

Stian Husby Engen

Skriveundervisning som diskursiv posisjonering

- Ein studie av tre mellomtrinns lærarar

Trondheim, mai 2013



Høgskolen i Sør-Trøndelag
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

Stian Husby Engen

Skriveundervisning som diskursiv posisjonering
- Ein studie av tre mellomtrinns lærarar

Teaching of writing as discursal positioning
- A study of three teachers

Masteroppgave, Norskdidaktikk
Trondheim, mai 2013

Høgskolen i Sør-Trøndelag
ALT
Biblioteket
7004 Trondheim

Veileder:	Thoralf Berg
-----------	--------------

Høgskolen i Sør-Trøndelag
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

Høgskolen har intet ansvar for synspunkter eller innhold i oppgaven.
Framstillingen står utelukkende for studentens regning og ansvar.

Stian Husby Engen

Skriveundervisning som diskursiv posisjonering

- Ein studie av tre mellomtrinns lærarar

Teaching of writing as discoursal positioning

- A study of three teachers

Masteroppgave, Norskdidaktikk
Trondheim, mai 2013

Veileder:	Thoralf Berg
-----------	--------------

Høgskolen i Sør-Trøndelag
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning

Høgskolen har intet ansvar for synspunkter eller innhold i oppgaven.
Framstillingen står utelukkende for studentens regning og ansvar.

Forord

I dette masterprosjektet har eg undersøkt korleis lærarar tenkjer om skriveundervisninga dei driv, og korleis dei posisjonere seg som skrivelærarar i ulike diskursar om skrivning og skriveundervisning. I snart eit år har eg fått tenkt på, lese om, diskutert, observert, intervjuet om og analysert noko av det eg finn mest interessant innanfor norskdidaktikken. Dei sosiale aspekta av skrivning gjer læraren si forståing av kva skrivning er, og korleis ein underviser og vurderer det, til ein viktig del av skriveopplæringa til elevane. I masterprosjektet mitt har eg fått kombinere interessa mi for skrivning med ei utforsking av dei sosiale rammene læraren arbeider innanfor. I tillegg har eg fått innblikk i sjølve forskingsprosessen, ei betre forståing for formidling av vitenskaplege undersøkingar, og eit nytt perspektiv på utfordringane eg sjølv vil møte i klasserommet ein dag. Å få høve til å gjennomføre noko slikt er eit privilegium.

Det har til tider vore utfordrande å kombinere det faglege, metodiske og formidlande, men mest av alt har prosessen vore spennande, givande og lærerik. Eg har heldigvis ikkje måtta jobba åleine, men har fått mykje inspirasjon, støtte og hjelp til både tema, problemstilling og metode – frå lærarar, førelesarar og foredragshaldarar, både ved min eigen og andre fagseksjonar. Eg vil difor takke Thoralf Berg, som har vore ein framifrå rettleiar. Ein stressa student kan vanskeleg be om meir enn svar på e-post innan fem minutt ein laurdagskveld. Eg vil òg takke Mari, sambuaren min, for grundig språkvask, kritisk lesing og moralsk støtte gjennom heile masterstudiet. Ein stor takk går òg til dei tre informantane mine, som med velvilje opna seg sjølve og klasseromma sine for gransking, kritiske spørsmål og observasjon. Dokker har alle gitt meg kunnskap, innsikt og haldningar som har utfordra og problematisert *mi* posisjonering som komande skrivelærar.

Det er med blanda kjensler eg no ser slutten av prosjektet; det er alltid meir ein kunne ha gjort; intervjuet fleire informantar, lese meir teori, analysert grundigare og formulert seg enda meir presist. Ein vert liksom aldri heilt ferdig med eit slik prosjekt – ein går berre tom for tid. Slik må det naudsynleg vere innanfor kvalitativ og fortolkande forskning. Spørsmåla ein stiller, informantane ein spør, materialet ein samlar, analysane ein gjer og teksta ein skriv er sosialt situerte og kontekstualiserte. Denne undersøkinga er altså ikkje eit forsøk på å finne ‘sanninga’ om skrivning og skriveundervisning, men å få innsyn i dei viktige skrivedidaktiske problemstillingane lærarinformantane møter kvar einaste dag. Slik kan prosjektet mitt bidra til refleksjon, spørsmål og svar, både for lærarar og andre med interesse for skrivning og skriveundervisning.

Trondheim, mai 2013.

No one gets angry at a mathematician or a physicist whom he or she doesn't understand, or at someone who speaks a foreign language, but rather at someone who tampers with your own language.

- Jacques Derrida

Innhald:

Innleiing	5
Bakgrunn	5
<i>Skrijving og skriveundervisning</i>	5
<i>Skriveundervisning som diskurs</i>	6
<i>Målet for undersøkinga</i>	6
Konkretisering	7
<i>Teoretisk tilnærming</i>	7
<i>Problemstilling</i>	7
<i>Metodisk tilnærming</i>	8
<i>Avgrensing</i>	8
Tidlegare forskning	9
Framstilling	10
Teori	13
Læraren i verda	14
<i>Tenking, språk og kultur</i>	14
<i>Diskurs som avgrensing</i>	15
<i>Diskurs som moglegheit</i>	16
<i>Posisjonering</i>	17
<i>Oppsummering</i>	17
Skriveforskning og teoriar om skrijving i eit historisk perspektiv	18
<i>Kor kjem skriveforskning frå?</i>	18
<i>Tekstforskning</i>	19
<i>Ekspressivt syn på skrijving</i>	20
<i>Kognitiv skriveteori</i>	21
<i>Skrijving i eit sosiokulturelt perspektiv</i>	21
<i>Andre kategoriseringar</i>	23
Samtidige diskursar om skrijving og skriveforskning	25
<i>Diskursar om skriveundervisning og vurdering</i>	26
Oppsummering	27
Metode	29
Kunnskapssyn	29
Kvalitetskriterium for kvalitativ forskning	31
<i>Kredibilitet</i>	31
<i>Overførbarheit</i>	32
<i>Avhengigheit</i>	33
<i>Stadfestbarheit</i>	34
Oppsummering	35

Analyse	37
Operasjonalisering og analyseeiningar	37
Diskursive formasjonar	38
Åse	38
Form	38
Innhald	40
Struktur	41
Rikard	42
Form	42
Funksjon	43
Innhald	44
Anne	45
Form og funksjon	45
Struktur og innhald	46
Diskursive posisjonar	48
Drøfting	51
Det diskursive feltet	51
Form	51
Innhald	53
Funksjon	54
Struktur	55
Oppsummering	56
Komplement eller motsetnad?	57
Form/funksjon	57
Struktur/innhald	58
Oppsummering	59
Avsluttande merknader	59
Svar på problemstillinga	60
Didaktiske implikasjonar	63
Kva er god skriveundervisning?	63
To syn på vurdering	64
Læraren i vurderingskulturen	65
Korleis posisjonerer eg meg?	65
Litteratur	67
Vedlegg	71

Innleing

Bakgrunn

Mellomtrinnsleiar og ‘redaktør’ Anne sit ved ein pult i enden av klasserommet omringa av små journalistar som for fyrste gong har skrive spørsmål til intervju. Ho spør dei korleis spørsmålsformuleringane får innverknad på svara ein får og om tema for sakene dei har valt er interessante for lesaren. Ho ordnar opp i småkrangling, låg arbeidsmoral og dårleg samarbeid i ei av gruppene, underviser ei anna i notatteknikk medan ho korrigerer skrivefeil hjå ei tredje. Alt dette er skriveundervisning.

Skrivning og skriveundervisning

Innanfor eit sosialt syn på skriveundervisning er både dei formelle, strukturelle, innhaldsmessige og funksjonelle aspekta ved skrivning viktige. For å verte dyktige skivarar, må elevane lære å ta omsyn til alle desse momenta i tekstene dei skriv. Det er ikkje nok å skrive feilfritt om teksta ikkje seier noko. På same måte er budskapet også avhengig av forma han vert formidla i. Ifølgje læreplanen¹ er skrivning ein kompleks og samansett kompetanse der ein både skal kunne ytre seg “på en hensiktsmessig måte”, og slik bruke skriftspråket til å “kommunisere med andre”, samstundes som det skal vere ein måte å “utvikle og strukturere ideer og tanker”. I tillegg til det kommunikative og kognitive skal skriveopplæringa også “styrke elevenes språklige trygghet og identitet” og motivere til skrivelyst. Skrivning handlar altså om meir enn å få ord ned på papiret.

Som all anna menneskeleg meiningsskaping er skrivning både situert i sosiale og fysiske rammer. Skriveundervisning er difor ei kompleks og samansett sosial hending knytt til identitet, haldningar og kultur. Dei kontekstuelle aspekta gjer det vanskeleg å føreskrive generell skriveundervisning, noko som gjer læraren sine didaktiske val sentrale i utforminga av den konkrete undervisninga. Refleksjon er difor eit sentralt omgrep både i planlegging, gjennomføring og evaluering av skriveundervisning. Omgrepet kjem frå det latinske *reflexio* som tyder å ‘vende’ (*flexio*) ‘tilbake’ (*re*). Slik tolkar og vurderer lærarar undervisninga si ved å tenkje *tilbake* på det som vart sagt og gjort, men også *fram* mot det dei skal seie og gjere. Ei mangslungen og samansett skriveundervisning krev difor ei kompleks og samansett *tenking* om skrivning og skrivedidaktikk.

¹ Sitata er henta frå høyringsutkastet til det som frå hausten 2013 vil vere læreplanen i norsk. Sjå (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Skriveundervisning som diskurs

I denne undersøkinga forstår eg slik tenking som sosialt situert og språkleg mediert. Med sosialt situert meiner eg at lærarar ikkje står heilt fritt i måten dei tenkjer om skrivning og skriveundervisning, og med språkleg mediering meiner eg at koplinga mellom individ og samfunn skjer språkleg. Tenking er dermed styrt av ulike *diskursar*; ulike måtar å meine, tenkje og snakke om skrivning og skriveundervisning. Desse tenkjemåtane har røter både i forskning og skulepolitikk.

I Noreg har skriveforskning lenge vore tett knytta opp mot skulen og skriveundervisninga. Denne forskinga har etter kvart fått eit stort teori-, metode-, og diskursmangfald. Herifrå kjem difor mykje av tankegodset vi finn att i dei ulike læreplanane og dermed hjå den enkelte lærar. Både SKRIV-prosjektet², NORM-prosjektet³, KAL-prosjektet⁴, arbeidet med nye nasjonale utvalsprøver i skrivning og etableringa av eit nasjonalt skrivesenter vitnar om stor akademisk interesse for skrivning generelt. Dessutan er særleg skriveundervisning og spørsmål knytt til vurdering av skrivning sentrale tema.

Utanfor academia er det også stor merksemd om skrivning. Utdanningspolitisk er det brei semje om at skrivning, og dermed også utviklinga av elevane sin skrivekompetanse, er ein stadig viktigare del av skulen sitt verke. Innanfor eit stadig meir nyliberalistisk, marknadsretta og målstyrt skuleregime vert den komplekse, tids- og situasjonsavhengige forståinga av skrivning som pregar forskinga og føremålstekstene i læreplanen, stadig vanskelegare å omsetje til konkrete og enkelt målbare undervisningsopplegg. Språkleg tryggleik og identitet er ikkje like lett å måle på ei nasjonal prøve som rettskriving og ortografi.

Målet for undersøkinga

For Anne og dei to andre mellomtrinnsleiarane eg har vitja i samband med denne undersøkinga, er slike og liknande avvegingar høgst reelle delar av kvardagen. Deira refleksjon og tenking om undervisninga dei driv, skjer innanfor ulike og delvis motstridande og konkurrerande diskursar om skrivning og skriveundervisning. Alle deler dei ønsket om å gjere det beste for elevane sine, men dei mange teoretiske tilnærmingane til skrivning, kombinert med relativt stor metodefridom i læreplanen, gjer at det ofte er vanskeleg å vite både *kva* som er målet, og *korleis* ein skal oppnå det. Likevel er skriveundervisninga viktig, både for eleven og for samfunnet. Læraren er den viktigaste

2 Sjø (Smidt, 2010) og (Smidt, Solheim, & Aasen, 2011)

3 (Matre et al., 2011)

4 (Berge, Evensen, Hertzberg, & Vagle, 2005)

enkeltfaktoren for elevane si læring. Korleis lærarar tenkjer om skriveundervisning er difor sentralt for å forstå korleis skriveopplæringa i skulen går føre seg.

Mitt ønske er difor å undersøke korleis lærarar tenkjer om skriveundervisning i diskursmangfaldet som pregar skrivedidaktikken. Deira eigne diskursive konstruksjonar og val mellom ulike måtar å meine er deira posisjonering innanfor det diskursive feltet 'skriveundervisning i skulen'. Dermed dreier undersøkinga seg om informantane, men er også ei utforsking av eit diskursivt felt andre enn informantane posisjonerer seg i. Dette vonar eg kan vere av interesse, ikkje berre for meg, som studerer norskdidaktikk, men òg for andre lærarar, studentar og skriveforskarar.

Konkretisering

Teoretisk tilnærming

Lærarar sine tankeverder er tilgjengelege for andre enn dei sjølve. Ei sosiokulturell forståing av mennesket, der kunnskap vert konstruert og mediert språkleg, gjer det likevel mogleg å skape kunnskap om denne tenkinga. Lærarar si tenking om skriveundervisning er med andre ord tilgjengeleg via språket. Eg er difor oppteken av korleis lærarar *snakkar* om skrivning, skriveundervisning og vurdering av skrivning. Med bruken av diskursomgrepet signaliserer eg ei forståing av lærarar sin språkbruk, tenking, refleksjon, kunnskap, haldningar til og tankar om skrivning, skriveundervisning og vurdering av skrivning som deira eigne, men også som skulekulturen dei er ein del av. Målet mitt er difor å undersøke korleis lærarar konstruerer si forståing i *samspel med* og i *motsetnad til* kulturen dei arbeider i.

Problemstilling

Eg forstår altså lærarar si tenking om skriveundervisning som eit resultat av ein omsetjingsprosess der sosialt tilgjengelege måtar å meine, tenkje om og forstå skrivning og skriveundervisning, vert tolka og tilpassa den konkrete situasjonen av den enkelte læraren. Læraren er likevel ikkje ein passiv del av denne prosessen, men vel aktivt posisjon mellom diskursar. Det er spenninga i denne omsetjingsprosessen eg er interessert i når eg formulerer følgjande problemstilling:

Korleis posisjonerer tre mellomtrinnslærarar seg i samtale om skriveundervisning?

Metodisk tilnærming

For å finne svar på problemstillinga har eg gjennomført seks intervju med tre mellomtrinns lærarar.⁵ Det semi-strukturerte intervjuet opnar for at informanten kan kome med mykje informasjon, men syt samstundes for at spørsmåla dei ulike informantane vert stilt er nokolunde like. Slik leitar eg både etter det som er likt og det som er forskjellig. Transkripsjonane av intervjuane er primærmaterialet, men eg har i tillegg observert undervisning i tida mellom intervjurundane. Observasjonane har vore nyttige, både for å kunne kontekstualisere det informantane seier når dei pratar om konkrete ting frå klasserommet, og som hjelp til å formulere spørsmål.

For å analysere materialet tek eg utgangspunkt i ei forståing av intervjutranskripsjonane som det fastfrosne språket hjå informantane. Dette språket representerer deira tenking, og informantane uttrykker denne tenkinga gjennom *diskursive formasjonar* som strukturerer det som vert sagt og skapar samanheng. For å operasjonalisere problemstillinga er eg difor interessert i å 'fange' desse mønstera slik dei er til stades i materialet. Dette gjer eg ved å analysere informantane sine svar på det eg forstår som fire sentrale skrivedidaktiske spørsmål. Eg får dermed også innsikt i det diskursive feltet som formasjonane er ein del av og diskursane det rommar. Reint metodisk har eg difor utleia følgjande analysespørsmål frå problemstillinga:

- Kva seier informantane om *kva skriving er, korleis ein lærer å skrive, korleis ein skal drive skriveundervisning, og korleis ein skal vurdere skriving?*
- Kva for diskursive formasjonar er representerte i informantane sin språkbruk?
- Korleis ser det diskursive feltet ut?

Slik kombinerer eg dei diskursive tilnærmingane til skriveundervisning i skriveteori og skriveforskning med informantane sine egne tolkingar av diskursane og deira posisjonering mellom dei.

Avgrensing

Ei slik undersøking vert sjølvstøtt avgrensa, både av den teoretiske innfallsvinkelen, metoden eg har valt og av tida eg har hatt til disposisjon. Informantane mine realiserer ulike skriveundervisning, ikkje berre på bakgrunn av reint skrivefaglege og pedagogiske refleksjonar, men også fordi dei er ulike personar, har ulike klasserom og ulike elevar. Intervjuet gir berre avgrensa tilgang til informantane si tenking. Eg har heller ikkje observert lenge eller grundig nok til sjå samspelet

⁵ Altså to med kvar av dei.

mellom dei praktiske og dei språklege realiseringane av desse. I tillegg er utvalet for lite til å generaliserast. Eg kan altså ikkje seie alt om korkje diskursane eller det diskursive feltet dei er ein del av.

Likevel meiner eg undersøkinga gir tre nærstudiar av korleis lærarar *kan* tenkje om skrivning og skriveundervisning. Ved å analysere diskursiv posisjonering i samtale kjem både spenninga og samanhengen mellom kulturen og individet til synet i ei open tilnærming som i mindre grad er låst til gitte kategoriar enn reine etnografiske studiar og meir fenomenologiske tilnærmingar. Slik kan undersøkinga vere med på å problematisere forholdet mellom skriveteori og undervisning i praksis, samt rette fokus mot samspelet og motsetnadene mellom lærarar og skulekulturen dei driv skriveundervisning i.

Tidlegare forskning

I artikkelen *Skrivepedagogikk – skriveforskning – skrivedidaktikk. Skolerettet forskning i Norge fra 1980 til i dag*, skriv Jon Smidt at forskning alltid er eit *svar* på noko (Smidt, 2012, s. 76). Med utgangspunkt i den russiske språkfilosofen Mikhail Bakhtin (1998), forstår Smidt forskaren sine val av tematikk, empiri, teori og metode som svar på både utfordringar og problem i skule og samfunn, og som svar til andre forskarar og deira forskning. Slik er også denne undersøkinga eit svar i ei lang kjede av *ytringar* om skrivning, skriveundervisning og skrivedidaktikk.

Innanfor norsk skrivedidaktisk forskning har det vore forska mykje på elevskrivaren, skriveprosessen, tekst, vurdering og skriveoppgåver, men mindre på lærarar som driv skriveundervisning. Innom eit sosialt tekst- og skrivesyn der kontekst, identitet og kultur er avgjerande for skriveopplæringa, er dette problematisk. Denne undersøking er mitt svar på kva tyding læraren si kulturelt situert tenking kan ha i skriveopplæringa.

Innanfor eit breiare språklæringsperspektiv studerer didaktikaren Mary Jane Curry (2000) ulike diskursar i eit lærerkollegium og analyserer korleis lærarane sine oppfatningar av diskursive motsetnader får konsekvensar for undervisninga. Ho finn at institusjonskultur er sentralt for lærarane sine oppfatningar av dei ulike diskursane. Pedagogen Sue Thomas (2005) skriv òg om kultur og læraridentitet som diskurs, men med vekt på korleis desse vert skapt i offentlege diskursar og styringsdokument. Slike offentlege diskursar diskuterer også Caroline Liberg (2008) når ho studerer dei grunnleggjande språksyna innanfor ulike didaktiske tilnærmingar til skrivning. Liberg tek utgangspunkt i Roz Ivanič (2004) si oversikt over ulike skrivediskursar, ei inndeling Bitte

Wilhelmsson (2009) også støtter seg på når ho analyserer skrivesyn og skriveundervisningssyn i svenske læreplanar.

Theresa Sosa og Kimberly Gomez (2012) bruker posisjoneringsomgrepet for å studere korleis lærarar i krysspreset mellom ulike undervisningsdiskursar, opptrer som aktive aktørar. På same måte nyttar Ivanič (1998) omgrepet om spenninga mellom identitetskonstruksjon og dei sosiale restriksjonane knytt til dette. I masteroppgåva si om litteraturundervisning på ungdomsskulen, nyttar Ola Harstad (2012) diskurs- og posisjoneringsomgrepet for å analysere og forklare lærarar sine val av litteratur. Han svarar såleis på mange av dei same spørsmålstypane som eg gjer i undersøkinga mi.

Framstilling

Etter denne innleiinga kjem teorikapittelet. Der gjer eg fyrst greie for språk- og kunnskapssynet som har gjennomsyra heile prosjektet. Deretter presenterer eg to ulike måtar å forstå diskursomgrepet, og korleis desse heng saman med to forskjellige syn på relasjonen mellom individ og samfunn. Eg presenterer òg posisjoneringsomgrepet og drøftar det som ein slags syntese mellom dei to diskursforståingane. Så skriv eg om skriveforskning og skrivedidaktisk forskning i eit historisk og tematisk perspektiv. Eg gjennomgår fire teoretiske perspektiv på kva skriving er, og korleis ein lærer å skrive. Deretter knyter eg desse saman med samtidige diskursar om skriveundervisning og vurdering.

I metodekapittelet drøftar eg, med bakgrunn i ei drøfting av forholdet mellom kvalitativ og kvantitativ forskning, både kva kunnskap er, og kva avgrensingar som er knytt til ulike måtar å skape kunnskap på. Deretter skriv eg om fire kvalitetskriterium for naturalistisk forskning som byggjer på, men utvidar og problematiserer, den rasjonalistiske førestillinga om validitet og reliabilitet. Med bakgrunn i desse kriteria reflekterer eg over styrker og veikskapar med metoden min, og argumenterer slik for at stringente metodiske verktøy ikkje er til hinder for tolkande forskning.

