

Christina Betten

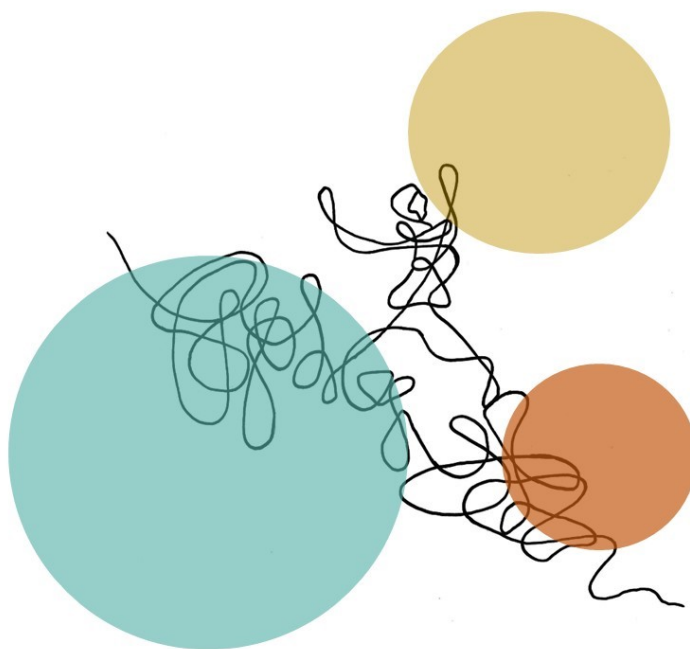
Skrivarane og essayet

Ein studie av fire elevar på Vg3 som skriv og samtalar om essay

Masteroppgåve i norskdidaktikk

Rettleiar: Randi Solheim

Mai 2023



Christina Betten

Skrivarane og essayet

Ein studie av fire elevar på Vg3 som skriv og samtalar om essay

Masteroppgåve i norskdidaktikk
Rettleiar: Randi Solheim
Mai 2023

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitskap
Institutt for lærarutdanning



NTNU

Kunnskap for ei betre verd

Samandrag

Denne studien gjer ei kvalitativ undersøking av fire elevar på Vg3 som skriv og samtalar om essay. Gjennom analysar av ei skriveoppgåve, fire essay og fire tekstsamtalar studerer eg korleis arbeidet med norskfagleg essayskriving gir elevane moglegheiter til å utfalde seg som skrivarar.

Med LK20 kom sjangrane tilbake, og elevar på Vg3 skal no skrive essay som utforskar og reflekterer over innhald i tekstar (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 14). Essayet er også ein eksamenssjanger, og som eit ledd i fagfornyinga er tilhøvet mellom innhaldet i kompetansemåla og det som blir prøvd til eksamen styrkt (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 3). I dette ligg det at eksamensoppgåvene kan få ein konkretiserande funksjon som gir rammer til ein elles open sjanger. Spørsmålet er om dette kan gå på akkord med potensialet essaysjangeren har til å femne om ein heilskapleg norskfagleg tekstkompetanse som rommar både identitets- og danningssopdraget så vel som kultur- og kunnskapsdimensjonen i morsmålsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Og kva for spelerom får eigentleg skrivaren i møte med sjangeren?

Problemstillinga for studien er: Korleis trer fire elevar i den vidaregåande skulen fram som skrivarar gjennom fire essay og tekstsamtalar?

Skrivarane svarar på ei essayoppgåve som imiterer ordlyden i eksamensoppgåvene som blir gitt våren 2023, og funna frå analysane gir både didaktiske og utdanningspolitiske implikasjonar. Funna og erfaringane frå studien viser at skrivarane ikkje opplever skriveoppgåva sine vedlagte tekstar som relevante. Trass i at dei forstår og kjenner desse godt, blir arbeidet med desse nedprioriterte til fordel for ulike sjølvvalde kultureferansar. Måten elevane omgår tekstvedlegga på peikar seg ut ei paradoks, sidan bruken av tekstvedlegga har til hensikt å måle skrivarane si leseforståing. Skrivarane grunnjev slike val med opplevinga av subjektiv relevans, og trer fram som interessestyrte, men samstundes sofistikerte og engasjerte skrivarar. Gjennom dette viser dei ein brei tekstkompetanse og evne til å delta i ulike kulturelle diskursar og nyttiggjere seg av eit mangfald av kulturuttrykk i skrivearbeidet sitt. Dette reiser spørsmål ved det faglege utbyttet av å pålegge skrivarane å utforske og reflektere over gitte norskfaglege tekstar. Desse funna gir grunnlag for å drøfte om ein med ei eksamensnær forståing av essayskriving i den vidaregåande skulen risikerer å ikkje anerkjenne personlege aspekt ved essayarbeidet. Studien min viser at det er nettopp er dette som får skrivarane til å blomstre. Argumenta for å sleppe fram- og verdsetjeskrivaren sitt prosjekt ligg i overordna målsetjingar om danning og identitetsutvikling i norskplanane og i den personlege essaysjangeren sin særart.

Abstract

This master thesis conducts a qualitative study of how senior students in Norwegian upper secondary school write and discuss essays. Through analyses of a writing assignment, four essays and four text-based conversations, I examine how the practice of essay writing provides opportunities for students to develop as writers.

With the introduction of the new National Curriculum LK20, genres made a comeback. Students are now required to write essays that explore and reflect upon the content of other texts (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 14). The essay is also an examination genre, and as part of the reform, the relationship between the content of competence goals and the competence that is tested in exams has been strengthened (Utdanningsdirektoratet, 2021a, p. 3). This suggests that examination tasks can serve a concretizing function that provides structure to an otherwise open genre. The question arises whether this can conflict with the potential for encompassing a broad text competence, accommodating both identity, cultural and knowledge related values and dimensions in the Norwegian subject (Kunnskapsdepartementet, 2019, p. 2). How can the essay genre facilitate students personal as well as educational self-realization?

The main research question is: How do four upper secondary school students emerge as writers through four essays and text conversations?

The writers in this study respond to an essay task that resembles the wordings of the exam task for the essay genre in the spring of 2023, and the findings from the analyses give both didactic and educational policy implications. This study shows that the writers tend to not find the texts attached to the writing task personally relevant. Despite their understanding and familiarity with these, they are deprioritized in favor of various self-selected cultural references. The way they avoid the attached texts highlights a paradox, given that the texts are intended to measure reading comprehension. The writers justify such choices with perceived subjective relevance, and they emerge as interest-driven yet sophisticated and engaged writers. Through this, they demonstrate a broad text competence and the ability to participate in various cultural discourses through a diversity of cultural expressions. This raises questions about the benefit of requiring writers to explore and reflect on pre-selected texts. This study implies that exam-oriented understandings of essay writing in upper secondary school risks not acknowledging personal aspects of essay work. My study finds that it is these elements that enable the writers to unfold. The arguments for allowing and valuing the writers project can be found in the overarching goals of the Norwegian subject regarding identity and cultural education as well as the distinctiveness of the personal essay genre.

Forord

Forordet i masteroppgåva gir høve til å reflektere over prosessen og takke dei som har bidratt til prosjektet.

Fyrst og fremst vil eg takke rettleiaren min, Randi Solheim, for støtte og kloke ord gjennom heile prosjektet. Ved sidan av å vere eit raust og varmt menneske, er du også ein sterk fagperson som inspirerer! Dei kritiske innspela og den oppløftande trua du har hatt på prosjektet mitt har vore avgjerande. Eg kjem til å sakne både margkommentarane dine og samtalane våre. Eg vil også takke medstudentane mine og alle tilsette ved norskseksjonen på ILU ved NTNU som eg har hatt gleda av å bli kjent med. De har gjort masterløpet til ein lærerik og triveleg prosess. Samlingsvekene på Kalvskinnet skriv seg inn i minneboka.

Vidare vil eg takke klasse 3ST ved «Eventyrbakken vidaregåande skule» og norsklærar og kollega «Vokalisten» for at de ville delta i studien min. De har vore positive og samarbeidsvillige heilt frå start, og det er de som har gjort denne masteroppgåva både mogleg og interessant. Eg rettar også ein takk Steinar L. Sæter for gode språklege innspel undervegs i prosessen.

Til slutt vil eg takke familie og vennar for støtte og oppmuntring. Ein skal ikkje kimse av folk som kokar middag og drar ein med ut på turar i skog og fjell. Thomas, du fortener ein særleg stor takk for å ha heldt fortet på heimebane medan eg har realisert meg sjølv. Tenk at eg har sleppt å vaske klede på eit heilt år! Den siste og største takka går til Håkon, sjølvaste lyset i livet. Denne er til deg.

Sunnalsøra, mai 2023.

Innhald

Figurar	xi
1 Innleiing	1
1.1 Problemstilling og forskingsspørsmål	2
1.2 Lesarrettleiing.....	3
2 Bakgrunn: Essayet.....	5
2.1 Sjangerskriving og føremålsskriving	5
2.2 Sjangerforståingar i litteraturvitskapen	6
2.3 Rolla til læreboka	7
2.4 Rolla til eksamen.....	8
2.5 Oppsummering.....	10
3 Metodiske val	13
3.1 Ein kvalitativ kasusstudie.....	13
3.2 Epistemologisk ståstad	13
3.3 Datainnsamling	14
3.3.1 Skulen, klassen, elevane og skriveoppgåva.....	14
3.3.2 Essay	15
3.3.3 Tekstsamtalar.....	16
3.3.4 Skrivarprofilane	18
3.4 Analyse av empiriske data.....	18
3.4.1 Abduksjon	18
3.4.2 Overordna tilnærmingar til empirien.....	18
3.5 Forskingsetikk, validitet og reliabilitet	20
4 Teori.....	21
4.1 Skrivaren og skrivinga i eit økologisk deltakarperspektiv.....	21
4.2 Skrivaridentitet	23
4.2.1 Skriving som sjølvdanning	23
4.2.2 Forhandlingsliner i identitetsarbeidet.....	24
4.2.3 Om subjektiv relevans	26
4.3 Norskfagleg tekstkompetanse	27
4.3.1 Essayet, skrivaren og tilgangskompetansen	28
4.3.2 Om å utforske og reflektere	28
4.3.3 Intertekstualitet og interdiskursivitet	31
5 Analyse	35
5.1 Skriveoppgåva som kontekstuellt aspekt ved skrivehendinga.....	35
5.2 Filmvitaren.....	40

5.2.1 Presentasjon av essayet <i>Provoserende kunst på lerretet</i>	40
5.2.2 Intertekstualitet og interdiskursivitet i Filmvitaren sitt essay	41
5.2.3 Korleis forstår Filmvitaren essaysjangeren, utforsking og refleksjon?	46
5.2.4 Korleis påverkar interessene til Filmvitaren tekstlege val?	48
5.3 Intertekstualitet og interdiskursivitet i Komikaren, Påfuglen og Galleristen sine essay	53
5.3.1 Komikaren	53
5.3.2 Påfuglen.....	55
5.3.3 Galleristen.....	57
5.4 Korleis forstår Komikaren, Påfuglen og Galleristen essaysjangeren, utforsking og refleksjon?	59
5.4.1 Essaysjangeren.....	59
5.4.2 Å utforske og reflektere	61
5.5 Korleis påverkar skriarane sine interesser tekstvala dei gjer?	62
6 Syntesar	67
6.1 Korleis brukar skriarane ulike kulturreferansar i essaya?	67
6.2 Korleis forstår skriarane essaysjangeren, utforsking og refleksjon?	69
6.3 Korleis påverkar skriarane sine interesser tekstvala dei gjer?	69
6.4 Filmvitaren, Komikaren, Galleristen og Påfuglen trer fram som skriarar	71
7 Didaktiske og utdanningspolitiske implikasjonar	73
Litteratur.....	77
Vedlegg	82

Figurar

Figur 1: Eksamenskonstruktet for norskeksamen Vg3.....	10
Figur 2: Skrivarutviklingsmodellen.....	25
Figur 3: Dekonstruksjon av skriveoppgåva.....	37
Figur 4: Interdiskursivitet: Filmvitaren.....	67
Figur 5: Interdiskursivitet: Komikaren.....	67
Figur 6: Interdiskursivitet: Påfuglen.....	68
Figur 7: Interdiskursivitet: Galleristen.....	68
Figur 8: Skrivarane si posisjonering: Kontinuum frå normdiskurs til interessediskurs.....	70

Essay: Substantiv

Etymologi: Via engelsk *essay*, frå fransk *essai*, grunntyding «forsøk», av latin *exagium* «kontroll av vekt; gudsdom».

Betydning og bruk: Litteraturvitskap: Kortare (åndeleg, kunstferdig, poengtert og personleg) prosatekst om eit bestemt emne.

Kjelde: Naob.no/ordbok/essay

1 Innleiing

Omgrepet *essay* kjem frå det franske *essai* som betyr «forsøk». I litteraturvitskapen er essayet ein åndeleg, kunstferdig, poengtert og personleg prosatekst om eit bestemt emne (NAOB, 2023). Men kva inneber *norskfagleg* essayskriving?

Med Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 er det norskfaglege essayet gjeninnført. Elevar på Vg3 studieførebuande utdanningsprogram og Vg3 Påbygging til generell studiekompetanse skal no arbeide mot kompetansemålet «skrive essay som utforsker og reflekterer over innholdet i tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 14). Eksamensoppgåvene etter LK20 rommar ei essayoppgåve, der elevane skal skrive essay relatert til vedlagte tekstar og ein påstand. Læreplanen byggjer på utgreiingar frå Ludvigsen-utvalet (NOU 2014:7; NOU 2015: 8) som mellom anna vektlegg at skulen skal bidra til menneskeleg utvikling. I eit norskfagleg perspektiv kan essaysjangeren bidra ved å støtte opp under sentrale norskfaglege verdiar som danning, identitetsutvikling og kulturforståing (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Som lærar i den vidaregåande skulen er eg difor nysgjerrig på korleis essaysjangeren blir tatt i mot hjå elevane og kva han vil innebere for skriveopplæringa i åra framover. Forskarane bak evalueringsprosjektet *Fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020)* finn førebels at skulane er i ein «utforskningsfase» der sentrale omgrep i fagfornyinga ikkje har «landa enda» (Gunnulfsen, et al., 2022, s. 108). Mi erfaring tilseier at dette også gjeld omgrepa som er knytt til essayet gjennom det nemnde kompetansemålet. Kva vil det seie å skrive eit essay som utforskar og reflekterer over tekstinnehald? Og kva for tekstar kan leggest til grunn?

Slike spørsmål prega også diskusjonen av essaysjangeren i sensorskuleringa på Gardemoen hausten 2022. Sensorfelle «Jørgen» såg fram til å få ei betre forståing av essaysjangeren som han kunne ta med seg tilbake i klasserommet. Han hadde vurdert vår felles kandidat til karakteren 2, medan eg hadde sett 4. Jørgen meinte at kandidaten skreiv for innforstått, og at han ikkje reflekterte nok over tekstane. Eg tenkte derimot at oppgåva var løyst på ein kreativ og sjølvstendig måte. Dette er ikkje ei unik forteljing. Generelle reliabilitetsproblem knytt til eksamenssensuren og eit svakt tolkingsfellesskap er eit godt dokumentert fenomen (Berge, 1996, 2009; Björnsson & Skar, 2021), og som bidreg til å auke risikoaspektet ved skrivinga for dei eldste elevane. Men kan skrivarane sjølve fortelje oss ei anna historie?

Mykje står på spel for elevar som er i ferd med å avslutte ein tretten år lang skulegang. I forskingslitteraturen omtalar ein eksamen som ein *high stake-kontekst* (Nordenbo et al., 2009), noko Troelsen (2020) i eit elevperspektiv drøftar i lys av den danske avgangsprøven. Trass i alvoret som ligg i eksamenssituasjonen, finn ho at kandidatane ikkje naudsynleg posisjonerer seg som strategiske skrivarar. Delar av forklaringa kan sjå ut til å ligge i at også *skrivarane* har ulike tekstnormer, eller forståingar, av kva som er relevant skrivepraksis i møte med dei enkelte oppgåvene. Korleis er så stoda for norskfaget?

I norsk kontekst har vi med LK20 fått ein uttalt intensjon om styrke samanhengen mellom kompetansemåla i læreplanen for fag og den kompetansen elevane blir prøvd i på eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 3). Eksamenssjangrane essay, retoriske analysar og litterære tolkingar og samanliknar er samstundes eksplisitte kompetansemål på Vg3 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), og utviskinga av skiljet mellom skriveundervisninga og eksamensskrivninga gjer det svært aktuelt å stille spørsmål ved kva for sjangernormer- eller forståingar- vi opererer med. For essaysjangeren er dette særleg relevant: I ein studie av lærebøker finn Askeland (2023) at essayet har færre føringar og gir meir kreativ fridom enn dei andre sjangrane. Dette er interessant i lys av

at innføringa av essay som eksamenssjanger aukar presset på å standardisere sjangeren, også i den daglege undervisninga. Korleis realiserer og forstår dagens Vg3-elevar sjangeren?

Hausten 2022 spør eg klasse 3ST ved «Eventyrbakken vidaregåande skule» om dei vil delta i eit forskingsprosjekt som søkjer å finne svar på spørsmål eg har lyfta fram i denne innleiinga. Eg blir møtt med 23 rungande «ja!», og takka vere engasjerte elevar kan eg i denne studien gjere ei kvalitativ undersøking av korleis fire elevar i same klasse på Vg3 studieførebuande utdanningsprogram skriv og samtalar om essaya sine. Overordna har studien difor tilhøvet mellom *skrivaren* og *skrivning* som sitt utgangs- og omdreiingspunkt. Arbeidet med materialet vekker særleg interesse for korleis arbeidet med essaysjangeren kan gi den enkelte skrivaren spelerom til å ta i bruk ulike sider ved fagkompetansen og erfaringane sine.

1.1 Problemstilling og forskingsspørsmål

Med bakgrunn i førre delkapittel er problemstillinga mi denne:

Korleis trer fire elevar i den vidaregåande skulen fram som skrivarar gjennom fire essay og tekstsamtalar?

Problemstillinga er ganske open fordi eg vil gi empirien stor plass i forskingsprosessen. Etter å ha arbeidd med totalt 23 innsamla essay og gjennomført 8 tekstsamtalar, byggjer undersøkinga på eit endeleg utval som består av fire essay og fire tekstsamtalar frå strategisk utvalde skrivarar. I tillegg er skriveoppgåva, som dannar utgangspunktet for materialet, behandla som empiri. I det eg seinare vil drøfte som ei abduktiv tilnærming til materialet (Tjora, 2021), finn eg at følgjande forskingsspørsmål kan avgrense og belyse problemstillinga på føremålstenleg vis:

- 1 Korleis brukar skrivarane ulike kultureferansar i essaya?
- 2 Korleis forstår skrivarane essaysjangeren og handlingsverba «utforske» og «reflektere»?
- 3 Korleis påverkar skrivarane sine interesser val dei tek i skrivinga si?

Studien fokuserer på kva som hender når elevane svarar på ei essayoppgåve som krev at dei utforskar og reflekterer over to av tre tekstvedlegg og ein påstand. Ordlyden i skriveoppgåva i empirien liknar på eksempeloppgåva for essay på Vg3 for våren 2023 (Utdanningsdirektoratet, 2023; Vedlegg 9). Dette har samanheng med at læraren til klasse 3ST i september 2022 utforma skriveoppgåva i tråd med ei eksempeloppgåve for norskeksamen som vart publisert i 2022. Eg og Vokalisten er usikker på akkurat kva for oppgåve frå 2022 det var, og eg kan difor ikkje vise til denne i studien.

Forskingsspørsmåla er kopla til skriveoppgåva som eg presenterer i kapittel 3.3.1. Som eit ledd i å kunne svare ut forskingsspørsmåla, vil eg difor analysere skriveoppgåva fyrst i analysekapittelet (5.1). Dette vil gi relevant bakgrunn for analysane som kjem.

Det fyrste forskingsspørsmålet svarar eg på ved å analysere sjølve essaya. Omgrepet «kultureferansar» viser til tekstar og andre kulturuttrykk, både dei vedlagte tekstane i oppgåva og sjølvvalde referansar. Analysane knyter an til eit samansett teoretisk grunnlag med utgangspunkt i nøkkelomgrepa *intertekstualitet* og *interdiskursivitet* (Fairclough, 1992, 2003). Det andre forskingsspørsmålet blir belyst gjennom analyse av tekstsamtalane, med vekt på korleis essaysjangeren og handlingsverba utforsking og

refleksjon er forstått (Matre et al., 2021). Det tredje forskingsspørsmålet blir primært belyst gjennom analyse av samtalematerialet, men eg vil òg trekkje linjer tilbake til essaya. Her tematiserer analysen skivaridentitet og opplevinga av subjektiv relevans i møte med essayarbeidet (Ivanič, 2012; Smidt, 1989).

Alle forskingsspørsmåla er knytte til omgrep eg introduserer i teorikapittelet og tek i bruk i analysane. Undervegs i teorikapittelet vil eg eksplisitt vise til desse.

1.2 Lesarrettleiing

Problemstillinga krev eit dualistisk blikk: Eitt på skrivaren, eitt anna på essayet. Dette legg føringar for oppbygginga av masteroppgåva. Kapittel 2 skisserer litterære, didaktiske og utdanningspolitiske forståingar av essaysjangeren, som dannar eit viktig bakteppe for studien. Kapittel 3 presenterer metodiske val. Metoddelen kjem før teorikapittelet fordi han legg føringar for lesinga av teorien. Mellom anna gjer eg i kapittel 3 greie for ei såkalla abduktiv tilnærming til materialet, som inneber at teorien følgjer i spora av dei overordna tendensane i empirien.

