

Masteroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Kari Gulstuen Krogh

Snipp snapp snute, og så var dette landet et demokrati.

En studie av elevers forståelse av skriving i norsk og samfunnsfag.

Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn

Mai 2020

Kari Gulstuen Krogh

Snipp snapp snute, og så var dette landet et demokrati.

En studie av elevers forståelse av skriving i norsk og samfunnsfag.

Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I dag blir det å kunne forholde seg til tekst sett på som en av de viktigste ferdighetene mennesker må ha for å kunne ta del i demokratiet og samfunnet. Å kunne forholde seg til tekst krever en grunnleggende literacy, der skrivekompetanse er et sentralt element. Med fagfornyelsen har demokrati og medborgerskap blitt innført som et tverrfaglig tema som skal arbeides med både på fagenes premisser og på tvers av fag. I omtalen av temaet er det beskrevet at elevene skal utvikle sine skriftlige ferdigheter, slik at de skal kunne delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget har et overordnet ansvar for utviklingen av skrivekompetansen, og i samfunnsfag er demokrati et helt sentralt tema. I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvilken forståelse av skriving i norsk og samfunnsfag som kommer til uttrykk gjennom tekstproduksjon og i samtaler om tekst og fagskriving hos et utvalg elever fra 7. og 9. trinn. Samtidig har jeg gjennomgående hatt et blikk på læreplanen, hvilke føringer for opplæring i skriving den legger opp til, samt hvordan føringene samsvarer med elevenes tanker om og forståelse av skriving.

For å kunne svare på problemstillingen har jeg latt fire klasser svare på samme skriveoppdrag med temaet demokrati, der to klasser har skrevet i norskfaglig kontekst, og to klasser i samfunnsfaglig kontekst. Videre gjennomførte jeg tekstsamtaler med et utvalg av elevene. I tekstsamtalene uttrykte elevene en relativt smal forståelse av skriving, der rettskriving i norskfaget, og det å skriv om fakta eller om begrep i samfunnsfag, sto fram som sentralt. Likevel viser elevene i tekstene de har skrevet at de mestrer ulike teksttyper og skrivemåter i begge fag, at de kan skrive rett i både norsk og samfunnsfag, og at de kan vise fagkunnskaper gjennom både eventyr og faktasetninger. Det er derfor en viss avstand mellom deres forståelse av skriving, og den faktiske skrivekompetansen. Dette kan tolkes som at elevene i stor grad har en nytteforståelse av skrivekompetansen, mens dannelsingsdimensjonen, som er sentral i læreplanene både i norsk, samfunnsfag og i de fagovergripende føringene, ikke er like synlig. Gjennomgående viste elevene også mye kunnskap om demokrati og demokratiske prosesser, men reflekterte i mindre grad over hva demokrati betyr for dem, og krever av dem. Med bakgrunn i disse funnene tar jeg til orde for at om elevene skal kunne utvikle sin skrivekompetanse og demokratiforståelse utover dette, må man legge vekt på å hjelpe elevene å opparbeide en metaforståelse av skriving, og i større grad legge til rette for at de kan reflektere over hvorfor de skriver, og hva hensikten er med skrivingen, både i avgrensede skriveoppdrag på skolen, og som bidrag til demokrati- og samfunnsdeltakelse.

Abstract

Today, being able to relate to text is seen as one of the most important skills an individual must have in order to participate in democracy and society. Being able to relate to text requires basic literacy, in which writing is a key element. With the renewal of the curriculum, democracy and citizenship have been introduced as an interdisciplinary topic, which should be weighted both in the subjects and across the subjects. The synopsis of the topic, emphasize that students should develop their writing skills, so they can participate in society and in democratic processes. The Norwegian subject has an overall responsibility for the students development of writing, while democracy is a key issue in Social Sciences. In this master's thesis I have explored a selection of 7th and 9th grade students understanding of writing in the Norwegian subject and in Social Sciences, expressed through their produced text and in conversations about their text and subject writing. Simultaneously, I have examined how the curriculum describes education in writing, and how the guidelines correspond to students' conception and understanding of writing.

In order to answer this question, four classes have responded to the same writing assignment with the democracy as its subject matter, in which two classes wrote in a Norwegian subject context, and the other two classes wrote it in a Social Science context. Furthermore, I conducted text conversations with a selection of students. In the text conversations, students expressed a relatively narrow understanding of writing, as spelling in the Norwegian subject, and writing facts or writing about concepts in Social Sciences. Nevertheless, in their text, the students showed that they master different types of text and writing in both subjects, that they can spell in both Norwegian and Social Sciences, and that they can show subject knowledge through both fairytales and factual sentences. In other words, there is a distance between their understanding of writing, and their actual writing. This can be interpreted as an understanding of writing as a tool, while the concept of *bildung*, which is central to the curriculums in the Norwegian subject, Social Sciences and in the interdisciplinatory guidelines, is not as visible. Consistently, students also showed a lot of knowledge *about* democracy and democratic processes. Based on these findings, I advocate that if students are going to be able to develop their writing skills and understanding of democracy beyond this, one must emphasize helping students gain a meta-understanding of writing, and to a greater extent facilitate that students can reflect on why they write, and what the purpose of the writing is, both in limited writing assignments at school, and as a contribution to democracy and participation in society.

Forord

De siste månedene har vært spesielle for oss alle. Innspurten av masterskrivingen ble ikke helt slik vi så for oss når vi bega oss ut på dette eventyret i høst. Det har likevel vært et eventyr, fra start til slutt. Veien mot mål har bestått av mange oppturer, men også noen krevende tider. Som hovedpersoner i eventyr flest, har jeg hatt mange gode medhjelpere som fortjener takk.

Først og fremst må jeg takke min varme og kunnskapsrike veileder, Randi Solheim, for inspirerende veiledning, oppmuntring, og gode, kritiske spørsmål. Jeg er svært takknemlig for alle grundige tilbakemeldinger du har gitt meg underveis, og ikke minst for all «sofaskrifta». Jeg må også takke min biveileder Per Overrein, som har bidratt med gode innspill til det samfunnsfaglige perspektivet.

De siste to årene hadde ikke vært det samme uten gjengen på lesesalen. Takk for alle lunsjene i kantina på Kalvskinnet, rundene med ludo og bananagram, kurvfester, og alle lufteturer de siste månedene. Spesielt må jeg takke Anna og Oda, som jeg har studert sammen med siden første året på lærerskolen - mer fantastiske mennesker må du lete lenge etter.

Min kjæreste, Marcus. Takk for alle gangene du har løftet meg opp når alt har virket litt håpløst, for kaffekoppen som sjeldent er tom, og for alle pauseøktene med badminton i hagen. Takk til resten av familien for all støtte, spesielt min kjære søster, Ingrid, for flere nyttige innspill og korrekturlesing.

Den siste og største takken går til alle de fine elevene på Ytreberg og Vikan skole, som delte sine refleksjoner og tekster med meg. Og ikke minst takk til lærerne deres, som bidro med gode idéer i utforming av skriveoppdraget, og stilte klassene sine til disposisjon.

Snipp snapp snute, og så var mastereventyret ute.

Innholdsfortegnelse

Figurer	xi
Tabell.....	xi
1. Innledning: Skrivning som tilgangskompetanse.....	1
1.1 Oppgavens oppbygging	4
2. Bakgrunn: Literacy og grunnleggende ferdigheter	6
2.1 Literacy i skolen.....	6
2.2 Grunnleggende ferdigheter i utdanningspolitikken	8
2.3 Grunnleggende ferdigheter som forskningsfelt	11
3. Teoretiske utgangspunkter	15
3.1 Ulike tilnæringer til literacy.....	15
3.2 Skrivning i skolen	17
3.3 Fagspesifikk skrivning	19
3.3.1 Skrivning i norskfaget.....	21
3.3.2 Skrivning i samfunnsfag	23
3.4 Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema	25
3.5 Skriveoppgave	28
4. Metodiske tilnæringer.....	31
4.1 Skolene.....	31
4.1.1 Ytreberg og Vikan skole	32
4.2 Skriveoppgavet	33
4.3 Tekstsamtaler	37
4.4 Elevtekstene	40
4.5 Fokuselever	43
4.6 Etiske betraktninger og metodiske forbehold	44
4.7 Læreplanen.....	45
5. Analyse	47
5.1 Hvordan beskriver læreplanen skrivning i norsk og samfunnsfag?.....	47
5.2 Identifisering – distansering.....	50
5.2.1 Personlig refleksjon.....	53
5.2.2 Rollefortelling	58
5.2.3 Faktabasert refleksjon	62
5.2.4 Fortelling/eventyr	66
5.2.5 Faktatekst	70
5.2.6 Oppsummerende perspektiver på elevenes tekster	75
5.3 Elevens utsagn om skrivning	75
5.3.1 Norskfaget.....	76
5.3.2 Samfunnsfag.....	77
5.3.3 Demokrati og medborgerskap.....	79
6. Drøfting: Elevenes skrive- og demokratiforståelse	81
6.1 Elevenes forståelse av skrivepraksisene i norsk og samfunnsfag.....	82

6.2 Elevenes demokratiforståelse	87
7. Avsluttende refleksjoner	90
Litteratur	93
Vedlegg	98

Figurer

Figur 1: Skrivetrekanten (Smidt, 2010))	13
Figur 2: Skrivehjulet (Skrivesenteret, 2013)	14
Figur 3: Ordsky i elevenes skriveoppdrag.....	36
Figur 4: Presiseringer i elevenes skriveoppdrag.....	36
Figur 5: Tekstene fordelt i kontinuumet.....	52
Figur 6: Oversikt over klassefordelingen i kategoriene	52
Figur 7: Testene i kategorien personlig refleksjon	53
Figur 8: Tekstene i kategorien rollefortelling.....	58
Figur 9: Tekstene i kategorien faktabasert refleksjon	62
Figur 10: Tekstene i kategorien fortelling/eventyr	66
Figur 11: Tekstene i kategorien faktatekst	70

Tabell

Tabell 1: Klassefordeling i tekstsamtalene.....	38
---	----

1. Innledning: Skrivning som tilgangskompetanse

Å lære seg å skrive er mye mer enn å lære seg hvordan man kobler lyder og bokstaver, eller hvilke bokstaver som skal stå etter hverandre i et ord. Skrivekompetanse er også mer enn å lære seg hva et verb er, eller hvorfor vi har to skriftspråk. For mange er skriving noe man bruker for å kommunisere eller uttrykke mening, noen skriver for å memorere, mens andre skriver fordi de må. I skolesammenheng, både i norskfaget og i andre fag, skriver elever ofte for å svare på en oppgave, eller fordi en lærer har gitt dem en bestilling. Skrivning blir derfor ofte sett på som et verktøy, som blir tatt i bruk når elevenes faglige kunnskap skal måles. Samtidig blir det å kunne forholde seg til tekst sett på som en av de viktigste ferdighetene mennesker må ha for å kunne ta del i samfunnet (Lundquist, Säljö & Östman, 2013, s. 10). I formålsparagrafen i Opplæringsloven står det at en del av skolens mandat er å hjelpe elevene med å utvikle kunnskaper og ferdigheter som legger et grunnlag for deltakelse i arbeidslivet og samfunnet (Opplæringslova, 1998, §1-1). I denne masteroppgaven fokuserer jeg på skriving og tekstkompetanse som en sentral del av dette kunnskapsgrunnlaget.

I utdanningsforskning blir begrepet *literacy* ofte brukt for å beskrive skrive- og lesekompetanse. Å kalle det en kompetanse kan på en måte sies å være forenklet, sett i lys av hvordan vi forstår begrepet i dag. Begrepet ble i utgangspunktet brukt for å forklare bokstavering og hva en kan gjøre med bokstaver. Denne forståelsen har, som jeg vil komme inn på, i senere tid blitt utvidet (Kress, 2012). Kalantzis og Cope har uttalt at «Literacy is the heart of education's promise» (2000, s. 121), og forklarer det med at skriving og lesing alltid har vært grunnleggende i utdanning. De mener at literacy både er styrende for hvordan et samfunn fungerer, og et symbol som markerer at et individ er under utdanning (Kalantzis & Cope, 2000). Ideen til denne masteroppgaven startet med tanken om at literacy var noe grunnleggende i skolen, for menneskers liv, og for deltakelse i samfunnet. Jeg er interessert i å undersøke hvordan elevene forstår literacy, mer spesifikt skrive delen av literacy-begrepet. For å bidra til elevenes utdanning og dannelse inn i et samfunn som avhenger av individer med skrivekompetanse, vil kunnskap om hva elevene tenker om skriving og hvordan de benytter og ser på egen skrivekompetanse være svært fruktbart. I læreplanen for norskfaget er det understreket at «Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive» (Utdanningsdirektoratet, 2019a), derfor er det naturlig at elevens bruk og forståelse av skriving i norsk ble utgangspunktet i mitt masterprosjekt.

At en viktig del av det å kunne ta del i samfunnet og demokratiet, er å ha muligheten til å navigere i tekstsamfunnet man er en del av, er utgangspunktet for det Nicolaysen (2005, s. 18) kaller for tilgangskompetanse. Tilgangskompetanse handler om å ha de ferdighetene og kompetansene man behøver for å få tilgang til relevante tekster i et samfunn, som videre gjør det mulig å delta i samfunnet. Sammenhengen mellom individets literacy eller skrivekompetanse og et demokratisk samfunn kan forstås gjensidig. Det demokratiske samfunnet er på den ene siden avhengig av individers deltakelse for å fungere, på den andre siden er menneskene avhengig av literacy for å kunne delta. Samfunnsfag er et annet fag som mange ser på som viktig for å opparbeide seg kunnskaper og kompetanser for deltakelse i, og forståelse av, demokratiet og samfunnet. På bakgrunn av dette ønsket jeg å inkludere samfunnsfag i undersøkelsen av elevenes bruk og forståelse av skriving. Å undersøke to fag åpner for et komparativt perspektiv, og muligheten til å se på ulikheter og likheter i elevenes bruk og forståelse av fagspesifikk skriving i to ulike fag. I tillegg er det et fag jeg har undervisningskompetanse i, noe som bidrar til at jeg leser tekstene med mer enn bare norskfaglige briller. Der norsk ofte blir koblet sammen med skriving, blir samfunnsfag ofte koblet til undervisning i demokrati og medborgerskap. Ifølge LK06 skal både norsk og samfunnsfag ha hatt et fokus på skriving som grunnleggende ferdighet (Utdanningsdirektoratet, 2015a, 2015b). Fra og med høsten 2020, skal dette også gjelde det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.

Fra høsten 2020 er det nemlig en ny versjon av læreplanverket som vil være gjeldende. Revisjonen omtales ofte som *fagfornyelsen*. I fagfornyelsen er de grunnleggende ferdighetene videreført, i tillegg til norskfagets spesielle ansvar for skrive- og leseopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015a, 2019a). Et annet mål med den reviderte læreplanen, er å legge opp til at elevene skal bli i stand til å møte samfunnsaktuelle utfordringer som krever engasjement og innsats fra både enkeltmenneske og fellesskapet. Dette er synlig i redegjørelsen av bakgrunnen for innføringen av de tverrfaglige temaene, som beskriver at arbeid med temaene skal hjelpe elevene med å forstå hvordan vi finner løsninger gjennom kunnskap og samarbeid. Temaene skal prioriteres i arbeid med fagene, og er ikke egne fag (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det betyr at alle lærere i alle fag skal undervise i demokrati og medborgerskap, men at opplæringen skal, som de grunnleggende ferdighetene, foregå på de enkelte fagenes premisser. Den nye læreplanen legger derfor både fram en overordnet forståelse av det nye tverrfaglige temaet, samt en forklaringer som er brutt ned på fagenes premisser. I redegjørelsen for temaet i norskfaget står det blant annet at:

I norsk handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å utvikle elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, slik at de kan gi uttrykk for egne tanker og meninger og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser. Gjennom kritisk arbeid med tekster og ytringer øver elevene opp evnen til kritisk tenkning og lærer seg å håndtere meningsbrytninger gjennom refleksjon, dialog og diskusjon. (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Kravene til elevenes språk- og tekstkompetanse synliggjøres her, blant annet ved å vektlegge elevenes muntlige og skriftlige retoriske ferdigheter, samt kritisk arbeid med tekster og ytringer. Norskfagets rolle i demokrati- og medborgerskapsopplæringen er skissert som det å hjelpe elevene til å opparbeide språk- og tekstkompetanse, slik at de med et kritisk blikk kan forstå og skape mening i den offentlige skriftkulturen, i tillegg til å ytre seg og gi uttrykk for egne tanker og meninger. I omtalen av temaet i samfunnsfag vektlegges også det å utvikle kunnskaper og ferdigheter for å kunne delta i demokratiet, samt evnen til å tenke kritisk, som viktige aspekt ved det tverrfaglige temaet. I tillegg nevnes det i redegjørelsen at elevene skal øve seg i å ta ulike perspektiv, og få innsikt i demokratiske verdier og prinsipper (Utdanningsdirektoratet, 2019d)

Allerede i 1933 skrev Herman Ruge at «Ingen faglærer har lov til å se ensidig på sitt fag, men i fellesskap må de sørge for å legge sine planer slik an at fagene gjensidig støtter hverandre; eller rettere sagt; stoffet blir oppdelt i helheter på tvers av faggrensene» (s. 19). Dette kan både ses på som et frampek til tanken bak de grunnleggende ferdighetene på tvers av fag, og de tverrfaglige temaene. Viktigheten av å jobbe mer fagspesifikt har, som jeg vil komme tilbake til i kapittel 2, også blitt trukket fram i nyere utdanningspolitikk. Den fagspesifikke kompetansen blitt trukket fram som viktige og relevante for elevene i deres evne til å tilpasse seg samfunnets raske endringer, og være med på å løse faglige- og hverdagsproblemer (NOU 2015:8). At de tverrfaglige temaene er presentert overordnet i tillegg til å være brutt ned på fagets premisser, er et eksempel på hvordan læreplanen legger opp til både fagovergrep og fagspesifikt arbeid.

I læreplanen ser vi at opplæringen i demokrati og medborgerskap og skriving i norsk og samfunnsfag skal hjelpe elevene å forstå samfunnet de lever i bedre, forstå tekstene i samfunnet, og kunne ytre sine tanker og meninger, for å bli deltakende demokratiske medborgere med like muligheter. Klarer man å oppnå dette, kan samfunnet kunne fungere basert på den gjensidige avhengigheten mellom individers literacy og et demokratisk samfunn. Dette avhenger likevel av at formuleringene i læreplanen samsvarer med elevenes tankegang og forståelse. Med

utgangspunkt i interessen for elevperspektivet og elevforståelsen av skriving, utformet jeg problemstillingen:

Hvilke forståelser av skriving i norsk og samfunnsfag kommer til uttrykk gjennom tekstproduksjon og tekstsamtaler i elevers arbeid med temaet demokrati og medborgerskap på 7. og 9. trinn? På hvilken måte er elevenes utrykte forståelse i samsvar med læreplanverkets formuleringer?

For å nærme meg problemstillingen utarbeidet jeg forskningsspørsmålene:

- Hvordan realiserer elevene et åpent skriveoppdrag om demokrati og medborgerskap i norsk og samfunnsfag?
- Hvilket syn på skriving i norsk og samfunnsfag uttrykker utvalgte elever i samtaler om skriving?
- Hvilke forståelser av begrepet *demokrati* kommer til uttrykk i tekster og tekstsamtaler med utvalgte elever?

Empiriinnsamlingen har foregått i to faser. Først svarte fire klasser på det samme skriveoppdraget. To av klassene skrev i norskfaglig kontekst, og to i samfunnsfaglig. Hensikten med å gi det samme skriveoppdraget i begge fagene var å åpne muligheten for en komparativ innfallsvinkel til elevtekstene. I etterkant av skrivingen ble noen elever fra hver klasse plukket ut til tekstsamtaler. I tekstsamtalene var hensikten å samtale med elevene om hva de tenkte da de skrev svaret på oppgaven, i tillegg til å få dypere innsyn i hvilken forståelse og tanker de har om skriving i norsk og samfunnsfag på en mer generell basis. Denne studien har en sosiokulturell tilnærming til skriving, som innebærer at jeg også er interessert i konteksten rundt skrivesituasjonen, realisert gjennom føringer som blir lagt i skole- og skrivekulturen elevene gjennomførte skriveoppdraget i.

1.1 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 vil jeg gå inn på de grunnleggende ferdighetene i læreplanen, med vekt på literacy generelt og skriving spesielt. Her vil jeg først diskutere literacy i skolen, før jeg videre ser på hvordan de grunnleggende ferdighetene, med hovedvekt på skriving, har utviklet seg i utdanningspolitikken. Hensikten med det er å se nærmere på hvilke føringer som ligger til grunn for skriveundervisning i skolen, for å senere kunne diskutere hvordan elevenes forståelse samsvarer med læreplanens formuleringer om skriving. Videre vil jeg i kapittel 2.3 gjennomgå

evalueringer og forskning gjennomført på de grunnleggende ferdighetene og implementeringen av disse, med vekt på skriving.

Kapittel 3 består av en presentasjon av oppgavens teoretiske utgangspunkter. Her vil jeg presentere ulike tilnærminger til literacy, blant annet ved Barton (2007) og Langer (2011). Jeg vil også gå inn på skriving i skolen, med fokus på fagspesifikk skriving, og skriving i norsk og samfunnsfag. I tillegg vil kapitlet inneholde en del om det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, med vekt på blant annet demokratisk danning, omtalen av demokrati i læreplanen, samt norskfaget og samfunnsfagets rolle i demokratiopplæringen. Avslutningsvis i teorikapitlet beveger jeg meg over til teori om skriveoppgaver, som lå til grunn for utformingen av skriveoppgaven elevene i denne studien gjennomførte. Hvordan skriveoppdraget ble gjennomført, vil jeg gå nærmere inn på i kapittel 4 om metodiske tilnærminger. I dette kapitlet vil jeg både presentere skolene og klassene som har vært med i denne studien, og gjøre rede for de ulike metodene jeg har benyttet meg av, som er elevtekstsinnsamling med vekt på teksttype og faglig innhold, tekstsamtaler basert på prinsippet om 'stimulated recall' (Ericsson & Simon, 1984/1993), i tillegg til en gjennomgang av læreplanen. Jeg vil også diskutere noen etiske betraktninger og forbehold ved de valgte metodene.

Kapittel 5, som rommer analysen, er delt i tre deler. Kapittel 5.1 fungerer som bakteppe for analysen, og inneholder en gjennomgang av skriving i læreplanen i norsk og samfunnsfag. I kapittel 5.2 vil jeg analysere tekstene elevene har skrevet, og plassere de i fem ulike kategorier, før jeg videre vil gjøre rede for kjennetegn og særtrekk ved tekstene i de ulike kategoriene. Jeg har ikke mulighet til å analysere alle tekstene i dybden, og har derfor valgt tekster fra to fokuselever i hver kategori. Underveis i analysen av fokuselevens tekster, vil jeg også trekke inn disse elevenes uttalelser om skriving fra tekstsamtalene. I kapittel 5.3 vil jeg gjennomføre en tematisk analyse av elevens utsagn om skriving i norsk og samfunnsfag, samt deres tanker om demokrati og medborgerskap. Jeg har valgt å drøfte enkelte funn parallelt med at jeg presenterer analysen i kapittel 5, mens jeg i kapittel 6 vil løfte fram de mer gjennomgående trekkene fra elevenes tekster og tekstsamtaler, og videre diskutere om og hvordan elevenes ytringer samsvarer med formuleringer i læreplanverket. Siste kapittel inneholder noen avsluttende refleksjoner, og tanker om veien videre.

2. Bakgrunn: Literacy og grunnleggende ferdigheter

Dette kapitlet er tredelt. Kapittel 2.1 vil omhandle literacy, med vekt på literacy i skolen. I kapittel 2.2 vil jeg presentere en gjennomgang av hvordan de grunnleggende ferdighetene har utviklet seg i utdanningspolitikken fra 90-tallet til i dag. Dette er viktig fordi ferdighetene er videreført i LK20, som viser et vedvarende fokus på blant annet skriving som noe grunnleggende for hele utdanningsløpet. I kapittel 2.3 vil jeg gå gjennom deler av evalueringen av implementeringen av de grunnleggende ferdighetene, som sier noe om hvordan de grunnleggende ferdighetene ble forstått i skolen etter innføringen i 2006, samt forskning på skriving mer spesifikt.

2.1 Literacy i skolen

Den digitale utviklingen har åpnet nye arenaer for å kommunisere, uttrykke meninger og innhente informasjon. Disse faktorene fører til at tekstsamfunnet elevene må orientere seg i er i endring, som videre setter nye krav til skriveopplæring i skolen. I Norge kom fokuset på literacy inn for fullt med utviklingen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet som ble vedtatt i 2006 (heretter LK06). Berge (2005, s. 165) har omtalt LK06 som en literacy-reform, og begrunner utsagnet med at innføringen av de grunnleggende ferdighetene legger skriftkyndighet som grunnlag for mer avansert læring. Tanken om grunnleggende ferdigheter kom fra OECD¹ sitt program DeSeCo² (DeSeCo, 2005). I programmet ble det presentert «key competencies», som var kompetanser og ferdigheter OECD mente var viktige for å kunne være en aktiv deltaker i framtidig samfunns- og arbeidsliv. For eksempel det å kommunisere, samarbeide og tenke kritisk (OECD, 2005).

Kompetansene og ferdighetene som ble presentert bygde blant annet på UNESCO sin definisjon av literacy, som lyder:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying context. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society (UNESCO, 2004, s. 13).

¹ Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling

² *Definition and Selection of Competencies*

Her ser vi spor av kompleksiteten i begrepet. Literacy, som forklart i definisjonen over, handler både om hvordan man utnytter kompetansen for å oppnå sine mål, skaper mening i verden og tekstsamfunnet rundt seg, samt utvikler en mulighet for deltakelse i demokratiet og samfunnet. Vektleggingen av det å kunne bruke kompetansen til noe, et handlingsperspektiv, er også synlig i definisjonen når ordet *use* blir brukt sammen med andre termer som forståelse, tolkning og kommunikasjon. Ongstad (2014) har hevdet at UNESCO sin definisjon er så vid at «den nærmer seg Comenius sitt program i Didactica Magna, nemlig 'å etablere en lære for å lære alt'» (s. 214). Brunstad og Helset (2019, s. 11) skriver at det at det komplekse og vide begrepet har vunnet fram kan tolkes på flere måter. På den ene siden kan man si at det er såpass diffust at det kan kobles til nesten alle tilnæringsmåter til språk. På den andre siden kan man tolke at literacy-begrepet omfatter flere dimensjoner ved skriftstudier enn andre tilnæringsmåter har gjort. I denne masteroppgaven er jeg opptatt av å se skrivning og literacy i sammenheng med konteksten og kulturen kompetansene utspiller seg i og som en døråpner inn i et tekstsamfunn og et demokratisk samfunn.

At elevene må kunne forholde seg til tekst for å ta del i samfunnet, er i utgangspunktet ikke noe nytt, men samfunnet de skal ta del i er i konstant utvikling. Da allmueskolen ble opprettet i Norge var målet at elevene skulle lære å lese religiøse tekster. Det var det samfunnet på den tiden krevde av tekstkompetanse. I dag er situasjonen en ganske annen, noe som også har endret vår forståelse av literacy (Skjelbred & Veum, 2013, s. 13). UNESCO har omtalt tiåret fra 2003 til 2013 som «a literacy decade», og viser til prosessen fra forståelse av literacy som tilegnelse av kognitive ferdigheter, via noe som bidrar til sosio-økonomisk utvikling, til å forstå literacy som «the capacity of social awareness and critical reflection as a basis for personal and social change» (UNESCO, 2005, s. 147). Denne forståelsen av literacy har fellestrekk med begrepet tilgangskompetanse (Nicolaysen, 2005), da begge tar utgangspunkt i literacy som grunnlag for å handle eller delta i samfunnet, både som individ og som del av et fellesskap.

Den individuelle siden av literacy-begrepet omfatter med andre ord individets mulighet til å få tilgang til ulike tekster eller kommunikasjonsarenaer, i tillegg til å selv ytre egne tanker og meninger (Skjelbred & Veum, 2013, s. 14). Å utvikle skrivekompetanse handler derfor ikke bare om å utdanne elevene, men like mye om å *danne* elevene. Danning settes ofte opp mot nytte, og forstås som noe man ikke kan måle verdien av, men som heller innebærer en forståelse og innsikt i hvordan samfunnet fungerer og utvikles. Danning er derfor både et resultat av en dannelsingsprosess og samtidig også en pågående prosess gjennom hele livet (Aase, 2005, s. 16-

17). At elevene både skal utdannes og dannes, betyr i sammenheng med skriving at man ikke bare skal fokusere på at elevene skal lære seg å bruke skriving som verktøy, men også at det er en kompetanse som bidrar til at mennesket skal kunne delta i arbeidslivet og samfunnet. Dette er også synlig i UNESCOs definisjon av literacy, gjennom vektleggingen av det tidligere nevnte handlingsperspektivet.

Til tross for at Berge (2005) kalte LK06 for en literacy-reform, mener Aasen, Skaftun og Wagner (2015) at mye gjenstår før vi kan si at den har reformert skolens praksis. De viser til en spenning i forståelsen av de grunnleggende ferdighetene som fagovergripende eller fagspesifikke, som en av hovedutfordringene. Dette skillet er også nedfelt i forskning på literacy (se kapittel 3.3). Diskusjonen er synlig i NOUer og Stortingsmeldinger som kom i forbindelse med arbeidet mot en ny læreplan. I Ludvigsen-utvalgets NOU: 2015 *Fremtidens skole*, presenteres et skille mellom fagovergripende og fagspesifikke kompetanser, der fagovergripende omtales som kompetanser som er relevante i mange fag og kunnskapsområder, mens de fagspesifikke er knyttet til vitenskapsfag og andre fag- eller kunnskapsområder som skolefagene bygger på. Videre står det at kombinasjonen av disse to er det som skal utgjøre kompetansen i et skolefag (NOU 2015:8). Aasen, Skaftun og Wagner (2015) mener at det å forankre de grunnleggende ferdighetene både i det generelle (fagovergripende) og i det fagspesifikke, er den rette veien å gå, selv om det kan være utfordrende.

2.2 Grunnleggende ferdigheter i utdanningspolitikken

Utviklingen mot det som etterhvert resulterte i de grunnleggende ferdighetene i LK06, startet allerede på 1990-tallet. Dette tiåret kan sies å representere en vending i norsk utdanningspolitikk, og blir sett på som et reform-tiår (Hovdenak & Stray, 2015). Utgangspunktet i Norge var NOU 1988:28 *Med viten og vilje*, utviklet under daværende kunnskapsminister Gudmund Hernes. Her ble noen kjernekompetanser for å sikre økonomisk vekst og teknologisk utvikling fremmet. Tankegangen bak disse var å legge et grunnlag for samfunnsmessig omstilling, og åpne for fremtidsmuligheter gjennom bedre utnyttelse av befolkningens evner (Hovdenak & Stray, 2015). Den siste reformen av læreplanverket på 90-tallet, reform 97, møtte mye kritikk da den ble presentert. Kritikken gikk både på innholdet i reformen og måten reformen ble gjennomført på – som en politisk oppgave uten innblanding av fagmiljøer. Hovdenak og Stray (2015, s. 81) undrer seg over at en slik reform kunne bli

gjennomført i et land som Norge med sterke demokratiske idealer, da den i liten grad bar preg av deltakelse fra folket, i dette tilfelle lærerprofesjonen.

Arbeidet mot en ny reform, Kunnskapsløftet, ble satt i gang allerede i 2001, da det såkalte Kvalitetsutvalget ble satt ned. Deres mandat var å vurdere innhold, kvalitet og organisering i grunnopplæringen (Hovdenak & Stray, 2015). Som et resultat presenterte utvalget to utredninger, NOU 2002: 10 *Førsteklasses fra første klasse* og NOU 2003: 16 *Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. I den førstnevnte ble nasjonale prøver foreslått, som prøver som skulle vektlegge vurdering av det helhetlige læringsutbytte med vekt på kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Ferdighetene ble beskrevet som basisferdigheter, og ble forklart som grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving, regneferdigheter og ferdigheter til å kommunisere skriftlig på engelsk som første fremmedspråk (NOU 2002:10, Berge, 2007). Disse ferdighetene var inspirert av de tidligere nevnte «key competencies» fra DeSeCo-programmet (OECD, 2005). I 2003 gikk basisferdighetene over til å bli omtalt som basiskompetanser. En basiskompetanse ble forklart som den grunnleggende kompetansen som skal sette individet i stand til å styre sitt eget liv og sin egen læring (NOU 2003:16). Da Stortingsmelding 30 – *Kultur for læring* kom i 2003/2004 ble basiskompetansene omtalt som grunnleggende ferdigheter, et begrep som senere ble skrevet inn i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2003/2004).

I 2001/2002 fikk utviklingen mot en ny læreplan fart, da Norge for første gang fikk sine resultater etter PISA-undersøkelsen. PISA³ måler 15-åringers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag, og har blitt gjennomført hvert tredje år siden år 2000 (Utdanningsdirektoratet, 2019e). Resultatene viste at norsk skole ikke var noe bedre enn gjennomsnittet. Mange forventet et resultat som skulle vise at Norge hadde et av de beste skolesystemene i verden. Hendelsen har i senere tid derfor blitt omtalt som PISA-sjokket. Kvalitetsutvalget tilpasset sine konklusjoner i utredningen fra 2003 etter PISA-sjokket, og PISA kan derfor forstås som en av de viktigste støttespillerne for ny reform (Hovdenak & Stray, 2015). Innføringen av de grunnleggende ferdighetene var en betydningsfull del av LK06. Vurderingen skulle bygges opp rundt disse. Elevene skulle nå vurderes etter hvordan de behersket fagets språklige og andre semiotiske ressurser. Det ble også innført nasjonale prøver som skulle teste elevene i regning,

³ Program for International Student Assessment

lesing, skriving og engelsk (sistnevnte er forøvrig ikke en grunnleggende ferdighet i dag) (Hovdenak & Stray, 2015).

Alle representantene på Stortinget var enige om en satsing på ferdigheter som grunnlag for all læring når Kunnskapsløftet skulle innføres. Det innebar en erkjennelse om viktigheten av å kunne utøve et fag, og det å kunne snakke, lese og skrive relevant om et fag. Her er det interessant å nevne at lederen for Kvalitetsutvalget Astrid Søgne mente at dette medførte, satt på spissen, at alle lærere er norsklærere (Berge, 2005). Et utsagn som er interessant å diskutere, men som med all sannsynlighet kom i beste mening. Tanken om det å jobbe fagspesifikt var fortsatt ny, og ikke nok innarbeidet og gjennomtenkt. Reformen ble i 2006 presentert som dynamisk, noe som tyder på at man forventet at justeringer ville komme underveis (Hovdenak & Stray, 2015). Flere Stortingsmeldinger og evalueringsrapporter kom i årene som fulgte, noen av disse vil jeg eksemplifisere i neste delkapittel. Jeg kan likevel nevne at noen av fellestrekkene i evalueringsfasen var fokuset på utdanningens betydning for utviklingen av individ og samfunn, samt at LK06 hadde vært vanskelig å implementere og bruke (Møller et al., 2010; Volckmar, 2016; Hovdenak & Stray, 2015). Forskningen i etterkant av innføringen av Kunnskapsløftet vil jeg også komme tilbake til i kapittel 2.3. I 2013 ble flere av læreplanene i Kunnskapsløftet revidert, blant annet i norsk og samfunnsfag. Noe av det viktigste med revideringen var å tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetene, blant annet gjennom et rammeverk for de ulike ferdighetene på fagets premisser, i tillegg til en mer samstemt progresjon på tvers av fagene (Utdanningsdirektoratet, 2013). Spesielt interessant i denne studien er hvordan skriving i norsk og samfunnsfag nå ble beskrevet, dette vil jeg komme tilbake til både i kapittel 3.3 og 5.1.

Bare et år senere kom NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Dette var en delutredning, presentert av Ludvigsen-utvalget. Utvalgets mandat var å vurdere grunnopplæringens fag opp mot kravene til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv. I delutredningen står det at: «Endringene i samfunnet og kunnskapsutviklingen skjer i et stadig høyere tempo. Dette er ikke nytt, men det stiller økte krav til endring av kompetanser, både for enkeltindividet, for samfunns- og arbeidslivet, og for skolen» (NOU 2014: 7). NOUen markerer starten på prosessen mot en ny reform av læreplanen, fagfornyelsen. NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*, er hovedutredningen til Ludvigsen-utvalget. Her ble fire kompetanser de mente den nye læreplanen bør orientere seg rundt presentert. En av disse kompetansene er fagspesifikk kompetanse, som Ludvigsen-utvalget forklarer slik:

Fag og fagområder endrer seg raskere enn tidligere. God kunnskap om de mest sentrale metodene og tenkemåtene, begrepene og prinsippene fagene består av, vil gi elevene innsikt og ferdigheter i faget som er relevante over tid (...) Utvalget mener at fagenes metoder og tenkemåter er en spesielt viktig del av byggesteinene, inkludert å kunne tenke kritisk og løse problem – praktiske og teoretiske, faglige problemer og hverdagsproblemer. (NOU 2015: 8)

Utvalget mente at kompetansene sammen med dybdelæring ville bidra til en bedre sammenheng mellom skolens formålsparagraf og det faglige innholdet i skolen (NOU 2015: 8; Volckmar, 2016). Utdanningsdirektoratet (2019f) forklarer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og forståelse av begrep, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. I etterkant av NOUene kom Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Her la regjeringen fram forslag til hvordan innholdet i skolen skal fornyes, slik at utdanningssystemet skulle henge sammen med regjeringens satsing på Norge som kunnskapsnasjon. I meldingen trekkes det fram at «Utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag til utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016). Stortingsmeldingen understreker også at utviklingen av de grunnleggende ferdighetene er svært viktig, men at det i den nye læreplanen skal komme tydeligere fram hvordan de er en del av det faglige innholdet og en forutsetning for elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016).

