-27. januar 1980. Saman med Torun Gulliksen (1980) hadde han skrive boka *Fra sender til mottaker*, som var ei innføring i språkbruksanalyse, og den tredje boka i skriftserien til LNU. Folkestad er ein av dei som tek til orde for språkbruksanalyse av tekstar, og vektlegg kor viktig det er med teorigrunnlag; å kjenne til sjanger og å vere medviten om språkhandlingar og argumentasjon. Folkestad hevdar i artikkelen i *Norsklæreren* at skrivinga lett kan gjerast morosam, og at den innanfor språkbruksanalysen som metode er kreativ. Han er derimot kritisk til dei tradisjonelle «norskstilane» som ikkje er avgrensa og overkomelege, slik at elevane såleis ikkje har føresetnader for å skrive den oppgåva dei får. Folkestad (1980, s. 46) skriv: «”Norsk stil” er hovudårsaka til at det står så dårleg til med skriveugleiken til våre elevar. [...] Avskaff ”norsk stil”, og innfør analyserande og kreative oppgåver i språkbruksanalyse i staden!» Han får støtte frå Johan Nedregård (1980, s. 50) som i innlegget «Har Aftenposten noe forhold til påsken?» i *Norsklæreren* 2/1980 skriv at «språkbruksanalysen utsettes for så mye (kortsynt etter min mening) kritikk, mens den er så (emansipatorisk) viktig at vi bør kjempe for den i ulike fora.»

Også i seinare nummer, etter at debatten og interessa kring den nye disiplinen prosessorientert skrivepedagogikk hadde fått mykje omtale og plass i *Norsklæreren*, kan ein framleis finne innlegg som går direkte på språkbruksanalysen som disiplin. I eit innlegg i *Norsklæreren* 1/1987 tek Magne Eide Møster til orde for at «språkbruksanalysen må få leve!». I same nummer var Solveig Dæhlin svært kritisk til uttalen til Møster. Dæhlin meiner at språkbruksanalysen må gå ut som skriftleg disiplin. Han drep ifølgje Dæhlin skrivegleda fordi elevane ikkje maktar denne oppgåvetypen og heller ikkje ser meininga med han - til det har dei for lita teksterfaring. Dessutan meistarar ikkje lærarane disiplinen godt nok. Som eit svar på denne kritikken, talar Magne Eide Møster (1987) for å framleis halde på språkbruksanalysen som disiplin i norskfaget. Han skriv:

Dersom ein kastar vrak på språkbruksanalysen no, kastar ein samstundes vrak på ein disiplin som samlar i seg kunnskapar og innsikter som ligg heilt i sentrum av norskfaget. Problemet er ikkje for *mykje* tekstanalyse, men for *lite* tekstanalyse. Disiplinen treng å utviklast vidare. For at dette skal kunna skje, må han vera relevant til skriftleg eksamen.

Møster er vidare kritisk til Rådet for vidaregåande opplæring (RVO), som han meiner har svikta totalt og oppført seg ansvarslaust, sidan rådet sette i gong med ein heilt ny oppgåvetype (språkbruksanalysen) utan å sørgje for at eit skikkeleg etterutdanningsprogram vart utarbeidd og gjennomført for *alle* norsklærarar som skulle undervisa i han, og utan å følgje opp med forskings- og utviklingsarbeid.

Kreativ skrivning

Sjølv om debatten om språkbruksanalysen ikkje var heilt død, kom det på 80-talet nye impulsar inn og ein fekk eitt nytt fokus på skriveopplæringa i skulen. Ifølgje Laila Aase (1988) skjedde det mykje i løpet av få år når det gjaldt tenking rundt skriveopplæring og praktisk utprøving av ny metodikk. Aase trekkjer fram særleg to ulike inspirasjonskjelder som har ein felles pedagogisk plattform med mange felles trekk, men som likevel skil seg frå kvarandre, først og fremst metodisk, men kanskje også språkteoretisk, nemleg kreativ skrivning og prosessorientert skrivning. Det som først og fremst skil desse «retningane» frå kvarandre, er at kreativ skrivning interesserer seg for skrivning i skjønnlitterære sjangrar, som til dømes dikt, eventyr, noveller eller andre «frie» sjangrar, medan den nye skrivepedagogikken gjev ein metodikk for ei prosessorientert skriveopplæring uavhengig av sjanger (Aase 1988, s. 34).

I 1980 vart det av Utvalget for allmenne fag nedsett ei gruppe som skulle drøfte alternative oppgåveformer til eksamen i norsk skriftleg. I arbeidet med tilrådinga frå denne gruppa vart norskseksjonane ved dei vidaregåande skulane bedne om å kome med synspunkt på dei emna som skulle drøftast. I denne tilrådinga finn ein seksjonane sitt syn på «andre oppgåvetypar»:

66% av seksjonene ønsker en oppgave som gir elevene anledning til *friere* behandling av et emne. Fabulering og fantasi er stikkord her, likeså at oppgavetypen skal appellere mer til følelseslivet, mer til hjertet enn til intellekt (...) Svarene kan formes på ulike måter, som essay, leserinnlegg, reportasje, novelle, tale. (Norsklæraren nr. 3, 1983, s. 21).

Dette viser at ønsket om ein friare oppgåvetype var til stades blant norsklærar på dei allmenne studieretningane rundt om i landet, og i vårhalvåret 1983 kom ein først i gong med dei nye oppgåvetypane. Dette vart gjort ved at to av fem oppgaver i hovudmålssettet og ei i sidemålssettet vart bytta ut. Til saman skulle desse tre oppgåvene gje elevane mogelegheit til alternative uttrykksformer. Dei andre oppgåvene var som før.

Artikkelen til Finn Røijen Johansen og Ivar Lassen-Aas i *Norsklæraren* 3/1983 peikar på mange av spørsmåla som dukka opp i samband med dei nye «kreative» oppgåvetypane. Dei stiller spørsmål om både elevane og lærarane sin føresetnader til å skrive og evaluere desse oppgåvene. I tillegg stiller dei spørsmål til det å stille for strenge krav når det kjem til sjangerkunnskap. Vil det hemme elevane i deira skriving? Og vil det å ikkje stille krav gjere det vanskeleg for lærarar å evaluere kreative tekstar? Likevel konkluderer dei med at stilskrivinga i skulen treng ei oppmjuking og at elevane bør få mogelegheiter til å utfalde seg meir i norskfaget. Kreativ skriving blir då eit alternativ til dei tradisjonelle oppgåvene, og som enkelte elevar vil kunne gjere bruk av.

Sjølv om det er stor variasjon i norskundervisninga i ungdomsskulen, der både kreativitet og formalitet har sine tilhengjarar og motstandarar, viser erfaringar frå vidaregåande skule, ifølgje Røijen Johansen og Lassen-Aas (1983), at dei fleste elevar ved eit eller fleire høve har prøvd seg på kreativ skriving (og sjølv sagt lest både noveller, essay og sakprosa). I tillegg har alle norsklærarar erfaring i å bedømme tradisjonelle stilar, og at dei dermed også har kompetanse til å evaluere dei nye oppgåvene. RVO meiner at det ikkje må stillast for strenge krav til elevane sine sjangerkunnskapar, men det utelukkar ikkje ei viss innføring i sjangerkunnskap, som til dømes særtrekk ved essayet, kåseriet, petitartikkelen, strukturen i noveller, eventyr og romanar (Røijen Johansen & Larssen-Aas 1983).

I artikkelen «Novelleskriving i skolen» (*Norsklæraren* 3/1983) refererer Lars Anders Kulbrandstad til eit utval utnemnd av Rådet for vidaregåande opplæring (RVO) som har foreslått at det skal bli gitt eksamensoppgåver i norsk i allmennfagleg studieretning som opnar for skjønnlitterære sjangrar. Kulbrandstad meiner det er positivt at ein på denne måten skaper større variasjonsbreidde i skriftleg opplæring, sidan dei nye oppgåveformene inviterer til nærare samanknytning av arbeidet med munnlege og skriftlege disiplinar i faget. Samstundes argumenterer Kulbrandstad for at denne reforma stiller lærarane overfor spennande utfordringar, sidan den

stiller krav om at dei sjølve må finne fram til eigna metodikk for opplæring i kreativ skriving og dessutan øve seg i evaluering av elevane sine skjønnlitterære produkt.

Odd Martin Mæland viser til både Kulbrandstad og Røijen-Johansen og Larssen-Aas sine artiklar når han i debattinnlegget sitt, publisert i *Norsklæraren* nr. 3/1984, tek til orde for at det bør finnast eit utdanningstilbod til dei lærarane som vil ta opp utfordringane i dette nye feltet i norskfaget. Han skriv mellom anna at «målet med å føre inn kreativ skriving er å stimulere og frigjøre elevenes språklige selvtutfoldelse, dvs. deres skapende uttrykksevne» (Mæland 1984, s. 33). I dette ligg det at kreativ skriving krev kreative undervisnings- og evalueringsformer.

Med kreativ skriving opna ein opp for at friare sjangrar som novelle og kåseri vart mogelege val til avgangsprøvene. I artikkelen «Skrive for virkeligheten», publisert i *Norsklæraren* nr. 2/2000, hevda Finn Stenstad at det å skrive litterært – spesielt novellistisk – vart ei ny utfordring i norskfaget. Litteraturteorien som elevane måtte innom som del av litteraturlesing og litterær analyse vart no levandegjort.

I eit forsøk på å gjere kreativ skriving relevant for faget, arrangerte LNU seminaret «Genrelære og kreativ skriving» i Bergen 21. og 22. september 1984. Blant foredragshaldarane var mellom andre Laila Aase, som presenterte sine tankar om skriveopplæringa i den vidaregåande skulen. Aase var for det første kritisk til omgrepet «kreativ skriving», fordi ho meinte at det var ei myte at den frie skrivinga var så fri. Var det meir kreativt å skrive noveller enn å skrive ein artikkel? Ho meinte vidare at ein no stod framfor ein debatt om *opplevingsskriving*, og at ein måtte hindre at elevane skulle få skrive alt mogeleg berre for å ha det hyggeleg, og at kreativ skriving kom til å bli assosiert med sjangrar som dikt, noveller og eventyr. Aase åtvare mot at prosessen skulle bli for viktig, og at dersom ein ikkje er nok opptekne av produktet, blir heller ikkje prosessen interessant. Med dette åtvare ho altså mot skriveundervisning utan mål og progresjon (Skarpenes 2007).

Prossessorientert skrivepedagogikk

Ei anna, men nærliggande, skrivepedagogisk retning som ein ikkje spor av i Læreplan for den vidaregåande skole fra 1976, er den prossessorienterte skrivepedagogikken. Derimot vil ein sjå at denne skrivedidaktiske retninga gjorde sitt inntog for fullt frå 1985 og utover.

Den amerikanske skriveforskeren Mary K. Healy heldt det første kurset i prosessorientert skrivepedagogikk i Trondheim i 1985, og etter det gikk det ikke lenge før debatten rundt behovet for en ny skrivepedagogikk i skolen dukka opp. Tidsskriftet *Norsklæreren* var tidlig ute med å skrive om denne nye retninga innan skrivepedagogikken, og ein kan finne fleire artiklar og innlegg som fremjar både kritikk og positive haldningar. Utgåve 4/1986 er langt på veg ei utgåve retta mot denne nye disiplinen i norskfaget. Allereie i leiaren, av Eiliv Vinje, kan ein sjå at skriveundervisning har fått ein framtrødande plass i dette nummeret: «Ideeer fra nyere amerikansk skrivemetodikk vekker begeistret interesse blant en del norsklærere for tida. I *Norsklæreren* vil vi gjerne formidle og diskutere disse tankene, både i dette og senere nummer» (Vinje 1986). I tillegg finn ein ein omfattande artikkel av Peter Elbow, leiar for The Writing Program ved State University of New York, som gjev ei grundig teoretisk drøfting om forholdet mellom tale og skrift.

Elbow var sentral i dei store omveltingane innanfor amerikansk skrivepedagogikk på 60- og 70-talet, og ein representant for den ekspressive retninga som gjerne blir rekna som den første fasen av prosessorientert skriving. I 1973 gav Elbow ut boka *Writing without teachers*, som handlar om korleis studentar ved hjelp av utradisjonelle metodar kunne utvide sin eigen skrivekompetanse ved å arbeide i «lærarlaus grupper». Denne boka vart ein inspirator for den nye skriverørsla med Berkley-prosjektet Bay Area Writing Project, etablert året etter, i spissen. Mary K. Healy var ein av pionerane bak dette prosjektet.

Det er tydeleg at det på slutten av 1980-talet mellom mange var eit sterkt ynskje om og uttala behov for ein ny skrivepedagogikk i norsk skule. I eit innlegg i *Norsklæreren* omtalar Lars Sigfred Evensen (1987) eitt nytt samarbeidsprosjekt som omfattar fleire skuleslag; Norsk skrivepedagogisk prosjekt (NSP). Der vektlegg han mellom anna at behovet for ein ny skrivepedagogikk i norsk skule har blitt strekt aksentuert, og at det frå fleire hald er blitt påpeikt at norsk skriftkultur må styrkast. Samstundes blir skriving opplevd som ei særleg vanskelig ferdigheit i skulen, både i norsk og framandspråk. I tillegg vil ein ny mønsterplan stille ei rekkje nye krav til undervisninga. Evensen påpeikar at norsk skule ikkje har ein tidsmessig pedagogikk å møte desse utfordringane med.

Magne Eide Møster (1986a) skriv at denne nye *skriverevolusjonen* har ført til at ein stadig ser vekk frå den tradisjonelle stilskrivingsmetodikken, då den har synt seg å ikkje hatt særleg stor læringseffekt. Han viser til kva som er god pedagogikk; å aktualisere eit behov for kunnskap

og så å gje elevane høve til å få dette behovet tilfredsstilt, og at den tradisjonelle stilskrivingsmetodikken fungerer dårleg nettopp fordi den ikkje aktualiserer kunnskapsbehovet sterkt nok. Den gjev ikkje tid, midlar og klima for læring medan behovet er der. Dette får ein ved å nytte den nye skrivopedagogikken, som legg vekt på å arbeide med prosessen som undervisningsobjekt ved å skilje tydeleg mellom utkast og sluttprodukt, og mellom prosessrespons og resultatrespons. Dette vil gjere det lettare for læraren å vere hjelpar og responsen frå medelevar vil auke motivasjonen hos elevane til å arbeide med omskriving og forbetring. Fleire elevar vil då kunne innsjå det lærings- og oppdagingspotensialet som som ligg i skriving og revisjon. I eit anna innlegg skriv Møster (1986b):

I den prosessorienterte skrivopedagogikken ligg det ei sterk overtyding om at ein lærar sjølv må skriva for å kunna læra andre å skrive. (Å retta ein stil er framleis noko anna enn å undervisa i skriving.) Ein må sjølv vita nøyaktig kva som kan skje under skrivinga, ein må kjenna prosessen på kroppen, samstundes som ein har skaffa seg omgrep for dei ulike sidene ved han. Derfor er ikkje denne pedagogikken noko ein kan *lesa* seg til, men tvert imot noko ein må *skriva* seg til.

I artikkelen «Skriving med vekt på prosessen» skriv Trolaug Løkensgard Hoel (*Norsk læreren* 4/1986) at dette ei skriveopplæring der vekta er lagd på sjølv skriveprosessen. Ein hovudtanke her er at vekta må flyttast frå det ferdige skriftlege produktet og over på sjølv skriveprosessen, og at det til denne grunntanken er knytt ein metodikk som deler skriveprosessen inn i ulike fasar og der arbeidsmaterialet heile tida er elevens eigen tekst. Skriveprosessen frå idéstadium til det ferdige produktet kan delast inn i ulike fasar. Hoel viser til denne inndelinga: 1: Idéfase. 2: Førsteutkast. 3: Respons. 4: Omskriving. 5: Andreutkast. 6: Respons. 7: Omskriving. 8: Sluttprodukt, samstundes som ho presiserer at «Denne inndeling kan sjølv sagt gjerast annleis og variert på mange vis. Hovudpoenget er at ei inndeling av ei eller anna form kan gjere både elevar og lærarar meir medvitne om kva som skjer på dei ulike stadia og kva praktiske og mentale sider som heftar ved desse» (s. 51).

Dei ulike fasane viser dei kognitive prosessane vi går inn i når vi skriv. Når det kjem til respons, understrekar Hoel at det er to hovudprinsipp som gjeld, særleg til førsteutkastet: den skal vere positiv i den forstand at responsgivar markerer kva som er godt ved teksten og for å hjelpe skrivaren vidare, bør responsen vere i spørsmålsform. Responsen vil ha ulik funksjon og få ulik form avhengig av kva fasar i prosessen den blir gitt. Å arbeide med skrivinga ledd

for ledd gjer den meir oversiktleg for eleven. Overflatefenomen som rettskriving, ordval og finpussing av formuleringar løner seg best om dei blir utsette til ein nærmar seg det ferdige produktet. Markering av slike fenomen i førsteutkastet vil lett føre til at elevane kjenner seg avmechtige og vil miste motet på meir arbeid med teksten. Dei språklege minussidene blir då forstørre i forhold til innhald, meining og samanheng i teksten.

I ein artikkel med tittelen «Den nye skrivepedagogikken og datamaskinen» skriv Olga Dysthe (*Norsklæraren* 2/1987) at prosesskriving legg stor vekt på at første utkast er eit råmateriale som ein skal arbeide med, omforme og forbetre, og at det ofte må omskriving av mange utkast til før produktet blir slik som skrivaren vil ha det. Også Dysthe peikar på at arbeidet med formelle feil høyrer til i siste fase, etter at innhaldet har fått form. I tillegg tek ho til orde for å nytte tekstbehandling som eit verktøy til å flytte setningar og avsnitt, redigere tekst og rette opp feil. Dette vil gjere det mykje lettare for mange elevar å skrive om og rette opp utkasta sine. Ho konkluderer med at prosesskrivinga vil tene på å bruke den nye skrivereiskapen: datamaskinen.

Men kva var det ved denne skrivepedagogikken som gjorde at ein opplevde eit slikt engasjement blant norske lærarar? I eit innlegg i *Norsklæraren* 2/1988 skriv Eva Bjørkvold at dette er ein pedagogikk som tek utgangspunkt i elevane som ressurs, som legg vekt på skrivestrategiar og på prosessen. Ho viser mellom anna til USA der denne skrivepedagogikken først og fremst kom som eit skapande element: å skrive fritt ut frå egne erfaringar, å hjelpe kvarandre i grupper, å fokusere på sjølve skriveprosessen, ikkje på produktet. I Noreg opplever mange lærarar, ifølgje Bjørkvold, at den prosessorienterte skrivepedagogikken fungerer godt fordi elevane møter eit pedagogisk opplegg som fokuserer på rammer og struktur. Det er tydeleg at den tilfredsstillar eit behov for fridom og rammer, samstundes som den har innslag av eigenaktivitet som synleggjer uutnytt ressursar også hos læraren.