Teoridelen i kapittel 4 er delt i tre delar: Fyrste del gjer greie for eiga posisjonering og studiens overordna forankring i det sosiokulturelle paradigmet og literacy-feltet. Andre del presenterer identitetsperspektiv som gir sentrale omgrep og verktøy i analysane av datamaterialet. Tredje og siste del handlar om norskfagleg tekstkompetanse, og her utforskar eg inngangar til å analysere essaya i eit dialogisk perspektiv.

I kapittel 5 analyserer eg datamaterialet gjennom å skrive fram fire *skrivarprofilar*. Her lagar eg eit hovudportrett av skrivaren eg kallar «Filmvitaren», medan analysane av dei tre andre utvalde skivarane blir framstilt tematisk og kronologisk i tråd med forskingsspørsmåla. I Kapittel 6 presenterer eg syntesar som samanstillar sentrale funn og erfaringar frå analysane. I kapittel 7 drøftar eg funna i studien i eit overordna perspektiv med vekt på didaktiske og utdanningspolitiske implikasjonar.

I denne studien viser eg til tidlegare forskning både i kapittel 2 og i kapittel 4. Teoridelen har gjennomgåande innslag av teoriutviklande empirisk forskning, og eg vel difor å omtale teori og tidlegare forskning samla. Kapittel 2 har også innslag av tidlegare forskning, og til saman synleggjer desse delane studiens posisjon og forankring i det norskdidaktiske feltet. I staden for å ha eit eige drøftingskapittel, vel eg å drøfte funn og erfaringar undervegs. Dette inneber at eg gjer teoretiske drøftingar i kapittel 4, drøftar empiriske funn og erfaringar i kapittel 5 og 6, og overordna perspektiv i kapittel 7.

2 Bakgrunn: Essayet

Som eg gjer greie for i innleiinga, er kompetansemålet om å «skrive essay som utforsker og reflekterer over innholdet i tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 14) i ein implementeringsfase. Det er difor både aktuelt og relevant for denne studien at eg etablerer ei forståing av essayet generelt og som norskfagleg sjanger spesielt. I det kommande vil eg plassere essayet i både det didaktiske, utdanningspolitiske og litteraturvitskaplege landskapet. Dette utgjer eit viktig bakteppe for studien, samstundes som det gir grunnlag for drøftinga i avslutningskapittelet.

2.1 Sjangerskriving og føremålsskriving

Sjangrane er tilbake. Læreplanen i norsk slår fast at elevane på Vg3 skal skrive essay, fagartiklar, litterære tolkingar og samanlikningar og retoriske analysar. Dette er også eksamenssjangrane som elevane møter 19. og 22. mai våren 2023. Sjangrane er i tillegg knytte til tilhøyrande handlingsverb, der det å «utforske» og «reflektere» gjeld for essaysjangeren. I det følgjande vil eg gjere greie for bakgrunnen for og implikasjonane av dette.

Swales (1990) peika tidleg på at sjangrane i skulen er *konvensjonar* som skil seg frå sjangrar i tradisjonell forstand. I dette ligg det at skulesjangrane har eit spesielt kommunikativt føremål og er situerte i ein læringskontekst. Læreplanens innføring av kombinasjonen av sjangrar og handlingsverb er delvis resultatet av ein lengre diskusjon om nettopp skrivinga sitt *føremål* og *sjangrane* sin posisjon i skulen.

Diskusjonen kan sporast heilt tilbake til 1980-talet og eit skriveforskingstiljø som, til liks med studien min, var forankra i sosiokulturelle og dialogiske rammer, og der både vurderings- og oppgåvekultur og sjangeromgrepet var gjenstand for diskusjon (Berge, 1988, 1996; Berge & Ledin, 2001; Hertzberg, 2001; Ongstad, 1997). Ein var også opptatt av korleis skriveundervisninga kunne støtte individuelle skrivarar og samstundes bidra til sosialisering inn i tekstnormer og tekstkulturelt danningarbeid – utan at dette gjekk over i *sjangerformalisme* (Matre et al., 2021, s. 30).

Seinare indikerte funna og erfaringane frå prosjektet *Kvalitetssikring av elevenes læringsutbytte*, KAL-prosjektet, ein skrivekultur som favoriserte narrativ og personleg skriving i norskfaget (Berge, 2005a, 2005b). Innsiktene herifrå peika i retning av at ein open skrivekultur med varierte undervisnings- og vurderingsformer kunne fremje ulike elevane si skriveutvikling. SKRIV-prosjektet (Smidt, 2010) og Nadderud-prosjektet (Flyum & Hertzberg, 2011) peika begge på korleis norskfaglege skrivemåtar dominerte i skulen. Saman med funna frå KAL-undersøkingane gav det grunnlag for å problematisere at norske elevane og lærarar ikkje var vande med å arbeide med eit mangfald av tekstar.

Dei nemnde norske studiane danna viktig bakgrunn for *Normprosjektet* og vidareutviklinga av den teoretiske modellen *Skrivehjulet* (Matre et al., 2021). Forståingane av skrivehandlingane utforsking og refleksjon i Skrivehjulet gir i sin tur eit viktig teoretisk fundament for mine analysar. Eg vil difor komme tilbake til desse perspektiva i kapittel 4.3.2. Eit sentralt perspektiv i fleire av desse studiane er elles ei styrking av skrivinga sitt føremål, noko som også er nedfelt i Skrivehjulet.

For *norskfaget* sin del vart føremålet med skrivinga styrkt allereie ved revisjonen av læreplanteksten i 2013, der såkalla *teksttypar* (Bakken, 2019, s. 33) erstatta sjangeromgrepet. Elevane skulle mellom anna skrive kreative og resonnerande tekstar, og sjangrar som essay og kåseri vart borte frå planen. Blikstad-Balas & Herzberg (2015) er mellom dei som retta kritikk mot denne endringa, og stilte spørsmål om det var naudsynt å ta bort sjangrane frå eksamensoppgåvene i vidaregåande og i ungdomsskulen. Delar av kritikken gjekk ut på at det å til dømes skrive kreativt eller det å argumentere kan vere trekk ved ulike typar tekstar, heller enn at det er teksttypar i seg sjølv. Dei to oppfordrar til aktiv kopling mellom sjanger og føremål og argumenterer for at elevar som kjenner til ulike sjangrar, også blir betre rusta til oppfylle bestemte føremål med skrivinga (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015, s. 51). Det er tilfellet i dagens læreplanar, og Bakken (2019) hevdar at gjeninnføringa av sjangrane, kombinert med vekt på skrivinga sitt føremål, dempar forvirring og er tydeleggjerande. Intensjonen med både å skrive i sjanger og bruke handlingsverb, handlar, slik eg les Bakken (2019) og Blikstad-Balas & Hertzberg (2015), om å skape både *retning* og *rammer* for skriveopplæringa.

I lys av gjeninnføringa av sjangerrammene er det relevant å trekkje linjer til ulike forståingar av essayet som *litterær* sjanger. I det kommande ser eg til ulike forståingar av det litterære essayet og den essayteorien som har hatt rådande posisjonar i norsk kontekst. Dette vil vidare, i kapittel 2.3, bli sett i samanheng med dei didaktiske operasjoniseringane av det norskfaglege essayet.

2.2 Sjangerforståingar i litteraturvitskapen

I litteraturvitskapen skil ein gjerne mellom det personlege essayet etter franskmannen Michel de Montaigne (1533–1592) på den eine sida, og det formale essayet etter briten Francis Bacon (1533–1626) på den andre (Gullestad et al., 2018). Essaysjangeren er normalt tidfesta og kreditert til Montaignes magnum opus *Essais* i 1580. Eivind Tjønneland, som gjer eit sveip over essayet si historie, finn likevel at klåre forståingar av sjangeren er vanskeleg å oppdrive, og at han difor står i særstilling (Gullestad et al., 2018).

I norsk kontekst har Georg Johannesen og Leif Longum studert og diskutert essaysjangeren meir inngåande. Begge drøftar sjangeren i lys av førestillinga om borgarlege danningideal. Likevel er dei usamde om essayet sin posisjon i nyare tid. Johannesen støttar seg tungt til den tyske essayteorien, noko som har fått stor påverknad på korleis sjangeren har blitt forstått i Noreg (Gullestad et al., 2018 v/ Tjønneland; Tønnesson, 2012). Johannesen byggjer mellom anna på arbeida til tyskaren Gerhard Haas. I antologien *Essayet i Norge: Fjorten riss av ein tradisjon*, der Johannesen sjølv medverkar, finn vi ei omsetting av Haas sin essayteoriartikkel «Essayets særmerke og topoi» frå 1966 (Grepstad et al., 1982).

Artikkelen tar for seg Haas sine tolv kjenneteikn på essaysjangeren. Kjenneteikna er til dels overlappande, men i hovudsak viser dei at essayet har ei estetisk krevjande form som balanserer mellom lek og alvor. På den eine sida skal essayet vere kritisk, men det skal samstundes vere assosierende og dra lesaren inn i ein åndeleg «samtale» og i forfattaren si danning, fantasi og tenking (Grepstad et al., 1982, s. 229). Her ser vi at essayisten sjølv blir sentral. I tråd med dette forstår Johannesen (2019) sjangeren som ein sjølvmedviten og eliteorientert sjanger som rettar seg mot eit intellektuelt og danna publikum.

Som kritikk mot den tyske essaytradisjonen, argumenterer nordisten Leif Longum (1981) for ei pragmatisk tilnærming til essayomgrepet og behovet for å sjå sjangeren som open og fri. Dette gjer han utan å sjølv ha ei oppgjort meining om kva eit essay bør vere. Faktisk gjer han ved eit seinare høve eit poeng ut av at essayet ikkje bør bli definert, då det er vanskeleg å definere grenser mellom sjangrar (Longum, 1995, s. 156). Longum går slik langt i å gjere greie for kva eit essay *ikkje* er: Der Johannesen (2019) held på sin aristokratiske ståstad, hevdar Longum (1997) at det elitistiske har mista sin relevans fordi danningsgarantien i moderniteten blir fragmentert i møte med «et vidt spekter av spesialister» (s. 47). Slik eg les Longum, får essayet nye vilkår i den postmoderne samtida.

Nærmare vår samtid, omgår Johan L. Tønnesson (2012) delar av definisjonsproblematikken ved å klassifisere essayet som ein liten, men innverknadsrik sakprosaisk *delkultur* (s. 66). Det prestisjefylte essayet er for Tønnesson (2012) ein *tekstkultur* heller enn ei rekkje fastsette sjangerkjenne-teikn, og ein *skrivemåte* som er utprøvande i stilen. Tønnesson reflekterer også over Georg Johannesens ideal om den «overklassemessig lærde og profetliknande essayisten» si rolle, og han stiller kritiske spørsmål ved kor «sprenglærd» ein eigentleg lyt vere (s. 73).

I ein didaktisk kontekst tenkjer eg at elevar i den vidaregåande skulen ikkje skal vereer sprenglærde, men at dei, for å bruke Tønnessons ord, bør *vite noko* (s. 73). Dette leier meg tilbake til norskfaget: Sjølv om verken Longum eller Johannesen har ei didaktisk overbygning over resonnementa sine, kan debatten inspirere til ei skjerpa blikk på det norskfaglege essayet. Der Longum (1981, 1995, 1997) argumenterer for at essayet ikkje treng klåre definisjonar, kan innføringa av essayet som *skulesjanger* og dei konvensjonane dei skaper og føreset (jf. Swales, 1990) tale for det motsette. I lys av didaktiske forståingar av at sjangerrammer kan vere læringsfremjande (jf. Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015; Bakken, 2019), kan det vere utfordrande om desse ikkje lar seg definere. Dette resonnementet tvingar fram spørsmål om det norskfaglege essayet sine kriterium og vilkår: Samsvarar det norskfaglege essayet sin noverande posisjon til det kritiske, intellektuelle og kulturelle danningssprosjektet, slik Johannesen og den tyske tradisjonen (2019) vil ha det til? Eller unndreg det seg faste rammer og legitimerer sjølvdyrking og populærkulturelt innhald – i tråd med Longum (1997) sine tankar om ei spalta offentlegheit? Eller plasserer det seg kanskje ein stad midt i mellom?

2.3 Rolla til læreboka

Blikstad-Balas (2014) peikar på at norsk skuletradisjon er lærebokstyrt, og at læreboka har ein stabil og dominant posisjon trass i auka bruk av digitale læringsressursar. Om vi skal tru Tjønneland på at essayet er vanskeleg å plassere (jf. Gullestad et al., 2018), er det god grunn til å sjå nærmare på korleis lærebøker presenterer sjangeren for unge skrivarar i ein norskfagleg kontekst.

Skrivarane i den føreliggjande studien brukar læreboka *Moment Vg3*, og konkretiseringa av sjangeren i denne boka gir difor relevante forståingsrammer i møte med empirien. I kapitlet «Å skrive essay» finn vi følgjande definisjon: «Essay er sakprosa med assosierande struktur, eit kunstferdig utforma språk og innhald som vekslar mellom erfaring, kunnskap og refleksjon» (Fodstad et al., 2022, s. 118). Det er interessant at læreboka presenterer essayet som ein *sakprega* sjanger. «Erfaring», «kunnskap» og «refleksjon» indikerer at skrivinga skal vere røyndomsnær, og at essayet tener til identitets- og danningdimensjonen så vel som kunnskapsdimensjonen i norskfaget

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Essayet gir høve til å reflektere over eigne erfaringar med kunst og litteratur og er eksplisitt kopla til den personlege essaytradisjonen etter Montaigne (Fodstad et al., 2022, s. 118). Men kva legg dei i omgrepet *kunnskap*?

Slik eg tolkar læreboka er kunnskapsdimensjonen i det norskfaglege essayet knytt til norskfaget sine tekstar. Handlingsverba å *utforske* og *reflektere* er, som vi les av kompetansemålet, uløysleg knytte til nettopp desse. Lærebokforfattarane legg likevel ikkje stor vekt på utforsking, men brukar det nærliggjande omgrepet «undring». Tekstkompetansen som læreboka legg opp til, dreier seg ikkje om å vise utstrekt kunnskap om tekstane som såleis, men heller om å *bruke* både personlege erfaringar (Fodstad, et al., 2022, s. 118) og tekstar (s. 129) som startpunkt for undring og refleksjon. Gjennomgåande jamstiller læreboka tekstane med elevane sine eigne erfaringar, noko som også oppvurderer livsverda deira som kjelde til relevant kunnskap.

Forfattarane kommenterer også vedleggspraksisen i samband med eksamen. Dei skriv at denne praksisen ikkje stiller krav til korleis vedlegga skal bli bruka. Dei kjem derimot med forslag: Sitat, parafrasering, bruk av idear, drøfting av argument frå tekstane, etterlikning av form og parodi er mellom desse (Fodstad, et al., 2022, s. 129). Dette vitnar om ei funksjonell forståing av tekstarbeidet og ei kunnskapsutvikling som opnar opp for stor grad av variasjon og fridom for eleven. Ein kan likevel stille spørsmålsteikn ved om læreboka sin omtale av vedleggsbruken harmonerer med noverande eksamenspraksis. Dette kjem eg tilbake til i neste delkapittel.

Lærebokforfattarane uttaler at dei byggjer essayforståinga si på den personlege og uformelle retninga etter Montaigne, og det er dermed interessant å dra linjer tilbake til litteraturvitskapen i førre delkapittel. Oppsummert kan vi seie at *Moment Vg3* presenterer det norskfaglege essayet som ein open, personleg og reflekterande sjanger som er utprøvande i stilen, og som difor ikkje legg opp til sprenglærd aristokrati (Tønnesson, 2012; Johannesen, 2019). Eg vil likevel argumentere for at «assosiativ struktur», «kunstferdig utforma språk» og kunnskap om norskfaglege tekstar (jf. Fodstad et al., 2022) tillegg essayskrivinga ein «åndeleg» intellektuell dimensjon (jf. NAOB, 2023; Grepstad et al., 1982; Johannesen, 2019).

I tillegg til at elevane skal vite noko om essayet som sjanger, skal skriveundervisninga øve dei i å *skrive i sjanger*. Askeland (2023) analyserer læreverka *Moment (Vg3)*, *Appell (Vg2 og Vg3)*, *Intertekst (Vg3)* og *Grip teksten (Vg3)* og finn at læreverka vekslar mellom å fokusere på kva eit essay er, og korleis ein kan skrive essay. Når det gjeld det sistnemnde finn ho at kjenneteikna er mange, men at føringane er få: I hovudsak er essayskrivinga gjennomgåande knytt til det å skrive kreativt eller essayistisk. Relatert til mitt prosjekt er det interessant at Askeland gjer seg merknader knytt til innføringa av essayet som eksamenssjanger. Dette kan truleg auke presset på å etablere strengare sjangergrenser og kriterium med omsyn til vurderingssamsvar (s. 163). Korleis er så eksamensordninga med på å operasjonalisere essaysjangeren?

2.4 Rolla til eksamen

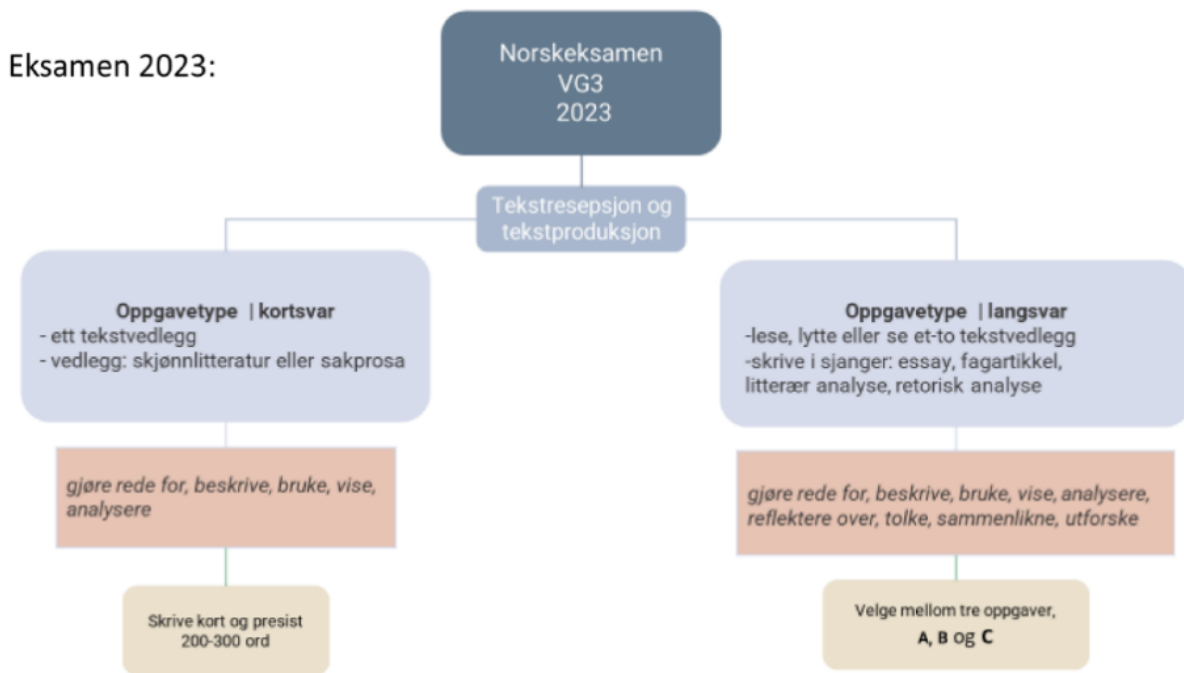
Med LK20 fekk vi ein uttalt intensjon om å styrke *innhaldsdimensjonen* i faga. Det går fram av «Rammeverk for eksamen - LK20 og LK20S» at dette mellom anna dreier seg om at kompetansemåla i læreplanen for fag skal ha tettare samanheng med den kompetansen som elevane blir prøvd i til eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 3).

Eksempeloppgåva for essaysjangeren på eksamen for Vg3 våren 2023, realiserer denne intensjonen (vedlegg 9 jf. Utdanningsdirektoratet, 2023). Eksamensoppgåva etterliknar ordlyden i kompetansemålet og presiserer kva for tekstar elevane skal utforske og reflektere over. I tillegg har eksamensoppgåva lagt til ein påstand som elevane skal ta utgangspunkt i når dei skriv. Denne presenterer ein bestemt tematikk som rører ved innhaldet i tekstvedlegga. Essayoppgåva som utgjer ein del av empirien i denne studien, er utforma nærast identisk med eksamensoppgåva, og perspektiva eg lyfter fram her vil difor røre både ved skriveoppgåva i empirien, kompetansemålet og eksamensoppgåvene.

Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen slår fast at det primære føremålet til eksamen er å prøve individuell fagkompetanse (sertifisering) og gi grunnlag for opptak til høgare utdanning (seleksjon) (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 35). Nemte skriv slår fast at den såkalla *washback-effekten* både tilsikta og utilsikta anerkjenner kva som er rekna for å vere viktig i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 42). I forskingslitteraturen viser *washback-effekten* til den tilbakeverkande og normsettande effekten testing og eksamen har på undervisninga (Alderson & Wall, 1993; Messick, 1996; Nordenbo et al., 2009). Dette inneber at eksamen verkar tilbake på undervisning i faga, og at undervisninga rettar seg inn mot eksamen ved å øve elevane i eksamenssjangrane.

Bakken (2021) peikar på at *washback-effekten* kan verke både positivt og negativt, då han kan bidra til å fremme eller hemme skriveundervisninga og læreplanarbeidet. Fordi læreplanane i fag har fått ein fornya intensjon om å gripe inn kvarandre (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 3), kan ein argumentere for at omgrepet *washback-effekt* får svekka relevans, då eksamensrelatert arbeid også er *læreplanarbeid*. Trass i dette er kompetansemålet for essaysjangeren ganske ope. Kombinert med at lærebøkene gir lite rigide føringar (Askeland, 2023) kan eksamensoppgåvene gi rammer for det norskfaglege essayet. Gourvennec et al. (2023) underbygger ein slik tankegang i ein studie av norsklærarar sine haldningar til norskeksamen: Eksamen i norsk kan ifølgje fleire av informantane gi retning i eit elles omfattande morsmålsfag.