2.3 Grunnleggende ferdigheter som forskningsfelt

Etter innføringen av Kunnskapsløftet og de grunnleggende ferdighetene ble som nevnt flere studier satt i gang for å evaluere og analysere ulike sider ved utdanningsreformen. Møller, Ottesen og Hertzberg (2010) gjennomførte i sammenheng med FIRE-prosjektet⁴ en rekke intervjuer av rektorer og lærere ved seks grunnskoler og fire videregående skoler, for å undersøke blant annet i hvilken grad og på hvilken måte det ble arbeidet med grunnleggende ferdigheter ved skolene. Forskerne begrunnet studien sin i at overgangen til at nå alle lærere skulle ha ansvar for å trene elevene i alle de grunnleggende ferdighetene er «en radikal endring i forhold til tidligere reformer» (Møller et al., 2010, s. 2). Et viktig funn i deres studie var at når ferdighetene var så godt integrert i fagplanene, kunne det føre til at lærerne tenkte at dette ikke var noe nytt, men noe de allerede hadde vært gjennom. Flere som ble intervjuet i studien

⁴ *Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av Kunnskapsløftet*

oppfattet dessuten at skriftlige ferdigheter ble godt nok ivaretatt i fagene fra før, uten at det var utarbeidet noen kriterier for hva som er god skriving. Samarbeidet på tvers av fagene, som er en av tankene bak de grunnleggende ferdigheten, mener Møller, Ottesen og Hertzberg (2010) heller ikke er godt nok kommunisert, som illustrerer en ubalanse mellom forventningene fra styringsnivåene og opplevelsen og implementeringen på lokalt skolenivå.

Rødnes og Gilje (2018) legger fram en oversikt over studier og forståelser av de grunnleggende ferdighetene i sin artikkel «Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi?». Artikkelforfatterne trekker fram at termen *grunnleggende* var vanskelig å forstå, dette var også et funn i studien til Møller, Ottesen og Hertzberg (2010). Enkelte tolket betydningen som at den viste til elementære ferdigheter. Andre forsto den som at den omhandlet alle aktiviteter som på en eller annen måte involverte en av de grunnleggende ferdighetene. Dette ble også understreket av en rapport NIFU⁵ presenterte for Utdanningsdirektoratet i 2015, som viste at under halvparten av skolelederne og skoleeierne hadde etablert en felles forståelse av hva de grunnleggende ferdighetene innebar, og at de i varierende grad ble arbeidet systematisk med (Gjerustad, Waagene & Salvanes, 2015).

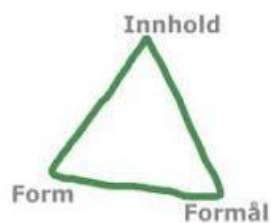
Forstudien til Normprosjektet⁶ viser tilsvarende erfaringer (Matre et al., 2011). Solheim og Matre (2014, s. 76) skriver at det at de grunnleggende ferdighetene ikke er tilstrekkelig implementert, er problematisk i sammenheng med literacy-synet som ligger til grunn for læreplanen (LK06), med vekt på danning og demokratisk deltakelse. Satt på spissen, kan man si at «skriveopplæringen ikke forbereder elevene til å delta i ulike tekstkulturer – eller møte samfunnets krav. Da blir skriving heller ikke en vei til deltakelse i en demokratisk offentlighet» (Solheim & Matre, 2014, s. 77). Sammenhengen mellom skriving og demokratisk deltakelse er høyst aktuell både i denne studien, og i arbeidet mot en ny læreplan. I fagfornyelsen er demokrati og medborgerskap dratt fram som eget tverrfaglig tema. Der blir det blant annet understreket at det innebærer å hjelpe elevene til å oppnå adekvate skriftlige ferdigheter for å delta i samfunnet. Intensjonen med dette prosjektet er som nevnt blant annet å se om det er korrelasjon mellom hvordan styringsdokumentene, med fagfornyelsen i forgrunn, forklarer skriving, og hvordan elevene faktisk utøver og forstår skriving i skolen. Rødnes og Gilje (2018) skriver at det i tillegg til å bli rapportert store variasjoner i sammenheng med arbeid med de

⁵ Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning

⁶ *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning.*

grunnleggende ferdighetene, er forsket lite på hvordan arbeidet faktisk foregår. I denne studien er målet å få bedre innsikt i dette fra elevenes perspektiv.

SKRIV⁷-prosjektet var den første studien som hadde fokus på skriving som grunnleggende ferdighet etter innføringen av LK06. Studien undersøkte hvordan det ble arbeidet med skriving i både barnehager, grunnskoler og videregående skoler (se blant annet Smidt, 2010 & Smidt, Solheim & Aasen, 2011). Et viktig funn fra SKRIV-prosjektet var at mye av skrivingen som foregikk i andre fag enn de typiske språkfagene bare var innholdsorientert, med vekt på andre undervisnings- og læringspraksiser enn de som skulle vurderes av læreren. Som for eksempel ved lærebokoppgaver eller skriving av faktasetninger (Smidt, 2010). Et annet sentralt funn i SKRIV-prosjektet var at mye av skrivingen som foregikk i skolen var dominert av oppgaver uten en klar hensikt, med læreren som eneste publikummet (Smidt, 2010). Behovet for et større fokus på formål ble illustrert med Skrivetrekanten (figur 1). En triadisk modell som både viser tre aspekter ved skriving – innhold, form og formål – i tillegg til sammenhengen mellom dem. Alle disse aspektene er viktig i en skriveoppgave for at elevene skal oppleve skrivingen som meningsfull, og modellen kan derfor også forstås som en didaktisk modell til bruk i utformingen av oppgaver (Smidt, 2010).

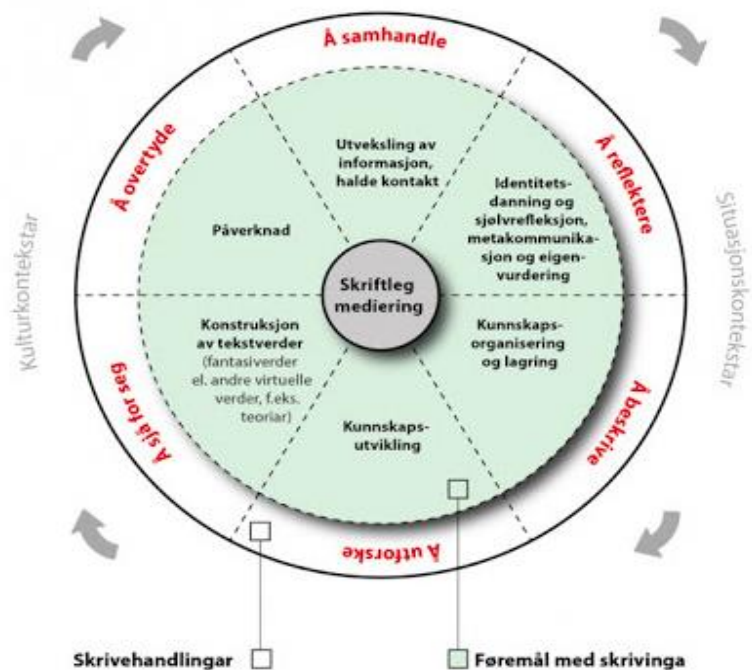


Figur 1: Skrivetrekanten (Smidt, 2010)

«10 teser om skriveopplæring i alle fag» ble publisert med kunnskapen som ble samlet gjennom SKRIV-prosjektet som grunnlag. Sentralt står tanken om formål med skrivearbeidet, presenterte vurderingskriterier, kildebruk, konkrete tilbakemeldinger og veiledning både underveis og etter fullført arbeid, i tillegg til å støtte elevene i tilegnelsen av fagspesifikke uttrykksmåter (Smidt, 2011). Normprosjektet videreførte flere av tankene her (Matre et al., 2011), blant annet fokuset på formål. Det funksjonelle fokuset på skriving ble synliggjort i Skrivehjulet (Figur 2). Skrivehjulet illustrerer skrivehandlinger som er hensiktsmessig til ulike

⁷ *Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring*

formål. Tanken bak modellen er at den ytre sirkelen kan roteres, og ulike skrivehandlinger og formål kan kombineres etter behov (Skrivesenteret, 2013).



Figur 2: Skrivehjulet (Skrivesenteret, 2013)

Skrivehandlingen *å forestille seg* er, som jeg vil komme nærmere inn på i delkapittel 4.2, brukt som utgangspunkt for pilotoppgaven til denne studien. I Normprosjektets tekstbank er det nettopp norsk og samfunnsfag som i størst grad tar i bruk oppgaver der elevene skal forestille seg noe (Matre, Solheim & Otnes, u.u.). Matre, Solheim og Otnes (u.u.) skriver videre at skriveoppgaver som legger opp til skrivehandlingen *å forestille seg*, ofte er empatioppgaver der elevene må sette seg inn i en rolle eller se noe fra nye perspektiver.

3. Teoretiske utgangspunkter

I dette kapitlet vil jeg presentere de teoretiske utgangspunktene som er gjeldene for både deler av metodekapitlet, analysekapitlet og drøftingskapitlet. Jeg tar utgangspunkt i ulike tilnærminger til literacy, før jeg beveger meg over til skriving i skolen. Herfra vil jeg gå videre til å presentere teoretiske perspektiver på fagspesifikk skriving, og skriving i norsk og samfunnsfag. Videre omtaler jeg det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, før jeg avslutningsvis viser til teori om utforming av skriveoppgaver.

3.1 Ulike tilnærminger til literacy

I 1994 møttes en gruppe forskere i New London for å diskutere utdanningens mål i framtiden. Gruppen har i etterkant kalt seg New London Group, og blir sett på som bakmennene og -kvinnene bak New Literacy Studies (NLS). Gruppen fokuserte på at literacy-praksiser må ses og tolkes i lys av nye medium og modaliteter, i tillegg til individuelle-, sosiale- og kulturelle forhold (The New London Group, s. 9-10). Gruppen ser ikke på literacy som bare en kognitiv ferdighet, men som en samlebetegnelse på ulike sosiokulturelle praksiser (Gee, 2015, s. 45). New London Group introduserte begrepet *multiliteracies*, for å understreke to viktige aspekter ved det moderne samfunnet. Literacy-pedagogikken må ta innover seg det kulturelle og språklige mangfoldet i den stadig mer globaliserte verden, i tillegg til å ta hensyn til nye kommunikasjonsformer og det store tekstmangfoldet som har oppstått som følge av den teknologiske utviklingen (The New London Group, 2003, s. 9-10, Skjelbred & Veum, 2013, s. 15-18).

De ulike hendelsene i hverdagen der det skrevne ordet spiller en rolle, kaller Barton (2007, s. 35) for en «literacy event». De ulike literacyeventene er videre en del av «literacy practices», som viser til felles mønstre i bruk av lesing og skriving i spesifikke situasjoner. I skandinavisk skriveforskning oversettes dette ofte med *skrifthendelser* og *skrivepraksiser* (se blant annet Lindh, 2019). Mennesker sosialiseres inn i skrivepraksiser gjennom å ta del i skrivehendelser. De ulike normene som muliggjør og begrenser hva som gjøres, tenkes, sies eller skrives, når og av hvem i de ulike skrivepraksisene, kan endre seg over tid (Barton, 2007, s. 37). For å få innsikt i praksisene og endringene krever det en forståelse for situasjonen og kulturen. I skoleskrivingen kan det for eksempel være forståelsen av utdanningspolitiske føringer eller skolens skriftkultur. I undervisning handler det om å hjelpe elevene til å opparbeide en form for

endringskompetanse, fordi man må kunne identifisere hvordan skrivepraksisen og skrivehendelsenes mønstre og konvensjoner rekontekstualiseres, utvikles og omformes (Skjelbred & Veum, 2013, s. 17).

Når Langer (2011) diskuterer literacy, vektlegger hun det hun omtaler som «literate minds» og «literate thinking». Disse begrepene bruker hun for å understreke viktigheten av det som skjer i tankeprosessen når man inngår i literacy-hendelser, for eksempel å ta hensyn til mottaker, skifte av perspektiv mellom ulike kontekster, systematisk og analytisk tenking eller bruk av fagkunnskap. Literate thinking innebærer altså de ferdighetene og strategiene et individ tar i bruk for å skape mening og utvikle sin kunnskap og forståelse, uansett hvilken teknologi som tas i bruk. Det betyr at et menneskes literacy er påvirket av erfaringer og kunnskap, som videre har innvirkning på hvordan vi forstår, tolker og forholder oss til ulike situasjoner, også når lesing og skrivning ikke er en del av situasjonen (Langer, 2011, s. 12-14). Literate thinking handler også om det å stille spørsmål til etablerte forståelser, søke forklaringer eller vurdere innhold i ulike tekster, både for å utvikle og tilpasse egne og andres idéer, og for å opparbeide seg evnen til å se andres perspektiver (Langer, 2011, s. 13). For å snakke om den typen literacy vi lærer på skolen, benytter Langer (2011, s. 2-4) begrepet «akademisk literacy». Akademisk literacy handler om å lære skolespråket, de ulike fagenes språk og å kunne ta i bruk og forstå fagenes særtrekk ved ulike faglige diskurser. Inkluderingen av literate thinking i akademisk literacy gjør at det ikke bare handler om å lære seg skolespråket, men også å få innsikt og tilgang til tankene som ligger bak ulike faglige ytringer. Deler av det Langer her omtaler som akademisk literacy har likhetstrekk med fagspesifikk literacy, som jeg vil redegjøre for i delkapittel 3.3.

Forståelsen av literacy som er synliggjort her, som en sosiokulturell og kognitiv kompetanse, forstås langt videre enn det å kunne skrive og lese. Det betyr ikke at det ikke omhandler ferdighetene skrivning og lesing, men at det innebærer mer enn å utvikle en ferdighet. En slik forståelse av begrepet kan sies å ha startet med New London Group og NLS (2003). Den er også synlig i UNESCO (2004, s. 13) sin definisjon av literacy, som vi så også inkluderer kunnskapsutviklingen. Det kan minne om det Langer (2011) skriver om når hun drar fram viktigheten av tanken som utvikles når skrivehendelsene skjer. I tillegg vektlegger UNESCOs definisjon literacy som en forutsetning for å kunne delta i samfunnet. En av følgene av den utvidede forståelsen av begrepet, er at vi i dag ofte snakker om literacies i flertall – for eksempel fagspesifikk literacy eller kritisk literacy (Skjelbred & Veum, 2013, s. 15-16).

Kritisk literacy er en benevnelse som brukes om evnen til å forholde seg kritisk til premissene som er realisert i ulike tekster (Blikstad- Balas, 2019, s. 29). Janks (2010) forklarer det som evnen til å lese både *med* og *mot* teksten. Å lese *med* handler om å forstå innholdet og hovedsynspunktet i teksten, mens å lese *mot* handler om å ikke uten videre godta meningsinnholdet som blir formidlet (Janks, 2010). Ofte snakker man om å forholde seg til tekst med et kritisk blikk. Eleven som evner dette, klarer å oppdage hvordan et virkelighetsbilde blir formidlet gjennom ulike språklige valg og uttrykksformer (Veum, 2020). Behovet for å kunne være kritisk blir stadig større i det digitale tekstsamfunnet elevene manøvrerer seg i. Veum (2020) mener at en løsning for å møte dette er å styrke elevenes språklige og tekstlige kompetanse. Videre hevder hun at skolen har et stort ansvar for å sikre at vi i framtida lykkes med å utdanne mer kritiske samfunnsborgere.

En inngang til å studere skrivepraksiser og elevers forståelse av disse, er å se nærmere på den sosiale sammenhengen og konteksten skrivepraksisene utspiller seg i. Denne sosiokulturelle inngangen, inspirert av NLS, krever at man setter seg inn i de sosiale praksisene skrivesituasjonen er en del av. Street (1984, s. 8) sier at literacy avhenger av hvilke sosiale instruksjoner som har blitt gitt. Det betyr at hvordan skriving og lesing er lært bort, avhenger av den sosiale strukturen, og hvilken undervisning som har blitt gitt i disse strukturene. Å se på skriving på denne måten innebærer en forståelse skrivingen som kontekstbundet. Skriving i sosiale praksiser er sammensatt av sammenhengen det skrives i, situasjonen, deltakere, og hvilke redskaper som tas i bruk (Lindh, 2019, s. 45). Her forstås altså skriving som samspill mellom mennesker, som en elev og en lærer, avhengig av situasjonen og hvilke redskap og ressurser som er til rådighet.

3.2 Skriving i skolen

Å se på skriving som en menneskelig handling i en sosial sammenheng er forankret i en sosiokulturell forskningstradisjon. Det vi har tilgang til og kan studere er hva mennesker sier, skriver eller gjør. En grunnleggende antakelse her er at alt mennesker uttrykker gjennom tegn eller handlinger er kontekstuel bestemt, og ikke en direkte representasjon av deres indre tankeverden (Säljö, 2013). For å studere en skrifthendelse må man derfor først se på den sosiale og kulturelle konteksten. Barton (2007) bruker en økologisk metafor for å snakke om studier av literacy i konkrete sammenhenger.

Rather than isolating literacy activities from everything else in order to understand

them, an ecological approach aims to understand how literacy is embedded in other human activity, its embeddedness in social life and in thought, and its position in history, in language and learning (Barton, 2007, s. 32)

For å kunne si noe om elevenes skriving og deres forståelse av skrivepraksisene i de ulike fagene må jeg derfor først danne meg en forståelse for konteksten som ligger rundt skrivingen. Både SKRIV-prosjektet og Normprosjektet hadde et økologisk syn på skriving og skriveutvikling, inspirert av Barton. Her ble det vektlagt at alt vi gjør, er plassert i og avhengig av tid, sted og deltakere. Viktigheten av den enkeltes påvirkning på helheten ble også understreket i SKRIV-prosjektet, spesielt for å si noe om lærerens påvirkning på skrivesituasjonen (Smidt, 2011). I dette masterprosjektet er det ikke lærerens rolle som er i fokus, men heller hvordan skolen og læreren forholder seg til de grunnleggende ferdighetene, med vekt på skriving, for å få innsikt i hvordan det påvirker konteksten elevene skriver i. Læreplanen, og hvilke føringer den legger for skriving, kan gi et bilde på samspillet mellom det samfunnsmessige og det individuelle. Altså hvordan det samfunnsmessige, læreplanen og skolen, påvirker enkeltelevens skriving.

Skriving kan forstås på mange ulike måter. En sosialsemiotisk forståelse av skriving innebærer mye mer enn setninger og ord. Halliday (1999, s. 68) forklarer semiotikk som studien av mening, og hvordan tegnsystemer blir brukt til å formidle mening. Å legge til sosial som forledd viser til meningssystemer i en sosial struktur. En skole og et klasserom er en sosial institusjon med klart definerte strukturer. Den sosiale institusjonen inngår i konteksten som finner sted rundt tekstskapingen. Konteksten kan med andre ord ses på som det som «tjener til å bygge en bro mellom teksten og situasjonen teksten oppstår i» (Halliday, 1999, s. 69). Et begrep for å beskrive tekstens omgivelser er *situasjonskontekst*. En situasjonskontekst består av et sett med deltakere som er engasjert i en kommunikativ oppgave, i visse fysiske omgivelser, gjennom et visst medium (Svennevig, 2018, s. 147). Det er mange likhetstrekk mellom en sosialsemiotisk forståelse av tekstskaping, som Bartons økologiske modell, og en vektlegging av situasjonskonteksten. Felles er tanken om at skrivingen ikke isoleres fra omgivelsene. Tekstskapingen skjer i en kontekst, og begge påvirker hverandre. Hvordan en tekst ender opp til slutt, blir derfor her forstått som avhengig av den sosiale strukturen den ble produsert i. Ressursene og begrensningene deltakerne har i en sosial struktur, kalles for *kulturkonteksten*. Kulturkonteksten beskriver kjennetegnene som gjør en kommunikativ hendelse til en gjenkjennelig hendelse, ut fra allmenne, kulturelle mønstre (Svennevig, 2018, s. 150). Kulturkonteksten på en skole legger altså føringer for hvordan skrivepraksisen, eller

skriftkulturen er. Den handler om hvordan man skriver på skolen, hvorfor og med hvilke særtrekk.

Kress (2009) har tatt sosialsemiotikken et steg videre fra Halliday. Han argumenterer for at den tradisjonelle lingvistiske måten å tenke om skriving som verbaltekst ikke strekker til i samfunnet vi lever i. Kress (2009) kaller alle meningsbærende elementer brukt for å kommunisere, for modaliteter. Det betyr at for eksempel font, skriftstørrelse og farge også vil være relevant for hvordan man skriver og tolker en tekst. Andre meningsbærende ressurser elevene kan ta i bruk i tillegg til verbalspråk, er for eksempel illustrasjoner som bilder, tegninger, kart eller grafer. Lindh (2019, s. 65) definerer en tekst som et resultat av en sosial interaksjon, som innebærer ulike semiotiske ressurser, verbalspråklige og visuelle, som kombineres og sammen utgjør en helhet. Å ha dette sammensatte synet på hva en skriving er og hva en tekst er, forstås som et utvidet tekstbegrep (Selander, 2013, s. 41). Den sosialsemiotiske forståelsen av skriving og et utvidet tekstbegrep vil være med videre i denne studien, sammen med fokuset på konteksten skrivingen foregår i.

3.3 Fagspesifikk skriving

Allerede på 70-tallet ble sammenhengen mellom skriving og læring tematisert gjennom utdanningsprogrammet *Writing across the curriculum* (WAC) (Bazerman et al., 2005). Programmet rettet seg mot høyere utdanning, men er likevel interessant i denne sammenhengen da den markerer et fokus på fagovergripende og senere fagspesifikk læring. Målet med WAC var at elevene skulle lære gjennom språk, *skrive for å lære*. Tanken var at opplæringen i skriving skulle foregå på tvers av fagene i studentenes første år. Skriveopplæringen ble derfor skilt fra det faglige innholdet (Bazerman et al., 2005, s. 8-9). Med bakgrunn i WAC vokste *Writing in the disciplines* (WID) fram, der målet var at elevene skulle lære seg det fagspesifikke språket i hver enkelt fagdisiplin, *lære å skrive* (Øgreid, 2017). Vektleggingen av forholdet mellom fagovergripende og fagspesifikt arbeid ble på 2000-tallet relatert til *Content area Literacy* (CAL) og *Disciplinary Literacy* (DL). Likhetene med mellom CAL og WAC er at strategiene og metodene for å uttrykke og tilegne seg kunnskap ses på som generelle og brukes på tvers av fag. I likhet med WID forstår man i et DL-perspektiv strategier som noe som bygger på fagets premisser (Øgreid, 2017). DL skiller seg likevel fra WID ved tanken om at læring ikke bare handler om å skrive på fagets premisser, men å bli inkludert i fagets tenkemåter (Shanahan & Shanahan, 2012, Øgreid, 2017). Tankegangen kan kobles til det som Langer (2011) kaller

literate thinking og *akademisk literacy* (se kap. 3.1), fordi literacy ikke bare handler om et produkt, men også det som skjer i hodet til mennesket, eller produsenten, når produktet blir produsert.

Helt sentrale i arbeidet med fagspesifikk literacy er Timothy og Cynthia Shanahan. Forskerne argumenterer for at utover i skoleløpet bør arbeidet med tekst bli mer og mer spesialisert i de ulike fagdisiplinene. Bakgrunnen for deres argument var en studie av hvilke lese måter som er sentrale innenfor fagdisiplinene matematikk, historie og kjemi, som viste at de ulike disiplinene nærmet seg tekst svært ulikt. De ulike tilnærmingene vil det være fruktbart at elevene blir introdusert for og lærer seg (Shanahan & Shanahan, 2008). Shanahan og Shanahan (2014) mener at utvikling i skoleløpet bør gå fra det generelle til det mer spesielle, men de uttrykker også at man allerede i barneskolen bør begynne å tenke fagspesifikt. For eksempel gjennom å introdusere elevene for tekster, og hjelpe dem med å finne ut av hvordan de kan lete etter informasjon i ulike tekster, som et eventyr versus en fagartikkel. Dette grunnlaget er viktig når elevene skal begynne med mer konkrete strategier utover i skoleløpet, og når de skal skrive lengre tekster i fagene. Et eksempel som tydeliggjør dette er følgende: «It might be okay to paraphrase a definition in literature or social studies, but in mathematics, definitions are exact» (Shanahan & Shanahan, 2014, s. 638).

Elevene bør med andre ord fra tidlig alder få hjelp til å identifisere likheter og ulikheter mellom ulike fagdiskurser og faglige uttryksmåter, samt hvordan man behandler innholdet i de ulike fagene. Shanahan og Shanahan (2012) mener at det finnes for lite forskning på effekten av arbeid med DL. Det man derimot har sett, er at arbeidet med CAL ikke har gitt stor framgang i skolen. Det er det flere grunner til, blant annet at lærere ofte er bedre på å lære bort skrivemåter som er tilpasset deres fag, enn strategier som går på tvers av fag. Det har også vist seg vanskelig i flere tilfeller å tilpasse de fagovergrepene strategiene til eget fag, noe som har ført til at en har undervist i det fagovergrepene skilt fra undervisning i faget. Et hovedpoeng er at de fagspesifikke strategiene springer ut av fagdisiplinene, og vil derfor være enklere å tilpasse resten av undervisningen i faget. Dette kan videre gjøre det lettere for elevene å se relevansen i strategibruken (Shanahan & Shanahan, 2012).

Gills (2014) argumenterer for at vi skal «adapt not adopt», i betydningen at fagene ikke skal bare ta til seg nye strategier, men tilpasse og justere strategiene slik at de passer til det faget har behov for. Hun kaller det for «discipline appropriate literacy practices» - noe som innebærer at

elevene ikke skal bli fageksperter, men de skal ha mulighet til å tenke kritisk om faglige tema som interesserer dem, samt se likheter og ulikheter mellom fagene (Gills, 2014, s. 621). I denne studien er det ikke strategiundervisning som er i fokus, men grunntanken om at strategier man benytter for å lære seg å skrive bør være ulik i ulike fag, er relevant. I læreplanrevisjonen i 2013, ble de grunnleggende ferdighetene konkretisert på fagets premisser (Utdanningsdirektoratet, 2013), noe som kan tolkes som et ønske om en mer fagspesifikk skriveopplæring. At skriveopplæringen skal foregå i alle fag, er i tråd med Shanahan og Shanahan (2012) og Gills (2014) sine argumenter. En funksjonell tilnærming til skriving ble også vektlagt i revisjonen, for eksempel gjennom et fokus på formål, slik både SKRIV-prosjektet (Smidt, 2010) og Normprosjektet (Matre et al., 2011), skisserte et behov for.

3.3.1 Skriving i norskfaget

Norskfaget er et sammensatt fag som gjennom historien har tjent flere formål. Skriving har vært en sentral del av faget så lenge det har eksistert (Smidt, 2009a, s. 14), men synet på skriving har ikke vært statisk. Moslet (2009, s. 24-33) skisserer norskfagets utvikling etter andre verdenskrig i ulike bolker. Utviklingen skjedde ikke lineært, og innebærer flytende overganger og grenser. *Vakkernorsken*, med vekt på både estetisk, logisk og riktig språkbruk, var et utgangspunkt etter krigen. På denne tiden sto nasjonsbyggingstanken sterkt, og preget norskundervisningen. Videre utviklet skriving i norskfaget seg til å ha en redskapsfunksjon, med en tanke om å gjøre elevene i stand til å delta i yrkeslivet. Moslet (2009, s. 28) kaller for perioden for *kritisknorsken*. Målet var å utvikle selvstendig og kritiske elever som kunne ta stilling til for eksempel saker i media, samt vurdere tekster kritisk opp mot hverandre. Det betydde også at flere ulike tekster ble inkludert i norskfaget. På 80-tallet vokste *kreativnorsken* fram, med et mål om at elevene skulle skrive kreative tekster med en dreining mot mer personlig uttrykk, skjønnlitterære skrivemønstre og sjangre. I tillegg var det også vektlagt at skrivingen skulle ha en mottaker, et kommunikativt formål (Moslet, 2009, s. 30-32).

Som vi kan se henger den historiske utviklingen av faget tett sammen med fokuset på skriving. Dagens norskfag er som samtiden, sammensatt, og peker i ulike retninger (Moslet, 2009). Flere av epokene Moslet (2009) skisserer finnes det spor av i dagens norskfag, for eksempel ser vi *kritisknorsken* gjennom kritisk literacy, og fokuset på skriving som grunnlag for deltakelse i arbeids- og samfunnsliv (UNESCO, 2004). *Kreativnorsken* er også synlig i KAL8-prosjektet,

⁸ Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig

som studerte norsk elevers skriving til eksamen i 10.klasse (se blant annet Vagle & Evensen, 2005). I tekstene samlet inn i sammenheng med prosjektet, valgte over to tredeler av elevene å skrive fortellende, skjønnlitterære tekster, mens mindre enn en tredel valgte sakpregede tekster (Solheim & Matre, 2014). Solheim og Matre (2014, s. 76) tolker dette som et uttrykk for hvilke tekster elevene føler de mestrer best. De trekker også fram at det at elevene i liten grad skrev tekster som er gangbare i arbeids- og samfunnsliv, kan være et tegn på manglende bredde i skrivekompetansen. Tanken om at elever skriver best om emner de interesserer seg for og vet noe om, står fortsatt sterkt, hevder Smidt (2009b, s. 314), og uttrykker videre at dette har påvirket synet på skriveoppgaver og skriveutvikling i Norge. Nyere forskning viser også at selv om sakteksters rolle i norskfaget vokser, står kreativdiskursen fortsatt sterkt (Blikstad-Balas, 2018).

Blikstad-Balas (2018) viser at et funksjonelt syn på skriving i norskfaget er synlig i Kunnskapsløftet. Dette ser man blant annet gjennom en kobling av skriving til et prosjekt med konkrete mottakere (Smidt, 2009b, s. 315). Vektlegging av formålet med skriving handler blant annet om å kunne tilpasse seg etter ulike formål og sosiale rammer i en gitt kontekst (Blikstad-Balas, 2018). Elevene må derfor få innsikt i hvordan skrivingen og teksten påvirkes av rammene rundt (Smidt, 2009b, s. 315). En del av dette mener Fjørtoft (2014, s. 63) handler om at elevene må forstå hva god tekst er gjennom innsikt i kriterier for tekstkvalitet. Det betyr at de må ha kjennskap til sjangerkonvensjoner, og videre hva som anses som viktig i ulike tekster. De må med andre ord lære å vurdere hva som er viktigst i ulike skrivehandlinger, for eksempel når de skal ha fokus på ortografi, og når de skal ha fokus på å formidle kunnskap (Fjørtoft, 2014). Norskfaget har hovedansvaret for skriveopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019a), derfor vil en vesentlig del av skriving i norskfaget omhandle grunnleggende, fagovergripende skriveopplæring. Likevel skal skrivingen også foregå på fagets premisser, og elevene skal lære seg å skrive i norskfaglige kontekster (Fjørtoft, 2014, s. 63), noe som vi har sett kan henge sammen med kreativdiskursen (Moslet, 2009; Smidt, 2009b; Solheim & Matre, 2014; Blikstad-Balas, 2018). Iversen og Otnes (2016, s. 71) lister opp hele 110 sjangre som *kan* være relevante i norskfaglige kontekster, men de trekker spesielt fram fortellingen og argumenterende, drøftende tekster som sjangre som står sterkt i faget. Norskfaget *kan* altså innebære et mangfold av tekster, og det er et fag som åpner for variasjon i skrivingen. Det viser også et sjangerfokus, der tekstens form ofte kan vektlegges sterkere enn det faglige innholdet (Otnes, 2015b).

3.3.2 Skrivning i samfunnsfag

I Kunnskapsløftet fra 2013 var samfunnsfaget delt inn i hovedområdene samfunnskunnskap, geografi, historie og utforskeren. Ifølge Koritzinsky (2014, s. 59) kan de ulike hovedområdene forstås ut fra de spørsmålene hvert av fagområdene stiller. For eksempel knyttes samfunnskunnskap til prosesser og strukturer, hvordan de virker og hvorfor. Mens historiedelen av faget handler om hendelser i fortiden som utforskes gjennom spørsmål om når og hvor noe skjedde, hvorfor og hvilke virkninger hendelsene hadde, samtidig som det knyttes til kildedokumentasjon (Koritzinsky, 2014). Samfunnskunnskapen utviklet seg i etterkrigstiden med utgangspunkt og mål om demokratisk konsolidering. Læreplanen utviklet seg samtidig, og har gradvis lagt større vekt på deltakelse i det demokratiske samfunn og medborgerskap. Dette ser man tydelig i LK20. Her er hovedområdene fjernet, og læreplanen innledes nå med kjerneelementer, der det ene er *demokratiforståing og deltaking*. Slik er det delvis overlappende med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Fokuset på kritisk literacy er tilstede, gjennom blant annet kjerneelementene *samfunnskritisk tenking og sammenheng*, som blant annet sier at elevene skal vurdere kunnskap, hendelser og fenomen fra ulike perspektiv, og *undring og utforsking*, som sier at elevene skal kunne innhente og bruke informasjon fra ulike kilder (Utdanningsdirektoratet, 2019d).

Siden skolefaget samfunnsfag inneholder spor fra mange vitenskapelige disipliner, betyr det at det også spenner over et vidt spekter av teksttyper og teksttradisjoner (Øgreid, 2017, s. 16). Overrein og Madsen (2014, s. 141) sier at samfunnsfag feilaktig blir oppfattet som et muntlig fag, også etter innføringen av LK06. De mener at skrivning i samfunnsfag i utgangspunktet kan foregå i alle sjangre elevene leser i faget, men de anbefaler likevel kortere oppgavebesvarelser, leserinnlegg, kronikker og fagartikler for å ikke gape over for mye i skriveopplæringen (Overrein & Madsen, 2014, s. 142). Disse avgrensningene peker på et fokus på sakprosa, som kan forklares som tekster som mottakeren har grunn til å oppfatte som direkte ytringer om virkeligheten (Tønnesson, 2019). Som jeg skal vise til i gjennomgangen av skrivning i læreplanen i samfunnsfag i delkapittel 5.1, legger mange av læreplanens formuleringer også opp til en slik forståelse av tekster i faget.

I sammenheng med SKRIV-prosjektet, skrev Overrein og Smidt (2009) en artikkel om skrivning i samfunnsfag etter innføringen av Kunnskapsløftet. Her trakk de fram at gjennom de grunnleggende ferdighetene har skrivning blitt en sentral del av alle fag, også samfunnsfag, men at dette ikke henger sammen med kompetansemålene i faget. Elevene skal ifølge den

grunnleggende ferdigheten skrive kunne drøfte og argumentere for innholdet i kilder, hypoteser og modeller, reflektere over meningsinnhold, bruke definisjoner og begrep, og ha presentasjoner med samfunnsfaglig innhold. Overrein og Smidt (2009, s. 96) påpeker at dette krever sjangerkompetanse og en forståelse av hvordan samfunnsfaglige tekster er bygd opp, men at det i liten grad finnes felles normer for hva som bør oppfattes som god skrivekompetanse i samfunnsfag. Et annet funn i deres studie var at skriftlige prøver og lærebokoppgaver var de vanligste skrivesituasjonene, noe som SKRIV-prosjektet viste gjaldt de fleste andre fag enn språkfagene (Smidt, 2010). I min studie er målet blant annet å få en større forståelse for hva elevene oppfatter som fagspesifikk skrive i samfunnsfag. Et ønske er at dette kan bidra til en bedre forståelse for hvordan lærere kan hjelpe elevene videre inn i det fagspesifikke.

Begrepslæring blir ofte koblet sammen med samfunnsfag, noe som kan sies å være berettiget fordi mye av læringen i faget fordrer begrepskunnskap. Det betyr likevel ikke at det ikke er relevant i andre fag. Koblingen er gjort i denne oppgaven fordi, som jeg vil vise i analysekapitlet (se kap. 5.3.2), var begrep noe som opptok flere av elevene i diskusjonen om samfunnsfaglig skrive. Forståelsen av et tema i samfunnsfag henger sammen med evnen til å forstå og bruke fagområdet begrepsapparat (Overrein & Smidt, 2010, s. 233-234). Begreper og begrepsutvikling henger derfor ofte sammen med utviklingen av den akademiske diskursen. Å bli en del av fagets diskurs kan slik avhenge av forståelsen av begrepene i faget. I samfunnsfag regnes begrep i tillegg som det viktigste analytiske verktøyet for å tilegne seg kunnskap. Fagbegrep er et uttrykk for faglig innsikt, og et viktig verktøy for å oppøve evnen til abstrahering (Overrein & Madsen, 2014, s. 151). Dessuten henger begrep i stor grad sammen med det å kunne uttrykke seg skriftlig i faget (Overrein & Smidt, 2010, s. 231). Lærers vurdering skjer ofte gjennom elevenes skriftliggjorte produkt, derfor vil elevenes kompetanse og ferdigheter kunne leses ut av deres skrive, og blant annet hvordan de benytter begrep i skrivingen.