I ei nyare framstilling om utviklinga av prosessorientert skrivepedagogikk konkluderer Hertzberg og Dysthe (2012) med at «på slutten av 80-tallet og begynnelsen av 90-tallet var *Norsklæreren* full av innlegg og artikler om prosesskriving, og det ble publisert flere relevante bøker i LNU's skriftserie. Det er også i disse forane det har vært reist kritikk mot modellen.»

I 1997 feira LNU 20 år og i det høve ga dei ut boka *Du skal ikkje ha andre fag enn norsk. 20 år med LNU*. I artikkelen «Rett ting til rett tid eller prosesskrivingens inntog i landet», oppsummerer Frøydis Hertzberg mellom anna kritikken rundt POS:

Prosesskrivingen har blitt kritisert fra ulike hold. Noe av kritikken har å gjere med vanskene med å gjennomføre den i praksis som for eksempel at den er for arbeidskrevende for læreren, at den lett kan bli et rituale, at elevene blir lei av den eller at den stjeler for mye tid fra andre faglige aktiviteter (Hertzberg 1997, s. 96).

Hertzberg viser også til ein konflikt av djupare karakter som har å gjere med spenninga mellom retorikkbasert og ei prosessbasert skriveopplæring. Ho meiner at på den eine sida spelar dei to retningane på same lag. Om ein vektlegg retorikk i tydinga *læra om føremålstenleg kommunikasjon*, så bør det ikkje vere nokon motsetnad mellom dei to.

Konflikten oppstår når ein ser på forholdet til form, og på eit meir overordna plan på synet på eleven som individ eller medlem av eit kollektiv. Hertzberg viser til Laila Aase, som var tidleg ute med å problematisere det at prosesskrivinga er så unnvikande i forhold til korleis elevar skal lære seg sjangrar. I boka *Stilskrivning og danning* (1988, s. 39f) utdjupar Laila Aase dette slik:

Healy forutsetter en intuitiv sjangerforståelse. For henne er det innholdet i kommunikasjonen som er hovedsaken. Elevene skal nok i språkbearbeidelsen også bearbeide form, men de skal ikke si hva det er. Men forståelsen for forholdet mellom form og innhold, bevisstgjøring av egne modeller for tekst, dvs. for norm og normbrudd, blir ikke klargjort for elevene dersom vi ikke også arbeider med sjanger.

For Aase er dette ei grunnleggjande innvending mot prosesskriving, og noko som ikkje utan vidare kan avvisast med at det er snakk om progresjon. Å lære elevar om sjangrar er å vise dei «hvilke uttrykksformer vi har til rådighet i vår kultur.» Dersom ein føreset at sjangerforståing er noko som kjem av seg sjølv, hoppar ein ifølgje Aase over grunnlaget for skriveopplæringa.

Diskusjon kring eksamen i perioden 1977-1993

I innlegget med tittelen «Undervisning for bedre språkferdighet», publisert i *Norsklæraren* 2/1977, skreiv Finn-Erik Vinje om det han meinte ville vere undervisning for betre språkferdigheit. Han hevdar at feilen med dei fleste skriftlege arbeida i skulen er at dei

oppstår i eit tomrom. Med det meiner han at elevane står over for ein kunstig skrivesituasjon. Læraren er den einaste mottakaren, og teksten vil ikkje fungere i ein meningsfull samanheng når eleven tenkjer at: dette veit læraren betre enn meg. Det er først når elevane får skrive om emne som dei føler noko for, emne som dei har lyst til å skrive om eller som dei meiner noko om, at moglegheitene er til stades for at dei kan få eit personleg forhold til språket sitt.

Dette er i tråd med det Ragnar Øvrelid skreiv i artikkelen «Dei kjedelege norskstilane», publisert i *Norsklæraren* nr. 4/1978. Også han vektlegg at kommunikasjonssituasjonen blir feil. At 20 000 elevar skriv for to sensorar, når det heller burde vere omvendt, understrekar det Finn- Erik Vinje (1977) meiner er ein «kunstig skrivesituasjon». Vidare diskuterer Øvrelid kor vidt oppgåvene til eksamen er relevante for alle elevar, og tek til orde for at oppgåvene må bli meir samlande for alle elevar frå heile landet, ikkje berre for nokre med tanke på t.d. geografi. Mange vil kjenne seg utanfor, hjelpelause og framande, hevdar Øvrelid. Kva med oppgåver som kunne verke meir sosialt og geografisk rettferdige? Kva med pensumbundne oppgåver eller oppgåver av heilt allmennmenneskeleg karakter, som til dømes menneskelege valsituasjonar, undrar Øvrelid. Kanskje oppgåver om noko elevane kjenner betre enn sensorane, og oppgåver som stilte alle elevar likt, og som oppfordra til skriveglede? Dette vil føre til ei meir naturleg form for kommunikasjon, ifølgje Øvrelid.

I artikkelen «Litt om skriveglede», publisert i *Norsklæraren* 3/1981, tok også Rolf Aksel Arnesen til orde for at oppgåvene til examen artium skal oppmuntre til skriveglede, noko som vil føre til meir personlege tekstar. Lik Vinje (1977) og Øvrelid (1978) meiner Arnesen at elevane har betre føresetnader for å kunne skrive om noko som står dei nært enn når dei må utføre ein språkbruksanalyse av ein gjeven tekst. Han er ikkje i mot språkbruksanalysen i seg sjølv, og meiner at det er viktig at ein trenar elevar opp til å kunne vurdere ein tekst kritisk, men at det også er viktig at elevane får skrive om noko som betyr noko for dei.

Norskseksjonen ved Skien videregående skole ved Helge Eriksen retta også kritikk mot eksamensoppgåvene til skriftleg eksamen i Norsk I og II gjennom innlegget «Angående skriftlig eksamen i norsk på allmennfaglig studieretning», publisert i *Norsklæraren* nummer 3/1981. Innvendingane gjeld først og fremst tekstanalyseoppgåvene. Dei meiner at tekstanalyseoppgåvene har fått ein dominerande plass i oppgåvesetta til skriftleg eksamen, og at denne disiplinen ikkje er så grunnleggjande viktig at det er rett å gje den ein så framtrødande plass (s. 39-44). Også norskseksjonen ved Hamar katedralskole ved Arne

Krohn-Hansen kom med ei uttale om norskoppgåvene til examen artium i eit innlegg med tittelen «Om norskoppgåvene til examen artium og saremnet i litteratur. En uttalelse fra norsklærerne ved Hamar katedralskole» i den same utgåva av *Norsklæraren*. Dei stilte seg særleg kritiske til at språkbruksanalyse var komen inn som ei valfri oppgåve i oppgåvesettet.

Utover 80- og 90-talet var det lenge uro og debatt kring eksamensoppgåvene i norsk skriftleg på allmennfagleg studieretning i den vidaregåande skulen. Ifølgje Jon Smidt (1993) var det kanskje ikkje så rart, då det er kjend at eksamen i stor grad er styrande for undervisninga. Dette er i tråd med det Dysthe (1993b) skriv om at artiumstilen er eit uttrykk for nasjonale mål for skrivinga, sjølv om han ikkje formelt har vore ein del av læreplanen. Eitt unntak var i 1976, då planen eksplisitt uttrykte at artiumstilen er det som best definerer måla for skriveundervisning i Noreg. Vi har då også sett at det blei opna opp for skriving i meir kreative sjangrar utover 80-talet.

Ein kan hevde at den nye skrivepedagogikken frå midten av 80-talet skjerpa konflikten mellom undervisning og eksamen, sidan sjølve grunnsynet innanfor den prosessorienterte skrivepedagogikken – synet på kva skriving er og skal tene til - peikar i ei anna retning enn eksamensoppgåvene slik dei hadde vore til då. Hausten 1991 kom det nye signal frå RVO. Det påfallande nye var at eksamen kom som temahefte, utan den ein-til-ein koplinga mellom tekst og oppgåve ein tidlegare var van med, og hausten 1992 følgde Statens utdanningskontor (NSE) opp med skriv som tydde på at framstøyten med temahefter var alvorleg meint og at denne eksamensforma skulle bli einerådande frå eksamen i 1994.

Kva var intensjonen bak dei nye oppgåvene? I RVO sitt skriv til skulane hausten 1991 blir det lagt vekt på at temahefta og dei nye oppgåvesetta skal gje elevane ”*større muligheter og altså større håp om å lykkes*”:

En viktig grunn til å innføre det nye eksamenssettet er å gi elevene et bedre utgangspunkt i skrivesituasjonen til eksamen, slik at de i større grad kan bli i stand til å produsere en god tekst. Vi tenker oss at mer varierte oppgavesett med flere oppgave å velge mellom kan stimulere elevene til å velge blant flere sjangrer og oppgavetyper enn det som nå ofte er tilfelle. Et mål med norskfaget er at elevene utvikler en bred tekstkompetanse, det vil i denne forbindelse si at de kan uttrykke seg i forskjellige teksttyper, alt etter situasjon, lyst og behov (RVO-brev til skulane, datert 22.10.91, her attgjeve etter Smidt 1993, s. 135).

Intensjonane var å skape ein meir *valid* eksamen, ein eksamen som måler det vi ynskjer å utvikle i norskfaget, ved å 1) opne for meir sjølvstendig og kreativ tankeverksemd, 2) opne for skrivesjangrar med relevans utanfor skulen, 3) gje fleire elevar moglegheiter til å vise kva dei kan (Smidt, 1993).

Norsklæraren har vore ein av arenaane der eksamen har vore mykje debattert, og fleire nummer av tidsskriftet opp gjennom åra har vore reine temanummer som berre har handla om eksamen, anten i grunnskulen eller i den vidaregåande skulen eller både delar. Utgåve 1/90 er utelukkande via til temaet eksamen i den vidaregåande skulen. Jon Smidt og Torlaug Løkensgard Hoel er blant dei som har kome med innlegg i denne debatten. I innlegget med tittelen «Min syke mor eller: Hva vil vi lære elevene, og hva evaluerer vi?», publisert i *Norsklæraren* 1/1990, argumenterte Jon Smidt for at det skal vere samsvar mellom målet for norskundervisninga, sjølvve undervisninga og dei krava som blir stilte til eksamen. Han meiner at dersom det ikkje er samsvar mellom dette, er det krava – oppgåvetypane og vurderingskriteria - som må endrast, og argumenterer for at ei slik endring er naudsynt. Føremålet med innlegget er å få i gang ein debatt for å avklare kva det eigentleg er at ein vil elevane skal lære (mål) og kva krav ein ønskjer å stille til slutt i løpet. Han stiller retorisk spørsmål om det aller viktigaste for skriveopplæringa er å lære elevane «å svare på oppgåva.» Smidt peikar vidare på det han meiner burde vere målet for skriveopplæringa, og som ikkje er langt unna intensjonane i fagplanen:

- å bygge opp språkleg sjølvtrillit,
- å utvikle elevane sine evne til å uttrykke tankar og kjensler, meiningar og saksforhold i meningsfylt og samanhengande skriftleg tekst,
- å lære elevane å beherske nokre av dei skriftlege sjangrane dei kan få bruk for utanfor skulen.

I eit innlegg i *Norsklæraren* 1/1990 diskuterte Torlaug Løkensgard Hoel (1990b) kor vidt språkbruksanalysen bør ut av eksamenssetta. Ho viser til fagplanen som seier at målet for innføring i språkbruksanalyse «... skal ikkje vere noko mål i seg sjølv. Målet er å utvikle den skriftlege evna hos elevane...» I tillegg viser ho til at språkbruksanalysen har vore møtt med kritiske stemmer over lang tid og av mange, og kjem vidare med nokre døme: I Myhrenutvalet frå 1982 blir det forslått å redusere språkbruksanalysen til eksamen, etter ynskje frå skulane, I NOU 1984:16, «Styrking av norskundervisning i alle skoleslag», blir det

uttrykt skepsis til den forma den skriftlege språkbruksanalysen har fått: «Det er for å bevisstgjøre elevene om dette at en har innført språkbruksanalyse i studieretning for allmenne fag. Men selv om hensikten således var den beste, har ikke alltid erfaringene svart til forventningene om en dømmes etter skriftlige eksamensbesvarelser. Det har vist seg at en ikke så lett unngår en overdreven formalanalyse» (Hoel 1990b, s. 27).

Oppsummering

Norsklæraren kom først ut i 1977, noko som inneber at tidsskriftet ikkje var ein eigna arena for å kunne påverke læreplanane før etter 1977. Læreplanen for vidaregåande skule frå 1976 var initiert av Kyrkje- og utdanningsdepartementet, og det er derfor nærliggjande å sjå denne planen som ein plan med eit top down-perspektiv (jf. Engelsen 2009). Likevel kan det tenkjast at Rådet for vidaregåande opplæring (RVO) kan ha spela ei viktig rolle som rådgivar for departementet og såleis kome med initiativ til ein ny læreplan. Det som kjenneteikna denne planen var at den inneheldt tydeleg formulerte mål og framlegg om kva for oppgåvetypar ein forventa at elevane skulle kunne meistre. Det vart lagt mykje vekt på sakprosa og mindre vekt på litterære oppgåver. Analyseoppgåver, som til dømes argumentasjonsanalyse og analyse av prosatekstar, stod veldig sterkt, også i eksamenssamanheng.

Perioden mellom læreplanen frå 1976 til læreplanen frå 1994 er den lengste i mitt materiale. I løpet av den perioden, frå oppstarten av *Norsklæraren* i 1977 og fram til ny læreplan under Reform 94, skjedde det mykje på det skrivedidaktiske feltet. I byrjinga dreia mange av diskusjonane seg om språkbruksanalysen og oppgåver til eksamen. Sidan språkbruksanalysen var ein ny disiplin i norskfaget, var det klart flest som var kritiske til denne typen oppgåver. Kritikken gjekk ut på at lærarane ikkje hadde nok erfaring med språkbruksanalysen som disiplin og at elevane hadde for lite teksterfaring til å kunne meistre denne oppgåvetypen. Likevel var det dei som tala for språkbruksanalysen, og det som vart vektlagt var verdien av å vere medviten språkhandlingar og argumentasjon i tekstar.

Utover på 1980-talet kom fleire nye impulsar inn i den norskfaglege debatten. Den prosessorienterte skrivepedagogikken (POS), som var ein metodikk for ei prosessorientert skriveopplæring uavhengig av sjanger, og kreativ skriving med vekt på skjønnlitterære sjangrar, var det som vart gitt mest plass i *Norsklæraren*. Sjølv om lærarane og skulane hadde lite å seie for kva som skulle vere innhaldet i læreplanen i norsk frå 1976, påverka og forma dei likevel mykje av innhaldet i skulen utover 80-talet. Vi har sett at det etter kvart blei opna

opp for kreativ skriving, samstundes som fleire og fleire lærarar tok i bruk den prosessorienterte skrivepedagogikken. Ein kan derfor seie at sjølv om lærarane og diskusjonen i *Norsklæraren* ikkje påverka innhaldet i læreplanen frå 1976, ser ein at det likevel skjedde endringar i måten skriveopplæring vart operasjonalisert på i skulen.

Den ekspressive retninga slo aldri gjennom med like stor kraft i Noreg som i USA. Ifølgje Hoel (1997) er ein av grunnane til det at kravet til produktet har vore sentralt. I sin argumentasjon viser ho til eksamenskrava og eksamensoppgåvene i norsk, der mellom anna tekstanalyseoppgåver har hatt ein sentral plass. Likevel kan vi sjå spor av denne retninga i nokre av dei sentrale retningane som har vore dominerande innanfor skriveopplæring i norsk i perioden 1977-1993. Mange av tankane frå den ekspressive retninga finn vi likevel att i den prosessorienterte skrivepedagogikken. Her står framleis synet på skriving som oppdaging sterkt, og friskriving blir ofte brukt som eit stadium i skriveprosessen (Hoel 1997).

Kognitiv skriveteori er langt på veg grunnlaget for POS, der skriving blir sett på som ein sirkulær funksjon der ein pendlar mellom fleire skriveprosessar. Innanfor POS er arbeid med fleire tekstutkast og fokus på omskriving også viktig. Dette er metodar vi kan finne att i det Hoel (1997) omtalar som «innoverretta skriveteori», og då særleg i den kognitive teorien, som legg vekt på skrivaren og hennar indre prosessar. POS har også teke til seg mange tankar og arbeidsmåtar frå dei «utoverretta teoriane», som fokuserer på skrivaren i forhold til dei sosiale og kulturelle omgjevnadene. Her kjem den sosiokulturelle teorien inn ved at det blir lagt vekt på samarbeid, både mellom lærar og elev og mellom medelevar (Dysthe 1993).

4.2 Reform 94 og *Norsklæraren* 1994-2005

4.2.1 Analyse av læreplanen i norsk for Reform 94

Gudmund Hernes, som var utdannings- og forskingsminister frå 1990-1995, var initiativtakar og den som leidde arbeidet med Reform 94. Med denne reforma vart det vedteke at alle elevar mellom 16 og 19 år skulle ha lovbestemt rett til vidaregåande opplæring. Denne reforma styrkte dei allmenne faga (norsk, engelsk, matematikk) i alle grunnskurs, og i dei yrkesretta linjene. Argumentet for meir teori på alle linjer var at kunnskapsnivået hadde auka i samfunnet og arbeidslivet generelt (utdanning.no 2016).

Fagplanane fekk ei heilt ny form. For det første vart lærestoffet for kvart årstrinn delt opp i modular, og det vart bestemt kva for modular som skulle gjelde for kvar studieretning og

kvart årstrinn. For det andre vart skildringar av innhald og arbeidsformer formulert som mål som elevane skulle arbeide mot. Dette førte til få val og lite fleksibilitet for lærarar og elevar (Imsen, 2016, s. 273f).

Læreplanen i norsk innleier med generell informasjon om faget. Særleg blir det lagt vekt på faget i eit historisk perspektiv, korleis undervisninga i morsmålet har endra seg frå den første lese- og skriveopplæringa knytt til konfirmasjonsundervisninga på 1700-talet, til norskfaget i det 20. hundreåret. I tillegg inneheld denne delen av planen informasjon om innhald og mål for norskfaget og vurdering. Når det kjem til spørsmålet om kva den generelle delen av læreplanen i norsk seier om skriving og skriveopplæring, står det at:

Å lære å skrive er ein komplisert *prosess* det det ikkje utan vidare er éin veg frå middel til mål. Elevane skal få høve til å utvikle språk- og stilsans gjennom å skrive i ulike situasjonar og i ulike tekstformer. Å skrive inneber både kreativitet og tilpassing til språklege normer og konvensjonar, og det er ei viktig oppgåve for norskfaget å gi elevane rettleiing i dette. Gjennom profesjonell *rettleiing frå læraren*, men også gjennom *rettleiing og reaksjonar frå andre elevar*, kan elevane utvikle evna til å *vurdere eigne tekstar*. Gjennom norskopplæringa skal elevane lære at det å skrive godt, inneber at ein avpassar innhald og språkføring etter samanhengen ein skriv i (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 288) [Mi uth.]