I analysekapittelet syner eg korleis informantane si tenking om skriveundervisning kjem til uttrykk i fire diskursive formasjonar som saman utgjer eit diskursivt felt. Utsegna frå informantane syner også korleis dei posisjonerer seg i dette feltet, og at dei forstår skriving og skriveundervisning som motsetnadsfullt og ekskluderande. Til slutt presenterer eg ein grafisk modell som illustrerer ei mogleg tolking av informantane si posisjonering.

I drøftingskapittelet ser eg nærare på dei fire diskursive formasjonane slik dei organiserer det diskursive feltet. Eg drøftar dei kvar for seg og diskuterer korleis dei mogleggjer både diskursar om skrivning, men og om motivasjon, skule og vurdering. Deretter drøftar eg dei som ytterpunkt i to aksar, og informantane si posisjonering som resultatet av slik polarisering. Til slutt drøftar eg dei to diskursomgrepa eg nyttar, og knyter desse til to ulike måtar å tolke informantane si posisjonering, før eg avslutningsvis svarer på problemstillinga.

I det avsluttande kapittelet, som eg har kalla 'Didaktiske implikasjonar', drøftar eg kva konsekvensar funna mine har i ei skriveopplæring der vurdering stadig vert viktigare. Eg skriv om to ulike syn på vurdering, og om korleis funna mine kan bidra til ei problematisering av desse. Heilt til slutt signaliserer eg posisjoneringa *mi* som komande skrivelærar.

Teori

Som lærar står ein alltid framfor ei rekke val både i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisninga ein driv. Kva skal eg vektleggje? Kva vil ei slik prioritering ha å seie for skriveundervisninga, for elevane sin skrivekompetanse og for karakterane dei får i skriftleg norsk på ungdomsskulen? Både læreplan og skule opnar for at lærarane sjølve skal ha stor innverknad på didaktikken dei driv. I prinsippet står lærarar altså fritt til å velje korleis dei vil oppnå måla i læreplanen. Denne valfridommen har som føresetnad at læraren har kjennskap til ulike skrivedidaktikk, og eit relativt sjølvstende til å velje mellom dei. I praksis vert dermed læraren sine didaktiske grep avgrensa av ei rekke rammefaktorar både i og utanfor klasserommet.

I denne undersøkinga forstår eg mennesket ut frå sosiokulturell teori. Innanfor eit slikt perspektiv har lærarar si tenking om, vurdering av og refleksjon rundt skriveundervisning utgangspunkt i det sosiale og språklege. Innanfor ei slik ramme er ikkje lærarar autonome aktørar som på uavhengig fagleg grunnlag vel mellom klart definerte undervisningsopplegg, men tolkande individ som kontinuerleg står i dialog med ulike idéar, førestillingar og teoriar om skriving som finst i skulen og samfunnet. Faktisk skriveundervisning er difor eit resultat av ein omsetjingsprosess hjå den enkelte lærar, der sosialt tilgjengelege måtar å meine, tenkje om og forstå skriving vert tolka og tilpassa den konkrete situasjonen. Denne prosessen er i seg sjølv sosialt fundert – tenking om skriveundervisning er ei kompleks og samansett sosial hending.

Eg nyttar meg difor av teori som gjer det mogleg å handsame denne kompleksiteten, og slik forklare korleis dei tre informantane tenkjer om skriving og skriveundervisning. I dette kapittelet tek eg utgangspunkt i eit sosiokulturelt syn på forholdet mellom språk og tanke og presenterer omgrep som diskurs, felt, formasjon og posisjonering. Eg greier ut om mi forståing av desse og måten eg har definert og brukt dei i denne undersøkinga. Deretter skriv eg om dei historiske røtene for forskning på skriving og skrivedidaktikk, og om ulike tilnærmingar til skriveforskning, deira ulike språksyn og implikasjonar dette har for synet på korleis ein lærer å skrive. Til slutt relaterer eg den historiske framstillinga til samtidige diskursar om skriveundervisning og vurdering av skriving.

Læraren i verda

Tenking, språk og kultur

Ifølgje James Wertch (1991) skil ei sosiokulturell forståing av tenking seg frå meir tradisjonelle forklaringar ved at ein ser på “[m]enneskelege mentale funksjonar [som] uløyslege situerte i sosiale, kulturelle, institusjonelle og historiske kontekstar” (som sitert i Dysthe, 2001, s. 52). Tenking er ikkje lokalisert i hovudet på kvar enkelt, men mellom menneske og mediert i språk. Difor vert ikkje ‘objektet’ *tanke* som avgrensa, einsretta representasjon og oppfatning av verda, noko god analyseining om ein vil undersøke *tenking* om skrivning. Eg er altså ikkje interessert i *produktet* tanke, men i *prosessen* der han vert til. Prosessen, eller tenkinga, slik denne er representert i språket er difor det sentrale i tilnærminga mi.

Synet på tenking som ein språkleg mediert prosess, problematiserer òg førestillinga om at ulike mentale representasjonar av verda er meir nøyaktige eller riktige enn andre. Det er difor ikkje slik at den ‘korrekte’ tenkinga om noko vert ståande att som den einaste. Wertch nyttar omgrepet heterogenitet, som han hentar frå den russiske språkforskaren Mikhail Bakhtin (1998), for å beskrive tenking som motsetnadsfullt, komplekst og fleirstemd. Dette står i kontrast til konvensjonell oppfatning av tenking som ei representasjonsform der “there is an obvious, best way, to represent the events and objects in a situation” (Wertsch, 1991, s. 14). Wertch skriv vidare at tenkinga sitt sosiale og heterogene vesen gjer bruken av eigedomsforma i metaforen ‘å ha ein tanke’ problematisk. Når ein bruker språklege konstruksjonar som ‘dei har ein tanke, idé, forståing, syn på’, seier ein samstundes at det er mogleg å *ikkje* ha noko, altså at ein lærar kan *mangle* tankar om skrivning og skriveundervisning. Spørsmålet bør difor ikkje dreie seg om kva for tankar ein har, “instead we must consider how, and why a particular voice occupies center stage, that is, why it is ‘privileged’ in a particular setting” (Wertsch, 1991, s. 14).

Ei undersøking av korleis lærarar tenkjer om skrivning er dermed også ei undersøking av ulike *måtar å tenkje om skrivning*, **og** ei undersøking av kva tankesett som kjem, og ikkje kjem til uttrykk i denne tenkinga. Lærarar kan dermed ikkje tenkje heilt fritt om undervisninga si, men er avgrensa av dei sosialt gitte måtane å tenkje på. Dei må altså velje mellom desse. Med dette meiner eg ikkje at lærarar er maskinar som utan eigen vilje reagerer mekanisk på ulike stimuli i miljøet – ein har alltid eit val, ein kan hente tankesett utanfor skulen eller ein kan slutte i jobben og vere heime – likevel oppfatast enkelte måtar å gjere ting, og enkelte måtar å tenkje på, som meir ‘naturlege’ enn andre.

Diskurs som avgrensing

Sosiolingvisten James Paul Gee knyter desse handlings- og tenkjemønstra, eller *diskursane*, opp mot gruppetilknytning og identitet. Han definerer dei som:

[W]ays of behaving, interacting, valuing, thinking, believing, speaking, and often reading and writing, that are accepted as instantiations of particular identities (or “types of people”) by specific groups. (Gee, 2008, s. 3)

Innanfor dette diskursomgrepet kan ein forklare ulike lærarar si ulike tenking om skriveundervisning med at dei identifiserer seg med ulike diskursar om skriving. Slik eg forstår Gee tener dei ulike diskursane som naudsynte mentale snarvegar ein nyttar for å strukturere, ordne og gi meining til ei kompleks verd (Gee, 2008, s. 8). Ein diskurs har stabilitet over tid, heng logisk saman og har alltid eit ibuande normativt aspekt. Fordi spørsmålet om kva ein bør gjere kjem an på korleis ein meiner verda *er*, handlar diskurs like mykje om normer som om skildringar.

Ulike diskursar representerer dermed ulike sosiale grupperingar og deira forsøk på å definere kva som er den riktige måten å gjere ting på. Endringane i undervisningsmetode, teori om skriving og undervisning kan difor sporast tilbake til endringar i kva dei dominerande kreftene i utdannings- og forskningssystemet meinte om desse, eventuelt som eit resultat av kven desse gruppene var, eller ville gi inntrykk av å vere. Slik er diskursane om undervisning alltid i endring, ikkje berre på grunn av ny og meir nøyaktig innsikt eller betre didaktisk forskning, men også som eit resultat av maktkamp og ideologi. Ifølgje Gee, som siterer Gramsci (1971), forsterkar og opprettheld den språklege overbygginga på denne måten dei sosiale hierarkia og makt(u)balansen i samfunnet (Gee, 2008, s. 61). Korleis ein forstår, og dermed definerer skriving og skriveundervisning, er difor like mykje ei normativ og etisk problemstilling som eit reint akademisk spørsmål. Semantikk er aldri berre semantikk, “Arguing about what words (ought to) mean is not trivial business ... Such arguments are what lead to the adoption of of social beliefs and [practice]” (Gee, 2008, s. 23).

Så langt har eg definert diskurs som eit sosialt konstruert tankesett som får konsekvensar for måten ein tenkjer og dermed handlar, som igjen styrer tolkinga av, og gir meining til desse handlingane. Språk er ein måte for (dominerande) sosiale grupper å utøve makt, ikkje berre ved å fastsetje praksis, men også ved å definere akseptable måtar å tenkje om denne på. Eksisterande praksis og diskursar denne privilegerer gjer at alternative førestillingar og praksis vert marginalisert. Ein treng ikkje vere einig med måten skriveundervisninga vert driven på, men innanfor den dominerande diskursen kan ein vanskeleg førestille seg noko reelt alternativ til den eksisterande undervisninga.

Eit slikt diskursomgrep står i fare for å ende opp som vulgærmarxistisk og reduksjonistisk. Spørsmålet om lærarar sine oppfatningar av skriving og skriveundervisning kan fort ende opp som

ei konstatering av dei privilegerte diskursane og ei undersøking av kor godt lærarane tilpassar seg desse. Det er to ting som kan motverke dette. For det fyrste er kompleksiteten i maktforholda i skulen av ein slik art at det truleg ikkje er nokon simpel samanheng mellom lærarpraksis, styringssignal, læreplan og ideologi. Det er fleire ulike og ofte gjensidig utelukkande diskursar som konkurrerer om definisjonsmakt i klasserommet. Dette mogleggjer ikkje berre alternative måtar å tenkje på, men det synleggjer også at ein *kan* tenkje på ulike måtar. For det andre er forholdet mellom samfunn og individ meir komplekst enn at ei heilskapleg overføring frå det fyrste til det siste er mogleg. Den einskilde er ikkje berre underlagt det sosiale, men står alltid i eit opposisjons- og spenningsforhold. Diskurs er difor heterogent, skiftande og motsetnadsfullt.

Diskurs som moglegheit

Stieg Mellin-Olsen (1996) skildrar spenninga mellom individet og det sosiale som ein motsetnad mellom privat og offentleg diskurs, og forstår, med bakgrunn i Foucault (1972), forholdet mellom desse som ein maktkamp mellom individet og det institusjonelle. Slik kan lærarane sin undervisningspraksis, og måten dei sjølv fortolkar og snakkar om denne, utgjere eit alternativ til dei diskursane som skulen tilbyr (Mellin-Olsen, 1996, s. 92). Det foucaulske diskursomgrepet opnar, slik eg forstår det, for ein nyansert måte å sjå på maktforholdet mellom individ og samfunn. I min samanheng tyder dette at det i tillegg til dei meir eller mindre klart avgrensa offentlege diskursane om skriving i skulen, også finst private diskursar som følgje av lærarar si tolking og omarbeiding av dei offentlege.

Foucault (1986) er oppteken av samanhengen mellom språk og makt, men kritiserer det klassiske marxistiske skiljet mellom individ og samfunn. Språk og diskurs er ikkje eit maktverktøy separert frå dei fysiske forholda (Mellin-Olsen, 1996, s. 89). Slik eg forstår Foucault, avviser han førestillinga om den ideologiske overbygginga som ei utelukkande avgrensing til fordel for ei forståing av språk og diskurs som, trass dei sosiale rammene, er nyskapande og produktive. Diskurs utgjer både rammene for kva ein kan uttrykke og tenkje, men er også 'lerretet' ein fyller desse med. Individet sin språkbruk er berre tilsynelatande eit ekko av den offentlege diskursen, og det subjektive og opphavlege er som "the tiny invisible text that runs between and sometimes collides", alltid til stades som ei "silent murmuring ... that animates from within the voice one hears" (Foucault, 1972, s. 27).

Individa sine private diskursar er ikkje tilgjengelege for analyse på same måte som dei offentlege. Fordi dei kommenterer og ofte står i kontrast til dei offentlege, har dei likevel den same grunnstrukturen – dei handlar om det same. Ved å analysere individa sin språkbruk på bakgrunn av

dei offentlege diskursane og deira historiske framvekst kan ein “reveal a well-determined set of discursive formations that have a number of describable relations between them” (Foucault, 1972, s. 158). Slik eg forstår Foucault, er slike *diskursive formasjonar* representasjonar av aktøren si tenking i eit diskursiv *felt*. Dei kan ha større eller mindre likskap med dei offentleg tilgjengelege diskursane innanfor same felt, og slik avslører dei òg diskrepansen mellom desse og dei private. Slik kan Foucault sitt diskursomgrep både vere eit verktøy for å tolke og samanstillte utsegn i ein analyse, men også gi svar på *kvifor* informantane seier det dei gjer.

Posisjonering

I si masteroppgåve syner Ola Harstad korleis ulike lærarar sine val av litteratur kan forklarast som posisjonering i ulike diskursar (Harstad, 2012). Eg tykkjer posisjoneringsomgrepet, som han hentar frå Sigmund Ongstad (1997), er fruktbart fordi det seier noko om *kor* aktørane er i relasjon både til kvarandre og til feltet, men også fordi det understrekar at det er dei sjølve som har plassert seg der. Harstad siterer Bourdieu (2002), og skriv at posisjonering er grunnleggjande relasjonelt, altså at aktøren alltid posisjonerer seg *i forhold* til noko anna (Harstad, 2012, s. 13). Posisjonering er difor like mykje oppslutning om ein diskurs som avvising av ein annan.

Eg forstår difor feltet som ein arena der polariserande diskursar trekker aktørane i ulik retning. Lærarar si tenking om skriving og skriveundervisning er difor ikkje berre eit resultat av maktkamp eller deira eiga forståing av verda. Måten ein tenkjer på, er også eit resultat av ei djuptgåande språkleg førestilling om motsetnader. I sin kritikk av logosentrismen hevdar Derrida (2006) at nettopp *dikotomien* er det mest karakteristiske både ved vestleg filosofi og daglegdags tenking (Kjørup, 1996, s. 360). Litt forenkla kan ein dermed seie at språkbruk ikkje berre representerer ulike grupper sine interesser (som hjå Gee), eller individet sin meiningskonstruksjon (som hjå Foucault), men at språk *i seg sjølv* er grunnleggjande motsetnadsfylt.

Oppsummering

I denne undersøkinga forstår eg tenking som å vere språkleg mediert, sosialt situert og kontekstuel. Lærarar tenkjer om skriving og skriveundervisning innanfor sosialt funderte rammer som legg avgrensingar for *kva* og *korleis* dei kan tenkje. Desse sosiale rammene, eller diskursane, er uttrykk for makt og identitet, dei har historiske røter, og dei står i opposisjon til kvarandre i ulike felt, eller saksområde. Lærarar posisjonerer seg i feltet med sine private diskursar som kan vere parallellar til eller alternativ til dei offentlege. Desse kan analyserast ved å sjå på dei diskursive formasjonane slik dei kjem til uttrykk i deira språkbruk.

For å gjennomføre ein slik analyse må ein både undersøke den konkrete språkbruken, men også dei historiske og samtidige føresetnadene for denne. Ifølgje Foucault syner den vertikale, eller arkeologiske dimensjonen, korleis diskursane har oppstått og vorte omforma, medan den horisontale dimensjonen skildrar kva moglegheiter som finst i samtida (Mellin-Olsen, 1996, s. 94). I det følgjande gjer eg difor ei grov arkeologisk undersøking⁶ av den historiske bakgrunnen for ulike tilnærmingar til skriving slik dei kjem til uttrykk i skriveforskning. Deretter presenterer eg fire offentlege diskursar om skriving og skriveundervisning i skulen i dag.

Skriveforskning og teoriar om skriving i eit historisk perspektiv

I boka *Skriveteorier og skolepraksis* knyter Torlaug Løkensgaard Hoel (1997) den historiske utviklinga av forskjellige tilnærmingar til skriving og skriveundervisning til fire ulike teoritradisjonar. I si framstilling set Hoel dei ulike teoritradisjonane opp mot kvarandre i ein dialektikk der motsetnader og opposisjon er viktige forklaringar på endring. Eg finn at ei slik tilnærming er ein fruktbar måte å sjå på framveksten av forskjellige diskursar om skriving og skriveundervisning; ikkje som ei målretta og uunngåeleg rørsle frå det tradisjonelle mot det moderne, men som ein pågåande og uendeleg prosess.

I dette delkapittelet tek eg difor utgangspunkt i inndelinga i *tekstforskning*, *eit ekspressivt syn på skriving*, *kognitiv skriveteori* og *skriving i eit sosiokulturelt perspektiv* (Hoel, 1997, s. 3). I det følgjande nyttar eg desse kategoriane til å gi eit oversyn over det eg meiner er historisk sentrale tilnærmingar til skriving og skrivepedagogikk, men òg til å syne korleis desse senterer rundt ulik forståing av relasjonen mellom språk, tanke og skriving.

Kor kjem skriveforskning frå?

I innleiingskapittelet til *The Sage Handbook of Writing Development* skriv David R. Olson om korleis den historiske utviklinga av *skriving* heng tett saman med, har verka inn på og vorte påverka av både materielle og kulturelle historiske endringar:

What begun as a useful mnemonic, a device for keeping records some four or five millenium ago, turned into a means of communication, writing, that was readily adapted to serve diverse social practies in different ways in different context and cultures. (Olson, 2009, s. 15)

⁶ Foucault bruker omgrepet *arkeologisk* som ein kontrast til *idéhistorisk* for å understreke at forståing om kontinuet, totalitet og opphav er ein del av ein samtidig diskurs, ikkje eigenskapar ved fortida i seg sjølv (Foucault, 1972 s. 135-140).

Både i Noreg og i vesten elles har allmenn bruk av skriftspråk som meir enn memorering og merking ei relativt kort historie⁷. Med reformasjonen vart det viktig at kyrkjelyden kunne lese skrifter, og leseundervisning vart difor ein viktig del av konfirmasjonsundervisninga. Det kyrkjelege alfabetiseringsarbeidet på 1700-talet vart etter kvart avløyst av eit skulebasert omkring 1850 der også skriveopplæring var viktig. Likevel kan ein ikkje snakke om nokon allmenn skrivedugleik i Noreg før nær 50 år seinare (Vannebo, 1994, s. 20). *Skriveundervisning*, slik eg nyttar omgrepet, er altså ikkje meir enn godt og vel hundre år gammalt.

Nystrand, Greene og Wiemelt (1993) skriv i artikkelen *Where Did Composition Studies Come From?* om korleis den endra amerikanske studentdemografien på slutten av 60-talet førte til ei 'literacy crisis'. For dei nye studentane, ofte ungdom frå lågare sosiale og økonomiske samfunnslag, vart det vanskeleg å identifisere seg med dei høgare utdanningsinstitusjonane sine arbeidsmåtar, verdisyn og normsystem. Samanhengen mellom sosialisering og utdanning tvang fram spørsmål om undervisningsmetodikk og faginnhald på universiteta, men det fekk òg konsekvensar i resten av utdanningssystemet. Ifølgje Janice Lauer (1984) var særleg lærarane viktige pådrivarar for nyorienteringa fordi dei ofte opplevde ei "powerful sense of dissonance between their responsibility for teaching writing and the inadequacy of their understanding and training for doing so" (som sitert i Nystrand et al., 1993, s. 268). Norskdidaktikaren Jon Smidt skildrar ein tilsvarande situasjon i Noreg, og set den byrjande akademiske interessa for skriveopplæring i samheng med endringane i skrivepedagogikken på ungdomssteget og opprøret mot "den tradisjonelle skolestilens monopol" (Smidt, 2012, s. 79). *Skrivedidaktisk forskning* har difor ikkje vore eit eige fagfelt i meir enn eit halvt hundreår.

Tekstforskning

Ifølgje Hoel var skriveforskninga før denne 'revolusjonen', synonymt med *tekstforskning*, og fagfeltet var lingvistane, litteraturvitarane og retorikarane sitt domene. Dei var primært opptekne av å analysere ferdig tekst. Skrivning vart forstått som ein teknisk dugleik der ein overfører tankar frå hovudet til papiret. I skriveundervisninga var det difor viktig at elevane lærte kjenneteikn på gode tekster og slik kunne luke unna vanlege feil og manglar (Beard, Myhill, Riley, & Nystrand, 2009, s. 275). Slik skrivedidaktikk finn Hoel døme på i heftet *Norsk stil. Råd og regler for stilskriving* (Nordberg, 1957). Der kunne elevane mellom anna lese om tydinga av "å få det riktige språklige uttrykk med én gang" (som sitert i Hoel, 1997, s. 4).

⁷ Sjå (Hagland & Lorentzen, 1995) for ei problematisering av ei slik førestilling om skrivning med runer.