I skolen kobles ofte begrep til fagspråk, og vi snakker gjerne om begrepslæring i sammenheng med å få innsikt i fagenes språk, eller fagenes akademiske literacy (Langer, 2011). Lev Vygotskij (2001) skiller mellom spontane eller hverdagslige begrep, og vitenskapelige begrep. Tilegning av spontane begrep skjer i kommunikativ deltakelse i hverdagslige situasjoner, mens læring av vitenskapelige begrep ofte foregår i tilrettelagte situasjoner, som en skolehverdag (Vygotskij, 2001, s. 171). Utdanningsdirektoratet (2016) skriver at norske elever forstår tekster på et hverdagspråk bedre enn tekster på fagspråk, og at mange elever sliter med å uttrykke seg

faglig presist. De skriver videre at noen av grunnene til at man bør arbeide med begrep er at de kan hjelpe til å vise hva som er sentralt i faget, og til å holde et faglig fokus, i tillegg til at man kan bruke et mer formelt språk gjennom å for eksempel uttrykke seg mest mulig presist (Utdanningsdirektoratet, 2016). Å la elevene være i hverdagspråket kan føre til at de kan ha større vansker med å få fatt på faginnholdet, da nyanser og presisjonsnivå kan gå tapt. I tillegg reduserer det også elevenes mulighet til å vise faglig innsikt, da vitenskapelige begrep ofte er langt mer presise enn hverdagslige (Blikstad-Balas, 2019, s. 99-100). Mathé (2015, s. 72) hevder at det i arbeid med demokrati er nødvendig å utvikle relevante fagbegrep for å bevare det sosiale limet som holder samfunnet sammen. Jeg tolker dette som at det er nødvendig å forstå begrepene som forklarer viktige sider ved demokratiet, for at individer skal kunne evne å delta med så like forutsetninger som mulig.

3.4 Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema

Begrepet medborgerskap blir i *Statsvitenskapelig leksikon* forklart som likheten og rettighetene til en borger, som lever i et fellesskap og som deltar politisk. Noen benytter det også for å si noe om borgerens faktiske status som medlemmer av et samfunn, som kan minne om *statsborgerskap* (Østerud, 2019, s. 166-167). Statsborgerskap er juridisk bestemt, mens medborgerskap er sosialt bestemt, og omhandler identitet, tillitt, tilhørighet og deltakelse. I norsk demokrati- og utdanningsforskning benyttes ofte begrepene medborgerskap og medborger knyttet til en rolleforståelse. «Demokratisk medborgerskap handler om fullverdig deltakelse, om å bli inkludert og om å være i stand til å bidra og påvirke. (...) Det enkelte mennesket er kjernen i ethvert demokrati» (Breivega, Ragnes & Werler, 2019, s. 19). Å undervise i demokrati og medborgerskap handler ikke bare om utdanning, men som skriving, handler det i aller høyeste grad også om danning. Breivega, Ragnes og Werler (2019, s. 21) argumenterer for at skolens dannelsesforståelse har flyttet seg fra en spesifikk type material danning til en allmenndanning for hele folket. Denne allmenndanningen har på mange måter hengt sammen med utviklingen av det moderne demokratiet i etterkrigstiden, med fokus på fellesskap og deltakelse. Mer generelt kan man si at synet på deltakelse har utviklet seg fra en relativt smal tankegang om bruk av stemmerett, til deltakelse på et annet nivå, som også inkluderer det deliberative – samtaledemokratiet og deltakelse i organisasjoner (Børhaug, 2018a). Det ene utelukker ikke det andre, men et fokus på deltakelse på mikronivå, i de mellommenneskelige relasjonene, blir mer og mer synlig. I disse relasjonene blir også literacy viktig, da man må kunne uttrykke seg og tolke andres ytringer.

Demokratisk dannning blir ofte koblet til opplæring *om, for* og *gjennom* demokrati. Om-delen handler om at elevene skal opparbeide kunnskap, mens for-delen knyttes til at de skal tilegne seg ferdigheter som legger et grunnlag for deltakelse, for eksempel skriving og det å uttrykke seg muntlig. Her ser vi tydelige bånd til UNESCO (2004, s. 13) sin definisjon av literacy, som legger vekt på at et av målene med å opparbeide seg literacy, er å kunne utnytte sitt potensiale, samt delta i lokal- og storsamfunnet. Man er også avhengig av opplæring gjennom demokrati i utdanningen og danningen, som viser til at elevene skal få erfaring med demokratiske prosesser, for eksempel gjennom at elevene får medvirke i skoledemokratiet og lokalsamfunnet (Breivega, Ragnes & Werler, 2019, s. 22), eller dagsaktuelle saker som miljøspørsmålet og klimastreiken. Sætra og Stray (2019) har undersøkt hva lærere tenker om undervisning i demokrati og medborgerskap. I deres utvalg var det flest samfunnsfaglærere. Svarene som er mest fremtreden hos lærerne i deres studie, er at de ønsker å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning, samt fremme kunnskap om demokratiske, politiske og samfunnsmessige institusjoner (Sætra & Stray, 2019). Dette viser spesielt til et fokus på opplæring om og for demokrati, og i mindre grad gjennom demokrati.

Overrein og Madsen (2014, s. 127) argumenterer for at samfunnsfag er et *sentralfag* i demokratiopplæringen, med de andre fagene som medspillere. Dette begrunner de med formålsdelen til samfunnsfag, som blant annet sier at faget skal fremme forståelse av og oppslutning om grunnleggende menneskerettigheter, demokratiske verdier og likestilling, i tillegg til erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltakelse (Utdanningsdirektoratet, 2019d). I tillegg trekker de fram demokratiets forutsetninger, utvikling, begrensninger, problemer og aktører som sentrale kunnskapsområder i samfunnsfaget (Overrein & Madsen, 2014, s. 127). Gjerstad (2014, s. 217) hevder at norskfaget bør spille en rolle spesielt i opplæringen *for* demokrati. Dette gjør han gjennom å vise til utredningen om ungdom og demokrati, *Ungdom, makt og medvirkning* (NOU 2011:20) som sier at opplæring for demokrati handler om evnen til kritisk tenkning, det å se problemstillinger fra flere sider, samt å kunne skille mellom fakta og vurderinger. Dette kan man blant annet oppnå gjennom å arbeide med tekst på ulike måter. For eksempel ved lesing av tekster med ulike perspektiver, eller gjennom å skrive seg inn i roller, slik flere av elevene i denne studien gjør. Dette kan være med på å styrke elevenes språklige og tekstlige kompetanse, som igjen kan styrke elevenes kritiske literacy (Veum, 2020). Dette kan også hjelpe elevene til å utvikle sin

tilgangskompetanse (Nicolaysen, 2005). En tilgang som legger et viktig grunnlag for deltakelse i samfunnet.

I 2016 ble The International Civic and Citizenship Education Study⁹ gjennomført i Norge med et ønske om å måle norske 9. -klassingers demokratiske kompetanse. Demokratisk kompetanse er en sammensatt kompetanse. Termen ble først vist til i Ludvigsen-utvalgets utredninger, men her ble det også understreket at det som var nytt var termen, og ikke innholdet (NOU 2014:7). Kompetansen er sammensatt, og omfatter det å kunne samhandle og vise sosial ansvarlighet, det å ha kunnskaper om politiske system og menneskerettigheter, og å kunne delta i valg og andre demokratiske prosesser (NOU 2015:8). Studien viste blant annet at elevene har mye kunnskap om og forståelse av demokrati, samfunnssystemer og demokratiske prinsipper, i tillegg til at de har positive holdninger til å fylle rollen som medborger (Huang, Ødegård, Hegna, Svargård, Helland & Seland, 2017). Ser man på analysene av ICCS-undersøkelsen, kan man i denne sammenhengen forvente at elevenes kunnskap og forståelse av demokratiet vil være synlig i tekstene de skriver.

I fagfornyelsen har demokrati og medborgerskap fått større plass ved å bli innført som et eget tverrfaglig tema. Børhaug (2018b) diskuterer muligheten for at innføring av et tema alle har ansvar for, ender opp med et tema ingen tar ansvar for. Han sier videre at muligheten for dette er større når det er uklart hvilke forståelser for demokrati som er gjeldende. I den overordna delen av læreplanen kan man se tre nokså ulike idealer om hva demokrati som skoletema er, mener Børhaug (2018b). Han peker på at Ludvigsen-utvalget, og videre også den overordna delen av læreplanen, skisserer et skille mellom to hovedformer. Den første er *demokratisk kompetanse* til politisk deltakelse, og handler om deltakelse i valg, parti, organisasjoner og andre former for deltakelse som er institusjonalisert. Den andre hovedformen er *samhandlingskompetanse* i skole og arbeidsliv, og handler blant annet om mellommenneskelige relasjoner – samarbeid, kommunikasjon, respekt for andre og fellesskapet, og liknende (Børhaug, 2018b). Et ideal for demokrati som Børhaug (2018b) mener er synlig i den overordna delen av læreplanen, er fokuset på demokrati som en *samlekategori for gode verdier og intensjoner* for utdanninga – demokrati forstått som det gode. I den overordna delen ser man blant annet at ord som menneskerettigheter, menneskeverd, nestekjærlighet og solidaritet er knyttet til demokrati (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Børhaug (2018b) sier at: «Det er ikkje

⁹ Videre omtalt som ICCS-undersøkelsen.

uvanleg at demokrati vert forstått slik, som ei samling av grunnleggande verdiar. Ofte endå fleire verdiar enn desse nemnde». Han mener også at det er denne forståelsen av demokrati det ofte siktes til når det er snakk om skolens demokratioppdrag – gode verdier som skolen skal fremme (Børhaug, 2018b).

3.5 Skriveoppgave

En skriveoppgave er noe som igangsetter skriving på et eller annet vis. I skolen kommer oppgaven ofte som et pålegg fra læreren, og innebefatter ikke selvinitiert skriving fra elevene (Otnes 2015a, s. 11-12). Gardner (2008) har beskrevet skriveoppgaver som det som holder skriveundervisningen sammen, og trekker fram at det å lage en oppgave er en skriveprosess i seg selv. Oppgavene lages ofte av lærere, lærebokforfattere eller eksamensmakere. Ofte har oppgavene et mål om å dokumentere elevenes kunnskap, men også hjelpe dem til å utvikle seg som skrivere (Otnes, 2015a, s. 14-19). Det betyr at man må prøve å se for seg hele skriveprosessen elevene skal gjennom før man utformer skriveoppgaven, og legge til rette for at elevene kan vise kunnskap og kompetanse, samt arbeide for å utvikle egen skriving. Ongstad (1997) tar i bruk uttrykket *taskmaster* for å beskrive det asymmetriske forholdet mellom den som gir og den som får en oppgave. I noen tilfeller kan det skjeve forholdet være nødvendig, andre ganger ikke. En oppgavetekst kan både begrense og skape muligheter for elevene. Hvordan oppgaven er formulert vil også kunne være med på å posisjonere elevene, gjennom for eksempel å gi dem en rolle (Ongstad, 1997).

Otnes (2015b) har beskrevet fire ulike skriveroller elevene kan eller bør posisjoneres i, eller posisjoneres seg selv i. I det følgende vil jeg kort gjøre rede for rollene, da flere av de vil være relevante for å beskrive hvordan elevene i min studie har svart på skriveoppgaven de fikk. Den første rollen kalles *eksperten*, og henger sammen med situasjoner der eleven skriver om noe han har kunnskap om, eller noe som er kjent og relevant fra eget liv. Otnes (2015b, s. 247) trekker i denne sammenhengen fram at i norskfaget har det faglige fokuset ofte vært form, og ikke faglige temaer som i andre fag. Det som tradisjonelt har blitt vektlagt, er skrivemåte, sjanger og kommunikativt formål, og ikke innholdet i like stor grad. Den neste skriverollen kalles *fagforfatteren*, og viser til skriving der elevene demonstrerer tilegnet kompetanse, på en fagspesifikk måte. Målet er å etter hvert tilegne seg fagets språk og konvensjoner, og bli en del av fagdiskursen. Elevene er med andre ord en skolebasert miniatyr av en profesjonell fagekspert (Otnes, 2015b, s. 247-248). Denne rollen handler i økende grad om å hjelpe elevene å

posisjonere seg i fagfeltet, og å skrive mer fagspesifikt. Videre kaller Otnes (2015b, s. 248) den neste rollen for *medborgeren*. Her skriver elevene om temaer som engasjerer dem i samtiden. Rollen handler også om å øve seg på sjangrene som er relevante i dagens samfunn, og tilegne seg de retoriske ferdighetene en trenger for å bli en aktiv medborger. Elevene kan for eksempel være journalister som skal presentere en aktuell sak, eller politikere som skal forberede et innlegg til en debatt. Her er det mange muligheter når det kommer til posisjonering.

Avslutningsvis viser Otnes (2015b, s. 248-249) til *empatikeren*, som innebærer det å gå inn i en rolle som en annen person, med et mål om at eleven skal få bedre forståelse for ulike menneskers skjebne og ulike historiske hendelser, i tillegg til å få en bedre forståelse for tiden de lever i. Slike oppgaver egner seg i flere fag, og bidrar gjerne til at elevene ser en sak fra flere sider (Otnes, 2015b, s. 248-249). Leake (2016) argumenterer for at inkludering av empati i skrivepedagogikken kan hjelpe elevene til å kombinere ulike typer empati, både i møte med tekster, men også med andre mennesker. Han trekker fram empati som en viktig egenskap for deltakelse i et demokratisk samfunn, og viser til Nussbaum som har argumentert for at dette er nødvendig for gode framtidige debatter om kulturelle ulikheter i et samfunn (Leake, 2016). Det finnes derfor en kobling mellom empati og demokrati og medborgerskap, som har vært viktig i denne studien. Som jeg vil komme nærmere inn på i metodekapitlet, var en av intensjonene med skriveoppgaven elevene i denne studien fikk, nettopp å løfte fram denne koblingen.

Hoffman presenterer et skille mellom *kognitiv* og *affektiv empati*. Empati kan vise til en kognitiv forståelse av en annen persons interne tilstand, som tanker, følelser, oppfatninger og holdninger (Hoffmann, 2001, s. 29-30). Her ligger en viss personlig distanse til grunn. Et viktig ord her er forståelse, en forståelse kommer til uttrykk uten personlig identifisering med et annet menneske eller en tilstand. På den andre siden kan empati også forklares som affektive responser til en annen person – hvordan en person har følelser som er mer tilpasset en annen persons situasjon enn ens egen situasjon (Hoffmann, 2001, s. 29-30). Dette fordrer en større identifisering og personlig nærhet med et annet menneske eller tilstand. Affektiv empati kan forveksles med sympati, men det er likevel et viktig skille mellom dem. Der sympati handler om å vise medfølelse eller få en følelse som følge av det en annen føler, handler empati om å forstå og kommunisere sin egen forståelse (Clarke, 2007, s. 13). Integrering av empati i skolediskursen har vært objekt for ulike studier. For eksempel presenterte Keen i 2006 sin teori om narrativ empati. Den beskriver hvordan en leser identifiserer seg med en karakter eller en situasjon i en tekst, og hvordan dette videre fører til å føle empati med karakteren eller

situasjonen. Å identifisere seg med en situasjon eller handling, som er mest relevant i denne konteksten, kaller hun for *situasjonell empati* (min oversettelse) (Keen, 2006, s. 215). Situasjonell empati handler om et menneskes tidligere erfaringer, og hvordan disse tas i bruk i møte med tekst. Keen diskuterer i hovedsak narrativ empati i møte med litteraturen, men tankene om hvordan egne erfaringer påvirker i møte med tekst, kan overføres til hvordan elevenes erfaringer påvirker deres møte med en skriveoppgave. I denne studien vil spesielt kognitiv og affektiv empati benyttes for å analysere i hvor stor grad elevene identifiserer seg med situasjonen i skriveoppgaven de får.

4. Metodiske tilnærminger

Først i dette kapitlet vil jeg presentere skolene og klassene som var med i denne studien, før jeg gjennomgår metodene tatt i bruk, i samme rekkefølge som de ble utført. Det betyr at jeg først vil gå gjennom utformingen av skriveoppdraget til elevene. Her vil jeg både gjøre rede for hvordan oppgaven ble utformet, i tillegg til hvordan den ble presentert for elevene. Deretter vil jeg gå inn på analysen av elevtekstene som ble gjort for å velge ut elever til tekstsamtalene, og hvordan samtalene ble gjennomført. Neste del av metodekapitlet vil omhandle hvordan analysen av tekstene og tekstsamtalene ble gjennomført i ettertid av innsamlingen, og hvordan analysekapitlet vil være strukturert. Underveis i gjennomgangen av metodene vil jeg belyse noen utfordringer eller svakheter med valgene jeg gjorde underveis. I tillegg vil jeg gå inn på etiske betraktninger ved bruk av metodene jeg har benyttet, samt det å forske på barn. Avslutningsvis vil jeg presentere hvordan gjennomgangen av læreplanen vil være i analysekapitlet.

En grunnleggende antakelse i kvalitativ forskning er at virkeligheten er kompleks, i stadig forandring, og konstruert av de enkelte som er med i forskningssituasjonen (Nilsen, 2012). Det er et utgangspunkt som er viktig i denne studien. «Det betyr at forskningen kan gi oss noen svar, men ikke svaret» (Nilsen, 2012, s. 25). Smidt (2010) skrev at tanken i SKRIV-prosjektet var at enkeltstudier kan gi innsikt utover det enkelte tilfellet. Det er også målet i denne sammenhengen. Ved å se nærmere på skrivekulturene og skriveforståelsen til elevene ved de skolene jeg har vært innom, kan jeg vise til trekk som kan finnes igjen i andre skole- og skrivekulturer. Validiteten i analysen ligger derfor i at tendensene som blir presentert fra de utvalgte elevenes tekster og tekstsamtaler, kan være gjenkjennbare hos andre elever. Med andre ord kan man si at studien bygger på en *abduktiv* metode. Det betyr at slutningene som kommer fram dreier seg om hypotesteutvikling (Smidt & Solheim, 2013), der hensikten og målet er å bidra til nytenking i praksisfeltet, som igjen kan lede til videre utvikling og studier.

4.1 Skolene

I arbeid med prosjektdesign, var et avgjørende spørsmål hvor mange informanter jeg trengte for å svare på problemstillingen. For få kan gjøre at det er vanskelig å trekke slutninger. For mange kan derimot gjøre det vanskelig å gjennomføre dyptgående analyser (Kvale og Brinkmann, 2019). For å kunne svare på problemstillingen trengte jeg minst to klasser på

samme trinn og skole, en som skulle svare på oppgaven i norsk, og en i samfunnsfag. Grunnen til at det var viktig at elevene gikk på samme trinn, var at de da har gått på samme skole med samme skrivekultur over en lengre periode. Av denne grunnen ønsket jeg også at den samme læreren skulle ha undervist begge klassene på trinnet i norsk og samfunnsfag. For å kunne si noe som er relevant utover en spesifikk skole- og skrivekultur, ønsket jeg å samle inn data fra to skoler. I tillegg valgt jeg ulike trinn på de ulike skolene, som åpnet muligheten for å se etter en eventuell progresjon fra henholdsvis 7. trinn til 9. trinn, både når det kom til skriving og forståelse av skriving. Det er viktig å nevne at progresjonen jeg kommenterer kan komme av andre faktorer, som for eksempel at skolene har lagt opp ulike løp. Jeg vil likevel kommentere noen mer generelle tendenser i progresjonen fra elevene på 7.trinn og elevene på 9.trinn. Mitt utvalg kan kategoriseres som *strategisk*, da jeg først utarbeidet noen retningslinjer for hvilke informanter jeg trengte for å svare på problemstillingen ut fra hensiktsmessighet, før jeg tilnærmet meg mulige informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50).

4.1.1 Ytreberg og Vikan skole

To skoler som både traff mine kriterier, og sa seg villig til å delta i prosjektet, var Ytreberg og Vikan skole¹⁰. I sammenheng med innsamlingen av elevtekster, stilte jeg spørsmål til lærerne om skolen og deres arbeid med de grunnleggende ferdighetene. Skolen og lærerens tanker om grunnleggende ferdigheter er viktig i denne sammenhengen fordi det er med på å danne skrivekulturen som elevene er en del av. Lærerne som har stilt klassene sine til disposisjon har vært svært samarbeidsvillig og hjelpsomme underveis i prosessen. Jeg ønsket at opplegget skulle være likt et opplegg lærerne selv kunne laget, og en oppgaveformulering de mente elevene ville være komfortabel med. Dette var for å styrke den økologiske validiteten (Barton, 2007, Cohen, Manion & Morrison, 2018), som handler å skape en så naturlig arbeidssituasjon for elevene som mulig. Jeg ønsket derfor å planlegge skrivesituasjonen så lik som mulig en skrivekontekst elevene var vant med.

Ytreberg skole er en ungdomsskole med omlag 250 elever fordelt på 8.-10.trinn. Læreren på denne skolen uttrykte at de grunnleggende ferdighetene er noe som arbeides med hele tiden. Hun sa blant annet «Det er ikke slik at vi tenker at så lenge de har lært å skrive, så er vi ferdig med det. Det handler om å lese og skrive på fagenes premisser». Den grunnleggende ferdigheten som vektlegges mest på Ytreberg er likevel lesing. Denne læreren holder selv på

¹⁰ Ytreberg og Vikan er begge pseudonymer.

med videreutdanning innenfor veiledet lesing. I tillegg er det mye fokus på digitale ferdigheter, spesielt at de skal bruke det digitale som hjelpemiddel når de arbeider med fag. Dette er også noe som blir vektlagt på ukeplanen og i leksene, der hjemmearbeidet er en videreføring av det de har arbeidet med på skolen. Fra Ytreberg skole var det to niendeklasser som ble med i prosjektet. Klassene vil videre bli omtalt som 9n og 9s. 9n for klassen som svarte på oppgaven i norsktimen, og 9s for samfunnsfag.

Vikan skole er en kombinert barne- og ungdomsskole med omlag 225 elever fordelt på 1.-10.trinn. På spørsmål om de grunnleggende ferdighetene, svarte læreren blant annet med å vise til ukeplanen. Leksene er bygd opp etter de grunnleggende ferdighetene, og kalles ukens skrivelekse, snakkelekse, leselekse, datalekse og regnelekse. Læreren ønsker også å eksponere elevene for mer skjønnlitteratur, og har innført lesekvart i starten av hver norsktime. Dette begrunner hun både med at barn kan lære mye empati ved å lese skjønnlitteratur, og hun ser at elevene blir bedre til å skrive og lese av å lese mer. Læreren mener at skriveferdigheten brukes mye på trinnet, men at det ikke nødvendigvis jobbes så mye med i alle fag. De har arbeidet med skriveknep og andre strategier, men gir elevene mye frihet når det kommer til hvilke læringsstrategier de selv ønsker å ta i bruk. Hun ønsker at elevene skal ha et bevisst forhold til de grunnleggende ferdighetene slik at de kan se egne styrker, og bruke dette både i arbeidet med ulike fag, og for å bli bedre i andre ferdigheter, og forklarte dette med eksemplet: «Dersom du er god til å skimlese vil dette støtte seg når du skal vurdere om en kilde er troverdig eller ikke, mener jeg.» Fra Vikan skole var det to klasser på 7. trinn som ble med i prosjektet, disse vil videre bli omtalt som 7n og 7s. 7n svarte på oppgaven i norskfaglig kontekst, og 7s i samfunnsfag.

4.2 Skriveoppdraget

Gardner (2008) skriver at det å lage en skriveoppgave er en prosess i seg selv. Under utarbeidelsen av skriveoppgaven i denne studien var det flere aspekter som måtte tas hensyn til og tenkes over. Bakgrunnen for denne studien var en interesse av skriving som noe grunnleggende for deltakelse i samfunnet, og videre hvilken forståelse elever har av fagspesifikk skriving. For å studere det måtte jeg finne en fellesnevner for mine valgte fag, norsk og samfunnsfag. Innføringen av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, samt interessen for skriving som grunnlag for deltakelse i demokratiet, førte til ideen om å utarbeide en oppgave som omhandler demokrati og medborgerskap mer konkret. Det finnes

mange muligheter for hvordan man kan formulere en oppgave om demokrati og medborgerskap for elever på 7. og 9. trinn, og i prosessen prøvde jeg flere ulike muligheter. Det viktigste var at skriveoppgaven skulle åpne for at elevene kunne produsere flere ulike svar i ulike teksttyper, som samsvarte med deres oppfatninger av fagdiskursene. En måte å sikre det på er å bruke en versjon av en oppgave som har blitt testet ut tidligere. I Normkorpuset¹¹ kan man søke blant mer enn 5000 elevtekster. Her kan man også se hvilke oppgaver elevene har svart på, med tilhørende svar. Her fant jeg oppgaven «Tenk deg at du lever i et land uten demokrati. Hvordan tror du livet ditt vil være?». Elevene som svarte på denne oppgaven gikk på 6. trinn, men det vil uansett gi en god indikasjon på hvordan elever på 7. og 9. trinn kan tenke at et svar på en slik oppgave bør være. Derfor så jeg på denne oppgaven som en pilot for min oppgave, og brukte elevenes svar til å vurdere hvordan jeg kunne tilpasse min oppgave til å være hensiktsmessig formulert for å kunne svare på problemstillingen i denne studien.

I sammenheng med skriveoppgavene i Normprosjektet, fylte lærerne ut et skjema som sa noe mer om tanken bak oppgaven¹². Læreren som hadde tatt i bruk denne skriveoppgaven plasserte den i skrivehandlingen *å reflektere*, og i kunnskapsområdet 'demokrati og massemedia' innenfor samfunnsfag. Forberedelsene til oppgaven var undervisning om demokrati, og elevene fikk en dobbelttime til å skrive. Elevenes svar på oppgaven viser en bredde fra det som minner mest om fortellingssjangeren og over til mer faktabaserte tekster. De fleste av oppgavesvarene la seg likevel mot fortellingssjangeren. Jeg ønsket å prøve å åpne for flere typer tekster som kunne passe i både norsk og samfunnsfag, og endret andre setning i oppgaveteksten til å be elevene skrive *en tekst* som sier noe om hvordan det er å leve der. Forskningen på skriving etter innføringen av LK06 viste at mye av skrivingen som foregikk i andre fag enn språkfagene var innholdsorientert, og kom ofte i sammenheng med svar på lærebokoppgaver eller skriving av faktasetninger (Overrein & Smidt, 2009, Smidt, 2010, Matre et al., 2011). Termen 'tekst' var derfor viktig for å åpne for både den mer innholdsorienterte skrivingen som de kan være vant til fra lærebokoppgaver, men også lengre tekster, både skjønnlitterære og sakprosa. Noen av elevene stilte spørsmål til hva 'tekst' betydde, og både læreren sitt og mitt svar var alltid at det betydde at de fikk velge selv, og skrive sjangeren de følte passet best til oppgaven.

¹¹ <https://tekstlab.uio.no/glossa2/norm>

¹² Skjemaet lærerne fylte ut ligger ikke i tekstbasen, men ble gjort tilgjengelig for meg av prosjektledelsen i Normprosjektet.

Skriveoppdraget formulerte jeg til slutt slik (se også vedlegg 3):

Tenk deg at du bor i et land uten demokrati. Skriv en tekst som sier noe om hvordan det er å leve der.

Formuleringen er ganske lik oppgaven i Normprosjektet, med unntak av endringene kommentert i forrige avsnitt. Koblingen mellom demokrati, medborgerskap og empati var også underliggende. Målet med å endre setningen fra å be elevene skrive om livet sitt, til å skrive om hvordan det er å leve der, var å åpne for kognitiv empati i tillegg til affektiv empati (se kap. 3.5). Jeg ønsket også å legge til rette for flere skrivehandlinger enn å reflektere, og tenkte at denne formuleringen var mer åpen. Endringene førte også til at *lever* i første setning ble endret til *bor*, for å unngå gjentakelse av samme ord.

Både Ytreberg og Vikan skole hadde hatt om demokrati samme høst, begge i sammenheng med kommune- og fylkestingsvalget i september 2019. Det betyr at når jeg samlet inn min data i oktober/november, hadde temaet nylig vært i fokus på skolen. For å aktivere forkunnskapene til elevene, ble timen startet med å vise filmen *Min stemme*¹³, laget i sammenheng med Barnas valg i regi av Redd Barna (Redd Barna, 2019). Videre fikk elevene utdelt en ordschy med ord som kunne inspirere til skriving. Idéen om ordschy kom fra læreren på Vikan skole. Hun tenkte at det ville være en fin støtte for elevene om de hadde problemer med å komme i gang med skrivingen. Dette var jeg enig i, og utarbeidet videre et forslag som jeg sendte til begge lærerne. Her la jeg vekt på at ordene som ble brukt ikke førte elevene for langt inn i norskdiskursen eller samfunnsfagdiskursen. Ordene jeg benyttet brukes derfor enten for å forklare demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i den overordnede delen av læreplanen, eller er en del av ordene brukt i læreplanen i norsk eller samfunnsfag. I tillegg ble ordene 'påvirke' og 'stemme' lagt til, siden disse var gjennomgående i filmen de så i starten av timen. En svakhet ved å ta i bruk en ordschy er at elevene kan bli påvirket i for stor grad av den, og dermed føle seg låst til å skrive en tekst som inneholder de utvalgte ordene. På en annen side vil sannsynligvis konteksten de bruker ordene i, avsløre om de hadde forståelse for ordet i utgangspunktet. Ordschyen ble seende slik slik ut:

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=2-tQGVQbGRA&vl=no>



Figur 3: Ordsky i elevenes skriveoppdrag

Ordskyen og skriveoppdraget ble delt ut på samme ark, med de følgende presiseringene under:

- Du velger selv hvilken sjanger du vil skrive i.
- Ordskyen over kan du bruke som inspirasjon til teksten, men du kan også se bort fra den om du har andre ideer.
- Du velger om du vil skrive på pc eller for hånd. Velger du å skrive på pc, kan du levere teksten på minnepenn til Kari.
- Blir du ferdig med å skrive, kan du gjerne lage illustrasjoner til teksten din.

Figur 4: Presiseringer i elevenes skriveoppdrag

Punktet om at de selv kunne velge sjanger, kom av at jeg ikke ønsket å legge noen føringer for hvilken sjanger elevene skulle velge, da deres valg ville være interessante å studere i ettertid. Min intensjon var derfor å ikke posisjonere eller gi elevene en tydelig rolle (Ongstad, 1997, Otnes, 2015b), men heller åpne for flere muligheter som kunne være interessante å studere i ettertid. Jeg opererer som nevnt med et utvidet tekstbegrep (Selander, 2013, s.41), og var åpen for at elevene kunne ta i bruk flere semiotiske ressurser for å uttrykke mening. Jeg ville ikke legge noen føringer, men heller støtte elevene i valget om de selv tok initiativ til det, og se på det som et funn i analysen om de valgte andre semiotiske ressurser enn verbaltekst.

Alle klassene fikk omlag 60 minutter til å skrive. Tiden ble satt på bakgrunn av hva lærerne uttrykte at elevene ville trenge av tid for å svare på skriveoppdraget. Lærerne var selv med å styre opplegget, og la vekt på at denne teksten også var en del av vurderingsgrunnlaget deres i faget. Jeg hadde også bedt lærerne presisere for elevene om dette var en samfunnsfag- eller norsktime. Selv ble jeg presentert som masterstudent som skulle studere skriving, og fungerte som det Fangen (2004, s. 75) kaller for en *delvis deltakende observatør*. Målet var at min tilstedeværelse ikke skulle påvirke elevene i for stor grad, og jeg hadde fokus på å gå inn i de etablerte spillereglene i de ulike klasserommene. Jeg ønsket å observere elevene mens de skrev, men jeg svarte også på spørsmål når de dukket opp underveis. Fangen (2004, s. 75) skriver at

det viktigste når det kommer til observatørens deltakelse, er at man prøver å stille seg utenfor enhver samhandling, men at man tar den plassen man blir tildelt av deltakerne. Jeg responderte derfor når elevene tok kontakt med meg, men oppsøkte ikke kontakt uoppfordret. Det kan tenkes at tekstene jeg samlet inn hadde vært mer autentiske om jeg ikke hadde vært i klasserommene mens de skrev. Jeg vurderte likevel at observasjoner jeg kunne gjøre underveis i skriveprosessen til elevene ville være såpass verdifull at de positive sidene ved å være i klasserommet veide opp for de negative. Enkelte observasjoner var også fine å ta med seg inn i tekstsamtalene med elevene.

4.3 Tekstsamtaler

Neste steg i innsamlingen av data var gjennomføring av tekstsamtaler. Som jeg har nevnt tidligere, er det elevperspektivet jeg er interessert i. Å samtale med elevene om tekst og skriving anså jeg som den beste måten å få innsikt i elevenes perspektiv og tanker om skriving. Å samtale med alle elevene hadde blitt for omfattende i denne studien, og jeg måtte derfor avgrense meg til et utvalg. Jeg ønsket også å gjennomføre samtalene så raskt som mulig etter at elevene hadde skrevet tekstene, noe som krevde det at første ledd i analyseprosessen ble gjennomført samme dag som innsamlingen av tekstene. Når man skal gjennomføre tekstsamtaler, er det lettere å få innsikt i elevenes tanker og erfaringer om det er lite avstand mellom selve skriveprosessen og samtalen. Fordelene er ofte større ved kort avstand mellom skriving og samtale, enn fordelene av å sette seg godt inn i tekstene før samtalen (Ericsson & Simon, 1984/1993).

Siden skriveoppdraget som var pilot for mitt skriveoppdrag ble laget i sammenheng med Normprosjektet, valgte jeg i en utprøvende grovanalyse å kategorisere tekstene etter skrivehandlingene i Skrivehjulet. Som jeg vil komme tilbake til i neste delkapittel, viste det seg at disse kategoriene ikke var dekkende nok, og jeg måtte utarbeide nye, mer nyanserte kategorier senere i prosessen. Likevel åpnet denne prosessen for en sortering av tekstene som kunne hjelpe med utvelgelsen av elever å samtale om tekst med. Kategoriene som ble brukt i grovanalysen var *å reflektere*, *å samhandle*, *å utforske*, *å se for seg*, *å beskrive* og *å overtale* (Skrivesenteret, 2013). I tekstsamtalene var jeg opptatt av at så mange som mulig av de ulike tekstkategoriene skulle være representert i alle klassene. Jeg gjennomførte derfor 20 tekstsamtaler til sammen, de fordelte seg slik:

Klasse	Antall:
9n (Ytreberg norsk)	6 elever
9s (Ytreberg samfunnsfag)	5 elever
7n (Vikan norsk)	5 elever
7s (Vikan samfunnsfag)	4 elever

Tabell 1: Klassefordeling i tekstsamtalene

Samtalene jeg gjennomførte var inspirert av metoden «stimulated recall» (Ericsson & Simon, 1984/1993). Det engelske ordet *stimulate* betyr å stimulere, som viser til det å oppmuntre til noe eller få noe til å bli aktivt, mens *recall*¹⁴ betyr å gjenkalle noe– direkte oversatt kan en forstå denne metoden som det å oppmuntre noen til å huske noe. I en samtale som kommer som en forlengelse av en skriveprosess, kan en for eksempel ta i bruk en tekst som nylig er skrevet. I denne studien fikk elevene oppgaveteksten, samt teksten de selv hadde skrevet foran seg i samtalen. Slike samtaler har ofte blitt omtalt som *høyttenkingsprotokoll* eller *tekstsamtaler* i norske sammenhenger (Rogne 2020, Solheim, 2020). Målet med tekstsamtalene i denne studien var i første omgang å få innsikt i hvordan elevene gikk fram når de skulle svare på skriveoppdraget, og hvilke valg de tok underveis i prosessen. Å bare observere en skrivesituasjon eller lese en tekst i etterkant av en skriveprosess, vil ikke på samme måte gi innsikt i erfaringer, vurderinger, intensjoner og ambisjoner før eller underveis i produksjonen av tekst, slik en samtale kan (Solheim, 2020.).

Jeg ønsket å tilpasse hver samtale til den enkelte elev, og la samtalen utspille seg ut fra hva eleven tok opp som relevant. Derfor hadde jeg ikke utarbeidet noen intervjuguide for denne delen av samtalene. Jeg startet alle samtalene med å stille spørsmålet «Hva syns du om oppgaven?», slik at de kunne begynne der før vi bevegde oss over på selve skrivesituasjonen og teksten. Kvale og Brinkmann (2015, s. 71) bruker metaforen *intervjueren som reisende* for å forklare oppfatningen av en intervjusituasjon som kunnskapskonstruksjon. Målet er å innhente informasjon, men situasjonen kan like gjerne føre til endring eller refleksjon over etablert forståelse. Selv om jeg vil betegne situasjonen jeg la opp til som en samtale, og ikke et intervju, er det en god metafor som forklarer at nye forståelser ble etablert underveis mellom eleven og meg i samtalesituasjonen. Siden dette var en samtale, var jeg også bevisst på at selv om målet var at den skulle utspille seg basert på rapportering fra informanten, ville eleven

¹⁴ Oversettelser hentet fra Oxford Dictionary: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

likevel bli påvirket av mine oppfølgingsspørsmål og tilbakemeldingssignaler underveis (Kvale & Brinkmann, 2015). Å se på disse samtaler som felles kunnskapskonstruksjon er derfor en bedre betegnelse som forklarer samspillet mellom eleven og meg som forsker. I analysekapitlet vil jeg velge ut ti fokuselever jeg vil se nærmere på tekstene og tekstsamtalene til. Funnene fra den delen av tekstsamtalen som omhandlet skriveoppdraget, vil bli presentert sammen med analysen av tekstene i delkapittel 5.2.