Omtalen av skriving og skriveopplæring er svært lik dei berande elementa som ein finn innanfor den prosessorienterte skrivepedagogikken (POS). Som vi har sett, har denne pedagogikken vore blant dei mest debatterte emna i norskfaglege tidsskrift som *Norsklæreren* og innanfor LNU sidan han kom på midten av 80-talet. I omtalen ser ein tydeleg verdien og vektlegginga av rettleiing frå lærar og medelevar, men også å på den måten utvikle evna til å vurdere eigne tekstar. Skriving blir sett på som ein aktivitet som er samansett av fleire komponentar, der den eine støttar opp om den andre.

Ulikt frå tidlegare læreplanar for vidaregåande opplæring er denne læreplanen inndelt i fire modular som til saman inneheld 18 mål. Ifølgje Reform 94 skulle alle elevar i vidaregåande skule ha undervisning i modul 1 og 2. Den einaste skilnaden mellom norskplanane for allmenn studieretning og yrkesfaglege studieretningar, var at elevar på yrkesfaglege linjer ikkje skulle ha undervisning i sidemål. For eit treårig løp for allmenn studieretning legg ein

opp til fire modular, der modul 1 og 2 er gjeldande for grunnkurs, modul 3 for vidaregåande kurs 1 og modul 4 for vidaregåande kurs 2. Modul 3 og 4 byggjer altså på modul 1 og 2, og til saman utgjer dei fire modulane kravet til generell studiekompetanse. Denne inndelinga legg opp til ein gradvis progresjon av ferdigheitsnivået til elevane. Vidare er modulane inndelte i ulike mål, der mål 1-6 går under modul 1 og 2, mål 7-12 under modul 3 og 13-18 under modul 4. I tillegg er det i modul 4 eit eige mål om særernne. Ordlyden i måla er dei same for kvar av modulane. I denne samanhengen vil eg sjå på kva dei ulike modulane legg opp til i målet for *Skriftleg bruk av språket*.

Lik læreplanen frå 1976 har også Reform 94 føringar for kva for typar oppgåver/tekstar elevane skal skrive, samstundes som den legg vekt på at det er ein naturleg progresjon i opplæringa. På grunnkurs (modul 1 og 2) står det at elevane skal «kunne bruke skriftspråket, både hovudmålet og sidemålet, i ulike samanhengar og kunne avpasse innhald og språkbruk etter situasjonen» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1994, s. 13ff). I presiseringa av målet står det at «elevane skal få øving i å skrive i ulike sjangrar, både sakprosa og skjønnlitteratur.» Vidare følgjer ei meir grundig liste med døme på slike tekstar. Eit døme er at elevane skal kunne skrive «enkle resonnerande framstillingar» og «enkel analyse og tolking av tekstar.» På vidaregåande kurs 1 (modul 3) står det eksplisitt at elevane skal utvikle den skriftspråklege kompetansen vidare frå grunnkurset. Dette ser ein også tydeleg i måten målet er formulert på, til dømes ved at elevane skal «kunne skrive lengre, samanhengande tekstar på hovudmål og sidemål i ulike sjangrar med større krav til innhald, oppbygging og språkføring», og dessutan «kunne resonnerere, argumentere og drøfte i skriftleg framstilling.» I modul 4 heiter det at «elevane skal kunne bruke skriftspråket, hovudmål og sidemål, med større krav til innhald, oppbygging og språkføring enn i modul 3.» I modul 4 aukar også kravet til lengd og språkbruk.

I Reform 94 ser vi utviklinga av det elevsentrerte kunnskapssynet. Innhaldet i planane var retta mot språket i bruk, der elevane skulle kunne bruke språket skriftleg i ei rekke forskjellige situasjonar og sjangrar:

Elevene skal lære å skrive i ulike genrer. Disse delene av innholdet i norskfaget viser at kunnskapen i faget handler om hvordan man skal utvikle den enkelte elev til å bli en sosial og kritisk deltaker i samfunnet, og hvordan kunnskapen i faget skal ta vare på den enkelte elevs særegenhet (Skarpenes 2007, s. 252).

Det kan hevdast at læreplanane i Reform 94 var ambisiøse jamført med læreplanar frå tidlegare reformer. R94 er kjenneteikna av sine målstyrande læreplanar. Det står eksplisitt at elevane skal få øving i å skrive i ulike sjangrar, både sakprosa og skjønnlitteratur. Planen ramsar opp kva for aktuelle sjangrar dette er: enkle resonnerande framstillingar, novelle/forteljing, møteinnkalling, referat, brev (som søknad og lesarbrev), rapport, kåseri, bokmelding og enkel analyse og tolking av tekstar (s. 13). Til skilnad frå tidlegare læreplanar er dette læreplanverket formulert som mål for kva elevane skal lære, og desse målformuleringane skal igjen vere grunnlaget for planlegging, gjennomføring av undervisningsopplegg og evaluering av elevane og undervisninga sine resultat.

Denne planen er eit godt døme på eit top down-perspektiv der det er tydeleg formulerte mål for kva alle elevane i heile landet skal lære, men på same tid finn ein att den prosessorienterte skrivepedagogikken, som er eit døme på eit bottom up-perspektiv. Som vi allereie har sett, var det nemleg lærarane sjølve som tok initiativ til å kurse seg i denne nye skrivepedagogikken og det var etter stort press frå dei, at den etter kvart kom inn i læreplanen for Reform 94 og også i seinare læreplanar.

4.2.2 Analyse av *Norsklæraren* i perioden 1994-2005

I tidlege utgåver av *Norsklæraren* etter innføringa av R94 var det hyppige innlegg om bruken av responsgrupper i skriveopplæringa, då særleg knytt til den prosessorienterte skrivepedagogikken. Torlaug Løkensgard Hoel viser til praktiske sider ved bruk av responsgrupper eller elevrespons knytt til skrivning i vidaregåande skule i artikkelen "Responsgrupper i tolv punkt", publisert i *Norsklæraren* 2/1994. Hoel (1994) hevdar at denne måten å tenke skriveopplæring på handlar om interaksjon; det å delta, lytte og gje tilbakemeldingar, og at ein ved å nytte slike responsgrupper vil kunne lære av kvarandre og bli medviten eigen skrivekompetanse. For at dette skal lukkast, er det visse aspekt som må vere på plass, som t.d. ein klasseromskultur med eit trygt miljø med felles spelereglar der elevane kan øve opp den faglege og sosiale kompetansen som ein treng for å arbeide i responsgrupper. I artikkelen «Elevrespons og responsstrategiar», publisert i *Norsklæraren* 5/1995, undersøker Torlaug Løkensgard Hoel mellom anna kva for problem ved stilskrivning elevane tek opp i samtalanene i desse responsgruppene og kva responsstrategiar dei nyttar for å løyse skrive- og responsproblema. Når ein les ein tekst der føremålet er å gje respons, må ein i hovudsak vere merksam på tre aspekt, nemleg 1) korleis ein som lesar reagerer på teksten, 2)

korleis teksten samsvarar med dei krav som blir stilte til den og 3) korleis kan ein formidle dette til skrivaren. Dette er det Hoel (1995) kallar *lesarbasert, kriteriumbasert* og *skrivarbasert* respons, og i dette ligg det at det stiller seg ulike krav om fagleg kompetanse hos responsgivaren. Det inkluderer både språklege, pedagogiske og psykologiske aspekt, som ein må vurdere som føremålstenleg å formidle alt etter kva nivå skrivaren er på.

I tillegg til elevresponsen, har ein også lærarresponsen. Den prosessorienterte skrivepedagogikken har langt på veg marknadsført seg gjennom elevresponsen. I artikkelen «Lærerrespons» (*Norsklæraren* 1/1994) argumenterte Frøydís Hertzberg for at også lærarresponsen bør få merksemd. Føresetnadene for ein god elevrespons er at også lærarresponsen er god. Elevrespons og lærarrespons utfyller kvarandre på mange måtar, men det er læraren som til slutt skal evaluere sluttproduktet. Ifølgje Hertzberg (1994, s. 20) kan ein lærarrespons vere «alt fra en spontan, ekspressiv reaksjon, til godt forberedte, pedagogisk funderte kommentarer.» I artikkelen finn ein mellom anna ei utdjuping av skiljet mellom diagnostisering og rettleiing. Responsgiving handlar mykje om kva for delar av diagnosen ein skal gje til elevane og korleis. Om diagnostisering skriv Hertzberg at «å diagnostisere en tekst betyr å analysere tekstens sterke og svake sider, på alle nivåer (mikro, makro) og alle forhold tatt i betrakning (skrivesituasjon, hensikt, mottaker osv.)» Når det kjem til rettleiing må læraren ha kunnskap om rettleiingsstrategiar, som vil seie at «han må være klar over den prinsipielle forskjellen på veiledning og rangering (karaktersetting), og han må ha gjort seg opp noen tanker om forholdet mellom veiledning og retting.» Eit grunnprinsipp for all rettleiing er, ifølgje Hertzberg, selektivitet - det å kunne balansere negative kommentarar opp mot positive, der dei positive får størst merksemd. Ei anna form for rettleiing kan vere å ta utgangspunkt i eleven si eigenvurdering av teksten. Vidare viser Hertzberg til to konkrete døme på tekstar med respons, der den eine er vellukka og den andre er mislukka. Eitt av hovudpoenga er å vise at ein bør vere forsiktig med å gje sjangerlaus og ufokusert respons med einseitig interesse for innhald framfor form.

Dette fokuset på skriveprosess og respons, anten det er lærarrespons eller elevrespons, viser at det har skjedd ei dreining bort frå individet åleine og mot det sosiale og kulturelle. Ved samhandling og kommunikasjon i arbeidet med skriving av tekstar og bruk av respons, hamnar ein inn under det som Hoel (1997) omtalar som skriving i eit sosiokontekstuellt perspektiv der skrivinga og skrivaren blir sette inn i ein sosial og kulturell samanheng.

Vurdering av elevtekstar

Perioden 1994-2005 var også prega av fleire innlegg og artiklar som gjekk direkte på vurdering og respons på elevtekstar. I debatten rundt evaluering/vurdering av elevtekstar kom det fleire innspel til korleis ein kan tenke nytt i høve vurdering. Kjell Lars Berge (1994a) hevdar at det er to årsaker til interessa for vurdering i norskfaget. På den eine sida er det han kallar kvardagspraktiske problem; korleis kan ein som lærar bruke mindre tid på vurdering og meir tid til undervisning, og korleis kan ein som lærar vere sikker på at vurderingane er rimelege. På den andre sida har vurderingsinteressa samanheng med at mange lærarar er opptekne av elevane si skiving og tekstskaping. Berge (ibid.) trekkjer også fram ein del av dei problema som kjenneteiknar alle former for vurdering av elevtekstar. Dette er problem som kan hende har vorte meir synlege når tradisjonell skuleskriving og vurderingspraksis møter ny skrivepedagogikk og nye vurderingsformer. Det er hans oppfatning at ein i tradisjonell skriveopplæring har ei noko snever oppfatning av kva vurdering av elevtekstar er, samstundes som at brukarane av den moderne skrivepedagogikken i liten grad forhold seg til og løyser dei paradoksa som lett blir konsekvensen av å arbeide med ei skriveopplæring i eit fag der dei fleste rammevilkåra ikkje legg til rette for ei slik arbeidsform. Vidare peikar han på skrivevurdering som ei kompleks kommunikasjonshandling, og viser til fleire prosjekt i det norske skriveforskmiljøet som nettopp studerer skiving med eit meir eller mindre medvite kommunikasjonsperspektiv. Dette gjeld mellom anna Torlaug Løkensgard Hoel sin studie av responsgrupper i skriveopplæringa og Jon Smidt si studie «I grenseland», der han undersøker samtalen og kommentarutvekslinga mellom lærar og elev. Ei anna vurderingsform som er interessant frå eit kommunikasjonsperspektiv, men som det ikkje har vorte forska systematisk på i Noreg, er ifølgje Berge (ibid.) skrivemappene.

Modellen nedanfor viser Berge (1994a) si oversikt over ulike vurderingsformer og kva for type vurdering som er knytt til dei ulike vurderingsformene.

<i>Vurderingsform</i>	<i>Vurderingsfokus</i>	<i>Vurderingsmål</i>	<i>Vurderingsposisjon</i>	<i>Vurderingsbudskap</i> <i>/-redskap</i>
Responsgrupper	kommunikasjon mellom elevene	etablerer tolknings-fellesskap blant elevene (felles	klasseromskultur	responsamtale/ responsark

		kompetanse og referanseramme)		
Veiledning	kommunikasjon mellom elever og lærer	utfordre utviklingssoner	veileder	veileding skriftlige/muntlige kommentarer
Skrivemapper	elevens selv-kommunikasjon	elevens evne til å vurdere eget arbeide	selvdialog	mapper

Liv-Torunn Strandmyr og Frøydis Hertzberg (1995) skildrar eit forsøk på mappevurdering (skrivemapper) som grunnlag for standpunktarakter i norsk. Mappevurdering var då ei ny og alternativ form for evaluering av skriftlege tekstar, som ifølgje Strandmyr og Hertzberg lenge har vore prøvd ut i England og også i USA, der den blir brukt i staden for tradisjonell eksamen. Hovudskilnaden på skrivemappevurdering og den tradisjonelle måten å arbeide med norsk skriftleg på, er at evalueringa skal skje på grunnlag av eit utval av elevane sine tekstar, og at det er elevane sjølv som bestemmer utvalet. Eit slikt utval bør dokumentere ei viss breidde og variasjon, og bør derfor innehalde tekstar som spenner over ulike sjangrar. Etter enda forsøk har Strandmyr og Hertzberg observert 1) at elevane har fått større skrivelyst og 2) at dei har vore dristigare med omsyn til å prøve ut nye sjangrar.

I ein artikkel med tittelen «Dilemma i skriveopplæringa», publisert i *Norsklæraren* 1/2000, hevdar Lis K. Andersen at noko av dilemmaet i skriveopplæringa kan vere knytt til måten ein går fram på. Læraren må skilje mellom skriveopplæring og skrivevurdering, sjølv om ho poengterer at det er to sider av same sak. Når det kjem til å gje tilbakemelding på elevtekstar, framhevar Andersen to hovudstrategiar: 1) lærarar som legg mest vekt på form – det vil seie at språket er korrekt og at sjangerkrava følgde, 2) lærarar som legg mest vekt på funksjon – at teksten kommuniserer. Ho talar for ein kombinasjon av desse, at det er viktig å vise kva eleven faktisk har gjort i teksten, mellom anna å sjå på måten teksten er bygd opp på for å seie noko om korleis teksten fungerer i ein kommunikativ samanheng. I tillegg framhevar ho viktigheita av å peike på vekstpunkt, som vil seie dei stadene der ein som lesar kan gå inn og gje tilbakemelding for at teksten skal «vekse» - eller bli betre. Det vere seg både sterke og svake sider. Vidare viser Andersen (2000) til at nesten all forskning viser at retting av formelle

feil i langsvarsoppgåver er dårleg som metode i skriveopplæringa (jf. Krashen 1984), og at skriveopplæringa kan synast for mykje styrt av læreplan og eksamen, og at det i praksis er eksamensestetikken som er norma for skriveopplæringa (jf. Berge, 1988). Ifølgje Berge (1994b) er norskfaget i den vidaregåande skulen eit påfallande eksamensstyrt fag, der eksamen fungerer som modell og mønster for kva som blir vurdert i norskfaget i skulen og korleis det blir vurdert.

Oddny Espeland Ystanes (2001) ser på skrivemappevurdering som ein måte å tenke annleis på når det kjem til vurdering. Ho meiner at norsklærarane må bli flinkare til å skrive konkret om det som er bra i ein elevtekst, og at ein har noko å lære av skrivemappevurdering der lærarresponsen heller skal utvikle og rettleie enn vurdere og leite etter feil. Ein slik lærarrespons kan til dømes strukturast i eit responskjema, der det viktigaste kjem først (sjå figur). Skjemaet gjer at lærarrespons i skrivemappevurdering verkar meir formell enn den tradisjonelle lærarkommentaren, der ein ifølgje Ystanes ofte peikar på det negative først.

Modellen til Ystanes nedanfor viser eit tenkt skjema for lærarrespons i skrivemappevurdering der ein legg vekt på konstruktive tilbakemeldingar.

Namn:		
Oppgave:		
Dato:		
Tittel:		
Sterke sider	Problemområde	Videre arbeid

Sjangerskriving

I dei siste utgåvene av Norsklæraren på slutten av 1980-talet dukka det opp ein annan viktig debatt innanfor skriveopplæring, nemleg sjangerskriving. Sigmund Ongstad (1989) drøftar behovet for ein utvida definisjon av sjangeromgrepet. Kva legg ein eigentleg i omgrepet sjanger? I ein artikkel med tittelen «Sjangerskriving i skolen» (*Norsklæraren* 3/1989) hevdar Torlaug Løkensgard Hoel at sjangerskriving i skulen føreset eit meir medvite arbeid med teksttypar enn den intuitive innsikta ein får gjennom lystlesing. Ho stiller mellom anna

spørsmål om sjangerkrav kan hjelpe elevane i skriveprosessen, og om kva tid sjangerkrav skal kome inn i skriveprosessen. Vidare skriv ho at ein metode for å lære elevar bestemte sjangrar og tekstmønster er å la dei arbeide med modelltekstar, som kan tene som mønster for eiga skriving. Verdien av å bruke modelltekstar meiner Løkensgard Hoel særleg gjeld kortare tekstar med streng struktur og markerte mønster, slik som eventyr, enkle fortellingar og stramt oppbygde dikt. Utbyttet av modelltekstar som førebilete for eigne tekstar blir meir tvilsamt når det dreier seg om lengre tekstar og teksttypar der sjangerkriteria er meir uklåre. Omgrepet *teksttype* kan, ifølgje Breivega og Johansen (2016), sjåast som grunnleggjande måtar å organisere tekst på, som å *beskrive* (deskriptiv teksttype), *fortelje* (narrativ teksttype), *forklare* (ekspositiv teksttype) og *instruere* (instruktiv teksttype). Teksttypar er konvensjonelle framstillingsformer som eksisterer uavhengig av ein konkret ytringskontekst. Sjanger, derimot, oppstår i interaksjon med spesifikke kontekstar i tid og rom og handlar om kva vi bruker språket til og om kva formål vi har for kommunikasjonen. Sjanger har lenge vore eit aktuelt tema i vidaregåande skule, der ein sidan 1984 har hatt alternative eksamensoppgåver for allmennfagleg studieretning. Desse skil seg frå dei tradisjonelle eksamensoppgåvene ved at ein har innlemma såkalla kreative oppgåver i eksamenssettet. Ifølgje Hoel var desse eit forsøk på å redusere vektlegginga av resonnerande og analytiske oppgåver og la elevane få skriveoppgåver som i sterkare grad appellerer til fantasi og forteljarglede.