I ei slik tilnærming til skrivedidaktikk er både skriving og skriveundervisning ein lineær prosess der skrivaren stadig skal konstruere meir avanserte einingar. Vurdering handlar om å kontrollere resultatet, altså elevtekster, opp mot måltekster. Kva som skjer hjå den einskilde elev blir ståande utan svar. Berre resultatet, her skildra av John Warriner (1950), er viktig:

A good writer puts words together in correct, smooth sentences, according to the rules of standard usage. He puts sentences together to make paragraphs that are clear and effective, unified and well developed. Finally, he puts paragraphs together into larger forms of writing – essays, letters, stories, research papers. (som sitert i Nystrand et al., 1993, s. 275)

Warriner skil altså ikkje mellom skrivaren og teksta. Sitatet kan like gjerne vere ei skildring av det han forstår som ei god tekst.

Denne formalismen rettar dei elevsentrerte skriveforskarane på 1980-talet kritikk mot, men dei er på langt nær dei fyrste. Allereie i 1850 argumenterte Knud Knudsen⁸ (1852/53) for ei skriveundervisning der språket skal “bringe Tanker fra et Hovud over i et andet” (som sitert i Steinfeld, 1986, s. 212). Korkje tekst eller språk bør vere eit mål i seg sjølv. 70 år seinare skriv pedagogen Herman Ruge på liknande vis om form og innhald når han kritiserer det han meiner er samtidas degenererte retorikk med eit sitat frå Platon: “De lærer folk op til å tale, sier han; men hvad lærer de dem å tale om” (Ruge, 1933, s. 7). Både Knudsen og Ruge synar at den føremålsause formalismen på langt nær var einerådande, korkje i samfunnet generelt eller i skulen spesielt, sjølv om det i ettertid kanskje kan verke slik.

Ekspressivt syn på skriving

Bak eit formalistisk syn på skriving ligg det, ifølgje kritikarane, ei grunnleggjande misforståing av forholdet mellom tenking og språk. I boka *Writing Without Teachers* skriv Peter Elbow (1973) at førestillinga⁹ om den ferdige tanken som ein føresetnad for skriving er feil:

This idea of writing is backwards [...] Instead of a two-step transaction of meaning-into-language, think of writing as an organic, developmental process [...] Only at the end will you know what you want to say or the words you want to say it with. (Elbow, 1973, s. 15)

Skriving handlar altså ikkje om å kombinere syntaktiske mønster, men er ein kreativ prosess som har utgangspunkt i den enkelte skrivar og hennar kreativitet.

Konsekvensane av denne forståinga av kva skriving er, passa som hand i hanske med den progressive pedagogikken der *eleven* skulle stå i sentrum. I ettertid er det lett å sjå korleis det

⁸ Knudsen var både norsklærer og språkforskar, men er i ettertid mest kjend for arbeidet med å fornorske dansk skriftspråk til det vi i dag kjenner som bokmål.

⁹ Elbow oppgir inga kjelde utover ein lapp han visstnok hadde hengande på kontoret sitt (Elbow, 1973, s. 14).

ideologiske er tett knytt til det skrivefaglege, og at store delar av den ekspressive skriveforskinga byggjer på eit ønske om endring og demokratisering av skulen. Tittelen på Elbow si bok er truleg ei spissformulering, men læraren mistar mykje av tydinga si innanfor denne tilnærminga. Dette endrar også skulen si rolle. Om skriving er noko som nærast veks ut av eleven, blir både skriveundervisning og vurdering problematisk.

Kognitiv skriveteori

Sjølv om den ekspressive retninga tek utgangspunkt i eit organisk syn på skriving, tvinger skulekonteksten likevel fram ein undervisningspraksis der ein i hovudsak er oppteken av det ferdige produktet (teksta), og av ei forståing av skriveprosessen som lineær (Hoel, 1997, s. 9). Kognitiv skriveteori forstår skriving som *fleire samtidige* mentale prosessar som opererer på ulike nivå og med ulike mål. Dermed representerer kognitiv skriveteori på mange måtar ei utviding av den ekspressive retninga, men ein forlet det romantiske synet på individet (Evensen, 1997, s. 158) til fordel for ei teknisk-systematisk forklaring. Dette gjer mellom andre Flower og Hayes (1981) når dei bruker terminologi og flytdiagram frå informasjonsteknologien. Eit slikt rasjonalistisk tilsnitt gjer at det fyrst og fremst vert mekanismar, prosessar og strukturar som får merksemd i forskinga.

Difor får kognitiv skriveteori fyrst og fremst konsekvensar for praktisk skriveundervisning som let seg undersøke eksperimentelt. Fordi det mentale ikkje kan studerast direkte, fangar denne metoden berre opp dei verbaliserte og medvitne prosessane – den underliggjande kunnskapen blir taus (Hoel, 1997, s. 13). Ein lærer å skrive ved å auke eller rette merksemda mot desse prosessane ved å lære seg kognitive skrivestrategiar og deira praktiske realiseringar. Når ein skriv, hoppar merksemda fram og tilbake i teksta og opp og ned mellom tekstnivåa. Kunnskap om tekststruktur vert dermed viktig, både for elev og lærar. Tydeleggjering blir ein viktig del av skrivedidaktikken, og vurdering vert dermed sentrert rundt sjølve undervisninga og gjennomføringa av denne, ikkje rundt teksta og det ferdige produktet (Ivanič, 2004, s. 231).

Skriving i eit sosiokulturelt perspektiv

I denne framstillinga har eg gjort eit poeng ut av å kontrastere ulike forståingar av forholdet mellom språk, tekst og tanke. Både i tekstforskinga og i den ekspressive tilnærminga vert tenking sett på som ein lineær prosess, i fyrstnemnde som å gå frå tanke til tekst, i den andre som ein vekselverknad mellom dei to. I kognitiv skriveteori vert det lineære utfordra av eit fleirdimensjonalt og samtidig syn på skriving. Likevel byggjer dei alle på eit grunnleggjande skilje mellom tanken, språket og den skrivne teksta.

Slik eg greier ut om i starten av dette kapittelet, forstår ein innanfor sosiokulturell teori derimot språk, tanke og tekst som ulike manifestasjonar av felles konstruert og sosialt situert kunnskap og meiningsskaping. I eit sosiokulturelt perspektiv forstår ein difor skriving som ei dialogisk kommunikasjonsform i ein sosial kontekst (Hoel, 1997, s. 23). Ein lærer å skrive på same vis som ein lærer andre sosiale omgangsformer – av andre menneske i genuine, meningsfulle samhandlingssituasjonar. I den sosiokulturelle skriveforskinga er ein difor oppteken av kva skrivaren *vil*, kva ho *kan oppnå* og korleis *teksta vert møtt* i det sosiale rommet ho er skriven i. Ein må difor ha merksemd både om skrivar, tekst og konteksten, samtidig som ein tek omsyn til samspelet mellom dei.

For at elevane skal lære å skrive må dei få høve til uttrykke seg på meningsfulle måtar. Ein vert motivert til å skrive av å kommunisere i sosialt signifikante samanhengar. Som i den ekspressive retninga tek ein utgangspunkt i at kvar enkelt har ein uttrykkstrong, men i eit sosiokulturelt perspektiv har dette fyrst og fremst opphav i det sosiale – ikkje i kvar einskild. Ein skriv alltid til *nokon andre* med eit meir eller mindre medvite mål for auge. For å oppnå desse måla må skrivaren ‘forhandle’ med mottakaren om både innhald og form innanfor dei sosiale rammene som skrivinga skjer i. Innverknaden ulike rammer har, både på prosess og produkt, vert dermed viktig. Ulike oppgåvetypar, vurderingskriterium og teksttypar er tett knytte til ulike kulturar, sosiale grupper og klassar. Som Gee (2008) skriv vil ei ukritisk skriveundervisning difor privilegere elevar som allereie er sosialisert inn i skulekulturen. Skriveoppgåver der tekststruktur frå barnebøker og innhald frå sydenturar og påskefjellet utan vidare blir oppvurdert, vert sjølvstekt enklare for elevar som har mange bøker heime, foreldre med god økonomi og hytte på fjellet.

Dermed får også teksta fornya merksemd innom det sosiokulturelle perspektivet på skriving. Dei ulike sjangrane har ikkje vakse fram av seg sjølve, men er knytt til makt og identitet. Dermed må *alle* elevane få høve til å lære dei viktige sjangrane. Ein tek likevel ikkje noko grunnleggjande oppgjer med skulen, dei privilegerte teksttypane, eller dei sosiale skilnadene dei reproduserer. I tillegg kviler sjangerpedagogikk på føresetnaden om at dei viktige teksttypane er relativt stabile, men som sosialsemiotikaren Günther Kress skriv, er dette langt frå sanninga:

In some senses the concept's potency was discovered in theory (and introduced into educational practice) just at the very moment when the social conditions had become such as to make the concept problematic. (Kress, 2003, s. 102)

Eit fokus på tekst må difor alltid ta omsyn til dei skiftande sosiale rammene skrivinga skjer i, både innanfor klasserommet *og* i resten av samfunnet.

Som ein del av skulen sitt demokratiske mandat, må skriveundervisninga gjere meir enn å utdanne elevar som kan strukturere ei tekst med spennande innhald. Som Hilary Janks skriv er det ikkje nok at elevane skriv om ting dei på førehand er interesserte i, komande skrivarar treng ei “critical social consciousness to produce text that make a difference to ways in which we ‘name’ and understand the world” (Janks, 2009, s. 128). Skulen har ansvar for meir enn læringa til den enkelte eleven; måten ein underviser på får konsekvensar for fleire enn dei som sit i klasserommet:

Attention should, therefore, shift away from simply presenting teachers with a list of strategies assumed to work as devices scaffolding students' appropriation of school literacies. (Kostouli, 2009, s. 110)

Skriveundervisning handlar om å ta ansvar for dei sosiale konsekvensane av elevane si skrivning, også utanfor klasserommet. Som Ann Haas Dyson skriv, handlar skriveopplæring om meir enn rein kunnskapsformidling: “When educators write, they are also teaching children their ethical obligations in varied writing situations” (Dyson, 2012, s. 93). God skriveundervisning må difor ha ei kritisk tilnærming, både til konteksten skrivninga skjer i, og dei sosiale konsekvensane tekstene resulterer i.

Andre kategoriseringar

Det er utfordrande å oppsummere over 50 år med forskning og tenking om skrivning og skriveundervisning utan å redusere det heile til ei så skjematisk framstilling at nyansane forsvinn. Det går ikkje så skarpe skilje mellom kategoriane som mi framstilling kan gi inntrykk av. Sjølv om dei byggjer på ulike måtar å forstå forholdet mellom språk, tanke og tekst på, er alle skriveteoriane opptekne av spørsmål all skrivepedagogikk må ta stilling til: kva skrivning er, korleis ein lærer å skrive, korleis ein skal gjennomføre skriveundervisning, og korleis ein skal drive vurdering.

Forsøk på å dele inn ulike teoriretningar innom skriveforskning har vorte gjort både før og etter Hoel. Allereie midt på 80-talet delte Faigley (1985) skrivning i *the textual*, *the individual* og *the social*. Nystrand, Greene og Wiemelt (1993) opererer med *formalism*, *constructivism*, *social constructivism* og *dialogism*. Beard, Myhill, Riley og Nystrand (2009) skil mellom *writing as linguistics mastery*, *writing as a cognitiv process* og *writing as a social practice*. Grovt skissert og plassert kronologisk kan ei oversikt over dei ulike tilnærmingane illustrerast slik eg gjer i figuren på neste side.

Fig 1: Fire metaperspektiv på skiving og skriveforskning:

<i>(Faigley, 1985)</i>	The textual	The individual	The social	
<i>(Nystrand et al., 1993):</i>	Formalism	Constructivism	Sosial Constructivism	Dialogism
<i>(Hoel, 1997)</i>	Tekstforskning	Eit ekspressivt syn på skiving	Kognitiv skriveteori	Skriving i eit sosiokulturelt perspektiv
<i>(Beard et al., 2009)</i>	Writing as linguistic mastery (text-oriented)	Writing as a cognitive process (writer-oriented)	Writing as social practice (context-oriented)	

Tabellen syner det eg forstår som eit gradvis skifte frå merksemd om tekst, til skivar, til kontekst. Tradisjonelt vitskaphistorisk, slik fagfeltet ofte vert omtalt i lærebøker og forstått elles i samfunnet, vert slik historisk utvikling ofte framstilt som ei uunngåelege rørsle frå det primitive til det moderne. Den positivistiske førestillinga om at forskning stadig kjem nærare ‘sanninga’ om kva skiving ‘eigentleg’ er, gjer dermed at skiving i eit sosiokulturelt perspektiv vert sett på som nyaste, og kanskje siste steg på vegen. Dei tidlegare teoriane om tekst, skivar og skiving har vorte *erstatta* av noko betre.

Ein annan måte å forstå den historiske utviklinga på, er at den skrivedidaktiske forskinga har fått eit breiare nedslagsfelt. Ein har utvikla metodar og teoriar som gjer det mogleg å gripe om skiving som eit breiare fenomen enn før. Den gode skriveundervisninga er såleis ein syntese av ulike teoriar om skiving og skrivedidaktikk. Denne forståingsforma privilegerer eit liberalt og pluralistisk syn på undervisning – alt er viktig:

It seems axiomatic that an appropriate pedagogical understanding of writing development and appropriate instructional designs must take account of all three perspectives, acknowledging the cognitive demands made upon the novice writer, the role of linguistic experience in writing development, and the complex interplay of social and cultural influences upon the learner writer within a community of writers. (Beard et al., 2009, s. 18)

Ei tredje forståing ser på dei ulike måtane å tenkje og meine om skriving og skriveundervisning som ulike *diskursar* knytta til makt og ulike interesser – ulike syn på skriving får ikkje status, korkje i skule eller samfunnet, berre som eit resultat av deira faglege innhald, men som eit resultat av deira kopling til makt og maktkamp. Slik eg ser det utelukkar ikkje denne måten å forstå skriveforskning korkje ei mangfaldig teoretisk tilnærming eller ei eklektisk skriveundervisning, men kombinerer desse med eit kritisk perspektiv både på skriving og undervisning.

Samtidige diskursar om skriving og skriveforskning

I artikkelen *Discourses of Writing and Learning to Write* identifiserer Roz Ivanič (2004) seks distinkte diskursar om skriving og skriveundervisning. Der Hoel legg vekt på dei historiske skilnadene mellom ulike teoriar om skriving og didaktikken dei har resultert i, ser Ivanič på korleis læreplanar, bøker, utdanningspolitikk, lærarar, elevar og foreldre speglar, gir uttrykk for, tek avstand frå og forsterkar ulike måtar å tenkje om og forstå skriving på. Med utgangspunkt i Gee¹⁰ definerer Ivanič ein *skrivediskurs* som:

constellations of beliefs about writing, beliefs about learning to write, ways of talking about writing, and the sorts of approaches to teaching and assessment which are likely to be associated with these beliefs. (Ivanič, 2004, s. 224)

Bruken av eit slikt diskursomgrep signaliserer tydinga av identitet. Det er dermed ikkje berre reine akademiske og faglege vurderingar som ligg til grunn når ein vel kva for skrivedidaktikk ein skal støtte seg på i undervisninga.

Som eg skriv tidlegare i kapittelet, heng denne bruken av diskursomgrepet difor saman med eit maktperspektiv. Eit diskursivt mangfald er ikkje eit hav av moglegheiter der ein fritt kan velje mellom ulike diskursar. At enkelte tilnærmingar til skriving synast å vere meir logiske og naturlege enn andre, privilegerer enkelte måtar å gjere ting på – til fordel for enkelte sosiale grupper framfor andre (Ivanič, 2004, s. 238). Dermed er ikkje endringar i læreplanar og pedagogikk berre eit resultat av ny forskning og forståing, men også resultatet av maktkamp. I tillegg er endring i seg sjølv av interesse for forlag, kurshaldarar og utdanningsbyråkratar (Ivanič, 2004, s. 241). Ivanič sin modell er dermed ei kritisk forståing av dei ulike tilnærmingane til skriving som meir enn reindyrka akademiske øvingar. Skriveopplæring heng saman med politiske, økonomiske og ideologiske val.

¹⁰ Sjå tidlegare i dette kapittelet for ein grundigare presentasjon av Gee sitt diskursomgrep.

Diskursar om skriveundervisning og vurdering

Alle skrivediskursane svarer på *kva skriving er, korleis ein lærer å skrive, korleis ein skal drive skriveundervisning, og korleis ein skal vurdere skriving* (Ivanič, 2004, s. 225). I gjennomgangen av *tekstforskning, den ekspressive tilnærminga, kognitiv skriveforskning* og det *sosiokulturelle perspektivet* er eg primært oppteken av spørsmål knytt til *kva skriving er og korleis ein lærer å skrive*. Eg finn at skriveteori ikkje naudsynleg treng å seie noko om undervisning og vurdering. Ivanič knyter eksplisitt saman alle dei fire problemstillingane. Dei ulike skrivediskursane representerer difor ikkje berre teori, men også praksis. I det følgjande knyter eg difor saman dei ulike teoretiske tilnærmingane sine svar på *kva skriving er og korleis ein lærer å skrive* med dei diskursane frå Ivanič seier om undervisning og vurdering.

Dugleiksdiskursen er knytt til *tekstforskning*. I denne forstår ein skriving som ein teknisk dugleik der skrivaren kombinerer kunnskap om lyd-symbol, relasjonar og syntaktiske mønster for å skape tekst. Ein lærer å skrive ved å lære desse mønstera og stadig konstruere større teksteiningar. I skriveundervisninga fører dette til eit dekontekstualisert fokus på rettskriving, grammatikk og teiknsetjing. Vurderinga vert dermed styrt av eit normativt tekstsyn der det korrekte, riktige og nøyaktige står i motsetnad til det som er feil, mangelfullt og unøyaktig.

Kreativitetsdiskursen heng saman med den delen av *det ekspressive* som legg vekt på fantasi, kreativitet og friskriving. Synet på korleis ein lærer å skrive får to konsekvensar for korleis ein driv skriveundervisning. For det fyrste skriv ein meir, og vert dermed flinkare til å skrive, om ein får skrive om interessante, inspirerande og personleg relevante emne. I tillegg gjer *lesing* at skrivaren både vert inspirert til skrivehandling, og får innblikk i fleire emne å skrive om. Dette får to delvis paradoksale konsekvensar for korleis ein vurderer. På den eine sida vert autentisitet, originalitet og den tydelege elevstemma viktig. Samstundes gjer tydinga dei litterære sjangrane, og dei typisk skjønnlitterære uttrykksmåtane ein har i skulen, at skriving som liknar desse, typisk vert sett på som god skriving.

Prosessdiskursen høyrer heime innanfor *kognitiv skriveteori*. Skriving er ein samansett og kompleks mental prosess. Kombinert med eit læringssyn der medvit om desse prosessane og teknikkar for å utvikle nye står sentralt, samt ei merksemd om tydinga den fysiske skrivehandlinga har, fører diskursen til ei skriveundervisning der systematikk, struktur, tydeleg og eksplisitt instruksjon og tilbakemelding er viktig. Omskriving, planlegging og vektlegging av skrive- og læringsstrategiar er sentrale delar av undervisninga. Ivanič skriv at vurdering er problematisk i denne diskursen. Likevel er den fysiske skriveprosessen slik han ser ut i klasserommet tilgjengeleg for observasjon. Trass dei

mange og djuptgripande implikasjonane denne diskursen har på undervisning, har han altså liten innverknad på eksamen og anna sluttvurdering. Han er likevel tilgjengeleg når lærarar og andre skal vurdere sjølve undervisninga.

Sosial praksis-diskursen ligg, saman med *sjanger-* og *den sosiopolitiske diskursen*, innanfor dei *sosiokulturelle perspektiva* på skiving. Fordi ein lærer å skrive av å delta i ulike kommunikasjonssituasjonar som krev ulike måtar å skrive på, må undervisninga enten 1) lære elevane dei ulike skrivemåtane (sjanger), 2) skape eller oppsøke reelle kommunikasjonssituasjonar der elevane må skrive (implisitt eller etnografisk metode), eller 3) lære elevane dei grunnleggjande semiotiske ressursane og korleis desse realiserast i ulike kontekstar (funksjonell tilnærming)¹¹. Av dei tre er det sjangertilnærminga og den funksjonelle som kan vere gjenstand for vurdering av tekst, men som Kress (2003) skriv, er mangelen på stabilitet problematisk for fyrstnemnde.

Oppsummering

Som lærar står ein overfor ei rekke val og moglegheiter når ein planlegg, gjennomfører og vurderer eigen skriveundervisningspraksis. Med utgangspunkt i ei sosiokulturell forståing av tenking som sosialt situert og språkleg mediert forstår eg diskurs både som eit uttrykk for ulike sosiale grupper si makt, og ein måte å identifisere seg sjølv med desse, men også som måten den einskilde konstruerer meining og forstår verda på. I opposisjon til det etablerte kan lærarar skape sine egne identitetar og utfordre dei institusjonelle rammene for tenking, språk og praksis. Slik forstår eg læraren sine didaktiske val som ei aktiv posisjonering i eit diskursivt felt der ulike diskursar om skiving konkurrerer om definisjonsmakt og innverknad.

Den historiske bakgrunnen for dei institusjonelle rammene rundt skriveundervisning er eit halvt hundreår med skriveforskning som vekselvis har konsentrert seg om tekst, skrivar og kontekst. Med bakgrunn i ulike syn på forholdet mellom desse tre har ulike teoriretningar forsøkt å svare på sentrale spørsmål knytt til skiving, skriveundervisning og vurdering. Dette har resultert i eit mangfaldig og polarisert fagfelt der dei ulike diskursane ofte vert tolka som motsetnader, men dei vert likevel ofte kombinert i faktisk undervisning. Eg forstår lærarar si posisjonering på bakgrunn av dette.