I tidligere forskning har det vært vanlig å kombinere tekstsamtaler med intervju for å supplere til informasjonen en kan hente ut der (Ericsson & Simon, 1984/1993 i Rogne, 2020). Cohen, Lawrence og Morrison (2018, s. 506) hevder at en av grunnene til å ta i bruk intervju som metode er å bruke det som et supplement til andre metoder for å øke validiteten eller gå dypere inn i motivasjonen til informantene om hvorfor de handlet eller sa det de gjorde. Når elevene følte at de hadde fått sagt det de ville, gikk jeg i neste del av samtalen over til noen spørsmål jeg hadde utarbeidet i forkant av samtalerne:

1. Hva er skriving i norsk/samfunnsfag?
2. Hvilke tekster pleier dere å skrive i norsk/samfunnsfag?
3. Tenker du at vi skriver ulikt i ulike fag? Eventuelt hvorfor?
4. Hva er din forståelse av demokrati? Og medborgerskap?
5. Hvilke fag tenker du det er mest naturlig å skrive om demokrati og medborgerskap i?

Samtalen gikk her over fra å være *ustrukturert* til å bli mer likt et *semistrukturert* intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78-79). Det betyr at selv om jeg hadde utarbeidet spørsmål, var ikke rekkefølgen eller formuleringene fastsatt, slik at jeg også her hadde mulighet til å tilpasse meg etter elevens svar. Viktige hensyn i en samtale mellom forsker og barn vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.6 om etiske betraktninger og metodiske forbehold.

Bakgrunnen for denne delen av tekstsamtalen var i tillegg til å skaffe kontekstinfo om skriverne og tekstene, å kunne sikre at jeg hadde noen spørsmål som åpnet for å sammenlikne de ulike elevenes svar om deres forståelser av skrivepraksiser i norsk og samfunnsfag, samt deres forståelse av demokrati og medborgerskap. Barton (2007) forklarer skrivepraksiser som noe man sosialiseres inn i ved å ta del i ulike skrifthendelser. Skrivepraksisene legger føringer for normene som muliggjør og begrenser hva som skrives (se kap 3.1 for mer utfyllende redegjørelse av begrepet). For å få innsikt i elevenes forståelse av skrivepraksisene, vil jeg derfor gjennomføre en tematisk analyse av utsagnene, og se etter hva som går igjen i svarene til elevene. Målet med analysen er ikke å se hva som skiller skrivepraksisene på de to skolene

fra hverandre, men heller å se etter likhetstrekk i oppfatningene til alle elevene av skrijving i norskfaget og samfunnsfag. Ved å bare analysere to skoler er det ikke godt nok grunnlag til å si noe generelt om skrivepraksiser i norske skoler, men funn i analysen kan likevel være gjenkjennbare og ha overføringsverdi til andre skole- og skrivepraksiser. Elevenes svar på spørsmålene i intervjudelen av samtalen, vil bli presentert for seg selv i delkapittel 5.3. Dette er for å skille ut og diskutere det som omhandler skrivepraksiser og elevenes tanker om og syn på fagskriving på et mer generelt plan, fra det som omhandler den spesifikke teksten de selv har skrevet.

4.4 Elevtekstene

I etterkant av datainnsamlingen så jeg at den innledende kategoriseringen som ble gjennomført for å velge ut elever til tekstsamtalene, ikke viste mangfoldet og variasjonene i tekstene godt nok. Det ble synlig ved at flere tekster som befant seg på grensen mellom kategorier, og som ikke naturlig tilhørte en kategori. Jeg valgte derfor å prøve ut kategorier basert på de ulike tekstenes særpreg. Empirien ble slik styrende for hvordan kategoriseringen foregikk videre. Målet med kategoriseringen var å trekke ut essensen i det empiriske materialet og legge til rette for idégenerering med grunnlag i detaljer i empirien (Tjora, 2018, s. 36). Å kategorisere på denne måten er inspirert av det som ofte omtales som *åpen koding* i *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967), som beskriver den åpne tilnærmingen til datamaterialet, og lar det snakke for seg selv. En del av prosessen gikk derfor ut på å gå gjennom tekst for tekst, og se etter gjennomgående særpreg eller naturlige kategorier. Cohen, Manion og Morrison (2018, s. 671) kaller det for *unit-of-text-by-unit-of-text*. Her er det spesielt viktig å unngå premature konklusjoner, og la hele datamaterialet få «uttale» seg før man avgrenser seg til de ferdige kategoriene (Tjora, 2018, s. 38). I denne sammenhengen vil det si å gå gjennom alle tekstene, noterer ned flere særtrekk og mulige kategorier eller måter å strukturere analysen på, før man sorterer funnene i større kategorier. Det vil likevel ikke være mulig å inkludere alle funn i alle tekstene, og jeg var derfor opptatt av å se etter trekk som var gjenkjennbare i flere tekster.

I analyseprosessen ble det synlig at et jeg kunne plassere tekstene på et kontinuum, fra de som identifiserte seg tett med situasjonen oppgaven la føringer for, til de som tok avstand, og distanserte seg. Dette grepet var inspirert av det Hoffmann (2001) kaller for affektiv og kognitiv empati, i tillegg til Keens (2006) situasjonelle empati. Når alle tekstene var plassert på identifiseringskontinuumet, kunne jeg videre utarbeide kategorier etter steder på linjen der flere

tekster klumpet seg sammen. Kategoriene fikk navn etter hvilke kjennetegn som var felles i samlingspunktene. Å behandle tekstene fra datainnsamlingen på denne måten var også fordelaktig for å svare på problemstillingen i denne oppgaven, fremfor å representere tekstene som skrivehandlingene i Skrivehjulet. Nettopp fordi kategoriene var etablert med bakgrunn i særtrekkene i tekstene, og ikke ut fra kategorier brukt i andre sammenhenger. Disse teksttypene eller kategoriene utkrystalliserte seg mens jeg plasserte tekstene i kontinuumet, og de ferdige kategoriene ble utarbeidet etter flere gjennomganger av alle tekstene. Jeg ønsket å gå gjennom tekstene flere runder for å sikre at alle tekstene fikk «uttale» seg (Tjora, 2018, Cohen et al., 2018). Dette førte til at noen av tekstene vandret mellom kategoriene før disse var ferdig plassert. Slik bruken av et kontinuum illustrer, er heller ikke kategoriene absolutt avgrenset.

En av svakhetene ved å presentere tekstene i større kategorier, er at individuelle forskjeller ikke er like synlig. Det finnes dessuten nyanser i hver kategori, som ikke alltid vil komme like godt fram. Noen av disse vil jeg eksemplifisere i analysedelen. Likevel vil det ikke være mulig å gå inn på alle variasjonene innad i hver kategori, og analysen vil derfor i hovedsak vise tendenser og særtrekk i kategoriene, framfor alle variasjonene. Tendensene og særtrekkene vil spesielt bli eksemplifisert gjennom fokuselever i hver kategori. Å kategorisere tekster fordrer en viss mengde tekst. For noen elever vil det å skrive to linjer være en svært god prestasjon, men det gjør det vanskelig å kategorisere tekstene. I denne studien gjelder det to tekster, som jeg valgt å ikke ta med når jeg plasserte tekstene på kontinuumet. De er plassert i kategorien *annet*.

Kategoriseringen av datamaterialet var både empiri- og teoridreven. Jeg hadde derfor både en *induktiv* tilnærming (Tjora, 2018, s. 14-15) til datamaterialet, gjennom å la empirien snakke for seg selv, slik som beskrevet i forrige avsnitt, men også en *deduktiv* tilnærming, gjennom inspirasjonen fra både Hoffman (2001), Leake (2016), Keen (2006) og Otnes (2015b). Teorien om empati lå i bakhodet under analyseringen, det samme gjaldt oppgavesvarene fra Normprosjektet som jeg brukte som pilot til min oppgave. Sammen gav de meg forventninger om hva jeg kunne finne i gjennomgangen av tekstene, og dermed noen briller jeg hadde på meg når jeg analyserte. Nilssen (2012), inspirert av Gadamer (1989), kaller dette for forskerens forforståelse: «forskeren ser verden gjennom de begrepene språket hennes har til rådighet» (s. 68). Denne forforståelsen er med på å gi en retning i analysen av empirien. Likevel har det vært empirien som i størst grad har vært styrende for hvordan kategoriseringen har foregått i denne studien, som har resultert i flere runder med re-analyser før jeg endte opp med fem kategorier.

I tillegg til å gjøre rede for hvordan skriverne av tekstene identifiserer eller distanserer seg i forhold til situasjonen i skriveoppdraget, vil jeg nærme meg tekstene med i hovedsak tre ulike tilnærminger, for å bedre kunne beskrive og analysere innholdet og oppbyggingen. Først vil jeg se på fordelingen av tekstene i hver kategori, for eksempel ved å se på om det er flere tekster fra norskfaglig kontekst enn samfunnsfaglig, eller omvendt. Her er det også interessant å se om det er flest tekster skrevet av elever fra 7. trinn eller 9. trinn. Videre vil jeg se på hvordan teksttypene passer med læreplanens formuleringer, med fokus på læreplanverket sin omtale av skriving og det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Læreplanverkets omtale vil jeg presentere i kapittel 5.1, som et bakteppe for analysen. I neste steg vil jeg undersøke om det finnes noen felles strukturelle trekk i tekstene i samme kategori, for eksempel ved å se om det er momenter i oppbyggingen til tekstene som er felles, eventuelt om det er noe spesielt som skiller de fra hverandre.

Sist, men ikke minst, er jeg også interessert i å se hvilke skriveroller elevene plasserer seg i når de skriver tekster i de ulike kategoriene. Jeg vil ta utgangspunkt i skriverollene jeg presenterte i delkapittel 3.5, skissert av Otnes (2015b). En endring er likevel nødvendig, da jeg i plasseringen av tekstene på kontinuumet tar utgangspunkt i at alle elevene viser empati, men på ulike måter, som enten går mot det affektive eller kognitive (se kap. 3.5). Fokuset på skriveroller vil derfor være hvordan de tre andre skriverollene, *eksperten*, *fagforfatteren* og *medborgeren*, fungerer sammen med skriverollen *empatikeren*. Jeg tolker at Otnes(2015b) sin beskrivelse av empatikeren, henger tettere sammen med affektiv empati og det å gå inn i en rolle. Jeg har valgt å utvide skriverollen til også å inneholde den kognitive siden av empati. Det betyr at jeg ser på empatikeren som en overordna rolle, og er videre interessert i hvordan den fungerer sammen med de andre skriverollene.

Det er mange måter å analysere elevtekster og elevers skriving på. Jeg har valgt å ta i bruk identifiseringskontinuumet, samt de tre tilnærmingene til tekstanalysen skissert i de to foregående avsnittene, fordi jeg mener de fungerer som gode utgangspunkt for å svare på problemstillingen i denne oppgaven, og spesielt det første forskningsspørsmålet om hvordan elevene realiserer skriveoppdraget. Det de ikke sier så mye om, er det faglige innholdet i tekstene. Jeg vil legge mer vekt på innholdet i analysen av fokuselevens tekster, men det er likevel mye interessant i flere av tekstene som ikke vil komme fram i analysen. Jeg kunne valgt å bare fokusere på et par elever i hver klasse, og på den måten vist og analysert mer av de utvalgte tekstene. Grunnen til at jeg ikke gjorde det i denne studien, er at jeg mener den mer

overordna delen av analysen i større grad åpner for å vise mer generelle trekk ved skriving i norsk og samfunnsfag, som kan ha større verdi utenfor de utvalgte skole- og skrivekulturene, noe som er en av ambisjonene med denne studien.

4.5 Fokuselever

I hver kategori vil jeg presentere noen utvalgte fokuselevs tekster. Kriteriene for utvalg av fokuselever var først og fremst at jeg ønsket å velge elever som viser typiske trekk ved flere av tekstene fra kategorien. Videre ønsket jeg å velge én elev som hadde skrevet i norskfaglig kontekst, og én som hadde skrevet i samfunnsfaglig kontekst, i tillegg til at den ene eleven skulle være fra 7. trinn og den andre fra 9. trinn. I noen av kategoriene viste det seg at det ikke var mulig å treffe alle kriteriene jeg ønsket, som for eksempel i tekster kategorisert som personlig refleksjon og faktabasert refleksjon. Det førte til enkelte unntak i utvalget fra kriteriene, noe jeg vil gjør greie for i de enkelte kategoriene i analysekapitlet. I tillegg måtte tekstene jeg valgte være skrevet av elever som jeg hadde hatt tekstsamtale med. Siden bakgrunnen for utvalget av elevene til tekstsamtaler ikke var det samme som den endelige kategoriseringen av tekstene, var det enkelte elever jeg kunne valgt som fokuselever på bakgrunn av spesielt interessante tekster, som jeg ikke hadde hatt tekstsamtale med. Dette var en svakhet ved å gjennomføre tekstsamtaler tett opp mot skriveprosessen. Med bakgrunn i Ericsson og Simon (1984/1993) sine utsagn om viktigheten av kort avstand mellom skriving og samtale, mente jeg likevel at jeg kunne gått glipp av noen sentrale refleksjoner fra elevene, om jeg hadde gått gjennom hele analyseprosessen av tekstene før jeg gjennomførte samtalene.

Valg av fokuselever har med andre ord skjedd ved *strategisk utvelgelse*, som er vanlig i kvalitativ forskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s 50). Målet er at elevenes tekster skal fungere som representanter for kategoriene de er plukket ut fra, og derfor være gode eksempler tilpasset kriteriene for kategoriene. Tekstene er derfor det som er styrende for utvelgelsen av fokuselever. Utvelgelsen fant sted underveis og etter analysen av tekstene, nettopp fordi jeg ønsket å ha god oversikt over sentrale kjennetegn før jeg valgte ut tekstene og elevene som jeg la hovedvekt på i analysen. I sammenheng med analysen av fokuselevens tekster vil jeg som nevnt også se på tekstsamtalene med elevene. Oppfølgingsintervjuet med fokuselevne vil bli presentert i et eget delkapittel, 5.3.

4.6 Etiske betraktninger og metodiske forbehold

I kvalitativ forskning er man ofte avhengig av at andre slipper oss inn i livet sitt, og gir av sin tid og sine tanker (Nilsen, 2012, s. 32). Å gi god informasjon i forkant av prosjektet, samt informere deltakerne om deres rettigheter var derfor viktig. I sammenhenger som denne, der barn og ungdom er involvert, er det spesielt viktig å sørge for at informasjonen er godt formidlet. Informasjonsplikten er også understreket i Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), som har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som blant annet skal ivareta de etiske kravene i forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne. For å formidle informasjon om dette prosjektet, sendte jeg i forkant av datainnsamlingen ut et informasjonsskriv og et samtykkeskjema til foresatte. I samtykkeskjemaet (se vedlegg 1) ble det av hensyn til barnet også presisert at de foresatte skulle samtale med sine barn om prosjektet før de godkjente deltakelse. Noen elever ønsket ikke å delta i prosjektet. Likevel var alle elevene med i timen og skrev svar på skriveoppdraget, men tekstene til disse elevene ble kun levert inn til læreren, og ble ikke en del av min datainnsamling.

Å ta hensyn til at det er barn og unge man forsker på, var spesielt viktig i sammenheng med tekstsamtalene. En samtale i kvalitativ forskning er en spesifikk profesjonell samtale med et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51), dette gjelder spesielt når det er snakk om barn. Samtalesituasjonen er bestemt av en forsker med en vitenskapelig kompetanse, og det er også forskeren som ofte har monopol på å fortolke og rapportere hva et forskningsobjekt «egentlig» mener (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne situasjonen kalles ofte for *dobbel hermeneutikk* i humaniora, fordi forskeren søker å fortolke en informants tolkninger. Forskeren skal med andre ord ta med seg de erfaringsbaserte tolkningene til en informant over i en vitenskapelig kontekst. Dette fører til at det er avgjørende å være bevisst på den kulturelle konteksten meningen ble skapt i av informanten, i tillegg til den kulturelle konteksten meningen ble fortolket i (Nilsen, 2012, s. 72-73). I tekstsamtalene i denne studien vil det si at jeg måtte være bevisst på situasjonen tekstsamtalene ble gjennomført i, samtidig som man må være bevisst på forforståelsen man som forsker tar med seg i analysen av elevenes utsagn. Elevene vil høyst sannsynlig bli påvirket av at jeg kommer inn som forsker, en person de har lite kjennskap som skal studere skriveoppgaven deres. Jeg var derfor opptatt av å ufarliggjøre hele situasjonen og meg selv så mye som mulig, gjennom for eksempel å være tilgjengelig for elevene om de ville stille spørsmål, eller snakke om andre ting enn skriveoppgaven. I tillegg ønsket jeg som nevnt å la elevene styre første del av tekstsamtalen i stor grad, for å begrense påvirkningen gjennom mine forforståelser. Det handler om forskerens

refleksivitet, som Nilsen (2012) forklarer som «En anerkjennelse av at all kvalitativ forskning er verdiladet og påvirket av forskerens subjektive, individuelle teorier» (s. 139). Fordi jeg ikke har gjennomført denne typen forskningssamtaler med elever tidligere, var det viktig å være så godt forberedt som mulig før datainnsamlingen. Siden jeg ønsket en åpen samtale, kunne jeg likevel ikke vite hvilke svar jeg kom til å få, og var derfor opptatt av å være mest mulig tilstede i samtalesituasjonen. I problemstillingen spør jeg etter forståelsen til elevene, derfor ville alle utsagn de kom med være interessante, uansett hvilken retning de tok.

Det var også viktig for meg at informantene ikke skulle føle at de var under vurdering, men heller en viktig del av kunnskapskonstruksjonen. Dette var også en av grunnene til at jeg ønsket at lærerne skulle delta i utarbeidelsen av skriveoppdraget. Jeg er ikke interessert i å forske på læreren i denne sammenhengen, men ønsket å utnytte deres kjennskap og relasjon til elevene for å sikre at de best mulig skulle føle seg ivaretatt og så trygg som mulig i forskningssituasjonen, og for å styrke den økologiske validiteten (Barton, 2007, s. 32). Noen barn trives godt i en intervju- eller samtalesituasjon, og kan sette pris på å gi uttrykk for egne meninger og tanker, mens andre barn kan ha vansker med å uttrykke seg, og se på samtalesituasjonen som en vurderingssituasjon der de må presentere. En fare ved at de føler at de vurderes, er at de forsøker å svare det forskeren er ute etter (Cohen et al., 2018, s. 528-529). Med dette i bakhodet var jeg opptatt av at elevene ikke skulle føle at det fantes noe rett svar, og jeg var tydelig på dette i alle tekstsamtalene.

Elevenes perspektiver vil bli gjenfortalt i en kombinasjon av sitater av deres egne ord og uttrykk, og mine parafraseringer og tolkninger av deres ord og uttrykk. Det har derfor vært en prioritet for meg å prøve å representere elevenes stemme mest mulig autentisk, og skille så tydelig som mulig mellom deres utsagn og mine tolkninger av disse. Alle direkte sitater fra elevenes tekster eller tekstsamtaler vil bli markert, andre omtaler av tekstene og tekstsamtalene er basert på mine tolkninger av deres utsagn.

4.7 Læreplanen

Læreplanen er et dokument man forholder seg til kontinuerlig i en skolehverdag. Spesielt er læreplanen interessant i disse dager når en ny er vedtatt og på vei inn i skolehverdagen. Målet med den nye læreplanen er å møte kravene til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014:7). Derfor kan man se en sammenheng mellom hvordan den nye læreplanen

beskriver at elevenes skrivekompetanse skal og bør være, og hvordan skrivekompetansen bør være for å kunne bli en deltaker i framtidens samfunns- og arbeidsliv. I denne studien har som nevnt det nye tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap hatt innvirkning på prosjektet, i tillegg til det læreplanen sier om skriving, spesielt i redegjørelsen for de grunnleggende ferdighetene. Læreplanen vil derfor fungere som supplement til annen innsamlet empiri (Tjora, 2013, s. 169) og danne et bakteppe for analysen. I kapittel 2 om literacy og grunnleggende ferdigheter, ble skrivingens historiske plass i læreplanen presentert. I starten av analysekapitlet vil jeg gi en overordnet, analytisk presentasjon av hva læreplanen sier om skriving, også i sammenheng med demokrati og medborgerskap. Dette gjør jeg både fordi læreplanen legger viktige føringer og bestemmelser for hva elevene skal lære, og fordi den tilbyr noen begrep og analyseredskaper som vil være nyttige når jeg videre i analysekapitlet ser på elevenes tekster og tekstsamtaler.

Denne masteroppgaven skrives i en overgang mellom to læreplanrevisjoner. Jeg har valgt å i hovedsak forholde meg til det som står i læreplanen som er gjeldende fra høsten 2020. Denne ble ferdigstilt senhøsten 2019 og lagt ut på Utdanningsdirektoratets nettsider¹⁵. Jeg ønsker å forholde meg til LK20 fordi jeg ønsker at denne masteroppgaven skal gi meg selv og leseren innsikter som kan brukes som grunnlag for undervisning og veiledning i framtiden. Dessuten er det viktig å poengtere at det ikke er store forskjeller i hvordan spesielt de grunnleggende ferdighetene er beskrevet i læreplanen etter revideringen i 2013 og i LK20. Relevante endringer vil bli kommentert underveis i presentasjonen av læreplanen. Et annet viktig poeng med å ta utgangspunkt i LK20, er at det er her de tverrfaglige temaene er omtalt, der demokrati og medborgerskap inngår som et viktig tema i alle fag.

¹⁵ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/Nye-lareplaner-i-grunnskolen-og-gjennomgaende-fag-vgo/>

5. Analyse

Analysekapitlet er delt i tre deler. Kapittel 5.1 er en gjennomgang av læreplanens beskrivelse av skriving i norsk og samfunnsfag, som vil fungere som et bakteppe og grunnlag for den videre analysen. I kapittel 5.2 vil jeg vise hvordan jeg med inspirasjon fra blant annet Hoffmann (2001), Keen (2006), Otnes (2015b) og Leake (2016) sine tanker om empati og empati i skolen, har plassert og kategorisert tekstene etter graden av identifikasjon med situasjonen i skriveoppdraget (se kap. 4.4.). For å få bedre forståelse av innholdet i tekstene i de ulike kategoriene, vil jeg i neste steg av analysen i kapittel 5.2 legge spesielt vekt på to fokuselever i hver kategori. Her vil jeg både se nærmere på fokuselevens tekster og uttalelser i tekstsamtalene. Å inkludere uttalelsene her er for å vise hvordan elevene selv uttrykte at de opplevde skriveoppdraget, og hvilke tanker de gjorde seg underveis i skriveprosessen. Gjennom å analysere tekstene på kontinuumet, samt fokuselevens tekster og uttalelser, er målet å nærme meg et svar på det første forskningsspørsmålet i denne masteroppgaven, om hvordan en gruppe elever realiserer et skriveoppdrag om demokrati og medborgerskap. Funnene fra analysen vil jeg drøfte opp mot presentert teori og læreplanen, både underveis i analysen, og spesielt i kapittel 6.1. I kapittel 5.3 vil jeg gjennomgå svarene på spørsmålene alle elevene ble stilt i det oppfølgende intervjuet i tekstsamtalene gruppert i tre. En del som omhandler hvilken forståelse av skrivepraksisen i norsk elevene uttrykte, en om skrivepraksisen i samfunnsfag, og den siste om elevenes forståelse av demokrati og medborgerskap. Dette kapitlet bidrar til å svare på forskningsspørsmål to og tre, om hvilke syn på skriving elevene uttrykker i tekstsamtalene, samt hvilken forståelse de uttrykker av begrepet demokrati.

5.1 Hvordan beskriver læreplanen skriving i norsk og samfunnsfag?

I dette delkapitlet vil jeg som nevnt se nærmere på hvordan læreplanen beskriver skriving i norsk og samfunnsfag. Her vil jeg blant annet presentere kjerneelementene, som gjør rede for det Utdanningsdirektoratet (2017) kaller det viktigste innholdet i faget, det elevene må lære for å kunne og bruke faget, i tillegg til å se på omtalen av fagenes relevans og sentrale verdier. Jeg vil også gi en kort redegjørelse av hvordan omtalen av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap er formulert i fagene. Dessuten vil jeg se på omtalen av de grunnleggende ferdighetene, som er det stedet i læreplanen skriving er mest fremhevet. I den overordnede delen av læreplanen står det at de grunnleggende ferdighetene er «en del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og

samfunnsliv.» (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Tilegnelse av de grunnleggende ferdighetene blir her lagt fram som avgjørende for elevens utdanning og danning. Man kan tolke det slik at det i den overordnede delen blir vektlagt at skrivekompetanse er nødvendig for læring, men også for deltakelse i samfunnet. Denne vektleggingen av deltakelsesaspektet ved de grunnleggende ferdighetene har, som jeg viste til i innledningskapitlet, vært synlig siden DeSeCo (2005) presenterte sine «key competencies», og UNESCO (2004) understreket handlingsperspektivet i sin definisjon av literacy.

I omtalen av skriving som grunnleggende ferdighet i norskfaget blir både skjønnlitterære og sakpregede sjangre nevnt som relevante. Det blir også lagt vekt på at elevene skal beherske skrivestrategier og rettskriving, samt kunne planlegge, utforme og bearbeide tekster tilpasset sjanger, formål, medium og mottaker (Utdanningsdirektoratet, 2019a). En viktig endring som kom med den nye læreplanen, var formuleringsendringen fra *norskfaglige sjangre* (Utdanningsdirektoratet, 2015a) til *skjønnlitterære og sakpregede sjangre* (Utdanningsdirektoratet, 2019a). En begrunnelse for endringen er trolig at termen norskfaglige sjangre er en veldig åpen benevnelse (jf. Otnes og Iversen, 2016, se kap. 3.3.1), og tolkningsrommet for hva den inneholder kan derfor ha blitt sett på som for stort. En annen grunn kan være at det tradisjonelt har vært skjønnlitterære sjangre som har blitt oppfattet som norskfaglige. Formuleringsendringen åpner for å inkludere flere sakprega sjangre. Tekstsamfunnet elevene skal orientere seg i, inneholder et mangfold av sakprega tekster som krever kompetanse eksempelvis det å fylle ut selvangivelse, orientere seg i lovverk, eller finne informasjon digitalt. Skal norskfaget være et fag som hjelper elevene med å utvikle tilgangskompetansen de trenger for å orientere seg i disse tekstene, kan dette være en nødvendig presisering. Tilgangskompetanse blir også understreket i fagets relevans og sentrale verdier. Der trekkes det fram at norskfaget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster og sjangre, i tillegg til å ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2019a)

I læreplanen for norskfaget er det flere kjerneelement som nevner skriving. I det første kjerneelementet, *tekst i kontekst*, presiseres det at norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep (Utdanningsdirektoratet 2019a) Dette har også blitt uttrykt av Bakken (2020), som var en del av læreplangruppa. I kjerneelementet *skriftlig tekstsapning*, står det at elevene skal lære seg å kombinere skrift med andre uttrykksmåter. Å skrive en tekst i norskfaget trenger derfor ikke innebære verbaltekst, det kan også være å kommunisere gjennom for eksempel tegninger eller

bilder. Det kommer også fram i kjerneelementene at elevene skal kunne bruke ulike språklige og retoriske virkemidler, og de skal lære seg å skrive i ulike sjangre og for ulike formål. De skal også kunne leke, eksperimentere og utforske med språket, og etablerte sjangernormer på en kreativ måte. Et eget kjerneelement heter *kritisk tilnærming til tekst*, og handler om at elevene både skal vise digital dømmekraft, og reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Viktigheten av kritisk tilnærming til tekst og elevenes retoriske ferdigheter er også presentert i omtalen av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i norskfaget. I denne sammenhengen blir det lagt fram som viktig for å kunne gi uttrykk for egne tanker og meninger, og også her for å delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser. I tillegg er det trukket fram at arbeid med tekst kan øke elevenes evne til å vise respekt for andres synspunkter, gjennom øvelse i å se saker fra andre perspektiver enn deres eget (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det å kunne ta ulike perspektiv er også understreket i omtalen av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i samfunnsfag. Ellers inneholder denne beskrivelsen lite eksplisitt om skriving, men mange av kompetansene og ferdighetene som beskrives kan avhenge av skriving. Det blir for eksempel beskrevet at elevene skal utvikle ferdigheter for å kunne skape, delta og videreutvikle demokratiet. De skal også lære seg å tenke kritisk og ta ulike perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Man kan derfor se at kritisk literacy er vektlagt i det tverrfaglige temaet både i norsk og i samfunnsfag. (Se delkapittel 3.1 for en kort redegjørelse av termen kritisk literacy).

Skriving som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag er i den nye læreplanen forklart som å kunne planlegge, utforme og arbeide med tekster som er tilpasset formålet med skrivingen. Det er ikke nevnt noen spesifikke sjangre, men omtalen av flere av de grunnleggende ferdighetene legger føringer for hva som er relevant skriving i samfunnsfag. Blant annet blir det forklart at utviklingen av skriveferdigheter skal gå fra å formulere faktasetninger, til å skrive fagtekster og drøfte problemstillinger ved hjelp av mer komplekse kilder. Det er også vektlagt at elevene skal kunne ta i bruk samfunnsfaglige begrep, bygge opp argumentasjon og utforske og problematisere samfunnsfaglige tema (Utdanningsdirektoratet, 2019d). I tillegg står det i omtalen av den grunnleggende ferdigheten lesing at elevene skal sammenlikne informasjon i kilder, i tillegg til den digitale ferdigheten som sier at elevene skal bruke digitale verktøy for å behandle kilder (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Flere av de nevnte formuleringene fordrer skriving på ulike måter. Det gjelder også noen av termene brukt i kompetansemålene, som

beskrive, reflektere og gjøre greie for. Jeg tolker det som en vektlegging av skriving av sakprega tekster, både grunnet fokuset på fakta og fagtekster, i tillegg til kilder. Fokuset på kilder er synlig i vektlegging av kildekritikk, som innebærer både det å kunne ta i bruk kilder kritisk, men også å kunne reflektere over innholdet og kunne kombinere ulike kilder sammen på en formålstjenlig måte. I OECD (2005) sin presentasjon av viktige kompetanser for framtida, legger de vekt på at literacy også handler om å kunne bruke informasjon *interaktivt*. Det handler om å være kritisk, i tillegg til å kunne kombinere og ta i bruk ulike skrivepraksiser for ulike formål.

Demokratiforståelse og deltakelse er et eget kjerneelement i samfunnsfag. Her har det mest fokus på å opparbeide seg kunnskaper, men det legges også vekt på erfaringer med demokrati for å kunne påvirke og medvirke. Skriving er ikke eksplisitt nevnt i noen av kjerneelementene her. Likevel er det i omtalen av grunnleggende ferdigheter synlig at mange av punktene som handler om kunnskapsutvikling og forståelse, kan invitere til skriving. Et eksempel er at elevene skal reflektere eller se ulike perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Den eneste forskjellen fra LK06 til LK20 som er relevant i denne sammenhengen, er at det i den nye læreplanen ikke er nevnt eksplisitt at bruken av fagbegrep skal øke utover grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Jeg mener likevel at dette ligger implisitt i den nye planen, eksempelvis gjennom hvordan det er lagt opp til faglig progresjon i kompetansemålene.

Læreplanens formuleringer er sentrale i skolehverdagen, derfor er de viktige for å få en forståelse for konteksten rundt elevenes skriving og for ulike forståelser av skriving. Jeg anser læreplanen som et bakteppe man ikke kan se bort fra i analyse av skoleskriving og fagskriving. Den vil derfor være sentral i både den kommende analysen av tekstene, samt i drøftingsdelen av oppgaven i kapittel 6.

5.2 Identifisering – distansering

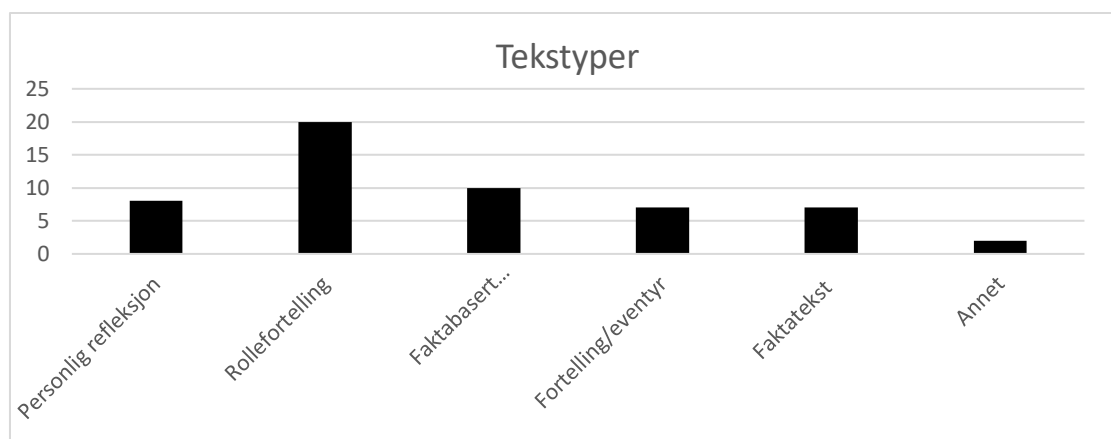
Koblingen mellom empati og demokratisk medborgerskap har vært med siden starten av dette prosjektet, og jeg hadde derfor med begrepene inn i analysen av elevtekstene. Som jeg skrev om i delkapittel 4.4, ble det synlig ved gjennomlesningen av tekstene at elevene viste forståelse og empati på ulike måter. Hvordan man viser empati kan variere. Inspirert av Hoffmann (2001) sin teori om affektiv og kognitiv empati, så jeg at å plassere tekstene på et kontinuum fra de som identifiserte seg personlig med situasjonen i skriveoppdraget - affektivt, til de som

distanserte seg fra skriveoppdraget, og primært viste forståelse gjennom faktakunnskap - kognitivt, viste både variasjonsbredden og likhetene mellom de innsamlede tekstene. Å illustrere dette ved bruk av et kontinuum fikk også fram de flytende overgangene mellom tekstene, som forsvant i grovkategoriseringen som ble gjort i første omgang (se kap. 4.3). Ytterpunktene skiller seg fra hverandre, men overgangene mellom punktene på linjen er i enkelte tilfeller knapt merkbare, men i andre tilfeller lengre.



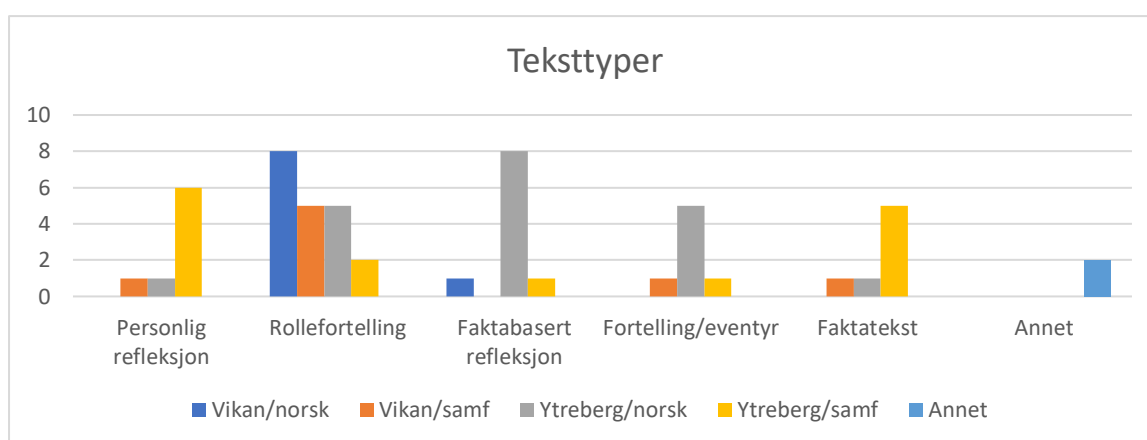
Neste steg i analysen var å se hvor tekstene klumper seg sammen på kontinuumet. Jeg endte her opp med fem grupperinger som utkrystalliserte seg ved at tekstene lignet hverandre i graden av identifisering. Det viste seg også å være noen fellestrekk ved tekstene i de ulike grupperingene. Disse fellestrekkene benyttet jeg meg videre av for å navngi de ulike kategoriene av tekster. Helt til venstre i kontinuumet er tekstene der skriverne i størst grad identifiserer seg personlig med situasjonen det er lagt opp til i skriveoppdraget, denne kategorien kalte jeg for *Personlig refleksjon*. Videre mot høyre på kontinuumet er tekstene der skriverne går mer og mer bort fra affektiv empati, og som i økende grad viser kognitiv empati. De neste kategoriene har jeg kalt *Rollefortelling*, *Faktabasert refleksjon*, *Fortelling/eventyr* og *Faktatekst*. Faktatekst er plassert helt til høyre på kontinuumet, og består av de skriverne som i tekstene viser størst grad av kognitiv empati.