Benedicte Eyde (2001) refererer til ein sjangerkonferanse som vart arrangert på Høgskolen i Oslo, 13.-16. mai 2001, der fleire bidrag gjekk rett inn i diskusjonar innanfor skriveforskinga, internasjonalt og i Noreg. Det er usemje om kva sjangrane har å seie for den generelle skrivekompetansen, og diskusjon om kor vidt eksplisitt sjangerundervisning og formkunnskap faktisk fører til større sjangermeistring og betra skriveferdigheit. Meir prinsipielt går diskusjonen, ifølgje Eyde, ut på om ein ynskjer at elevane skal utvikle ein personleg og individuell skrivemåte eller bli gode til å skrive innanfor dei gjevne sjangrane. Vidare viser ho til ein samtale med Sigmund Ongstad som ikkje meiner sjanger/sjangrar bør liggja til grunn for skriveopplæringa, men at ein heller kan snakke om posisjonering. Han ser sjangrane som rammer eller ressursar ein ytrar seg innanfor, der posisjoneringa blir bestemt ut frå kva fridom ein tillet seg. Ongstad meiner at sjangeropplæringa i skulen posisjonerer elevane for strikt, og tek til orde for tekstundervisning i staden for rein sjangerundervisning. Lærarar bør stimulere til sjangerforståing og bruke sjangerverka med fornuft. Samstundes peikar han på problemet med at lærarar må drille elevane sine i sjangerkunnskapar og ferdigheiter på grunn av eksamen. Slik Ongstad ser det, er eksamen i praksis ei måling av sjangerferdigheiter. At

sjangrane har fått innpass i læreplanane er ifølgje Ongstad positivt, men det omfanget dei har fått, gjer at ein står i fare for å innføre ein ny sjangerformalisme.

Diskusjon kring eksamen i perioden 1994-2005

Etter Reform 94 har sentralt og lokalt gjevne eksamensoppgåver i alle fag vore styrte av vurderingsforskrifta sitt krav til at oppgåvene skal vere verkelegheitsnære. I artikkelen «Hvor virkelig er virkeligheten i de virkelighetsnære oppgavene?», publisert i *Norsklæraren* 4/2002, diskuterte Tove Berg kravet om at eksamensoppgåvene skal vere verkelegheitsnære. Ho viser mellom anna til oppgåver som har vorte gjevne til eksamen våren 2000 og våren 2001 som har ein eksplisitt formulert kommunikasjonssituasjon, og stiller spørsmål om oppgåvene er «en lettelse for elevene» eller om dei i staden blir «et tilleggskrav.» Vidare stiller ho spørsmåla «hva gjør en i sensuren når elevene har sett helt bort fra denne delen av instruksjonen» og «hvor virkelig er nå dette», mynta på lærarane (s.35). Berg argumenterer for at ulempene ved verkelegheitsnære oppgåver i tydinga case og kommunikasjonssituasjon kan samanfattast i nokre konkrete punkt; mykje tekst i oppgåvene fører til at det blir mykje å lese, det blir vanskelegare for elevane å skilje mellom oppgåvebeskriving og instruksjon, det blir vanskeleg å lage gode og treffande kommunikasjonssituasjonar for så mange elevar på same tid, det blir vanskeleg for elevane å skilje mellom det verkeleg verkelege og det fiktive («Skriv et innlegg i Språknytt...»), og det vil vere vanskeleg for elevar og sensorar å vite og vurdere kor mykje vekt ein skal legge på å få fram kommunikasjonssituasjonen i eksamenssvaret (s. 36). Ho oppsummerer med det faktum at «Norsk har vært det faget, sammenliknet med andre fag som har sentralt gitte eksamensoppgaver, der det har vært minst bruk av situasjonsbeskrivelser og skriveroller» (s.38), og peikar på moglege årsaker til dette: «En årsak kan være at de gruppene som har laget oppgavene, ikke har vært kreative nok, at de har vært for bundet av tradisjonen. En annen årsak kan være at etablerte oppgavetyper i faget ikke har vært så gode å forene med kommunikasjonsoppgaver» (s. 36).

Oppsummering

Det som kjenneteiknar læreplanane i Reform 94 er at det dei er målstyrande. I planen for norskfaget finn ein tydeleg formulerte mål som elevane skal lære, og dette er eit godt døme på eit top down-perspektiv. Det er likevel først i denne planen at ein også ser ei form for bottom up-påverknad, ved at endringane i planen kom etter påtrykk frå «grasrota», det vil seie frå norsklærarane. Mykje tyder på at den prosessorienterte skrivepedagogikken (POS) vart implementert i planane som eit resultat av at lærarane tok eit sjølvstendig initiativ til å ta i

bruk POS frå midten av 80-talet. Ein finn tydelege spor av den i den generelle delen av Reform 94, der omtalen av skriving og skriveopplæring er svært lik slik ein kan forstå POS.

Diskusjonen i *Norsklæraren* i den aktuelle perioden dreia seg mykje om responsgrupper og lærarrespons knytt til POS og, som ein fylgje av dette, om vurdering av elevtekstar. Med ein ny skrivepedagogikk må ein også tenke nytt når det kjem til vurdering av tekstar. I denne perioden ser ein at den tradisjonelle skuleskrivinga og vurderingspraksisen møter nye utfordringar med ein ny skrivepedagogikk og nye vurderingsformer, slik som til dømes innføring av skrivemapper er eit uttrykk for.

I tillegg ser ein at debatten om sjangerskriving var framtreidande i denne perioden. Mykje av diskusjonen gjekk ut på i kva grad ein skulle undervise i sjangrar og om sjangrar fører til betre skriving hos elevane. Verdien av å kjenne til ulike sjangrar var udiskutabel, men mange frykta at ein skulle kome til å innføre ein ny sjangerformalisme. Ikkje dess mindre vart bruken av modelltekstar av mange framheva som nyttig for at elevane skulle lære seg ulike sjangrar og skrivemønster. Innanfor sosiokulturell skriveteori er nettopp bruken av responsgrupper og modelltekstar ein vesentleg del av læringa.

4.3 Læreplan for Kunnskapsløftet 2006 og *Norsklæraren 2006-2012*

4.3.1 Analyse av læreplanen i norsk for Kunnskapsløftet 2006

Kunnskapsløftet er den nye reforma i grunnskulen og vidaregåande opplæring som vart implementert i 2006 (Utdannings- og forskingsdepartementet 2005). Målet med Kunnskapsløftet er at alle elevar skal tileigne seg grunnleggjande ferdigheiter og den kompetansen dei treng for å klare seg i livet. Reforma innebar ei rekkje endringar i skulen når det kom til innhald, struktur og organisering. Med Kunnskapsløftet fekk ein for første gong læreplanar som omfatta heile opplæringsløpet, frå første trinn til siste trinn i vidaregåande opplæring.

Kjell Lars Berge (2005, s. 163) har poengtert at denne reforma må bli forstått som ei literacy-reform, ei skriftkunnereform:

For første gang i norsk skolehistorie er det slått fast at det å forstå, lære og utøve fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket og andre meningsskapende eller semiotiske ressurser i faget. Reformen innebærer et gjennomslag for at fagenes grunnleggende mål er at

elevene settes i stand til å utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet (...) Å utøve et fag er å kunne snakke, lese og skrive relevant innenfor faget. På denne måten nærmer reformen seg de tenkemåtene som har gjennomsyret skrivepedagogisk forskning og didaktikk i Norge og internasjonalt siden 1970-årene.

Ifølgje Pål Hamre (2017) har vi ingen norske fagomgrep som kan erstatte det engelske literacy-omgrepet, men han viser til Skjelbred (2010) som nemner fleire av dei omsetjingane som har vore lanserte: «skriftkyndighet» (Berge 2005), «litterasitet» (Kulbrandstad 2003), «skriftspråklig kompetanse» (Lie 2001), «tilgangskompetanse» (Nicolaysen 2005) eller at vi enkelt og greitt bruker det engelske omgrepet literacy i Noreg (Skaftun 2006). Vidare nemner Hamre andre moglege omstejingar som «tekstkyndigheit» eller «lese- og skrivekunne» (s. 24). OECD (2000) har utarbeidd ein definisjon på literacy: «the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work and in the community – to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential. » Det vil seie at skriving er knytt til å nå mål og til å utvikle kunnskap og potensiale.

Dei viktigaste endringane som kom som følgje av Kunnskapsløftet, var mellom anna nye læreplanar for alle fag med tydelege mål for kva elevane skal kunne, samstundes som dei grunnleggjande ferdigheitene vart styrkte, og lese- og skriveopplæringa vart vektlagd frå første trinn. I tillegg vart det lagt vekt på lokal handlefridom med omsyn til val av arbeidsmåtar, læringsmateriell og organisering av skulekvardagen. Med Kunnskapsløftet fekk vi det vi kan kalle kompetansebaserte læreplanar som skisserer kva elevane skal kunne etter fullført opplæring. For å forstå kva som ligg bak tenkinga rundt kompetansemåla i læreplanen for Kunnskapsløftet, har Utdanningsdirektoratet (2016b) kome med ei tydeleggjering av kva som ligg i omgrepet kompetanse. I læreplan for Kunnskapsløftet er kompetanse forstått som «evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke og samfunnsliv eller på det personlige plan.»

Læreplanen for Kunnskapsløftet tredde i kraft 01.08.2006, og gjaldt på vg1 for skuleåret 2006/07, for vg2 i 2007/08 og for vg3 i 2008/09. Det nye var at ein skulle leggje meir vekt på dei grunnleggjande ferdigheitene som er grunnlaget for all anna læring; å kunne uttrykkje seg

munntleg, å kunne lese, å kunne rekne, å kunne skrive og å kunne bruke digitale verktøy. Om å kunne uttrykkje seg skriftleg står det:

Å kunne uttrykke seg skriftlig i norsk er også et ansvarsområde i norskfaget, fra den første skriveopplæringen til den vidare opplæringen gjennom 13 år. Skriftligheten i samfunnet er økende, ikke minst gjennom utviklingen av digitale kommunikasjonsformer, og kravet til å mestre skriftlig framstilling i ulike sjangere har blitt større. Skrivning er en måte å utvikle og strukturere ideer og tanker på, men det er også en kommunikasjonsform og en metode for å lære (Utdanningsdirektoratet 2006, s. 4).

I læreplanen for norsk er faget strukturert i ulike hovudområde som det er formulert egne kompetansemål for. Desse hovudområda utfyller kvarandre og må bli sett i samanheng. Om hovudområdet *Skriftlege tekstar* står det:

Hovedområdet *skriftlige tekster* dreier seg om skriftlig kommunikasjon, det vil si å lese og skrive norsk. Lesing og skrivning er parallelle prosesser i den enkeltes læringsforløp. Eleven utvikler skrivekompetanse gjennom å lese og lesekompetanse gjennom å skrive. Dette skjer gjennom arbeid med ulike sjangere på bokmål og nynorsk med økende krav til forståelse for sammenhenger mellom tekstenes form og funksjon. Det arbeides med å stimulere til lese- og skrivevlyst og til å utvikle elevenes lese- og skrivestrategier i en sammenhengende progresjon gjennom hele det 13-årige løpet. Det er også lagt vekt på elevens forståelse av sin egen utvikling som leser og skriver (Utdanningsdirektoratet 2006, s. 2).

Når det kjem til kompetansemåla, er det formulert tydelege mål for kva elevane skal kunne i kvart enkelt fag under dei ulike hovudområda faget er bygd opp under. I denne samanhengen vil det vere naturleg å sjå på kva for skriftleg kompetanse ein tenkjer at elevane skal sitje att med etter fullført opplæring på ulike trinn. Lik føregåande læreplanar i norsk byggjer også denne planen vidare på kompetansen elevane har frå før, og at det dermed blir ein naturleg progresjon. Kompetansemåla er ulikt formulert på alle tre trinna i vidaregåande opplæring.

Kompetansemåla for hovudområdet *skriftlege tekstar* som eg legg fram her, er mål som handlar eksplisitt eller implisitt om skrivning og produksjon av tekstar. Modellen nedanfor viser kva for kompetansemål som handlar om skrivning og produksjon av tekstar på dei ulike trinna i vidaregåande opplæring i læreplanen for Kunnskapsløftet frå 2006.

<p>Vg1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bruke et bredt register av språklige virkemidler i egen skriving, i skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk - mestre ulike skriveroller som finnes i skolens offentlighet og i samfunns- og arbeidsliv - skrive tekster i ulike kreative sjangere
<p>Vg2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - beskrive og vurdere egne lese- og skrivestrategier - skrive essay, litterære tolkninger og andre resonnerende tekster på bokmål og nynorsk, med utgangspunkt i litterære tekster og norsk tekst- og språkhistorie
<p>Vg3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - lese og tolke eksperimenterende og modernistiske tekster og bruke disse som utgangspunkt for egen tekstproduksjon - beherske formverk og tekstbinding på bokmål og nynorsk - skrive fagtekster etter vanlig normer for fagskriving på bokmål og nynorsk - skrive klart disponerte tekster med tydelig fokus og saklig argumentasjon - bruke kunnskap om tekst, sjanger og litterære virkemidler i egen skjønnlitterære skriving på bokmål og nynorsk

Vi legg merke til at prosessorientert skriving ikkje er nemnt eksplisitt, verken i omtalen av hovudområdet *skriftlege tekstar* eller i kompetansemåla. I R94 kunne ein sjå tydelege spor av denne skrivepedagogikken i den generelle delen av læreplanen, og i L97 (læreplan for grunnskulen) vart prosessorienterte arbeidsmåtar forskriftsfesta i norskplanen. Med innføringa av Kunnskapsløftet vart det metodefridom, og det er ingen spor av prosesskriving i denne planen. Det kan ifølgje Helstad og Roe (2014, s. 189) «gi inntrykk av at prosesskrivingen har falmet og er lite til stede i lærernes praksis.» Likevel meiner dei at vi framleis kan sjå at sentrale prosessorienterte arbeidsmåtar som idéfasar før skriving og lærarrespons undervegs i elevane sine skriveprosessar har auka i omfang i skulen. Om lærarane i mindre grad brukar responsgrupper, som vart sett på som sjølve kjernen i den klassiske prosesskrivinga, så «bruker de noe» (ibid.).

Når det gjeld omgrepet sjanger i skriveopplæringa, er stoda noko annleis. Rett nok står det i omtalen av dei grunnleggjande ferdigheitene mellom anna at «kravet til å mestre skriftlig framstilling i ulike sjangere har blitt større», og i kompetansemåla står det eksplisitt at elevane

skal «skrive tekster i ulike kreative sjangere» og «bruke kunnskap om tekst, sjanger og litterære virkemidler i egen skjønnlitterær skriving på bokmål og nynorsk.» Likevel finn ein berre få sjantrar med namns nemning i kompetansemåla for læreplanen i norsk for Kunnskapsløftet 2006. Dette til skilnad frå læreplanen i norsk for Reform 94, som lista opp kva for sjantrar elevane skulle kunne etter kvart årssteg.

Læreplanen i norsk for Kunnskapsløftet har gått gjennom fleire revisjonar sidan den først kom i 2006; ein i 2008/2009, ein i 2009/2010 og ein i 2010 som var gjeldande fram til den større revisjonen i 2013. Fleire av desse revisjonane er av mindre karakter, og det er først og fremst ordlyden som er endra. Ser ein konkret på det som går på skriving i norsk, er det minimale endringar før i den siste revisjonen som kom i 2013. I 08/09-versjonen står det i omtalen om hovudområdet *skriftlege tekstar* at: «Eleven utvikler skrivekompetanse gjennom å skrive og lese og lesekompetanse gjennom å lese og skrive» [mi uth.], samstundes som det i siste delen av avsnittet blir presisert at «Det er også lagt vekt på elevens *evne til å lese ulike tekster på ulike måter både for å lære og for å oppleve, samt på elevens forståelse av sin egen utvikling som lesar og skriver*» [mi uth.]. Ser ein nærmare på kompetansemåla for dei ulike trinna i 2010-versjonen, finn ein også nokre mindre endringar for vg1: *skjønnlitteratur* er bytta ut med *kreative tekstar* i eit av kompetansemåla, og kompetansemålet som går på å skrive i ulike kreative sjangrar er teke bort, medan kompetansemålet å «skrive fagtekster knyttet til eget utdanningsprogram» er lagt til. Kompetansemåla for vg2 og vg3 er uendra. Sidan desse endringane er relativt små jamført med endringane i revisjonen frå 2013, har eg valt å ikkje kommentere revisjonen frå 2013 her, men å heller ta føre meg denne i eit eige kapittel.

4.3.2 Analyse av *Norsklæraren* i perioden 2006-2012

Grunnleggjande ferdigheiter

I perioden etter innføringa av Kunnskapsløftet var grunnleggjande ferdigheiter eit gjennomgangstema i fleire av utgåvene av *Norsklæraren*. Med innføringa av skriving som grunnleggjande ferdigheit i Kunnskapsløftet 2006 var lærarar i alle fag skrivelærar, og i det ligg det at ansvaret for skriveopplæringa ikkje eine og åleine ligg hos norsklærarane. Tradisjonelt har norskfaget og norsklæraren vore ansvarleg for å utvikle elevar si skrivekompetanse. Då har det gjerne handla om formsida av skrivinga, altså alt frå rettskriving til sjangerlære. På den andre sida har skriving i andre fag enn norsk tradisjonelt handla om innhaldssida, og ikkje om forma til teksten.

I nummer 1/2006 av *Norsklæreren* stilte Per Henning Uppstad, i kommentaren «Veit me *eigentleg* kva lesing og skrivning er?», spørsmål om nokre formuleringar om lesing og skrivning i kapittelet «Grunnleggjande ferdigheter» i den nye norskplanen for Kunnskapsløftet. Han viser til at det er ulikt fokus i framstillinga av desse ferdigheitene og framhevar særleg ei formulering: «Lesing og skrivning er parallelle prosesser i den enkeltes læringsløp. Eleven utvikler skrivekompetanse gjennom å lese og lesekompetanse gjennom å skrive.» Uppstad (2006, s. 29) meiner at den andre setninga står i motsetnad til den første, for ifølgje han kan lesing og skrivning vanskeleg både vere integrerte i eit læringsperspektiv og samstundes representere «parallelle prosesser.» Vidare viser Uppstad (2006, s. 31) mellom anna til at forskingsmiljø, både nasjonalt og internasjonalt, har fokusert på *enten* lesing *eller* skrivning og ikkje lesing og skrivning i samanheng, noko han meiner er uheldig.