¹¹ Ei slik tilnærming ligg nært mi forståing av 'skrivehjulet'. Sjå (Evensen, 2010).

Metode

I teorikapittelet tek eg utgangspunkt i at tenking er noko som skjer sosialt og språkleg, og som blir mediert mellom menneske. Fordi eg er interessert i å undersøke korleis lærarar tenkjer om skriveundervisning, har eg studert korleis tre lærarar på mellomtrinnet pratar om skrivning og skriveundervisning. Hovudmaterialet mitt er transkripsjonar av semi-strukturerte intervju med informantane. Valet av ei slik kvalitativ tilnærming heng saman med teorien eg nyttar, mitt grunnleggjande syn på verda, og det eg ser som mogleg å vite om ho. Dei meir profane, men ikkje mindre viktige, tids- og ressursmessige rammene eg måtte halde meg innanfor har òg hatt stor innverknad på prosjektet.

Skriftleg framstilling av eit forskingsprosjekt tvingar ofte fram ein kronologi og ein struktur som dekker over mange av motsetnadene og konfliktane den ferdige teksta naudsynleg er eit resultat av. Det som (forhåpentlegvis) framstår som reine, einsretta og nærast uunngåelege tankerekker på papiret, har ofte utgangspunkt i kaos, motsetnad og konflikt. Det som no er fastfrose mellom desse to permanente, er resultatet av ein langvarig prosess der eg stadig har gjort teoretiske, metodiske samt praktiske val og prioriteringar. Føremålet med metodekapittelet er å gi lesaren ein gløtt inn i denne kaotiske og ofte sjølvmotseiande prosessen – forhåpentlegvis på ein oversiktleg og samanhengande måte som styrkar truverdnet til undersøkinga.

Kunnskapssyn

Målet med denne undersøkinga, som med all forskning, er å skape kunnskap. I boka *Menneskevidenskaberne* skriv Søren Kjørup (1996) at kunnskap, slik det tradisjonelt vert brukt i *naturvitskapleg* forskning, handlar om mønster, lovmessigheiter og korrelasjonar som kan beskrive hendingar. Innanfor eit slikt *rasjonalistisk* (Guba, 1981) kunnskapssyn kan dermed forskning både forklare det som har skjedd, men også predikere, enten probabilistisk eller kausalt, det som skal skje. Denne tilnærminga byggjer på ein føresetnad om at forklaringar om røynda har generell gyldigheit, altså at det er noko grunnleggjande varig og ordna i måten verda faktisk er (Kjørup, 1996 s. 86-91).

Ein annan måte å forstå kunnskap er som situert og kontekstualisert. Generelle sanningar om mennesket og om menneskeleg handling er for vage og uspesifikke, både som forklaringar på det

som har hendt og som predikatorar på det som skal skje. Eit slikt *naturalistisk* (Lincoln & Guba, 1985) kunnskapssyn kan dermed ikkje utleie generelle forklaringar frå enkelthendingar, eller seie noko sikkert om kva som vil skje i framtida (Kjørup, 1996, s. 101-103). Forklaringar av røynda har spesifikk gyldigheit innan avgrensa tid og rom. Likevel er nettopp styrken ved ei slik tilnærming at ein dermed tek omsyn til både informantane som dynamiske og aktive aktørar, og til det uunngåelege samspelet mellom forskar og den ein forskar på (Lincoln & Guba, 1985). I denne undersøkinga legg eg nettopp dette perspektivet til grunn.

Kjørup, som støttar seg på Habermas (1968), hevdar at den rasjonalistiske måten å sjå på forskning og kunnskap, på grunn av historisk-materialistiske forhold, har ein hegemonisk posisjon i samfunnet (Kjørup, 1996, s. 96). Dette gjer at det naturvitskaplege, positivistiske kunnskapssynet både dominerer den offentlege diskursen om forskning, men også at det innanfor menneskevitskapen er vanskeleg å frigjere seg heilt frå denne måten å tenkje om forskning, kunnskap og sanning på. I artikkelen *Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries* tek Egon Guba (1981) konsekvensane av dette og foreslår fire kvalitetskriterium¹² for naturalistisk forskning. Dei byggjer på, men utvidar og problematiserer, dei rasjonalistiske omgrepa *validitet* og *kredibilitet*. Eg finn at Guba si tilnærming kan vere ein syntese av den systematiske tilnærminga eg ser på som dei *empirisk-analytiske*¹³ vitskapane si styrke og det *tolkande* og *språklege* kunnskapssynet som gjer dei *historisk-hermenautiske*¹⁴ så spennande. I det følgjande vil eg difor støtte meg på denne modellen både for å presentere mi undersøking og mine refleksjonar rundt ho.

12 Guba brukar *Credibility, transferability, dependence* og *confirmability*, som eg har omsett til *kredibilitet, overførbarheit, avhengigheit og stadfestbarheit*.

13 (Habermas, 1969, s. 9)

14 (Habermas, 1969, s. 10)

Kvalitetskriterium for kvalitativ forskning

Kredibilitet

Det fyrste kvalitetskriteriet for naturalistisk forskning, som svarer til det rasjonalistiske omgrepet *intern validitet*, handlar om korleis forskar og undersøking framstår som tillitvekkande og sannsynleg. Har ein forska på det ein trur ein har forska på? Ifølgje Guba er hovudpoenget med kvalitativ forskning at det ein undersøker, vert heilskapleg studert og ikkje redusert til enkeltdelar i eit forsøk på å redusere feilkjelder og kome fram til eit konsist svar. Innsikt i kompleksiteten i situasjonen er altså ein føresetnad for å vite kva det er ein undersøker.

Den enklaste måten å styrke kredibiliteten er difor å bruke mykje tid saman med informantane sine. Dette kan redusere påverknaden forskaren har på dei studerte ved å 'naturalisere' og avmystifisere han, men det er òg med på å nansere og problematisere *forskaren* sine førsteinntrykk. I tillegg bør datainnsamlinga fange opp nok materiale til at forskaren kan danne seg eit bilete av det typiske, og slik fange opp skilnaden mellom dei tilfeldige og dei signifikante avvika frå normalen. Tidsbruken og dokumentasjonsmengda bør supplerast med respons frå fagfellar slik at forskaren enklare kan problematisere si eiga tenking og oppdage nye perspektiv. Vidare bør ein triangulere ulike data frå ulike informantar, ulike metodar med same informant og ulik teori frå forskjellige kjelder. I tillegg til desse tre er *member checks*, der ein direkte spør informantane om gyldigheita av tolkingar, både undervegs og i ettertid av datainnsamlinga, det viktigaste ein kan gjere for å styrke *kredibiliteten*.

Det grunnleggjande spørsmålet om validiteten i undersøkinga, altså om eg har forska på det eg seier eg har forska på, handlar i mange høve om bruken av teori som tolkingsverktøy og om denne er relevant. Da eg starta arbeidet med datainnsamling var det andre, men liknande teoriar som låg til grunn for spørsmåla eg stilte og observasjonane eg gjorde. Kategoriane eg på førehand trudde eg skulle strukturere materialet etter, viste seg i analysearbeidet å ha låg forklaringskraft, og vart difor forlate til fordel for andre. Denne pragmatiske teoritilnærminga meiner eg primært *styrker* kredibiliteten, men det kan òg vere ein indikasjon på at mi forståing av det eg studerer, først i ettertid har gitt meg føresetnad for å studere det. Det er vel litt av poenget med å gjennomføre eit masterprosjekt, så ein kan vanskeleg unngå akkurat dette.

Eg har brukt mykje tid i både intervjusituasjonar og som observatør i klasserommet. Kvar informant vart intervjuva to gonger – både før og etter ein observasjonsperiode på mellom tre og fem dagar. Slik meiner eg at både informantane sine inntrykk av meg, og mine tolkingar av dei, ligg nært opp til ein naturleg situasjon. Både i utforming av spørsmål, i samtalar med informantane og i analysane

har eg vore var mi rolle som utanforståande. Sjølv som student meiner eg ein skal vere varsam si rolle som mogleg representant for den normative og ‘korrekte’ institusjonen som utdannar lærarar.

Sjølv om eg har forsøkt å problematisere mine tolkingar, både i samtale med rettleiar og i forskingsjournalen min, har eg sakna eit tettare samarbeid med andre studentar. Fråværet av slikt er kanskje eit resultat av dei individuelle rammene masterprosjektet har. Eg trur eit tettare samarbeid med andre i same situasjon, kanskje også eit felles masterprosjekt, hadde styrka undersøkinga sin kredibilitet. Eg har triangulert både teori, data og metode, noko som har vore til stor hjelp i tolkingsarbeidet. I tillegg har eg vore open med mine tolkingar overfor informantane, og dei har lese og fått høve til å kommentere fyrsteutkastet av analysekapittelet.

Overførbarheit

Det andre kvalitetskriteriet, som svarar til *ekstern validitet*, handlar om kor gyldige funna er for andre, liknande situasjonar. I *kvantitativ* forskning er målet å kome fram til statistiske eller kausale forklaringar som gjer det mogleg å generalisere – altså å finne sanningar som gjeld for andre enn informantane ein har undersøkt. I eit *kvalitativt* forskingsparadigme vil derimot det ein studerer alltid vere tett knytt til konteksten det vert studert i. Dette tyder ikkje at objektivitet er eit uoppnåeleg ideal – “[u]dsagn om verden som viser sig at være riktige” (Kjørup, 1996, s. 26) må framleis vere målet for all forskning. Alle situasjonar har fellestrekk med andre situasjonar, men i staden for å snakke om generaliserbarheit, bør ein heller spørje kva kontekstar funna har relevans i.

For å avgjere dette må ein vurdere kva *andre* kontekstar ei forståing av informantane mogleggjer. Ein styrker overførbarheita ved å velje informantar som er representative for konteksten ein vil undersøke, ikkje for populasjonen som heilskap. I motsetnad til kvantitativ forskning er det difor interessant med informantar som skil seg ut. I tillegg til å romme eit slikt utval bør datainnsamlinga så godt som mogleg, reflektere det komplekse i situasjonen. Konteksten bør kome til uttrykk i framstillinga. Slik kan lesaren sjølv avgjere i kva grad situasjonen og aktørane har overføringsverdi.

I mi undersøking har eg forsøkt å finne informantar som representerer breidda av tenking om skriveundervisning hjå lærarar på mellomtrinnet. Samstundes krev valet av det semi-strukturerte intervjuet informantar som har noko på hjartet og som er villige til å la seg intervju. Eit openbart problem er dermed den potensielle eksistensen av eit massivt lærarfleirtal som meiner heilt andre ting enn informantane seier, men som av ulike årsaker, til dømes at dei slett ikkje meiner noko om skiving, ikkje vil la seg intervju. Sjølv om ein lett kan sjå det parodiske i slike innvendingar, som jo kan brukast mot alt, er poenget likevel viktig. Det er ikkje alltid like lett å skaffe informantar

blant lærarar. Ofte vart eg avvist av rektorane, andre gonger fekk eg aldri noko svar, men som regel fekk eg vite at andre, meir pressande saker, diverre gjorde det vanskeleg å vere deltakar i prosjektet.

Likevel enda eg til slutt opp med informantar med ulik alder, arbeidserfaring og utdanning. To av dei er kvinner og éin er mann. To underviser stort sett i team i opne landskap, og éin for det meste for seg sjølv i det tradisjonelle klasserommet. To arbeider i byen og éin utanfor. Eg meiner variasjonen i utvalet styrkar overførbarheita i undersøkinga, og at funna difor har relevans for langt fleire enn informantane. I framstillinga har eg lagt mykje arbeid i å yte materialet rettferd. Informantane driv ei kompleks og samansett skriveundervisning; samstundes tvingar analysen fram tendensar, trendar og mønster. Det er utfordrande å sikre overførbarheita utan å skulle fylle teksta med lange og nøysame skildringar av konteksten. Eg har difor prøvd å komprimere dei kontekstuelle skildringane i sjølve teksta og legg heller ved nokre utdrag frå observasjonsnotata.

Avhengigheit

Både kredibilitet og overførbarheit handlar om det ein i ei rasjonalistisk tilnærming kallar validitet. Tradisjonelt har dette vore “a demonstration that a particular instrument in fact measures what it purports to measure” (Cohen, Manion, Morrison, & Bell, 2011, s. 179). Omgrepet seier altså noko om gyldigheita av forskaren si forståing av verda. *Reliabiliteten* seier på si side meir om kor nøyaktige desse måleinstrumenta er, altså om den faktiske forskinga er logiske realiseringar av desse forforståingane. Med andre ord er reliabilitet eit mål på kor godt ein har unngått at det unøyaktige mennesket har ‘forureina’ materialet med sin subjektivitet.

Reliabilitet *er* eit godt kvalitetskriterium for mange typar forskning, men innanfor ei naturalistisk tilnærming er ikkje det subjektive noko hinder, men derimot ein føresetnad for å skape kunnskap om mennesket. I eit slikt forskingsparadigme er den observerande forskaren som ein storleik utanfor det observerte både logisk umogleg og metodisk problematisk (Lincoln & Guba, 1985, s. 94). *Avhengigheit*, som er det tredje kvalitetskriteriet, handlar difor om korleis det subjektive måleapparatet, altså forskaren, verkar inn på stabiliteten av funna.

Ein er altså ikkje interessert i å fjerne subjektiviteten, men å vite noko om korleis denne kjem til uttrykk i det konkrete forskingsopplegget. Slik kan ein ta omsyn til slike avgrensingar og enten prøve å kompensere, eller i det minste gjere greie for dei. Dette kan ein gjere ved å inkludere ei tilstrekkeleg mengd data som underbyggjer tolkingane, slik at lesaren kan, om ikkje etterprøve, så iallfall få innsyn i korleis tolkingane har vorte gjort og dermed slutte seg til eller ta avstand frå dei. I

tillegg bør forskaren dokumentere korleis prosessen, altså design, datainnsamling og analyse, har vorte gjennomført – for å underbygge og sannsynleggjere tolkingane.

I denne framstillinga har eg valt å bruke mykje plass på sjølve analysen. Slik underbyggjer eg mine tolkingar ved å syne samanhengen mellom desse og materialet eg tek utgangspunkt i. Dette skaper utfordringar både reint tekstleg og analytisk. Omsynet til det kommunikative poenget i teksta, og til analysen som faktisk tolking, taler for avgrensa bruk av rådata. Samtidig taler omsynet til den argumentative underbygginga, både av tekst og analyse, for utstrekt brukt. Eg har valt ei mellomløysing der eg har brukt mange direktesitat, men utan å la dette gå på akkord med målet om å skrive ei lesarvennleg tekst som kommuniserer eit poeng og ikkje berre er ei oppramsing av ting som har skjedd. Saman med dette kapittelet, som eg vonar gir lesaren eit innblikk i korleis og kvifor eg har gjort som eg har, har eg òg lagt ved eit utdrag frå både intervjuguide og transkripsjonar for å styrke undersøkinga sitt truverde og kontrollere for *avhengigheita*.

Stadfestbarheit

Innanfor ei rasjonell tilnærming til forskning er stabile funn eit teikn på høg reliabilitet. Å vere open om metodologi og framgangsmåte sikrar vidare at funna ikkje er resultat av systematisk 'bias' eller manipulasjon. Slik sikrar ein altså det *objektive* i ei undersøking. For naturalistiske tilnærmingar er dette objektivitetsomgrepet problematisk. Til skilnad frå *avhengigheit* handlar *stadfestbarheit* meir om den einskilde forskar i den spesifikke konteksten enn om forskarsubjektivet generelt. Undersøkaren sine økonomiske, sosiale, politiske og ideologiske briller er altså meir interessante enn hennar avgrensa merksemd (som er felles for alle menneskelege forskarar).

Guba skriv om to hovudmetodar ein kan bruke for å styrke stadfestbarheita. For det fyrste bør ein som forskar vere medviten sin eigen sosiale posisjon og sine fordommar. Triangulering, som eg skriv om over, gjer det enklare å omgå sine egne overtydingar; men ein bør òg reflektere kritisk over korleis eigen subjektivitet verkar inn på undersøkinga. For det andre bør denne refleksjonen kome til uttrykk i framstillinga, slik at lesaren både kan få (avgrensa) innsikt i forskaren sine refleksjonar, men òg fordi ein på denne måten tek høgde for avgrensingane i ei tolkande tilnærming.

I dette kapittelet har særleg det siste punktet vore viktig, sjølv om ein også her må balansere mellom dei delvis motstridande krava til ein argumenterande tekst og ein refleksjon. Eg har vore kritisk til mine egne fordommar både før, under og etter datainnsamlinga. Eg har prøvd ulike tilnærmingar, og eg har gått mi eiga forståing av skriveundervisning, pedagogikk og didaktikk etter i saumane for å spore opp og luke bort det openbert subjektive. Dette er sjølv sagt ein kamp, kanskje mot

vindmøller, men eg håpar likevel denne refleksjonen kjem til uttrykk i teksta, og at lesaren dermed får eit innblikk i mine førestillingar og innverknaden desse har på undersøkinga. Desse kjem òg til uttrykk når eg i siste kapittel skriv om dei didaktiske implikasjonane av studien og mi eiga potensielle posisjonering som skrivelærer.

Oppsummering

I denne undersøkinga tek eg utgangspunkt i at kunnskap er sosialt konstruert, situert og kontekstualisert. Eg har difor valt ei kvalitativ tilnærming innanfor eit naturalistisk paradigme der eg brukar det semi-strukturerte intervjuet som ein metode for undersøke korleis tre lærarar på mellomtrinnet posisjonerer seg i samtale om skriveundervisning. Eg meiner forskersubjektiviteten, kombinert med heilskapsfokuset i intervjumetodikken, gir eit breitt og mangfaldig datamateriale som er eit godt utgangspunkt for analyse. Tilnærminga krev difor eit stringent metodisk verktøy, både for å utnytte materialet på ein god måte, men også for kunne ta omsyn til og prøve å kontrollere for mine personlege, ideologiske og uerfarne briller. I omgrepa kredibilitet, overførbarheit, avhengigheit og stadfestbarheit finn eg eit slikt verktøy, og i dette kapittelet har difor ein presentasjon og refleksjon rundt desse stått sentralt.

Analyse

I teorikapittelet argumenterer eg for at det finst ulike måtar å tenkje, meine og snakke om skrivning på. Innanfor skriveforskning, læreplanar og i skulen eksisterer det ulike diskursar om skrivning. Eg hevdar at desse diskursane får konsekvensar for kva type skriveopplæring ein meiner bør skje. Fordi enkelte diskursar er meir framståande enn andre, står ikkje informantane heilt fritt til å seie kva dei vil. Språket i slike diskursar vert privilegert, og slik vert språkbruk forma av institusjonelle rammer. Måten informantane snakkar om skriveundervisning på, gir difor ikkje berre eit innblikk i kva dei sjølve tenkjer om skrivning, men også ein inngang til diskursane slik dei artar seg i skriveopplæringa i skulen. Slik kan eg også studere det diskursive feltet.

Operasjonalisering og analyseiningar

For å analysere materialet tek eg utgangspunkt i ei forståing av transkripsjonane som informantane sitt fastfrosne språk. Dette språket representerer deira tenking uttrykt gjennom diskursive formasjonar som strukturerer og skaper samanheng. I analysen er eg ute etter å 'fange' slike mønster. Dette gjer eg ved å analysere korleis informantane svarer på det eg meiner er fire sentrale skrivedidaktiske spørsmål. Slik får eg også innsikt i diskursane og det diskursive feltet dei høyrer til.

I innleiinga presenterte eg problemstillinga med følgjande forskingsspørsmål for å systematisere analysearbeidet:

- Kva seier informantane om *kva skrivning er, korleis ein lærer å skrive, korleis ein skal drive skriveundervisning*, og *korleis ein skal vurdere skrivning*?
- Kva for diskursive formasjonar er representerte i informantane sin språkbruk?
- Korleis ser det diskursive feltet ut?

Første spørsmål handlar om *kva* informantane snakkar om. Kva er det som er viktig for dei? Kva legg dei vekt på, kva utelèt dei? Korleis dei svarer på kva dei forstår skrivning som, korleis dei trur elevane best lærer å skrive, korleis dei meiner skriveundervisninga bør vere og kva dei legg vekt på når dei vurderer (både tekst og skrivekompetanse), gir innblikk i dei *diskursive formasjonane* som representerer deira tenking om skriveundervisning. Eg vel å strukturere analysen etter informant, og for kvar av dei syner eg dei diskursive formasjonane dei uttrykker seg i.

Informantane snakkar ikkje berre om kva dei gjer og kvifor, men også mykje om kva dei ikkje gjer. Dei har ofte ein ironisk distanse til det dei snakkar om. Eg er difor også på utkik etter “the tiny, invisible text that runs between and sometimes collides” (Foucault, 1972, s. 27). Slik forstår eg dei diskursive formasjonane ikkje berre som einsrettande, men også som fylt med motsetnader og konflikhtar

I transkripsjonane har eg attgjeve det informantane seier på ein dialekt nær måte. Dette vonar eg gir ein nærleik til den munnlege originalteksta som lett kan forsvinne i ein omsetjingsprosess til standardisert skriftspråk. Slik kjem den einskilde informant tydelegare til syne i teksta, og det gjer det lettare å sjå det spesielle med kvar enkelt. Omsetjing til standardmålet kan òg redusere språklege nyansar og fjerne variasjon som har stort meiningspotensial. Ein talenær transkripsjon gjer det mogleg å gi eit breitt inntrykk av både form og innhald i informantane sin språkbruk.

Mot slutten av kapittelet oppsummerer eg korleis informantane posisjonerer seg i det diskursive feltet slik dette konstituerast av dei diskursive formasjonane, og eg skisserer korleis desse også verkar saman og i motsetnad til kvarandre. Fordi den skriftlege framstillingsforma privilegerer ein kausal og temporal samanheng – ein les teksta frå start til slutt – forsøker eg å skissere ei grafisk framstilling av det diskursive feltet i slutten av kapittelet. Denne figuren er svaret på det siste analysespørsmålet.