De ulike tekstkategoriene kunne blitt plassert på flere ulike linjer, da også i andre rekkefølger. For eksempel kunne jeg plassert de på en linje fra fakta til fiksjon, med Fortelling/eventyr på den ene siden, og Faktatekst på den andre siden. Likevel valgte jeg dette kontinuumet fordi jeg i tillegg til å diskutere hvilke teksttyper elevene har skrevet, også kan se på hvordan de viser empati. Denne faktoren anser jeg som viktig fordi jeg har gitt elevene et skriveoppdrag som krever at elevene på ulike måter setter seg inn i en annen situasjon. Selv om kategoriseringen er basert på tekstutvalget (se kap. 4.4), var ikke alle tekstene like enkle å plassere på kontinuumet. For eksempel var det ikke alltid lett å vite om elevene baserte sine refleksjoner på egne meninger eller det de anså som faktaopplysninger. Et annet eksempel var overgangen fra rollefortelling til fortelling/eventyr. Begge problemstillingene vil jeg diskutere i den videre presentasjonen av analysen av tekstene. Figur 5 illustrerer alle tekstene fra alle klassene plassert i samme diagram, for å vise hvordan de 54 innsamlede tekstene plasserer seg på kontinuumet.



Figur 5: Tekstene fordelt i kontinuumet

Her kan man se at den klart største kategorien er Rollefortellinger (20 tekster). Faktabasert refleksjon følger som den nest største kategorien (10 tekster), før de neste kategoriene er relativt like. Personlig refleksjon (8 tekster), og Fortelling/eventyr (7 tekster) og Faktatekst (7 tekster). I figur 6 er klassene skilt fra hverandre i hver kategori. Dette er for å vise hvordan de ulike trinnene og fagene skiller seg fra hverandre. Den mørkeblå søylen viser tekstene skrevet i norsktimen på 7. trinn (7n), den oransje viser tekstene fra samfunnsfag på 7. trinn (7s). Den grå søylen viser tekstene fra norskfaglig skrivekontekst på 9. trinn (9n), og den gule samfunnsfaglig kontekst fra 9. trinn (9s). Her er det viktig å minne om at de to sjuendeklassene besto av henholdsvis ni (norsk) og åtte (samfunnsfag) elever, mens de to niendeklassene var større, og besto av 20 (norsk) og 15 (samfunnsfag) elever. Dette medfører at det kan se ut som 9n og 9s dominerer diagrammet. Derfor er det variasjonene innad i hver kategori som er mest interessant i denne framstillingen. Den lyseblå søylen viser de to tekstene som er plassert i kategorien annet, og som av hensyn til elevene ikke vil være med videre i analysen.

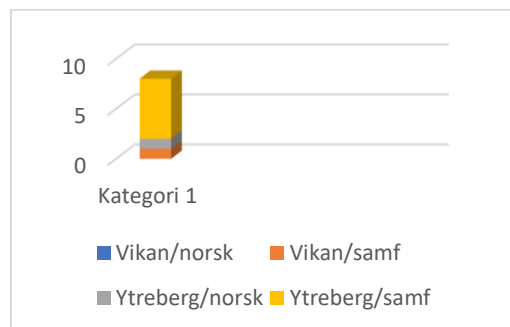


Figur 6: Oversikt over klassefordelingen i kategoriene

Videre vil jeg ta for meg kategori for kategori, og analysere tekstene ved hjelp av tre tilnærminger. Først hvordan de ulike trinnene, klassene og tekstene i de ulike fagene fordeler seg. Videre vil jeg se på teksttypen i sammenheng med læreplanen, før jeg sist diskuterer hvilke skriveroller elevene som har skrevet tekstene i kategoriene kan plasseres i (se kap. 4.4 for en grundigere gjennomgang av tilnærmingene). I hver kategori vil jeg vise teksteksempler¹⁶ som illustrerer funnene jeg diskuterer. Jeg vil også presentere eksempler fra to utvalgte fokuselevs tekster og noen av deres uttalelser om skriveprosessen (se kap. 4.5 for utvalgsriterier av fokuselever), for å få dypere innsikt og forståelse av noen tekster som er typiske for kategorien de er plassert i. Fokuselevens tekster ligger også vedlagt.

5.2.1 Personlig refleksjon

Alle i et land må fungere som tannhjul ingen kan være rustne for da kommen man ikke fram til noen løsning.



Figur 7: Testene i kategorien personlig refleksjon

Kategori 1, Personlig refleksjon, plasserer seg helt til venstre i kontinuumet, og er den kategorien som er nærmest identifisering. Dette kommer av at kategorien inneholder tekster der elevene tar utgangspunkt i sine personlige tanker og meninger når de svarer på oppgaven. Som figuren viser, er det flest tekster fra samfunnsfaglig kontekst på Ytreberg skole i denne kategorien, med seks tekster. En tekst er skrevet i norskfaglig kontekst på Ytreberg, og den siste er skrevet i samfunnsfaglig kontekst på Vikan. Den ene sjuendeklassingen som er plassert i denne kategorien, skiller seg ikke nevneverdig ut fra tekstene til niendeklassingene.

Personlig refleksjon kan forstås som en form for selvstendig skriving, noe læreplanen i samfunnsfag viser til flere ganger. Blant annet står det i omtalen av det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap at elevene skal lære seg å ta ulike perspektiv. Det vektlegges også

¹⁶ For å gi leseren et så autentisk inntrykk av tekstene som analyseres som mulig, har jeg tatt utklipp direkte fra elevenes tekster. Disse utklippene ser jeg på som sitater, og jeg har derfor ikke beskrevet de med bildetekst som figurer. Om det er ønskelig å få et helhetstinntrykk av fokuselevens tekster, ligger de som vedlegg.

at elevene skal kunne ta i bruk samfunnsfaglige begrep, bygge opp argumentasjon og utforske og problematisere samfunnsfaglige tema i beskrivelsen av skriving som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Samtidig blir det i læreplanen for norskfaget vektlagt at elevene skal gi uttrykk for egne tanker og meninger, og skrive tekster tilpasset ulike formål (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Sett i lys av læreplanen kan denne teksttypen altså sies å både passe i norskfaglig- og samfunnsfaglig kontekst. Likevel viser elevfordelingen her at teksttypen er klart mest valgt i samfunnsfag.

Tekstene i denne kategorien har ikke noen felles strukturelle trekk, og det kan se ut til at tankeprosessen og selve skriveprosessen har foregått samtidig eller tilnærmet samtidig. Fri assosiasjon kan forstås som et tegn på refleksjon. Det resulterer i tekster preget av assosiative formuleringer, som denne: «Kanskje skolen vår hadde blitt helt annerledes og kanskje noen av lærerne hadde mistet jobben fordi de sa sin mening». Slike tankerekker vil jeg også vise eksempler på i tekstene til fokuselevne nedenfor. Å reflektere handler ofte om en form for perspektivering, fordi man som Dagsland (2015, s. 205) diskuterer «reflekterer over noe», og på den måten skaper en viss distanse. Tekstene fra mitt materiale plassert i denne kategorien viser ikke like godt denne distansen, da elevene tar utgangspunkt i seg selv i refleksjonen. Typiske formuleringer er bruk av det personlige pronomenet *jeg* sammen med verb som *tror*, *synes* eller *håper*. I Skrivehjulet er å reflektere en egen skrivehandling. Solheim og Matre (2014, s. 80) forklarer den som en «jeg-orientert» skrivehandling som gjerne tar utgangspunkt i skriverens egne tanker, erfaringer og følelser. Et typisk eksempel fra mitt materiale er eleven som skrev: «Jeg håper Norge vil bli et demokrati i hundrevis av år fordi landet vårt er godt nok som det er i dag☺». En tekst som skiller seg litt fra de andre i denne kategorien, er denne eleven som i sin refleksjon tar utgangspunkt i det hun fortalte meg var personlige erfaringer: «Familien min bor i [land] og jeg tror de merker godt at det ikke er demokrati i landet, noe som gjør at dem ikke har lyst å bo der lengre». Denne eleven identifiserer seg med situasjonen til familien, det kan minne om det Keen (2006) kaller for situasjonell empati.

Skriverollene som dominerer i denne kategorien i tillegg til empatikere, er eksperter og medborgere, eller en kombinasjon av disse (Otnes, 2015b) ved at elevene skriver om noe de har kunnskap om, men også noe de engasjerer seg over som er aktuelt i tiden. Som for eksempel eleven nevnt over som engasjerer seg i og viser kunnskap om situasjonen i landet der familien hennes bor. Dette vil vi også se flere eksempler på i redegjørelsen for tekstene til fokuselevne. Det er tydelig i flere av tekstene at elevene har mye kunnskap om temaet, og klarer å bruke

denne kunnskapen til å reflektere over det å leve i et land uten demokrati, som kan tolkes som et tegn på affektiv empati. Et eksempel er denne eleven som viser forståelse for tiden vi lever i:

Jeg tror at det å bo i et land uten demokrati er veldig urettferdig. Et land med diktatur er at man ikke har så mange rettighetene sine, man kan ikke være med å stemme og din stemme har ikke så mye å si. Det er bare en person som bestemmer i landet og folket har ingenting å si.

Denne eleven viser kunnskap om både demokrati og diktatur, i tillegg til refleksjoner rundt betydningen av dette, som ved å i teksteksemplet over kalle det urettferdig. Flere av elevene som har skrevet tekster i kategorien viser selvstendighet gjennom å bruke egne kunnskaper som grunnlag for refleksjon. Dette gjelder også fokuselevene Sofie og Kaia.

Fokuselever - Sofie og Kaia

Personlig refleksjon er en av kategoriene der det ikke var mulig å treffe alle utvalgsriteriene når det kom til fokuselever (se kap. 4.5). Det er kun en tekst fra norskfaglig kontekst som er plassert i denne kategorien¹⁷. Det at hele sju av åtte tekster er fra samfunnsfaglig kontekst, kan likevel si noe om det fagspesifikke med det å skrive på denne måten. Det gjorde det også interessant å velge nettopp to elever fra samfunnsfaglig kontekst som fokuselever.

Den første teksten jeg har valgt å fokusere nærmere på, er skrevet av Sofie¹⁸ (se vedlegg 4), fra 7s. Eksemplet under overskriften: «*Alle i et land må fungere som tannhjul ingen kan være rustne for da kommer man ikke fram til noen løsning*» er fra hennes tekst. En metafor som både viser forståelse av samfunnsstruktur, og er et godt eksempel på refleksjon som bygger på kunnskap. Hun viser en forståelse for at et demokrati er sammensatt av flere aspekter, og disse er gjensidig avhengig av hverandre. Når vi i tekstsamtalen diskuterte metaforen sa hun at hun tenkte at det måtte være vanskelig å styre et land uten fungerende tannhjul. Jeg tolker derfor hennes uttrykk i tekst og samtale som at hun mener at det å komme fram til løsninger er en del av det å styre et demokratisk land. Dette forstår jeg som et bilde på en godt utviklet demokratiforståelse.

Sofie innledet teksten med å presentere sin definisjon av demokrati, en definisjon som også viser til en forståelse av sammenhengen mellom demokrati og samarbeid: «Demokrati er:

¹⁷ Jeg gjennomførte ikke tekstsamtale med denne eleven, og kunne derfor ikke velge ut den eleven som fokuselev.

¹⁸ Alle fokuselevene er omtalt med pseudonymer.

likhet, rettigheter, samarbeid, meninger og rettferdighet.» Nesten alle ordene hun bruker for å beskrive demokrati er hentet fra ordskyen elevene fikk presentert sammen med skriveoppdraget (se vedlegg 3). På den ene siden kan man tolke det som at hun har valgt ut de ordene hun mener passer inn i definisjonen av demokrati. På den andre siden kan dette være et eksempel på hvordan elevene kan bli påvirket av skriveoppdraget, og hvilke ord jeg har valgt å ha med i ordskyen. Sofie viser fagkunnskap gjennom å videre i teksten ta i bruk begrepene hun velger ut på en måte som viser at hun forstår betydningen på et mer vitenskapelig plan (Vyotskij, 2007). Det betyr at hun har utviklet sin forståelse av demokrati fra å være basert på hverdagsbegrep, til å nå inkludere mer vitenskapelige begrep. Vitenskapelige begrep er mer presise enn hverdagslige, og åpner derfor for at elevene skal kunne vise dypere faglig innsikt (Blikstad-Balas, 2019). Et eksempel fra Sofie sin tekst er denne setningen: «Da hadde ikke flertallet fått bestemme, i det landet hadde det ikke vært rettferdighet eller samarbeid». Her utvider hun forståelse av demokrati og inkluderer at flertallet bestemmer.

Sofie har delt teksten sin i to avsnitt, strukturert etter ordene hun presenterte i første linje. Det første avsnittet handler om rettigheter som stemmerett og rettferdighet mens det andre har mer fokus på samarbeid. Hun avslutter teksten sin slik:

**Jeg tror ikke at noen hadde trivdes i et land uten demokrati.
Så alle land burde tenke seg over, å begynne å tenke at demokrati er veldig
nødvendig.**

Sofie identifiserer seg med oppgaven ved bruk av førsteperson, som her ved *jeg tror*. Den affektive empatien blir synlig gjennom at hun viser følelser rettet om andres tilstand ved å skrive om trivsel (Hoffmann, 2001). I tekstsamtalen fikk Sofie spørsmål om hva hun synes om oppgaven, der svarte hun at «Jeg likte at man kunne skrive hva man følte om demokrati og sånn.» Hun underbygger på den måten et engasjement som ligger til grunn for den personlige delen av teksten, og skriverollen medborger synliggjøres. I spørsmål om hun brukte noen kilder, svarte hun at hun så litt på ordskyen, brukte mest hun kunne fra før og brukte litt kilder fra læreboken og nettet, men hun husket ikke helt hvor på nettet hun hadde funnet informasjon.

Den andre teksten jeg har valgt å se nærmere på i denne kategorien, er Kaia (se vedlegg 5) fra 9s. Hennes tekst er nok den teksten som plasserer seg lengst til venstre i identifiseringskontinuumet. Dette er synlig gjennom gjentatt bruk av førsteperson, fulgt opp med bruk av verb som *synes*, *håper* eller *vet*, som er tegn på at hun tar stilling og identifiserer

seg med situasjonen skriveoppdraget legger opp til. I eksemplet under ser vi hvordan Kaia skriver om egne synspunkter:

Som regel er det meir fattigdom i landa det er diktatur og. Det synest eg er dumt. Eg er ganske usikker på om dei landa utan demokrati har rettigheter, men eg håper dei har en del vertfall, men eg veit at i Saudi Arabia har ikkje kvinner nokon rettigheter, dei får ikkje eingong lov til å kjøre bil. Det synes eg er bare utroleg unødvendig og idiotisk visst eg skal si det rett ut. Kvinner burde få lov til å gjere ka dei vil, vertfall få kjøre bil. Stemmerett er noko eg tar arvolig. Alle burde få lov til å stemme, altså dei over 18 år. Eg håpar at det blir forandringar i framtida, til det betre. Fordi eg veit at det er mange som strevar akkurat no. Alle saman burde få samarbeide til å gjere ting betre, at vi alle påvirkar andre til å gjøre det betre.

Hun tar i bruk det hun vet om land uten demokrati, og reflekterer rundt hva hun syns om slike land. Kaia benytter begrep på en selvstendig måte, men viser også fram at hun er usikker, for eksempel i linje en og to. Her synliggjør hun en kobling som ofte blir gjort mellom diktatur og fattigdom. Hun tar tydelig stilling i teksten sin, som når hun skriver om kvinners rettigheter i Saudi Arabia «utroleg unødvendig og idiotisk visst eg skal si det rett ut». Hun bruker kunnskapen og kjennskapen hun har til verden som utgangspunkt for å gjennomgående vise mye affektiv empati og engasjement, som leder fram til de siste linjene når hun sier at «Fordi eg veit at det er mange som strevar no», som understreker en personlig stemme i refleksjonsteksten.

I tekstsamtalen plasserer Kaia selv teksten sin som en refleksjonstekst:

Kaia: Først så bestemte jeg meg for hvilken sjanger jeg ville ha.

Kari: Ja. Hvordan gjorde du det?

Kaia: Jeg bare tenkte på det vi har gjort tidligere i år, og det var refleksjonstekst, så jeg ville gjøre det.

Dette, sammen med at det gjennomgående i teksten går fram at hun evner å skrive reflekterende, resulterer i et inntrykk av at hun har gode sjangerkunnskaper. Hun kobler også refleksjonsteksten til noe de har skrevet i samfunnsfag tidligere, og uttrykker at hun tenker at sjangeren passende i samfunnsfaglig skrivepraksis.

Kaia er en av elevene som har tatt i bruk en illustrasjon som hun fant på nettet sammen med teksten sin. Den fungerer komplementerende til teksten hennes, og har ingen spesiell funksjon annet enn å være dekorerende. Kaia sa i tekstsamtalen at hun ikke har lagt vekt på ordene rundt figuren, eller hvordan den ser ut. Illustrasjonen ser slik ut:

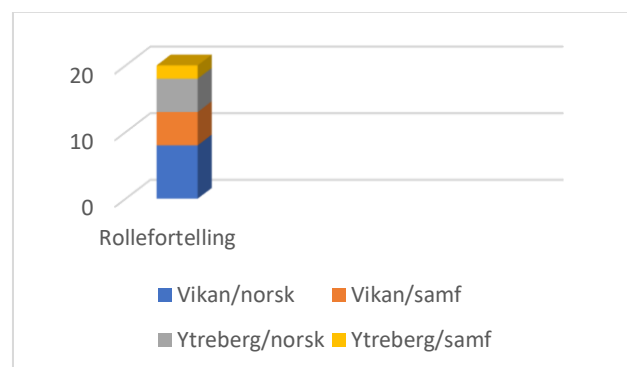


Når hun fikk spørsmål om hva hun tenkte med den, svarte hun at «Jeg bare søkte på nettet om demokrati», og uttrykte ikke flere tanker rundt dette.

Skriverollene de to fokuselevene plasserer seg i, er som nevnt en kombinasjon av empatiker, medborgere og ekspertskrivere (Otnes, 2015b). Empatien kommer i størst grad til uttrykk affektivt, gjennom identifikasjon med situasjonen til mennesker som lever i land uten demokrati, og ekspertrollen kommer til uttrykk gjennom det faglige innholdet i tekstene. Måten det faglige innholdet tas i bruk viser engasjement for temaet, og jeg tolker derfor at elevene går inn i skriverollen medborger. Tekstene bærer preg av selvstendige skrivere, som argumenterer og problematiserer temaet skriveoppdraget legger opp til. Dette gjelder majoriteten av tekstene plassert i denne kategorien. Tidligere viste jeg at refleksjon både kunne kobles til læreplanen i samfunnsfag og i norsk. Den samfunnsfagspesifikke delen av tekstene kommer fram gjennom begrepsbruken til elevene, som ofte kobles til fagkunnskap i samfunnsfag. I tillegg er problematisering noe som er koblet til skriving i samfunnsfag i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019d), noe blant annet Kaia gjør når hun diskuterer Saudi Arabia. Bruken av begreper og fagkunnskap, samt det å skrive en teksttype som man kan tolke at læreplanen legger opp til, fører til at disse elevene også kan plasseres i skriverollen fagforfattere (Otnes, 2015b).

5.2.2 Rollefortelling

Hei, eg heter Marie. Eg er 12 år og bur i eit diktatur.



Figur 8: Tekstene i kategorien rollefortelling

Kategori 2 har fått navnet Rollefortelling, og er den kategorien som inneholder flest tekster. Åtte av ni tekster fra norskfaglig kontekst på 7. trinn er plassert her. Teksttypen er også utbredt blant samfunnsfagstekstene fra 7. trinn, med fem av åtte tekster. Kategorien er derfor den mest valgte på 7. trinn, med rett over tre fjerdedeler av elevene fra Vikan. Fra 9. trinn er det en betraktelig lavere andel av tekstene som er plassert i kategorien, med fem tekster fra 9n og to fra 9s. Tekstene plassert i denne kategorien er mange av de samme som ble plassert i Skrivehjulets kategori *å forestille seg*. I Normprosjektet så man at disse tekstene ble mest brukt i fagene norsk og samfunnsfag (Matre, Solheim & Otnes, u.u.). Dette til tross for at læreplanen i samfunnsfag ikke trekker fortellingssjangeren fram i særlig grad. Likevel vektlegger læreplanen gjentatte ganger det å betrakte noe fra ulike perspektiv, blant annet i sammenheng med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2019d), noe denne teksttypen i stor grad åpner for. I mitt materiale er det flere tekster som er skrevet i norskfaglig kontekst enn i samfunnsfaglig kontekst i denne kategorien, med 13 mot sju tekster. Læreplanen i norsk vektlegger også evnen til å se ulike perspektiver gjennom arbeid med tekst (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Rollefortellinger kan derfor sett i sammenheng med læreplanen i både norsk og samfunnsfag, fungere som en god sjanger for å øve opp det å se noe fra andres perspektiv, som jeg vil komme inn på også fordrer en form for empati.

Felles for alle tekstene i denne kategorien er at elevene har gått inn i en rolle som en person som lever i et land uten demokrati, slik oppgaven oppfordrer til. Noen tar i bruk førstepersonsforteller, men en avstand mellom forfatter og fokaliseringsinstans er synlig. Som vi vil se i teksteksemplene, er likevel intern fokalisering brukt i alle tekstene i denne kategorien. Ellers er avstanden mellom forfatter og sanser synlig gjennom for eksempel tid eller sted, slik som eksemplet innledningsvis i denne kategorien: «Hei, jeg heter *navn og bor i *fiktivt land». Fortellingene er i hovedsak skildringer av livet eller dagen til fokaliseringsinstansen i fortellingen. Tekstene identifiserer seg ikke direkte med situasjonen i skriveoppdraget slik som tekstene i forrige kategori gjorde i større grad, men beveger seg et ledd videre og identifiserer seg gjennom en fiktiv karakter i deres fortelling. Elevene viser affektiv empati gjennom hvordan de forteller om fokaliseringsinstansens liv, og forståelsen de viser for deres situasjon (Hoffmann, 2001).

Den største variasjonen mellom trinnene er hvordan de har omtalt landet de snakker om som ikke har demokrati. I sjuende er formuleringer som dette frekvent:

hei, jeg heter Malinda, jeg er 15 år og jeg bor på Kalingu. Det er en liten øy utenfor India. Du kan ikke se det på kartet, men stol på meg det er dær.

Flere av tekstene fra niende trinn kobler dette landet til et diktatur, som teksteksemplet ved overskriften i kategorien: «Hei, eg heter Marie. Eg er 12 år og bor i eit diktatur». Ingen av sjuendeklassingene i denne kategorien nevner begrepet diktatur. Ser man dette i sammenheng med Otnes (2015b) sine skriveroller, ser man flere av niendeklassingene beveger seg mot fagforfattere gjennom bruk av samfunnsfaglige begrep som diktatur eller konkrete eksempler fra samtiden. Slik som denne eleven fra 9n som trekker inn Nord-Korea:

Dette er et brev til hele verden, vi trenger HJELP!

Jeg heter Min-jun, og jeg kommer fra Nord Korea. Jeg er 14 år og er medlem i en "kriminell" organisasjon. Her i Nord Korea er det kriminelt å prøve å få demokrati i landet. Vis vi snakker imot Kim Jong-un blir vi drept eller sendt til en eller annen leir.

Eleven bruker her sin fagkunnskap og kunnskap om verden til å koble sammen det skriveoppdraget spør etter, et land uten demokrati. Niendeklassingen har fått med seg at Nord-Korea ikke anses som et demokrati, og at man kan bli straffet om man ytrer ønske om demokrati der. Elevens bruk av konkrete eksempler fra samtiden kan være et tegn på at han nærmer seg den samfunnsfaglige fagdiskursen, samt at han evner å ta i bruk innspill som trolig kommer fra media eller andre informasjonskanaler.

Fokuselever - Ida og Line

Kategorien Rollefortelling er som nevnt den største, og her traff flere elever utvalgsriteriene for fokuselever. Fokuselevene jeg endte opp med i denne kategorien er Ida fra 7n og Line fra 9s. Teksten til Ida (se vedlegg 6) handler om det fiktive landet Mytt som er delt av en mur i en nordlig del og en sørlig del. Når man leser teksten kan det se ut som den er inspirert av historiske og nåtidige hendelser, som i Nord- og Sør-Korea, Øst- og Vest-Berlin eller Trumps mur i USA mot Mexico.

Etter det har Sør-Mytt hver fattige og Nord-Mytt styrtrike. Mange har prøvd og flykte fra landet, men det to mennene har klart å samarbeide om en mur mellom Nord og Sør-Mytt.

Man kan se at hun viser en form for fagkunnskap gjennom å skrive en fortelling inspirert av virkelige hendelser. En annen form for fagkunnskap kan spores i slutten av fortellingen, der hun viser innsikt i valg og valgsystem:

De hadde satt ut plakater om hvem som ville Være ett parti. på plakatene sto det: De som ville være ett parti med minst 13 deltakere kan ringe nummeret til Presidentene eller sende en mail. Fem dager senere hadde landet fem parti.

I tekstsamtalen med Ida fortalte hun at hun ønsket å bygge fortellingen rundt en krangel som skulle føre til at de bygde en mur. Dette sa hun var inspirert av Elfenbenskysten og delingen etter borgerkrigen, i tillegg til Berlinmuren. Læreren fortalte i ettertid at de bare noen uker tidligere hadde snakket om delingen i Elfenbenskysten. Ida har dermed tatt i bruk fagkunnskap fra tidligere undervisning.

Line sin tekst (se vedlegg 7) skiller seg fra Idas ved et gjennomgående fokus på diktatur. Dette gjelder som nevnt flere av tekstene fra 9. trinn. Når man leser tekstene til elevene kan man tolke det som at de oppfatter diktatur som det motsatte av demokrati, og derfor blir dette et naturlig valg når oppgaven ber om å skrive om et land uten demokrati. Teksten til Line er et godt eksempel. Hun har kalt sin tekst for «Jeg bor i diktatur!», og innleder den slik:

Jeg bor i ett land med diktatur, jeg syns det er veldig kjipt, jeg tørr liksom ikke å si det jeg mener. Jeg er redd for å bli straffet om jeg sier det jeg mener. Jeg har masse jeg vil si, jeg er kanskje liten, men jeg og har faktisk meninger om forskjellige ting. Jeg syns alle skulle fått lov til å være med å bestemme, ikke bare en person.

Gjennom teksten viser hun en forståelse av diktatur som en styreform der én person bestemmer og der folkets meninger undertrykkes. Hun avslutter teksten sin slik:

Jeg er dritt lei av å ikke kunne si det jeg mener, jeg er dritt lei av at andre ikke kan si det de mener. Det er ikke sånn det skal være! Alle skal kunne si det de vil, tenke det de vil om akk det de vil.

Språket er muntlig, og hadde fokaliseringsinstansen vært henne selv, kunne denne teksten vært kategorisert som personlig refleksjon. Det gjelder flere av tekstene spesielt fra 9. trinn. De identifiserer seg sterkt med karakteren de skriver om, og viser på den måten engasjement og

empati. Engasjementet tolker jeg som at flere elever går inn i skriverollen som medborger (Otnes, 2015b).

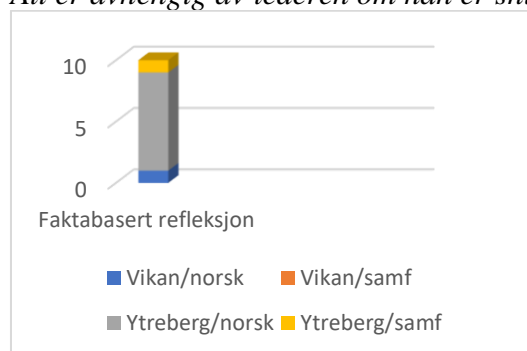
Line kompletterer teksten sin med en illustrasjon, som på mange måter henger sammen med forståelsen av diktatur, slik jeg tolker det hun skriver. I tekstsamtalen sa Line at «Fordi det sto at vi skulle skrive, hva var det [land uten demokrati], ja, da tenkte jeg på diktatur.», og for å finne bilde «Jeg bare søkte på diktatur, også



kom det der opp også syns jeg det var ganske bra liksom i forhold til det jeg har skrevet». Valget av illustrasjonen var altså bevisst, og man kan derfor tolke den som noe mer enn bare dekorerende. Hun mente den passet fint med teksten, og man kan tolke at hun også ønsket å formidle en forståelse gjennom bilde. Ellers uttrykte Line at hun gikk fram ganske likt når hun skulle løse oppgaver i norsk og samfunnsfag, og at hun ikke tenkte så mye på fag når hun skrev denne oppgaven. Det Line her uttrykker om fag går igjen i flere av tekstsamtalene. Det er flere som har skrevet tekster i kategorien Rollefortelling i norskfaget, men det er ingen betydelig forskjell mellom tekstene som er skrevet i de ulike faglige kontekstene.

5.2.3 Faktabasert refleksjon

Alt er avhengig av lederen om han er snill or slem.



Figur 9: Tekstene i kategorien faktabasert refleksjon

Kategori 3 har fått navnet Faktabasert refleksjon. Kategorien skiller seg fra kategori 1, personlig refleksjon, ved at refleksjonene ikke primært er basert på personlige tanker og holdninger, men heller faktaopplysninger. Denne kategorien er dominert av tekster skrevet i norskfaglig kontekst på 9. trinn, med åtte tekster. Det er kun en tekst fra 7. trinn som er plassert her, og en tekst fra samfunnsfaglig kontekst på 9. trinn. Tekstene i denne kategorien er relativt homogene, og fellesnevneren er bruk av faktaopplysninger eller det som har intensjon om å være en faktaopplysning, sammen med reflekterende eller drøftende setninger. Teksttypen kan man tolke som en forløper til en drøftingsartikkel eller fagartikkel, og kunne kanskje blitt utviklet i

den retningen om elevene fikk arbeide med teksten i lengre prosesser. Iversen og Otnes (2016) trekker fram nettopp den drøftende artikkelen som en mye brukt sjanger i norskfaget. Denne påstanden støttes i utvalget av tekster som er plassert i denne kategorien. I redegjørelsen for skriving i norskfaget i LK20 er sakprega tekster likestilt med skjønnlitterære tekster. Et kompetansemål etter 10.trinn ber også spesifikt om bruk av *fagspråk* og *argumentasjon* om norskfaglige og tverrfaglige tema (Utdanningsdirektoratet, 2019a). En teksttype som denne kan derfor tolkes som norskfaglig. Man kan også argumentere for at denne teksttypen har en plass i samfunnsfaget, da den består av arbeid med faktaopplysninger, samt refleksjon rundt ulike tema. Som jeg viste i gjennomgangen av læreplanen i delkapittel 5.1, er begge punktene gjennomgående i samfunnsfagplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Det er derfor interessant at det bare er en tekst fra samfunnsfaglig kontekst som er plassert her.

Tekstene i denne kategorien er plassert midt på kontinuumet, da skriverne både identifiserer seg og distanserer seg. Gjennom faktaopplysningene viser de en kognitiv empati og distanse, mens de gjennom den oppfølgende refleksjonen over opplysningene identifiserer seg i større grad. Skriverne distanserer seg også ved å ikke være i førsteperson, men preget av det ubestemte pronomenet «det», eller «de». De skiller seg fra rollefortellinger ved at elevene ikke plasserer seg i en rolle, men snakker om et land uten demokrati som de har kunnskap om, men ikke personlig kjennskap til, for eksempel som i denne teksten:

Å bo i et land uten demokrati kan som oftest være vanskelig. Når vi ikke har demokrati har vi ikke en stemme å gi som betyr at kongen, president og statsminister bestemmer alt. F.eks. i noen land har de ikke lov til å forlate. De som styrer landet, hører ikke på hva folke vill ha. Vis folket trenger noe viktig vill de som styrer landet ignorere de mest sannsynlig. Land uten demokrati kan føre til at folket streiker på grunn av deres rettigheter.

Her ser vi en kombinasjon av faktaopplysninger og refleksjon, som er typiske formuleringer for tekstene i kategorien. Flere av tekstene inneholder modifiseringer som gjør at de framstår mer drøftende. Et eksempel er denne elevens bruk av adverbialet 'mest sannsynlig'. I andre tekster kan man se bruk av ordet 'ofte', som i «De vil ofte bruke vold eller våpen for å opprettholde makten». Drøftende sekvenser kommer også til syne, slik som her:

Da kan det bli brutalt, og man blir isolert i landet. Innbyggerne vet ikke hvordan land med demokrati kanskje de ikke kan komme ut av landet fordi det er veldig strengt forbudt. Eller kanskje de som bor i landet må bli i landet for alltid. Alt er avhengig av lederen om han er snill or slem.

Eleven sier først at de *kanskje* må bli i landet, og videre at det avhenger av lederen. Begge utsagnene underbygger elevens drøftende tone når han skriver om land uten demokrati.

Ingen av tekstene i denne kategorien har med noen kildeliste som støtter opp under opplysningene de kommer med. Noen av elevene kommer også med utsagn som kan virke å ha utspring i misforståelser, som jeg vil vise eksempel på i teksten til fokuseleven Odin. Likevel plasseres de i denne kategorien, fordi jeg tolker det som elevenes intensjon å fremstille opplysninger basert på fakta. Tekstene i denne kategorien bærer preg av ekspertskrivere i tillegg til empatikere (Otnes, 2015b). Det er synlig gjennom elevenes bruk av faglig kunnskap, som i setningen i det første teksteksemplet i denne kategorien: «Når vi ikke har demokrati har vi ikke en stemme å gi som betyr at kongen, president og statsminister bestemmer alt», der elevenes kunnskaper kommer til syne. Empatikerrollen kommer spesielt til syne i de reflekterende setningene, som eksemplet fra samme tekst «Å bo i et land uten demokrati kan som oftest være vanskelig». Eleven viser forståelse for menneskene som kan ha det vanskelig, og uttrykker derfor både en form for affektiv empati, men også kognitiv empati i de oppfølgende setningene, basert på kunnskap om hvordan det er i landet. Dette underbygger plasseringen av kategorien midt på kontinuumet.

Fokuselever - Odin og Tor

Det var kun en tekst fra samfunnsfaglig kontekst som ble plassert i kategorien Faktabasert refleksjon. Begge fokuselevne som er plukket ut i denne kategorien er derfor fra norskfaglig kontekst, Odin fra 7n og Tor fra 9n. Odin (se vedlegg 8) har tydelig fått inspirasjon fra flere dagsaktuelle saker, for eksempel bærekraft. Dette bruker han for å eksemplifisere et maktorgan som ikke ønsker det samme som folket når det kommer til miljø. Jeg tolker det som at Odin mener at maktorganet ønsker å velge en løsning framfor en annen mer miljøvennlig løsning:

«Nei vi kan ikke gjøre dette lengre vi kan heller gjøre dette en mye mer effektiv måte og spare mindre energi og bærekraft.»

Og senere:

De som demonstrer vil bare ha en mening om at det de gjør er feil og demonstrantene sier er riktig. De vil påvirke at det skjer en naturkatastrofe. De mener det skal være andre rettigheter.

Disse eksemplene viser en elev som kan mye, men som trenger hjelp til å strukturere kunnskapen sin i skrift. Han presenterer likevel det han ser på som faktaopplysninger, og drøfter de. Et annet eksempel på behovet for veiledning er når høyesterett er nevnt: «For da ville det blitt mye mer vold og de kan ikke stemme på hvem de vil skal sitte i høyesterett». Odin viser at han har fått med seg begrep som ofte er relatert til diskusjonen om demokrati, og er på vei mot å utvikle en forståelse av begrepet. Dette gjelder flere av tekstene i denne kategorien. Dette kan tolkes som et tegn på at elevene er på vei inn i fagdiskursen, og på vei inn i rollen som fagforfatter (Otnes, 2015b). Når Odin i tekstsamtalen snakket om høyesterett, sa han at «Jeg har hørt om det, ja, men jeg tror ikke at vi har hatt det på skolen». Dette understreker tanken om at dette er en elev som får med seg mye fra andre informasjonskanaler, men trenger hjelp til å få en mer vitenskapelig forståelse av begrep (Vygotskij, 2007), som for eksempel naturkatastrofe og høyesterett. Vi snakket også om informasjonen som presenteres i teksten, og Odin uttrykte selv at denne teksten «er mer fakta». Dette støtter min tanke og tolkning om at hans intensjon var å uttrykke faktaopplysninger, og at han er på vei til å lære hvordan disse kan presenteres i en fagtekst.

Teksten til Tor fra 9n (se vedlegg 9) skiller seg fra Odin sin ved at den framstår som mindre drøftende. Likevel er kombinasjonen av egne tanker, refleksjoner og faktaopplysninger synlig. Teksten kan derfor tolkes nærmere identifisering på kontinuumet enn for eksempel faktatekstene.

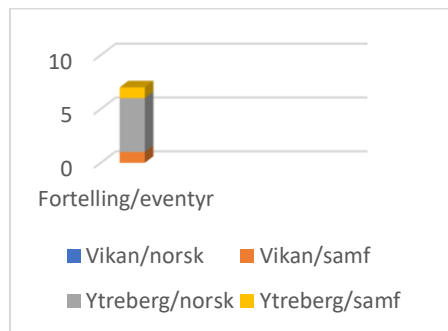
Hvis jeg hadde bod i et land uten demokrati, ville jeg ikke bod der, fordi du har ingen stemmerett og diktatoren vil ikke lytte til deg hvis du vil ha endringer. Og hvid du gjør opprør eller ikke avlyder blir du straffet. Det er svært lite ytringsfrihet eller ingen ytringsfrihet.

Sekvensene «ville jeg ikke bod der» og «diktatoren vil ikke lytte til deg», er eksempler på hvordan Tor drøfter i teksten sin, og identifiserer seg med situasjonen han presenterer.