I artikkelen «Å forstå en plan» av Frøydis Hertzberg, publisert i *Norsklæreren* nr. 2/2006, stilte Hertzberg seg kritisk til måten dei grunnleggjande ferdigheitene er presenterte på. Sjølv læreplanen seier lite om korleis dette arbeidet er tenkt i praksis, utover det at ferdigheitene skal vere integrert i dei enkelte faga sine kompetansemål og at arbeidet skal skje «på de ulike fagenes premisser» (Utdanningsdirektoratet 2006, s. 8.). Det går ikkje fram av læreplanen at å arbeide med dei grunnleggjande ferdigheitene føreset eit samarbeid på tvers av fag. Ifølgje Hertzberg er det ikkje i nokon av læreplanane mogeleg å forstå at dei fem grunnleggjande ferdigheitene er tenkt som eit felles ansvar, sjølv om det er det som er intensjonen (Hertzberg, 2006, s. 17). Når det gjeld skrivning, blir det gitt tydelege signal om dette gjennom innstillinga *Framtidas norskfag* (s. 56):

Krava til skrivekompetanse kan være svært forskjellige i ulike fag og til ulike føremål. Sjølv om sjangermedvit og sjangerskriving har vore ein del av norskfaget i fleire tiår, har sjangeropplæringa i norsk stort sett gått føre seg innan rammene av tradisjonell "stilskriving", med innslag av meir yrkesretta sjantrar. Frå 2006 skal alle fag drive skriveopplæring i dei fagspesifikke sjantrane. Det fører til at ei stor breidde av sjantrane og skrivemåtane i samfunnet skal vektleggast i skolesamanheng, og det er derfor viktig å utvikle ein langsiktig dialog mellom lærarar om kva eigenskapar det er som kjenneteiknar gode fagtekstar på ulike årstrinn. Ei utfordring er å få meir forskingsbasert kunnskap om fagskriving i dei ulike faga.

I nummer 4/2010 av *Norsklæreren* er temaet for utgåva *skrivning*. Fleire av artiklane går rett inn i diskusjonen som har prega mange av utgåvene av *Norsklæreren* i perioden etter innføringa av Kunnskapsløftet i 2006. I denne utgåva finn ein mellom anna ein artikkel om Nadderud-prosjektet, som var eit døme på lærarsamarbeid om fagskriving i vidaregåande skule, skrive av Frøydis Hertzberg, ein av forskarane som var med på prosjektet. Ifølgje Hertzberg (2010, s. 25) var det «Kunnskapsløftets krav om grunnleggende ferdigheter som ligger bak prosjektet.» Ho framhevar også at ein annan motivasjon var lærargruppa si felles erfaring med at elevane strevar med sakleg, argumenterande skrivning, noko som også er ein av hovudkonklusjonane i KAL-prosjektet frå 2000-2002. Lærarane som var med på Nadderud-prosjektet representerte alle av skulen sine fagseksjonar; norsk, framandspråk, samfunnsfag, realfag og idrettsfag, og arbeidsforma var møter og samtale kring elevane sine tekstar innanfor dei ulike fagseksjonane.

Nadderud-prosjektet er et eksempel på hvordan Kunnskapsløftets krav om grunnleggende ferdigheter kan praktiseres på en fagrelevant måte, helt opp til høyeste trinn av videregående skole. Prosjektet representerer dermed et verdifullt motbilde til funnene fra den pågående evalueringen av Kunnskapsløftet. Både Nordlandsforskning (Hodgson mfl. 2010) og NIFU/ILS (Møller mfl. 2009) har gått inn og undersøkt hvordan grunnleggende ferdigheter praktiseres i grunnskolen og videregående skole, og begge konkluderer med at det foreløpig har skjedd få endringer (Hertzberg, 2010, s. 28).

I tillegg finn ein uttalar frå elevar ved Nadderud vidaregåande skole som deler erfaringar frå dette prosjektet. I innlegget «Skriveopplæring på Nadderud Videregående skole», publisert i *Norsklæreren* 4/2010, delte elevane Mia Langkaas og Åslaug Bjerke sine erfaringar med prosjektet. Dei framhevar mellom anna femavsnittsmetoden som særleg nyttig, då den har lært dei å jobbe meir strukturert. Dei skriv «Den mest merkbare konsekvensen av skrivetreningen er at vi skriver mer fullstendige tekster, der introduksjon, hoveddel og avslutning samsvarer med hverandre» (Langkaas & Bjerke, 2010, s. 29).

I eit innlegg skrive av Astrid Elisabeth Kleiveland, publisert i *Norsklæreren* 4/2010, intervjuvar ho forfattarane bak heftet *SKRIV- skrivning som grunnleggende ferdighet*: Kjell Lars Berge, Trine Gedde-Dahl og Anne Kristine Øgreid. I intervjuet argumenterer dei for at dersom elevane lærer seg dei fem skrivemåtane; *informere, beskrive, fortelle, argumentere* og *reflektere*, har dei det dei treng for å kunne skrive alle typar tekstar. Vidare meiner Berge,

Gedde-Dahl og Øgreid at ein bør bremse fokuset på sjanger i skriveopplæringa. Det viktigaste er å ivareta skriveprosessen til elevane, og at ulike skrivemåtar og eleven sitt ønske om å kommunisere ved hjelp av skrift bør vere utgangspunktet for skriveopplæringa. *SKRIV*-hefta tek utgangspunkt i det kommunikative, der fokuset hovudsakleg er på skrivemåten og skrivehandlinga og ikkje på sjanger. Forfattarane viser mellom anna til at skriveforskning viser at skrivinga til dei beste skrivarane ikkje er drive av sjanger, og at det ikkje er påvist at sjangerfokuset gjev bra resultat. Likevel meiner dei at sjanger og sjangeropplæring må ivaretaast, men at elevane først må lære seg verkty for kommunikasjon og det teksten skal kommunisere. Dette fokuset på skrivehandlingar og skrivemåtar kan ein sjå att i revisjonen frå 2013, der nettopp desse langt på veg erstattar sjangrane.

I ein artikkel med tittelen «Norsklærerens rolle i skriveopplæringa», publisert i *Norsklæraren* nr. 4/2011, argumenterte Guri Melby og Trygve Kvithyld for ei tverrfagleg skriveopplæring. Dei hevdar at eit slikt samarbeid gjer skriveopplæringa meir motiverande og meningsfull. I sin argumentasjon viser dei mellom anna til to internasjonale trendar innanfor skrivepedagogikken, «Writing Across the Curriculum» (WAC) og «Writing in the Disciplines» (WID), som sidan 80-talet har argumentert for å knyte skriveopplæringa til andre fag enn morsmålsfaget. Desse byggjer på synet om at skriving i seg sjølv er ein metode for læring av fag, og at målet for læring i faga er at eleven skriv relevant innanfor kvar enkelt fagdiskurs. Vidare viser Melby og Kvithyld til skiljet mellom generell og fagspesifikk skrivekompetanse, også kalla G-faktor og F-faktor. Ifølgje Melby og Kvithyld (2011, s. 22) er G-faktoren det som er grunnlaget for å kunne uttrykke seg skriftleg i alle fag og i alle samanhengar, og er «noe som er en forutsening for all skriving, og som innbefatter kompetanse i alt fra bokstavforming, ortografi, setningsoppbygging, avsnittsforståelse og disponering av de ulike tekstdelene.» Motsatsen til G-faktoren er det Melby og Kvithyld (2011, s. 23) kallar F-faktoren; den fagspesifikke skrivekompetansen. Med F-faktor meiner dei «det som er spesifikt for skriving innenfor hver enkelt fagdiskurs, og derfor noe som må øves innenfor det aktuelle faget.» Skriving er altså, ifølgje Melby og Kvithyld (ibid.), ein samansett dugleik som krev både grunnleggjande og ein meir fagspesifikk kompetanse, og ved å øve på både G-faktor og F-faktor i alle fag gjennom eit tettare samarbeid mellom faga, vil ein kunne skape ei skriveopplæring som elevane opplever som meir meningsfull.

Eit anna tema omkring skriving og skriveopplæring som dukka opp i denne perioden, er temaet kjønn og skriving, og spørsmålet om skulekulturen er meir tilpassa jentene enn gutane.

I artikkelen «Gutter + skriving er sant?», publisert i *Norsklæraren* nr. 1/2008, presenterer Kirsti Martinsen funna ho gjorde i hovudoppgåva si der ho gjennomførte ei kvalitativ undersøking om kjønn som forklaringsfaktor for skriveinteresse og skriveresultat i ungdomsskulen. Martinsen (2008, s. 12) skriv:

Gutter får dårligere resultater enn jenter i skriving. Særlig gjelder det fortellende tekster, som tradisjonelt har hatt stor plass i skriveopplæringa. Gutter er mer opptatt av nytteverdien av skrivinga. Etter hvert har sakprosa fått større plass i eksamensoppgavene i norsk skriftlig, og læreplanen i Kunnskapsløftet bruker et utvidet tekstbegrep. Disse endringene kan gi større fokus på skriveaktiviteter som er mer sammenfallende med guttenes kultur og identitetsbygging.

Ifølgje Martinsen har skulen eit ansvar for å legge til rette for at elevane skal kunne bli aktive deltakarar i samfunnet, då det å kunne gjere seg forstått på ein god måte er viktig både på samfunnsnivå og individnivå. Skulen må derfor gje undervisninga innhald og form som kan bidra til at gutar blir meir interesserte i ulike skriveaktivitetar. Ho støttar seg til både internasjonal og nasjonal forskning som studerer kjønnsidentitet og skulekultur (jf. Vagle (2005), Roe & Solheim (2007) og Gilbert & Gilbert (1998)).

Opptakt til revisjon av læreplanen? Debatt rundt karakterar i norskfaget

Norsklæraren 1/2011 er eit eige debattnummer om norskfaget sine rammer og innhald. Kva bør endrast i dagens fag? Skal noko ut? Er det innhaldet, kompetansemåla og læreplanen som bør justerast, eller er det talet på timar, innleveringar og karakterar? Dette er nokre av spørsmåla som blir debatterte i dette nummeret.

I denne utgåva kan ein lese eit innlegg skrive av Merete Stensby, der ho mellom anna tek til orde for å kutte i læreplanen for norsk. Noko av det ho peikar på som problematisk, er at det er altfor mykje som går inn under norskfaget slik det er organisert. Når det kjem til skriftlege tekstar meiner ho at det kan vere føremålstenleg å kutte ut sidemålet. Stensby (2011, s. 19) skriv mellom anna at «bruken av to målformer styrker ikke evnen til å bli en god skribent i mange forskjellige sjangre.» På denne bakgrunnen vil Stensby redusere talet på karakterar i norskfaget til ein skriftleg og ein munnleg karakter, med ein obligatorisk skriftleg eksamen i hovudmålet på slutten av Vg3. Slik norskfaget er organisert no, med karakter i munnleg norsk, norsk hovudmål og norsk sidemål, vil fleire lærar, ifølgje Stensby, bli overarbeidde.

I artikkelen «Om karakterar i norskfaget – framlegg til ein nødvendig revisjon», publisert i *Norsklæraren* 1/2011, skrive av Ingrid Metliaas og Ove Eide, tek forfattarane til orde for å redusere talet på karakterar i norskfaget. Ifølgje Metliaas og Eide står læreplanen i norsk framfor ei revidering, og dei meiner at ein no bør tenke nytt omkring vurdering i norskfaget. Dei foreslår at talet på standpunktkarakterar i norsk blir redusert frå tre til ein. Vidare foreslår dei at eksamen i sidemål vert obligatorisk etter vg2 og at alle kjem opp til eksamen i hovudmål etter vg3. Metliaas og Eide (ibid.) argumenterer for at ein varsam revisjon av læreplanen og ein sterk revisjon av vurderingsordninga føre til at norskfaget og norskundervisninga vil få ei fagleg fornying.

Diskusjon kring eksamen etter Kunnskapsløftet 2006

Våren 2009 vart det for første gong gjennomført eksamen etter Kunnskapsløftet i grunnskulen og alle trinn i vidaregåande opplæring. Med innføringa av Kunnskapsløftet er eksamensforma endra, der det berre er hovudmålet som er obligatorisk eksamen og at det blir alternert mellom ulike oppgåvetypar (kortsvars- og langsvarsoppgåver). Dette til skilnad frå tidlegare, då elevane vart bedne om å skrive éin samanhengande tekst. I utgåvene av *Norsklæraren* i perioden frå 2006 til og med 2011 er diskusjon kring eksamen nærmast fråverande.

Oppsummering

Med Kunnskapsløftet 2006 fekk ein for første gong ein plan som gjeld heile utdanningsløpet, frå første trinn i grunnskulen til siste trinn i vidaregåande opplæring. Dei viktigaste endringane som følgje av Kunnskapsløftet var at arbeid med grunnleggjande ferdigheiter vart innført i alle fag, noko som mellom anna innebar at alle lærarar er skrivelærarar. I tillegg er lese- og skriveopplæringa vektlagt frå første trinn. Lik Reform 94 inneheld læreplanane tydelege mål for elevane si kompetanse, men no utan at det er strenge føringar knytt til arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringa. Metodefridom vart eit viktig stikkord i Kunnskapsløftet. No vart det opp til kvar enkelt lærar og skule å avgjere korleis ein ville legge opp undervisninga.

Av tidlegare nemnde skriveidaktiske retningar ser ein at POS ikkje er nemnd i Kunnskapsløftet, men vi kan framleis sjå att sentrale prosessorienterte metodar som idéfase før skriving og lærarrespons undervegs i skriveprosessen. Også i læreplanen i norsk for

Kunnskapsløftet ser ein at sjangerskriving får ei viss merksemd, men til skilnad frå tidlegare læreplanar for vidaregåande skule er ikkje dei ulike sjangrane eksplisitt lista opp.

Med ny læreplan vart det mykje diskusjon rundt dei grunnleggjande ferdigheitene i *Norsklæraren* i perioden 2006-2012. Vidare førte innføringa av skriving som grunnleggjande ferdigheit i alle fag til at alle lærarar i alle fag vart skrivelærarar. På det viset finn ein fleire innlegg som går rett inn på det med skriving i alle fag, og at det er ulike tradisjonar knytt til ulike fag. Eit mykje diskutert prosjekt var mellom anna Nadderud-prosjektet, som er eit døme på lærarsamarbeid om fagskriving i vidaregåande skule.

Sjangeropplæring vart også diskutert i denne perioden, og ein ser her ei dreining mot skrivehandlingar og skrivemåtar, framfor eksplisitt sjangeropplæring. Dette kan sjåast som eit tidleg innspel som argumenterer for å tone ned vektlegginga av sjangrane, som vi vil sjå blir forsterka i revisjonen av Kunnskapsløftet frå 2013.

I denne perioden var det også fleire som tala for at noko burde gjerast med norskfaget, der framlegg om organisering av faget og redusering av karakterar vart mykje omtala. Nokre år etter at Kunnskapsløftet vart innført, oppdaga ein etter kvart fleire sider ved planen som ikkje var tilfredsstillande, og optakta til ein revisjon av planen var i emning.

4.4 Læreplan for Kunnskapsløftet, revidert utgåve frå 2013 og *Norsklæraren* 2013-2017

4.4.1 Analyse av læreplanen i norsk for Kunnskapsløftet, revidert utgåve frå 2013

Læreplanen i norsk har som vi har sett, vore gjennom fleire revisjonar sidan Læreplan for Kunnskapsløftet kom i 2006, men revisjonen frå 2013 inneheldt større endringar enn i tidlegare revisjonar. Revisjonen kom som eit oppdrag frå Utdanningsdepartementet, som bad direktoratet om å tydeleggjere dei grunnleggjande ferdigheitene (med spesielt fokus på lesing, skriving og munnlegheit) i norskfaget. Føremålet med revisjonen var altså å tydeleggjere dei grunnleggjande ferdigheitene og å få til ein meir samstemd progresjon på tvers av fag, spesielt med tanke på arbeidet med lese- og skriveferdigheiter gjennom heile utdanningsløpet. Dei reviderte læreplanane (norsk, engelsk, samfunnsfag, naturfag og matematikk) vart gjeldande frå skuleåret 2013/2014. Om skriving som grunnleggjande ferdigheit står det i Læreplan for norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 4):

Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget og kunne ta i bruk norskfaglige begreper. Å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker. Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier. Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål.

Oppdraget om å revidere læreplanen i norsk kom frå Kunnskapsdepartementet allereie i 2010. I Oppdragsbrev 42-10 (Kunnskapsdepartementet 2010) blir det gjort klart og tydeleg kva føremålet med revisjonen er, og noko av det som kjem tydeleg fram er at departementet tilrår at læreplanen i norsk skal gjennomgåast for «at den skal fremstå med et tydeligere språkutviklingsperspektiv» og «for å synliggjøre progresjon i kompetansemål i skriving i samsvar med justeringene som ble foretatt for lesing i 2008.» Dette med særleg bakgrunn i at læreplanen for norsk, samanlikna med andre fagplanar, «viser at de skrivemålene som finnes i nåværende norskplan, har en lite presis begrepsbruk og en utydelig progresjon, samt at enkelte mål som omfatter grunnleggende ferdigheter i norskfaget, er mindre krevende enn tilsvarende mål i de andre læreplanene.»

Revisjonen førte med seg fleire endringar både når det gjaldt innhald, struktur og ordlyd. Nokre moment har blitt tatt heilt ut av læreplanen, og nytt har kome til. Det er mellom anna gjort endringar i hovudområda for norskfaget. Tidlegare heitte det «Skriftlige tekster», og no heiter det «Skriftlig kommunikasjon». Om hovudområdet *skriftlig kommunikasjon* står det:

Hovedområdet skriftlig kommunikasjon handler om å lese og skrive norsk. Opplæringen omfatter den første lese- og skriveopplæringen og den systematiske videreutviklingen av lese- og skrivekompetansen gjennom hele opplæringsløpet. [...] Skriving innebærer å uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger i ulike tekster og sjangere. Sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene elevene skal lese og utforme. God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2).

Kommunikasjon er ifølgje planen eit meir dekkjande ord enn tekstar, då både resepsjon og produksjon av tekstar går inn under kommunikasjon. Vidare er talet på hovudområde redusert frå fire til tre, der det sjølvstendige hovudområdet for *samansette tekstar* frå 2006 er borte, og no er implementert i dei andre hovudområda; *munntleg kommunikasjon, skriftleg kommunikasjon og språk og kultur*. Elles er innhaldet meir presisert enn tidlegare ved at ein gjer greie for kva som ligg i *god skriftleg kommunikasjon*: «God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker» (ibid.).

Lik den føregåande læreplanen er også denne delt inn hovudområder og kompetansemål for kvart klassetrinn. Felles for denne og tidlegare læreplanar er at det ligg forventningar om ein naturleg progresjon i kunnskap og ferdigheiter som elevane skal sitje att med. Likevel er nokre av kompetansemåla også endra. Til dømes skal elevane no «kunne skrive tekster med klar hensikt og god struktur og sammenheng», medan dei tidlegare skulle kunne «skrive klart disponerte tekster med tydelig fokus [...]». Vidare er det no meir fokus på skrivestrategiar og særleg bruk av eksempeltekstar. Dette finn ein i eitt av kompetansemåla for vg1 der det står at eleven skal kunne «skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster.» Skrivning som prosess blir også trekt fram i den reviderte planen, og eit av måla for vg1 er at eleven skal kunne «vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10).