Diskursive formasjonar

Åse

Åse har jobba som lærar i over tre tiår, dei siste 29 åra på ein mellomstor bygdeskule utanfor ein norsk storby. I det vesle klasserommet sit dei 15 elevane to og to ved pultane, medan Åse sit bak kateteret under tavla. På veggane heng det oppslag om skrive- og lesestrategiar, vekeplanar og elevarbeid. Langs den eine veggen står ei velbrukt bokhylle. Åse underviser klassen i dei fleste faga, samt at ho har engelskundervisning på ungdomssteget. Åse snakkar i hovudsak om skriveundervisning som å dreie seg om *form* og *innhald*, men ho er også oppteken av korleis *struktur* kan vere ein motsetnad til det kreative og individuelle.

Form

Det er tydeleg at Åse er oppteken av rettskriving. Ortografi, teiknsetjing og grammatikk er viktige kategoriar når ho pratar om skrivning og skriveundervisning. Elevane må lære seg å skrive rett for gjere seg forstått, både i skulen og seinare i livet. Ho forklarar at dette er viktig fordi når “det hope

sæ opp med rettskrivingsfeil”, slik det gjer for dyslektikarar, mistar teksta føremålet: “poenget med en tekst e jo at det ska kommuniser”. Sjølv om ho med dette gir uttrykk for at det kommunikative aspektet ved skriving er det primære, snakkar ho mykje om den grafiske tekstutforminga. Ho pratar om “dei fine arbeidsbøkern som høre te norskverket”, korleis elevane er opptekne av å gjere “en skikkelig jobb” og av å “få det fint og greit”. Det er altså ikkje berre å få dei riktige bokstavane på rett plass som gjeld; Åse er også oppteken av korleis teksta framstår reint estetisk, både på eit makronivå og heilt ned til utforminga av kvar enkelt bokstav:

Det e et lite poeng at dæm ska skriv sammenbotti skrift, vi driv jo på med det og da itj sant, dæm ska ikke skriv ein og ein bokstav men prøv å beitt sammen for å lær sæ teknikken.

Elevane skriv i penbøker, dei teiknar og gjer seg flid, og rettar alle feil før skriftlege arbeid vert offentleggjorde på bibliotek og i fellesareal.

Åse er klar over at delar av skriveundervisninga hennar kan verte oppfatta som gamaldags. Elevane sit stille på plassane sine, rekker alltid opp handa og står ved tavla når dei les opp svar frå leksebøkene. Ho skildrar undervisninga si som tradisjonell. Meir moderne arbeidsformer, som prosjektarbeid, er noko dei driv med av og til, “sånn at dæm kan sitt sammen to og to og diskuter”. Ho finn likevel støtte for undervisningsmetodane sine, både i læreplanen og i lærebøkene: “Innafor skriving så e det my lagt vekt på rettskriving. Det e store og viktige kapittel”. Åse fortel om ei foreldregruppe som finn tryggleik i det gamle og kjende: “dæm syns det e heilt greit, dæm like det at det e sånn (ler)”.

Vekta Åse legg på dei tekniske sidene av skriving, har røter i hennar omsyn for elevane sine. Rettskriving er ikkje berre ein viktig del av det å kunne skrive, det er også “veldig, veldig vrient”. Ho fortel at mange av elevane strevar, men at målretta arbeid, repetisjon, øving og oppattaking gir resultat. For Åse er skrivedugleik eit resultat av ein trinnvis prosess der elevane gjennom trening går frå eit lågt til eit høgare kompetansenivå, på mellomtrinnet nærmar denne prosessen seg slutten: “Æ får jo ungan ganske ferdig æ da vet du når dæm kjem te femte klasse”. Jobben hennar vert difor å hjelpe elevane vidare på vegen, ikkje å lære dei rettskriving for rettskrivinga sin eigen del.

Skriveundervisninga hennar kan vere utfordrande og slitsam for elevane, men ho er sikker på at elevane har gagn av ho: “Dæm gjør jo det! Te neste gang så har du lært nå. Det e jo gjenntatt skriving, repetert skriving”. I tillegg til det formelle lærer ho dei gleda og motivasjonen det gir å gjere ein skikkeleg jobb. Ho fortel om ei elevgruppe som set pris på måten ho driv undervisning og tekstvurdering på. Sjølv om ho er selektiv, er rettskriving noko ho ofte gir og blir beden om å gi

respons på. Mange av elevane “syns det e fint at det e rett”; også dei er opptekne av korleis teksta ser ut:

Da rette æ jo sånn med blyant itj sant, og så skriv æ det riktige ordet i margen og så viske ungan ut det dæm sjøl har skrivi og skriv det riktige som æ har skrive så itj det ser så støgt ut da.

Elevar som ønsker å skrive korrekt norsk, kombinert med ein slik undervisningsmetodikk, er likevel ikkje nok til motivere alle: “Det e jo nånn som alltid skriv det aller, aller minste som man pålegg dæm”. Likevel gjer ikkje desse elevane at Åse ser på slike oppgåver som føremålslause: “dæm ungen her e litt innstilt på det sjø, dæm spør veldig my om det, ‘e herre rett?’ ”.

Innhald

I tillegg til dei formelle sidene ved skriving og korleis teksta *ser ut*, er Åse oppteken av kva elevane skriv *om*. Når ho fortel om deira sterke sider er det særleg *innhaldet* ho legg vekt på. Rettskriving er altså ikkje det einaste som er viktig: “Dæm e veldig flink te å skriv fantasifulle teksta [...] med my fantasi”. Saman med *riktig*, *rett* og *pent* er difor både *fantasi* og *skrivelyst* sentrale omgrep i hennar vurdering av skrivekompetanse:

Og det e nånn som e ekstra flink te å skriv med humor og snert, det syns æ sjøl er artig da. Det e nånn som skriv forferdelig my, det e nånn som sitt og skriv heile tida, som har så my fantasi i sæ.

Innhaldet er viktig fordi elevar som skriv om noko dei er interesserte i skriv meir og får dermed meir trening. Innhald, saman med rettskriving, er òg viktig når Åse vurderer elevtekster: “Æ ser jo på om det e godt innhold. Om det når mæ, røre mæ eller om det bare e sånn ‘så gikk vi på en tur i skogen’ itj sant”. Ho er medviten om at slik vurdering kan verte subjektiv, men ser ikkje korleis ein skal kunne unngå det.

For Åse er dei kognitive aspekta av skriving nært knytte til det kreative. Når ein skriv, må ein “bruk fantasi” og helst skrive om noko interessant. Difor gir ho ofte elevane oppgåver med tematikk som ligg innom førestillings- og opplevingssfæren deira. For Åse er slike oppgåver, og tekstene dei resulterer i, særleg godt eigna for elevar på mellomtrinnet: “Det e jo ofte litt sånn da, når det e unga som e elleve år, at dæm klare å tenk sæ te det da”. Det kan vere oppgåver der elevane skal skrive om episodar frå fritida, om tema dei er opptekne av, eller om ting som har skjedd på skulen. Dei kan skrive om egne ”ønska og drømme”, eller dei kan ta utgangspunkt i andre si livsverd og skrive om kva som hadde skjedd “hvis du sjøl hadd vorre i den situasjonen”. Både munnleg forteljing og film kan vere inspirasjonskjelder for skriving, men Åse nemner særleg bøker og litteratur.

I Åse sitt klasserom er difor lesing ein naturleg del av skriveundervisninga. Ungane les både sakprosa og fiksjon, men det skjønnlitterære står i ei særstilling. Sjølv er Åse ein ivrig og involvert lesar:

Æ les frøktelig my da. Alt fra krim te skjønnlitteratur, æ les en to-tre bøker samtidig hele tida, æ har ei på senga også har æ ei lydbok da, som æ høre på når æ lage mat og sånt.

Åse vil gjerne dele interessa for litteratur og lesing med elevane. Dei les mykje, både kvar for seg og høgt for kvarandre. Ho les for dei medan dei et, eller dei høyrer på lydbok saman. I samband med denne lesinga får elevane ofte i oppgåve å skrive bokomtalar. Åse forklarar at denne skrivinga gir elevane skrivetrening, samtidig som dei får moglegheita til å dele leseopplevinga si med resten av klassen:

Det e jo den der opplevelsen itj sant, det e jo derfor vi snakke og itj sant, for at dæm får en opplevelse sammen, og det jo derfor vi søng og, for å få ei fellesopplevels.

Ho snakkar ikkje noko meir om dei sosiale aspekta ved skriving og lesing, men det er tydeleg at lesing og litteratur ikkje berre er ein veg inn i skrivinga, men også eit mål i seg sjølv.

Struktur

Når eg spør korleis elevane har lært å skrive bokomtalar, forklarar Åse at dei har jobba mykje med dette før, at dei har lese andre bokomtalar, og at dei har snakka om samandrag og lese modelltekster. Ho fortel om ei skriveundervisning som i hovudsak er implisitt, men elevane har også fått lære meir eksplisitte skriveteknikkar, som bruk av temasetning i avsnitt og tydinga av nøkkelord i samandrag. Åse seier at dette er til stor hjelp “for dæm som ikke e så kreativ”, og at mange treng hjelpa, men ho presiserer at dette berre er eit hjelpemiddel og ikkje noko ho *krev* at elevane skal lære.

For Åse er sjanger eit slikt hjelpemiddel både for den som skriv og for lesaren. I skriveundervisninga på mellomtrinnet er ikkje sjanger det viktigaste, men fordi ho også underviser på ungdomsskulen veit ho at elevane må gjennom det: “Æ ser te eksamen kor viktig derre med sjanger e da, at dæm skjønne det”. Åse er vag når ho definerer sjangeromgrepet, men det viktigaste er uansett at det ikkje skal “ødelegg for skrivelyst, det tenke æ e veldig viktig”. Ho ser på sjanger som ein motsetnad til kreativitet, og på strukturelle rammer som hemmande for skrivegleda:

Poenget e at ungan skriv, for hvis dæm itj skjønne herre her med sjanger og sånn, så ska itj det vær med å drep skrivelysten

Åse vil gjerne ha meir plass til det kreative og det personlege i undervisninga si. Sjølv om ho er nøgd med pedagogikken ho les ut av læreplanen er omfanget og systematikken problematisk: “Vi føle oss så pressa opp med derre pensum, og kompetansemålan og nasjonale prøve og alt derre der ligg jo av og te som ei klam hånd”. Kven “vi” er i denne samanhengen seier ho ikkje noko om, men

det same 'vi' *prøver* også å frigjere seg frå lærebøkene. Åse seier ikkje eksplisitt at lærebøkene er dårlege, men at dei er for innhaldsrike. Dette gjer det vanskeleg å vite korleis ein skal prioritere, og kva ein naudsynleg må velje bort. Åse set pris på fridommen ho har. Den stramme vekeplanen og dei strukturerte bøkene er difor problematiske. For Åse er det grundige knytt til glede ved å dykke ned i faget, medan det "å kunn litt om alt" er overflatisk og meiningstomt.

Rikard

Rikard er i midten av trettiåra og har jobba alle sine åtte år som lærar på ein stor skule i ein drabantby. Skulen er ein såkalla mottaksskule og har difor mange minoritetsspråklege elevar. Saman med tre andre lærarar underviser han 44 elevar i det store fellesarealet, kor han har hovudansvar for naturfag og samfunnsfag – fag han karakteriserer som typiske skrivefag. Rikard snakkar mykje om det formelle, men det er innanfor kategoriane *funksjon* og *innhald* han snakkar mest.

Form

Rikard legg ikkje mykje vekt på rettskriving i skriveundervisninga. Det viktigaste er at elevane skriv. Mykje mas om dei formelle sidene ved skriving er ikkje berre demotiverande for tekstskaping, men også negativt for utviklinga av skrivekompetansen, slik han ser det. For Rikard er rettskriving noko gamaldags som heller bør bli erstatta av ei skriveundervisning der interessene til elevane og det kommunikative er det viktigaste:

Sånn som æ huske min skolegang så har det blitt mindre av den rødpenna, den konkrete rettinga, det grammatiske, tekniske ... Dæm siste åran så har det vært mindre fokus på rettskriving da, mer fokus på innhold og det å klar å formidle det dæm virkelig vil.

Også dei estetiske og grafiske sidene ved skriving og tekstskaping er underlagt omsynet til det kommunikative – det viktigaste er å gjere seg forstått:

Æ e itj helt på den, den løkkeskrift og formskrift og stavskrift og all derran der. Æ si te foreldran at æ vil at dæm ska ha ei lesbar håndskrift

For Rikard er dei tekniske sidene ved skriving eit verktøy for å formulere det munnlege i skriftleg form. I skriveundervisninga må ein difor lære elevane at "det som kjæm ut her (*munnen*) det kan og kom ned der (*papiret*)".

Som lærar for mange elevar med minoritetsspråkleg bakgrunn, forstår Rikard dei formelle sidene ved skriving som relative og sosialt situerte. Fordi korrekt ortografi, teiknsetjing og grammatikk ikkje er heilskapelege storleikar, men avhengige av kven elevane er, kva morsmål dei har og kor dei kjem frå, kan ein ikkje vurdere dei skriftlege tekstene utan å ta omsyn til dette:

Vi har veldig mang minoritetsspråklige som ska opp te norskeksamen om tre år ... det e jo klart at dæm e itj like god som en som e født og oppvokst her, og at dæm ska vurderes på samme måte bli jo litt urettferdig, for dæm har itj det samme grunnlaget.

Rikard ser ikkje noko godt alternativ til denne vurderingspraksisen, men er tydeleg på at han difor ikkje må styre for mykje av undervisninga, særleg ikkje i klassar med mange minoritetsspråklege: “vi får dæm itj etnisk norsk, det klare vi itj”. Det formelle er både urettferdig, gamaldags og har lite å seie for elevane sin skrivekompetanse. Likevel er rettskriving noko han legg vekt på, både i samtale med elevane medan dei skriv, og når han nemner område dei bør bli flinkare på.

Funksjon

Alternativet er ei skriveundervisning der det funksjonelle får stor vekt. For Rikard er skriving eit resultat av kva skrivaren vil med teksta. Dette er også viktig når han forklarar si eiga skriving: “Hvis æ skriv privat så e det med et klart formål, æ sett itj mæ ned fordi æ har lyst te å skriv et dikt”. Rikard ser på lyrikk, og mange av dei andre typisk litterære sjangrane som er vanlege i skulen, som formalistiske og fjerne frå røynda: “Æ har jo itj skreve nå kåseri eller nå sann siden æ gikk på ungdomskolen”. I synet på skriveopplæringa kombinerer han dette nytteperspektivet med eit ønske om å lære elevane å uttrykke seg: “Æ trur vertfall for endel unga så er det veien å gå, å ta tak i det dæm har bruk for, rett og slett”.

Rikard skil mellom dei tradisjonelle skulesjangrane og dei moderne, meir kvardagslege måtane å skrive på: “Du kan kall det nødvendig skriving da, i hverdagen, handlelista”. Denne typen tekst – mykje av den mediert på nett – er, i motsetnad til skuleskrivinga, noko elevane implisitt lærer seg på fritida ved at dei les og skriv i røynde kommunikative situasjonar: “Vi e jo innom dæm der, kall det sjangran da, på skolen og, men dæm lære det sjøl fordi det e nødvendig”. Slik vert skulen ein stad som skal lære eleven å uttrykke seg; den kommunikative trongen, eller motivasjonen til å skrive, er noko som bur i elevane. Dette er ein føresetnad for både tekstproduksjon og kvalitet: “God skriving, det skjer når du har den indre motivasjonen”.

Når Rikard forklarar korleis skriveundervisninga bør vere, er han oppteken av si eiga rolle. Han seier det vert feil når “mang trur dæm skriv for mæ”, men at dette sitt djupt i skulekulturen. Slik har det alltid vore; det er vanskeleg å lausrive seg frå denne tanken. Det er viktig for Rikard at elevane ikkje skriv berre for læraren, men at dei får eigarskap både til oppgåver og ferdig tekst. Når eg spør om døme på gode skriveoppgåver, fortel han om eit leirskuleopplegg han meiner var vellykka:

Med den oppgaven så e det mang som tenke at det her e nå som dæm har lyst te å vis fram. Det her e nåkka dæm har opplevd. Dæm gjor ting der som dæm kanskje aldri har gjort før, og det har dæm lyst te å formidle te kompisan på andre trinn, og te andre lærera.

Ein reell situasjon der ein skriv til reelle mottakarar er for Rikard både ein føresetnad for god skriveopplæring og ein sjølvstendig undervisningsmetodikk i ein rettferdig og elevsentrert skule.

Innhald

Rikard legg stor vekt på føremålet med elevane si skriving, men det er ikkje berre *kva teksta gjer og kven* ho er skriva for som er viktig. Han er også oppteken av innhaldet:

Du må ta tak i nå dæm e interessert i. Æ kan itj ta guttan min åsså si ‘sett dokker og skriv om hest’, da bli dæm umotivert. Men hvis æ si at ‘kan itj dokker skriv en liten biografi om hain Zlatan, eller Eminem’, eller at æ tar tak i nå ainna dæm e interessert i, da får æ et resultat som e my bedre.

Slike skriveoppgåver hentar ofte inspirasjon frå ein ungdomsskultur Rikard ikkje er like godt kjend i som elevane. Han forklarar at denne tilnærminga krev at ein kjenner elevane og fritidskulturen deira så godt at ein alltid kan finne skriveoppgåver om noko dei er eller kan verte interesserte i. Ulike elevar har interesser som i større eller mindre grad fell saman med Rikard sine. Dette styrer korleis han les og tolkar tekstene dei skriv:

Det e klart at hvis nånn skriv om nokka æ e intressert i ... så bli æ jo, kall det glad da, for at dæm velge nå som æ e interessert i.

Han er merksam på korleis dette “snik sæ inn i underbevissttheta” og dermed får konsekvensar for meir formell vurdering og tekstrespons, men så lenge dette ikkje avgrensar kva tema elevane kan skrive om, er det likevel greitt.

Rikard skil mellom skriveoppgåver av *naturfagstypen* som er “les en tekst og så svar, litt sånn ‘hva gjorde mor’ eller ‘hvor skjedde dette hen’”, og *forfattartypen* der elevane “sjølv må produsere ett eller anna, mer friskriving”. Han knyter den siste typen til norskfaget og meiner at oppgåver som berre innbyr til konkrete og systematiske svar ofte vert for lette: “Du miste litt den det å må les mellom linjan, grubling, tenking og utforsking”. Sjølv om Rikard meiner lesing er viktig for å lære rettskriving, er det primært innhaldet som er viktig i arbeidet med litteratur:

Vi reflektere rundt ka som har skjedd, ka trur dokker skjer, koss trur dokker han følt det ... vi snakke itj nå my om koss e boka her bygd opp, koss e struktur, koss e språket, det gjør vi itj.

Oppgåver av *forfattartypen* er idealet når han fortel om dei sterke og svake sidene av elevane si skrivekompetanse: “Nånn e jo kjempekreativ og får te lange teksta med mening. Så har du dæm som skriv teknisk riktig, men kjedelig.” Han ser på den nøkterne oppramsinga som overflatisk, medan det personlege og ekte vert knytt til det grundige og gjennomtenkte. Elevane skal ikkje berre skrive eit referat frå leirskulen, men også fortelje kva dei følte og kvifor. Sjølv om både føremål, mottakar og innhald ideelt sett er opp til kvar enkelt elev, stiller Rikard likevel rimeleg strenge krav til stil, kreativitet og det ekspressive.

Som ein motsetnad til desse forstår Rikard sjanger som eit tekstordningsprinsipp uavhengig av den konkrete skrivesituasjonen og innhaldet i teksta: “For at det ska vær en spesiell sjanger så e det veldig ofte sånn at da må nånn kriteria vær oppfylt”. Det er særleg dei tradisjonelle norskfaglege og litterære sjanrane, som kronikk, kåseri og essay, samt CVen og jobbsøknaden, som fell innanfor denne definisjonen. Desse ser han på som statiske og fastsette av ukjende krefter. Sjanger representerer innhaldslaus formalisme og arbeidskrav dei berre vil møte på skulen – ikkje noko av relevans for elevane:

Æ vil si at [sjanger] ikke e så veldig viktig. Kordan man kan skriv i hverdagen syns æ e viktigar enn å vit ka et kåseri ska innehold, ka ska et essay innehold, hvilke kriteria e det som e satt der.

For Rikard kjem innhaldet fyrst. Han forstår det systematiske i sjangerundervisning som eit hinder for elevane sin kreativitet – ikkje som støttande rammer.

Anne

Anne jobbar på ein moderne, stor og open byskule. Saman med ein kollega har ho ansvaret for 45 elevar i klasserommet, som ligg i eit fellesareal dei nær 100 borna på trinnet disponerer. Ho har jobba som lærar i ni år, underviser mest i norsk, kunst og handverk, samt RLE. I tillegg til lærarutdanninga har ho mellomfag i medievitenskap. For Anne er skriveundervisning ein balansegang mellom *form*, *funksjon*, *innhald* og *struktur*. Kontrasten mellom desse kjem tydeleg fram i refleksjonane hennar, og ho ser på motsetnader som moglegheiter, ikkje som hinder.

Form og funksjon

Anne fortel om korleis ho på fritida skriv skjønnlitterære tekster i tillegg til den meir praktiske skrivinga ho driv med i arbeidstida: “Da bli det dikt og sangteksta (ler) Lyrikk i tilfellet”. Ein kan skrive for å kommunisere og underhalde, enten seg sjølv eller andre, men òg for å strukturere tankar:

Ka e det æ skriv? Æ skriv lista, æ skriv lista på alt – alt ska vær i listeform, og beskjeda, æ skriv jo meila og en og anna melding på facebook.