Den uttalte koplinga mellom læreplanen og avgangseksamen gir legitimitet til å hevde at den kompetansen som blir prøvd på eksamen, gir relevant forståingsbakgrunn for mine undersøkingar. I samband med utviklinga av eksamensoppgåvene for norskfaget sette Utdanningsdirektoratet ned eksamensgrupper som i regi av Skrivesenteret utforma eksamensoppgåver i tråd med gjeldande rammeverk (jf. Utdanningsdirektoratet, 2021a). I rammeverket kallar ein beskrivinga av kompetansen og det faglege innhaldet som blir prøvd for eit *konstrukt* (s. 3). Konstruktet vart utarbeidd i forkant av ei pilotering av dei nye eksamensoppgåvene på Vg2 studieførebuande utdanningsprogram i april og mai 2022 og presentert i revidert versjon på sensorskuleringa på Gardemoen hausten 2022. Det same konstruktet er gjeldande for eksamen våren 2023, og er presentert i Figur 1 nedanfor:



Figur 1: Eksamenskonstrukt for norskeksamen Vg3 (Utdanningsdirektoratet, personleg kommunikasjon, 25. oktober 2022).

Konstruktet beskriver den kompetansen og det faglege innhaldet som blir prøvd på eksamen. Øvst slår konstruktet fast at eksamen i norsk prøver elevane i tekstresepsjon og tekstproduksjon. Beskrivinga under «Oppgavetype lang svar» utdjuar tekstproduksjon som skrivekompetanse, og presiserer at elevane skal skrive i sjanger. Tekstresepsjon er knytt til å kunne lese, lytte eller sjå eitt til to tekstvedlegg. Ut frå dette kan vi slutte at tekstresepsjon er ein kunnskapsdimensjon ein skal vise *gjennom* sjangerskrivinga. Dette er underkommunisert i dei råda læreboka Moment Vg3 gir i samband med tekstvedlegga på eksamen (Fodstad et al., 2022). Den raude boksen i konstruktet nemner dei konkrete handlingsverba som er kopla til sjangrane, kor det å «utforske» og «reflektere» gjeld for essaysjangeren. Sidan handlingsverba er knytte til både tekstresepsjon og tekstproduksjon, kan ein kanskje ikkje forstå desse som reine skrivehandlingar (jf. kap. 2.1, sjå nærare omtale i kap. 4.3.2). Oppsummert ser vi at konstruktet legg opp til at vedleggstekstane blir sentrale for å kunne svare relevant på oppgåva. Dette kan tenkjast å ha ein washback-effekt på skriveundervisninga ved at ein legg vekt på dialogen med dei vedlagte tekstane. Dette kan gi essayet fastare rammer, lette vurderingsarbeidet og slik fremme skriveundervisninga. Samstundes kan ei eksamensnær tolking av sjangeren hemme potensialet for variasjon og kreativitet som ligg i essayskrivinga, sidan eksamen med hensikt måler ein smalare kompetanse enn den kompetansemåla legg opp til (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 3). Trass i dette vil eg argumentere for at også eksamensoppgåvene legg opp til utvikling av ein samansett og kompleks norskfagleg kompetanse.

2.5 Oppsummering

Hensikten med dette kapitlet har vore å synleggjere det norskfaglege essayet sin posisjon og tilhøyrande forståing i det didaktiske og utdanningspolitiske landskapet.

Dette dannar eit viktig bakteppe for studien min. Eg finn at det norskfaglege essayet gjennomgåande er forstått som ein personleg, open og fri sjanger som kan byggje opp under norskfagets identitets- og dannelsingsdimensjon. I tillegg er essayet tett knytt til tekst- og kulturarbeidet også ut over den framveksande elevteksten og skrivekompetansen. Dette byggjer opp under norskfagets kunnskapsdimensjon. Eksamenskonstruktet viser at desse dimensjonane også inngår i kompetanseomgrepet. Essayet kan seiast å femne om ein samansett og heilskapleg norskfagleg kompetanse som krev at unge skivarar tek i bruk eit breitt repertoar av ressursar og kompetansar. Mellom anna stiller essayet krav til lesekompetanse i tillegg til skrivekompetanse og fagkunnskap. I kapittel 7 vil eg diskutere funn og erfaringar frå studien min i lys av dette.

3 Metodiske val

I det kommande skal eg gjere greie for metodiske val eg gjer i denne studien, og korleis desse gjer meg i stand til å svare på problemstillinga. Fyrst definerer eg studien og forskingsobjektet. Deretter gjer eg greie for kvifor studien kan omtalast som ein kvalitativ kasusstudie, og kva eg definerer som mitt forskingsobjekt. Vidare grunnlegg eg val av innsamlingsmetodar og presenterer empirien, for dette å drøfte metodiske tilnærmingar til analysen av datamaterialet. Til slutt tar eg stilling til forskningsetiske spørsmål om reliabilitet, validitet og eiga forskarrolle.

3.1 Ein kvalitativ kasusstudie

Eg definerer forskingsobjektet i denne studien som ei skrivehending. I dette ligg det at eg undersøker utvalde fasar av skrivehendinga og samspelet mellom desse. Omgrepet «skrivehending» har forankring i Skrivarutviklingsmodellen, som dessutan gir sentrale teoretiske perspektiv i analysane (Jakobsen & Krogh, 2016. Sjå kapittel 4.2.2). Primærmaterialet består av ei skriveoppgåve og fire essay (sjølve skrivehendinga) og tekstsamtalar om essaya som aktivt gjenkallar denne (Solheim, 2020). Totalt har eg samla inn 23 essay og gjennomført 8 tekstsamtalar. Studien har tidvis eit parallelt blick på desse, og eg definerer difor dette som sekundærmateriale.¹ I denne studien ynskjer eg å la nyansane i eit avgrensa men rikt materialet komme til uttrykk, og studien har difor ein kvalitativ forskingsstrategi (Rienecker & Jørgensen, 2013). Følgjeleg finn eg det nærliggjande å omtale studien min som ein *samansett kasusstudie* (Skogen, 2018, s. 83). Nærmare bestemt betyr dette at dei tre typane empiri (det samansette) både utgjer og belyser skrivehendinga (kasuset). Skogen (2018) skriv at kasusforskinga ikkje set føre faste metodar, og at det komplekse stiller høge krav til at forskaren er medviten si eiga førehandsforståing og tidlegare oppfatningar (s. 85). I det kommande vil eg difor gjere greie for eigen epistemologiske ståstad.

3.2 Epistemologisk ståstad

Primærmaterialet i denne studien består av tekstbaserte data. Det er måten eg forstår og behandlar dette på, som gjer meg i stand til å drøfte problemstillinga. For meg som forskar inneber dette ei *fortolking* av tekstmaterialet (Brinkkjær & Høyen, 2018, s. 79). I humanvitenskapen interesserer ein seg for korleis menneske handlar og skaper mening, og den fortolkande forskaren utgjer sjølv eit ledd i denne meningsskapinga. I vitenskapslitteraturen omtalar ein denne metodologien som hermeneutikk, og som forskar erkjenner eg den eksistensielle retninga, representert ved Hans-Georg Gadamer (1900-2002): Vi kan ikkje sleppe unna egne fordommar, og desse utgjer delar av den forståingshorisonten vi møter det vi undersøker med (Brinkkjær & Høyen, 2018, s. 85-86). Det er difor viktig for meg å gjere greie for eigen forståingshorisont.

Innsiktene eg presenterer i denne studien, er gjort på utvalde teoretiske premisser. Harstad (2022) drøftar *omgrepa* si rolle i fortolkande analysar. Han peikar på at ulike

¹ Vidare i metodekapittelet viser ord som «empiri» og «data» til det primære datamaterialet.

omgrep både kan romme teoretiske og metodiske aspekt som gjer dei viktige i forskarens arbeid (s. 122), og at desse i ei viss utstrekning kan erstatte tradisjonelle metodar. Dette er i tråd med min eigen tankegang: Den forforståinga eg har som forskar, står i nær relasjon til korleis eg forstår og brukar teoretiske omgrep. I fyrste del av teorikapittelet (4.1) føregrip eg eiga posisjonering innanfor det sosiokulturelle paradigmet, og dermed også den forforståinga eg møter materialet med. Vidare er måten eg presenterer, kombinerer og operasjonaliserer teoretiske perspektiv og omgrep på, gjort med mål om å nettopp skrive fram ein *analysemetode*, eller eit analytisk rammeverk, med bakgrunn i dette. I kapittel 3.4.1 utdjuvar eg korleis dette kan omtalast som *abduksjon*, for deretter å sette dette i samanheng med overordna analytiske tilnærmingar til dei ulike typene empiri.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Skulen, klassen, elevane og skriveoppgåva

Eg visste tidleg i planleggingsfasen at eg ville forske på essayskriving i den vidaregåande skulen. Eg bestemte meg for å rekruttere deltakarar frå «Eventyrbakken vidaregåande skule». Eg er sjølv tilsett ved denne skulen, og det er difor viktig for meg å vere transparent i kva dette inneber for studien (jf. Dalland, 2020). For å sikre den økologiske validiteten (Barton, 2007, s. 30; Matre et al., 2021, s. 30), som handlar om at klassen skulle ha ein så vanleg arbeidssituasjon som mogleg, ville eg gjennomføre datainnsamlinga i ein autentisk læringskontekst. I lys av dette var nærleiken min til skulen ein stor fordel. Våren 2022 prata eg med kollega og norsklærer «Vokalisten», og vi avtalte at eg skulle samle inn elevtekstar og gjennomføre tekstsamtalar i klasse 3ST (Vg3 studieførebuande utdanningsprogram) kommande haustsemester, og at tidspunktet for datainnsamlinga skulle fylgje klassen si årsplan. Dette gjorde at planlegginga, for både forskaren og læraren, kunne starte god tid i førevegen.

Like før oppstarten av essayarbeidet hausten 2022, heldt eg eit innleiande møte med klassen for å presenterte prosjektet. Eg hadde på dette tidspunktet bestemt meg for å hente inn både essay og gjennomføre tekstsamtalar. Eg såg for meg å presentere 4-6 skrivarar i studien, og eg ynskte at desse skulle representere *ulike* måtar å løyse skriveoppgåva på. For å seinare kunne gjere eit strategisk utval med størst mogleg spreining, spurde eg alle 24 elevane om å delta. Av desse samtykka 23 til innsamling av essay og gjennomføring av samtale.

Etter at samtykka var innhenta, observerte eg ei undervisningsøkt der Vokalisten introduserte essaysjangeren. Undervisninga handla om kva som kjenneteiknar eit essay, og kva det vil seie å skrive eit norskfagleg essay. Som det går fram av kapittel 2, støtta klassen seg på kapittelet om essay i læreboka Moment Vg3. Eg brukar ikkje denne observasjonsøkta som data i studien, men likevel gjer observasjonstida og tilknytninga mi til skulen det mogleg å stadfeste at elevane si forståing av det norskfaglege essayet byggjer på læreboka. Observasjonane og tilknytninga mi til skulen generelt var også fordelaktig i planlegginga av samtalanene, då eg fekk innsyn i ulike sider ved undervisingskonteksten.

Etter observasjonsøkta prata eg og Vokalisten om utforminga av skriveoppgåva. For å vidare styrke den økologiske validiteten (jf. Barton, 2007; Matre et al., 2021) vart vi

einige om at ho skulle lage oppgåva og gjennomføre skrivinga utan mi innblanding. Essayskrivinga vart gjennomført i ein litteraturhistorisk undervisningsperiode om realismen, og temaet for skriveoppgåva var «Kritikk og politikk». Oppgåva går fram av faksimilen under:

<p>Oppgave</p> <p>Vedlegg:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Karen" av Alexander Kielland, 1882 - "Tung tids tale", av Halldis Moren Vesaas, 1945 - The Autocomplete Truth, av UN Women, 2013 <p style="padding-left: 20px;">- For at kunst og litteratur skal endre verden, må den være ubehagelig, stygg og provoserende.</p> <p style="padding-left: 20px;">- Kunst og litteratur <i>kan</i> endre verden, og kunst og litteratur <i>har</i> endret verden.</p> <p>Skriv et essay der du utforsker og reflekterer over én av påstandene og innholdet i minst to av tekstvedleggene.</p>	<p>Svaret ditt vil bli vurdert på følgende områder:</p> <p><i>Relevant svar på oppgaven</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -i hvilken grad påstanden og innholdet i tekstvedleggene blir utforsket og reflektert over -bruken av eksempler fra vedleggene <p><i>Språkføring</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -formuleringer og ordforråd -kreativitet i valg av virkemidler i utforminga av teksten <p><i>Struktur</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -formålstjenlig og variert setningsstruktur -formålstjenlig avsnittsstruktur -sammenbinding mellom setninger og avsnitt <p><i>Formelle ferdigheter</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - rettskriving og tegnsetting
---	--

(Sjå vedlegg 5 for heilskapleg oppgåvehefte)

Skriveoppgåva liknar på eksempeloppgåvene for eksamen våren 2023 (jf. Utdanningsdirektoratet, 2023; Vedlegg 9), noko som også er grunnen til at eg har eit parallelt blikk på eksamen i denne studien. Eg finn det føremålstenleg å inkludere skriveoppgåva som empiri, då ho utgjør ein sentral *kontekst* for skrivinga (kasuset). Skriveoppgåva står difor i uløysleg relasjon til essaya og påfølgjande tekstsamtalar. I det følgjande gjer eg greie for korleis eg samla inn desse.

3.3.2 Essay

Klasse 3ST gjennomførte essayskrivinga utan mi deltaking. Dei skreiv prosessorientert og fekk tilbakemelding på fyrsteutkastet sitt, men det er dei endelege tekstane eg analyserer i denne studien. Vokalisten sendte essaya til meg i ei digital mappe.

Gjennomlesinga av 23 essay utgjør det første steget i analyseprosessen, sidan essaya styrte utvalet av skrivarar til tekstsamtalane. Denne prosessen var prega av eit induktiv fyrstesteg og eit deduktivt andresteg, inspirert av det Tjora (2021) kallar den stegvis-deduktive induktive metoden (SDI). Dette dreier seg om å starte med ei open induktiv tilnærming til empirien for deretter å stegvis teoretisere prosessen. Lesinga av essaya var prega av ei induktiv tilnærming der eg opna opp for å kartlegge gjennomgåande mønster. Induksjonen var likevel styrt av enkelte forventningar: Sidan eg var kjent med skriveoppgåva, kunne eg sjå for meg moglege løysingar. Fordelen med dette var at eg kunne drive empirisk finlesing (Tjora, 2021, s. 218). Heilt konkret innebar dette at eg las

essaya opp mot skriveinstruksane i oppgåva, noko som også gjorde meg merksam på samanhengane.

Det deduktive andreteget starta i det eg begynte å sjå gjennomgåande tendensar og tidlege «funn». Dette likna på det Tjora (2021) beskriv som empirisk-analytiske referansepunkt, som viser til at empiriske element utløyser analytiske idéar (s. 225 – 226). Dette gjorde at eg laga utvalskriterium for tekstsamtalane basert på tendensar i essaya. Sidan problemstillinga mi fokuserer på den enkelte skrivaren, skriv eg fram såkalla *skrivarprofilar* i analysane. I denne fasen føregreip eg med andre ord framstillinga av analysane slik dei står no. Det var difor føremålstenleg å gjere eit strategisk utval av informantar som kunne synleggjere *breidda* i essaymaterialet. Sidan rammefaktorane var dei same (same skule, klasse, lærar, oppgåve og tidspunkt), var ein teoribasert utvalsstrategi føremålstenleg (Dalen, 2011). Denne baserte seg på idealet om størst mogleg *breidd* og *variasjon*.

Tendensane i materialet peika i retning av at ei dialogisk teoriforankring var mest interessant, og gjennom å bruke teori om intertekstualitet og interdiskursivitet ynskte eg størst mogleg variasjon med omsyn til følgjande utvalskriterium :

1. Talet på sjølvvalde kultureferansar (inspirert av intertekstualitet)
2. Type tema og innfallsvinkel (inspirert av interdiskursivitet)
3. Operasjonalisering av påstand og tekstvedlegg i skriveoppgåva (intertekstualitet og interdiskursivitet med forankring i skriveoppgåva)

På bakgrunn av desse kriteria valde eg ut 8 essay og inviterte 8 elevar til tekstsamtalar. Eg førebudde ein samtaleguide på bakgrunn av erfaringane frå den fyrste nærlesinga (sjå vedlegg 6). Denne hadde dels felles og dels individuelle spørsmål.

3.3.3 Tekstsamtalar

Å samtale med skrivarane gav innsikt i tankar og erfaringar som verka inn mot tekstvala dei tok, og sidan eg interesserer meg for skrivarane sine perspektiv i denne studien var tekstsamtalane avgjerande. Eg vil presisere at skrivarane på dette tidspunktet ikkje hadde fått respons eller karaktervurdering frå læraren, noko som var metodologisk viktig for meg: Eg ville i størst mogleg grad få innsyn i skrivaren sine eigne fortolkingar og forståingar av skrivinga.

Eg besøkte klassen i ein norsktime 2 dagar etter innlevering av essaya. Utvalde elevar vart inviterte til individuelle tekstsamtalar (jf. Solheim, 2020). Alle samtykka, og vi avtalte tidspunkt. Eg ville gjennomføre samtalane kort tid etter skrivinga, slik at elevane hadde skriveprosessen friskt i minne. Å samtale med 8 elevar tok likevel tid, og den fyrste og siste samtalen vart gjennomført høvesvis ei og to veker etter innlevering av essaya. Eg fekk skrivarane til å lese gjennom essaya sine like før tekstsamtalen for å aktivt gjenkalle skrivinga, noko som er inspirert av det etnografane omtalar som *stimulated recall* (Dempsey, 2010; Ericsson & Simon, 1984/1993). Sidan tekstsamtalane kjem i forlenginga av skrivinga – og slik utgjør ein del av skrivehendinga som kasus – ville eg redusere det Dempsey (2010) beskriv som manglande samsvar mellom retrospektive vurderingar og motivasjonar og tankar informantane hadde i den opphavslege situasjonen (s. 349).

For å få elevane til kjenne seg komfortable, prata vi i 2-5 minutt før eg starta lydopptaka. Her gjekk eg gjennom samtaleguiden og korleis samtalen skulle gå føre seg. Tekstsamtalane deler kjenneteikn med det semistrukturerte intervjuet, der interaksjonen mellom meg og skrivaren vekslar mellom å halde seg til faste spørsmål og ta tak i det informantene seier (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 26). Som det går fram av samtaleguiden i vedlegg 6, hadde samtalen to delar. Den fyrste delen likna mest på eit intervju, og her stilte eg spørsmål om korleis skriveinstruksane forstod sjangeren og skriveinstruksane. Eg stilte opne spørsmål starten for å få innsyn i korleis elevane opplevde skrivinga, og gjekk etter kvart over til å stille sonderande spørsmål som dreidde seg om korleis skrivaren *forstod* skriveinstruksane. Sidan eg som fortolkande forskar var ute etter skriveinstruksane sine forståingar, var eg av etiske omsyn opptatt av også å stille fortolkande spørsmål for å stadfeste eller avkrefte om eg hadde forstått ytringane riktig (Brinkmann & Taangard, 2012, s. 31-32).

Den andre delen av tekstsamtalen var også semistrukturert, men tilpassa det enkelte essayet. Eg hadde gjort førebelse analysar av essaya basert på utvalskriteria eg nemner ovanfor, og eg hadde med meg annoterte essay i samtalen. Dette kombinerte eg med utvalde faste spørsmål som eg stilte alle informantane. I denne delen av samtalen stilte eg direkte og spesifiserande spørsmål (Brinkmann & Taangard, 2012, s. 32), noko som fungerte godt sidan teksten låg framfor oss. Peiking og teikning i teksten og spørsmål som starta med «kan du vise meg» og «kva tenkjer du om dette», prega samtalen. Delar av desse sekvensane var difor ganske ustrukturerte, men gav samstundes spesifikk informasjon om dei aktuelle essaya.

For å få til nettopp ein samtale, var eg sjølv med i delar fortolkingsarbeidet, men prøvde å la skrivaren uttale seg fyrst. Ei svakheit med denne tilnærminga er at mine fortolkingar kan påverke skrivaren sine, og motsett. Metaforen *intervjuaren som reisande* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 71) beskriv korleis ein intervjusituasjon gjerne får preg av kunnskapskonstruksjon. I tekstsamtalane opplevde eg dels at forståingar vart konstruerte undervegs. Det er difor ikkje usannsynleg at mine fortolkingar kan ha påverka skriveinstruksane sine tidlegare etablerte forståingar. Likevel opplevde eg at spørsmåla eg hadde førebudd motverka dette, då skriveinstruksane fekk høve til å uttale seg fyrst. I tillegg var skriveinstruksane engasjerte og sjølvdrivne, noko som gjorde at dei fekk mykje taletid samanlikna med meg.

Eg transkriberte tekstsamtalane, som varte i 35-45 minutt kvar. Kvale & Brinkmann (2015) skriv at det ikkje finns ein fasit på korleis transkripsjonen lyt gjerast, men at all transkripsjon er tolking og at forskaren lyt tenkje over føremålet med forskinga i transkripsjonsprosessen. Eg valde å transkribere i to fasar: Den fyrste fasen bestod av ordrette transkripsjonar inklusiv pausar, «øøhm» og liknande. I andre fase reinskreiv eg desse. Dei ferdige transkripsjonane som eg analyserer og presenterer utdrag frå, er difor skrive om til normert nynorsk. Eg har ikkje enda ordvala eller rekkjefylgja i ytringane, men dratt i hop setningar med lengre pausar og tatt bort fnising, sukking og liknande då dette gjer teksten meir lesarvennleg. Eg ville få tak i skriveinstruksane sine grunngevingar og tankar om eiga skriving, og eg meiner at dette kjem godt til uttrykk slik eg har løyst transkriberinga.