Kompetansemåla for hovudområdet *skriftleg kommunikasjon* som eg legg fram her, er mål som handlar eksplisitt eller implisitt om skrivning og produksjon av tekstar.

Modellen nedanfor viser kompetansemåla for hovudområdet *skriftleg kommunikasjon* som handlar eksplisitt eller implisitt om skrivning og produksjon av tekstar for Vg1, Vg2 og Vg3 etter den reviderte læreplanen for Kunnskapsløftet frå 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Vg1:

- skrive tekstar med tema og fagterminologi som er tilpassa eige utdanningsprogram, etter mønster av eksempeltekstar
- tilpasse språk og uttrykksmåtar til ulike skrivesituasjonar i skule, samfunn og arbeidsliv

<ul style="list-style-type: none"> - gjere greie for argumentasjonen i tekstane til andre, og skrive eigne argumenterande tekstar på hovudmål og sidemål - skrive kreative tekstar på hovudmål og sidemål og bruke språklege verkemiddel i dei
<p>Vg2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - skrive tekstar med klart føremål og god struktur og samanheng - uttrykkje seg med eit variert ordforråd og meistre språklege formkrav - skrive kreative, informative og argumenterande tekstar, utgreiningar, litterære tolkingar, drøftingar og andre resonnerande tekstar på hovudmål og sidemål
<p>Vg3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - bruke kunnskap om tekst, sjanger, medium og språklege verkemiddel til å planleggje, utforme og bearbeide eigne tekstar med klart føremål, god struktur og sakleg argumentasjon - uttrykkje seg med eit presist og nyansert ordforråd og meistre språklege formkrav - skrive kreative, informative og resonnerande tekstar, litterære tolkingar og retoriske analysar på hovudmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglege tekstar

I den reviderte læreplanen frå 2013 er sjangeromgrepet sterkt tona ned. Ifølgje Blikstad-Balas og Hertzberg (2015) er ei av dei største endringane i eksamensoppgåvene tilpassa den reviderte læreplanen i norsk at sjangernemningar som artikkel, essay og kåseri ikkje vert nytta. Det blir ikkje lenger konkretisert kva for sjantrar elevane skal kunne skrive. Fokuset er no retta bort frå *sjanger* og mot *teksttypar* og *føremålet med skrivinga*. Med teksttype meiner ein her grunnleggjande måtar å organisere tekst på, som å beskrive, fortelje, forklare, grunngje synspunkt og instruere (Breivega 2016, s. 51). Det står at elevane skal kunne uttrykkje seg i norskfaglege sjantrar på ein føremålstenleg måte, men det står ikkje eksplisitt kva for sjantrar eller teksttypar som no ligg til norskfaget. I læreplanen frå 2006 stod det eksplisitt at elevane skulle kunne skrive essay, litterære tolkingar og andre resonnerande tekstar.

4.4.2 Analyse av Norsklæraren i perioden 2013-2017

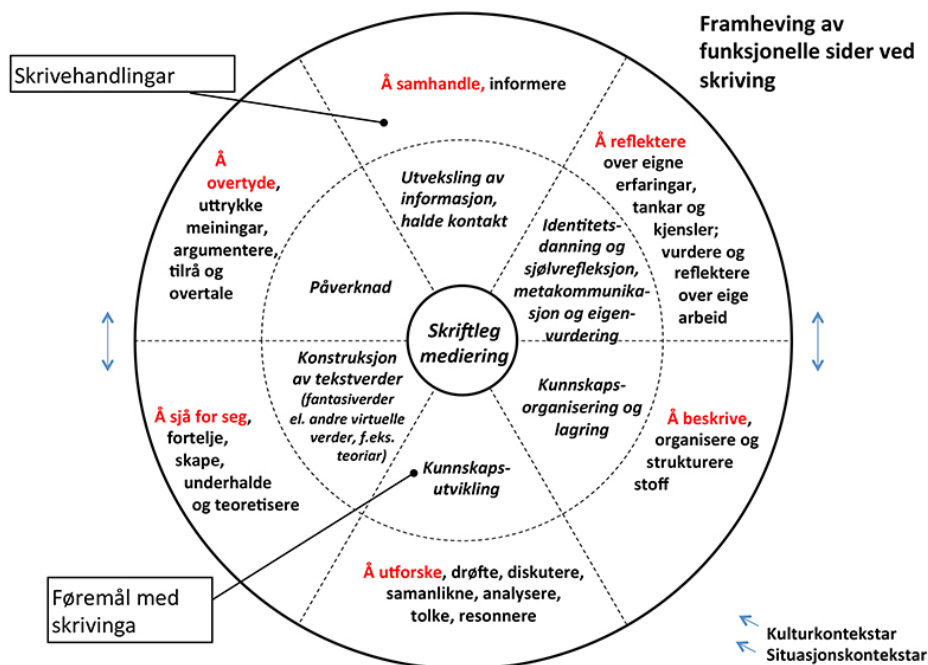
Det første nummeret av *Norsklæraren* frå 2013 var langt på veg dedisert til den komande revisjonen av læreplanen frå 2013. I artikkelen «Skriving i revidert læreplan i norsk» i *Norsklæraren* 1/2013 diskuterer Ingrid Metliaas og Trygve Kvithyld korleis skriving som grunnleggjande ferdigheit er tenkt inn i det «nye» norskfaget. Dei skriv:

Kunnskapsdepartementet har gitt en klar bestilling for revisjonen, og informasjonen på Utdanningsdirektoratets nettside er ikke til å misforstå: «Endringene i de gjennomgående fagene handler i all hovedsak om å tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetene i kompetansemålene». [...] Med andre ord handler revisjonen om å få fram hvordan grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene (s. 22).

I innlegget diskuterer Metliaas og Kvithyld mellom anna skriving i kompetansemåla der ein finn «både det systematiske arbeidet med å synleggjøre en progresjon i formelle skriveferdigheter, ulike skrivestrategier og evnen til å skrive stadig mer komplekse tekster» (s. 25), før dei viser til konkrete kompetansemål frå ulike klasstrinn som tydeleg viser at det er gjort forsøk på å skape ein progresjon i opplæringa. Dette ser ein i til dømes kompetansemål frå Vg1 der elevane skal kunne «skrive kreative tekster med bruk av ulike språklige virkemidler» og kunne «gjøre rede for argumentasjonen i andre sine tekster og skrive egne argumenterende tekster.» Etter Vg2 skal dei kunne «skrive klart disponerte tekster med tydelig fokus og saklig argumentasjon» og «skrive kreative tekster, litterære tolkninger og resonnerende tekster, med utgangspunkt i norsk tekst- og språkhistorie.» Først på Vg3 skal dei kunne «skrive essay og retoriske analyser», og desse komplekse og krevjande teksttypene er det berre krav om at dei skal kunne skrive på hovudmålet sitt. Vidare diskuterer dei statusen til hovudmålet og sidemålet i norskfaget. Ifølgje Metliaas og Kvithyld finn ein i revisjonen eit skilje mellom hovudmål og sidemål, som ikkje finst i Kunnskapsløftet frå 2006. Dei viser mellom anna til eit høyringsforslag med tre ulike modellar for eksamens- og vurderingsordning i sidemålet, der talet på standpunktkarakterar varierer frå ein til tre, og eit forslag om å legge ein obligatorisk eksamen i sidemålet til Vg2. Til dette skriv dei at «en kan ha håp om at en skriftlig eksamen allerede etter Vg2 vil føre til mer eksplisitt skriveopplæring», og at det «skulle være unødvendig å ha lavere ambisjoner for de formelle språkferdighetene i sidemålet» (s. 26). Metliaas og Kvithyld konkluderer med at tydelege krav til formelle ferdigheter i sidemålet på Vg2 vil vere ein fordel for arbeidet med korrekt og variert hovudmål, og ikkje ei ulempe.

Med revisjonen i 2013 tona ein ned sjangeromgrepet og innførte i staden *skrivehandlingar* som omgrep. Dette har ført til ei nytenking rundt kva skriving i norskfaget *eigentleg* er. Modellen vi kjenner som *Skrivehjulet* vart utvikla av ei ekspertgruppe som var sett ned for å utvikle nasjonale skriveprøver i 2005. I denne gruppa sat Ragnar Thygesen, Lars Sigfred Evensen, Kjell Lars Berge, Wenche Vagle og Rolf Fasting. Då dei skulle definere kva skriving og skriveferdigheit er, la dei til grunn skrivinga sin funksjon. Modellen er teoretisk forankra i ei funksjonell forståing av skriving: Kva kan vi gjere med skrift, og kva kan vi oppnå gjennom skriving? I den inste sirkelen i hjulet finn ein seks grunnfunksjonar skriving kan ha i samfunnet: (1) samhandling og informasjon, (2) identitetsdanning og sjølvrefleksjon, (3a) kunnskapslagring og strukturering, (3b) kunnskapsutvikling og refleksjon, (4) konstruksjon av tekstverder, (5) meiningsdanning og overtaling. I den neste sirkelen finn vi ulike skrivehandlingar og skriveformål: (1) å halde kontakt med andre, (2) å uttrykke egne erfaringar, (3a) å strukturere kunnskap, (3b) å undersøke noko, (4) å finne på noko og (5) å uttrykke egne meiningar (Lorentzen & Smidt 2009, s. 24f). Ifølgje Jon Smidt (2011) er poenget med modellen at dei to sirklane kan dreiest. Til dømes kan skriveføreåret «å utforske» koplust både til kunnskapsutvikling, til konstruksjon av tekstverder og til identitetsdanning.

Figuren viser *skrivehjulet*. Henta frå skrivesenteret.no.

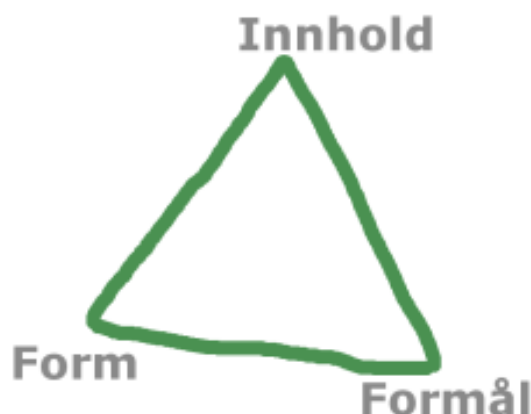


Mykje av debatten om norskfaget frå 2013 til i dag har handla om den reviderte læreplanen i norsk frå 2013. Vi har allereie sett at dette har også vore ein gjengangar i fleire av innlegga i *Norskæraren* frå denne perioden. Noko av det som har fått særleg stor plass, er debatten om dei «nye» teksttypane og den reduserte bruken av omgrepet sjanger.

I artikkelen «Norsk som reiskaps- og dannelsingsfag» skriv Pål Hamre (2017) mellom anna om utviklinga av skriveopplæringsfeltet etter tusenårsskiftet. Der diskuterer han særleg bruken av sjangeromgrepet og den seinare nedtoninga av nettopp dette. Hamre skriv at i norsk skriveidaktikk har sjangeromgrepet stått sterkt dei siste tiåra og at sjangrane fungerer som nødvendige rammer for elevane, som dei treng for å utforme tekstar. Likevel ser ein no at dei siste åra har sjangeromgrepet blitt tona ned til fordel for eit meir overordna syn på skrivehandlingar, der dei sentrale elementa for tekstskaping er innhald, formål og form. Desse elementa utgjer den triadiske modellen «skrivetrekanten», som Jon Smidt og SKRIV-prosjektet i Trondheim utvikla etter inspirasjon frå Sigmund Ongstad (1997, 2004). Det tyder ikkje at elevane ikkje lærer ulike sjangrar, men at dei i tillegg må utvikle eit metaperspektiv knytt til kva slags skrivesituasjon sjangrane høver til. Dette overordna perspektivet på tekstskaping har fått gjennomslag i både læreplanverk og eksamensoppgåvene i norsk. I eksamenssetta har *teksttypar* erstatta spesifikke sjangernemningar. Desse teksttypane er delt i fire – kreative, argumenterande, reflekterande og informerande tekstar. Ein kan tolke dette som ein overgang frå sjangerorienterte til formålsorienterte oppgåver.

Skrivetrekanten er vorten framstilt som nyttig for å avklare ulike skrivesituasjonar i skulen. Modellen viser at alle tekstar har eit føremål (grunnen til at teksten er skriven), eit innhald (det teksten handlar om) og ei form (måten teksten er skriven på). (skrivesenteret.no, 2013).

Figuren viser *skrivetrekanten*. Henta frå skrivesenteret.no.



I artikkelen «Kva er fagskriving i norskfaget?», publisert i *Norsklæreren* 4/2013, diskuterte Trude Kringstad og Trygve Kvithyld mellom anna kva fagskriving i norskfaget er, og kva for konsekvensar dette har for skriveopplæringa. Etter revisjonen har vi fått ein læreplan som ikkje ramsar opp spesifikke sjangrar, men som fokuserer på føremålet med tekstane elevane skal skrive – og korleis tekstane skal tilpassast mottakar og medium. Ifølgje Kringstad og Kvithyld byggjer denne dreinga bort frå sjangrar og inn mot det vi kan kalle skrivehandlingar på ei funksjonell forståing av skiving. Dei skriv:

Å skrive er å utføre ei *handling* som skal oppfylle eitt eller fleire formål. Når elevane skriv *kreative, informative, reflekterande* og *argumenterande* tekstar, utfører dei ulike *skrivehandlingar*. Og når vi skal vurdere desse tekstane, må vi vurdere dei i lys av skriveformålet og ikkje etter predefinerte lister. Dette betyr ikkje at sjangrar er fråverande i norskfaget. Når elevane vel eit skriveformål, må dei skrive innanfor ein sjanger – dei må altså velje ein teksttype som er relevant i høve til akkurat dette skriveformålet. Men innanfor same skriveformål, kan det vere fleire relevante teksttypar å velje mellom. Ein kan med andre ord realisere same formål gjennom å skrive i ulike teksttypar (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 33f).

Å skrive argumenterande tekstar er ei av dei skrivehandlingane som har fått større merksemd etter revisjonen. Dette er ikkje noko nytt i norskfaget, men det er nytt at elevane skal skrive argumenterande allereie etter 4. trinn. Ifølgje Kringstad og Kvithyld har vi gjennom læreplanrevisjonen fått ei vektlegging og ein tydelegare progresjon i høve til argumenterande tekstar, noko dei meiner bør gje retning for skriveopplæringa i norskfaget. Med fokuset på skrivehandlingar bør skriveopplæringa vere formålsretta, og vi som lærarar må vere flinkare til å tydeleggjere kvifor elevane skal skrive i bestemte situasjonar.

I ein artikkel med tittelen «Skiving i skjæringspunktet mellom det faglige og det private: om reflekterende tekster», publisert i *Norsklæreren* 1/2014, diskuterte Anne Marthe Rådahl Buffon og Kristin Torjesen Marti ulike skrivehandlingar og då særleg det «å reflektere» gjennom skrivehandlingar. Ifølgje Marti og Buffon (2014, s. 71) er refleksjon som skrivehandling ofte utfordrande for elevar. Dei skriv mellom anna at «læreplanen stiller krav til at eleven skal reflektere gjennom tekst», at «refleksjon som skrivehandling befinner seg et sted i skjæringspunktet mellom det private og det faglige», og at «dette gjør det å skrive – og å vurdere – reflekterende skiving komplisert.» Buffon og Marti (ibid.) argumenterer vidare med at ein fordel med skrivehandlingane er at dei er nært knytt til formålet med skivinga, og

poengterer at «for at elevene skal beherske skrivingen, er det viktig at de forstår hvorfor de skriver og hva skrivingen skal brukes til.»

Ei av dei største endringane i eksamensoppgåvene som er tilpassa den reviderte læreplanen, er at sjangrane er borte. I artikkelen med tittelen «Fra sjangerformalisme til sjangeranarki?», publisert i *Norsklæraren* nr. 1/2015, diskuterte Marte Blikstad-Balas og Frøydis Hertzberg kva ein vil vinne og tape ved å tone ned sjangeromgrepet. Dei stiller seg mellom anna spørsmåla «Hva skjer med forventningene om sjanger nå som sjangerkravene viskes ut av oppgavesettet? Og kanskje enda viktigere: Skal norsklærere droppe alt som har med sjanger å gjøre også i undervisningen?» (s. 48). På den eine sida er det ifølgje Blikstad-Balas og Hertzberg ein gevinst med dei nye oppgåvene at dei kan tvinge fram større medvit rundt føremålet med skrivinga. I staden for å gøyme seg bak ein sjanger, må ein no tenkje gjennom kva som er tenleg i den gjevne situasjonen og det gjevne føremålet. Vidare skriv dei at «den største gevinsten er likevel at risikoen for sjangerformalisme blir mindre» (s. 48). Med det meiner dei at sjangrane heller blir eit mål enn eit middel for nokre elevar, då det å treffe sjangeren har vore det einaste føremålet med skrivinga. På den andre sida argumenterer Blikstad-Balas og Hertzberg for at elevar som «kjenner til ulike sjangrer, alltid være bedre rustet til å oppfylle et formål enn elever som ikke vet forskjellen på en novelle og en rapport, eller har tenkt på hvilke sjangrer som er best egnet til å oppfylle ulike formål» (s. 49). Dei skriv: «På samme måte som sjanger kan være hemmende for kreativitet og skriveglede dersom en blir for instrumentell i tilnærmingen, kan fullstendig fravær av rammer gjøre det vanskelig å skrive» (ibid.). Blikstad-Balas og Hertzberg sitt hovudsyn er at sjangrar er viktige. Dei oppsummerer med «At sjanger ikke nevnes eksplisitt i oppgaven, betyr ikke at sjanger er uviktig. Sjanger er kanskje viktigere enn noensinne» (s.51) og på bakgrunn av det, oppfordrar dei lærarar til å aktivt kople sjanger med formål i undervisninga: «Å vise elevene hvilke sjangrer som på ulike måter kan brukes til å oppfylle ulike formål, og hvordan en kan skrive innenfor disse sjangrene, vil være god forberedelse på eksamen og videre skolegang» (ibid.).