Når ho fortel om elevane si skriving, nemner ho alt frå notatskriving og hugselappar til lesarinnlegg og reportasjar. For Anne er det viktig at oppgåvene ho gir, og tekstene dei resulterer i, har eit klart føremål og ein funksjon. I tillegg til det funksjonelle er ho òg oppteken av dei meir formelle sidene ved skriving. Ho nemner kor viktig ortografi, teiknsetjing og setningskonstruksjon er, både i tekst og skriveopplæring. Også i si eiga skriving er ho streng:

Æ e veldig bevisst språket mitt når æ skriv. Når æ sitt å skriv en meil så e æ veldig opptatt av å skriv riktig da, formuleringan i setninga mine. Æ kan sikkert les igjennom en meil ti gang før æ sende den fra mæ.

Anne ser ikkje nokon motsetnad mellom terping på rettskriving og motivasjon for skriving. På fotballbana er det jo ikkje slik at trening på teknikk vert sett på som demotiverande, så kvifor skulle det vere slik i klasserommet? Det viktigaste er likevel at trening på rettskriving tek utgangspunkt i verkelege tekster, slik at det ikkje berre vert “verb og substantiv og regla”. Når eg spør kvifor ho er så oppteken av det formelle, svarar ho at dette har stor tyding for korleis skrivaren vert oppfatta og for lesaren si forståing. Føremålet fastset forma, som igjen er med på å avgjere korleis teksta vert forstått:

For å hør om det e riktig rytme og flyt i språket. Hva du skriv, innholdet, hvordan du skriv det, hvordan bli det her oppfatta. Æ e veldig mottakerbevisst.

For Anne er form og funksjon flytande kategoriar som heng tett saman og som begge er viktige. Likevel er ho nådelaus i sin parodi av den støvete norsklæraren som driv med dekontekstualisert grammatikkundervisning – også det formelle må ein undervise funksjonelt.

For elevane er det altså ikkje nok å lære korleis ein skriv rett; dei må også forstå *kvifor* dette er viktig. Anne forklarar korleis tekstene elevane skriv ikkje berre må leggjast i sekken, men faktisk verte brukte offentleg, enten i klassen eller overfor foreldra:

Æ trur det e skjerpande for skrivinga te elevan når vi publisere det te et større publikum ... æ trur det bli lett for dæm å sje hvorfor det e viktig å skriv rett, hvorfor det e viktig å ha fullstendige setninga

På same måte får spørsmålsformuleringane elevane vel når dei skriv intervju, konsekvensar for måten intervjuobjekta svarer på, eit poeng ein kanskje må gjere eit intervju for å forstå: “Æ håpe vertfall dæm ser nytten av å stille spørsmålet med spørreord isteden for verb”. Ho forklarar òg kor vanskeleg det er å gjennomføre eit telefonintervju når handskrifta er så rotete at ein korkje kan lese sine egne spørsmål eller tyde svara ein rabla ned.

Struktur og innhald

Når Anne vurderer skrivekompetansen hjå elevane og fortel kva ho meiner dei meistrar særleg godt, trekker ho fram spennande innhald og høg motivasjon: “Dæm e veldig kreative skrivera, veldig skriveglede har dæm, skriv my, skriv ofte”. Språkleg variasjon og fantasi er viktige kvalitetskriterium, men ho er likevel kritisk til alt for frie skriveoppgåver: “Vi hadd for lite sjangerbevissthet, vil æ si. Vi jobba for lite systematisk”. I Anne sitt syn på skriving og skriveundervisning er både innhald og struktur viktig. Ho fortel korleis lesing og skriving ikkje berre handlar om “hva e det som står”, men også om *korleis* teksta er. Ho skildrar tekst som ein fysisk storleik ein kan utforske ved å gå “inn i teksturen” og “under teksten”, og som noko meir abstrakt med “betydning og mening”. Skriving er både noko mystisk “dæm skape sjøl, en egen

verden, den litterære verdenen”, og eit meir prosaisk handverk der ein kombinerer ulike element etter gitte mønster: “både bilda og ingress og overskrift og alt det der”.

Anne har ei kompleks sjangerforståing der dei funksjonelle og sosiale aspekta ved ulike måtar å skrive på, heng saman med teksta si forside. Nye sjangrar vert skapte, og gamle vert endra fordi teknologi og samfunn endrar seg: “Dæm har no bare vokst sæ fram da, gjennom bruk av språket og de behovan som samfunnet har hatt opp igjennom tida”. For elevane nyttar ho ein meir konkret definisjon: “Det e en oppskrift på hvordan du ska skriv en tekst, det e visse ingrediensa som e med i den oppskrifta”. I undervisninga er denne tilnærminga viktig fordi ei kompleks verd må forenklast – noko strukturen i faste sjangrar kan hjelpe til med: “Æ trur det bli lettere fordi det bli meir ryddig”.

Anne avviser at det systematiske og strukturerte er ein motsetnad til det kreative. Det er ikkje berre fridommen til å skrive kva ein vil som er motiverande:

For nånn kan det jo selvfølgelig vær det, men æ trur det bli å generaliser veldig... Vi e alle forskjellige type skrivera, og noen skriv jo bedre hvis dæm veit ka dæm har å forhold sæ te, at det e tydelig og klare grensa.

Det viktigaste er at elevane både får moglegheita til å utfalde seg i “friskriving” og innanfor trongare rammer for skriving. Ein slik balanse får dei mellom anna ved å bruke skriving i ulike fag:

Det e veldig ofte at det i samfunnsfag og naturfag bli veldig sånn styrte teksta da, da bli det my faktateksta, mens de skjønnlitterære tekstan, der har du mer den frie skrivinga

Likevel er det rom for den kreative og innhaldsfokuserte skrivinga i alle fag, mellom anna som notat- og tankeskriving.

Diskursive posisjonar

Dei fire diskursive formasjonane *form*, *funksjon*, *innhald* og *struktur* dukkar stadig opp når informantane snakkar om skriveundervisning. Sjølv om dei gir ulike svar på kva skriving er, korleis ein lærer å skrive, korleis ein bør drive skriveundervisning, og korleis ein bør vurdere skriving, er dei alle innom mykje av den same tematikken. Rettskriving, sjanger, kreativitet, skriveglede, motivasjon og interesse er sentrale omgrep hjå alle informantane. Likevel er det stor skilnad i måten dei *snakkar om* desse og andre emne.

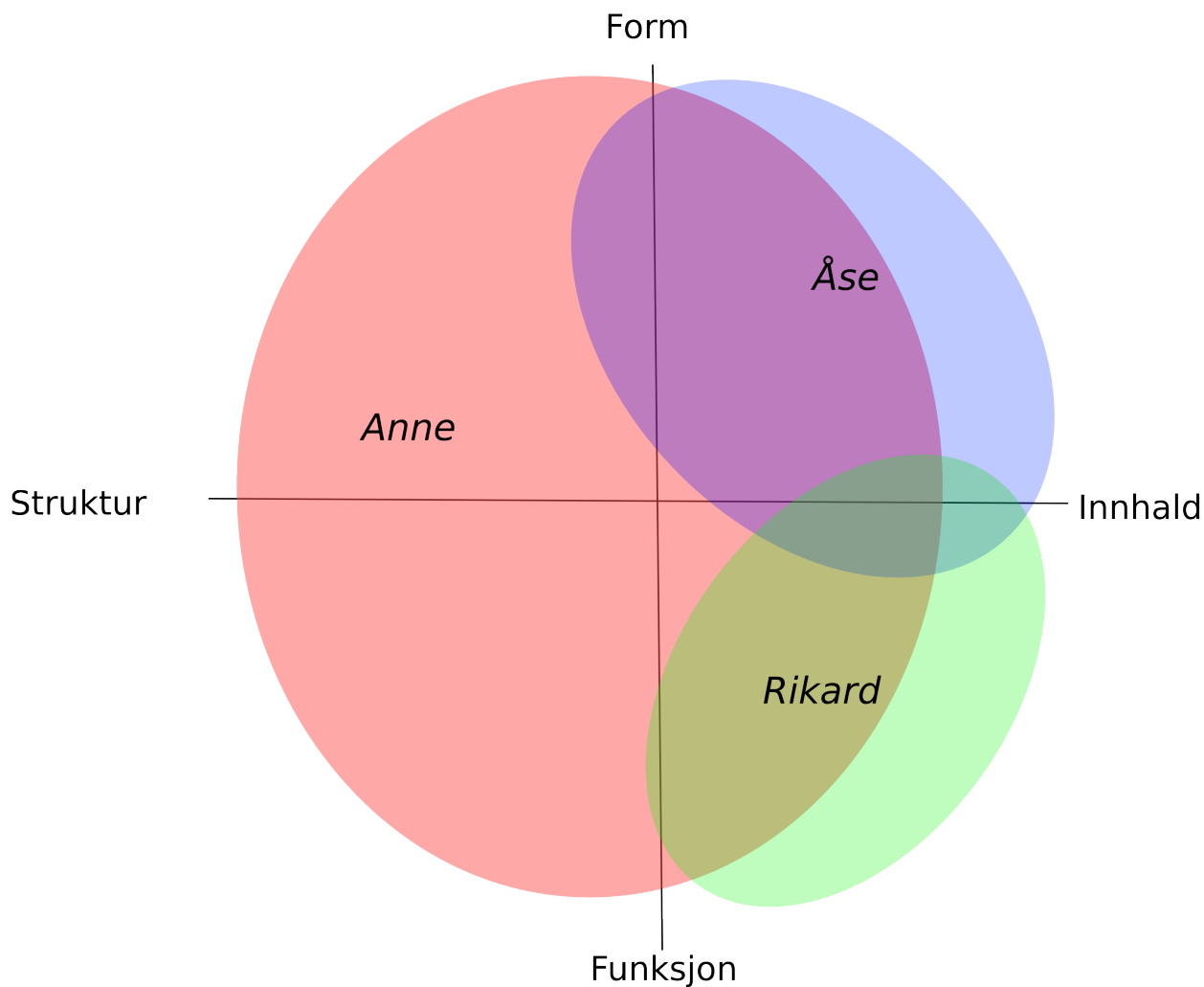
Åse forstår skriving som ein teknisk dugleik der syntaks- og lyd/symbol-kunnskap saman konstruerer tekst, men òg som eit resultat av kreativiteten hjå forfattaren. Elevane lærer å skrive av å jobbe eksplisitt med rettskrivingsreglar og ved å repetere desse, men dei må òg få utfalde seg kreativt. Både *form* og *innhald* er difor viktig når Åse vurderer tekst.

Rikard avviser rettskriving. Han er oppteken av forfattaren og det kreative, men det er i hovudsak skriving som føremålsstyrt kommunikasjon i ein sosial kontekst som dannar grunnlaget for Rikard si forståing av kva skriving er. For at dei skal lære å skrive bør elevane få skrive om ting dei er interesserte i. Dei må ha eit føremål med skrivinga, og dei må vite kva dette er. Rikard er difor oppteken av *innhald* og *funksjon* når han vurderer tekst.

For Anne er både form og funksjon viktige kategoriar når ho pratar om skriving og vurdering. I undervisninga er det ikkje nokon motsetnad mellom dei to – rettskriving har òg eit føremål. Ho er veldig oppteken av *struktur*, og når elevane skal skrive, er både dette og *innhald* viktig.

I figuren på neste side visualiserer eg mi tolking av korleis informantane posisjonierer seg i eit diskursivt felt der dei diskursive formasjonane *form*, *funksjon*, *struktur* og *innhald* er plassert i kvar sin ende av to kryssande aksar.

Fig 2. Informantane si posisjonering mellom fire diskursive formasjonar i feltet 'skriveopplæring i skulen':



Posisjonane, posisjoneringa, feltet og dei diskursive formasjonane er flytande, vage og i stadig rørsle. Eg har difor valt ei framstilling der informantane si posisjonering ikkje er representert av punkt, men som ei flate med større eller mindre omfang. Slik ser eg òg formasjonane, altså ytterpunktane i aksane. Som eg kjem til i drøftingskapittelet, kan dei diskursive formasjonane tolkast som motsetnader i feltet, slik Åse og Rikard ofte gir uttrykk for, men ein kan òg, som Anne, forstå dei som komplementære storleikar som let seg kombinere i faktisk skriveundervisning.

Drøfting

Som eg syner i analysen, vektlegg informantane ulike ting når dei snakkar om skriveundervisninga si. Likevel er tematikken mykje av den same. Alle er opptekne av dei praktiske og sosiale utfordringane knytt til undervisning, og alle er oppriktig interesserte i å høyre og lese kva elevane har på hjartet. Ingen av dei skil seg nemneverdig frå gjengs pedagogisk praksis eller syn på elevar. Dei gir òg eit rimeleg likt inntrykk av kva dei forstår skriveundervisning som å omhandle. Rettskriving, motivasjon, sjanger, interesse, rettleiing, skriveglede, friskriving og vurdering er emne dei alle meiner noko om. Spørsmålet er dermed kva det er som gjer at dei meiner så ulikt *om* desse.

I det følgjande tek eg føre meg det diskursive feltet informantane snakkar om skriveopplæring innanfor, slik dette er uttrykt i formasjonane *form*, *innhald*, *funksjon* og *struktur*. Eg drøftar kva skriveteoretiske implikasjonar dei ulike har, og problematiserer konsekvensane for praktisk undervisning. I tillegg drøftar eg kvar enkelt opp mot perifere pedagogiske problemstillingar og diskursar som likevel har stor innverknad på måten informantane tenkjer om skrivedidaktikk. Eg drøftar òg korleis ulike perspektiv på relasjonen mellom dei ulike formasjonane får konsekvensar for informantane si posisjonering. Er feltet prega av motsetnader eller er dei ulike formasjonane komplementære storleikar? Med bakgrunn i dei to diskursomgrepa frå teorikapittelet drøftar eg spenninga mellom informantane og kulturen dei er ein del av, før eg i slutten av drøftinga svarar på problemstillinga; *korleis posisjonerer tre mellomtrinns lærarar seg i samtale om skriveundervisning?*

Det diskursive feltet

Form

Den fyrste diskursive formasjonen i materialet kjem primært til uttrykk i utsegn om dei formelle sidene ved skriving. I denne formasjonen vert skriveundervisning sentrert rundt teksta sitt mikronivå, og dei ferdige tekstene får mykje merksemd. Skrivar og kontekst er mindre viktige. *Form* handlar om det tekstuelle, og i dette ligg ei forståing av det skriftlege produktet som eit avtrykk av tankane til skrivaren. Ei korrekt tekst er såleis resultatet av ein korrekt måte å tenkje på. Rettskriving er ein krevjande dugleik elevane må arbeide grundig med. Slik kan dei uttrykke det dei meiner og verte forstått av andre. Formasjonen heng saman med, og mogleggjer *dugleiksdiskursen* slik eg presenterer han i teorikapittelet. Det er eit tydeleg skilje mellom det korrekte, riktige og

nøyaktige, og det som er feil, mangelfullt og unøyaktig. Dette er problematisk for motivasjonen til elevane, men det mogleggjer læraren si vurdering, både av produkt og prosess.

Lærarar som bur i ein slik diskurs vil argumentere for at resultatene ei slik tilnærming gir, er tekster med få skrivefeil og elevar som gjer det godt på nasjonale prøver. Problemet med formalisme er altså ikkje eit manglande potensial for læringsutbytte. Ein er kanskje kritisk til enkelte av tekstnormene ein underviser i, men slike normer er ikkje problematiske i seg sjølve. I klasserommet er utfordringa å få umotiverte elevar til å gjere ting dei ikkje ser på som umiddelbart relevant, men som læraren meiner resulterer i 'betre' tekster på sikt. Korleis ein forstår motivasjon, er difor truleg like viktig som kva språksyn ein har, noko biletet av klasserommet som ei fotballbane illustrerer godt. Spelarane har ikkje noko imot å få korreks – dei vil bli gode til å finte. Rettskriving har derimot ikkje særskild høg status blant elevar med mange skrivefeil, og er difor heller ikkje motiverande for desse.

Det er to måtar lærarar kan auke statusen til dei formelle sidene ved skriving. Enten kan ein gjere elevane genuint interesserte i å skrive rett, eller ein kan vektleggje rettskriving til eksamen. Sistnemnde er problematisk fordi eit stort prøvefokus fort kan føre til instrumentalisme, altså at elevane berre lærer det dei vert testa i. I seg sjølv er ikkje dette noko unikt for eit formalistisk syn på skriveundervisning, men det er likevel innanfor denne diskursive formasjonen dei fleste utsegn om formell vurdering kjem til uttrykk. Om dette er ein konsekvens av påverknaden tekstforskinga historisk har hatt på vurderingskulturen i skulen, eller om det er fordi nyare skulepolitiske endringar har gitt dugleiksdiskursen større innverknad, er eit interessant spørsmål.

Eg forstår ønsket om å teste og korrigere som ein sentral del av ein breiare skulediskurs med den sterke førestillinga om avgangseleven som eit ferdig produkt. Vurdering er ein naudsynt måte å overvake og endre produksjonsprosessen på. Dette er sjølv sagt berre *eitt* aspekt ved skulen, men i skriveopplæringa har vurdering, ofte under nemninga 'for læring', vorte stadig viktigare. Ei forståing av skriving der teksta er eit avtrykk av eleven si tenking, og dermed eit direkte mål på hennar kompetanse, vert truleg favorisert framfor diskursar der slik kausalitet ikkje er mogleg å påvise. I den diskursive formasjonen *form* kan ein difor uttrykke tradisjonelle haldningar til språk og læring i ein moderne språkdrakt der resultatet, produktet og det målbare er viktig.

Innhald

Utsegn om den personlege og kreative skrivaren kjem i hovudsak til uttrykk gjennom den diskursive formasjonen eg har kalla *innhald*. Når ein snakkar om skriveundervisning er det skrivaren som er viktig, men ein er òg oppteken av den ferdige teksta. I skrivinga finn og formidlar ein både tankar, meiningar og kunnskap. Teksta er eit produkt *og* ein prosess. I den gode teksta er begge desse perspektiva synlege – ho er difor uttrykk for noko personleg, unikt og kreativt, samtidig som ho vekker interesse og nyfikne hjå lesaren. For å skape slike tekster må elevane få skrive om personleg relevante hendingar på ein sjølvstendig måte. Slik er førestillinga om ‘det kreative’ sentral for denne formasjonen som også er tett knytt til eit ekspressiv syn på skriving.

Lærarar som støttar seg til ein slik diskurs står overfor eit problem når dei skal vurdere elevane sin skrivekompetanse og tekstene dei skriv. Det ekspressive omhandlar fridomen til sjølv å velje kva ein vil skrive om, men er også eit uttrykk for ei førestilling om *forfattarkreativitet*. Det fyrste heng saman med ein systemkritisk ideologi der elevane får meir makt, men vektlegginga av friskriving kan òg sporast til førestillingar om samanheng mellom høg motivasjon og god læring. Kreativitetsomgrepet kviler derimot på ei dyrking av dei tradisjonelle *litterære* kvalitetskrava. I forsøket på å kvitte seg med dei formelle kriteria vert vurdering ei subjektiv tolking av andre normkjelder enn ordboka – ofte skjønnlitteratur. Spørsmålet er kvifor lærarar som tilsynelatande legg så stor vekt på eleven sitt prosjekt vurderer tekstene dei skriv etter slike kriterium.

Førestillinga om skriveglede som ein levande del av eleven, kjem til uttrykk i utsegner om korleis læraren kan kome til å drepe denne, om undervisninga ikkje gir rom for individuell skriving. Denne gleda veks fram på eiga hand, nærast som ein plante om forholda ligg til rette for det. I undervisninga bør ein ta omsyn til det sjølvdrive, enten fordi ein tolkar dette som viktig i seg sjølv, eller fordi det er eit uunngåeleg aspekt ved læring. Det litterære kan difor vere sjøelve målet med skriveundervisninga, eller det kan vere ein metode for å oppnå skrivekompetanse generelt. Hjå den enkelte lærar finn ein truleg begge perspektiva – særleg på klassetrinn der litteratur har stor plass i læreplanane. Det er likevel eit ope spørsmål om det er førestillinga om det kreative individet som verkar inn på den breiare skulekulturen, eller om skulen og samfunnet privilegerer og dermed forsterkar eit slikt syn på kreativitet.

Tanken om å frigjere eleven frå ‘det skulske’ var ein viktig del av utgangspunktet for den *ekspressive* skriveforskinga. Slik eg ser det er hovudproblemet at vurdering, som nærast uunngåeleg er ein del av skulen, likevel skjer på andre enn skrivaren sine premissar. Idéen om at teksta, og dermed tanken, kan formast utan å verte påverka av læraren, er dermed logisk umogleg.

Konsekvensen av ei slik tankerekke er ei førestilling om at all skule er eit overgrep, ein tanke som i reindyrka form neppe har stor tilslutning blant lærarar. I dikotomien mellom elev og skule er løysinga ein kombinasjon av fridom og tvang. I den diskursive formasjonen *innhald* finst ein kreativitetsdiskurs som både gir rom for utsegn der den individuelle eleven er viktig, men òg for eit normativt og trongt definert tekstsyn.