3.3.4 Skrivarprofilane

Av dei 8 elevane eg hadde tekstsamtalar med, valde eg ut 4 skrivarar som eg presenterer i studien. I utvalet la eg vekt på at dei skulle representere ulike typar skrivarar. Desse har fått pseudonym som speglar personlegdommen deira: Filmvitaren, Komikaren, Påfuglen og Galleristen. I tråd med problemstillinga som spør korleis dei *trer fram som skrivarar*, vil eg lyfte fram *individua* i analysane. Det teoretiske rammeverket er difor utvikla i tett dialog med empirien, og i det følgjande vil eg drøfte korleis dette kan omtalast som abduksjon. Deretter vil eg diskutere dei overordna metodiske tilnærmingane til dei ulike typane empiri.

3.4 Analyse av empiriske data

3.4.1 Abduksjon

Som tidlegare nemnt byggjer denne oppgåva på fortolking av tekst, og arbeidet mitt kan beskrivast som ei *abduktiv* tilnærming til empirien. Abduksjon er opphaveleg eit omgrep frå filosofen C. S. Peirce (1994), men eg støttar meg til Tjora (2021) som beskriv abduksjon som ein metode der vekselverknaden mellom teori og empiri pregar analyseprosessen. Nærmare bestemt vil teoretiske perspektiv i varierende grad spele inn i forkant og undervegs (s. 40). Tjora (2021) hevder vidare at abduksjon er noko som *oppstår* i det vi oppdagar forhold i empirien som krev teoretiske forklaringar, og der induksjon og deduksjon åleine ikkje gir dei mest fruktbare resultatata (s. 247). Dette er treffande for korleis min eigen analyseprosess har vore. I teorikapittelet og analysane har eg gått kontinuerleg fram og tilbake mellom empirien og teorien for å finne teoretiske omgrep (jf. Harstad, 2022) som er generelle nok til å romme framtrudende tendensar på tvers av skrivarane, og samstundes spesifikke nok til å fange nyansane hjå den enkelte. Undervegs i analysearbeidet har eg gjentatte gonger justert og nyansert det teoretiske rammeverket for at eg skal kunne gjere meg nytte av det i analysearbeidet.

I den kommande teoridelen skriv eg abduktivt fram ein *analysemetode* som gir meg handfaste verktøy til å svare ut forskingsspørsmåla. Dette inneber at eg operasjonaliserer teoretiske omgrep på ein måte som er tilpassa dei mønstera eg vil lyfte fram i empirien. Teoridelen har såleis gjennomgåande til hensikt å byggje og gjere greie for det rammeverket eg seinare tar i bruk. Gjennom dei teoretiske resonnementa gjer eg greie for korleis eg *forstår* teorien på ein transparent måte, og vidare korleis eg *brukar* han. Teorikapittelet slik det står no, har med andre ord blitt utvikla undervegs i analyseprosessen. Dette har også ført til at eg utleier eigne omgrep som følgjer av oppbygde resonnement, og at eg tilpassar etablerte omgrep på ein empirispesifikk måte. Abduksjonen eg omtalar her, krev likevel nokre metodiske refleksjonar kring relevansen av fleire empiritypar (jf. det samansette kasuset). Under diskuterer eg dette.

3.4.2 Overordna tilnærmingar til empirien

For å forankre analysane i sosiokulturelle rammer, vil eg både gå i djupna på dei ulike typane empiri, og samstundes kunne sjå samanhengar mellom dei. Fyrste del av

analysen omhandlar skriveoppgåva og gir retning for den andre delen, som er essayanalysane. Til slutt ser eg tekstsamtalane i lys av begge desse. Dette krev at eg reflekterer over relevansen ved dei enkelte datasetta og nytteverdien av å kombinere dei.

Analyseprosessen dreier seg i stor grad om å analysere tekstmateriale, og tilnærmingane mine er inspirert av aspekt ved diskursanalysen. For å svare ut forskingsspørsmål 1, som spør korleis skrivarane brukar *kulturreferansar*, analyserer eg essaya med forankring i Fairclough (1992, 2003) og Bakhtin (1981, 1998). Denne delen har diakrone trekk. Den diakrone diskursanalysen studerer typisk korleis *intertekstualitet* i og *rekontekstualisering* av tekstar omformar og overfører meiningsinnhald i dialog med andre tekstar (Veum, 2011, s. 82-85). I diakron diskursanalyse legg ein vekt på korleis tekstlege endringar over tid er uttrykk for samfunnsmessige endringar. Essayanalysane mine siktar ikkje mot å avdekkje slike makrostrukturar, men tar utgangspunkt i korleis skrivarane rekontekstualiserer tekstar frå ulike kulturhistoriske kontekstar i eigen tekstproduksjon. Dette inneber ei oppvurdering av skrivaren som *kulturdeltakar*. Essayanalysane er likevel forankra i ei spesifikk skrivehending (kasus), noko som gir eit overordna *synkront* perspektiv i analysane. Den synkrona diskursanalysen inneber ei avgrensing av den historiske konteksten, og undersøker meiningsskapning i den aktuelle situasjonen (Veum, 2011, s. 82). I denne studien inneber dette det eg seinare omtalar som essayskrivinga sin *økologi* (Barton, 2007).

Tekstsamtalane har til hensikt å gjenkalle skrivehendinga, og tilføre denne skrivarane sitt perspektiv. Dette er sentralt i studien min. Valet er inspirert av metodologien til Roz Ivanič, som Lillis (2009) omtalar som «å prate om tekstar». ² Heilt konkret er dette ein metode for datagenerering der forskaren og skrivaren samtalar om skrivinga (jf. kap. 3.3.3). For meg er det også eit epistemologisk fundert poeng som legg føringar for analysane. Lillis (2009) hevder at denne tilnærminga representerer ein pedagogisk posisjon innanfor den kritiske diskursanalysen, som ikkje berre dreier seg om å beskrive språkpraksisar på gruppenivå, men som òg oppvurderer skrivaren sitt perspektiv som legitimt (s. 206). Dette vil kunne jamne ut det asymmetriske forholdet mellom forskar og «informant», sidan skrivarane blir «ekspertar» og medskaparar i forskinga (Lillis, 2009, s. 202). Dette er beskrivande for gjennomføringa av tekstsamtalane i denne studien. Lillis (2009) reflekterer over korleis denne metodologien drar vekslar på aspekt ved den kritiske diskursanalysen, samstundes som han utfordrar denne ved å sette skrivaren i sentrum. Philips & Schrøder (2005) underbyggjer dette ved å hevde at dei fleste kritiske diskursanalyser ikkje gjennomfører resepsjonsundersøkingar som belyser tekstane i andre perspektiv enn hjå den fortolkande forskaren (s. 287). Gjennom tekstsamtalane i denne studien ynskjer eg å få innsikt i korleis skrivarane sjølve snakkar om eigen tekstproduksjon. Relevansen av dette består i å tilføre studien ein *kritisk* dimensjon gjennom å undersøkje skrivarane sine eigne interesser. Ein analysemetodisk konsekvens av dette er at eg fortolkar skrivaren sine *fortolkingar*. Å finne kledeleg teori som belyser dette krev abduktive «finjusteringar», noko som understrekar relevansen av abduksjonen: Han gjer meg i stand til å svare på problemstillinga.

² Eiga omsetting av *talk aound texts* (Lillis, 2009)

3.5 Forskingsetikk, validitet og reliabilitet

I kvalitative studiar som min er transparens sentralt for å skape reliabilitet. Dette inneber at positivtiske ideal om objektivitet og etterprøving ikkje er moglege, og heller ikkje eit mål. I framstillinga av studien min forsøker eg å gi lesaren innsyn både i empirien og analyseprosessane. Dette inneber at eg undervegs i framstillinga styrkar reliabiliteten gjennom å vere transparent i korleis eg operasjonaliserer dei teoretiske omgrepa som dannar analyseinngangane mine, og at eg synleggjer korleis eg i tar i bruk desse i møte med empirien i analysane. Dette kan kompensere for at abduksjonen kan svekke den analytiske generaliseringsstyrken (Yin, 2009), noko som handlar om at det same teoretiske rammeverket fungerer i ulike kasusstudiar. Eg forsøker å gi grundige beskrivingar av empirien eg analyserer, såkalla *thick descriptions* (jf. Yin, 2009), sånn at transparens kompenserer for at etterprøving ikkje er mogleg. Dette gjer eg gjennom å sitere utdrag frå samtalanane i analysane og synleggjere elevtekstane anten i analysen eller som vedlegg.

Norsklæraren Vokalisten har samtykka til at eg samla inn skriveoppgåva. Eg har operert i tråd med Sikt sine krav til spesifikt og informert samtykke, teieplikt og anonymisering. I tråd med regelverket til Sikt har alle deltakande elvar samtykka til å vere med i forskingsprosjektet. Sidan alle elevane er over 18 år, kan dei samtykke sjølve, og foreldre treng ikkje å bli informerte (Sikt, 2023). Sjå Sikt si godkjenning av prosjektet i vedlegg 8. Elevane måtte samtykke i to steg: Fyrst for innsamling av essay, og deretter for deltaking i tekstsamtale. Både skulen, norsklæraren og skivarane har fått pseudonym, og leiinga ved skulen har fått skriftleg informasjon om prosjektet. Sjå vedlegg 7 for informasjonsskriv og samtykke.

Som forskar opererer eg i ein autentisk kontekst. Dette inneber at eg ikkje har medverka i planlegginga av undervisninga, utforminga av skriveoppgåva eller gjennomføringa av essayskrivinga, noko som styrkar den økologiske validiteten i studien (jf. Barton, 2007; Matre et al., 2021). Unnataket er tekstsamtalanane. Her har eg sjølv konstruert situasjonar for å generere data, noko eg kritisk reflekterer over i kapittel 3.3.3 og 3.4.2. Eg meiner at denne studien gir eit gyldig og relevant bilete av kva essayskriving i den vidaregåande skulen kan innebere.

4 Teori

Som det går fram av problemformuleringa i kapittel 1.2 og metodedelen i kapittel 3.0, er denne masteroppgåva prega av ei abduktiv tilnærming. Dette blir spegla i teorikapittelet. Perspektiva eg presenterer blir fortløpande drøfta på bakgrunn av empirien, knytte til forskningsspørsmåla og operasjonaliserte til analyseføremål. I kapittel 4.1 gjer eg greie for eigne forforståingar og korleis eg tenkjer at essayskriving kan legge opp til eit økologisk samspel som gir skrivaren moglegheit til å nyttiggjere seg av tilgjengelege ressursar både i og utanfor skulen sitt domene. Denne delen dannar bakgrunnen for teoriressonnementa vidare, og gir meg grovperspektiv som blir tenlege i analysane så vel som i syntesedelen og diskusjonen til slutt. I kapittel 4.2 koplur eg dette til perspektiv på skivaridentitet. Her utleier eg konkrete omgrep som eg seinare tar i bruk, særleg i analysane av tekstsamtalane, men også essaya. Kapittel 4.3 argumenterer for korleis eg forstår norskfagleg tekstkompetanse i møte med empirien, og gjer greie for sentrale omgrep som blir bruka i analysane av essaya.

Teorien her står også i ein svarande relasjon til kapittel 2: Teoriperspektiva argumenterer implisitt for – og kastar lys over – kva norskfagleg essayskriving i skulen *kan* innebere.

4.1 Skrivaren og skrivinga i eit økologisk deltakarperspektiv

Denne studien har overordna teoretisk forankring i eit sosiokulturelt paradigme og slektar på dei syna vi finn i forskningstradisjonen som ofte blir omtale som New Literacy Studies³. Her legg ein vekt på at språklege aktivitetar som lesing og skriving lyt forståast i lys av den sosiale og kulturelle konteksten dei inngår i. Slik går eg i fotefaret av den nordiske literacy-forskinga som studerer skriving i eit økologisk perspektiv, der både eleven, teksten og konteksten er i fokus (Smidt, 2018). Det finst mange ulike forståingar av *literacy*, men innanfor NLS kan omgrepet definerast breitt som ulike måtar å handle med og tenkje om skriving og lesing på, med føremål å forstå eller uttrykkje tankar og idear i skriving form i spesifikke brukskontekstar (Street, 2001, s. 11). Dette inneber i generell tyding at brukskonteksten tar opp i seg eit sett med rådande idear og tenkjemåtar som blir rekna som «høvelege» måtar å (her:) lese og skrive på. Dette betyr vidare at vi forstår individet i eit *økologisk samspel* med omgjevnadene sine. Der biologien brukar *økologi* om interrelasjonen mellom ein organisme og omgjevnadene, brukar David Barton dette omgrepet metaforisk for å kaste lys over samanhengane mellom tekstar og kontekstar, og freistar såleis å samanfatte grunntankar innanfor NLS i den *økologiske metaforen*:

Different literacies are associated with different domains of life, such as home, school, church and work. There are different places in life where people act differently and use language differently. In the ecological metaphor there are ecological niches which sustain and nurture particular forms of literacy (Barton, 2007, s. 39).

Sitatet ovanfor viser korleis sosiale forståingar av literacy er eit steg vekk frå den kognitive og individorienterte forståinga der ein primært ser lesing og skriving som tekniske ferdigheiter. Det økologiske prinsippet inneber at ulike kontekstar støttar ulike formar for literacy. Desse er knytt til ulike *domene*, og skulen og heimen tilbyr difor ulike

³ Vidare forkorta til NLS

økologiske system eller «lommer»⁴ som fostrar visse tankesett og uttrykksformer framfor andre. Denne førestillinga er sentral i studien min. I møte med empirien inneber den økologiske metaforen at eg ser på essayskrivinga som ei slik «lomme», og eg interesserer meg difor for kva for type literaci essayskrivinga gir næring til. Gjennom mi abduktive tilnærming, ser eg at essayskrivinga legg til rette for at elevane kan sette *både* fritidsrepertoaret sitt og skulerelaterte kunnskapar og ferdigheiter i spel.

For Barton (2007) er *skuledomenet* og *fritidsdomenet* assosiert med ulike måtar å bruke språk og tekstar på. Skulane sin literacy blir lyfta fram som sær eigen fordi han aktivt legg opp til læring. Dei ulike domena inngår likevel i eit *samspel* med kvarandre og kan stundom overlappa kvarande med ein viss kompleksitet (Barton, 2007, s. 39). Noko overlappende er James P. Gee (2015) si teoretiske tilnærming til literacy forankra i primærdiskursen og sekundærdiskursar, noko eg høvesvis koplår til fritidsdomenet og skuledomenet (jf. Barton, 2007). Primærdiskursen kan vi kalle livsverddiskursen, då den utgjør individets næraste private sfære gjennom livsløpet. Penne (2014) utdjuar denne som sjølvrettferdiggerande og prega av emosjonar, smak og meiningar (s. 9). Dette eg-et blir sosialisert inn i det Gee (2015) kallar sekundærdiskursar. Desse viser til all deltaking utanfor primærdiskursen også inneber ein meir «offentleg» sosialiseringssprosess som krev breiare samhandling med andre. Skulen som domene utgjør og rommar slike sekundærdiskursar. Mellom anna inneber dette å operere i tråd med dei rådande måtane å skrive, lese, handle og tenkje på i dei ulike faga.

I tråd med denne studiens føremål om å studere fire individuelle skrivarar, finn eg grunn til å posisjonere meg i tråd med Ivanič (1998) sine refleksjonar kring Gee og Barton si tilnærming til literacy:

It is important to recognize the distinction between actual, observable practices of individuals, and the abstract, theoretical idea of the practices which are the norm for a cultural group (Ivanič, 1998, s. 67).

Sitatet poengterer at forsking som går tett på få individ ikkje kan fortolke den enkelte sine praksisar som representative for ei større gruppe. Vidare argumenterer Ivanič (1998) for ei pragmatisk tilnærming som nyanserer Gee sine teoriar: Skrivaren sin tekst er konkrete diskursive uttrykk for deltaking i og realisering av dei abstrakte Diskursane. Slik kan studiar av enkeltindivid avdekkje *skrivaren* si forståing av abstrakte normer *utan* at dette er talande for normen på gruppenivå. Likevel er Gee (2015) si inndeling i primærdiskurs og sekundærdiskursar tenlege i prosjektet mitt. Eg tykkjer at diskursomgrepet, slik Gee (2015) brukar det om å «vere» og «gjere», rommar identitetsperspektiva i denne studien. I det vidare tener diskursomgrepet som ei førestilling å tenkje «med», og som bakgrunn for operasjoniseringar av perspektiv i Jakobsen & Krogh (2016) i kapittel 4.2.2.

Perspektiva på literacy er har presentert til no, dannar forståingsbakgrunn for studien min. Frå min ståstad er det føremålstenleg å studere essayskrivinga i lys av skule og fritid som to ulike, men samspelte domene (jf. Barton, 2007). Heilt konkret inneber dette at eg ser essayskrivinga som ei skrivehending der skrivarane posisjonerer seg og blir posisjonert *mellom* ulike kontekstar. I dette ligg det at essayskrivinga gir skrivarane moglegheita til å bruke kunnskap frå eiga livsverd i kombinasjon med skulefaglege tradisjonar (jf. Gee, 2015). Dette perspektivet er sentralt for meg som forskar: Det tek skrivaren på alvor ved å legge til rette for å studere korleis omsettinga av eit større utval

⁴ Eiga omsetting av *niches*

kulturressursar rustar skrivaren til å «ta plass» og tre fram i eigen tekst, både som «kvardagsmenneske» og «skulemenneske». Desse tankane åskodeleggjer essayarbeidets potensiale for fagleg relevant identitetsarbeid. I neste delkapittel utdjuvar eg dette gjennom perspektiv på skivaridentitet.

4.2 Skivaridentitet

Førre kapittel gjer greie for korleis eg tenkjer at skrivaren kan bruke ressursar frå ulike diskursar i skrivinga si (Barton, 2007; Gee, 2015; Ivanič, 1998). Dette kan legge til rette for *identitetsarbeid*. Det er likevel ikkje gitt at identitetsarbeidet passar inn i skulen og faga sine normer. Likevel byggjer læreplanen på ei forståing av norskfaget som identitetsfag: «Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling». (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I dette ligg det at faget skal gi elevane tru på eigen identitet og evne til å ta andre sine perspektiv. I det kommande vil eg presentere teoretiske perspektiv som tematiserer skivaridentitet, og som blir viktige inn mot analysen av essaya og tekstsamtalane.

4.2.1 Skriving som sjølvdanning

Å skrive er ifølgje Ivanič (2012) nær knytt til identitetsarbeid. I tråd med hennar tankar inneber elevane si deltaking i tekstkulturar, eller diskursar (jf. Gee, 2015), at dei diskursivt konstruerer eigen skivaridentitet. Den skivaridentiteten som vi kan studere empirisk, anten gjennom tekstanalyse eller samtaleanalyse, står i Ivanič (2012) sine teoriar i direkte relasjon til *sosialt tilgjengelege moglegheiter for sjølvdanning* (s. 27).⁵ Desse er abstrakte moglegheiter for identifikasjon som ligg latente i skrivekonteksten. Dette aspektet ved Ivanič (2012) kling med Gee (2015), men slik eg problematiserer det i kapittel 4.1 (jf. Ivanič, 1998), så vil spor av slike abstrakte diskursar kunne komme til uttrykk hjå den individuelle skrivaren *gjennom* tekstane han produserer og gjennom samtale om desse tekstane. Når skrivaren realiserer utvalde moglegheiter for sjølvdanning og avviser andre i tekstane sine, *posisjonerer* han seg også i utvalde diskursar (Ivanič, 2012 jf. Smidt, 2009).

Ivanič (2012) skriv at sosialt tilgjengelege moglegheiter for sjølvdanning, som utgjer det abstrakte aspektet ved skivaridentiteten, alltid lyt forståast relasjon til andre aspekt ved skrivaren sin identitet. Ivanič (2012) nemner fem slike aspekt, men i møte med empirien vel eg ut og tar i bruk to av dei i min studie. Desse aspekta er *det sjølvbiografiske aspektet* og den *diskursive sjølvdanninga* (Ivanič, 2012, s. 27).⁶ Det sjølvbiografiske aspektet viser til korleis skrivaren tar med seg livshistoria si og kjensla av kven han er inn i skrivekonteksten (Ivanič, 2012, s. 27). Dette aspektet aktualiserer skrivaren sin primærdiskurs (jf. Gee, 2015), då det rettar søkjelyset mot korleis tekstproduksjon er påverka av det personlege eg-et. Skrivaren har med seg kjensler og meiningar kring kva for posisjonar han har rett til og lyst til å ta, noko som inneber at skrivaren drar vekslar på tidlegare erfaringar når han vurderer moglegheiter for eiga sjølvdanning i nye skrivesituasjonar. Det sjølvbiografiske aspektet lar seg ikkje enkelt observere i skriftlege produkt åleine, men gjennom tekstsamtalar kan ei få innsyn i korleis det påverkar tekstvala han gjer. I møte med tekstsamtalane i empirien vil skrivaren sine grunngevingar, meiningar og synspunkt bli tolka som uttrykk for *det sjølvbiografiske*. Eg

⁵ Eiga omsetting av *socially available possibilities for selfhood*

⁶ Eiga omsetting av høvesvis *the autobiographical self* og *the discursal self*

legg ikkje til grunn at tekstsamtalen gir eit fullgodt bilete av identiteten som såleis, men eg vil likevel fortolke skrivaren sine ytringar som uttrykk for autentiske sider ved personlegdommen sin som han tar med seg inn i skrivehendinga.