Selv sa Tor at han var inspirert av Nord-Korea fordi det er et land som har diktatur. Når han leste i oppgaven at det skulle være et land uten demokrati, tenkte han med en gang på diktatur. Som i forrige kategori, kan dette illustrere en økende begrepsforståelse fra 7. trinn til 9. trinn.

5.2.4 Fortelling/eventyr

Snipp snapp snute, og så var dette landet et demokrati.



Figur 10: Tekstene i kategorien fortelling/eventyr

I kategori 4 er fortellinger og eventyr plassert. I denne kategorien er det fem tekster fra norskfaglig kontekst og en tekst fra samfunnsfaglig kontekst på 9. trinn, i tillegg til en tekst skrevet i samfunnsfag på 7. trinn. Denne kategorien domineres dermed av elever på niende trinn, og flere tekster fra norskklassene enn samfunnsfagklassene. Fortellinger og eventyr er sjangre man gjerne forbinder med norskfaget og kreativnorsken (se kap. 3.3.1). Læreplanen åpner også for disse ved at det sies at elevene skal skrive «et bredt utvalg skjønnlitterære tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2019a) i omtalen av skriving som grunnleggende ferdighet i norsk. Norskfagets tradisjonelle vektlegging av form, og ikke på faglige temaer som i flere andre fag (Otnes, 2015b), gjør det rimelig å anta at sjanger og strukturelle trekk har blitt vektlagt i faget.

Flere av tekstene i denne kategorien eksemplifiserer hvordan elevene klarer å koble flere typer faglig innhold med formkunnskaper. Tekstene skiller seg fra rollefortellingene ved at det er større markert distanse mellom fokaliseringsinstans og forfatter, og de er derfor plassert lengre til høyre på kontinuumet. Det er ulikt hvordan denne distansen er markert. I flere av tekstene er avstanden synlig gjennom bruk av tredjeperson, i andre gjennom tids- og stedsfesting i fortellingen eller eventyret. Et eksempel er denne teksten, som plasserer seg langt tilbake i tid, i det fiktive landet Valaria:

Det var en gang en jente som bodde i byen Valaria. Hun het Mari, og var 15 år gammel, hun hadde langt brunt hår og mørke brune øyne. Dette er år 1500, dette året var det en ny leder som skulle bli valgt ut. Livet hadde ikke akkurat gått veldig bra for Mari.

En annen elev markerer distansen gjennom å plassere seg i framtiden, og skriver om det han kaller «den norske apokalypsen». Dette er teksten skrevet i samfunnsfag på 9. trinn:

Året er 2045, 15 år siden Erna Solberg ble myrdet mens hun holdte en tale utenfor Stortinget. Alt er kaos i Norge, ingen bryr seg om lovene og vis du skal overleve må du drepe og stjele. Du kan bare stole på deg selv og bare deg selv.

Denne eleven viser en interessant forståelse av et land uten demokrati, som en statsmakt i oppløsning og et samfunn preget av anarki. Dette kan være et uttrykk for en tanke om demokrati som orden og system, og det motsatte som kaos.

Enkelte tekster i denne kategorien er preget av lengre miljø- eller personschildringer, slik som denne:

Alle de grønne fredelige engene, ingen fabrikker og se så langt øyet rekker, ingen leder som bestemmer alt og best, ingen barnarbeidere. Du skjønner vel sikkert til nå at jeg bor i et land som ikke er med i FN eller ikke har demokrati. Richard Pale, den mest allmektige, den mest blodtørstige og den mest, du skjønner tegninga. Richard er ingen bra fyr, ja kanskje han gikk rundt og smilte til noen kameraer, kanskje han reddet en ku fra å drukne. Men han er fortsatt ingen bra fyr.

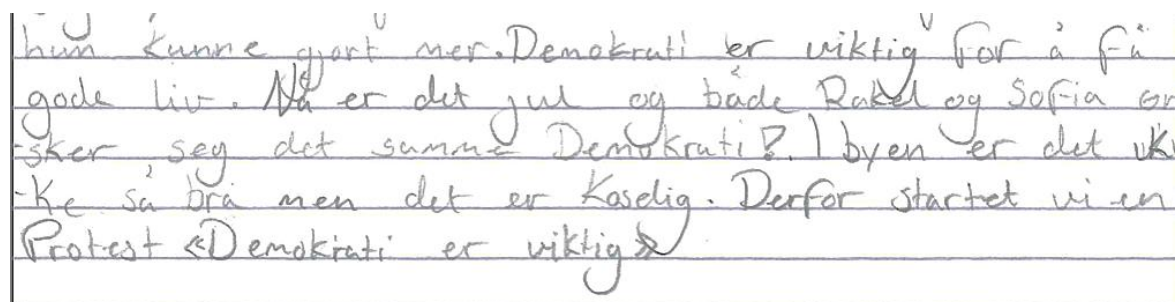
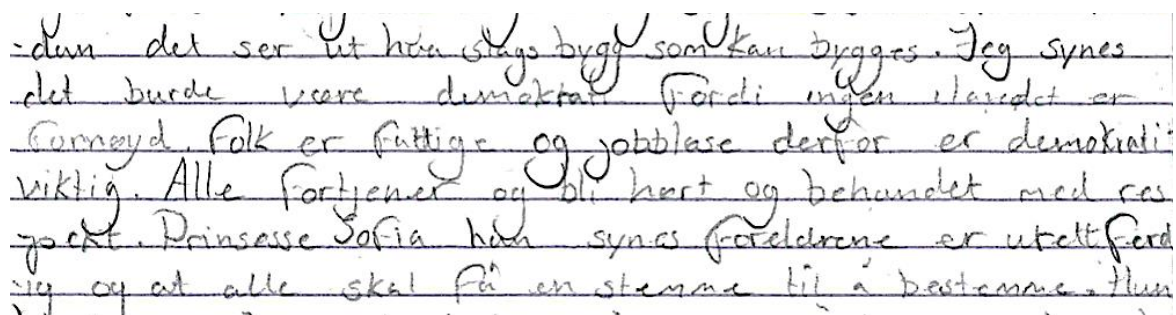
Teksten fra utdraget over startet ganske likt som en rollefortelling, men utvikler seg til å bli en lengre kjærlighetsfortelling mellom diktatorens sønn og hovedpersonen. Det er tematisk variasjon mellom fortellingene og eventyrene i denne kategorien, men et fellestrekk er at elevene viser mye kunnskap om demokrati. For eksempel hvordan denne eleven drar inn FN, og gjennom dette viser en kognitiv forståelse for temaet. Et annet eksempel er en elev som skriver om en ni år gammel jente som ønsker å slåss mot diktaturet, og innføre likestilling, demokrati og rettigheter.

Når det kommer til skriveroller i denne kategorien, har elevene gått inn i flere roller. Elevene viser seg som eksperter gjennom kunnskapen de presenterer i tekstene. Fortellingene og eventyrene kan samtidig tolkes som sjangertypiske for norskfaget, derfor kan skriverne fra norskklassene også karakteriseres som fagforfattere. Elevene viser kognitiv empati gjennom handlingene i tekstene sine og måten de skriver fram forståelse for andres tilstand. Et eksempel finner vi i det første teksteksemplet i denne kategorien om Mari i Valaria. Teksten handler om hvordan samfunnets tilstand påvirket livene til innbyggerne: «Mari likte ikke at de bestemte alt i landet og synes en kvinne burde få lov til å stille til valg, men dette var tanker som fikk deg

drept eller skadet.» Et annet typisk trekk for eventyrene som er plassert i denne kategorien er bruk av ulike eventyrtrekk, som eventyrtall, gjentakelser eller bruk av konger og prinsesser. Fokuselevne i denne kategorien, Eva fra 7s og Jenny fra 9n, viser eksempler på dette i sine tekster.

Fokuselever - Eva og Jenny

Eva (se vedlegg 10) har skrevet sin tekst i samfunnsfaglig kontekst. Teksten hennes er en fortelling om Rakel og Prinsesse Sofia som er misfornøyd med kongen og dronningen, fordi det ikke er demokrati i landet. Eva er en av elevene som har valgt å skrive teksten sin for hånd¹⁹:



I første del av eksemplet viser Eva forståelse av begrepet demokrati når hun uttrykker at et land uten demokrati betyr at ikke alle blir hørt. Det er også interessant at Eva i det andre eksemplet skriver at det er koselig i byen. Det kan bety at hun er opptatt av å opprettholde den typiske hyggelige eventyr-byen. På spørsmål om hvor hun fikk ideen sin fra, var svaret at hun likte å skrive prinsesseeventyr, i tillegg til at hun ville skrive om folk som har mye makt, samt en hovedperson som ikke har det så bra. Inspirasjonen sa Eva kom fra Redd Barna:

Eva: Jeg skrev bare, men vi har jo sett en del på Redd barna, også er det mye på reklamen at det er folk som ikke har det like bra, også er det jo ikke mye demokrati og folk får ikke være med å bestemme over seg selv.

Videre uttrykte hun at dette ikke kunne være skjønnlitteratur, fordi teksten omhandlet ting som skjer i virkeligheten. Evas oppfatning av den norskfaglige diskursen kan ha sammenheng med

¹⁹ Se transkribering i vedlegg.

den tradisjonelle vektleggingen av skjønnlitteraturen i norskfaget. Et slikt fokus kan føre til at elever som Eva tenker at faglig innhold ikke hører hjemme i norskfaget. Læreplanen legger opp til at alle fag skal undervise i demokrati og medborgerskap, men det betyr ikke at alle fag skal undervise i kunnskaper om demokrati. Tekster som Eva sin viser likevel at eventyr også kan være en sjanger for formidling av kunnskap. Dette kommer også fram i teksten til Jenny.

Jenny (se vedlegg 11) har skrevet en tekst som viser norskfaglig kunnskap gjennom sjangerforståelse, som kommer fram i en rekke trekk fra eventyrsjangeren. I tillegg viser hun også samfunnsfaglig kunnskap gjennom innholdet i eventyret sitt, som blant annet omhandler valg, likestilling og likeverd. Teksten som heter «Landet uten demokrati», starter slik:

Det var en gang et land, langt nede i sør, med verken troll, huldra eller vetter. Dette høres kanskje ut som det perfekte land å bo i, men det manglet en viktig ting. Demokrati.

I landet uten demokrati bodde det et folk, blant dette folket var det en by, og i denne byen bodde det to brødre. De to brødrene hadde en søster. Man kalte den eldste broren nummer 2, den yngste broren kalte man nummer 3, og søsteren, som var yngre enn begge brødrene, kalte man nummer 1. Du ville kanskje ha sagt at dette var veldig ulogisk, men det var ikke foreldrene eller søsknene som fikk bestemme dette, for dette landet var ikke et demokrati.

Jenny tar i bruk eventyrtallet tre, når hun skriver om tre søsken. I eventyr er det ofte er vanlig med tre brødre, men hun eksperimenterer med sjangeren og introduserer en søster og to brødre. Søsknene blir presentert i det man kan lese som en ulogisk rekkefølge, noe hun også kommenterer i teksten. Hun kobler også inn troll, huldra og vetter, som også kan sies å være sjangertypiske vesen.

Nesten alle avsnittene avsluttes på samme måte: «For dette landet var ikke et demokrati».

De tre søsknene skulle på skolen en dag. På skolen satt man ute og hørte på hva læreren sa, og når det regnet, fikk de lov til å bruke lue, men å gå inn, det fikk de ikke, for dette landet var ikke et demokrati.

På skolen lærte de tre søsknene om kongen, slottet og kongens hoff. Dette kunne de alt om, får det var det eneste de lærte, det hadde kongen bestemt, for dette landet var ikke et demokrati.

Jennys språkvalg og bruken av gjentakelser gir eventyret en poetisk tone, som samtidig er med på å understreke tematikken. Det skaper også en effekt og et temposkifte når hun i den siste

halvdelen av teksten går bort fra dette mønsteret i avslutningen på avsnittene. I tekstsamtalen kom det fram at hun brukte både eventyrtrekkene og gjentakelse bevisst:

Jenny: Jeg likte teksten ganske godt. Den var litt morsom. Så prøvde jeg så godt som mulig å ha med litt sånn typiske eventyrtrekk. Fordi, det er for eksempel tre søsken, veldig masse repetisjon.

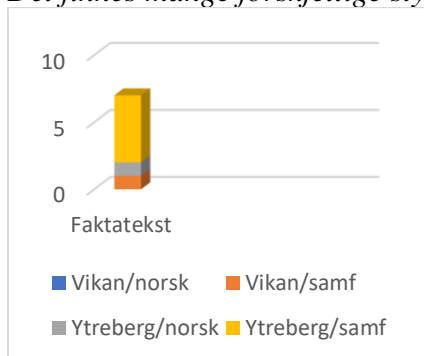
Jenny skriver videre om de tre søsknene som kjemper om å bli ny konge av landet. Søsteren vinner ved å kle seg ut som en gutt, blir landets nye dronning og innfører demokrati. Hun avslutter teksten med sitatet i overskriften på denne kategorien, og det som etter inspirasjon fra Jenny har blitt tittelen på denne masteroppgaven: «Snipp snapp snute, og så var dette landet et demokrati». I den siste delen kombinerer Jenny både typiske eventyrhandlinger som tre søsken som slåss om tronen og den typiske eventyravslutningen, med en kvinne som må kle seg ut som en mann for å vinne. Man kan derfor lese inn et kjønnsperspektiv i Jennys demokratiforståelse. Dette uttrykte hun selv at var inspirert av Disney-filmen Mulan og Arya Stark, en karakter i den populære tv-serien Game of Thrones, som hun mener viser tilbake til kvinners samfunnsrolle før i tiden:

Jenny: Det er vel sikkert fordi i gamledager så var det jo sånn at det bare var menn som fikk ha makta og jenta var bare liksom ment for huset og skulle ikke jobb og sånt.

Hun eksperimenterer med eventyrsjangeren, og svarer i den sammenhengen direkte på læreplanen i norskfagets mål om at elevene skal kunne leke, eksperimentere og utforske etablerte sjangernormer på en kreativ måte (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

5.2.5 Faktatekst

Det finnes mange forskjellige styreformer som kommunisme, diktatur og demokrati.



Figur 11: Tekstene i kategorien faktatekst

Den siste kategorien, som jeg har kalt Faktatekst, er dominert av tekster skrevet i samfunnsfaglig kontekst. Kategorien består av en tekst fra 7s og fem fra 9s, i tillegg til en tekst fra 9n som kun består av tre korte setninger som forsøker å definere diktatur. Begrepet faktatekst

viser til en teksttype som er mye brukt i skolen. Et søk på faktatekst på Google gir en flere treff fra blant annet lærebøker sine nettsider eller andre tips til undervisningsopplegg, ofte i sammenheng med samfunnsfag og naturfag. Felles for flere er tanken om at en faktatekst inneholder bare «riktige» opplysninger, og ingen egne meninger. Noen snakker også om det som en tekst med informasjon om et tema. I denne sammenhengen har jeg definert faktatekster som tekster der elevens intensjon er at alle opplysningene skal være korrekte, og ikke basert på egne tanker og meninger. I beskrivelsen av skriving som grunnleggende ferdighet i samfunnsfag er det beskrevet at utviklingen av skriveferdigheter skal gå fra å skrive enkle faktasetninger til å skrive fagtekster og drøfte (Utdanningsforbundet, 2019d). Denne formuleringen kan tenkes å lede til en forståelse av den mer skolske sjangeren faktatekst. I mitt materiale har jeg, som jeg vil vise eksempler på, tolket faktatekster som både nummererte faktasetninger og tekster med noe lengre avsnitt. Teksttypen kan forstås som en sakprosatext, en direkte ytring om virkeligheten (Tønnesson, 2019). Læreplanen nevner sakprosattekster som viktige i skriving i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2019a), men i mitt materiale er det bare en tekst fra norskfaglig skrivekontekst som er plassert i denne kategorien. I dette prosjektet er det med andre ord flest som velger denne teksttypen for å svare på oppgaven i samfunnsfaglig skrivepraksis.

Tekstene jeg har plassert i denne kategorien viser til fakta, som de i hovedsak ikke nyanserer gjennom for eksempel drøfting eller reflektering. Det er dette som skiller denne kategorien fra Faktabasert refleksjon. Elevene plassert i denne kategorien distanserer seg mest av alle teksttypene fra situasjonen i skriveoppdraget, ved å kun skrive fakta om hvordan det kan være å leve i et land uten demokrati, uten å reflektere over det i særlig grad. Dermed plasseres disse tekstene lengst til høyre i kontinuumet. Et eksempel på en elev som har strukturert faktateksten sin i nummererte faktasetninger, er denne:

1. Alle kan ikke si demers mening
2. Alle kan ikke stemme
3. Det kan bli konflikter og uenighet.

Denne teksten er skrevet av den ene fokuseleven i denne kategorien, Andreas, og jeg vil diskutere teksten hans nærmere nedenfor. Det er likevel et poeng å vise den her, fordi teksten er et godt eksempel på sammenstilte faktasetninger, som nok er brukt mye i skolen. Et funn fra SKRIV-prosjektet var at en innholdsorientert skriving var dominerende i andre fag enn språkfagene (Smidt, 2010, se kap. 2.3). Andreas er den eneste eleven i denne kategorien fra 7.

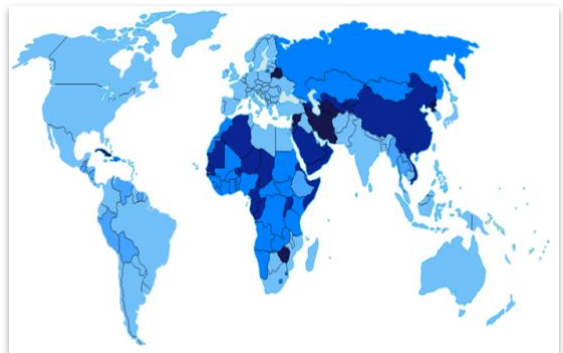
trinn, og den eneste som har strukturert teksten etter nummer. Tekstene fra 9. trinn består i større grad av lengre avsnitt preget av fakta, som denne:

styreform

Det finnes mange forskjellige styreform som kommunisme, diktatur og demokrati. De fleste land er demokratier, men noen få land har andre styreform, dette er ikke bra for innbyggerne i landet og bryter ofte menneske rettighetene.

Når eleven skriver at de fleste land er demokratier, og at andre styreform ikke er bra for innbyggerne i landet, tar han stilling, uten å nyansere påstanden. Avsnittet følges opp med en ny overskrift «Nord-Korea», med tilhørende faktaopplysninger. Eleven har i tillegg til å ha fokus på demokrati og diktatur, slik som vi har sett i flere tekster fra 9. trinn, også nevnt kommunisme. Han skriver ikke noe mer om det, men det er likevel interessant at han gjør denne koblingen.

Det er kun en tekst i denne kategorien der skriveren har valgt å ta i bruk en illustrasjon. Denne eleven har funnet et kart som viser graden av demokrati i ulike land, og forklarer bildet med setningen: «Bilde: Lysere=mere demokratisk». Illustrasjonen åpner for mange diskusjoner og sammenlikninger, men eleven har ikke



kommentert noe utover denne setningen. Eleven har heller ikke oppgitt hvor han har funnet kartet, eller hvilke faktorer som er lagt til grunn for å bedømme et land som demokratisk.

I flere av tekstene i kategorien ser det ut som informasjonen er hentet enten fra Internett eller læreboken, eller at deler av teksten er skrevet på en måte som gjør at det ser ut som avskrift eller kopiering. Grunnen til at jeg tolker det slik, handler om hvordan skriverne har formulert seg, eller enklere ting som at det er ulik bruk av font i samme dokument. Dette skal vi se eksempel på hos den andre fokuseleven, Lea. Likevel har ingen av elevene i denne kategorien vist til kilder eller skrevet ned hvor de har hentet informasjon fra. Det er interessant å diskutere om tekstene kan ses på som direkte ytringer om virkeligheten når man ikke kan se hvor informasjonen er hentet fra. Læreplanen har, som nevnt i kapittel 5.1, mye fokus på kilder, elevene viser derimot ikke fokus på dette i sine tekster. Skriverollene som er synlig i tekstene i

denne kategorien er eksperter, i tillegg til empatikeren gjennom kognitiv empati. Elevene formidler fakta om et tema de kan noe om. Flere er også på vei inn i skriverollen som fagforfattere. Den største grunnen til at jeg mener de ikke kan plasseres som fagforfattere enda, er at en del av det å skrive seg inn i fagdiskursen, kanskje spesielt i samfunnsfag, handler om å lære seg å forholde seg til kilder når man formidler fakta.

Fokuselever - Andreas og Lea

I denne kategorien er begge fokuselevne fra samfunnsfag, da tekster fra den samfunnsfaglige konteksten er overrepresentert. Andreas fra 7s og Lea fra 9s har løst oppgaven ulikt. Sammen illustrer svarene deres godt den skisserte skriveutviklingen i samfunnsfag, fra skriving av faktasetninger til skriving av fagtekster. Andreas sin tekst (se vedlegg 12) så vi også eksempel fra i forrige avsnitt. Han har skrevet 14 nummererte faktasetninger, med økende lengde. Eksemplet vi så tidligere var fra starten av teksten, det følgende eksemplet viser den siste faktasetningen:

14. å de kan ikke reglane i våre land så de må lære seg de man for å lære må de lære seg norske eller de språkene det lande har det kan forårsake konflikter for hvis en som ikke kan norsk bryter en lov må han snakke med politiet men viss den fyren ikke kan snakke norsk kan ikke politiet snakke med han for de skjønner han ikke

Andreas nyanserer eller drøfter ikke utsagnene, men viser forståelse for en grunnleggende struktur i faktateksten. Andreas omtaler også sin tekst som en faktatekst i tekstsamtalen, noe som støtter tanken om at strukturen var et bevisst valg. En progresjon i teksten hans er synlig, fra korte setninger med tre til sju ord i starten, til utbygging med mange innskutte leddsetninger. Et annet interessant poeng med teksten til Andreas er at han har valgt å skrive teksten med rosa skrift og grønn bakgrunn. Dette begrunner han i tekstsamtalen: «Fordi jeg syns farger er mye finere enn svart, tom skrift.». Det er lett å si seg enig med Andreas, men likevel kan det også indikere en manglende tekstlig eller multimodal kompetanse om hva som er formålstjenlig i kommunikasjonssituasjonen. Alle modaliteter kan sies å være meningsbærende i en tekst, også font og farger (Kress, 2009). Andreas uttrykker imidlertid at fargebruken er for utseendet sin del, og ikke for å forsterke innholdet. I dette tilfellet kan fargene virke forstyrrende for mottakerens lesning, og svekke hans troverdighet som produsent.

Lea fra 9s (se vedlegg 13) sin tekst er strukturert mer som en sammenhengende tekst. Eksempelene under viser innslag som kan minne om Andreas sine faktasetinger, uten at de er nummert på samme måte. Lea starter teksten sin med å skrive en definisjon av demokrati og diktatur:

Demokrati er når du får si dine egne meninger uten at det skal få konsekvenser, rettigheter er når du kan gjøre det du vil og si det du mener, du kan stemme på hvem du vil at verden skal styres av.

Diktatur er en styreform som karakteriseres ved ekstrem grad av maktkonsentrasjon hos en eller de styrende og svært liten grad av frihet for de menige borgere.

Elevens definisjon av diktatur er noe mer velformulert enn definisjonen om demokrati. Dette kan tyde på at hun har en større forståelse for demokrati, men trenger mer støtte fra kilder for å definere diktatur. Likevel kan det også vise en grunnleggende fagkompetanse i samfunnsfag, fordi hun selv velger å fokusere på disse begrepene. I neste del av teksten greier hun videre ut om demokrati:

Ordet demokrati stammer fra det greske ordet *dēmokratia*, som betyr *folkelig styre*. Demokrati ble først brukt om styringsformen i bystater i Hellas mer enn 400 år før vår tidsregning.

I dag finnes demokrati som styreform på mange nivåer og områder i samfunnet. Oftest snakker vi om demokratisk styre i land, og de fleste vestlige land har i lang tid hatt en demokratisk styreform, slik vi har i Norge. Også mange andre land har i tiden etter 1990 gått over til å bli demokratier, slik at et flertall av verdens land i vår tid er demokratisk styrt.

Definisjonen av demokrati i de første tre linjene er den man ofte ser i lærebøker. Det kan tyde på at hun mente at definisjonen hun selv skrev i starten av teksten, ikke var nok. Hun har også med det greske ordet, som hun trolig har hentet fra en kilde. I tekstsamtalen opplyste Lea om at hun hadde søkt en del på Internett og sett i et hefte de hadde fått utdelt om demokrati for å finne informasjon. Hun har likevel ikke opplyst om hvor hun har hentet informasjon fra i selve teksten. Lea avslutter med disse punktene under underoverskriften «Slik har du ikke demokrati:»:

- **Har ikke stemmerett**
- **Får ikke respekt**
- **Kan ikke påvirke noen**
- **Ikke si dine egne meninger**
- **ikke medborgerskap**
- **Ikke toleranse**

Med det svarer hun på skriveoppdraget som ba om hvordan et land uten demokrati er. Punktene kan tolkes som slutninger hun har tatt med bakgrunn i det hun har skrevet tidligere i teksten om hva et demokrati er, da hun her forklarer et land uten demokrati som det motsatte.

5.2.6 Oppsummerende perspektiver på elevenes tekster

I denne studien ønsker jeg å se nærmere på hvilke forståelser av skriving elever uttrykte gjennom blant annet tekstproduksjon. Jeg stilte forskningsspørsmålet: Hvordan realiserer de et åpnet skriveoppdrag om demokrati og medborgerskap? I kapittel 5.2 i analysen har jeg ønsket å nærme meg et svar på dette. Jeg valgte å la empirien styre analysen i stor grad, og endte derfor opp med å kategorisere tekstene ved hjelp av et identifisering- distanseringskontinuum. Det er flere funn som er interessante å ta med videre herfra. For det første er hele 20 av de 54 tekstene, og tre fjerdedeler av alle tekstene fra Vikan, blitt plassert i kategorien Rollefortelling. Det kan si noe om at dette er en sjanger elevene er kjent med, og kanskje spesielt på barneskolen. Denne diskusjonen vil jeg komme tilbake til i kapittel 6.1.

Skal man gruppere kategoriene etter hvilke som heller mest mot skjønnlitteratur eller sakprosa, med rollefortelling og fortelling/eventyr på den ene siden, og personlig refleksjon, faktabasert refleksjon og faktatekst på den andre siden, er fordelingen ganske lik: 27 tekster beveger seg mot skjønnlitteratur og 25 tekster mot sakprosa. En fordom jeg hadde før jeg begynte å analysere tekstene, var at de fleste tekstene skrevet i norskfaglig kontekst kom til å være skjønnlitterære, mens de fleste tekstene skrevet i samfunnsfag kom til å være sakpregede. Resultatet viste at på 7. trinn skrev, med noen få unntak, de fleste elevene rollefortellinger i både norsk og samfunnsfag. På 9. trinn ble de fleste tekstene fra samfunnsfaglig kontekst plassert i kategorien Personlig refleksjon og Faktatekst. I norskfaglig kontekst kunne flere av tekstene plasseres som rollefortelling og fortelling/eventyr, likevel var hele ti av 22 tekster faktabaserte refleksjoner. Et annet viktig poeng i overgangen fra 7. til 9. trinn er hvordan den faglige progresjonen har blitt synliggjort i alle kategorier. For det første har begrepsbruken i mange tekster endret seg i beskrivelsen av demokrati, da mange fra 9. trinn har tenkt at et land uten demokrati er ensbetydende med et diktatur. Dette skal vi også se eksempler på i neste del av analysen. At de fleste fra 7.trinn valgte å skrive rollefortellinger, og at kategorien Fortelling/eventyr er dominert av elever fra 9. trinn, kan tolkes som et tegn på økende sjangerforståelse, eksempelvis ved at tekstene fra 9. trinn inneholder flere sjangertrekk.

5.3 Elevers om skriving

I dette delkapittelet vil jeg se nærmere på intervjumaterialet og elevenes utsagn om skrivepraksisene i norskfaget og samfunnsfag, samt deres forståelse av demokrati og medborgerskap. Jeg vil gjøre en tematisk analyse av tekstsamtalene (se kap. 4.3). Denne vil jeg

presentere i tre deler, der 5.3.1 omhandler norskfaget, 5.3.2 om samfunnsfag og 5.3.3 om demokrati og medborgerskap. I kapittel 6 vil jeg blant annet drøfte om og hvordan fokuselevens tekster og utsagn om skriving samsvarer, med andre ord om de har hatt fokus på det de framstiller som viktig i de ulike fagene når de har skrevet selv. Videre vil jeg drøfte mulige grunner til at det er sånn, også sett i lys av læreplanen.

5.3.1 Norskfaget

Jenny sier at vi skriver i norskfaget for å lære oss å skrive og lese bedre. Et tema som går igjen i flere av de andre samtaleene er fokuset på rettskriving i omtalen av hva skriving er i norskfaget. Ni av ti av fokuselevne nevnte rettskriving som viktig når de skriver i norsk. Elev nummer ti understreker at man ikke skulle skrive «rotete». I noen av samtaleene var rettskriving det eneste elevene dro fram som viktig i norskfaget. Enkelte nevnte også at det var rettskriving de trodde læreren var mest opptatt av i vurdering og veiledning av skriving i norsk. Noen eksempler fra de ulike samtaleene med elevene når de fikk spørsmål om hva skriving i norsk er:

Lea: Rettskriving.

Ida: Vet ikke, kanskje punktum og sånt.

Eva: Å ikke slurve og skrive fort, riktig tegnsetting og dobbel konsonant og sånn.

Jenny: Fokuserer mer på skrivemåten, liksom hvordan jeg skal formulere en setning.

Blant elevene var det ulike oppfatninger om viktigheten av innhold. Kaia likestilte rettskriving og bra innhold når hun snakket om hva som var viktig når man skrev i norskfaget, mens Ida sa at hun ikke trodde læreren hadde særlig fokus på innhold når hun leser tekstene deres:

Kari: Tror du hun har fokus på innholdet dere skriver også?

Ida: Hm, jeg vet ikke. Tror ikke det.

Når det kom til innhold i form av fakta og skriving av faktatekster, hadde elevene ulike meninger. Fakta var ikke en term jeg introduserte i samtaleene, men flere av elevene benyttet den. Dette kan være med å underbygge tanken om at dette er en sentral skolesjanger (jf. kap. 5.2.5). De fleste elevene, som for eksempel Ida og Odin, trakk fram fakta og faktatekster som viktige i norskfaget, mens Andreas og Line mente at det ikke var like viktig. Line benyttet termen 'begrep' i denne sammenhengen, og sa at hun ikke har særlig fokus på vanskelige begrep i norsk.

Når vi snakket om hvilke tekster elevene skrev i norskfaget, var det flere som dreide samtalen over på sjanger. Sofie sa at det var mer fokus på sjangre i norskfaget, fordi det hadde med

norskfaget å gjøre. Jenny nevnte at hun likte best å skrive med litt humor i norsk. I diskusjoner om hvilke sjangre som var viktig i norskfaget, var det flere av elevene som nevnte skjønnlitteratur, både ved å benytte termen skjønnlitteratur, som Andreas:

Andreas: Skjønnlitterære tekster, er ikke mye faktatekster i norsk.
eller ved å si noen skjønnlitterære teksttyper, som Ida som bruker termen ‘fantasitekster’:

Ida: Vi bruker å skrive fantasitekster.

Spesielt elevene fra 7. trinn nevnte svar på oppgaver i læreboka som tekster de skrev mye i norskfaget. Noen dro fram eksempler på at disse oppgavene i større grad omhandlet det de tolket som norskfaglige tema:

Sofie: Da skriver vi kanskje om substantiv og verb og adjektiv og forskjellige ordklasser og om skriveknep.

Skriveknep ble forklart som tips og triks som var lure å tenke på når man skrev, noe jeg vil tolke som fagovergripende. Odin sa at de noen ganger måtte finne på selv når de skulle svare på oppgavene, mens andre ganger kunne de se i boka etter svaret. Hans forståelse av skrivepraksisen i norskfaget kan slik tolkes som en kombinasjon av kreativ skriving og fagstoff.

Samlet kan vi si at elevens oppfatninger av en norskfaglig skrivepraksis er at det de anser som viktig og det de tenker mest på når de skriver i norsk, er å skrive rett og å ha rett tegnsetting. Noen elever drar også fram innholdet som viktig, og noen likestiller faktatekster og skjønnlitterære tekster som viktige teksttyper i norskfaget. Ellers nevner også de fleste elevene fra 7. trinn at å svare på oppgaver, enten fra læreboka eller læreren, er noe de gjør mye i norskfaget. Et funn i Normprosjektet var at norsklærere ofte fokuserte mer på rettskriving, grammatikk og andre formelle aspekter når de vurderte tekster, i motsetning til i for eksempel samfunnsfag, der fakta og faginnhold ble vektlagt foran selve skrivingen (Matre & Solheim, 2015, s. 10,17). Lærernes fokus i vurdering og veiledning vil i stor grad kunne påvirke elevens oppfatning av hva som er viktig i faget. Om lærerne til disse elevene har dette fokuset kan jeg ikke uttale meg om, men det kan være en medvirkende årsak.

5.3.2 Samfunnsfag

Når Odin snakket om skriving i samfunnsfag sammenliknet med skriving i norsk, sa han at «Det blir mer fakta enn i norsken, ja». Innholdet i Odin sitt utsagn går igjen hos de fleste elevene, på ulike måter. Noen mener også at dette går på bekostning av for eksempel

rettskriving, som de er opptatt av i norsk. Kaia trekker fram at sjanger og tema styrer skrivingen, og at de i samfunnsfag ofte arbeider med faktatekster, der innholdet er viktigere enn rettskrivingen. Jenny, som sa at hun likte å fokusere på humor i norsk, sa at i samfunnsfag holdt hun seg til fakta, og skrev mer «seriøst». Både Andres og Lea, som skrev tekster plassert i kategorien faktatekst, og som begge skrev i samfunnsfagtimen, hadde fokus på at fakta var det viktigste i samfunnsfag.

Et annet fellestrekk mellom svarene til elevene, er fokuset på begrep, eller det flere kaller *vanskelige ord*. Tor sier at i samfunnsfag er det mer fokus på det «å skrive vanskelige ord og sånn», og når de skriver er det ofte for å forklare hva disse ordene betyr. Når Line snakker om hva som skiller det å skrive i norsk og samfunnsfag, trekker hun fram at i samfunnsfag er det mer fokus på det å skrive begrep og vanskelige ord enn det er i norsk. Dette går igjen hos flere elever. Overrein og Smidt (2010) og Overrein og Madsen (2014) beskriver viktigheten av begrep i samfunnsfag, både for å forstå fagets skrivepraksis, men også som en viktig del av det å uttrykke seg skriftlig i samfunnsfag. På bakgrunn av elevenes uttalelser, virker det som at de deler denne forståelsen.

Flere av elevene har i samtale fokus på oppgaveskriving når de snakket om tekster i samfunnsfag. Dette gjelder elever fra alle klassene, og ikke bare de fra 7. trinn, slik som i samtale om norskfaget. Utsagn som disse var frekvente i tekstsamtalene som svar på spørsmål om hva de skrev i samfunnsfag:

Eva: Vi bruker ikke skrive så mye tekster. Om vi gjør det så handler det om det vi holder på å lære om. Da handler det for eksempel om vikinger eller middelalderen, da gjør vi oppgaver

Ida: Vi skriver bare oppgaver.

Line: Ja, det er for å svare på oppgaver mest.

Sammenfattet kan jeg si at elevenes utsagn om deres oppfattelse av skriving i samfunnsfag handler om innhold i form av fakta og begrep. Det er i tillegg en del som uttrykker, med ulike formuleringer, at i samfunnsfag er innholdet viktigere enn formen. Tekstene disse elevene sier at de skriver mest av i samfunnsfag, er faktatekster og svar på oppgaver. Denne oppgavekulturen samsvarer med funn fra SKRIV-prosjektet (se kap. 2.3), som fant at skriving i andre fag enn de typiske språkfagene ofte var innholdsorientert, i tillegg til at skrivingen ofte var dominert av oppgaver med læreren som eneste publikummet (Smidt, 2010).

5.3.3 Demokrati og medborgerskap

Når Line snakket om hvilken rolle demokrati og medborgerskap har i norskfaget og samfunnsfaget, sa hun «Jeg ser på norsk som mer sånn hvordan du skriver, og samfunnsfag mer om hvordan det er liksom.». Dette kan tolkes i samsvarer med tankegangen i den nye læreplanen. Som vi så i beskrivelsen av demokrati og medborgerskap i norskfaget, handler det nettopp om det å ha og få tilgang til tekstsamfunnet, mens det i samfunnsfag er mer fokus på hvordan et demokratisk samfunn fungerer, og at elevene skal få erfaringer med dette. Denne tankegangen var derimot ikke noe som kom opp i tekstsamtalene med de andre elevene. Det er også interessant at nesten alle elevene tenkte på demokrati og medborgerskap som samfunnsfagrelevant. Noen av elevene sa at de kunne hatt om demokrati og medborgerskap i norskfaget, mens alle elevene svarer både først og ganske raskt på spørsmålet om hvilket fag temaet er mest relevant i, at demokrati og medborgerskap er noe de har mest om i samfunnsfag:

Sofie: Jeg regner med at det er samfunnsfag.