Funksjon

Dei funksjonelle perspektiva på skrivning og skriveundervisning vert verbaliserte innanfor ein diskursiv formasjon kjenneteikna av merksemd om dei sosiale sidene ved skrivning. Dynamikken mellom tekst og skrivar kjem i bakgrunnen av interessa for samspelet mellom den som skriv og konteksten ein skriv i. Den ferdige teksta vert difor underordna eleven sitt føremål med skrivninga, som ofte er å kommunisere med nokon. Skriveoppgåver må difor ha reelle mottakarar, og elevane må kunne relatere skrivninga til røynde kommunikative situasjonar. Slik vert elevane motiverte for skrivning, både fordi dei ser hensikta med arbeidet, og fordi den implisitte mottakaren er til hjelp når ein skal velje framstillingsform. I formasjonen finn eg dei sosiokulturelle perspektiva på skrivning og ein *sosial praksis-diskurs* der læraren forsøker å utnytte, eller skape reelle kommunikasjons-situasjonar for elevskrivninga.

I ein slik diskurs er hensikt og motivasjon to sider av same sak. Røynd læring skjer først når ein forstår *kvifor*; det er ikkje nok å berre vite *kva* og *korleis*. Likevel treng ikkje elevane å ha ei ibuande interesse for emna dei skal skrive om – motivasjon er sosialt situert og kan difor endrast. Dette inneber ikkje at lærarar som er i ein slik diskurs kan drive skriveundervisning utan relevans for elevane, men at dei har relativt stor fridom i val av emne og opplegg. Slik kan til dømes grammatikkundervisning gjerast relevant ved å ta utgangspunkt i sosialt relevant tekst – ikkje berre fordi tekstnær grammatikkundervisning er heilskapleg, men òg fordi ein med slike tekster enklare ser samanhengen mellom eit tekstleg mikronivå og den sosiale konteksten. Sjølv om enkelteleven er sentral i ei slik tilnærming til skrivning, treng ein ikkje skrive personlege narrativ for at undervisninga skal få relevans.

Den gode kommunikative situasjonen, forstått som ei realisering av skrivaren sine sosiale intensjonar, er det kortsiktige målet med skriveundervisninga innanfor ein slik diskurs. På lengre sikt gjer ho at elevane får kunnskap, innsikt og haldningar som gjer at dei kan ytre seg og få gjennomslag for standpunkta sine i ulike sosiale kontekstar. Dette vert ofte redusert til å handle om myndiggjering av enkelteleven i eit stadig meir skriftleggjort samfunn, men det handlar like mykje om *det sosiale ansvaret* skrivaren har. Slik vert det mogleg å vurdere tekster, ikkje berre etter kor

kommunikativt effektive dei er, men også som eit moralsk standpunkt. Dette vert sjølvstøtt problematisk i ein skule der påstått verdinøytralitet samt førestillingane om pluralisme og ytringsfridom står så sterkt som dei gjer.

Konkrete framgangsmåtar knytt til meir formell vurdering, er ei utfordring innanfor ei tilnærming til skriving der tydinga av det kontekstuelle både problematiserer kvalitetskriteria i seg sjølv, og stabiliteten deira. Det er vanskeleg å fastsetje konkrete vurderingskriterium når dei sosiale rammene, både i den enkelte klassen og i samfunnet som heilskap, stadig vert endra. I dei funksjonelle diskursane vert det difor vanskeleg å planleggje undervisning, sjølv om ein i ettertid kan bruke språk frå slike måtar å meine i refleksjon og vurdering. Dermed er dei kritiske perspektiva desse formasjonane rommar særleg nyttige for å uttrykke sosial læringsteori og dei ibuande motsetnadene i denne, innanfor eit skrivedidaktisk rammeverk.

Struktur

Den siste diskursive formasjonen eg finn i materialet er samansett av utsegn om struktur og systematisering av undervisning, læring og tekst. Om dei andre formasjonane ligg langs ein akse mellom tekst og kontekst, strekker det strukturelle seg mellom dei og handsamar den kognitive skriveprosessen slik at denne bind saman ytterpunktene. Tenking er ein kompleks mental aktivitet som gjer det mogleg å oppdage og konstruere struktur og system som gjer forståing av ei samansett verd mogleg. Skriving, som resulterer i ordna bokstavrekke på papiret, er eit godt eigna verktøy for dette. I tekst er det altså mogleg å handsame kompleksitet om ein har kjennskap til rett strategi og teknikk. Mange av utsegna i denne formasjonen har røter i kognitiv skriveforskning og opptre ofte innanfor prosessdiskursen.

Lærarar som bur i ein slik diskurs, legg vekt på naudsynet av konkrete haldepunkt for både elevar og lærarar. Det komplekse må forenklast slik at praktiske tips, metodar og strategiar kan lærast og brukast. Det kaotiske i det sosiale gir rom for ulike tilnærmingar, men det tilfeldige kan også gjere det vanskeleg å sjå samanhengen mellom årsak og verknad. Elevane sine interesser og dagsforma til læraren kan ikkje danne grunnlaget for undervisninga. Det samanhengande og fullstendige er gunstig for læring – motsetnad og konflikt vanskeleggjer forståing og innsikt. Førestillinga om læringseffekten av modellen, forstått som ein forenkla representasjon av røynda, står difor sterkt og har stor innverknad på forståinga av sjangeromgrepet.

Det didaktiske naudsynet av forenkling kan òg bli oppfatta som ei tvangstrøye. Elevane si skriving kan bli formalistisk, og læraren har avgrensa handlingsrom. Reduserer ein kompleksiteten i

undervisningssituasjonen til eit eintydig system vert det keisamt og rutineprega. I ein breiare pedagogisk diskurs kan både det opplagde og det styrte verke demotiverande på elevane. Ein skal vere forsiktig med å tvinge elevane inn i eit tankemønster som kan legge band på individualiteten deira. Dette er problematisk, samtidig som fast struktur og systematikk kan lette læring – og slik vere motiverande. Kombinerer ein det styrte med det frie, kan ein dermed utnytte fordelane både i systematikk og kaos.

Sjølv om ein innanfor den kognitive skriveforskinga primært er oppteken av dei mentale prosessane hjå skrivaren, vert ikkje desse sett på som lausrive frå konteksten skrivaren er ein del av. Det finst ulike måtar å tenkje på, og dermed forskjellige typar skriving, knytt til ulik tematikk, ulike fag og ulike kommunikative situasjonar. Skriving er også ein måte å strukturere tankar på, og eit nyttig memoreringsverktøy. I skriveundervisning bør elevane lære ulike måtar å strukturere tankane sine på og få medvit om desse. Dette gjer at teksttypar og emne der systematikk og logikk har ein 'sjølvsgt' plass fort kan verte overrepresenterte i undervisninga. Dette privilegerer skriving av fagleg og logisk argumenterande art.

I seg sjølv er det ikkje nokon motsetnad mellom det kognitive og skriving av meir affektiv art – novella kan ha ein like avansert struktur som artikkelen. I praksis vert derimot fagskriving, som ofte har vore knytt til andre fag enn norsk, vurdert etter andre kriterium enn den skjønnlitterære skrivinga. Desse kan fort bli oppfatta som meir objektive, nøyaktige og konsekvente enn dei skjønnlitterære, og dermed som enklare å bruke i vurdering. Dette er problematisk i ein stadig meir målstyrt og resultatorientert skule der det allereie er vanskeleg å argumentere for essayet framfor jobbsøknaden eller lesarbrevet. I denne diskursive formasjonen er difor utsegn om skrivinga sin bruksverdi for den enkelte elev viktig. Her kan lærarar uttrykke si trong til orden og system samtidig som dei kan forsvare det negative med styring ved å vise til vurdering, dokumentasjon og nytteverdi.

Oppsummering

Dei fire diskursive formasjonane eg finn i materialet er knytte til ulike teoretiske tilnærmingar til skriving, språk og tanke. *Form* svarar til den produktfokuserete *tekstforskinga* og den vurderingstunge *dugleiksdiskursen*. *Innhald* heng tett saman med eit *ekspressivt* syn på skriving og ein *kreativitetdiskurs* der eleven sitt uttrykksbehov er primært. *Funksjon* er tett knytt til sosiokulturelle tilnærmingar til skriving og ein *sosial praksis-diskurs* der føremål og kontekst er viktig. *Struktur* handlar primært om det kognitive, og heng tett saman med ein *diskurs om prosess*, der systematikk og tekstleg medvit bør stå sentralt i skriveundervisninga.

Komplement eller motsetnad?

I slutten av analysekapittelet syner eg kor i feltet informantane posisjonerer seg. Eg illustrerer deira *posisjon* som område med ulik utstrekning i ein modell der formasjonane *form* og *funksjon* samt *struktur* og *innhald* er plassert i kvar sin ende av to kryssande aksar. Alle informantane kjem med utsegner som speglar ei slik polarisering, og dei forstår mange av dei skrivedidaktiske tilnærmingane som dikotomiar. Det Anne seier er prega av kritisk refleksjon rundt dei ulike skrivediskursane ho ytrar seg i, men ho argumenterer likevel for at den faktiske undervisninga bør romme element frå alle. Åse og Rikard uttrykker seg på liknande vis i diskursive formasjonar som representerer tilnærmingar dei tek avstand frå, men i motsetnad til Anne avviser dei innhaldet i desse som grunnlag for skriveundervisning.

Som eg skriv i teorikapittelet er posisjonering like mykje tilslutning om ein diskurs som vraking av andre – feltet er ein arena der polariserande diskursar trekker aktørane i ulik retning. Materialet syner at informantane enten forstår ulik skrivedidaktikk som gjensidig utelukkande tilnærmingar ein må velje mellom, eller som komplementære storleikar ein kan kombinere. Dette kjem til syne som ei spenning mellom utsegner i kvar einaste diskursive formasjon, men er spesielt tydeleg mellom *form* og *funksjon* og mellom *struktur* og *innhald*. Måten informantane forstår og handsamar relasjonane mellom desse på, er difor sentralt for svaret på problemstillinga.

Form/funksjon

Den tydelegaste polariseringsfaktoren langs form/funksjon-aksen er ulike oppfatningar av den posisjonen rettskriving bør ha i skriveopplæringa. Primært heng dette saman med ulik forståing av kva rettskriving eigentleg er og kvifor ein bør lære det. For Åse har rettskriving heilt klart ein verdi i seg sjølv. Rett nok seier ho at det formelle også har tyding for kommunikasjon, men då er det *dårleg* språk og *manglande* kommunikasjon ho fokuserer på. Rikard har det motsette perspektivet – den kommunikative situasjonen er utgangspunktet for skrivinga. Vektlegging av det formelle, særleg hjå minioritetsspråklege, kjem i vegen for denne. Når Anne snakkar om rettskriving, uttrykker ho at det er viktig i seg sjølv, men ho snakkar òg om korleis form heng saman med identitet, kultur og meiningsskaping. Korleis ein skriv seier noko om kven ein er, og dette får konsekvensar både for affekten til lesaren og forståinga av innhaldet. Til forskjell frå Rikard og Åse ser altså ikkje Anne nokon motsetnad mellom form og funksjon – dei er to sider av same sak. Dette kan ein tolke som uttrykk for ulik forståing av samanhengen mellom tekst og kontekst, men det heng òg saman med eit anna interessant aspekt som har lite med skrivedidaktikk i seg sjølv å gjere.

Alle informantane snakkar mykje om vurdering av det eg kategoriserer som formelle sider ved skrivning og tekst. For Åse er dette uproblematisk – rettskriving er viktig i seg sjølv, det gir resultat på skrivekompetansen slik ein kan lese han i resultata av nasjonale prøver, og det er ein motivasjonsfaktor. Rikard ser på slik vurdering som urettferdig og lite motiverande, men han seier likevel at det er naudsynt i responsen til elevane – utan at han grunngir dette nærare. For begge er det formelle i hovudsak eit aspekt ved det ferdige produktet, og vert veldig viktig i samband med publisering eller innlevering. Ein treng ikkje skrive rett i kladdeboka eller i tekster som berre skal i sekken, men skal det synast fram, er saka ei anna. Dermed skil dei mellom det funksjonelle og det formelle som ulike *stadium*, eller steg, i skriveprosessen.

I forstudien til Normprosjektet finn ein at dei undersøkte lærarane forstår dei tekniske sidene ved skrivning som noko elevane må lære *før* dei kan uttrykke meining. I studien vert dette knytt til eit “teknisk mikroperspektiv på skrivning” og eit syntetisk læringssyn (Matre et al., 2011, s. 58). Konklusjonen baserer seg i hovudsak på lærarar sine utsegn om ferdig elevtekst, og det er difor grunn til å spørje om det ikkje er *vurdering i seg sjølv* som skaper dikotomien mellom det formelle og det funksjonelle. For Åse og Rikard skaper forståinga av vurdering som noko avsluttande, altså eit skilje mellom form og funksjon, medan Anne, som driv ei meir kontinuerleg vurdering av både tekst og prosess, ikkje ser ei slik grense.

Struktur/innhald

Ulik forståing av sjangeromgrepet og forskjellige synspunkt på sjangerundervisning er ein sterk polariseringsfaktor langs struktur/innhald-aksen. Er sjanger eit tekstordningsprinsipp som *hjelper* eleven med å skape og uttrykke meining, eller er det ei tvangstrøye som *avgrensar* både kva og korleis ein kan meine? For Anne er det ikkje nokon fundamental motsetnad mellom eleven sitt prosjekt og innhaldet i læreplanen – sjanger er, korkje som mål eller metode, noko hinder for ekspressiv skrivning. I undervisninga er det plass til begge. For Rikard og Åse er derimot sjanger og friskrivning nærast gjensidig utelukkande.

Rikard, som legg stor vekt på det funksjonelle i undervisninga, vurderer dei tradisjonelle skulesjangrane som lite brukbare i den konkrete undervisningssituasjonen, og som å ha avgrensa nytte elles i samfunnet. Det er viktigare å lære elevane teksttypar dei får bruk for. For Åse, som legg større vekt på det formelle, representerer sjanger fyrst og fremst *form*. Dette, kombinert med hennar vektlegging av det ekspressive, gjer at spørsmålet om *kva* sjangrane kan brukast til er viktig. Det avgjerande er om kåserisjangeren er til hjelp når eleven skal realisere *sitt* prosjekt. Slik kan Åse og

Rikard sin motstand mot sjanger, trass deira *ulike syn* på det funksjonelle, vere uttrykk for det *same synet* på institusjonen skule.

Alle informantane gir uttrykk for ein konflikt mellom omsynet til enkeltelevene og krava til dokumentasjon, resultat og måloppnåing. Sett i ein slik samanheng kan motstand mot sjanger tolkast som eit stille opprør mot læreplan og direktorat. Eit slikt perspektiv finn eg delvis støtte for i materialet. Åse er skeptisk til innhaldspresset i bøker og læreplan; ho vil ha meir fridom i undervisninga. Rikard rettar skarp kritikk mot dei formelle vurderingsordningane og han etterspør alternativ til nasjonale prøver. Eg tolkar derimot Anne som svært velvillig innstilt overfor dei didaktiske endringane overgangen til LK06 representerer. Det systematiske og styrte kan difor representere håpet om noko nytt og betre, men det kan også verte tolka som endring for sin eigen del, kontroll og tvang. Det er altså ikkje sjanger i seg sjølv som er problematisk, men avgrensingane slike rammer for skrivning representerer for både elevar og lærarar.

Oppsummering

Informantane si posisjonering i det skrivedidaktiske feltet er dermed ikkje berre eit resultat av ulik skriveteoretisk forståing og didaktiske omsyn, slik desse heng saman med ulike syn på motivasjon og vurdering, men også konsekvensen av deira tolking av relasjonen *mellom* dei diskursive formasjonane. Reint skriveteoretisk finn eg det vanskeleg å argumentere for anna enn at dei ulike skrivediskursane relativt uproblematisk kan kombinerast i klasserommet. Dette er sjølvsgatt eit utfordrande stykke didaktisk arbeid, men det er langt frå nokon utopi. Likevel forstår to av informantane det skrivedidaktiske feltet som motsetnadsfullt konstruert rundt dei to dikotomiane form/funksjon og struktur/innhald.

Avsluttande merknader

I teorikapittelet definerer eg diskurs som ei stabil samling gjensidig konstituerande handlings- og tankemønster som fungerer som ‘mentale snarvegar’ for tenking. Dei er òg knytte til identitet, sosiale grupper, normer og makt. Samspelet mellom desse språklege overbygningane og dei materielle rammevilkåra i skulen resulterer i ulike måtar å forstå, snakke om og praktisere skriveundervisning. Den enkelte lærar si tenking om skriveundervisning kan slik tolkast som ein kombinasjon av ulike tilnærmingar og diskursar. Kultur, samfunn og institusjon er sentrale omgrep.

Eg definerer òg diskurs som konstituert av diskursive formasjonar som representerer den skrivedidaktiske tenkinga hjå den enkelte lærar. Gjennom språkbruk strukturerer den einskilde sitt

syn på verda. Aktøren sin private diskurs utgjer dermed eit tillegg, eller alternativ til dei institusjonelle rammene for tenking og språkbruk. Slik kan ein tolke det informantane seier ikkje berre som eit uttrykk for kva diskurs dei er eller ikkje er i, men også som deira posisjonering mellom, på tvers av og attåt desse offentlege diskursane. Omgrepa individ, motstand og opposisjon er sentrale.

Med utgangspunkt i den fyrste definisjonen kan eg plassere Åse i ein dugleiksdiskurs der hennar vektlegging av det tekstuelle resulterer i eit form- og rettskrivingsfokus. Kjærleiken hennar for litteratur, kombinert med eit romantisk syn på kreativitet, gjer at ho også er i ein kreativitetdiskurs der ekspressiv skriving er viktig. I denne diskursen høyrer også Rikard heime, men merksemda om dei sosiale sidene av skriving gjer at den sosiale praksis-diskursen også får mykje å seie. Også Anne uttrykker seg i desse tre diskursane, men ho høyrer også heime i ein prosessdiskurs der det kognitive, systematiske og strukturelle blir lagt vekt på.

Slik kan Åse representere det tradisjonelle, konservative, kjedelege og vanskelege, men også det skikkelege, ordentlege, pålitelege, velprøvde og effektive. Rikard er den elevsentrerte idealisten, reformpedagogen og skulekritikaren, men han representerer også det naive, ettergivande og ufaglege. Anne er eklektikaren som kombinerer ulike tilnærmingar i ei samansett og kompleks skriveundervisning.

Den andre definisjonen opnar for ei meir nyansert og kompleks tolking der informantane si posisjonering i, blant og mellom dei ulike offentlege diskursane også kan vere eit uttrykk for opposisjon og tilslutning til både desse og andre diskursar. Dei diskursive formasjonane *form*, *funksjon*, *struktur* og *innhald* representerer ikkje berre ulike typar skrivedidaktikk som kan kombinerast til *ei heilskapleg forståing*, men er også utgangspunkt for ulike perspektiv som gir tilgang til *ulike forståingar*. Åse og Rikard må velje fordi dei tolkar diskursane i feltet som gjensidig utelukkande, medan Anne ser på dei som komplementære og kan difor veksle mellom dei.

Svar på problemstillinga

Svaret på problemstillinga *korleis posisjonerer tre mellomtrinns lærarar seg i samtale om skriveundervisning* er difor tredelt:

Åse posisjonerer seg som ein tradisjonell norsklærar som, i motsetnad til andre, framleis meiner rettskriving, penskrift og orden er viktig. Ho forstår skrivedidaktikk som val mellom motsetnader

og sine egne val som kompromiss. I det formelle finn ho svar på skulen sine krav om vurdering og dokumentasjon, men det er også viktig i seg sjølv. Åse er oppteken av elevane sine, samt deira trong og rett til å uttrykke seg. Litteratur og lesing er framleis sentralt i skulen, og her finn både ho og elevane rom for egne røynsler, meiningar og ønske. Eksamenskrava gjer likevel at andre tekstypar må lærast, men isolert representerer desse kontroll og styring. Åse har jobba lenge som lærar, og ho er positiv til nye læreplanar og opplegg. Den moderne skulen har mange kvalitetar, men ikkje naudsynleg fordi han er ny! Heldigvis er det framleis mogleg å drive god skriveundervisning – også i dei nyaste lærebøkene heng mykje godt igjen, om det ikkje er på veg tilbake.

Rikard tar sterk avstand frå det formelle og posisjonerer seg som pedagogen som tek omsyn til elevane, er oppteken av deira interesser, mål og ønsker. Han er skeptisk til struktur og sjanger fordi han ikkje ser dei sosiale aspekta, men mest fordi det styrer undervisninga og ungane. Elevane må sjølve få avgjere kva dei vil skrive om. For Rikard vert det feil at læraren er den einaste mottakaren – det er både umotiverande og uetisk. Elevane er ikkje berre namn på ei liste – deira kjensler, draumar og meiningar er viktige. Han vil drive ei moderne undervisning basert på elevane og deira behov utanfor skuletida og etter fullført skulegang. Han er kritisk til vurdering, eksamen og kontroll. Sjølv om det er mykje bra i dei nye metodane, inneber ikkje det at den moderne skulen ikkje kan verte betre.

Anne posisjonerer seg som skrivelæraren som tek med seg ulike, delvis motstridande idéar om skrivning inn i klasserommet. Via motsetnader og ulikskap vil ho skape ein dynamisk og spennande undervisningssituasjon som gir elevane tru på seg sjølve og gjer at dei kan møte røynda utanfor skulen. For Anne må undervisning vere ein vekselverknad mellom ulike og ofte motstridande omsyn. Ho vil både vere den strukturerte rettleiaren og den kreative inspiratoren. Ho meiner ungane må finne seg i å lære kommareglane, men også at dei må få skrive til eit reelt publikum. Ho gjer narr av det tradisjonelle, men er likevel ikkje ukritisk til det nye. Meir enn noko anna vil Anne framstå som ein moderne, pragmatisk, reflektert og dyktig skrivelærar.