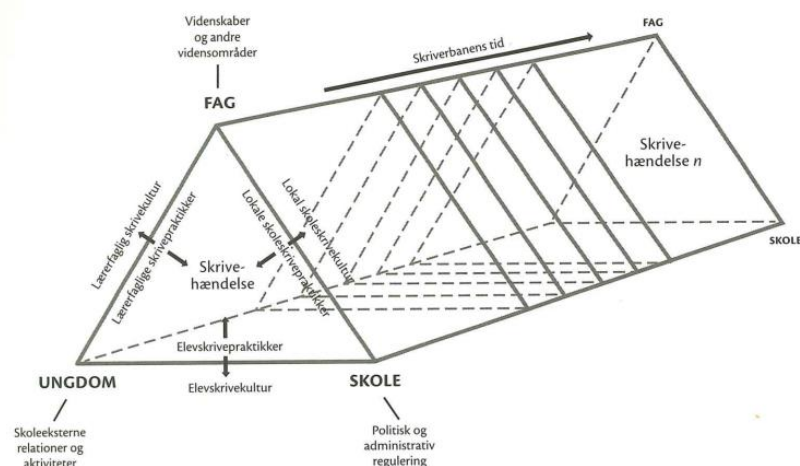
Omgrepet *diskursiv sjølvdanning* viser til den skriftlege framstillinga av skrivaren i teksten han produserer. Dette aspektet er avgrensa til den enkelte teksten, noko som (jf. tidl. kom.) inneber at ein annan tekst enn den vi studerer vil framstille ei anna diskursiv sjølvdanning. Ifølgje Ivanič (2012) er skrivaren ofte umedvite om den diskursive framstillinga av seg sjølv, men teksten er like fullt er eit uttrykk for korleis skrivaren brukar sitt personlege repertoar (s. 28). Den diskursive sjølvdanninga er i motsetnad til det sjølvbiografiske aspektet følsamt for dei økologiske omgjevnadene, noko som inneber at det er selektivt og tilpassar seg skrivinga sitt føremål og mottakarar. Empiriske studiar av identitet som baserer seg på tekstmateriale aleine lyt difor, slik eg forstår den diskursive sjølvdanninga (jf. Ivanič, 2012), gjerast med atterhald om at ein ikkje studerer eg-et i ontologisk forstand, men snarare den diskursive sjølvframstillinga *gjennom* tekstane. Eg vil forstå og bruke *diskursiv sjølvdanning* som uttrykk for korleis skrivaren framstiller seg sjølv i essaya. Delvis vil dette aspektet bli belyst gjennom essayanalysane, som knyter an til dialogiske perspektiv som eg presenterer i kapittel 4.3.3.

Ivanič (2012) sine teoriar baserer seg på empiriske erfaringar gjennom hennar forskarkarriere. Desse teoriane er sterkt kopla til metodikken ho brukar, noko eg i metodelen omtalar i dialog med Lillis (2011) som «å prate om tekstar». Studien min byggjer på ein liknande metodologi, og skaper slik eit tilsnitt til å undersøkje *tilhøvet* mellom det sjølvbiografiske aspektet og den diskursive sjølvdanninga.

I analysen av skriveoppgåva i kapittel 5.1 brukar eg *sosialt tilgjengelege moglegheiter for sjølvdanning* som teoretisk utgangspunkt for å drøfte korleis skriveoppgåva posisjonerer skrivarane, og korleis oppgåva legg opp til enkelte posisjoneringar og avviser eller vanskeleggjer andre. Tilhøvet mellom det sjølvbiografiske aspektet slik det kjem til uttrykk i tekstsamtalane og den diskursive sjølvdanninga slik denne trer fram i essaya, brukar eg som ein av inngangane til å svare på **forskingsspørsmål 3** som spør korleis interessene til skrivarane påverkar tekstval dei gjer.

4.2.2 Forhandlingsliner i identitetsarbeidet

I det følgjande vil eg sette identitetsarbeidet eg no har gjort greie for – i dialog med Ivanič (2012) – inn i skuleskrivingskonteksten. I mi abduktive tilnærming, finn eg at identitetsarbeidet står i eit meir eller mindre spent forhold til dei ytre krava og forventningane som skriving på skulen inneber. Her ser eg til det danske forskingsprosjektet *Faglighed og skriftlighed (FoS)* (Krogh & Hobel, 2012; Jakobsen & Krogh, 2016; Krogh & Jakobsen, 2019), der forskarane studerer skrivarar og skriving i eit utviklingsperspektiv. Empirien i min studie gir ikkje høve til å studere skrivarutvikling over tid, men eg finn det relevant å dra vekslar på aspekt ved *Skrivarutviklingsmodellen* som er illustrert nedanfor:



Figur 2: Skrivarutviklingsmodellen (Jakobsen & Krogh, 2016, s. 36).

Modellen er resultatet av teoriutvikling basert på empiriske innsikter frå FoS-prosjektet. Han representerer *skrivaren* sin kontekst og sett *skrivehendinga* i fokus. Dette er også bakgrunnen for Skrivehendinga er difor tett kopla til *skrivaren*, noko som er ei sentral kopling eg gjer i min studie. Denne koplinga utgjer også det teoretiske grunnlaget for at omtalar kasuset i denne studien som ei skrivehending (jf. kap. 3.1). Modellen tek omsyn til tre hovudfaktorar: Ungdommen, faget og skulen. Desse representerer ulike kulturelle praksisar og normer som påverkar skivinga (jf. Barton, 2007; Gee, 2015). Modellen ser særleg på samanhengen mellom faktorane, og samspelet mellom desse kan vi omtale som forhandlingslinjer mellom ulike praksiskulturar (Krogh & Hobel, 2012, s. 141-142). Slike forhandlingslinjer verkar inn mot skrivehendinga, og synleggjer korleis skrivaren lyt balansere skulekontekstens ulike skriftpraksisar og *forhandle* kontinuerleg om dei sosialt tilgjengelege moglegheitene for sjølvanning (Jakobsen & Krogh, 2016 jf. Ivanič, 1998; Ivanič, 2012). Modellen viser såleis potensialet for skiving som *identitetsarbeid*. Dette inneber ei oppvurdering av skrivaren som aktiv deltakar i eigen skriveprosess. I dialog med Ivanič (1998) peikar Jakobsen & Krogh (2016, s. 44) på at skivarane vel å knytte seg til bestemte diskursar og posisjonar, sjølv om desse ikkje naudsynleg er tilgjengelege i skulekonteksten. Sjølv om modellen legg seg tett opp til dei andre sosiokulturelle perspektiva eg har presentert til no, tykkjer eg at han tilfører ei hittil manglande forankring i konkrete didaktiske rammer som bidrar til å operasjonalisere dei teoretiske perspektiva i studien min.

Særleg interessant er førestillinga om forhandlingslinjer. Samanhengen mellom *ungdom*, *fag* og *skule* uttrykkjer korleis dialogen mellom høvesvis eleven (ungdom), aktuelle skulefag (fag) og makrostrukturar som skuleleiing og utdanningspolitiske føringar (skule) kan arte seg som ei forhandling mellom ungdomskulturen og dei elles overordna normene som ungdommen møter i skulesystemet. I mine analysar brukar eg skivarutviklingsmodellen som linser for å sjå korleis forhandlingslinjer kjem til uttrykk i empirien. For å forenkla og tilpasse modellen til min studie, vil eg sjå *skule* og *fag* saman på den eine sida og *ungdom* på den andre og slik sjå essayskriving i norskfaget som ein *kontekst* der skrivaren kan forhandle mellom personlege interesser og skriveoppgåva sine normer. For å halde på diskursomgrepet eg etablerer i dialog med Gee (2015) og Ivanič (2012), vil eg i det følgjande omtale desse som ein *interessediskurs* og ein *normdiskurs*. Desse er opne og fleksible kategoriar som har til hensikt å fange og plassere overordna tendensar som kjem til uttrykk i empirien. Det er viktig å presisere at

desse diskursane er *abduktiv utleidde* i møtet mellom teori og empiri. Dei er tufta på Skrivarutviklingsmodellen si førestilling om at skrivarane deltek i desse diskursane *samstundes* (jf. Krogh & Hobel, 2012; Jakobsen & Krogh, 2016), noko som fangar prinsippet om at skiving i skulen handlar om å inngå i eit økologisk samspel med sin omgjevnad (Barton, 2007). Skrivarutviklingsmodellen synleggjer og konkretiserer korleis denne deltakinga ikkje berre plasserer unge skrivarar i ein kontekst, men *mellom* kontekstar.

Som eit siste ledd i å svare på forskingsspørsmål 3, vil eg bruke normdiskursen og interessediskursen for å få oversikt over tendensar i materialet. Normdiskursen slik eg brukar omgrepet viser ikkje til klåre og på førehand definerte forståingar av kva som er ein «riktig» måte å skrive eit essay på, men er uttrykk for kva *skrivarane* ser som faglege krav i møte med skriveoppgåva. Heller ikkje desse treng å vere eksplisitte eller vise til ein slags metakunnskap om faget frå skrivaren si side, men kan vise til ulike sider av skrivarane sine normative oppfatningar av skrivehendinga. Interessediskursen vil eg forstå på same måte: I analysane vil omgrepet vise til skrivaren sine perspektiv på korleis dei tar avgjerder basert på egne interesser. Dei teoretiske perspektiva eg presenterer vidare i dette kapitlet, knyter seg på ulike vis til dette spenningsforholdet. I neste delkapittel vil eg særleg kaste lys over korleis eg forstår aspekt ved interessediskursen, og eg vel å gjere det i dialog med Ziehe (1989) og Smidt (1989) sine perspektiv på ungdomskultur og subjektiv relevans.

4.2.3 Om subjektiv relevans

FoS-prosjektet (jf. t.d. Jakobsen & Krogh, 2016) og litteraturgjennomgangen i førre delkapittel tematiserer ungdomskulturens relevans i skriveopplæringa. I lys av dette finn eg at Thomas Ziehes perspektiv på identitet og kultur framleis står seg godt i det didaktiske landskapet eg gjennomfører mine undersøkingar i. Ziehe (1989) presenterer sosiologiske perspektiv på det han omtalar som kulturell friset ungdom, og peikar på at denne frisetnaden utløyser eit stort behov for identitetsarbeid hjå postmoderne ungdom. Dette behovet kan forklare aspekt ved *interessediskursen* eg etablerte i førre delkapittel. Ziehe knyter mellom anna omgrepet *narsissisme*⁷ til konsekvensane av ein slik frisetnad og peikar på at dei narsissistiske tendensane er ein reaksjon på ei samfunnsutvikling der individet blir meir overlata til seg sjølv. Den seinmoderne tradisjonen sitt brot med normer og konformitet «tenkjer ikkje lengre på vegne av individet» (Ziehe, 1989, s. 37), og dette drivet mot å «tenkje sjølv» har ramma skulen som ei kulturell avhierarkisering. Dette inneber ei forskyving der autoritetane mistar makt og dei narsissistiske strukturane får fotfeste, og ei slik subjektiverande omstilling som vektlegg elevane sin *motivasjon* kan gå på kompromiss med *læringa* deira (Ziehe & Stubenrauch, 1983). Dei åttvarar difor mot å la dei unge diktere kva som er relevant innhald i skulen, og peikar på at skulen si rolle mellom anna består i å tilby motvektar og motmotiv til dei unge si livsverd. I lys av førre delkapittel, kan vi tenkje oss at slike motvektar rører ved *normdiskursen* eg etablerer i dialog med Skrivarutviklingsmodellen (jf. Jakobsen & Krogh, 2016).

I doktoravhandlinga si utleier Jon Smidt (1989) det teoretiske omgrepet *subjektiv relevans* med bakgrunn i Ziehe sine perspektiv, og knyter det til egne undersøkingar av korleis ungdom i den vidaregåande skulen les og brukar litteratur. Subjektiv relevans

⁷ Narsissisme for Ziehe (1989) kan også vere eit positivt trekk, sjølv om parafraseringa mi kan gi negative assosiasjonar.

viser her til den dialektiske prosessen kor ungdom søker og testar ut ulike *kulturytringar* for å stadfeste seg sjølv. Særleg relevant for mitt prosjekt er det at Smidt (1989) lyfter fram nytteverdien av Ziehe & Stubenrauch (1983) sine omgrep *regresjonsinteresse* og *progresjonsinteresse* i didaktisk samanheng. Regresjonsinteressa handlar om at ungdommen har eit driv mot å stadfeste og gjenta det dei kjenner som godt, trygt og kjent. Progresjonsinteressa handlar derimot om ungdommen si orientering utover: Her søker individet utvikling og meistring av «det nye» (Smidt, 1989, s. 27). Desse er ifølgje Smidt (1989) to *motsette* men verksame behov som opptrer *samstundes* (s. 27). Ziehe & Stubenrauch (1983) kallar desse «eksplosive ambivalenser i subjekterne» (s. 99). Smidt (1989) skriv vidare at opplevinga av *subjektiv relevans* heng saman med både regresjonsinteressa og progresjonsinteressa. «Kravet» til subjektiv relevans er til stades i begge interessene sidan berre det som blir opplevd som relevant kan vere meningsfullt for eit menneske (s. 33). Om det ikkje er meningsfullt, kan det ikkje omtalast som ei *interesse*. Lysta og interessa for progresjon og vekst, likeins som ynsket om tryggleik, føreset begge opplevinga av *relevans*, og opplevinga av relevans set i sin tur føre at eleven har slike interesser. Vi gjer det vi gjer fordi det vedgår oss og tener til vår fordel. Smidt (1989) si avhandling har forankring i resepsjonsforskinga, og elevperspektivet han legg til grunn er mellom anna retta mot korleis ungdommane gjennom lesing tolkar og «finn» det dei har behov for å finne. Dette kan etter mitt skjønn overførast til skrivning, og i samband med essayskriving handlar subjektiv relevans ikkje berre om deltaking i diskursane (jf. Ivanič, 2012; Gee, 2015), men om *opplevinga* av denne deltakinga og korleis skrivaren sine interesser kan ha påverknad på skrivearbeidet.

Eg finn i likskap med Smidt (1989) at opplevinga av subjektiv relevans kjem til uttrykk hjå dei ulike elevskrivarane, og gjennomgåande ser eg at progresjonsinteressa og regresjonsinteressa kan koplant til grunngevinga for tekstvala i essayskrivinga. I analysane vil eg undersøkje nettopp dette, og omgrepa subjektiv relevans, progresjonsinteresse og regresjonsinteresse blir sentrale analyseomgrep for å svare på **forskingsspørsmål 3**. Desse perspektiva blir også nyttige i avslutningskapittelet.

4.3 Norskfagleg tekstkompetanse

I den teoretiske drøftinga av literacy og skivaridentitet (jf. kap. 4.1 og 4.2) viser eg korleis denne studien byggjer på førestillinga om at skrivaren forhandlar moglegheiter for seg sjølv, og at skrivehendinga utgjer ein kontekst i spennet mellom identitetsarbeid og faglege krav og normer. I denne delen rettar eg merksemda mot *teksten*. Dette inneber at eg vektlegg det *norskfaglege*. Kapittelet gjer såleis greie for korleis eg forstår norskfagleg literacy innanfor rammene av denne studien. Som overskrifta viser, forstår eg literacy som *tekstkompetanse*. I det følgjande etablerer eg eit teoretisk grunnlag for å svare på forskingsspørsmål 1, som spør korleis skivarane brukar kulturreferansar i essaya sine, og forskingsspørsmål 2 som spør korleis skivarane forstår essaysjangeren, utforsking og refleksjon. Kapittel 4.3.1 drøftar korleis eg som forskar tenkjer at essayskriving gir ungdom høve til å *delta* i kulturen. Dette dannar eit bakteppe for kapittel 4.3.2, som tematiserer korleis handlingsverba å *utforske* og å *reflektere* kan sjåast som uttrykk for ein heilskapleg norskfagleg tekstkompetanse. Vidare presenterer kapittel 4.3.3 *intertekstualitet* og *interdiskursivitet* som analyseomgrep i essayanalysane. I tillegg gjer eg greie for korleis omgrepa *sentripetale* og *sentrifugale* krefter kan kartlegge retning og fokus i essaya.

4.3.1 Essayet, skrivaren og tilgangskompetansen

I tillegg til å vere eit identitetsfag (jf. kap. 4.2), er norskfaget også eit tekstfag. Jon Smidt (2018) reflekterer over kva som er *fagleg* i norskfaget, og inspirert av mellom andre Caroline Liberg sitt omgrep «tetrørlighet» skriv han at det dreier seg om evna til å «røre seg i tekstar» (s. 149; Liberg, 2004). Eg brukar paraplyomgrepet *kulturreferansar* i forskingsspørsmål 1 fordi det femner om både dei intertekstuelle og interdiskursive dialogane eg finn i skrivarane sine essay, i tillegg til at desse kan vere knytte både til tekstvedlegga, den valde påstanden og ulike sjølvvalde referansar. Og det handlar i aller høgaste grad om *røre seg* i desse.

Dette leier meg over i Bjørn K. Nicolaysen (2005) sine tankar om *tilgangskompetanse*. I tida etter publikasjonen av artikkelen «Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking» (Nicolaysen, 2005), har omgrepet etablert seg i det norskdidaktiske feltet, og særskilt i omtale av grunnleggjande ferdigheiter. Mellom anna finn vi det i «Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk» (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 41) som synonym for norskfagleg literacy (som i sin tur blir omtala som *tekstkompetanse*) i tydinga å *skape* og *tolke* tekstar. I same dokument blir det lagt vekt på at føremålet med å utvikle tekstkompetanse er å ruste til deltaking i den demokratiske offentlegheita og førebu unge på eit arbeidsliv som stiller varierte krav til lesing, skriving og munnleg kommunikasjon (s. 41). Denne forståinga er, slik eg ser det, litt for metaforisk og står i fare for å underspele ein sentral kritisk diskusjon hjå Nicolaysen (2005), nemleg korleis individet og fellesskapet står i ei paradoksal spenning til kvarandre. Slik eg forstår Nicolaysen (2005), handlar denne spenninga om vilkåra for kunnskaps- og identitetsutvikling: Unge utviklar identitet også som ein konsekvens av kulturkunnskapen sin, og ikkje berre som eit sideordna prosjekt. Noko forenkla kan ein seie at tilgangen til sjølvvet går via tekstane i kulturen (dei andre).

Ein didaktikk som vilkårslaut vektlegg elevane si sjølvdyrking, blir negativ om han viser uvilje ovanfor enkelte litterære verk (Nicolaysen, 2005). På mange måtar rører dette ved Ziehe (1983, 1989) si åtvaring mot kulturell avhierarkisering og narsissistiske tendensar. Likevel talar ikkje Nicolaysen (2005) *mot* identitetsarbeidet, men argumenterer snarare for behovet for å anerkjenne at dette arbeidet inneber å gjere ei fleirledda vurdering i prosessen med å orientere seg i tekstmangfaldet, og slik kunne nyttiggjere seg av ressursar i kulturen. I mi lesing av Nicolaysen (2005) er altså *kulturdeltaking* like mykje ein føresetnad for å skaffe seg tilgangskompetanse som det er eit resultat av denne. Denne førestillinga kling med korleis skrivaren både kan realisere og avvise moglegheiter for sjølvdanning (Ivanič, 2012) og delta i ulike kulturelle diskursar. I min studie blir difor essayskriving eit uttrykk for kva det å delta i kulturen *gjennom* teksten sin kan vere.

4.3.2 Om å utforske og reflektere

I det norskfaglege essayet skal skrivarane utforske og reflektere over innhaldet i tekstar, noko som kan fange Nicolaysens (2005) paradoks mellom individ (å utforske og reflektere) og fellesskap (tekstane i kulturen).

Utforsking og refleksjon har fått auka merksemd i skrive- og oppgåvedidaktikken dei siste åra. I *Nye grep om skriveopplæringa* rapporterer Matre et al. (2021) frå det omfattande forskingsprosjektet *Normprosjektet* som undersøker skriving og vurdering i grunnskulen. Eit sentralt mål med *Normprosjektet* var å utvikle felles forståingar av

skrivning og felles forventningar mellom lærarane, og design av skriveoppgåver peika seg etter kvart ut som eit viktig ledd i dette arbeidet (s. 11–12). Forskarane finn det interessant at LK20 gir stor plass til handlingsverba *reflektere* og *utforske*, noko som er samanfallande med formuleringane og prinsippa som er utarbeida i *Skrivehjulet* (Matre et al., 2021, s. 376). Skrivehjulet er ein forståingsmodell basert på ei omfattande kartlegging av dei *skrivehandlingane* og dei *føremåla* med skrivinga ein finn i skulen og på samfunnsnivå (Matre et al., 2021). Modellen byggjer på teoretiske og empiriske forståingar av skrivning, og eg tykkjer at desse er relevante for å forstå handlingsverba i min studie.

I Skrivehjulet si grunnstilling⁸ er *utforsking* som skrivehandling koplta til kunnskapsutvikling der skrivinga har til føremål å utvikle *kunnskap* om den ekstensjonale røynda (det-et). Å utforske gjennom skriving kan m.a. innebere å drøfte, analysere, undersøkje, vurdere og samanlikne – og å vekke ulike kunnskapsforståingar opp mot kvarandre (Matre et al., 2021, s. 57). Forskarane poengterer at det er viktig å skilje mellom såkalla intensjonale og ekstensjonale referentar i dei det-orienterte skrivehandlingane. Ekstensjonale referentar er *det* vi refererer til eller omtalar i ytringa, og desse eksisterer også utanfor språket vårt. Intensjonale referentar derimot, er den meininga vi gir noko gjennom korleis vi skriv om det, og er skapte *gjennom* ytringa. Å utforske kan ta opp i seg begge desse (Matre et al., 2021, s. 56). I møte med essayoppgåva kan vi tenkje at skrivaren tematiserer kunnskap gjennom å utforske innhaldet i ein vedlagt tekst (det ekstensjonale det-et), samstundes som at innhaldet i teksten ikkje representerer sikker kunnskap men er avhengig av skrivaren si fortolking (intensjonal meiningsskaping). Slik kan også skiljet mellom den intensjonale referenten i utforskinga og det å *reflektere* bli uklårt.