Ida: Samfunnsfag.

Odin: Ehm, samfunnsfag.

Tor: I samfunnsfag syns nå jeg.

Eva: Samfunnsfag. Siden det er der vi har lært om det mest. Det er der vi har lært om land og demokrati.

Man kan tenke seg at det at noen av elevene trekker inn norsk som et fag der man kan snakke om demokrati og medborgerskap, kan være påvirket av at vi i samtalen har snakket om norskfaget og samfunnsfaget, og fordi halvparten akkurat har skrevet en tekst om demokrati i norsk. Hvordan skriveoppdraget påvirket elevene i tekstsamtalen, er ikke noe jeg hadde mulighet til å teste. Jeg finner likevel ikke at elevene som svarte på skriveoppdraget i norskfaglig kontekst nevner norskfaget mer enn de som svarte på skriveoppdraget i samfunnsfaglig kontekst.

Når elevene ble spurt om å definere begrepet demokrati, varierte svarene. Det som var felles for de fleste var fokus på medbestemmelse og ytringsfrihet, med ulike formuleringer. Flere sa at det handlet om at folket bestemte, og at de kunne si sine meninger. Enkelte var også opptatt av at man kunne si det man ville uten at det ville få noen konsekvenser, og at man har rettigheter. Den som skilte seg mest ut, var Andreas, som forklarte demokrati slik:

Andreas: Eh, krangling.

Kari: Krangling?

Andreas: For de krangler jo bare

Kari: De blir ikke enige?

Andreas: Noen ganger blir de jo enige, men de samarbeider jo, og da ender det opp med at det blir folk mot folk, så blir det bare styr.

Her ser vi en litt annerledes forståelse av demokrati, med fokus på den mellommenneskelige relasjonen og samtalen. Dette samsvarer med forståelsen av demokrati som Børhaug (2018b) trekker fram som mer relevant i den nye læreplanen.

I samtalen stilte jeg også spørsmål til elevene som hadde tatt i bruk begrepet diktatur, om hvorfor og hvordan de kom på det. Av fokuselevne gjaldt dette tre av elevene fra 9. trinn, Lea, Tor og Line. Alle tre uttrykte at de tenkte på diktatur som det motsatte av demokrati, og når oppgaven ba om å skrive om et land uten demokrati, var det det første de tenkte på. Tor forklarte videre at et land var et diktatur når det ikke hadde stemmerett. Lea sa også at diktatur er land der folket ikke kan «styre så mye og sånt». Line uttrykte at hun tenkte på diktatur med en gang, og kalte derfor teksten sin «Jeg bor i diktatur!». For elevene som koblet et land uten demokrati til diktatur, var også tanken om demokrati som noe bra, og motsatt at diktatur var noe dårlig, gjennomgående. Dette kan man si er en pedagogisk forenkling, uten nyansering. Det finnes flere grader av demokrati og diktatur som ikke kommer til syne i elevenes forståelse, men samtidig kan det diskuteres om hva som kan forventes av elevene på dette stadiet. Det var kun elever fra 9. trinn som dro inn diktatur, noen som kan vise til en faglig progresjon i overgangen fra mellomtrinnet til ungdomstrinnet.

Medborgerskap var et fremmedord for de aller fleste, ingen nevnte begrepet uten at jeg tok det opp i samtalen. I svarene var det et skille mellom elevene fra 7. trinn og elevene fra 9. trinn. Mange av elevene fra 9. trinn forklarte at de assosierte begrepet med at borgere fikk bestemme, eller at alle borgere skulle med. Andre koblet det til *statsborgerskap*, som viser til en mer juridisk forståelse av hva det innebærer å være en borger i et land, mens medborgerskap er mer sosialt bestemt. Noen av elevene fra 7. trinn svarte noe liknende, men majoriteten hadde problemer med begrepet. Et par uttrykte en metaforisk forståelse, og sa at de assosierte det med en borg, og at menneskene var inni borgen. Andre sa at det kunne bety at flere borgere eller borgerbyer samarbeidet. Alle disse uttalelsene inneholder relevante assosiasjoner, men det er tydelig at dette ikke er et begrep som er kjent for elevene. Ingen av elevene tok heller i bruk begrepet i sine tekster, til tross for at det var et av ordene i ordskyen i oppgaven. Begrepet medborgerskap er omfattende, noe som også var synlig i elevenes mange assosiasjoner til begrepet. Disse viser likevel en begynnende hverdagslig forståelse, som med veiledning kan utvikles til en mer vitenskapelig forståelse (Vygostkij, 2001).

6. Drøfting: Elevenes skrive- og demokratiforståelse

Utgangspunktet for denne studien var tanker om literacy som grunnleggende for elevers framtidige deltakelse i samfunnet. Gjennom analyse av et utvalg elevers tekstproduksjon og samtaler om skriving, ønsket jeg å få innsikt i deres forståelse av fagskriving. I analysekapitlet har jeg vist hvordan elevene realiserte et åpent skriveoppdrag om demokrati, og presentert funn fra tekstsamtaler som omhandlet elevenes tekstproduksjon, samt deres tanker om skrivepraksiser i norsk og samfunnsfag, og om demokrati. Gjennomgående har jeg hatt et fokus på læreplanen, og hva den formulerer at skriving i skolen skal være, fordi jeg er opptatt av konteksten rundt skrivepraksisene, og hvilke føringer læreplanen legger for arbeidet som foregår i skolen. Derfor er det interessant å diskutere elevenes oppfattelser i lys av læreplanens formuleringer. Dette fokuset vil jeg ta med meg videre i kapitlet.

Min forståelse av literacy inkluderer et bruksaspekt og et danningsaspekt, inspirert av blant annet UNESCO (2004, s. 13) sin definisjon av begrepet (se kap 2.1). En av grunnene til at elevene skal opparbeide seg skrivekompetanse, er for å kunne delta i samfunnet og demokratiet. I Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse*, som la fram forslag til hvordan innholdet i skolen skulle fornyes, ble det understreket at utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag til utvikling av barn og unges kunnskaper og ferdigheter for å mestre eget liv i et demokratisk samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2015/2016). Spor av dette ser man i fagfornyelsen, der demokrati og medborgerskap har blitt utpekt som et tverrfaglig tema. I norskfaget er utviklingen av skrivekompetanse en viktig del av det tverrfaglige temaet (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Perspektivet på literacy som vei til danning og tilgangskompetanse, er dermed i tråd med grunntanker i fagfornyelsen, slik jeg tolker den. Den følgende drøftingen av funnene, som både løfter fram og forener sentrale aspekt fra analysen av tekstene og tekstsamtalene, har jeg strukturert under overskriftene *Elevenes forståelse av skrivepraksisene i norsk og samfunnsfag* og *Elevenes demokratiforståelse*. I det første delkapitlet vil jeg løfte fram de viktigste funnene i analysen av tekstene og tekstsamtalene, før jeg diskuterer elevenes forståelse av formålet med norskfaget og samfunnsfag. Til slutt vil jeg her komme innom kritisk literacy og kildekritikk, og drøfte hvorfor dette er et viktig aspekt ved skrivekompetansen. I det følgende delkapitlet vil jeg drøfte hvilken forståelse av demokrati som kommer til uttrykk i elevenes tekster og tekstsamtaler, sett i sammenheng med de ulike forståelsene av demokrati, som Børhaug (2018b, se kap 3.4) løfter fram, knyttet til den nye overordna delen av læreplanen.

6.1 Elevenes forståelse av skrivepraksisene i norsk og samfunnsfag

I analysen kategoriserte jeg tekstene ut fra et kontinuum og grupperinger på dette kontinuumet. Fordelingene og kategoriene kommenterte jeg løpende i analysen (kap. 5.2). Analysen synliggjorde at sjangrene skissert som typiske for norskfaget, fortelling eller drøftende tekster (Iversen og Otnes, 2016), også er de sjangrene majoriteten av elevene som skrev i norskfaglig kontekst har valgt. I tekstsamtalene hadde flere av elevene fokus på skjønnlitteratur når det var snakk om tekster de skrev i norskfaget, mens de hadde ulike meninger når det kom til fokus på innhold og fakta (se kap 5.3.1). Tekstene som ble skrevet i samfunnsfaglig kontekst fra 9. trinn plasserte seg i hovedsak i ytterkantene av kontinuumet, personlig refleksjon og faktatekster. Faktatekster var en teksttype flere av elevene nevnte i tekstsamtalene som tekster de skrev i samfunnsfag (se kap. 5.3.2). Selv om refleksjonstekster sett i lys av læreplanen kan passe både i norsk og samfunnsfag (se kap 5.2.1), var det bare én elev som nevnte teksttypen i sammenheng med samfunnsfag.

Kategorien der de fleste tekstene fra både samfunnsfaglig og norskfaglig kontekst på 7. trinn ble plassert, var Rollefortellinger. Dette var også den kategorien som inneholdt flest antall tekster. Det kan ha sammenheng med at dette er en sjanger elevene er komfortable med og føler at de mestrer. KAL-prosjektet hadde liknende funn, der fortellende og skjønnlitterære tekster utgjorde to tredeler av tekstene som ble samlet inn (Vagle & Evensen, 2005). I læreplanen blir fortellinger nevnt allerede i kompetansemålene etter 2. trinn i norsk, der elevene skal kunne fortelle muntlig og skriftlig (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I læreplanen i samfunnsfag står det blant annet at elevene skal fortelle om sammenhenger eller beskrive (Utdanningsdirektoratet, 2019d), som også er en form for fortelling. Fortellende tekster er med andre ord både et populært valg blant elever, og lagt opp til i læreplanen i både norsk og samfunnsfag. En utfordring med dette, som også Solheim og Matre (2014, s. 76) løfter fram, er at dette er tekster som i mindre grad er gangbare i arbeids- og samfunnsliv. Skal skrivekompetanse muliggjøre deltakelse, fordrer det at elevene også mestrer sakprega tekster. Blikstad-Balas (2018) skriver at kreativdiskursen står sterkt selv om sakteksters rolle i norskfaget vokser. Formuleringsendringen i omtalen av skrijving som grunnleggende ferdighet fra norskfaglige sjangre i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015a) til skjønnlitterære og sakprega sjangre i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019a), kan tolkes som et ønske om å styrke statusen til sakprega tekster i norskfaget. Styrkingen kan tenkes å bidra til at skrivekompetansen elevene utvikler forbereder de bedre på arbeids- og samfunnsliv.

Likevel er skjønnlitterære tekster viktig, både for utdanning og danning. Denne studien viser hvor godt rollefortellinger egner seg til å øve seg i å vise empati og til å se saker fra ulike perspektiver. Elevene går inn i en rolle, og må derfor øve seg på å se på verden med andres øyne. Forståelse for andre perspektiver er viktig for menneskets danning, spesielt med tanke på samhandlingskompetansen, og hvordan vi kommuniserer og forholder oss til hverandre og andre kulturer. Empati er en egenskap som gjør det mulig å vise forståelse for andre individer i den globaliserte og sammensatte verden vi lever i, og for å kunne delta i den (Leake, 2016). Dette underbygger fortelling som en viktig skolesjanger, ikke bare i norskfaget. I Normprosjektet var oppgaver der elevene skulle forestille seg noe oftest brukt i norsk og samfunnsfag (Matre, Solheim & Otnes, u.u.). Jeg vil argumentere for at øvelsen er relevant i flere fag. Den kan utnyttes både for at elevene skal kunne øve seg på å se ulike perspektiver, og få skrivetrening i en sjanger de er komfortable med. Slik kan man ha fordel av at fortellende tekster er en teksttype som inngår i flere tekstpraksiser elevene er en del av fra ung alder. Erfaring med fortellende tekster medfører videre at den narrative strukturen ofte er kjent for elevene, og den kan derfor oppleves som trygg. Som vi så i analysen, kan man også lese mye faglig kunnskap ut fra elevenes fortellende tekster.

På spørsmål til elevene om hvilket fag det var mest naturlig å lære om demokrati i, svarte de fleste samfunnsfag. Likevel er det ingen korrelasjon som viser at elevene som har skrevet tekster i samfunnsfag viser mer fagkunnskap om demokrati enn elevene som har skrevet i norsk. Det er derimot et viktig funn at elevene viser fagkunnskap ulikt i de ulike teksttypene. Elevene har mye kunnskap om og forståelse av demokrati, noe som samsvarer med analysen gjort av ICCS-undersøkelsen (Huang et al., 2017, se kap. 3.4). Det er i de mer sakprega tekstene, som innebærer refleksjonskategoriene og faktatekstene, at elevenes kunnskap er uttrykt mest eksplisitt. Likevel ligger det mye implisitt kunnskap i de mer skjønnlitterære tekstene, som for eksempel Jenny sitt eventyr (se vedlegg 11). Hun viser her både sjangerforståelse og en forståelse for demokrati gjennom å inkludere temaer som likeverd, medbestemmelse og frihet. Dette ser man også i rollefortellingene, for eksempel viser Ida historiebevissthet og kunnskap i sin fortelling når hun har referanser til viktige historiske hendelser som Berlinmuren og delingen i Elfenbenskysten (se vedlegg 6). På den ene siden kan det at elevene viser mye faglig kunnskap i tekstene komme av at skriveoppgaven styrer mer enn faglig kontekst, og at elevene ikke tenkte særlig mye over hvilket fag eller sjanger de skrev tekstene i. På den andre siden kan man tolke det som at forståelsen elevene uttrykte i tekstsamtalene, er smalere enn forståelsen

de viser i sine skrevne produkter. En grunn kan være at de tenker at å vise faktakunnskap, må gjøres i form av faktasetninger eller det som ofte kalles for faktatekster. For eksempel uttrykte fokuselev Eva at hennes tekst (se vedlegg 10), som jeg i ettertid har kategorisert som et eventyr, ikke kunne være det fordi hun skrev om «virkelige ting». Samtidig som at det er viktig at elevene får erfaring med sakprega tekster, kan muligheten for å vise kunnskap gjennom andre typer tekster, gjøre det mulig å variere og tilpasse undervisningen.

Mange ser på norskfaget som er fag som skal gi elevene verktøy for å kunne skrive og lese, og tradisjonelt har man sett at norskfaget har mer fokus på form enn innhold (Otnes, 2015b). Denne oppfattelsen var også synlig hos elevene, som Jenny som uttrykte i tekstsamtalen at vi skriver i norsk for å lære oss å skrive og lese bedre. Flere elever hadde også gjennomgående et fokus på rettskriving i samtalene om skrijving i norskfaget. Her er det interessant å nevne at selv om mange elever uttalte at de har dette fokuset når de skriver i norskfaglig kontekst, og ikke er særlig opptatt av det når de skriver i samfunnsfaglig kontekst, er språket i samfunnsfagtekstene verken dårligere eller bedre enn i tekstene skrevet i norskfaget. Nytteforståelsen av norskfaget blir ofte satt opp mot en dannelsesforståelse (Aase, 2005). Begge sider av faget er viktig, men blir fokuset på nytte for tungt, kan det tenkes at det går på bekostning av danningen. Er elevenes forståelse av skrijving bare rettet mot nyttefokus, kan det være et tegn på en manglende forståelse av kompleksiteten i norskfaget, inkludert en smal forståelse av den fagspesifikke skrijvingen. Shanahan og Shanahan (2014) argumenterer for at det utover i skoleløpet bør bli gradvis mer fokus på det som skiller fagene fra hverandre, det fagspesifikke. Likevel er avgrensningen til skrijving som rettskriving synlig hos både elevene fra 7. trinn, og elevene fra 9. trinn. Jeg tolker det som at elevene mangler en helhetlig forståelse av norskfaget, der forståelsen av faget som et redskapsfag går på bekostning av det faglige innholdet og dannelsespotensialet i faget. Er målet å utvide elevenes forståelse, vil spørsmålet videre bli hvordan man skal kunne hjelpe elevene å se verdien i skrijvingen utover det å skrive rett. For det første kan et av punktene være å vektlegge formål. For det andre kan det være hensiktsmessig at elevene forstår hvorfor de skriver som de gjør, og hvordan de bør tilpasse skrijvingen i ulike skrivehendelser og faglige kontekster. Å utarbeide en metaforståelse av skrijving relatert til ulike fag er i tråd med dannelsesdelen av utdanninga, som handler om å opparbeide seg dypere forståelse og innsikt (Aase, 2005).

I samfunnsfag var det helt tydelig ifølge elevene, at innhold og fakta var det viktige. Nær alle tekstene som ble kategorisert som faktatekster, er skrevet i samfunnsfaglig kontekst. Elevenes

fokus på begrep, eller det mange av elevene omtaler som *vanskelige ord*, i utsagn om hva de vektlegger når de skriver i samfunnsfag, kan tolkes som at en del av deres forståelse av fagspesifikk skriving i samfunnsfag er nettopp det å ta i bruk begrep. Å ta i bruk stadig med komplekse begrep, og øve opp evnen til abstrahering er et uttrykk for faglig innsikt i samfunnsfag (Overrein & Madsen, 2014, s. 151). Langer (2011) kaller det å lære seg skole- og fagspråkene for *akademisk literacy* (se kap. 3.1). Man kan også se det i sammenheng med Otnes (2015b) sin skriverolle *fagforfatter*. Et fellestrekk her er beskrivelsen av at elevenes deltakelse i faget oppnås gjennom tilgang til fagspråk, både for å kunne uttrykke seg, men også for å ta del i tankegangen til faget, *literate thinking* (Langer, 2011). Sett opp mot norskfaget, ser det ut til at utviklingen utover skoleløpet som Shanahan og Shanahan (2014) anbefaler, er mer tydelig og forståelig med samfunnsfagets fokus på begrep og fagkunnskap, enn skriving i norskfaget utover nyttehensynet. Å forstå begrep kan være utfordrende, med det er likevel mer konkret enn at elevene skal utvikle en forståelse av skriving som noe mer enn et fagovergripende redskap.

En del av skrivepraksisen elevene nevnte i begge, var oppgaver. Oppgaver i skolen er omdiskutert, og representerer samtidig en vanlig skrivehendelse. Gjennomgående i alle de 21 tekstsamtalene jeg hadde, var et fokus på oppgaver synlig, spesielt blant elevene på 7. trinn, og hos elevene fra 9. trinn i omtalen av hva de skrev i samfunnsfag. Det var også et funn i SKRIV-prosjektet at lærebokoppgaver var mye brukt, og at skrivingen ofte var innholdsorientert (Smidt, 2010; Overrein & Smidt, 2009). Jeg tror ikke alle elevene siktet til lærebokoppgaver når de nevnte svar på oppgaver som en tekst de skrev mye. Noen sa at de skrev «masse forskjellig» (eller varianter av denne formuleringen) i oppgavene, mens andre sa at de i samfunnsfag skrev om fakta eller begrep. Flere nevnte lærebøkene som opphavet til oppgavene de skrev, mens andre sa de kom fra læreren. Bakken og Andersson-Bakken (2016) fant i en studie av lærebokoppgaver at oppgaver knyttet til sakprega tekster ofte var lukka og prega av bestemte framgangsmåter og forventninger om bestemte svar. De hevder videre at dette kan føre til at elevene får inntrykk av at lærebokteksten ikke er en sjanger de trenger å analysere kritisk. Lærebokoppgaver kan ofte fungere som en god repetisjon av stoff elevene har lært seg, men da åpner de i mindre grad for å lese *mot* teksten i boka, altså det å være kritiske lesere (Janks, 2010). Da kan man miste en viktig dannelsingsdimensjon ved skrivingen. Det er viktig å nevne at dette ikke gjelder alle oppgaver. I noen sammenhenger kan de for eksempel være kontrafaktiske, eller oppfordre til at elevene skal gå inn i drøftende resonnementer eller

refleksjoner. Uansett er det ved bruk av oppgaver viktig å vite og formidle hensikten med at elevene svarer på oppgavene.

Et viktig aspekt i utformingen av skriveoppdraget elevene skulle gjennomføre i denne studien, var at oppgaven skulle åpne for å svare med ulike sjangre og teksttyper. En utvidet tekstforståelse betyr også at jeg var åpen for at elevene kunne ta i bruk ulike modaliteter for å svare på oppgaven (Kress, 2009; Selander, 2013). Denne forståelsen av tekst ligger også til grunn i den nye læreplanen i norsk, ifølge Bakken (2020), som var en del av læreplangruppa. Han uttaler at tekst i norskfaget forstås som skriftlige, muntlige og sammensatte tekster. Dette gjenspeiles også i flere av kompetansemålene i norsk (se kap. 5.1). Jeg benyttet termen 'tekst' i oppgaveformuleringen til elevene, og på spørsmål fra elevene om hva dette betydde, svarte jeg at de kunne skrive slik de følte passet best. Likevel består alle tekstene av verbaltekst. I de fleste sammenhenger er verbalteksten skrevet på data, i tillegg til noen håndskrevne tekster. Noen har også illustrasjoner i form av bilder funnet på Internett, og noen få har tegnet selv. Dette kan på den ene siden vise til en enklere tekstforståelse hos elevene enn det jeg ønsket å legge opp til, og det læreplanen har. På den andre siden kan det være en følge av hvordan elevene er vant til å svare på oppgaver slik som den de fikk av meg. Hadde jeg for eksempel spesifisert at de kunne svare på oppgaven med et bilde, en tegneserie eller ved å spille inn en lydfil, kan det hende at jeg hadde fått inn mer differensierte svar. Men valget av modaliteter kan også bety at elevene har vurdert at verbaltekst er den modaliteten som har størst modal affordans, og som best vil gi et svar på oppgaven. Trolig handler elevens valg om vane, og hva som blir mest brukt i skolen.

En del av det å få tilgang til tekstsamfunnet, er å tilpasse seg etter tekstsamfunnets endringer. En av disse endringene de siste tiårene er den digitale utviklingen. Den har i stor grad åpnet for nye arenaer for å kommunisere og uttrykke meninger, samt for tekster som er sammensatt av flere ulike modaliteter. En følge av dette er nye krav til lærere og elevers tekstlige kompetanse, som inkluderer multimodal kompetanse. Veum (2020) har hevdet at en av konsekvensene av å øke elevenes språklige og tekstlige kompetanse, er at de i større grad kan møte kravene til kritisk literacy i samfunnet. I utgangspunktet var ikke kritisk literacy, kildekritikk og kildebruk noe jeg hadde tenkt å se etter i tekstene i denne studien. Dette var et aspekt jeg oppdaget først i analysen av tekstene, og jeg brukte derfor ikke mye tid i tekstsamtalene på å spørre ut elevene om hvordan de fant informasjonen de benyttet i tekstene sine. Likevel anser jeg det som et viktig funn at ingen av tekstene jeg samlet inn, viste til kilder. Jeg er interessert i elevers forståelse av skriving, og dette funnet viser at elevene i alle fall i denne sammenhengen ikke

anså kilder som viktig i skriveprosessen. Det ble ikke uttrykt som et krav i skriveoppdraget at elevene skulle vise til kilder, noe som også kan være en grunn til at elevene ikke valgte å ta det med. Viktigheten av å kunne ta i bruk kilder er nevnt i omtalen av skriving som grunnleggende ferdighet fra LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I LK20 og den nye overordna delen av læreplanen ser man økende vekt på det å utvikle kritiske kompetanse (Utdanningsdirektoratet 2019a; 2019c; 2019d). På bakgrunn av dette, samt funnene i denne studien, synliggjøres et behov for at en del av styrkingen av elevens tekstkompetanse bør inneholde økt vekt på kildehandtering.

Flere elever uttrykte i tekstsamtalene at de hadde søkt på Internett mens de skrev, eller brukte noe de hadde lest på Internettet før, men det var kun et fåtall som kunne si noe om hvilken nettside de hadde hentet informasjonen fra. Det kan tolkes som at elevene ikke har et bevisst forhold til hvordan de skal forholde seg til kilder mens de skriver. Å ikke tenke særlig over hvor man finner informasjonen, kan bety at elevene ikke leser *mot* tekstene de finner på nettet i særlig grad, men at de i størst grad leser *med* for å hente ut innhold. Dette er også et funn i masteroppgaven til Hanne Vikan (2020), som analyserte ungdomsskoleelevers kritiske literacy, nærmere bestemt om de møtte en tekst med motstand eller ikke. Elevene i hennes studie hadde en nytteorientert lesing, som det også kan se ut som elevene i denne studien har hatt, med et mål om å finne informasjon for å svare på oppgaven.

6.2 Elevenes demokratiforståelse

Det finnes mange svar på hva demokrati er. Børhaug (2018b) skisserer en tredelt forståelse i den nye overordna delen av læreplanen (se kap. 3.4). I min studie er det spesielt to av disse som er synlig. Demokrati forstått som gode verdier og intensjoner er gjennomgående i både elevenes tekster og tekstsamtaler. Børhaug (2018b) mente at denne forståelsen ofte er synlig når det er snakk om skolens demokratioppdrag, det er kanskje derfor den er formidlet videre til mange elever. I analysen av elevenes utsagn i tekstsamtalene (se kap. 5.3.3) koblet jeg elevenes forståelse av demokrati som noe positivt, og diktatur som noe negativt, til en pedagogisk forenkling. Denne forenklingen kan også være et resultat av demokratiidealet som har fokus på gode verdier og intensjoner. Når diktatur blir presentert som en motsetning til demokrati, kan det være en naturlig følge at elevene oppfatter dette som noe dårlig. I elevtekstene var dette idealet synlig i utsagn som «Jeg håper Norge vil bli et demokrati i hundrevis av år fordi landet vårt er godt nok som det er i dag☺». Eleven kobler her demokratiet til noe som gjør at landet er godt nok. En annen elev som gjør relevante koblinger mellom demokrati og gode verdier og

intensjoner, er fokuselev Lea, som forklarer at i land uten demokrati får man blant annet ikke respekt og ikke toleranse. I utgangspunktet er ikke dette en direkte konsekvens av å leve i et land uten demokrati, men koblingen kan ha noe å gjøre med at en forståelse av demokrati som en samling av grunnleggende verdier (Børhaug, 2018b, se kap. 3.4), som for eksempel respekt og toleranse.

Den andre forståelsen Børhaug (2018b) legger fram, koblingen mellom demokratisk kompetanse og politisk deltakelse, er også synlig i flere tekster og samtaler i denne studien. Mange av elevene hadde fokus på medbestemmelse, ytringsfrihet og rettigheter når de ble bedt om å definere demokrati i tekstsamtalene. I tekstene var også en del av elevene inne på valg og partier, spesielt i sammenheng med stemmerett. At elevene både fra 7. trinn på Vikan og 9. trinn på Ytreberg tar i bruk begrep som dette, og flere i en form som gjør at det er synlig at de har en mer vitenskapelig forståelse av begrepene, gjør det rimelig å anta at elevene har mye kunnskap om demokrati. At elever har kunnskaper om og forståelse av demokrati, samfunnssystemer og demokratiske prinsipper var som nevnt også synlig i ICCS-undersøkelsen fra 2016 (Huang et al., 2017). En måte å uttrykke forståelse og kunnskap om et tema er nettopp ved å ta i bruk begrep (Overrein & Madsen, 2014, s. 151), slik som mange elever gjorde i tekstene i denne studien.

Som diskutert i kapittel 6.1, var det ulikt hvordan elevene tok i bruk begrep og viste kunnskap i de ulike tekstkategoriene. For eksempel viste elevene som skrev tekster kategorisert som refleksjon, begrepsforståelse gjennom å benytte relevante fagbegrep. Det viser at elevene har en internalisert vitenskapelig forståelse av begrepene, som er synlig gjennom at de ikke bare forstår dem, men også tar dem i bruk. Et godt eksempel er fokuselev Kaia, som skrev en personlig refleksjon i samfunnsfaglig kontekst, og tok i bruk begrep som demokrati, rettigheter og stemmerett. Det samme gjelder fokuselev Tor, som skrev en faktabasert refleksjonstekst i norskfaglig kontekst. Han skrev en relativt kort tekst, men viser likevel en forståelse av begrep som diktator og ytringsfrihet. Et annet funn var økende bruk og forståelsen av begrep blant elevene på 9. trinn sammenliknet med elevene fra 7. trinn. I læreplanen for samfunnsfag er det et mål at elevene skal kunne ta i bruk samfunnsfaglige begrep (Utdanningsdirektoratet, 2019d) når de skriver, i denne studien viser elevene at de mestrer dette i tekstene skrevet i både norskfaglig og samfunnsfaglig kontekst. Det at elevene har mye kunnskap om demokrati, er likevel ikke alene en indikasjon på at de vil være aktive medborgere i framtiden.

Det siste demokratiidealet Børhaug (2018b) trekker fram som synlig i Ludvigsen-utvalgets utredninger samt den overordna delen av læreplanen, er fokuset på samhandling, deltakelse i de mellommenneskelige relasjonene i skolen, arbeidslivet og samfunnet mer generelt. I min studie var ikke dette idealet synlig i nevneverdig grad, verken i elevens tekster eller tekstsamtaler. Unntaket var fokuselev Andreas som nevnte krangling som en definisjon på demokrati (se kapittel 5.3.3), og at mange hadde fokus på respekt for hverandre. Respekt var også et ord i ordskyen i oppgaven til elevene (se vedlegg 3), og mange av elevene tematiserte dette i oppgaven sin. Å fokusere på samhandlingskompetanse er nytt i sammenheng med demokrati og deltakelse i skolen. I Ludvigsen-utvalgets utredninger, for eksempel NOU 2015:8, blir fokuset på å utvikle samhandlingskompetanse sett i sammenheng med å mestre skriftlig kommunikasjon, for å kunne ytre seg på en forståelig og hensiktsmessig måte, kommunisere og utvikle egne tanker og egen læring (NOU 2015:8). Å forstå at demokrati også henger sammen med hvordan vi samhandler og kommuniserer, er vanskeligere enn å forstå demokrati som å stemme ved valg, eller demokrati som gode verdier og intensjoner. Å kreve at elever fra 7. trinn og 9. trinn skal kunne uttrykke dette i tekster og tekstsamtaler kan virke utfordrende. Likevel er det formulert i læreplanen som er gjeldende fra høsten 2020, at det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap i norskfaget handler om å utvikle elevenes skriftlige, muntlige og retoriske ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Denne presiseringen kan føre til at en forståelse av demokrati med fokus på samhandlingskompetanse, kan bli mer synlig i tekster elever skriver om demokrati noen år fram i tid. Her ligger det også et stort potensial i tverrfaglige perspektiv mellom norsk og samfunnsfag. Denne utviklingen vil være spennende å følge videre.

7. Avsluttende refleksjoner

Innledningsvis i oppgaven viste jeg til Lundquist, Säljö og Östman (2013, s. 10) som uttrykker at det å kunne forholde seg til tekst er en av de viktigste ferdighetene mennesker må ha for å ta del i samfunnet. Det handler både om å kunne navigere i og ta i bruk de tekstene som er tilgjengelige, det å kunne stille seg kritisk til det tekstene formidler, samt produsere relevante tekster selv. Tekstsamfunnets utvikling setter krav til skolen om å legge til rette for at elevene skal oppnå de ferdighetene, forståelsene og kompetansene som kreves for å kunne navigere og delta i det. Kravet synliggjøres også i formålsparagrafen i Opplæringsloven, som sier at skolen skal hjelpe elevene til å legge et grunnlag for deltakelse i arbeidslivet og samfunnet (Opplæringslova, 1998, §1-1).

Allerede i 1994, da New London Group møttes for å diskutere målet med utdanningen i framtiden, ble det kastet lys på den økende tekstmengden og -mangfoldet, og viktigheten av å kunne forholde seg til dette (The New London Group, 2003). Denne tankegangen er også synlig i UNESCO sin definisjon av literacy, som vektlegger det å kunne ta i bruk literacy, som innebærer både skriving, lesing og muntlige ytringer, for å nå sine mål, utvikle sin kunnskap og delta i både det lokale og det globale samfunnet (UNESCO, 2004, s. 13). En sosiokulturell tilnærming til, og forståelse av skriving betyr at man ser på skriving som noe mer enn bare blyanten som beveger seg over arket eller fingrene som trykker på tastaturet. Skrifthendelsene henger sammen med de sosiale og kulturelle rammene som ligger til grunn og påvirker både skriveren og selve skrivehendelsen. Skal literacy fungere som tilgangskompetanse, fordrer det at elevene kan forholde seg til rammene, og ha en endringskompetanse som gjør det mulig å tilpasse seg etter hvordan tekstsamfunnet utvikles.

Tilgangskompetanse henger også sammen med kritisk literacy. Å forholde seg til tekstene i samfunnet handler om å kunne lese både *med* og *mot* tekstene, med andre ord å vurdere tekstene man blir eksponert for kritisk. Å ha et kritisk blikk er også avgjørende for å kunne stille spørsmål til innholdet. At individer stiller spørsmål til tekster i samfunnet, og derav til samfunnet mer generelt, er viktig for å drive demokratiet framover. Dette er et eksempel på den gjensidige avhengigheten mellom et demokratisk samfunn og et individs literacy. Individet er avhengig av literacy for å delta, og det demokratiske samfunnet er avhengig av individet for å fungere. Da de tverrfaglige temaene ble introdusert i læreplanen, var begrunnelsen at arbeid med de skulle gjøre slik at elevene får et bedre grunnlag for å møte samfunnsaktuelle

utfordringer (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Innføringen av temaet demokrati og medborgerskap i LK20 sender et signal om at det å lære elevene hvordan de kan delta i samfunnsdebatten og være med på å videreutvikle demokratiet, skal være en prioritet i skolen.

I beskrivelsen av temaet demokrati og medborgerskap i norskfaget skisseres et behov for å utvikle elevenes skriftlige ferdigheter, for at de skal kunne gi uttrykk for egne tanker og meninger, og delta i samfunnsliv og demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2019a). I samfunnsfag beskrives temaet blant annet som det å utvikle kunnskaper og ferdigheter for å kunne skape og delta i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2019d). I denne studien har jeg vært opptatt av hvilken forståelse av begrepet demokrati som kommer til uttrykk i elevenes skriving og i samtaler med elevene, med et mål om å belyse utfordringer og muligheter knyttet til arbeid med det nye tverrfaglige temaet i norsk og samfunnsfag. I analysen ble det synlig at elevene har mye kunnskap om demokrati, slik det vektlegges i læreplanens formulering av det tverrfaglige temaet i samfunnsfag. Spesielt har de kunnskap om demokrati forklart som rettigheter og gode verdier. Likevel er ikke kunnskaper om demokrati alene en forutsetning for framtidig deltakelse. Læreplanens omtale av hva elevene skal tilegne seg i arbeid med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, kan forstås som relativt likt i norskfaget og samfunnsfag. Elevene skal dannes og utdannes slik at de får de ferdighetene og den kompetansen de trenger for å være med å utvikle og delta i arbeidslivet, samfunnet og demokratiet. Formuleringer i læreplanen har derimot liten effekt, om ikke elevenes forståelse samsvarer med hva den omtaler som viktig

I denne studien var målet å få innsikt i hvilke forståelser av skriving i norsk og samfunnsfag et utvalg elever fra 7. trinn og 9. trinn uttrykte, både ved å analysere tekster de har skrevet, og i samtaler om tekster og skriving. I tekstsamtalene uttrykte elevene en relativt smal forståelse av skriving, med hovedvekt på rettskriving i norsk og fakta eller begrep i samfunnsfag. Likevel viste elevene gjennom skrivingen at de mestret ulike typer tekster og skrivemåter i begge fag, at de kunne skrive rett i både norsk og samfunnsfag, og at de kunne vise fagkunnskaper både gjennom eventyr og faktasetninger. Det er derfor en viss avstand mellom elevenes uttalte forståelse av skriving, og deres faktiske skrivekompetanse, slik den kom til uttrykk gjennom tekstene de skrev som ledd i studien.

I et overordnet perspektiv kan man se at studien viser at elevene uttrykker en nytteforståelse av skriving, mens danningsdimensjonen ikke er like synlig. Likevel har skolen et dobbelt

samfunnsoppdrag, den skal både utdanne og danne. Det betyr at det er ikke nok å gi elevene de redskapene de trenger, som for eksempel kunnskaper om demokrati eller evnen til å kunne skrive rett. Utviklingen av skrivekompetansen skal ikke bare ha et nyttefokus, men et fokus på skriverens dannelsesprosess på veien mot deltakelse i samfunnet. En forutsetning for å lykkes med dette doble oppdraget, er at elevene må utvikle en forståelse av hvordan og hvorfor de ulike redskapene brukes, og hvilke muligheter og begrensninger de kan ha. Derfor tenker jeg at det viktigste vi kan gjøre for elevene, er å hjelpe dem med å utvikle en metaforståelse av skrivekompetansen sin, slik at de i større grad blir bevisst på hvordan de tenker, og hvilke ressurser, erfaringer og kunnskaper de tar i bruk når de skriver, likt det Langer (2011) kaller for *literate thinking*.

Som lærere må vi prioritere at elevene i utviklingen av sin skrivekompetanse, får sjansen til å reflektere over hvorfor de skriver, og hva hensikten med skrivingen er i ulike sammenhenger – også på lang sikt og i et overordna perspektiv, eksempelvis for å utvikle sin mulighet for å delta i samfunnet og demokratiet. Samfunnet er ikke fagdelt på samme måte som skolen er. Det tverrfaglige aspektet ved temaet demokrati og medborgerskap kan være med på å styrke muligheten for at elevene skal kunne utvikle sin forståelse av demokrati fra noe mer enn definisjonen de finner i samfunnsfagboka, til å forstå hva det å leve i et demokrati innebærer for dem, hva det krever av dem, og ikke minst hvordan de kan skrive seg inn i det.