Didaktiske implikasjonar

Bakgrunnen for dette masterprosjektet er mi interesse for lærarar si tenking om skrivning og skriveundervisning, og eit ønske om å forstå denne. Med utgangspunkt i eit sosiokulturelt språksyn forstår eg denne tenkinga som eit resultat av vekselverknaden mellom individuelle lærarar og kulturen dei hentar språket sitt frå. I samspelet mellom individ og institusjon vel den enkelte sitt språk og si tenking blant offentleg tilgjengelege diskursar, men i sine egne utgåver av den offentlege språkbruken uttrykker lærarane også opposisjon mot det etablerte. Korleis lærarar posisjonerer seg i forhold til offentleg tilgjengelege måtar å meine om skriveundervisning på, heng difor saman med kunnskap og forståing av skrivedidaktikk, men òg med deira tolking av det ikkje-skrivefaglege og meininga dei har om det. Den diskursive posisjoneringa i det skrivedidaktiske feltet heng tett saman med andre diskursive posisjoneringar. Dette får implikasjonar for forskning på skrivelæraren og skrivedidaktikk, men bør vere av særleg interesse for skrivepedagogen i klasserommet.

Kva er god skriveundervisning?

Åse, Rikard og Anne deler ønsket om å gjere det beste for elevane sine. I likskap med andre lærarar erfarer dei at ein ikkje alltid veit *kva* dette er, eller *korleis* ein skal oppnå det. Det er heller ikkje slik at dei skrivedidaktiske måla til læraren alltid er like lette å sameine med andre pedagogiske planar og førestillingar. Intervjua med informantane syner ei slik spenning mellom det skrivefaglege og andre diskursar om skule, undervisning, vurdering, motivasjon og læring. Eg finn at utsegner knytt til vurdering er særleg interessante. Ingen av informantane mine snakkar direkte om dei breie, skulepolitiske føringane som ligg til grunn for undervisninga deira, men mange av dei didaktiske refleksjonane deira krinsar eigentleg rundt ein tematikk som er tett knytt til vurdering av tekst, elevar og skrivekompetanse.

Den komplekse og samansette forståinga av skrivning og skriveundervisning eg sit med etter undersøkinga, gjer det vanskeleg for meg å føreskrive konkrete didaktiske opplegg som har allmenn gyldigheit i ulike klasserom til ulik tid. Kombinert med dei kontekstuelle og sosialt situerte aspekta ved skrivning er vurdering av både tekst, skrivar og skrivekompetanse difor problematisk. Både skulepolitisk og akademisk synast det likevel å vere semje om at vurdering bør ha ein *større* plass i skriveopplæringa. Funna eg presenterer i denne undersøkinga kan ikkje seie noko generelt om samanhengen mellom synet læraren har på vurdering, den konkrete skriveundervisninga og

læringsutbyttet elevane får. Kva effekt ein stadig meir dominerande vurderingsdiskurs vil ha på lærarane si tenking om skriveundervisning, er eit ope spørsmål. Likevel kan mi tolking av informantane si posisjonering seie noko om korleis *desse* vil møte og forstå slike endringar.

To syn på vurdering

Vurderingsdiskursen, slik han kjem til uttrykk i skriveopplæringa, kviler på to syn på vurdering, slik eg ser han. Desse syna har røter i ulike akademiske og politiske diskursar om utdanning. I boka *På sporet av god skriveopplæring* oppsummerer Jon Smidt (2011) funna frå SKRIV-prosjeket i ti tesar om skriving i alle fag. Antologien er tenkt til lærarbruk, og tesane gir difor eit godt innblikk i kva ein innanfor norsk skrivedidaktisk forskning på starten av 2010-talet ser på som god skriveundervisning. Smidt karakteriserer sjølv skriveforskning som eit samansett forskingsfelt der metaspråk, språkleg medvit og konkret rettleiing er sentrale omgrep. Samtidig understrekar han at ein uansett forskingsfokus tek utgangspunkt i at “skrivningen skal *bety* noe, både for den enkelte og i felleskapet” (Smidt, 2012, s. 200). I dei ti tesane er difor det sosiale og det funksjonelle perspektivet sentralt – vurdering må primært vere eit pedagogisk verktøy til hjelp for enkelteleven (Smidt, 2011, s. 11). Dette synet på vurdering er kanskje betre kjend som ‘vurdering for læring’.¹⁵

Det som den gong var Utdannings- og forskingsdepartementet¹⁶ gjer greie for korleis innføringa av nasjonale prøver i basisfaga primært skal “gi beslutningstakere på ulike nivåer i utdanningssektoren grunnlag for å iverksette nødvendige tiltak i sektoren ...” (St.prp.nr. 1 Tillegg nr. 3 2002–2003, s. 7). Prøvene har også ein pedagogisk funksjon, men som Agderforskning skriv i ein evalueringsrapport av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet dei er ein del av, har auka vekt på vurdering primært “gitt grunnlag for kontroll, mens den mulighet for læring som systemet også gir rom for, er mindre ivaretatt” (Allerup, Velibor, Kvåle, Langfeldt, & Skov, 2009, s. 14). I Meld. St. nr. 20 (2012-2013) *På rett vei – kvalitet og mangfold i fellesskolen* spør departementet rett nok etter fleire kvalitative studiar som kan supplere¹⁷ slike prøver og undersøkingar (St. meld nr. 20 2012-2013, s. 147), men nemner ikkje dei didaktiske konsekvensane. Evalueringa finn i kvalitetsvurderingssystemet eit syn på vurdering eg vil karakterisere som ‘vurdering for styring’.

15 Sjø (Dobson, Eggen, & Smith, 2009) for teoretisk bakgrunn og (Fjørtoft, 2009) for konkrete døme på korleis slik vurdering kan sjå ut.

16 I dag Kunnskapsdepartementet.

17 I tillegg til dei nasjonale prøvene er brukarundersøkinga, diagnostiske kartleggingsprøver, samt dei internasjonale undersøkingane PISA, PIRLS og TIMS viktige delar av kvalitetsvurderingssystemet.

Læraren i vurderingskulturen

I praksis kan sjølvsagt vurdering *både* vere eit verktøy for pedagogikk og for styring, men som undersøkinga mi syner har informantane ofte ein tendens til å tolke slik todeling som uttrykk for dikotomiar. Åse forstår kanskje den auka merksemda om vurdering som ei stadfesting av hennar eige syn på skrivning som teknisk og formelt. Sjølv om dei sosiale og funksjonelle aspekta ved skrivning ligg til grunn for mykje av tenkinga bak endringane i læreplanane og nye didaktiske tilnærmingar, tolkar ho dei likevel inn i ein skrivediskurs der dugleik, repetisjon og drill er sentrale element. Slik endrar vurderingskulturen undervisninga hennar, ikkje i retning av den progressive literacyforståinga i læreplanen, men tilbake til ein puggeskule ein håpa hadde forsvunne.

For Rikard kjem systematikken og strukturen som kjenneteiknar den moderne skulen, stadig i konflikt med dei kommunikative og føremålstelege aspekta ved skrivning. Ein må sjølvsagt ha eit vurderingsgrunnlag, både for eleven og undervisninga sin del, men når ein stadig større del av kvardagen handlar om dokumentasjon, testing og kontroll, kjenner han seg meir som fabrikkarbeidar enn lærar. Vurderingskulturen er særleg problematisk for ein som bur i diskursar der kreativitet, personleg interesse og identitet er avgjerande element i skrivninga.

For Anne tyder ikkje auka merksemd om vurdering at andre delar av skriveundervisninga vert mindre viktig. I motsetnad til dei to andre ser ho ikkje struktur og systematikk som noko hinder for utvikling av kreativitet eller som eit hinder for funksjonell og føremålstenleg skrivning. Rammer er ikkje berre avgrensingar, dei mogleggjer også samanheng og heilskap i ei verd kjenneteikna av kaos og kompleksitet. Vurdering er ein naudsynt del av undervisning og opplæring, og står difor også sentralt i skriveundervisninga. Dette tyder ikkje at 'vurderbarheit' er einaste kvalitetskriterium i skriveopplæringa – det som vanskeleg kan vurderast er ikkje verdiløst, men tvert om uvurderleg. Den fleirdiskursive posisjoneringa gjer hennar tenking om skriveundervisning pragmatisk og problematiserande. Ei slik mangslungen forståing gjer at Anne truleg ser nyansar der andre ser kontrastar.

Korleis posisjonerer eg meg?

Som komande lærar har dette masterprosjektet hatt stor innverknad på mitt syn på skrivning og skriveundervisning, både som teori og praksis. Når eg ein dag sjølv sit der som redaktør, omgitt av små journalistar som for fyrste gong skal formulere intervju spørsmål, må også eg posisjonere meg. Er det viktig at innhaldet i klasseavisa har interesse for lesaren, eller er det skrivaren sjølv som skal velje tema? Kva tyding har rettskriving, og kva konsekvensar får tekstene for den sosiale konteksten dei skrivast i? Kva med gruppearbeid og samarbeid? Ser ein bort frå dei sosiale aspekta ved

skrivning i klassar med dårleg arbeidsmiljø, eller er det nettopp her dette er viktigast? Kvifor og kva skal eg vurdere?

Som eg skriv i metodekapittelet er forskaren sine personlege, sosiale og kulturelle briller problematiske i ei kvalitativ og tolkande tilnærming. I denne undersøkinga har eg difor forsøkt å bruke teori, skildre kontekst, analysere og drøfte på ein nøktern og gjennomsiktig måte. Likevel har også eg ei meining om kva skrivning er, kva skriveopplæringa bør innehalde, og kva skriveundervisning *eg* vil drive. Som framtidig lærar vil også eg ein dag sitje der med ansvaret, ikkje berre for utviklinga av skrivekompetansen til elevane og motivasjonen deira for å skrive og ta utdanning, men også for å vurdere, forme og rettleie dei og tekstene dei skriv.

Som Åse vil eg vere norsklæraren som legg stor vekt på lesing og litteratur, ikkje berre som inspirasjon og hjelp til å skrive, men òg fordi det har verdi i seg sjølv. Som Rikard meiner også eg at formell vurdering er urettferdig, at rettskriving er vilkårleg, og at læring skjer når det ein gjer er interessant og meningsfylt. Likevel er eg einig med Anne i at ein kombinasjon av fridom og struktur, av kaos og orden, av rammer og det opne er den einaste pragmatiske løysinga som let seg gjennomføre. Elevane *vert* vurdert, dei blir samanlikna og målt – og då kan ein like gjerne utnytte det. Det viktigaste er likevel å innsjå at svaret på skrivedidaktiske spørsmål ikkje naudsynleg er dei same i alle kontekstar og for alle skrivarar. Enkelte gonger er det fleire svar, andre gonger ingen. Kanskje har ein rett og slett stilt feil spørsmål. Skrivning, som all menneskeleg aktivitet, er sosialt situert og kontekstualisert. Det er skriveundervisning òg.

Litteratur

- Allerup, P., Velibor, K., Kvåle, G., Langfeldt, G., & Skov, P. (2009). FoU Rapport 8/2009 - Evaluering av det Nasjonale kvalitetsvurderingssystemet for grunnsopplæringen Henta frå http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/5/NKVS_evaluering.pdf
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag.
- Beard, R., Myhill, D., Riley, J., & Nystrand, M. (2009). *The SAGE Handbook of Writing Development*: SAGE Publications.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (Eds.). (2005). *Ungdommers skrivekompetanse, bind I-II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P., Jakobsen, K., & Prieur, A. (2002). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Curry, M. J. (2000). *Positioned by Discourse - Obstacles to Effective Teaching in a Community College ESL Writing Class*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. Henta frå <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED442507.pdf>
- Derrida, J. (2006). *Dekonstruksjon: klassiske tekster i utvalg* (K. Gundersen, Trans.). Oslo: Spartacus.
- Dobson, S., Eggen, A., & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dyson, A. H. (2012). Ethical worlds of school children's writing cultures: Individualism meets dialogism. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. London: Oxford University Press.
- Evensen, L. S. (1997). Å skrive seg stor: Utvikling av koherens og sosial identitet i tidlig skriving. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU Cappelen.

- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord & A. J. Aasen (red.), *Rammer for skriving. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Faigley, L. (1985). Nonacademic writing: The social perspective. I L. Odell & D. Goswami (Eds.), *Writing in nonacademic settings* (s. 231-248). New York: Guilford.
- Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering: rubrikker og andre verktøy for lærere* (Vol. nr. 175). Bergen: Fagbokforlaget.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and The discourse on language*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1986). *Power / Knowledge*. Brighton: The Harvest Press.
- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: Routledge.
- Gramsci, A. (1971). Selections from the prison notebooks. I Q. Hoare & G. N. Smith (Eds.), (pp. XCVI, 483 s.). London: Lawrence and Wishart.
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29, 17.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1969). *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal.
- Hagland, J. R., & Lorentzen, R. T. (1995). Skrift med runer i lys av forskning på tidleg skriving hos barn. I S. Nystrøm (red.), *Runor och ABC : elva föreläsningar från ett symposium i Stockholm våren 1995* (Vol. 4, pp. 43-78). Stockholm: Sällskapet.
- Harstad, O. (2012). *Litteraturredaktiske posisjoner: ideologi og strategi - En dialogisk diskursanalyse*. Trondheim: O. Harstad.
- Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier. I L. S. Evensen & T. L. Hoel (red.), *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU).
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity: the discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: Benjamins.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.

- Janks, H. (2009). Writing: A Critical Literacy Perspective. I M. Nystrand, R. Beard, D. Myhill & J. Riley (red.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (s. 126-136). London: SAGE.
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskapene: problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Knudsen, K. (1852/53). Om Undervisningen i Modersmålet. *Den norske Folkeskole*.
- Koustouli, T. (2009). A Sociocultural Framework: Writing as social practice. I M. Nystrand, R. Beard, D. Myhill & J. Riley (red.), *The SAGE Handbook of Writing Development* (s. 98-116). London: SAGE.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk*. Høringsutkast. Henta frå http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/forslag_KD_100413/Vedlegg_4A_lp_norsk.pdf?epslanguage=no.
- Lauer, J. (1984). Composition studies: Dappled discipline. *Rhetoric Review*(3), 9.
- Liberg, C. (2008). Genrepedagogik i ett didaktiskt perspektiv. *I Rapport från ASLA: s höstsymposium*. Henta frå <http://www.did.uu.se/documents/Liberg-Genrepedididperspektiv.pdf>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Matre, S., Berge, K. L., Evensen, L. S., Fasting, R., Solheim, R., & Thygesen, R. (2011). *Developing National Standards for the Teaching and Assessment of Writing - Rapport frå forprosjekt Utdanning 2020*. (upublisert).
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode - tekster om kvalitiv forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Landås: Caspar forlag.
- Nordberg, S. (1957). *Norsk stil: råd og regler for stilskriving : med 14 prøvedisposisjoner*. Oslo: Aschehoug.
- Nystrand, M., Greene, S., & Wiemelt, J. (1993). Where did Composition Studies Come from? : An Intellectual History. *Written Communication*, 10(3), 66.
- Olson, D. R. (2009). The History of Writing. I M. Nystrand, R. Beard, D. Myhill & J. Riley (red.), *The SAGE Handbook of Writing Development*. London: SAGE.
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

- Ruge, H. (1933). *Morsmålsundervisningen*. Oslo: Cappelen.
- Smidt, J. (2010). *Skriving i alle fag: innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrijving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2012). Skrivepedagogikk - skriveforskning - skriveidaktikk : skolerettet skriveforskning i Norge fra 1980 til i dag. I S. Ongstad (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (pp. 76-107). Oslo: Novus.
- Smidt, J., Solheim, R., & Aasen, A. J. (2011). *På sporet av god skriveopplæring: ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Sosa, T., & Gomez, K. (2012). Positioning Urban Teachers as Effective Their Discourse on Students. *Education and Urban Society*, 44(5), 590-608.
- St. meld nr. 20 2012-2013. (2013). *På rett vei - Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta frå <http://www.regjeringen.no/pages/38263383/PDFS/STM201220130020000DDDPDFS.pdf>.
- St.prp.nr. 1 Tillegg nr. 3 2002–2003. (2003). *Om tilleggsforslag i statsbudsjettet for 2003 under kapitler administrert av Utdannings- og forskningsdepartementet*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Henta frå <http://www.regjeringen.no/Rpub/STP/20022003/001T03/PDFA/STP200220030001T03DDDPDFA.pdf>.
- Steinfeld, T. (1986). *På skriftens vilkår: et bidrag til morsmålsfagets historie* (Vol. 33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, S. (2005). The construction of teacher identities in educational policy documents: A critical discourse analysis. *Critical Studies in Education*, 46(2), 25-44.
- Vannebo, K. I. (1994). Alfabetiseringen av Norge. I B. E. Hagtvet, F. Hertzberg & K. I. Vannebo (red.), *Ferdigheter i fare? Om lesing og skrijving i dagens samfunn*. Oslo: Gyldendal.
- Warriner, J. (1950). *English Grammar and Composition*. Harcourt School.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wilhelmsson, B. (2009). *Skrivpedagogiska diskurser - en textanalys av styrdokument i grundskolan*. Högskolan i Skövde.

Vedlegg

Vedlegg 1: Utdrag frå observasjonsnotat, Rikard dag #2

Naturfagtime.

Rikard har nett gått igjennom tema i boka, elevane går til plassane sine

Ny skrivebok

Elevane les boka 'Gaia 7' og gjer faktaspørsmålsoppgåve 1-10 s. 154

Ein elev spør om dei må ha marg

Rikard svarar "det e det bare å venn sæ på med en gang"

Kva er det han ser etter nå han går rundt mellom elevane?

At dei gjer noko?

At dei har fagkunnskap?

At dei skriv korrekt?

Eg spør Rikard om å fortelje kva målet med oppgåveløysinga er. Han seier at han går litt raskt igjennom fordi han heller vil bruke tid på verdensdelane (som kjem neste veke).

Vert elevaktiviteten (svar på oppgåver) da eit kompromiss? Med kven? Han snakker ofte om tid.

På kontorplassen til Rikard er det mange mange bøker om uteskule og anna praktisk arbeid. Lærarrettleiingane i samfunnsfag og norsk, som er fag han har hovudansvar for ligg lett tilgjengelege og vert tydeleg mykje brukt. Eg finn òg Kvithyd og Aasen sine tesar om respons (!). Mykje administrativt òg. Lite av det eg ser for meg er typiske 'norsklærareffekter' litteratur osv. Det ser altså ut som om han ikkje er nokon typisk 'norsklærarar'. Kvifor er han da så oppteken av kreativitet?

Vedlegg 2: Utdrag frå intervjuguiden:

Kva gir du elevane dine i oppgåve å skrive om? - Seg sjølve - Fag - Kvarandre?		
	- Kvifor?	
		- Kva bør dei skrive om?
Kor ofte lar du dei skrive?		
	Kvifor?	
		Kor mykje meiner du at skulle ha skrive?
I kva samanhengar har du skriveundervisning?		
	I alle fag?	
	I norsktimane?	
		I kva samanhengar meiner du at dei burde ha skrive?
		Er det ting du meiner dei burde skrive om, som dei ikkje gjer?
		Kvifor?
Korleis bruker du sjanger i skriveundervisninga?		
	Korleis vil du definere sjanger?	
	Er sjanger viktig i skriveundervisninga di?	
		Bør sjanger vere viktig i skulen?
		Er det viktig i samfunnet ellers?

Vedlegg 3: Utdrag frå transkripsjon, Anne intervju #1:

I: mm Kan du definer sjanger?

... uff det syns æ e vanskelig æ, sjangerbegrepet

I: mm

eee sjanger e jo en oppskrift. vertfall sånn æ kan forklar det. sånn som æ forklare det te ungan da, kanskje. Det e jo en oppskrift på hvordan du ska skrive en tekst.. så vist at du har en, ja altså alle sjangere har visse kriteria som ska vær med, så det e visse ingrediensa som e med i den oppskrifta da kan du si

I: Koffor det?

For at det e kjennetegn på sjanger, det e det som kjennetegne sjangeren

I: kor det kjem det fra, kæm e det som har bestem at det ska vær sånn

(pause)

Det har no bare vokst sæ fram da, gjennom bruk av språket og de behovan som samfunnet har hatt oppigjennom tida da. æ tenke på at dæm nye sjangera som har vokst fram med utviklinga av språket

I: e det viktig med sjanger i skriveundervisninga di?

Ja, d e viktig

I: Kordan da?

Æ trur det bli lettere i, det kan fort, asså bli meir ryddig for ungan når at dæm har en sjanger og det er tydelig og klare regla vhis du vil kall det det da, ka som ska vær med i den og den sjangern, så hvis man er tydeleg, og det ska man jo vær, i en på en måte jobe med visse type teksta, la oss si brev no da, eller artikkel eller reklame og sånn så har du jo visse kriteria som ska vær med som på en e ingrediensan i den her oppskrifta. Og æ trur at da.. vil ungan få på en måte, eleva får en sånn. oppskrift så e det veldig tydelig og klart for dæm, da klare dæm også lettere å skille sjangeran fra hverandre, så eg trur det er veldig viktig å ha sjangerbevissthet i skrivninga.

I: men, e itj det kanskje litt sånn at alt for my fokus på sjangarn kan ødelegg litt for motivasjon da?

Nei, det trur æ ikke æ

I: koffor ikke

Nei, det kan jo vær det for nånn, selvfølgelig, det trur æ bli å generalisere veldig for at vi e alle, alle e forskjellige typa skrivers, og noen skriv jo bedre vhis dæm veit ka dæm har å forhold sæ te, at det er tydeleg og klare, æ trur de fleste menneska e, ee, det bli mindre kaos når det er regla og visse kriteria så d e veldig tydelig, det bli ikke nå sånn uklart, æ trur det e veldig viktig æ, trur det e mye mer frustrerende hvis det bli for fritt det derre der, forda hva bli egentlig produktet da? Hvis du på en måte blande fakta og eventyrsjanger og det som e med hverandre det kan fort bli... frustrerende.