Refleksjon er i Skrivehjulet knytt til identitetsutviklande føremål og er orientert inn mot eg-et der føremålet er å utvikle eigna tenking og forståing av eit fenomen (Matre et al., 2021, s. 54–55). Sidan refleksjon også handlar om å forstå eit fenomen, kan det implisitt ha eit kunnskapsutviklande føremål. Dette gjekk eksplisitt fram av tidlegare versjonar av modellen, men skrivehandlinga refleksjon har seinare blitt meir konsentrert om sjølvrefleksjon (Dagsland, 2018, s. 27). I gjeldande versjon av Skrivehjulet inneber refleksjon å presentere eigne erfaringar, tankar og subjektive vurderingar om fenomen, noko som mellom anna er typisk for essaysjangeren (Matre et al., 2021, s. 57).

Dagsland (2018) tematiserer og problematiserer skrivehandlingane utforsking og refleksjon i Skrivehjulet, og undersøker mellom anna korleis elevar skriv («antatt») utforskande og reflekterande tekstar i norsk og matematikk. Han finn overordna at skriveoppgåver som ber elevane om å utforske og reflektere ikkje naudsynleg resulterer i utforskande og reflekterande *tekstar*. Dagsland (2018) tematiserer gjennomgåande skilnaden mellom å utforske og reflektere *i tekst* (produkt) og som ein tekstekstern aktivitet som skjer utanfor sjølve tekstproduksjonen (prosess). Han finn særleg at det han kallar antatt utforskande tekstar ofte resulterer i beskrivande tekstar, og at utforskinga difor kan tolkast som ein avslutta prosess som fann stad før skrivinga (t.d s. 279). Dei teoretiske premissane for desse funna er at utforsking, dersom det blir undersøkt på tekstnivå (kontekstuell forstått som både lokalt og globalt tekstnivå), bør

⁸ Skrivehjulet er *dynamisk* i den forstand at det kan dreiest slik at føremåla og skrivehandlingane får nye kombinasjonar eller overlappa kvarandre (Matre et al, 2021, s. 55).

skrivast fram som ein pågåande og ikkje-avslutta aktivitet (imperfektiv) (Dagsland, 2018).

Problematikken knytt til det tekstlege, nemleg at utforsking og refleksjon er forstått som *skriftlege* handlingar (Dagsland, 2018), er interessant i lys av min studie. For det fyrste er essaysjangeren utfordrande å meistre fordi han kombinerer både utforsking og refleksjon. Dette blir ytterlegare kompleks fordi innhaldet i tekstane og påstanden kan legge føringar for kva det å utforske og reflektere inneber. Dette kan i sin tur verke inn på korleis elevane fortolkar omgrepa utforsking og refleksjon. Essayoppgåva (og elevteksten) si orientering mot *andre tekstar* sår tvil om at utforsking og refleksjon kan forståast normativt: Til dømes vil det å reflektere over ein sakprega reklameplakat kunne krevje ekstensjonal refleksjon, medan utforsking i ein modernistisk tekst med motstand kan gjere «kunnskapsutvikling» til eit personleg tolkingsspørsmål, og dermed eit intensjonalt «prosjekt». Dette lyt forståast i samanheng med ambisjonen om å måle og utvikle *leseforståing* (jf. kap. 2.4). I studien min er det føremålstenleg å tenkje at utforsking og refleksjon startar i lesefasen når skrivaren gjer seg kjent med tekstane, noko som gjer at verba får ein funksjon nettopp i arbeidsprosessen (jf. Dagsland, 2018). I sum talar dette for at utforsking og refleksjon, slik eg forstår det i møte med empirien, er uttrykk for ein samansett og *interdisiplinær* tekstkompetanse. Dette er i tråd med eksamenskonstruktet som slår fast at sjangerskrivinga skal måle både tekstresepsjon og tekstproduksjon (jf. kap. 2.4). Dette svekker i mine auge relevansen av å undersøkje skrivehandlingane som skriftleg medierte uttrykk i essaya, men inviterer derimot til å spørje skrivarane sjølv kva dei legg i utforsking og refleksjon.

Å få eit normativt grep om kva det vil seie å utforske og reflektere i norskfaglege essay er utfordrande. Læreplanen opererer heller ikkje med trinn, fag eller disiplinspesifikke forståingar av utforsking og refleksjon, men formulerer generiske beskrivingar som støtteforklaringar til kompetansemåla:

Å reflektere er å undersøke og tenke gjennom ulike sider ved egne eller andres handlinger, holdninger og ideer. Vi kan også reflektere over et saksforhold, praktiske aktiviteter eller egen læring. Refleksjon innebærer å prøve ut egne tanker og holdninger for å utvikle bedre innsikt og forståelse.

Å utforske handler om å oppleve og eksperimentere og kan ivareta nysgjerrighet og undring. Å utforske kan bety å sanse, søke, oppdage, observere og granske. I noen tilfeller betyr det å undersøke ulike sider av en sak gjennom åpen og kritisk drøfting. Å utforske kan også bety å teste eller prøve ut og evaluere arbeidsmetoder, produkter eller utstyr (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Beskrivingane ovanfor seier generelt kva verba «er» og «handlar om», og står difor i kontrast til Normprosjektet og skrivehandlingane som konkret verktøy i skrivinga. Eg vil difor forstå føremålet med verba på bakgrunn av at dei er stilt *saman*. For essaysjangeren er dette tilfellet både i kompetansemålet, eksamensoppgåvene og skriveoppgåva i empirien. Samanstillinga finn vi også i kjerneelementet «Tekst i kontekst»:

«De skal **utforske og reflektere** over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk. Tekstene skal knyttes både til **kulturhistorisk kontekst** og til **elevenes egen samtid**.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2, mi utheving).

Sitatet viser at utforsking og refleksjon er knytt til tekstane sine kulturhistoriske kontekstar og eleven si eiga samtid. Føremålet med utforsking og refleksjon er mellom anna å sette «tekstar i kontekst». I høve av essayskriving, som også samanstillar dei to verba, utvidar dette tydinga av utforsking og refleksjon: Handlingsverba står i relasjon til både *teksten* og *konteksten*. Dette dannar ein viktig inngang til teorien som kjem i neste

delkapittel, som argumenterer for at intertekstualitet (dialog med tekstar) og interdiskursivitet (å gå i dialog med kontekstar) er ein føremålstenleg analyseinngang til elevessaya.

Utgreiinga om kjerneelementet blir difor eit relevant bakteppe for det som kjem. For å svare på **forskingsspørsmål 2**, brukar eg primært perspektiva på utforsking og refleksjon som eg lyfter fram i dialog med Normprosjektet (jf. Matre et al., 2021). Eg vil analysere samtalematerialet med vekt på *skrivaren* sitt perspektiv, og undersøkje korleis han eventuelt stadfestar, avkreftar eller nyanserer dei forståingane av utforsking og refleksjon som ligg i Skrivehjulet.

4.3.3 Intertekstualitet og interdiskursivitet

Utforsking og refleksjon er knytt til å sette tekstar i kontekst (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette legg opp til at skivarane lyt inngå i samansette dialogar med ulike kultureferansar. Eg meiner at tekstanalyse med utgangspunkt i dette kan gi eit bilete av korleis skivarane i denne studien mobiliserer den samansette tekstkompetansen som essayet krev. Eg vil difor lyfte fram perspektiv på intertekstualitet og interdiskursivitet (Fairclough, 1992, 2003; Björk & Iyer, 2023), og vidare operasjonalisere omgrepa som analyseinngangar til essaya. Eg utforskar også korleis Bakhtins teori om sentripetale og sentrifugale krefter (1981) kan bidra til å forstå kva for funksjon intertekstualitet og interdiskursivitet i elevessay kan ha.

Det er vanleg å gi Julia Kristeva (1986) æra for å ha utvikla omgrepet *intertekstualitet*. Kristeva utleier dette frå Mikhail M. Bakhtin sine dialogiske teoriar om korleis alle ytringar inngår i «den store samtalen» (Bakhtin, 1981, 1986, 1998). Intertekstualitet for Kristeva (1986) står i nær relasjon til det Bakhtin (1998) kallar heteroglossia, eller *fleirstemmigheit*. Det vil seie at alle ytringar tar opp i seg og gir «gjenklang» av andre ytringar eller «stemmer». Dette gjer at alle tekstar blir ein del av ei fleirstemmig ytringskjede (Bakhtin, 1998, s. 37). For Kristeva (1986) inneber dette meir konkret at teksten er ein «mosaikk av sitat» (s. 37) og ein absorpsjon av og eit svar til ein annan tekst (s. 39).

For Bakhtin (1998) er dialogen uløyseleg knytt til to gjensidige konsept: *Ytringa* som basiseining for all kommunikasjon, og *talegenrane*. Utan at eg skal omtale desse uttømmende, kan ein seie at ytringa (slik ho normalt er forstått i didaktisk kontekst, jf. t.d. Ongstad, 1997, 1999), har tre aspekt: Det ekspressive (form), det adressive (føremål) og det referensielle (innhald). Alle ytringar inneheld dei tre aspekta, og alle ytringar står i ein svarande relasjon til føregåande og framtidige ytringar (Bakhtin, 1998). Ytringa sine vilkår er uløyseleg knytt til det Bakhtin (1998) kallar talegenrane. Genrar er, i motsetnad til vår kvardagsforståing av skriftlege sjangrar, eit sett av abstrakte forventningar som ligg i ein kvar ytringssituasjon. Det er desse forventningane eller normene ytringa svarar til eller inngår i.

Sjølv om genrane seier noko om ytringsnormene i ein gitt kontekst, vil språket kunne både stadfeste og avvike frå desse. Slik eg les Bakhtin (1981), er denne mekanismen beskrive i termane *sentripetale* og *sentrifugale* krefter. Den sentripetale krafta viser til korleis ytringa har ein sentraliserande og samlande gravitasjon *innover*, medan sentrifugalkrafta, representerer ei desentralisering og orientering *utover* (s. 271-273). I mi forståing inneber dette at sentripetalkrafta innordnar seg og bekreftar genren, medan sentrifugalkrafta set ord på korleis genren har element av normbrot og destabilisering

som endrar og mangfaldiggjer han. For Bakhtin (1981) er begge kreftene til stades *samstundes*, og samspelet mellom dei kjem difor til uttrykk som ei vekselverkande spenning. I analysane av elevessaya, vil eg tilpasse desse omgrepa til møtet med empirien og bruke dei som tekstnære uttrykk for *orienteringar* i essayet som høvesvis *samlar* og *spreier*. I møte med empirien vil alle essaya ha innslag av begge orienteringane, men kva for kraft som dominerer vil variere. I eit essay med sterk sentripetal orientering, vil skrivaren samle kultureferansane rundt eit tema, ein idé eller eit perspektiv. Dette skaper eit inntrykk av at essayet har ein tydeleg kjerne, eit hovudprosjekt eller ei klår retning. I essay som er prega av sentrifugal orientering, kan skrivaren bevege seg bort frå einskaplege idéar og kjernar, og la fleire prosjekt te plass. Det kan også dreie seg om å forvrengje, nyansere, utfordre eller komplisere det gitte og etablerte. Dei sentrifugale og sentripetale mønstera eg undersøker i analysen, byggjer direkte på korleis intertekstualitet og interdiskursivitet kjem til uttrykk i essaya.

Norman Fairclough (1992, 2003) utviklar omgrepa *intertekstualitet* og *interdiskursivitet* i rammeverket for den kritiske diskursanalysen. Sjølv om han gjekk frå å bruke omgrepa manifest intertekstualitet og interdiskursivitet (1992) til intertekstualitet og assumptions (2003), er det essensen i omgrepa som står sentralt i analysane mine. For å forenkle dette brukar eg *intertekstualitet* og *interdiskursivitet* vidare. For Fairclough (1992, 2003) handlar intertekstualitet om korleis ein tekst inneheld sitat og referansar til ein annan konkret tekst, og slik blir uttrykk for teksten sin *dialogisitet* og interaksjon med andre. Slik eg les Fairclough (2003), anerkjenner han likevel at desse kan vere meir eller mindre eksplisitte, men at «kravet» for å kalle noko intertekstuelt er at andre stemmer er *til stades* i teksten vi studerer, og at det er mogleg å spore delar av denne til andre kjeldetekster (s. 39–40). Interdiskursivitet krev ikkje eksplisitt nærvær av andre, men er heller implisitte uttrykk for korleis forfattaren av ein tekst innordnar seg i og deltek i sosiale og kulturelle diskursar (Fairclough, 1992, 2003). Fairclough (1992) forstår dette som at teksten vi studerer er eit ekko av abstrakte konvensjonar som knyter seg til sjangrar, diskursar, stilar og aktivitetar (s. 103).

Björk & Iyer (2023) studerer forteljande tekstar av unge skrivarar og ser i den samanhengen behovet for ei nyansering av intertekstualitet som omgrep. På bakgrunn av tradisjonelle forståingar av heteroglossia (Bakhtin, 1981, 1986; Kristeva, 1986) og Fairclough (1992, 2003) si tilnærming til intertekstualitet, argumenterer dei for ei *assosiativ* forståing av intertekstualitet. Bakgrunnen for dette er at forteljingane til dei yngre skrivarane inneheld implisitte dialogar med andre tekstar, teksttypar og sjangrar, og ved å forstå intertekstualitet «strengt» som referansar og sitat står ein i fare for å undergrave interessante assosiative aspekt: Tekstane drar vekslar på «indre genrar», noko som inneber å aktivt spele på og bruke kjenneteikn ved forteljinga (Björk & Iyer, 2023, s. 3). Forskarane argumenterer for at omgrepet *assosiativ intertekstualitet* kan fange elevtekstens referansar til element som leier lesaren til ein bestemt tekst, utan at dette blir gjort via konkrete intertekstuelt referansar (Björk & Iyer, 2023, s. 3), slik Fairclough (1992, 2003) legg opp til.

For å svare på **forskingsspørsmål 1**, som spør korleis skrivarane brukar kultureferansar, vil eg i essayanalysane bruke *intertekstualitet* som referansar til konkrete kulturfenomen. Dette inneber for det fyrste referansar konkrete *tekstar* i ulike uttrycksformer, noko som også er nedfelt i læreplanverket si forståing av det utvida tekstomgrepet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I essaya kan dette inkludere referansar til filmar, musikk, litterære verk eller andre kunst- og kulturuttrykk. Desse kan også vere assosiative referansar til bestemte personar eller historiske hendingar.

Desse kulturfenomena kan stå i relasjon til tekstane eller uttrykke assosiativ utvikling ut frå eller inn mot desse (jf. Björk & Iyer, 2023). Likevel stiller eg krav om at kjeldeteksten skal vere mogleg å oppfatte og ikkje blir for implisitt (jf. Fairclough, 1992, 2003).

Interdiskursivitet kan i lys av dette vere vanskeleg å skilje frå det assosiative aspektet ved intertekstualitet, men i møte med empirien vil eg forstå interdiskursivitet som deltaking i ulike overordna kulturelle diskursar. Dette inneber tematikkar, idear, interessefelt og liknande. Interdiskursiviteten i elevessayet er difor ikkje einskapleg eller direkte kopla til konkrete fenomen, men knytt til det «det abstrakte». Likevel vil kulturreferansane inngå i og utgjere delar av dei diskursane ein kan identifisere i essaya. Ved å utvide fokuset til å også gjelde diskursane som skrivaren blir ein del av gjennom essayet sitt, kan ein få eit betre bilete av den samla orienteringa i essayet, og difor også skrivaren. I Fairclough (1992, 2003), som byggjer på det bakhtinske genreomgrepet, er interdiskursivitet kopla til sjanger og stil. Operasjonaliseringa mi avviker frå dette. Bakgrunnen for dette er at kva for sjanger (type tekst) eller genre (forventningar) dei enkelte essaya svarar til, er ein overordna nysgjerrigheit i denne studien heller enn eit analysefokus.

Til slutt vil eg gjere ei viktig presisering: «*Inter-*» viser til dialogen mellom *essayet* og kulturelle referansar. Ei slik teoretisk tilnærming kan bidra til å seie noko vesentleg om korleis elevane sin tilgangskompetanse (jf. Nicolaysen, 2005), og dermed også deira norskfaglege tekstkompetanse, på mange måtar handlar om å røre seg i tekstane (jf. Smidt, 2018; Liberg, 2004) - og difor også i *kulturen*. Dette kan i sin tur bidra til å svare på problemstillinga som søkjer å forstå korleis fire elevar trer fram som *skrivarar*.

5 Analyse

I teoridelen ser eg på skrivaren i kontekst og knyter skriving av essay til identitetsarbeid og tekstarbeid. Desse perspektiva tar eg med inn i det materialet eg no skal analysere.

I tråd med den abduktive tilnærminga til materialet eg gjer greie for i metodedelene, vil omdreiingspunktane i dei ulike delane av analysen basere seg på teoretiske omgrep som eg operasjonaliserer i dette analysekapittelet. I fyrste del (5.1) analyserer eg skriveoppgåva med vekt på korleis ho posisjonerer skrivaren og kva for sosialt tilgjengeleg moglegheiter for sjølvutdanning ho legg opp til (Ivanič, 2012). Denne kan lesast som eit bidrag i seg sjølv, men i hovudsak legg han grunnlaget for dei vidare analysane av dei fire skivarprofilane. For å synleggjere nyansane i materialet, plasserer eg skrivaren og omtalar som Filmvitaren i framgrunnen (Kap 5.2). Vidare skriv eg fram tematiske analysar av Komikaren, Påfuglen og Galleristen, som eg ser i lys av hovudportrettet av Filmvitaren. Analysane av alle skivarane er strukturert kronologisk etter forskingsspørsmåla:

- 1) Korleis brukar skivarane kulturreferansar i essaya?
- 2) Korleis forstår skivarane essaysjangeren og handlingsverba «utforske» og «reflektere»?
- 3) Korleis påverkar skivarane sine interesser val dei tek i skrivinga si?

For å svare på forskingsspørsmål 1 analyserer eg essaya for seg sjølv. Målet med analysen er å gi eit bilete på korleis skrivaren brukar kulturreferansar i lys av korleis intertekstualitet og interdiskursivitet kjem til uttrykk (Fairclough, 1992, 2003; Björk & Iyer, 2023). Til slutt vil eg samanfatte kva for funksjon desse får i tråd med mi forståing av sentripetale og sentrifugale orienteringar (Bakhtin, 1981).

Forskingsspørsmål 2 blir belyst gjennom analyse av tekstsamtalane. Her støttar eg meg på teorien eg presenterer i kapittel 4.3.2, med særleg vekt på forståingane av utforsking og refleksjon i Skrivehjulet (Matre et al., 2021).

Eg legg primært samtalematerialet til grunn for å svare ut forskingsspørsmål 3. Her undersøker eg korleis subjektiv relevans, progresjonsinteresse og regresjonsinteresse (Smidt, 1989) og tilhøvet mellom den diskursive sjølvutdanninga og sjølvbiografiske aspekt (Ivanič, 2012) kjem til uttrykk. I tillegg vil eg vurdere skrivaren si posisjonering med omsyn til interessediskursen og normdiskursen og skriv fram i teorikapittelet.

5.1 Skriveoppgåva som kontekstuell aspekt ved skrivehendinga

I teoridelen viser eg korleis skrivinga og skivarane ikkje kan forståast lausrivne frå det samspelet og den konteksten dei inngår i. Dette betyr mellom anna at skrivaren nyttiggjer seg av moglegheiter i skrivesituasjonen og avviser andre (jf. Ivanič, 2012; Jakobsen & Krogh, 2016). På gjensidig vis kan vi seie at skrivehendinga også *posisjonerer* skrivaren. I det vidare vil eg analysere korleis skriveoppgåva, som *ein* del av skrivehendinga, *kan* posisjonere skivarane sett frå min ståstad som forskar. Eg gjer

dette ved å undersøkje korleis skriveoppgåva, som kontekstuel aspekt ved skrivehendinga, opnar opp for deltaking i bestemte diskursar og realisering av moglegheiter for sjølvanning (jf. Jakobsen & Krogh; Ivanič, 2012; Gee, 2008; 2015). Analysen byggjer delvis på innsikter frå analysen av dei fire skivarprofilane og delvis på tidlege funn i alle dei 23 innsamla essaya, og vil difor stå i gjensidig forhold til empirien og datamaterialet. Dette inneber at eg føregrip nokre funn som blir utdjupa i analysane av essaya.