I det påfølgjande nummer av *Norsklæraren*, nr. 2/2015, diskuterer Marte Blikstad-Balas omgrepet *kreativ tekst* og korleis ein som norsklærer kan fremje elevane si kreative skriving i artikkelen «Gåten kreativ tekst: Hvordan kan vi fremme elevenes kreative skriving?» Blikstad-Balas listar opp fleire premisser ho meiner må vere på plass for at elevane skal kunne skrive gode, kreative tekstar. Ifølgje henne er det for det første viktig at «oppgåvene ikke blir for vage» (s. 31). Å gje elevane heilt opne oppgåver kan gjere det vanskelegare for elevane,

og det er derfor viktig at ein er tydeleg og poengterer «hva som er poenget med oppgaven, og hva formålet med teksten er, må altså komme tydelig frem – også i de kreative oppgavene» (ibid.). For det andre må vi passe på at elevane beherskar relevante norskfaglege sjangrar. Ho viser til artikkelen til Blikstad-Balas og Hertzberg i førre utgåve av *Norsklæraren* (nummer 1/2015), der dei argumenterte for at «god skriveopplæring ikke kommer utenom systematisk opplæring i sjangere – fordi eleven må forholde seg til tekstnormer og ha noen sjangere å velge mellom når oppgaven ikke stiller eksplisitte sjangerkrav» (s.31f). I tillegg til dette er det, ifølgje Blikstad-Balas, viktig at elevane får sjå spennet og mogelegheitene som ligg i kreativ tekst. Med det meiner ho at «Dette handler ikke bare om å modellere skrivingen av enkelte tekster, men om å vise hvordan ulike valg kan realiseres i ulike sjangere. En god måte å gjøre det på kan være at læreren viser frem ulike tekster i ulike sjangere skrevet til samme oppgaven» (s. 32). Sist, men ikkje minst, er det ifølgje Blikstad-Balas viktig at elevane lærer å planlegge skrivinga si – også når dei skal skrive kreativt. Dette kan ein til dømes gjere ved å arbeide med skriverammer, snakke om innhaldet i tekstane dei planlegg å skrive, skrive ned nokre moment dei vil ha med eller diskutere innleiingar og få kommentarar undervegs. Blikstad-Balas oppsummerer med at det «i bunn og grunn handler om å gi elevene erfaringer med ulike måter å skrive på, vise dem ulike skrivestrategier de selv kan bruke i egen skriving, og ikke minst få frem hvilke valg vi ta som forfattere når vi skal tilpasse tekstene til ulike formål» (s. 36).

I artikkelen «Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa?», publisert i *Norsklæreren* nr. 2/2016, diskuterer Kjersti Rongen Breivega og Sunniva Petersen Johansen mellom anna omgrepet *teksttype*, og dreininga frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa. I artikkelen understrekar dei at dei er samde med Blikstad- Balas & Hertzberg (2015) i at sjanger no egentleg er viktigare enn nokosinne. Ifølgje Breivega og Johansen er det nettopp sjangerførelegga elevane kjenner til og som vil gjere dei i stand til å skrive tekstar med dei formåla oppgåveteksten bed om. Det er kunnskapen dei har om sjanger som set elevane i stand til å operasjonisere ulike teksttypar og samspelet mellom dei i eigne tekstar. Breivega og Johansen viser mellom anna til Utdanningsdirektoratet sine føringar på korleis læreplanen skulle tolkast: «Fordi sjangrer endrer seg over tid og kan variere mye, har læreplanen mer overordnede begreper for ulike typer tekster. [...] Informative, argumenterende og resonnerende tekster er teksttyper som viser til hva som er formålet med teksten.» (s. 53). Dette kritiserer Breivega og Johansen, som konkluderer med at det er misvisande å knyte formålet ved tekstar til teksttypen, slik Utdanningsdirektoratet gjer.

Diskusjon kring eksamen etter revisjonen 2013

Teksttypar avløyste dei tidlegare sjangeromgrepa i den reviderte norskplanen i 2013, og dette har fått konsekvensar for norskfaget og eksamen. Mellom anna kan elevane no bli bedne om å skrive ein kreativ tekst på eksamen – og viss dei vel det, må dei vise at dei beherskar kreativ skriving og at dei kjenner til kva for sjangrar som fell under denne fellesnemnaren.

Oppsummering

Revisjonen frå 2013 førte med seg fleire endringar knytt til innhald, struktur og ordlyd. Særleg gjaldt dette endringar i grunnleggjande ferdigheiter og i kompetansemål, noko som mellom anna fekk følgjer for skriveopplæringa. Den største endringa var at sjangeromgrepet vart sterkt tona ned, og fokuset vart retta bort frå sjanger og mot teksttypar og føremålet med skrivinga. Læreplanen la dermed opp til ei funksjonell tilnærming til skriving.

Mykje av diskusjonen og debatten i *Norsklæraren* i perioden 2013-2017 har dreia seg om endringane revisjonen førte med seg, og særleg nedtoninga av sjangeromgrepet og innføringa av omgrepa skrivehandling og teksttypar har fått mykje plass. Dette har ført til ei nytenking rundt kva skriving i norskfaget eigentleg er, og viktige modellar som skrivehjulet og skrivetrekanten har fått særleg mykje fokus. Sjølv om sjangrar no er «ut», er det fleire som tek til orde for at sjangrar no kanskje er viktigare enn nokon sinne (Blikstad-Balas og Hertzberg 2015). I det ligg det at for at elevane skal kunne skrive gode tekstar, er det viktig at dei kjenner til ulike sjangrar for å kunne velje den forma som passar innhaldet og føremålet med skrivinga best. Dei som argumenterer for dette synet, hevdar at det ikkje er opplæring i sjanger som er problemet, samstundes som dei strekar under at det å berre drive eksplisitt sjangeropplæring, kan føre til at skrivinga blir for instrumentell og at det vil hemme skrivegleda hos elevane.

5 Avslutning

Føremålet med denne oppgåva er å klarleggje kva for skrivedidaktiske retningar som har vore dominerande i læreplanar for vidaregåande opplæring og i tidsskriftet *Norsklæraren* i perioden 1977-2017 og kven som har vore premissleverandørar for dei ulike skrivedidaktiske retningane. For å belyse dette legg oppgåva til grunn tre forskingsspørsmål:

- Kva skrivedidaktiske retningar finn ein i læreplanane for norskfaget i perioden 1977-2017?

- Kva for skrivedidaktiske drøftingar og tendensar dominerer *Norsklæraren* i same periode?
- Oppstår nye tendensar først i læreplanane eller i *Norsklæraren*?

I kapittel 4 har eg freista å finne svar på dei to første forskingsspørsmåla for gjennom ein dokumentanalyse av dei skiftande læreplanane og dei ulike utgåvene av *Norsklæraren* i perioden for den til ei kvar tid gjeldande læreplanen. I dette siste kapittelet vil eg gje oppsummerande klargjering av hovudfunna frå kapittel 4, samstundes som eg her gjev ei drøfting det tredje forskingsspørsmålet for oppgåva, som altså er om dei til ei kvar tid nye skrivedidaktiske retningane oppstod først i læreplanane eller i *Norsklæraren*.

Metoden eg valde var dokumentanalyse med utgangspunkt i aktuelle læreplanar og tidsskriftet *Norsklæraren* i perioden 1977-2017. Læreplanane som er relevante for studien min er Læreplan i norsk for den videregående skole 1976, norskdelen og læreplanane i norsk for Reform 94, for Kunnskapsløftet 2006 og for Kunnskapsløftet, revidert utgåve frå 2013. I *Norsklæraren* finn ein fagfelleverderte vitenskaplege artiklar og anna redaksjonelt stoff, slik som reportasjar, meldingar, intervju og debattinnlegg. Det er eit rikt kjeldemateriell, med mellom fire og fem utgåver kvart år sidan 1977, til saman 185 utgåver i perioden 1977-2017.

Eg delte analysedelen inn i fir delar, der inndelinga er basert på dei ulike læreplanane og dei tilhøyrande periodane desse planane femner om. Målet med denne inndelinga var å sjå kva dei ulike læreplanane seier om skriveopplæring, for så å sjå kva for skrivedidaktiske tendensar som var dominerande i *Norsklæraren* i den perioden dei ulike læreplanane dekkjer. I presentasjonen av funna mine vil eg ta utgangspunkt i same inndeling som i analysedelen.

I 1974 kom Lov om vidaregåande opplæring og med det fekk vi reform 74. Læreplan for den viderergående skole 1976 var den første planen i denne reforma. Denne planen kom som følge av Lov om vidaregåande opplæring, der den tidlegare strukturen med gymnas, yrkes- og fagskular no ikkje lenger var gjeldande, men slått saman til eitt skuleslag. Ein såg då behovet for å utarbeide ein ny læreplan for den vidaregåande skulen. Læreplanen for vidaregåande skule frå 1976 var initiert av Kyrkje- og utdanningsdepartementet, og var såleis ein plan med eit top down-perspektiv (jf. Engelsen 2009). Sidan tidsskriftet *Norsklæraren* først kom ut i 1977, eitt år etter at den nemnde læreplanen var implementert, kan vi konkludere med at det ikkje var ein eigna arena for å påverke innhaldet i den allereie eksisterande planen. Det som kjenneteikna denne planen var at den inneheldt tydeleg formulerte mål og framlegg om kva for oppgåvetypar ein forventa at elevane skulle kunne

meistre. Vi har også sett at det i den skriftlege opplæringa var stor overvekt på sakprosa, medan litterære oppgåver fekk mindre plass. Analyseoppgåver, som til dømes argumentasjonsanalyse, språkleg analyse og analyse av prosatekstar, er eksplisitt nemnde.

Perioden som læreplanen frå 1976 dekkjer, omfattar den lengste i mitt materiale. I løpet av denne perioden, frå oppstarten av *Norsklæraren* i 1977 og fram til ny læreplan for Reform 94, skjedde det mykje på det skrivedidaktiske feltet. Vi har sett at det i hovudsak er tre skrivedidaktiske retningar som peikar seg ut og som vart mykje omtala og diskutert i *Norsklæraren*; språkbruksanalysen, kreativ skriving og prosessorientert skrivepedagogikk.

I dei tidlegaste nummera av *Norsklæraren* var det *språkbruksanalysen* som fekk mest plass, og diskusjonen handla i hovudsak om språkbruksanalysen skulle vere ein del av norskfaget eller ikkje. Ifølgje Laila Aase (2015) i artikkelen «Noen diskurser i norskfaget 1970-2010», publisert i *Norsklæraren* nr.1/2015, er det stor skilnad på dei som var for at språkbruksanalysen skulle vere ein del av norskfaget og dei som meinte annleis. På den eine sida hadde vi dei som ynskte desse nye skriveoppgåvene velkommen, som argumenterte for at dei fremjar kritisk drøfting og sjølvstende, og at dei fremjar forståing for ulike tekstformer i samfunnet. På den andre sida hadde vi dei som hadde innvendingar, som mellom anna argumenterte med at dei følte at dei ikkje kunne undervise i ein disiplin dei ikkje hadde fått opplæring i sjølv (jf. Krogvig 1978, Tryti 1980). Av andre innvendingar nemner Aase (2015) at fleire hevda at språkbruksanalysen ligg utanfor norskfaget sitt fagområde fordi det er basert på ein ikkje-norskfagleg metode, at det krev for høgt abstraksjonsnivå for dei fleste elevane, at det er politisk kontroversielt og at det fremjar formalisme (jf. Johansen 1980). Mot slutten av 1980-talet og utover på 1990-talet ser vi at språkbruksanalysen fekk mindre og mindre plass, og at diskursen etter kvart forsvann. Ein av dei viktigaste grunnane til det var truleg innføringa av prosessorientert skrivepedagogikk (POS).

Mot slutten av 70-talet og på byrjinga av 80-talet fekk den skrivedidaktiske retninga *kreativ skriving*, der ein legg vekt på skriving i skjønnlitterære sjangrar, mykje plass i *Norsklæraren*. Mykje av debatten handla om at ein burde gje kreative oppgåver som eit alternativ til dei tradisjonelle oppgåvene, mellom anna til eksamen. Argumentasjonen gjekk på at elevane burde få utfalde seg meir i norskfaget, og at norskfaget generelt trong ei oppmjuking, jf. det sterke fokus på sakprega og analytiske oppgåver i læreplanen. Det at fleire argumenterte for å

innføre kreative oppgåver, resulterte i at ein til eksamen i 1983 fekk kreative oppgåver inn i eksamenssetta, både til hovudmålseksamen og sidemålseksamen.

Den prosessorienterte skrivepedagogikken (POS) kom inn i norsk skule etter inspirasjon frå amerikanske skriveforskarar frå midten av 80-talet. På initiativ frå lærarane sjølve, vart det arrangert fleire kurs rundt om i landet. Dette førte til noko som kan karakteriserast som ei «vekkingsrørsle» rundt om i landet, og fleire leiande skriveforskarar omfamna denne nye metodikken. Ut frå dei mange innlegga i *Norsklæraren* i siste halvdel av 80-talet og første halvdel av 90-talet å dømme, er det mykje som tyder at det no føregjekk ei utskifting av den faktiske skriveopplæringa i norskfaget; språkbruksanalysen vart mindre og mindre omtala, medan den prosessorienterte skrivepedagogikken fekk dess meir merksemd.

I 1994 kom Reform 94, som gav lovfesta rett til tre års vidaregåande opplæring. Det som kjenneteikna R94 var overgangen frå rettleiande til målstyrte læreplanar. Dette innebar også ein overgang frå ein linjebasert til modulbasert struktur i VGS. I planen finn vi tydeleg formulerte mål som fortel kva elevane skal lære, noko som førte til få val og lite fleksibilitet for lærarar og elevar. Dette er eit godt døme på eit top down-perspektiv (jf. Engelsen 2009), der det var statsråd Hernes og utdanningsdepartementet som har la føringar for innhaldet i planen. I omtalen av skrivning og skriveopplæring i den generelle delen av planen, ser vi likevel at POS som metodikk har kome inn som innslag i skrivepedagogikken. Det dette viser er det vi kan kalle ei form for bottom up-påverking, ved at endringane i planen kom etter påtrykk frå «grasrota» (jf. Engelsen 2009). I dette tilfellet vil det seie frå lærarane. Etter at lærarane tok initiativ til å ta i bruk POS frå midten av 1980-talet, ser vi at denne pedagogikken til ein viss grad vart implementert i læreplanane, og då særleg i grunnskulen (L97). Det dette tyder på, er at debatten rundt og det fokuset POS har hatt i *Norsklæraren* frå midten av 1980-talet og utover, har vore med å påverke innhaldet i læreplanen for R94. På den måten kan ein seie at POS, som skrivedidaktisk retning, først dukka opp *Norsklæraren* og seinare i læreplanane.

I perioden 1994-2005 ser vi at POS er den dominerande skrivedidaktiske retninga i norskfaget i vidaregåande opplæring, sjølv om læreplanen i norsk for R94 ikkje nemner POS eksplisitt. Etter fleire år med kursing blant lærarar rundt om i landet, er det mykje som tyder på at dette var blitt ein godt innarbeidd metodikk i norskfaget. Med ein ny skrivepedagogikk må ein også tenke nytt når det kjem til vurdering av tekstar, og i denne perioden ser vi tydeleg ei dreining

mot ein ny vurderingspraksis gjennom responsgrupper og lærarrespons i samband med vurdering av elevtekstar. I denne perioden ser vi òg eit tydeleg brot med den tradisjonelle skuleskrivinga og vurderingspraksisen, der elevane skriv tekstar og læraren vurderer tekstane fortløpande. Eit døme på eit slikt brot er skrivemappene, der elevane sjølve, basert på eit utval tekstar dei har skrivne over ein gjeven periode, vel ut kva for tekstar dei vil ha vurdering på. Det dette viser, er at det har skjedd ei endring i måten å tenke skriveopplæring på. Elevane er meir i fokus.

Sjølv om lærarane og skulane hadde liten påverknadskraft for utforminga av læreplanen i norsk frå 1976, har vi sett at norsklærarane hadde dess større innverknad på det reelle innhaldet i norskfaget utetter 80-talet. For det første blei det opna opp for skriving i kreative sjangrar etter påtrykk frå «grasrota». For det andre var det lærarane som sjølve tok initiativ til å arrangere kurs i prosessorientert skrivedidaktikk, før mange av dei på eige initiativ innførte den som ein sentral del av skriveopplæringa i siste halvdel av 80-talet og i første halvdel av 90-talet. Ein kan derfor seie at sjølv om lærarane og diskusjonen i *Norsklæraren* ikkje påverka innhaldet i læreplanen frå 1976, ser ein at det likevel skjedde endringar i måten skriveopplæring vart operasjonalisert på i skulen. Vi har vidare sett at den prosessorienterte skrivepedagogikken sette tydeleg spor etter seg i den generelle delen av læreplanen for norsk i Reform 94, sjølv om metodikken ikkje er eksplisitt nemnt i planen.

Med innføringa av Kunnskapsløftet i 2006 fekk vi for første gong ein plan som gjaldt heile utdanningsløpet, frå første trinn i grunnskulen til siste trinn i vidaregåande opplæring. Dei viktigaste endringane som følgje av Kunnskapsløftet var at arbeid med grunnleggjande ferdigheiter har blitt ein integrert del av alle fag. I læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 er det definert fem grunnleggjande ferdigheiter; munnlege ferdigheiter, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne rekne og digitale ferdigheiter, som alle blir framheva som viktige føresetnader for læring og utvikling i skule, arbeid og samfunnsliv. I kompetansemåla er ferdigheitene integrert som ein del av den kompetansen elevane skal utvikle i det enkelte fag. Dette medfører at alle lærarar no er skrivelærarar og skal legge til rette for progresjon i utviklinga. I tillegg er lese- og skriveopplæringa styrkt frå første trinn. At skriving no vart framheva som ein grunnleggjande ferdigheit, heng tett saman med den auka interessa for skrive- og leseopplæring, og kan sjåast som eit svar på den sterke skriftleggjeringa av samfunnet. Kunnskapsløftet 2006 legg til grunn at skrivekompetanse handlar om å kunne bruke skrift til å ytre seg på ein forståeleg og føremålstenleg måte, tilpassa ulike situasjonar og formål.

Lik læreplanane frå Reform 94 inneheld læreplanane tydelege mål for kva elevane skal lære, men til skilnad frå det som er tilfellet for Reform 94, ser vi i Kunnskapsløftet 2006 og 2013 ein høg grad av metodefridom utan strenge føringar knytt til arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringa. Det er opp til kvar enkelt lærar og skule korleis ein ville legge opp undervisninga og kva for læremateriell ein nyttar.

Av dei tidlegare nemnde skrivepedagogiske retningar er ingen av dei er eksplisitt nemnd i Kunnskapsløftet. Likevel kan vi sjå att sentrale prosessorienterte metodar som idéfase før skriving og lærarrespons undervegs i skriveprosessen. Vidare kan vi sjå at elevane framleis skal kunne skrive i ulike sjangrar. Derimot er det, til skilnad frå tidlegare planar, ikkje lenger lista opp kva for sjangrar dei skal meistre (med unntak av essay og litterære tolkingar). Dette viser at dei nye læreplanane for norskfaget legg opp til eit meir funksjonelt syn på skriving i Kunnskapsløftet 2006/2013, jf. SFL og modellane *Skrivehjulet* og *Skrivetrekanen*. Gjennom å skrive i ulike sjangrar, skal elevane lære å kunne tilpasse innhald og form til ulike situasjonar og formål.