Litteratur

- Aasen, A. J., Skaftun, A. & Wagner, Å. K. (2015) Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole – en besøkelsestid for norskfaget? *Norsklæraren* nr. 2/2015 (s. 50-60).
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016) Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Tidsskriftet Sakprosa* 8 (3). Hentet fra <https://journals.uio.no/sakprosa/article/view/3669/3552>.
- Bakken, J. (2020, mars) Fra ett til tre nye norskfag? Fagfornyelsen på ungdomstrinnet og vgs. Innlegg presentert på <https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/frste-foredrag-i-vrens-digitale-konferanse-om-fagfornyelsen-jonas-bakken-om-fagfornyelsen-i-videregende-og-p-ungdomstrinnet-9dwkc?rq=jonas%20bakken>.
- Barton, D. (2007) *Literacy – an introduction to the ecology of written language*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell publishing.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Foquette, D. & Garufis, J. (2005) *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, IN: The WAC Clearinghouse.
- Berge, K. L. (2005) Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen; S. Nome (Red) *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2007) Grunnleggende om de grunnleggende ferdighetene. I H. Hølleland (Red.) *På vei mot Kunnskapløftet – Begrunnelser, løsninger og utfordringer* (s. 228-249). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Blikstad-Balas, M. (2018) Skrivekursurser i norskfaget – en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research* (s. 42-60). Hentet fra <file:///Users/KariKrogh/Downloads/1020-Article%20Text-9006-2-10-20180504.pdf>.
- Blikstad-Balas, M. (2019) *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Breivega, K. M. R., Ragnes, T. E. & Werler, T. C. (2019) Demokratisk danning i skole og undervisning. I K. M. R. Breivega & T. E. Ragnes (Red) *Demokratisk danning i skolen – tverrfaglige empiriske studier* (s. 15-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brunstad, E. & Helset, S. J. (2019) Utfordringer og muligheter for skriftkulturforskninga i E. Brunstad & S. J. Helset (Red) *Skriftkulturstudier i ei brytningstid* (s. 9-20) Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Børhaug, K. (2018a) Oppseding til medborgerskap – mellom globalisering og elevens livsverd. I *Nytt Norsk Tidsskrift* (35) 03-04. Hentet fra https://www.idunn.no/nnt/2018/03-04/oppeseding_til_medborgarskap.
- Børhaug (2018b) Demokrati i den nye læreplanen. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/demokrati-i-den-nye-lareplanen/>.
- Clark, A. J. (2007) *Empathy in counselling and psychotherapy: Perspectives and practices*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018) *Research methods in Education* (8.utg) London/New York: Routledge.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Dagsland, S. (2015). Om relasjonen skrivehandling – skriveoppgave – elevtekst. *Utfordringer ved antatt reflekterende skriveoppgaver*. I H. Otnes (Red) *Å invitere elevene til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 203-220). Oslo: Fagbokforlaget.
- DeSeCo (2005) The definition and selection of key competencies. Hentet fra <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
- Ericsson, K. A.; Simon, H. A. (1984/1993) *Protocol analysis. Verbal reports as data*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fangen, K. (2004) *Deltakende observasjon* Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjørtoft, H. (2014) Grunnleggende ferdigheter i norsk. I K. Skovholt (Red) *Innføring i grunnleggende ferdigheter – Praktisk arbeid på fagenes premisser*. (s. 55-87). Oslo: Cappelen Damm.
- Gadamer, H.-G. (1989) *Truth and method* (2.utg.) London: Sheed & Ward.
- Gardner, T. (2008) Designing Writing Assignments I T.P. Gorman, A. C. Purves & R. E. Degenhart (Red) *The IEA study of written composition 1: The international writing tasks and scoring scales* (s. 3-14) Oxford: Pergamon Press.
- Gee, J. P. (2015) *Social Linguistics and Literacies*. London/New York: Routledge.
- Gillis, V. (2014) Disciplinary Literacy: ADAPT NOT ADOPT. *Journal of Adolescent &*

- Adult Literacy 57(8), s. 614-623. Hentet fra https://www.jstor.org/stable/24034746?seq=9#metadata_info_tab_contents.
- Gjerstad, M. (2014) Demokratisk kompetanse gjennom skriftlige ferdigheter i norskfaget i J. Madsen & H. Biseth (Red) *MÅ vi snakke om demokrati i skolen?* (s. 217-235) Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjerustad, C., Waagene, E. & Salvanes, K. V. (2015) Spørsmål til Skole-Norge høsten 2014 – Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelser blant skoler og skoleeiere (NIFU-rapport nr. 3/2015). Oslo: NIFU.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Halliday, M. A. K. (1999) Situasjonsteksten i K. L. Berge, P. Coppock & E. Maagerø (Red) *Å skape mening med språk*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademiske forlag.
- Hansen, V. B. (2018, 26.04) Man bør forstå sin egen skattemelding. Men det gjør ikke jeg. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/jP7yx9/man-boer-forstaa-sin-egen-skattemelding-men-det-gjoer-ikke-jeg-vilde-bratland-hansen>.
- Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015) *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1900-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Huang, L., Ødegård, G., Hegna, K., Svargård, V., Helland, T. & Seland, I. (2017) Unge medborgere – Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.-klassinger i Norge. The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS 2016) (Nova rapport 15/2017). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/iccs.pdf>.
- Iversen, H. M., Otnes, H. (2016) *Å lære å skrive – Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Janks, H. (2010) *Literacy and power*. New York: Routledge.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2000). Changing the role of Schools, i B. Cope & M. Kalantzis (Red) *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures* (s. 121-148) New York: Routledge.
- Keen, S. (2006) A Theory of Narrative Empathy. *Narrative* 14(3) s. 207-236. Hentet fra https://www.jstor.org/stable/20107388?seq=3#metadata_info_tab_contents.
- Koritzinsky, T. (2014) *Samfunnskunnskap - Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kress (2009) Writing in a world of provisionality i G. Å. Vatn, I. Folkvord & J. Smidt (Red) *Skrijving i kunnskapssamfunnet*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Kress, G. (2012) Materialisert meningskabelse: tanker om literacy, læsning og skrivning i konteksten av multimodal kommunikation. *Viden om læsning*, 12 (s. 4-5).
- Kunnskapsdepartementet (2003/2004) Kultur for læring (Meld. St. 30 2003-2004) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004/id404433/>.
- Kunnskapsdepartementet (2015/2016) Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 2015-2016) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019) *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langer, J. A. (2011) *Envisioning knowledge: Building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Leake, E. (2016) Writing Pedagogies of Empathy: As Rhetoric and Disposition. *Composition Forum* 34. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113428.pdf>.
- Lindh, C. (2019) *I skrivandets spår: Elever skriver i SO* (Doktoravhandling). Malmö Universitet, Malmö.
- Lundquist, E., Säljö, R. & Östman, L. (2013) Innledning: Literacy och scientific literacy. I E. Lundquist, R. Säljö & L. Östman (Red), *Scientific literacy. Teori och praktik*. (s. 9–18). Malmö: Gleerups.
- Mathé, N. E. H. (2015) Begrepsforståelse i samfunnsfag. Hva vil vi med begrepene? I *Bedre skole* (1), s. 68-72.
- Matre, S., Berge, K. L., Evensen, L. S., Fasting, R. B., Solheim, R. & Thygesen, R. (2011) Developing national standards for the teaching and assessment of writing: Rapport frå forprosjekt Utdanning 2020. Trondheim: HiST.
- Matre, S. & Solheim, R. (2015) Writing education and assessment in Norway: Towards shared understanding, shares language and shared responsibility i E. Krogh & S. Penne (Red). *L1 – Educational Studies in Language and Literature* (15), s. 1-33. Hentet fra: <https://11.publication-archive.com/publication/1/1527>.

- Matre, S., Solheim, R. & Otnes, H. (red.), Berge, K. L., Evensen, L. S., Skar, G. & Thygesen, R. (under utgivelse). *Forventningar om skrivekompetanse. Erfaringar og funn frå eit forskingsprosjekt om skriving, skriveopplæring og vurdering* [arbeidstitel]. Oslo, Universitetsforlaget (Kapittel 10: Skriveoppgåvene).
- Moslet, I. (2009) Norsk lærer i J. Smidt (Red) *Norskdidaktikk – ei grunnbok*. (s. 23-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J., Ottesen, E. & Hertzberg, F. (2010) Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge* 4(1), s. 1-23. Hentet fra <https://journals.uio.no/adno/article/view/1055/934>.
- NESH (2016) Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss & teologi. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>.
- Nicolaysen, B. K. (2005) Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking i B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red) *Kulturmøter i tekster – Litteraturredidaktiske perspektiv* (s. 9-31) Oslo: Det Norske samlaget.
- Nilsen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren* Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2002: 10 (2002) Førsteklasses fra første klasse. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2002-10/id145378/>.
- NOU 2003: 16 (2003) Forsterket kvalitet i en grunnskoleopplæring for alle. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>.
- NOU 2011:20 Ungdom, makt og medvirkning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/>.
- NOU 2014: 7 (2014) Elevenes læring i fremtidens skole. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec2>.
- NOU 2015: 8 (2015) Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Normkorpuset: <http://www.hf.uio.no/iln/om/organisasjon/tekstlab/prosjekter/norm/>.
- OECD (2005) The definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. Hentet fra <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
- Ongstad, S. (1997) Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep (Doktoravhandling) Trondheim: NTNU.
- Ongstad, S. (2014) Driften i literacy-begrepet-en utfordring for lærerutdannings fagdidaktikk? I S. Kleve, S. Penne & H. Skaar (Red) *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (s.197-224) Oslo: Novus.
- Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61) Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.
- Otnes, H. (2015a) Skriveoppgaver under lupen i H. Otnes (Red) *Å invitere elever til skriving – ulike perspektiver på skriveoppgaver*. (s. 11-28) Bergen: Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015b) Tildelte skriveroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet i H. Otnes (Red) *Å invitere elever til skriving – ulike perspektiver på skriveoppgaver*. (s. 243-259) Bergen: Fagbokforlaget.
- Overrein, P. & Madsen, R. (2014) Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag. I K. Skovholt (Red) *Innføring i grunnleggende ferdigheter – Praktisk arbeid på fagenes premisser*. (s. 126-172). Oslo: Cappelen Damm.
- Overrein, P. & Smidt, J. (2009) Skriving i samfunnsfag i videregående skole – på vei mot samfunnsfaglige fagtekster. I G. Å. Vatn, I. Folkvord & J. Smidt (Red). *Skriving i kunnskapssamfunnet* (s. 95-126). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Overrein, P. & Smidt, J. (2010) Begrep og makt – begrepslæring og samfunnsbilder i skriving i samfunnsfag i J. Smidt (Red) *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 231-254). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Redd Barna (2019, 19.august) Barnas valg – Min stemme [Videoklipp] Hentet fra <https://barnasvalg.reddbarna.no/video>.
- Rogne, W. M. (2020) Høgttenking i R. Neteland, L. I. Aa (Red.). *Metodeboka 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ruge, H. (1933) Morsmålsundervisningen. Oslo: J. W. Cappelens forlag
- Rødnes, K. A. & Gilje, Ø. (2018) Ti år med grunnleggende ferdigheter – hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 102(3). Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2018/03/ti_aar_med_grunnleggende_ferdigheter_hva_vet_vi_oghvorg.
- Selander, S. (2013). Læringsdesign og multimodale representasjoner i en digitaliseret

- verden. I S. Madsbjerg & K. Friis (Red), *Skrivelyst i fagene* (s. 39–66). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Shanahan, C. & Shanahan, T. (2014) Does Disciplinary Literacy Have a Place in Elementary School? *The Reading Teacher*, 67 (8), s. 636-639.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008) Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard educational Review*, 78 (1), s. 40-59.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012) What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter? *Top Lang Disorders* 32(1), s. 7-18.
- Skjelbred, D.; Veum, A. (2013) Innledning – Literacy i læringskontekster i D. Skjelbred; A. Veum (Red), *Literacy i læringskontekster* (s. 11-25). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skrivesenteret (2013) Skrivehjulet. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>.
- Smidt, J. (2009a) Norskfagets dimensjoner i J. Smidt (Red) *Norsksdidaktikk – ei grunnbok*. (s. 13-15). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2009b) Ulike syn på skrijving og skriveundervisning. I J. Smidt (Red) *Norsksdidaktikk – ei grunnbok*. (s.312-316). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (Red.) (2010) *Skrijving 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*. (s. 9-42) Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J., Solheim, R. Aasen, A. J. (Red) (2011) *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. & Solheim, R. (2013) Skrijving som vei til kunnskap, identitet og kultur. En lærers arbeid med skrijving på mellomtrinnet i D. Skjelbred & A. Veum (Red) *Literacy i læringskontekster* (s. 188-200). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Smith, M. A. (2011) The Writing Assignment Framework and Overview. National writing project. Hentet fra https://lead.nwp.org/wp-content/uploads/2016/06/NWP_Writing_Assignment_Framework_and_Overview.pdf.
- Solheim, R. & Matre, S. (2014) Forventinger om skrivekompetanse – perspektiver på skrijving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om læsning nr.15* (s. 76-88).
- Solheim (2020) Inngangar til studiar om skriveforløp og vurderingspraksisar i R. Neteland, L. I. Aa (Red.). *Master i norsk. Metodeboka 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Street, B. (1984) *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Svennevig, J. (2018) *Språklig samhandling – innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm/Landslaget for norskundervisning.
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019) Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-slags-medborger-en-undersokelse-av-lareres-ideer-om-opplaring-til-demokrati-og-medborgerskap-i-skolen/>.
- Säljö, R. (2013) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- The New London Group (2003) A pedagogy of Multiliteracies designing social futures I B. Cope & M. Kalantzis (Red) *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures* (s. 9-37) New York: Routledge.
- Tjora, A. (2018) *Viten skapt – kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tønnesson, J. (2019) Sakprosa. I Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/sakprosa>.
- UNESCO (2004) The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper. Paris: United Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2005) Education for all: literacy for life. Paris: United Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Utdanningsdirektoratet (2013) Erfaringer og vurderinger av eksamen 2013 – 6. Reviderte læreplaner. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2013/6-Reviderte-lareplaner/>.
- Utdanningsdirektoratet (2015a) Skrijving som grunnleggende ferdighet i norsk. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/skriving-i-norsk/grunnleggende-ferdighet/>.
- Utdanningsdirektoratet (2015b) Læreplan i samfunnsfag – Grunnleggende ferdigheter. Hentet fra https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Grunnleggende_ferdigheter.
- Utdanningsdirektoratet (2016) Forståelse og bruk av fagbegreper – differensiert

- undervisning. Hentet fra file:///Users/KariKrogh/Downloads/forstaelse-og-bruk-av-fagbegreper-ved-hjelp-av-differensiert-undervisning.pdf.
- Utdanningsdirektoratet (2017) Kjerneelementer – fag i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kjerneelementer/>.
- Utdanningsdirektoratet (2019a) Læreplan i norsk (NOR01-06). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>.
- Utdanningsdirektoratet (2019b) Kompetansepakker for innføring av nytt læreplanverk. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-for-innforing-av-nytt-lareplanverk/>.
- Utdanningsdirektoratet (2019c) Overordnet del Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>.
- Utdanningsdirektoratet (2019d) Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/grunnleggende-ferdigheter>.
- Utdanningsdirektoratet (2019e) PISA. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pisa/>.
- Vagle, W. & Evensen, L. S. (2005) Studie 5: Oppgavesettene og elevenes oppgavevalg i KAL-årene. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red) *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I: Norsksensuren som kvalitetsvurdering*, (s. 161–210) Oslo: Universitetsforlaget.
- Veum, A. (2020, 17.februar) Meir kritikk i klasserommet, *Forskersonen*. Hentet fra <https://forskersonen.no/kronikk-meninger-skole-og-utdanning/meir-kritikk-i-klasserommet/1639773>.
- Vikan, H. (2020) *Kritisk literacy og sosiale medier* (Masteravhandling) NTNU, Trondheim.
- Volckmar, N. (2016) Fellesskolen som arbeidsmarkedsintegrerende prosjekt. I N. Volckmar (Red.) *Utdanningshistorie – grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon* (s. 111-131). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Vygostkij, L. S. (2001) *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Øgreid, A. K. (2017) *Skriftlig argumentasjon i fagspesifikke skrivekontekster på ungdomstrinnet*. (Doktoravhandling) Universitetet i Oslo, Oslo.
- Østerud, Ø. (2019) *Statsvitenskapelig leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aase L. (2005). Skolefagenes ulike formål – danning og nytte. I K. Børhaug, A.-B. Fenner & L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (s. 15–28). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 3: Elevenes skriveoppgave

Vedlegg 4: Sofies tekst

Vedlegg 5: Kaias tekst

Vedlegg 6: Idas tekst

Vedlegg 7: Lines tekst

Vedlegg 8: Odins tekst

Vedlegg 9: Tors tekst

Vedlegg 10: Evas tekst

Vedlegg 11: Jennys tekst

Vedlegg 12: Andreas tekst

Vedlegg 13: Leas tekst

Vedlegg 1:

Samtykkeerklæring

Vi har mottatt informasjon om masterprosjektet som omhandler fagspesifikk skriving i norsk og samfunnsfag. Vi samtykker i at datamaterialet bestående av elevtekster og eventuelt opptak av samtaler mellom elever og forsker kan benyttes i denne masterstudien frem til prosjektet er avsluttet, 15.mai 2020. Vi vet at utdrag fra tekster og samtaler behandles med anonymitet og respekt i den ferdige avhandlingen, og vet at vi når som helst kan trekke oss fra studien.

Sett kryss i ruta som passer:

Jeg/vi samtykker. Jeg/vi har snakket med jenta/gutten vår om dette, og han/hun har også gitt sitt samtykke til å delta. Jeg/vi er klar over at deltakelsen er frivillig, og at vi og barnet når som helst og uten grunn kan trekke oss fra prosjektet.

Jeg/vi samtykker ikke.

Elevens navn: _____

Sted: _____ Dato: _____

Signatur foresatte: _____

Vedlegg 2:

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Fagspesifikk skriving

Referansenummer

955175

Registrert

10.09.2019 av Kari G. Krogh - karigk@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)
/ Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Randi Solheim, randi.solheim@ntnu.no, tlf: 73558904

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kari Krogh, karigk@stud.ntnu.no, tlf: 97542643

Prosjektperiode

01.09.2019 - 15.05.2020

Status

18.09.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

18.09.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.09.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

8. lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
9. formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
10. dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
11. lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylleformålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3:

lytte
meninger
demokrati
deltakelse
medborgerskap
meningsbrytninger
rettigheter
toleranse
samarbeid
påvirke
stemme
respekt

Tenk deg at du bor i et land uten demokrati. Skriv en tekst som sier noe om hvordan det er å leve der.

- Du velger selv hvilken sjanger du vil skrive i.
- Ordskyen over kan du bruke som inspirasjon til teksten, men du kan også se bort fra den om du har andre ideer.
- Du velger om du vil skrive på pc eller for hånd. Velger du å skrive på pc, kan du levere teksten på minnepenn til Kari.
- Blir du ferdig med å skrive, kan du gjerne lage illustrasjoner til teksten din.

Lykke til!

Vedlegg 4: Sofies tekst

Demokrati er: likhet, rettigheter, samarbeid, meninger og rettferdighet.

Hvis jeg hadde bodd i et land uten demokrati så hadde bare noen få fått bestemme hvordan hele landet skal ha det.

Da hadde ikke flertallet fått bestemme, i det landet hadde det ikke vært rettferdighet eller samarbeid.

Da hadde ingen fått stemmerett.

For at et land skal fungere så må alle ha rett til å si sine meninger, samarbeide, ha respekt for alle de rundt seg, lytte til det andre har å si og en stemmerett.

Hvis det ikke hadde vært demokrati i et land så hadde veldig mange personer følt seg nedstemt. Hvis det ikke er demokrati så hadde det ikke vært noe godt samarbeid og nesten ingen hadde vært så flinke til å vise toleranse for de rundt seg.

Alle i et land må fungere som tannhjul ingen kan være rustne da kommer man ikke fram til noen løsning.

Et land må fungere for å komme fram til en løsning så kan alle ha det bra og føle seg like mye hvert.

Jeg tror ikke at noen hadde trivdes i et land uten demokrati.

Så alle land burde tenke seg over, å begynne å tenke at demokrati er veldig nødvendig.

Land utan demokrati

Det er mange land utan demokrati. Det synes ikkje eg er bra. Eg synast at alle burda ha sin eigen meining og dei burda få stemme, ikkje at ein person bestemme alt saman. Det er urettferdig. Dei kan vertfall gjere slik at dei som har lyst til å stemme kan få lov til det. Eg trur det er veldig dårleg å leve i eit slikt land. Det er urettferdig styrt og det kan skape demonstrasjonar og i verste fall krig. Som regel er det meir fattigdom i landa det er diktatur og. Det synest eg er dumt. Eg er ganske usikker på om dei landa utan demokrati har rettigheter, men eg håper dei har en del vertfall, men eg veit at i Saudi Arabia har ikkje kvinner nokon rettigheter, dei får ikkje eingong lov til å kjøre bil. Det synes eg er bare utroleg unødvendig og idiotisk visst eg skal si det rett ut. Kvinner burde få lov til å gjere ka dei vil, vertfall få kjøre bil. Stemmerett er noko eg tar arvolig. Alle burde få lov til å stemme, altså dei over 18 år. Eg håpar at det blir forandringar i framtida, til det betre. Fordi eg veit at det er mange som strevar akkurat no. Alle saman burde få samarbeide til å gjere ting betre, at vi alle påvirkar andre til å gjøre det betre.



Muren

I Mytt (et land) er det et lite folk. vi er ca. 400 barn og ca. 300 voksne. Familien min har lite med penger. Vi har 5 hester og 2 høner som vi må mate tre ganger om dagen, derfor går vi tom for penger ofte. Vi har 200 kroner til å mette våre 7 mager på. Vi er egentlig et helt land, men vi har to menn som vil styre landet. De ble så uenige at de delte landet i to. Etter det har Sør-Mytt hver fattige og Nord-Mytt styrtrike. Mange har prøvd og flykte fra landet, men det to mennene har klart å samarbeid om en mur mellom Nord og Sør-Mytt. Mange har prøvd å demonstrere i gatene men de har blitt straffet med å plukke ku-bæsj i gården til kongen og dronningen. Men en gang så var det en mann som het Albert våg, han var fra Nord-Mytt. Han tok et fly til nabolandet Chail og inn i til Sør-Mytt. Han hadde begynt å demonstrere med Sør-Mytt, De som bodde i Sør-Mytt ble helt sjokka. Han hadde tatt med seg Våpen og Demonstrerte Med Sør-Mytt. Nå måtte "Sjefene" til de to landene samarbeid for engang skyld. Etter de hadde klart å jobbe sammen Tenkte de at " Det var ikke så vanskelig å jobbe sammen, bestemte seg for å rive muren. Så ble landet Mytt igjen. Men det var enda ett problem,De hadde ikke et demokrati. De hadde satt ut plakater om hvem som ville Være ett parti. på plakatene sto det: De som ville være ett parti med minst 13 deltagere kan ringe nummeret til Presidentene eller sende en mail. Fem dager senere hadde landet fem parti. De stemte hvem som skulle være leder i vært parti, De som var 15 og oppover kunne stemme. Dage etter stemmedagen døde Albert Våg. De to presidentene var i begravelsen hans. De lagde statue av restene til muren for ære av Albert Våg å satte den i slottshagen.

Jeg bor i diktatur!

Jeg bor i ett land med diktatur, jeg syns det er veldig kjipt, jeg tørr liksom ikke å si det jeg mener. Jeg er redd for å bli straffet om jeg sier det jeg mener. Jeg har masse jeg vil si, jeg er kanskje liten, men jeg og har faktisk meninger om forskjellige ting. Jeg syns alle skulle fått lov til å være med å bestemme, ikke bare en person. Det virker så mye bedre å bo i ett land med demokrati, der alle er med å bestemme. Der de bestemmer hva som er best for folket og ikke bare dem selv. Jeg syns ikke det greit at en person, eller en gruppe skal bestemme over alle oss andre. Alle burde være enig i valg som blir tatt. Det at noen folk blir drept av at de sier meningene sine er helt sykt, alle mennesker er like mye verdt og alle sine meninger burde høres. Jeg er dritt lei av å ikke kunne si det jeg mener, jeg er dritt lei av at andre ikke kan si det de mener. Det er ikke sånn det skal være! Alle skal kunne si det de vil, tenke det de vil om akk det de vil.



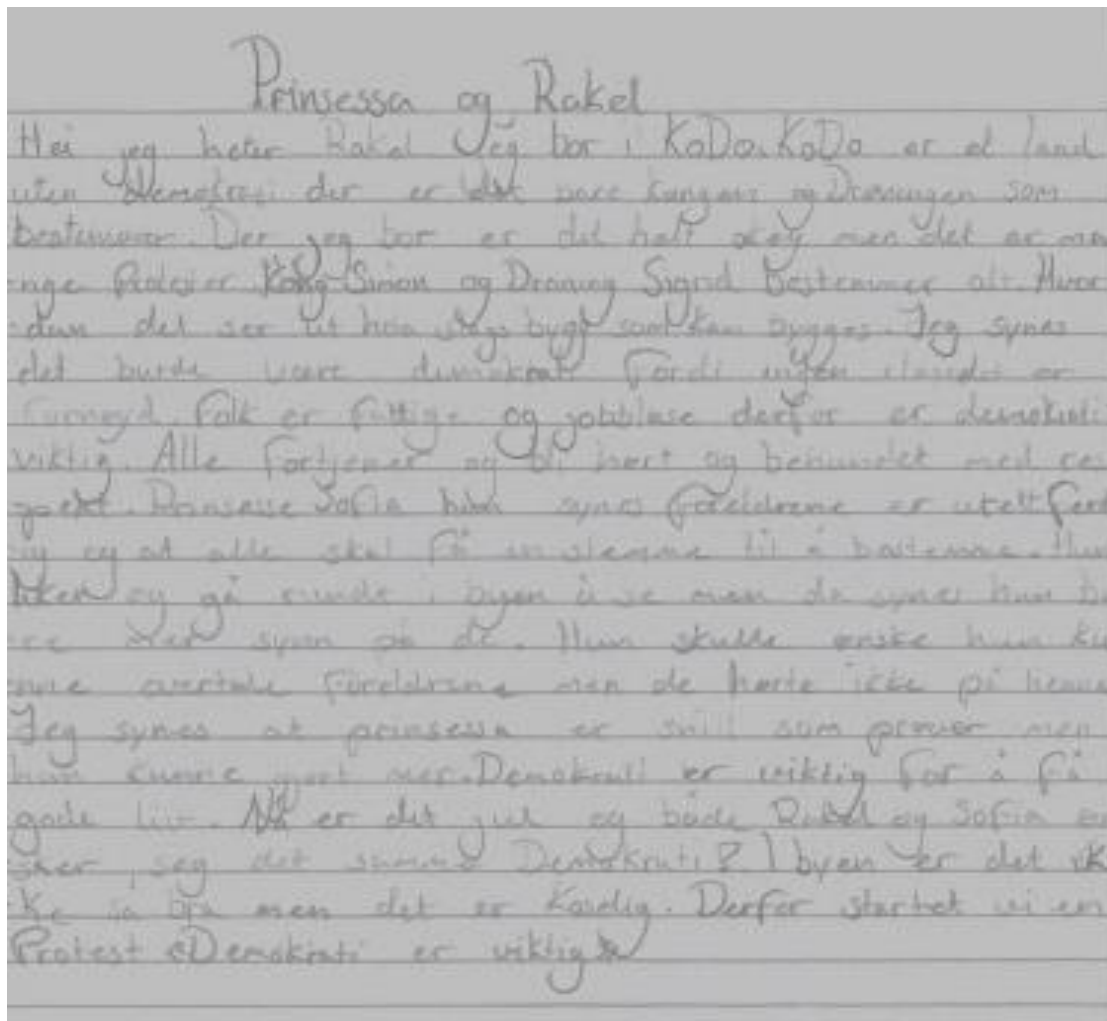
Demokrati.

Det er dårlig å ikke ha demokrati for da sier kongen kanskje. "Nei vi kan ikke gjøre dette lengre vi kan heller gjøre dette en mye mer effektiv måte og spare mindre energi og bærekraft." Men folket mener at det er en dum ide og vil bruke det gamle. For da ville det blitt mye mer vold og de kan ikke stemme på hvem de vil at skal sitte i høyesterett. Det kommer til og bli sinte folk og mener at de andre skal sitte i høyesterett så de samler seg en gruppe og demonstrerer. Og de i høyesteretten må høre på de som demonstrere på hva de vil. De som demonstrerer vil bare ha en mening om at det de gjør er feil og demonstrantene sier det riktige. De vil påvirke at det skjer en naturkatastrofe. De mener at det skal være andre rettigheter.

Vedlegg 9: Tors tekst

Hvis jeg hadde bod i et land uten demokrati, ville jeg ikke bod der, fordi du har ingen stemmerett og diktatoren vil ikke lytte til deg hvis du vil ha endringer. Og hvis du gjør opprør eller ikke avlyder blir du straffet. Det er svært lite ytringsfrihet eller ingen ytringsfrihet. De vil ofte bruke vold eller våpen får å opprettholde makten. Og man har ikke lov til å stemme på kandidater til valg. Folk blir hjernevasket og tror de blir styrt riktig, og staten sensurerer det som kritiserer staten.

Vedlegg 10: Evas tekst



Prinsessa og Rakel

Hei jeg heter Rakel jeg bor i KoDo. Kodo er et land uten demokrati der er det bare kongen og Dronningen som bestemmer. Der jeg bor er det helt okey med det er mange Protester. Kong Simon og Dronning Sigrid bestemmer alt. Hvordan det ser ut hva salgs bygg som kan bygges. Jeg synes det burde være demokrati fordi ingen i landet er fornøyd. Folk er fattige og jobbløse derfor er demokrati viktig. Alle fortjener og bli hørt og behandlet med respekt. Prinsesse Sofia hun synes foreldrene er urettferdige og at alle skal få en stemme til å bestemme. Hun bruker og gå rundt i byen å se men da synes hun bare synn på de. Hun skulle ønske hun kunne overtale foreldrene men de hørte ikke på henne. Jeg syns at prinsessa er snill som prøver men hun kunne gjort mer. Demokrati er viktig for å få gode liv. Nå er det jul og både Rakel og Sofia ønsker seg det samme. Demokrati! I byen er det ikke så bra men det er koselig. Derfor startet vi en Protest «Demokrati er viktig»

Vedlegg 11: Jennys tekst

Landet uten demokrati

Det var en gang et land, langt nede i sør, med verken troll, huldra eller vetter. Dette høres kanskje ut som det perfekte land å bo i, men det manglet en viktig ting. Demokrati.

I landet uten demokrati bodde det et folk, blant dette folket var det en by, og i denne byen bodde det to brødre. De to brødrene hadde en søster. Man kalte den eldste broren nummer 2, den yngste broren kalte man nummer 3, og søsteren, som var yngre enn begge brødrene, kalte man nummer 1. Du ville kanskje ha sagt at dette var veldig ulogisk, men det var ikke foreldrene eller søsknene som fikk bestemme dette, for dette landet var ikke et demokrati.

De tre søsknene skulle på skolen en dag. På skolen satt man ute og hørte på hva læreren sa, og når det regnet, fikk de lov til å bruke lue, men å gå inn, det fikk de ikke, for dette landet var ikke et demokrati.

På skolen lærte de tre søsknene om kongen, slottet og kongens hoff. Dette kunne de alt om, får det var det eneste de lærte, det hadde kongen bestemt, for dette landet var ikke et demokrati.

En dag sa kongen, "i dag skal jeg velge en ny konge! Alle sønner i dette landet skal komme til mitt slott, der skal jeg snakke med tre utvalgte sønner fra dette landet. Jeg skal velge ut en av de tre sønnene i dette landet og gjøre han til ny konge, for dette landet er ikke et demokrati."

De tre søsknene hørte dette. Faren til de tre søsknene gikk først til nummer 2 med en dressjakke og sa, "ta på deg denne og still deg helt bak i folkemengden, da kommer kongen til å velge deg", og nummer to tok på seg jakken og stilte seg helt bak i folkemengden. Til nummer 3 gikk faren med et par skinnstøvler og sa, "ta på deg disse og still deg lengst mot nord i folkemengden, da kommer kongen til å velge deg", og nummer tre tok på seg skinnstøvlene og stilte seg lengst mot nord i folkemengden. Da de to sønnene hadde dratt gikk han mot nummer 1 med en saks og sa, "klipp av håret ditt med denne og still deg akkurat i midten av folkemengden, da kommer kongen til å velge deg", og nummer 1 gjorde som fare sa, klippet av seg alt håret og stilte seg i midten av folkemengden.

Da kongen skulle velge tre sønner valgte han sønnen som sto helt bak i folkemengden, sønnen som sto lengst mot nord i folkemengden og sønnen som sto akkurat midt i folkemengden. Han tok de tre sønnene opp i slottet sitt og sa, "den sønnen som klarer å skrive tallet ti uten noe å skrive med, skal bli den nye kongen!" sa kongen og satte seg ned på tronen

sin. Nummer 2 tok seg en kniv fra et bord og risset inn tallet ti i tregulvet, kongen ville ikke ha ham og sa at han måtte gå. Og nummer 2 gikk, for dette landet var ikke et demokrati.

Nummer 3 fantet hjørne som var veldig støvete og brukte fingeren til å skrive tallet ti, kongen ville ikke ha ham og sa at han måtte gå. Og nummer 3 gikk, for dette landet var ikke noe demokrati. Nummer en stilte seg foran kongen og sa, "jeg kan ikke skrive tallet ti, fordi du har sagt at man bare skal lære om kongen, slottet og kongens hoff, fordi dette landet er ikke et demokrati." kongen så forbauset på nummer 1 og sa, "du skal være den nye kongen!"

Etter kroningen skulle den nye kongen holde en tale. "jeg er ikke en konge!" sa nummer 1. "jeg er deres dronning! Jeg skal herske dette land, og jeg skal la folket gå på skole inne. Dere skal lære, og dere skal hjelpe meg å herske! Fra og med denne dag, skal dette landet være et demokrati!"

Snipp snapp smute, og så var dette landet et demokrati.

verden uten demokrati.

1. Alle kan ikke si demers mening.
2. ALle kan ikke stemme.
3. Det kan bli konflikter og uenighet.
4. Folk mister respekt.
5. Folk kommer ikke til å ha det bra.
6. Folk kommer til å begynne å flykte til andre land det kan forårsake konflikter i andre land.
7. Andre land kommer til å miste roen.
8. Land med demokrati kommer til å bli vansker om reglene dems.
9. Det kan bli krig i mellom andre land for uenighet.
10. DEMokrati kan styres av flere land som må bli enig om demokratiet i verden men hvis noen blir ueni kan forårsake store konflikter.
11. Mange barn må kan gå på skole men ikke alle kan det er dumt men det kan ørnes men ikke alltid de andre land er enige.
12. Barn mangler mat de må kan tjene penger men viss de vil ha penger må de ha utdanning eller for de ikke jobb for å ha utdanninga må man ha gått på skole.
13. Viss de flykter må andre land gjøre noe for at folkene som flykter ikke skal bryte inn i lande som dyr eller dø på veien.
14. å de kan ikke reglene i våre land så de må lære seg de men for å lære må de lære seg norske eller de språkene det lande har det kan forårsake konflikter for hvis en som ikke kan norsk bryter en lov må han snakke med politiet men viss den fyren ikke kan å snakke norsk kan ikke politiet snakke med han for da skjønner han ikke.

Vedlegg 13: Leas tekst

DEMOKRATI

Demokrati er når du får si dine egne meninger uten at det skal få konsekvenser, rettigheter er når du kan gjøre det du vil og si det du mener, du kan stemme på hvem du vil at verden skal styres av.

Diktatur er en styreform som karakteriseres ved ekstrem grad av maktkonsentrasjon hos en eller de styrende og svært liten grad av frihet for de menige borgere.

Ordet demokrati stammer fra det greske ordet *dēmokratia*, som betyr *folkelig styre*. Demokrati ble først brukt om styringsformen i bystater i Hellas mer enn 400 år før vår tidsregning.

I dag finnes demokrati som styreform på mange nivåer og områder i samfunnet. Oftest snakker vi om demokratisk styre i land, og de fleste vestlige land har i lang tid hatt en demokratisk styreform, slik vi har i Norge. Også mange andre land har i tiden etter 1990 gått over til å bli demokratier, slik at et flertall av verdens land i vår tid er demokratisk styrt.

Demokrati, også kalt folkestyre, er en styreform der folket, forstått som landets voksne innbyggere, velger representanter, som utformer lovene og tar viktige politiske beslutninger. I et demokrati kan innbyggerne også selv delta i utformingen av de politiske vedtakene.

Tanken om demokrati oppstod i det gamle hellas. Det greske demokratiet ga makt til grupper av folket og ble en foreløpig for det moderne demokratiet. Siden den gangen har vi lært mer om hvordan et samfunn kan styres. Tanken om at det er hele folket som har makta i et land, har utviklet seg. Demokrati har stemmerett og ytringsfrihet.

Alt det jeg har skrevet er demokrati. De som ikke har demokrati, har ikke noe av punktene jeg har skrevet.

Slik har du ikke demokrati:

- Har ikke stemmerett
- Får ikke respekt
- Kan ikke påvirke noen
- Ikke si dine egne meninger
- ikke medborgerskap
- Ikke toleranse