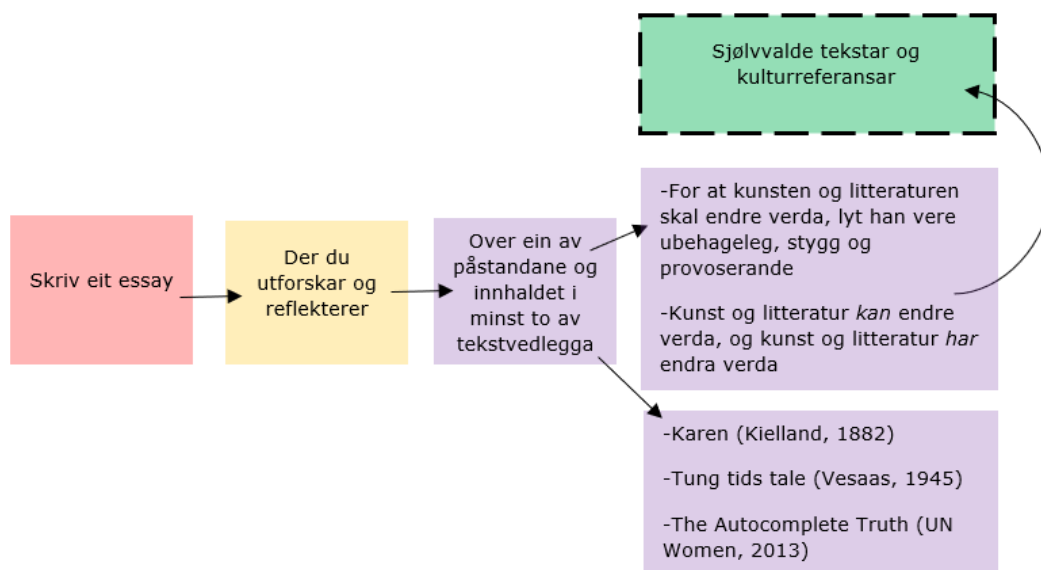
I analysen vil eg byggje på etablerte omgrep i oppgåvedidaktisk forskning. Eg brukar omgrepet *skriveoppgåve* når eg snakkar om den heilskaplege oppgåva slik eg presenterer ho i neste delkapittel, og *skriveinstruksar* om ulike komponentar i denne (jf. t.d Ofte & Otnes, 2021).

Hausten 2022 fekk klasse 3ST ved «Eventyrbakken vidaregåande skule» denne skriveoppgåva:

Oppgave	Svaret ditt vil bli vurdert på følgende områder:
<p>Vedlegg:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Karen" av Alexander Kielland, 1882 - "Tung tids tale", av Haldis Moren Vesaas, 1945 - The Autocomplete Truth, av UN Women, 2013 <p>- For at kunst og litteratur skal endre verden, må den være ubehagelig, stygg og provoserende.</p> <p>- Kunst og litteratur <i>kan</i> endre verden, og kunst og litteratur <i>har</i> endret verden.</p> <p>Skriv et essay der du utforsker og reflekterer over én av påstandene og innholdet i minst to av tekstvedleggene.</p>	<p><i>Relevant svar på oppgaven</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -i hvilken grad påstanden og innholdet i tekstvedleggene blir utforsket og reflektert over -bruken av eksempler fra vedleggene <p><i>Språkføring</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -formuleringer og ordforråd -kreativitet i valg av virkemidler i utforminga av teksten <p><i>Struktur</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -formålstjenlig og variert setningsstruktur -formålstjenlig avsnittsstruktur -sammenbinding mellom setninger og avsnitt <p><i>Formelle ferdigheter</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - rettskriving og tegnsetting

(Jf. vedlegg 5)

For å analysere skriveoppgåva, vil eg bryte ho ned i ein modell med fargekoda boksar. Den grønne boksen synleggjer tendensar i empirien, og er ikkje direkte ein del av skriveoppgåva. Eg kjem tilbake til dette. Eg har laga denne modellen:



Figur 3: Dekonstruksjon av skriveoppgåva

Den raude og gule boksen identifiserer eg som *eksplisitte skriveinstruksar*, der den raude er ein *sjangerinstruks* og den gule er *handlingsverba*. Sjangerinstruksen ber elevane om å skrive eit *essay*, medan handlingsverba å *utforske* og *reflektere* rettar seg mot innhaldet i to tekstvedlegg og ein valt påstand⁹. Dei lilla boksane inneheld den delane av oppgåveteksten som omhandlar tekstvedlegga og påstanden. Desse identifiserer eg som *implisitte skriveinstruksar* fordi dei *posisjonerer* skrivaren og gir viktige føringar for skrivinga, utan at dette føremålet er formulert eksplisitt. Den grønne boksen har eg lagt til sjølv. Han beskriv ein gjennomgåande tendens i essaya der sjølvvalde tekstar og kultureferansar gjerne får stor plass. Dette fann eg ved den fyrste gjennomlesinga av alle 23 essaya, noko som forankrar modellen både i primær- og sekundærmaterialet. Pila mellom påstandane og den grønne boksen viser at det er samanheng mellom korleis påstanden opnar opp for å bruke andre referansar enn tekstvedlegga, noko vi kan forstå som eit uttrykk for at dei skaffar seg tilgang (jf. Nicolaysen, 2005) til diskursar og realiserer moglegheiter for sjølvanning som ikkje ligg i skriveoppgåva i utgangspunktet (jf. Ivanič, 2012; Gee, 2015). Eg tykkjer dette er svært relevant, og difor vel eg å lyfte det fram allereie i oppgåveanalysen. I det kommande vil eg utdjupe dei ulike delane av skriveoppgåva og kommentere tilhøvet mellom dei eksplisitte og implisitte skriveinstruksane, inkludert den «grønne boksen».

Overordna er det å *skrive essay* ein open instruks som posisjonerer skrivaren i ein fri og kreativ sjanger. Som nemnt i kapittel 2.3, gir det norskfaglege essayet høve til å veksle mellom opplevingar, erfaringar og kunnskap. Dermed kan det spesifikke ved essaysjangeren seiest å vere det uspesifikke. Slik opnar essaysjangeren også opp for eit breitt utval av identifikasjonsmoglegheiter og deltaking i ulike kulturelle diskursar. Ikkje minst aktualiserer truleg essayet skrivaren og *subjektiviteten* meir enn den skulerelaterte

⁹ Skriveoppgåva i empirien presenterer to påstandar som skrivarane kan velje mellom. Vidare vil eg tidvis skrive «påstanden» i eintal. Dette viser til den *valde* påstanden. Eksamensoppgåvene, som eg har eit parallelt blikk på, opererer berre med ein påstand.

skrivninga for dei eldste elevane elles. Sjangerinstruksen kan difor tenkjast å opne opp posisjoneringsmoglegheiter heller enn å avgrense dei.

Korleis det er tenkt at elevane skal skrive i essaysjangeren, og den vidare posisjoneringa skriveoppgåva gjer av skrivaren, ser eg difor i samanheng med handlingsverba *utforske* og *reflektere* i den gule boksen. Som skrivedidaktikken før meg har påpeika, er dette med på å konkretisere føremålet og gi skrivaren retning for arbeidet (jf. Matre et al., 2021; Bakken, 2019; Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015). I den aktuelle oppgåva tenkjer eg at handlingsverba også kunne ha verka tilbake på sjangerinstruksen «essay», men den generelle ordstillinga i skriveoppgåva, kombinert med vurderingskriteria, synleggjer ei sterk orientering fram mot tekstvedlegga og påstandane. Viss vi vrir på det, kunne til dømes formuleringa «Skriv eit reflekterande og utforskande essay som tematiserer innhaldet i vedlegga og ein påstand» i større grad adressert føremålet med essayet og dermed også skrivestilen. Det sentrale i skriveoppgåva ser likevel ut til å vere å vise forståing for innhaldet i tekstane, og implisitt betyr truleg dette at påstanden kan brukast til å *belyse* innhaldet i tekstvedlegga, og motsett.

Vurderingskriteria i skriveoppgåva støttar denne tolkinga. Det som ifølgje kriteria utgjer relevante svar på oppgåva, er uløseleg knytt til vedlegga og påstanden då dei vektlegg i kva grad skrivaren utforskar og reflekterer over desse, og bruken av dømme frå tekstane. Ein kan stille spørsmål ved om kriteria er litt uklårt formulert: *Grad og bruk av* fortel ikkje skrivaren *korleis* han skal skrive. Det er likevel rimeleg å tenkje at tekstvedlegga han ein annan funksjon enn påstanden: Den tydelege orienteringa mot tekstane har, som tidlegare etablert, samanheng med intensjonen om å måle *tekstresepsjon* eller leseforståing (jf. kap. 2.4). Dette handlar vidare om at skrivaren viser norskfagleg kunnskap eller forståing gjennom måten han brukar vedlegga på. Dette posisjonerer skrivaren som deltakar i det eg tidlegare har kalla ein *normdiskurs*. Normen i skriveoppgåva er tett knytt til å vise kunnskap om og gjennom tekstane som læraren har valt ut. Dette gjer i sin tur at tekstvedlegga og påstanden som *implisitte* skriveinstruksar i stor grad posisjonerer skrivaren. Dette påverkar vidare moglegheitene for sjølvdanning for skrivaren i skrivehendinga: Skrivaren lyt gå i dialog med tematikken i tekstane, noko som kan vere meir eller mindre autentisk avhengig av korleis skrivaren vurderer eiga deltaking i tekstvedlegga sin diskurs. Korleis skrivarane nyttiggjer seg av tekstvedlegga, blir difor sentralt å undersøkje i analysen av dei enkelte skrivarane.

Dette problematiserer vidare forståinga av *utforsking* og *refleksjon* som reine skrivehandlingar, og impliserer at handlingsverba i oppgåvalike gjerne kan vere lesehandlingar (jf. *tekstresepsjon*), kognitive handlingar eller det Ofte & Otnes (2021) i sin studie kategoriserer som *andre handlingar*. Dette skriv seg vidare inn i problematiseringa Dagsland (2018) gjer i samband med utforsking og refleksjon. Korleis lar utforsking og refleksjon seg identifisere *i skrift*? I mi tolking blir utforsking og refleksjon, i ei samansett og kompleks oppgåve som denne, handlingar som tener fleire parallelle føremål: Kunnskapsutvikling, *tekstresepsjon* og tekstproduksjon – men på tekstvedlegga og påstandane sine premisser: Utforsking og refleksjon blir ikkje sett i direkte samanheng med skrivaren sine erfaringar eller opplevingar, men skaper heller ei ganske tydeleg orientering inn mot tekstvedlegga og påstanden.

Skriveoppgåva uttrykkjer ikkje direkte at skrivaren skal bruke eigne erfaringar, kunnskapar eller opplevingar. Likevel ser eg, både på klassenivå og hjå dei fire utvalde skrivarane, tendensar til dette. Ei mogleg forklaring er at skrivarane finn andre moglegheiter for sjølvdanning enn det som er knytt til normdiskursen sitt «pålegg» om å

vise kunnskap om tekstvedlegga. På den andre sida kan det tenkjast at skrivarane anerkjenner krava, men aktivt avviser desse til fordel for eigne interesser som tillét dei å tre fram som deltakarar i andre diskursar. Kva legitimerer slike tekstval hjå skrivarane? Dette kan vere uttrykk for føringar som ligg i essaysjangeren generelt eller kontekstuelle forhold rundt skriveopplæringa, men i mi heilskaplege vurdering basert på det totale innsamla datamaterialet, kan det særleg sjå ut til at påstanden er den faktoren som i størst grad inviterer til deltaking i *sjølvvalde* diskursar. I så fall vil skrivarane sine sjølvvalde referansar vere legitime innanfor rammene til skriveoppgåva, sidan påstanden er det eg kallar ein implisitt skriveinstruks. Kvifor appellerer påstanden til skrivarane?

Mellom anna handlar begge påstandane om *kunsten*. Sidan det er obligatorisk å ta utgangspunkt i ein av påstandane, både krev og inviterer oppgåva til ulike kunsttematikkar. Eg finn at slike tematikkar er gjennomgåande i dei fleste essaya eg har samla inn. Ein kan likevel stille spørsmål ved om koplinga mellom påstandane og tekstvedlegga er noko uklår. Sidan det å skrive eit personleg essay som utforskar og reflekterer over påstanden kan seiast å legge opp til sjølvstendige innfallsvinklar, kan det bli utfordrande å samordne dette med eit samansett tekstutval: Tekstvedlegga har ulike sjangrar, uttrykksmåtar og tidspunkt for utgjeving som dessutan tar opp i seg til dels ulike tematikkar. Ein kan også argumentere for at kunstdimensjonen som påstanden etterspør ikkje direkte lar seg assosiere med den sakprega kampanjeplakaten «The Autocomplete Truth» spesielt, eller dei skjønnlitterære vedlegga og litteratur generelt. Påstanden kan difor bidra til å dempe relevansen av tekstvedlegga, og følgeleg legge opp til at skrivaren sett eigne interesser i spel innanfor skulen sine rammer. Dette aktualiserer korleis essayskrivinga gir høve til å operere *mellom* kontekstar (jf. Barton, 2007; Gee; 2008; Jakobsen & Krogh, 2016) og identifisere seg med diskursar på tvers av desse (jf. Ivanič, 2012). Etter mitt syn veks det fram ein *interessediskurs* som står i relasjon til *normdiskursen*. Korleis er så tilhøvet mellom desse diskursane innanfor skriveoppgåva sine rammer?

Den gjennomgåande tendensen til å spele på eigne interesser, kan vere eit positivt trekk då det viser at skrivarane har ei personleg interesse for kunst og litteratur og andre spesialiserte kunnskapsområde som gjer at dei kan knytte det skulefaglege (å skrive essay) til eigen røyndom. Dette er også spesifisert som eit føremål med norskfaget i kjerneelementet «Tekst i kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Viss essayoppgåva opnar opp for dette, realiserer ho altså ein intensjon i kjerneelementet ved å gjere både skrivarane si livsverd og samtidskonteksten relevant på lik linje med tekstane sin kulturhistoriske kontekst. Dette vil i sin tur kunne byggje opp under norskfagets identitets- og dannelsingsdimensjon. I dette perspektivet kan ein kritisere formuleringa i essayoppgåva for i å ikkje anerkjenne relevansen av dette. Ein kan også tenkje at tilhøvet mellom sjangerinstruksen og handlingsverba står i eit diskrepant forhold til kravet om å bruke førehandsdefinerte tekstar: Det frie, opne essayet som utforskar og reflekterer og vandrar langs stien medan han blir til, legg opp til ei assosiativ utvikling heller enn ei presis og målretta ei (jf. Fodstad, et al., 2022).

Ein kan vidare argumentere for at skrivaren ikkje bør gløyme tekstvedlegga (normdiskursen) og la det individuelle prosjektet (interessediskursen) ta for stor plass. I mitt materiale ser det ut til at skrivarane rettar innhaldet i påstanden til *sin* kontekst heller enn mot tekstvedlegga. I somme tilfelle kan dette føre til at skrivaren si sjølvanning skuggar over arbeidet med å sette seg inn i norskfagets tekstar. I eksempeloppgåvene for norskeksamen på Vg3 (jf. vedlegg 9) blir det presisert at tekstvedlegga på ein eller annan måte rører ved innhaldet i påstanden. Dette er ein liten,

men kanskje avgjerande skilnad mellom oppgåva eg analyserer her og eksamensoppgåvene. Presiseringa kan bidra til å sikre at kandidatane skriv (og les og tenkjer?) på vedlegga sine premisar. Kor vidt ein bør «tvinge» essayskrivinga inn mot tekstvedlegga, rører likevel ved korleis Nicolaysen (2005) adresserer nettopp den paradoksale spenninga mellom individ og fellesskap. I tråd med hans resonnement er det grunn til å tenkje at identitetsutvikling for individet går *via* fellesskapet og kulturens tekstar. Dette gir grobotn for å argumentere *mot* at elevane brukar essayoppgåva som påskot for å bruke trivielle og populærkulturelle kulturereferansar, noko Ziehe (1983; 1989) fryktar kan bidra til ei kulturell avhierarkisering av skulen. I møte med empirien ser eg likevel at skrivarane brukar denne fridommen til å nyttiggjere seg av eigne interesser på ein måte som ikkje kan karakteriserast som direkte «ungdommeleg» eller narsissistisk. Dei deltek, gjennom sjølvvalde tekstar og kulturereferansar, i diskursar som ofte er av den høgkulturelle sorten. Dette kan vi lese som ei forhandlingslinje (jf. Jakobsen & Krogh, 2016) der ungdommen tilpassar sine tekstpraksisar til skulen sine rammer. Det kan tenkast at dei høgkulturelle og samfunnsaktuelle referansane som skrivarane identifiserer seg med, er uttrykk for ei tilpassing til latente krav eller «høvelege» tekstpraksisar (jf. Barton, 2007) som dei fortolkar i skrivehendinga.

5.2 Filmvitaren

Eg og Filmvitaren sit på eit grupperom og pratar laust om russisk montasjefilm. Vi humrar litt av kor klumsete Sergej Eisenstein sin sovjetrussiske stumspelfilm «Panserkrysseren Potemkin» frå 1925 er sett med postmoderne briller, men vi blir straks gripne av eit alvor. Den mest kjente scena frå filmen portretterer ein fiktiv massakre på Potemkintrappa i havnebyen Odesa i Ukraina, ei scene der tematikken er ubehageleg nyaktuell. Filmvitaren seier at film kan og bør ha «den effekten». For henne er film kunst.

«Filmvitaren» er interessert i film og brukar store delar av fritida si på denne interessa. For filmvitaren ligg ikkje filminteressa berre i å sjå filmar, men ho er også aktiv i filmforum og har ei analytisk tilnærming til filmmediet. Ho interesserer seg for filmene si form: Audiovisuelle og forteljartekniske verkemiddel som klipperytme, doksale og paradoksale lydbilete, psykologisk fargebruk, kamerautsnitt og elles filmatiske audiovisuelle verkemiddel er tema som kjem opp i samtalen. Ho interesserer seg også for den estetiske dimensjonen ved film, og seier at filmkunst generelt, og film på kinolerretet spesielt, kan belyse tema som er vanskelege å få fram på andre måtar. Denne interessa fargar av i essayet hennar.

5.2.1 Presentasjon av essayet *Provoserende kunst på lerretet*

«Provoserende kunst på lerretet» dreier seg i hovudsak om film som kunst og korleis kontroversielle filmar kan skape provokasjon. Filmvitaren skriv i eg-form og startar essayet med ei personleg forteljing om seg sjølv og kjærasten som høyrer på musikk dei forbind med Oslo. Dei høyrer på Sade, Lou Reed og Stevie Wonder, skriv ho. Vidare koplpar ho opplevinga av Oslo til den såkalla Oslo-trilogien og beskriv korleis filmene som inngår her, har påverka h og venane hennar. I trilogien nemner ho eksplisitt den siste filmen «Verdens verste menneske» og den midtarste filmen «Oslo 31. august». Implisitt viser ho også kjennskap til den fyrste filmen, «Reprise». Erfaringane frå desse filmene leier fram til ein «cliffhanger» der ho i avslutninga av innleiinga hintar om at den brutale

avslutninga i «Olso 31. august» har gjort ein særleg inntrykk på henne og sett i gang ein tankeprosess. Essayet fortønar seg herifrå som ei utforsking av den ubehagelege og skjelsettande effekten brutale filmar kan ha. I essayet ser vi at ho, kjærasten og vennen Jakob beveger seg vidare frå buss-settinga i innleiinga og vidare i hovuddelen til Vega Scene, som er eit kulturhus med fleire kinosalar. Her vandrar dei rundt og ser seg om. I siste del av rammeforteljinga er dei tre plasserte i stolane i ein av kinosalane og ser på filmen «Lux Aterna» av Gaspar Noé. Essayet blir avslutta med at rulleteksten frå Lux Aterna går over skjermen, noko som leiar inn mot ei ganske ekspressiv avslutning der ho beskriv korleis ubehaget og intensiteten i filmopplevinga har endra henne som person. Ho reflekterer over korleis kunst og til dels litteratur kan vere provoserande og ubehageleg og ha ein effekt på publikum og på samfunnet som heilskap. Tematikkar om sex og vald i eit kvinnesaksperspektiv er sentrale. Desse blir belyst via referanse til to av oppgåva sine tekstvedlegg, «Karen» og «The Autocomplete Truth» og vidare til filmene «Lux Aterna» og «Irreversible» av Gaspar Noé og «Saló eller Sodomas 120 dagar» av Pier Paolo Pasolini. Parallelt med slike tankesprang rører ho seg dryppvis inn mot rammeforteljinga som støttestruktur.

5.2.2 Intertekstualitet og interdiskursivitet i Filmvitaren sitt essay

I denne delen analyserer eg intertekstuelle og interdiskursive dialogar i essayet. Eg vel å dele inn essayet i nummererte avsnitt som eg viser til undervegs. Eg lagar boksar rundt kulturreferansane eg tolkar som uttrykk for *intertekstualitet*. Dei svarte boksane viser til Filmvitaren sine sjølvvalde kulturreferansar, medan dei raude markerer referansar til skriveoppgåva sine tekstvedlegg. Interdiskursive dialogar er vanskelegare å markere eksplisitt, sidan fleire diskursar strengt talt kan vere til stades samstundes i dei same tekstdelane. Sidan denne studien krev at eg avgrensar, vel eg å fokusere på dei diskursane som frå min ståstad er mest framtrødande. Eg synleggjer korleis eg utleier fortolkingane mine av diskursane med fargekoding. Den gule fargekoden viser forminga av det eg omtalar som ein *estetisk diskurs*, medan den blå fargekoden viser til ein *kritisk diskurs*. Desse gjer eg greie for undervegs i analysen. Ein faksimile av essayet med boksar og fargekodar er gjengjeve på neste side (sjå også vedlegg 1).

1

Provoserende kunst på lerretet

2

Jeg sitter på bussen på vei inn til Oslo, sammen med kjæresten min hører vi på musikk vi begge forbinder med hovedstaden **Stevie Wonder, Sade og Lou Reed**. Ettersom begge elsker **Joachim Triers *Verdens Verste Menneske***, blir også musikken fra den filmen spilt en del. Bare for noen dager siden hadde vi sett Oslo-trilogien på kino men noen venner og innsett hvor fantastisk den er. Det var ingens favoritt, men å se ***Oslo 31. August*** på lerret, og føle den tomheten når filmen er slutt, gjorde at flere måtte tenke seg om. Det er noe i den brutale slutten hvor vi alle må akseptere hva hele filmen hadde hintet til, men **ingen var virkelig klare for**.