I *Norsklæraren* i perioden 2006-2012 har vi sett at diskusjonen dreia seg mykje om dei endringane læreplan for Kunnskapsløftet førte med seg, og då særleg innlegg som går rett inn på det med skriving i alle fag. I tillegg ser vi fleire innlegg om sjangeropplæring, og det vi ser, her er ei dreining mot skrivehandlingar og skrivemåtar, framfor eksplisitt sjangeropplæring. Dette kan sjåast som eit tidlege innspel om nedtoning av sjangeromgrepet, noko som blei ein realitet i revisjonen av Kunnskapsløftet i 2013. Fleire tok til orde for å bremse fokuset på sjanger og heller fokusere på det kommunikative ved skrivinga, ved å konsentrere seg om ulike skrivemåtar og føremålet med skrivinga. Slik eg vurderer det, har debatten i *Norsklæraren* på denne måten vore med på å påverke dei endringane vi ser i revisjonen frå 2013. Ikkje berre er dei grunnleggjande ferdigheitene blitt tydelegare, men vi ser også at fokuset på sjanger har vorte tona ned, medan teksttypar og skrivehandlingar blir vektlagde dess meir. Dette er begge døme på det som har vore mykje omtala og diskutert i *Norsklæraren* i perioden før revisjonen, og når ein revisjon stod for tur, kan ein tenke seg at det som har vore på agendaen i tida før, har hatt sitt å seie for den endelege utforminga av planen. Dette kan vi sjå på som eit døme på at endringane har kome frå eit bottom up-perspektiv, altså at initiativ til endringar kom nedanfrå.

Eit gjennomgåande trekk er at ulike grunnleggjande skriveteoriar har spela ei viktig rolle for dei ulike skrivepedagogiske retningane som har vore dominerande til ulike tider. Den ekspressive retninga og kognitiv skriveteori, også omtalt som innoverretta skriveteori, ser vi mellom anna att i både POS og i kreativ skriving, der det er skrivaren og hennar indre prosessar det blir lagt vekt på. Dette omfattar mellom anna dei strategiane ein tek i bruk når ein skriv, korleis ein tenkjer og forstår innhaldet ein skriv om og korleis ein formulerer det gjennom skrift. På same tid kan vi i POS sjå att den sosiokulturelle skriveteorien, også omtalt som utoverretta skriveteori. Dette ser vi særleg i bruken av responsgrupper, der samhandling og kommunikasjon med andre menneske er sjølve premissen for aktiviteten. I tillegg til å fokusere på det sosiale, legg den sosiokulturelle skriveteorien også vekt på *konteksten* for skrivinga, der ein tek i bruk språk og språklege ressursar som er historiske og kulturelle. Sjølv om ein kan seie at den eine skriveteorien er meir dominerande enn den andre innanfor dei ulike retningane, har vi sett at skriving alltid består av både sosiokulturelle og kognitive prosessar.

Samla sett viser analysen at ulike skrivedidaktiske retningar innanfor norsk skrivepedagogikk har vore dominerande til ulike tider, og at dette blir spegla både i læreplanar og i den norskfaglege debatten i *Norsklæraren*. På 70- og 80-talet ser vi ein klar tendens til at det å skrive innanfor sakprosasjangeren vert særleg vektlagt gjennom språkbruksanalysen. Samstundes ser vi i mange av innlegga i *Norsklæraren* utover 80-talet ein argumentasjon for å i større grad utforske skjønnlitterære sjangrar i og med innføring av kreativ skriving og prosessorientert skrivepedagogikk. Analysen viser også at sjangerskriving har stått sterkt gjennom store delar av den granska perioden, men at eit meir funksjonelt syn på skriving har blitt meir dominerande etter innføringa av Kunnskapsløftet i 2006. Sjølv om analysen viser at det i første rekkje er læreplanane som har vore premissleverandør for dei skiftande skrivedidaktiske retningar i vidaregåande opplæring i det meste av den granska perioden, dvs. at top-down perspektivet har vore dominerande, viser den også klare indikasjonar på at bottom-up perspektivet har spela inn, både i den reelle skriveopplæring og i sjølve læreplanverket. Det siste er særleg tydeleg i Reform 94, der det er tydeleg at den prosessorienterte skrivepedagogikken har sett spor etter seg, og i læreplanrevisjonen av Kunnskapsløftet i 2013 der vektlegginga av sjangrar er tydeleg tona ned, medan teksttypar og skrivehandlingar blir vektlagde dess meir.

Litteratur

- Aase, L. (1980). Hva er morsmålspedagogikk? *Norsklæreren* 2/1980, 43–44.
- Aase, L. (1988). *Stilskrivning og danning*. Oslo: Cappelen.
- Aase, L. (2015). Noen diskurser i norskfaget 1970-2010. *Norsklæreren* 1/2015, 33–38.
- Andersen, L. A., Stein, I. M. & Aase, L. (1984). *Språkbruksanalyse*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Andersen, L. K. (2000). Dilemma i skriveopplæringa. *Norsklæreren* 1/2000, 21–25.
- Arnesen, R. A. (1981). Litt om skriveglede. *Norsklæreren* 3/1981, 37–39.
- Berg, T. (2002). Hvor virkelig er virkeligheten i de virkelighetsnære oppgavene?
Norsklæreren 4/2002, 34–38.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I Aasen, A. J. & Nome, S. (red.), *Det Nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: Cappelen.
- Berge, K. L. (1994a). Vurdering av elevtekster. Et tekstkulturelt perspektiv på vurdering, med særlig vekt på bedømmerne. *Norsklæreren* 4/1994, 32–37.
- Berge, K. L. (1994b). Vurdering av elevtekster. Et tekstkulturelt perspektiv på vurdering, med særlig vekt på bedømmerne. *Norsklæreren* 5/1994, 37–43.
- Bjørkvold, E. (1988). Norsk skrivepedagogikk – made in USA. *Norsklæreren* 2/1988, 52–53.
- Blakar, R. M. (1977). *Språk er makt*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Blikstad- Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki?
Norsklæreren 1/2015, 47–51.
- Blikstad- Balas, M. (2015). Gåten kreativ tekst: Hvordan kan vi fremme elevenes kreative skrivning? *Norsklæreren* 2/2015, 30–36.
- Breivega, K.R. & Johansen, S.P. (2016). Frå sjanger til teksttype? *Norsklæreren* 2/2016, 50–62.
- Buffon, A.M.R & Marti, K.T. (2014). Skrivning i skjæringspunktet mellom det faglige og private: om reflekterende tekster. *Norsklæreren* 1/2014, 70–76.
- Dysthe, O. (1987). Den nye skrivepedagogikken og datamaskinen. *Norsklæreren* 2/1987, 59–62.
- Dysthe, O. (1993a). *Ord på nye spor: Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dysthe, O. (1993b). Klasseromskultur og nasjonal kultur. Generelle og kulturspesifikke vilkår for fornying av skrivepedagogikken i Noreg. *Norsklæreren* 4/1993, 12–19.

- Dæhlin, S. (1987). Om kurs med Mary K. Healy, språkbruksanalyse og sildesmørbrød. *Norsklæreren* 1/1987, 53–54.
- Engelsen, B. U. (2009). Forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK 06. I Dale, E.L (red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 62–115). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* (7.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, H. (1981). Angående skriftlig eksamen i norsk på allmennfaglig studieretning. *Norsklæreren* 3/1981, s. 39.
- Evensen, L. S. (1987). Norsk skrivepedagogisk prosjekt. *Norsklæreren* 1/1987, s. 55.
- Eyde, B. (2001). Du kan ikke ikke bruke sjangrer. Rapport fra sjangerkonferanse i Oslo 13.-16. mai, Høgskolen i Oslo. *Norsklæreren* 4/2001, 18–19.
- Flaten, G., & Korsvold, A.-K. (1989). *Skriving som prosess*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Folkestad, I. (1980). Hva er språkbruksanalyse? *Norsklæreren* 2/1980, 45–46.
- Folkestad, I. & Gulliksen, T. (1980). *Fra sender til mottaker. Innføring i språkbruksanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU).
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskididaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. US: McGraw-Hill Inc.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hamre, P. (2017). Norsk som reiskaps- og danningfag. I Fondevik, B. & Hamre, P. (red.) *Norsk som reiskaps- og danningfag* (s.13–43). Oslo: Samlaget.
- Hertzberg, F. (1994). Lærerrespons. *Norsklæreren* 1/1994, 20–24.
- Hertzberg, F. (1997). Rett ting til rett tid eller prosesskrivingens inntog i landet. I Andresen, T. & Byberg, J.E. (red.), *Du skal ikkje ha andre fag enn norsk. 20 år med LNU* (s. 84–102). Gjøvik: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk Forlag.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavica* 18/2001, 92–105.
- Hertzberg, F. (2006). Å forstå en plan. *Norsklæreren* 2/2006, 14–19.
- Hertzberg, F. (2010). Nadderud-prosjektet. Et eksempel på lærersamarbeid om fagskriving i videregående skole. *Norsklæreren* 4/2010, 25–28.

- Hertzberg, F., & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving - hvor står vi i dag? I Matre, S., Sjøhelle, D. K. & Solheim, R. (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 59–71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (1986). Skrivning med vekt på prosessen. *Norsklæreren* 4/1986, 51–55.
- Hoel, T. L. (1989). Sjangerskriving i skolen. *Norsklæreren* 3/1989, 22–27.
- Hoel, T. L. (1990a). *Skrivepedagogikk på norsk. Prosessorientert skrivning i teori og praksis*. Oslo: Cappelen.
- Hoel, T. L. (1990b). Bør språkbruksanalysen ut av eksamenssettet? Ein jeremiade i 7 vers og epilog. *Norsklæreren* 1/1990, 41–43.
- Hoel, T. L. (1994). Responsgrupper i tolv punkt. *Norsklæreren* 2/1994, 36–39.
- Hoel, T. L. (1995). Elevrespons og responsstrategiar. *Norsklæreren* 5/1995, 21–29.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I Evensen, L. S. & Hoel, T. L. (red.), *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3–44). Oslo: Cappelen.
- Igland, M-A. (2003). Skrivning i sosiokulturelt perspektiv. I Austad, I. (red.), *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring* (s. 67–92). Oslo: Cappelen.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, T. (1980). Språkbruksanalyse. *Norsklæreren* 2/1980, 48–49.
- Johansen, F. R. & Larssen- Aas, I. (1983). Kreativ skrivning i den videregående skolen. *Norsklæreren* 3/1983, 21–23.
- Johnsen, E.B. (1977). Leiar. *Norsklæreren* 1/1977 (s. 3).
- Kirke- og utdanningsdepartementet. (1976). *Læreplan for den videregående skole*. Oslo: Gyldendal.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Reform 94. Læreplan for vidaregåande opplæring*. Oslo.
- Kleiveland, A.E. (2010). Fra sjangerlære til kommunikativitet i skriveopplæringen. *Norsklæreren* 4/2010, 40–41.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Kva er fagskriving i norskfaget? *Norsklæreren* 4/2013, 31–36.
- Krogvig, S. (1978). Hva skal vi gjøre med tekstoppgavene? Om språkbruksanalyse og bevisstløshet. *Norsklæreren* 4/1978, 4–7.
- Krohn-Hansen, A. (1981). Om norskoppgavene til examen artium og særemnet i litteratur. En uttalelse fra norsklærerne ved Hamar katedralskole. *Norsklæreren* 3/1981, 39–44.
- Kulbrandstad, L. A. (1983). Novelleskriving i skolen. *Norsklæreren* 3/1983, 10–13.

- Kunnskapsdepartementet (2010). *Oppdragsbrev 42-10*. Henta 15.5.2017 frå https://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Oppdragsbrev_42-10.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2013). Henta 19.3.2017 frå <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Langkaas, M. & Bjerke, Å. (2010). Skriveopplæring på Nadderud Videregående *Norsklæreren* 4/2010, s. 29.
- Larsen, T. (2015). Hvordan henger det sammen? En undersøkelse av enkelte koherensskapende faktorer i elevtekster. Masteroppgåve tilgjengeleg på <http://bora.uib.no/handle/1956/9922>
- Longum, L. (1997). *Norsklæreren* gjennom 20 år. Tilbakeblikk og noen personlige kommentarer. I Andresen, T. & Byberg, J.E. (red.) *Du skal ikkje ha andre fag enn norsk. 20 år med LNU* (s. 25–37). Gjøvik: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- Lorentzen, R. T. & Smidt, J. (red.). (2009). *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lynggaard, K. (2015). Dokumentanalyse. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 153–168). København: Hans Reitzels Forlag.
- Maagerø, E. (1998). Hallidays funksjonelle grammatikk. I Berge, K.L., Coppock, P., & Maagerø, E. (red.), *Å skape mening med språk* (s. 33–63). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen akademisk.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Martinsen, K. (2008). Gutter + skriving er sant? *Norsklæreren* 1/2008, 12–16.
- Mehlum, A. (1982). *Skapende ord. Kreativ skriving i grunnskolen*. Oslo: Cappelen.
- Melby, G. & Kithyld, T. (2011). Norsklærerens rolle i skriveopplæringa. *Norsklæreren* 4/2011, 22–27.
- Metliaas, I. & Eide, O. (2011). Om karakterar i norskfaget - framlegg til ein nødvendig revisjon. *Norsklæreren* 1/2011, 22–24.
- Metliaas, I. & Kvithyld, T. (2013). Skriving i revidert læreplan i norsk. *Norsklæreren* 1/2013, 22–26.
- Mæland, O.M. (1984). Kreativ skriving - kreativ undervisning. *Norsklæreren* 3/1984, 33–39.
- Møster, M. E. (1986a). Den nye skrivepedagogikken og læraren sin arbeidssituasjon. *Norsklæreren* 4/1986, 45–49.
- Møster, M. E. (1986b). Kunnskap om skriving skriv ein seg til. *Norsklæreren* 4/1986 (s. 48).
- Møster, M. E. (1987). Ikkje for mykje, men for lite! *Norsklæreren* 1/1987, 54–55.
- Nedregård, J. (1980). Har Aftenposten noe forhold til påsken? *Norsklæreren* 2/1980 (s. 50).

- Nøklestad, H. O., Tveterås, A. & Hansen, P. V. (1985). *Praktisk språkbruksanalyse*. Oslo: Gyldendal.
- OECD (2000). *Literacy in the information age. Final report of the international adult literacy survey*. Henta 5.3.2016 frå <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41529765.pdf>
- Ongstad, S. (1989). Hva er egentlig en sjanger? *Norsklæreren* 1/1989, 5–8.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roe, A. & Helstad, K. (2014). Den andre skriveopplæringen i Norge - om prosesskriving og skrijving i og på tvers av fag, I Hvistendahl, R. E. & Roe, A. (red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. (s.171-193). Oslo: Novus Forlag.
- Rohman, G.D. (1965). *Pre-Writing – The Stage of Discovery in the Writing Process*. Henta 29.11.2019 frå https://www.jstor.org/stable/354885?sid=primo&origin=crossref&seq=1#metadata_info_tab_contents
- Rongen Breivega, K. & Petersen Johansen, S. (2016). Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa? *Norsklæreren* 2/2016, 50–62.
- Røijen, F. J. & Larssen-Aas, I. (1983). Kreativ skrijving i den videregående skolen. *Norsklæreren* 3/1983, 21–23.
- Sjølie, G. (1997). Et skråblikk på LNUs norskfag. I Andresen, T. & Byberg, J.E. (red.), *Du skal ikkje ha andre fag enn norsk. 20 år med LNU* (s. 64–65). Gjøvik: Landslaget for norskundervisning (LNU)/Cappelen Akademisk Forlag.
- Skarpenes, O. (2007). *Kunnskapens legitimering. Fag og læreplaner i videregående skole*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Skjelbred, D. (2006). *Elevens tekst. Et utgangspunkt for skriveopplæring*. Oslo: Cappelen.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skrivesenteret.no (2013). Skrivetrekanten: Videoforedrag med Jon Smidt. Henta 26.02.2019 frå <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivetrekanten-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/>
- Skrivesenteret.no (2014). Eit ressurshefte om Argumenterende skrijving. Henta 01.11.2019 frå http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Argumenterende_skriving_NN_print.pdf
- Smidt, J. (1990). Min syke mor eller: Hva vil vi lære elevene, og hva evaluerer vi? *Norsklæreren* 1/1990, 36–38.

- Smidt, J. (1993). I skrivepedagogisk grenseland. Elevstrategier og lærerstrategier med nye oppgavetyper. I Moslet, I. & Evensen, L. S. (red.), *Skrivepedagogisk fornying* (s. 133-150). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Smidt, J. (red). (2009a). *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2009b). Overgang. Skrivekulturer på ungdomstrinnet og i videregående skole. I Haugaløkken mfl. (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (red). (2010). *Skriving i alle fag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I Smidt, J., Solheim, R. & A. J. Aasen. (red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Stensby, M. (2011). Hva skal ut? *Norsklæreren* 1/2011, 18–19.
- Stenstad, F. (2000). Skrive for virkeligheten. *Norsklæreren* 2/2000, 5–8.
- Strandmyr, L.-T. & Hertzberg, F. (1995). Mappevurdering i norsk. Et FoU-prosjekt ved Nadderud videregående skole. *Norsklæreren* 1/1995, 49–53.
- Torvatn, A. C. (2009). Sjangeropplæring – eksplisitt eller implisitt? I Smidt, J. (red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tryti, I. (1980). Veien tilbake er veien fram. *Norsklæreren* 3/1980, 36–37.
- Uppstad, P.H. (2006). Veit me *eigentleg* kva lesing og skriving er? *Norsklæreren* 1/2006, 29–31.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Kunnskapsløftet - reformen i grunnskole og videregående opplæring*.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Henta 06.01.2019 frå <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/rap/2006/0001/ddd/pdfv/269917-norskrappen.pdf>
- Utdanning.no (2016). Henta 15.10.2016 frå <https://utdanning.no/tema/foreldre/norges-utdanningssystem--og-na>
- Utdanningsdirektoratet. (2006, 2009, 2010 og 2013). Henta 19.3.2017 frå <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Endringer>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Henta 22.4.2017 frå <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Henta 31.1.2018 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/rammer-og-handlingsrom-for-arbeid-med-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). Henta 28.11.2019 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>

Vinje, F. E. (1977). Undervisning for bedre språkferdighet. *Norsklæreren* 2/1977, 5–7.

Vinje, E. (1986). Skriveundervisning. *Norsklæreren* 4/1986 (s. 3).

Ystanes, O. E. (2001). Lærarrespons i mappevurdering som kommunikasjon mellom lærar og elev. *Norsklæreren* 5/2001, 22–26.

Øvrelid, R. (1978). Dei kjedelege norskstilane. *Norsklæreren* 4/1978, 10–11.