3

I det vi ankommer **Vega Scene** møter vi på en venn av oss som heter Jakob. Han har nylig vært i **Cannes** og forteller oss alt om **opplevelsen**, og ikke minst hvilke filmer vi må passe på å få sett før året var omme. Jakob forteller stolt at han hadde konversert med den argentinske regissøreren **Gaspar Noé**. Dette er, for meg, store nyheter ettersom det er en film av han, ***Lux Aeterna***, vi skal se. Jakob forteller så at en del mennesker i Cannes ikke var så begeistret over **Noés tidligere filmer**. **Gaspar Noé** er en **kontroversiell filmskaper** som lager **filmer om narkotika, vold og andre tabuer**.

4

Mens vi går opp trappene til kinosalene, spør Jakob meg om jeg kjenner til noe av det **Noé** hadde laget. Dette er inngangsporten til en lengre samtale om hans mest kontroversielle film, ***Irreversible*** som ble gitt ut i 2002. Jeg tenker vel egentlig at det er **hans beste** som en helhet, men forstår godt om det er noe **folk flest hater**. Den mest omtalte scenen er jo **en ti minutters lang voldtektsscene uten noen klipp**.

5

«Irreversible» får meg alltid til å tenke på **Freud** og hans ide om at menneskelige **følelser, tanker og atferd** ble drevet av to ting: **sex og aggresjon**. Seksuell aktivitet er til å skape liv og sikre en fortsettelse av blodlinjen. Aggresjon handler om å beskytte oss mot de som vil skade. Aggresjonsdriften er et middel for å eliminere fiendene våre som kan prøve å hindre oss.

6

Scenen kan også være et større bilde på hvordan kvinner, som i **'Karen' av Alexander Kielland**, av samfunnet ble **sett ned på**. Under 1800-tallet var det heller de **mektige mennene med høy stilling** som lettere kom til ordet. Det kan jo også være en metafor for hvordan de som **kvinner ikke har makta til å definere en relasjon**. **Postmannen i Karen** var jo utro uten at hun viste noe om det. Kvinner har visse standarder å forholde seg til **UN Womens reklameplakat fra 2013, kalt The Autocomplete Truth** er inne på akkurat de samme temaene på en litt annen måte. De viser hva som **samfunnet forventer av kvinner**, hvilke ting som er mest søkt på nett. I **dagens samfunn** er jo det meste blitt digitalisert så det kan jo også være en metafor for hvordan **kvinnehat også har blitt digitalisert**.

7

Etter omvisningen sitter jeg og en venn, oss ned for å endelig se **Gaspar Noés *Lux Aeterna***. Det tar ikke lang tid før hele salen var fylt med **blinkende lys og en pipelyd som ikke gikk vekk**. I filmen blir to kvinnelige skuespillere kastet rundt på settet som om ingen helt vet hva de skal, eller hva de burde gjøre. Dette fører til en **ubehagelig følelse for oss to som sitter helt alene i salen**. Jeg skulle ønske det var andre til å **forstå hva vi gikk**

gjennom **Filmen** ble mer til en opplevelse. Noe skjedde med meg mens vi så på lerretet. Det er noe bare kontroversiell kunst kan gjøre med meg. Man må være ubehagelig, stygg og provoserende for at kunst og litteratur skal kunne endre verden.

8 Når jeg er på kino, som er en del, vil jeg at **filmer som inneholder noe grotesk** er som oftest de som **sitter igjen bedre**. Man kan alltid la seg **provosere** uten at man er klar for det og da blir man litt ekstra på for å finne de beste motargumentene. Hvis jeg ser **en film som inneholder mye vold** kan jeg bli kritisk til **hvorvidt det var nødvendig**, men i etterkant **kan det hende det var nødvendig**. En film som omhandler kvinnehat så kan det være nødvendig å **vise det hvordan det faktisk er**, selv om det kan være **provoserende for de aller fleste**.

9 Etter jeg så **Saló, eller Sodomas 120 dager** av Pier Paolo Pasolini en fredags ettermiddag **var jeg ikke i stand til å gjøre noe som helst**. Originalt hadde jeg planer om å møte noen venner, men etter filmen **mistet jeg all tillitt til medmennesker**. Den **kritiserer fascismen** og dens ekstreme behandling av mennesket. **Saló, eller Sodomaaas 120 dager** inneholder **sterke skildringer av tortur, vold og voldtekt**.

10 Da rulleteksten til **Lux Aeterna** dukker opp så jeg bort på kjæresten min. Hele **rommet spinnert og ingenting føltes likt** som da jeg først satte meg ned i kinosalen. Alt av **farger var blitt endret eller forsterket**. **Et sterkt press på brystet mitt** har blitt dannet. **Det ble vanskeligere og vanskeligere å puste**. Når jeg så Jakob gå ned trappene for å møte oss ble alt ganske normalt ganske fort. **Det var en opplevelse jeg sent kom til å glemme** og måneder etterpå **sitter jeg fortsatt og tenker på hvor ubehagelig alt var**, men også hvordan **det endret meg**. Om den ikke var så **intens** som den var hadde jeg ikke tenkt mye over budskapet, men heller **satt pris på det visuelle**. **Dens brutalitet** må ha hatt en viss begrunnelse.

Essayet til Filmvitaren er komplekst og inneholdt mange referansar. Faksimilen ovanfor gir eit visuelt inntrykk av dette. Kulturreferansane er vovne i hop med tematikken i essayet, og særleg karakteristisk er det korleis Filmvitaren lar filmkunsttematikken komme til uttrykk. Denne gjennomsyrrer essayet frå start til slutt. «Lerretet» i overskrifta signaliserer at dette særleg gjeld film på kino, at film er kunst, og at denne er provoserande. Filmvitaren posisjonere seg såleis i ein *estetisk diskurs*, og markerer seg som ein kunnig deltakar i denne. Dei gule uthevingane illustrerer korleis denne er dominant i essayet hennar.

Gjentakinga av omgrepa «kunst» og «provoserande» tolkar eg som inspirasjon av den vedlagte påstanden, og dei sjølvvalde referansane festar seg til denne. I analysen av skriveoppgåva peikar eg på at påstanden kan vere ein inngang til å trekkje inn sjølvvalde kulturreferansar og spele på eigne interesser. Essayet til Filmvitaren realiserer denne moglegheta. Her tilfredsstillar den estetiske diskursen oppgåva sine normer som krev at ho utforskar og reflekterer over påstanden, samstundes som ho gjer ei avgrensing der ho særleg fokuserer på provoserande filmkunst. Denne operasjonaliseringa tilfører den estetiske diskursen eit underfelt, der det provokative er særleg lyfta fram.

I avsnitt 2 iscenesett ho ei rammeforteljing gjennom assosiative intertekstuelle referansar til Oslo og musikken til Lou Reed, Sade og Stevie Wonder. Dette skaper ei

kunstferdig og lystig stemning som også markerer deltaking i den estetiske diskursen, men som kontrasterer det provokative i overskrifta. Det provokative underfeltet blir gradvis reetablert gjennom intertekstuelle referansar til filmen «Verdens verste menneske» og dei to andre filmene i den såkalla Oslo-trilogien. Dei siste fire markeringane i gult viser korleis ho byggjer opp igjen denne ved å vise til eigne erfaringar med korleis filmen «Oslo 31. August» var ei oppleving som «ingen var klare for».

I avsnitt 3 og 4 utdjuar ho den estetiske diskursen i dialog med den kontroversielle filmskaparen Gaspar Noé og filmen «Irreversible». Den mest kjente scena i «Irreversible» er ei ti minuttar lang valdtektsscene utan klipp, skriv ho. Gjennom desse referansane trer ho fram som deltakar på eit underfelt som kan karakteriserast som noko groteskt og ekstremt. Dette førar ho vidare i varierende grad i avsnitt 5-9. I avsnitt 5 tematiserer ho sex og aggresjon gjennom ei intertekstuell kopling til den freudianske psykoanalysen, noko som konnoterer dei primitive sidene ved menneske. Her tilskriv ho det groteske underfeltet ein filosofisk dimensjon, og signaliserer i så måte at ho er ein sofistisert og moden deltakar i den estetiske diskursen.

Den intertekstuelle og interdiskursive dialogen får likevel eit anna uttrykk i avsnitt 6. Her omtalar ho tekstvedlegga til skriveoppgåva, som ho lyt gjere for å møte oppgåva sine krav. Dette avsnittet er i mi tolking eit brot med logikken i essayet elles. For det fyrste er dette brotet strukturelt: Omtalen av «Karen» og «The Autocomplete Truth» får eit eige avsnitt, og blir difor «isolert» frå resten. For det andre brukar ho ikkje eg-forma her, men generaliserer og abstraherer innhaldet gjennom ordval som «det», «samfunnet» og «kvinner» i ubestemt form. Frasane «under 1800-tallet» og «i dagens samfunn» signaliserer vidare avstand. For det tredje viser fyrste setning i avsnitt 6, der «scenen» refererer til valdtektsscena i «Irreversible», at avsnittet om tekstvedlegga blir bruka som ei underordning av eit meir overordna poeng: Kvinner hadde- og har det- vanskelegare enn mannen. Dette les eg som at Filmvitaren introduserer deltaking i ein *kritisk diskurs* der ho skriv seg inn i ein kjønnsrolledebatt på samfunnsnivå. Dei blå fargekodane i essayet illustrerer korleis denne diskursen blir forma. Tidlegare omtalar av valdtekt og framstillinga av kvinner i «Irreversible» er sette i samheng med tankane, kjenslene og fascinasjonen hennar for filmkunsten *som* fenomen i eit estetisk tilnærming. I den kritiske diskursen brukar ho heller litteraturen (fenomenet) som reiskap *for* å belyse eit poeng heller enn at tekstane sin eigenverdi blir lyfta fram. Sjølv om utruskap og skeive kjønnsroller også kan seiast å vere provoserande, er dette dempende samanlikna med vald og tortur. I mi tolking representerer difor omtalen av tekstvedlegga eit diskursivt brot med den estetiske diskursen.

I avsnitt 7-10 tek Filmvitaren, i mi tolking, ei ekspressiv, personleg og reflekterande vending innanfor det groteske underfeltet i den estetiske diskursen. Visuelt ser vi dette gjennom korleis talet på intertekstuelle referansar blir redusert. Desse avsnitt er iscenesette i filmsalen under framsyninga av «Irreversible», og i avsnitt 7 trer Filmvitaren sine haldningar fram i det ho eksplisitt gjengjev påstanden i oppgåva og stadfestar av ho er eining i at kunsten lyt vere ubehageleg, stygg og provoserande for å ha endringskraft. I desse avsnitt får den groteske estetiske diskursen ein fenomenologisk dimensjon. Filmopplevinga blir skildra som ei kroppsleg og sansleg erfaring, og denne erfaringa pregar ho psykologisk. I mi tolking skaper Filmvitaren dette gjennom den intertekstuelle posisjonen ho tek til «Lux Aterna»: Ho «lever» gjennom filmen, noko ho også markerer i skrivninga si. I avsnitt 7 beskriv ho korleis vald på lerretet gir ein «ubehageleg følelse» og at «noko skjedde med meg». I avsnitt 8 fortel ho korleis kinoopplevinga «sit att» i ho og at ho «blir kritisk» til om eksplisitt vald er naudsynleg. Her lyftar ho filmkunsten opp på samfunnsnivå i ein augeblink i ei interdiskursiv tilbakekopling til den kritiske diskursen. Denne forkastar ho likevel ganske

raskt, i det ho i same avsnitt reflekterer estetisk over korleis filmkunsten kan «vise» korleis ting faktisk er.

Som ei assosiativ intertekstuell avkopling frå kinoopplevinga med «Lux Aterna», dedikerer ho avsnitt 9 til den særskilde groteske filmen «Saló eller Sodomas 120 dagar». I mi tolking viser denne referansen ein implisitt ambivalens til samfunnsnyttan av det groteske som ho kort drøftar i avsnitt 8, samstundes som ho underbyggjer den estetiske erfaringa som film kan gi: Ho er ikkje i stand til «å gjere noko som helst» etter å ha sett denne filmen, og impliserer slik at filmopplevinga var lammande og vond. I det siste avsnittet (10) gjer ho er intertekstuell kopling tilbake til «Lux Aterna» og fortel detaljrikt om korleis «rommet spant» og det blir «press på brystet» og «vanskeleg å puste». I slutten av tredje linje iscenesett ho seg sjølv fleire månader fram i tid og reflekterer over korleis filmopplevinga med «Lux Aterna» har «endra meg». Her forankrar ho den djupe estetiske tilnærminga som dominerer i essayet hennar.

Analysen ovanfor viser enkelte sider ved korleis Filmvitaren realiserer essayoppgåva. I det følgjande vil eg i lys av Bakhtins (1981) teori om sentripetale og sentrifugale krefter samanfatte måten ho brukar kulturreferansar på, og kva for funksjon desse får i essayet. Dette er to krefter som opptre *samstundes*, og eg behandlar difor essayet som *ei* eining der begge desse er til stades.

Den *sentripetale* krafta, som handlar om korleis teksten samlar seg kring ein idé eller bestemte tematikkar, kjem til uttrykk som den estetiske diskursen. Denne får ein evolusjon gjennom essayet: Frå referansar til musikk og Trier sine filmar utviklar diskursen seg til å bli stadig meir ekstrem. Eg les ei intertekstuell og interdiskursiv linje gjennom essayet som graviterer mot det eg identifiserer som Filmvitaren sitt *hovudprosjekt*: Framstillinga av filmkunsten si endringskraft. Dette utgjer eit sentripetalt lodd som eg tolkar som ei smal og fokusert operasjonisering av den vedlagte påstanden. Filmvitaren brukar konkrete kulturreferansar til å byggje opp prosjektet sitt, men ho skriv også om korleis desse påverkar ho personleg. Dette forankrar den framskrivne tematikken i henne sjølv som *skrivar*.

Den intertekstuelle koplinga til tekstvedlegga rommar ei *sentrifugal* rørsle. Omtalen av tekstvedlegga, som er litteratur, bryt med den påverknadskrafta som Filmvitaren knyter til filmen si *visuelle* kraft. Filmvitaren brukar novella og plakaten til å posisjonere seg i ein førebels kritisk diskurs som ikkje tener direkte til hovudprosjektet. Avsnittet om vedlegga blir likevel avslutta med å omtale korleis kvinnehat kjem til uttrykk i «The Autocomplete Truth», noko som skaper ei ny sentripetal dreining tilbake til den estetiske diskursen ho plukkar opp att i neste avsnitt.

For å samle trådane vil eg peike på at Filmvitaren brukar sjølvvalde kulturreferansar gjennomgåande i essayet ditt. Desse står sentralt og løyser ut ein dominant estetisk diskurs. Filmvitaren etablerer tette samanhengar mellom denne og personlege opplevingar og refleksjonar om endringskrafta som grotesk filmkunst kan ha, både på samfunnsnivå og for den enkelte. Tekstvedlegga blir nedprioriterte og omtala i ein avgrensa del av essayet, og skaper difor ein tydeleg kontrast og eit diskursivt brot. Dette kan tolkast som ei uvilje mot visse tekstar, noko som kan vere uheldig for ho med tanke på vurderingskriteriene i skriveoppgåva, men også med tanke på den dannelsingsfunksjonen som tekstkulturell deltaking kan ha (Nicolaysen, 2005). Filmvitaren trer likevel fram som ein sofistisert og moden kulturdeltakar som handterer ein «vaksen» estetisk diskurs på kunnig vis.

5.2.3 Korleis forstår Filmvitaren essaysjangeren, utforsking og refleksjon?

I denne delen svarar eg på **forskingsspørsmål 2** gjennom å undersøkje korleis Filmvitaren forstår skriveoppgåva og kva for type kompetanse og handling det å skrive eit essay kan innebere. Denne delen byggjer primært på samtalematerialet.

Under tekstsamtalen snakkar vi om korleis ho forstår *essayet* som oppgåvesjanger. For Filmvitaren gir essayoppgåva høve til å tre fram, og ho legg vekt på at *essayet* er ein personleg tekst, eit «tankeverk» der ho pratar med seg sjølv og andre. Ho knyter særleg *assosiasjonar* tett til essaysjangeren:

Det er på ein måte eit lite sånn **tankeverk**, *essayet*, kor eg kan fortelje ei historie, men samstundes legge inn ting som eg ser som, ikkje viktig, men interessant for historia. Og mange **assosiasjonar og kunnskap**. Eg tenkjer på *essayet* litt som at eg snakkar med meg sjølv, men samstundes med mange andre, viss du skjønner. *Essayet* er jo ikkje diktning, men **sakprosa** trur eg. Det lyt difor vere **reelt** da. Å assosiere om noko du ikkje har *assosiasjonar* rundt går ikkje for meg i alle fall.

Sitatet ovanfor peikar tilbake på analysen av *essayet*: Det er tydeleg at vektlegginga av det assosiative gjer seg utslag i den skriftlege realiseringa av skriveoppgåva. Ho peikar på at *essayet* som «tankeverk» opnar opp for å trekkje inn kulturreferansar som er «interessante» for historia. Ho legg seg tett opp til læreboka sin definisjon av det norskfaglege *essayet* som *sakprosa* med *assosiativ struktur*. Det er interessant at ho legg vekt på at essayskriving er *sakprega* skrijving, og at *assosiasjonane* difor lyt vere reelle. I hennar perspektiv inneber dette at ho posisjonerer seg som ein autentisk skribar i skrivehendinga. Utsegna om å snakke med seg sjølv og andre synleggjer korleis ho tenkjer at essayskrivinga er dialogisk i den forstand at det handlar om å reflektere eigne og andre sine perspektiv. I dette tolkar eg at ho anerkjenner at skrijvinga prøver ein form for tilgangskompetanse der ho kjem tett på dei andre «stemmene» i kulturen.

Den doble orienteringa ho viser her, ser eg i samanheng med korleis ho forstår utforsking og refleksjon. Filmvitaren har oppgjorte tankar om kva handlingsverba inneber, men ho greier ikkje å identifisere dette skiljet på tekstnivå. Eg spør korleis ho forstår verba og om ho skil mellom dei:

Nei, men to forskjellige **prosessar**. I teksten ser det kanskje ikkje ulikt ut. For meg er det det, to forskjellige **prosessar**. Fordi oppgåva spør om begge kan det hende eg umedvite prøver å gjere begge deler, viss det gir mening. Eg tenkjer på det som to sider av same sak, og at den som les ikkje ser skilnaden i alle fall. Men inne i hovudet mitt er det to ulike måtar å tenkje på. **At eg utforskar for å finne ut, og at eg reflekterer for å få egne meningar eller noko sånn.**

Sitatet viser at ho ikkje skil mellom utforsking og refleksjon som tekstlege uttrykk. Ho seier at lesaren ikkje ser forskjell, og at det er to sider av same sak. Det er interessant korleis ho koplar dette til to ulike kognitive *prosessar*: Å utforske har eit kunnskapssøkjande føremål medan refleksjonen blir forstått sjølvrefleksivt som «egne meningar». Ei mogleg forklaring på kvifor ho ikkje skil mellom handlingsverba kan vere at essaysjangeren trer fram som den dominante skriveinstruksjonen som ho posisjonerer seg i tråd med. Det ser særleg ut til at *refleksjonen* er ein føresetnad for å skrive *essay* i det heile tatt:

Men når eg reflekterer stoppar eg litt opp. For då er det eg som lyt tenkje sjølv på ein måte. **Gjer det mest når eg skriv sjølve teksten.** Eg tenkjer liksom om det gir ein bra samanheng mellom meg til teksten, eller er det berre unødvendig? Det er den delen av

teksten der eg sjølv lyt lage noko da, om det gir mening. **Elles blir det ikkje eit essay heller.**

Den siste setninga i sitatet ovanfor er særleg interessant. Her gir ho uttrykk for at essayinstruksjonen posisjonerer refleksjonsinstruksjonen: Det blir ikkje noko essay utan at ein reflekterer. Samanhengen ho skisserer her viser korleis ho forstår essayet som avhengig av sin «essayist», eller *skrivar*. Dette kan henge saman med korleis ho forstår essaysjangeren som ein sakprega sjanger med «reelt» innhald. Ho koplar refleksjonen vidare til det sjølvstendige aspektet ved essayskriving, og seier at refleksjonen handlar om å lage noko, og at dette skaper ein samheng mellom ho og teksten. Den skapande dimensjonen ved refleksjonen er i tråd med det intensjonale og eg-orienterte som er nedfelt i Skrivehjulet (Matre et al., 2021, s. 56). Ho «eig» refleksjonen.

Eg spør vidare kva ho tenkjer om *utforsking*. Filmvitaren uttrykkjer at utforskinga har eit kunnskapsutviklande føremål, men at dette ikkje er direkte synleg i essayet:

Nei, å utforske er det første eg gjer. Då skriv eg ned assosiasjonar og det eg forbind med det oppgåva spør om før skrivinga, og eg skriv to-tre avsnitt fyrst før eg begynner på sjølv teksten min slik at eg veit sjølv kva eg tenkjer. Det går veldig automatisk den utforskande prosessen da. For det handlar om å finne ting som allereie er der.

Filmvitaren forstår utforsking som å «finne ting som allereie er der». Den eksistensielle markøren «er» vitnar om at skriveoppgåva inneheld etablerte sanningar som ho lyt halde seg til, og at det er der «allereie», viser at slike sanningar for ho ligg latente i oppgåva. Denne forma for ekstensjonal forståing er ikkje direkte assosiert med korleis eg skisserer norskfagleg utforsking med utgangspunkt i tekstar (jf. kap. 4.3). Det er likevel interessant at ho ikkje knyter utforskinga til det ferdige essayet, men heller omtalar det som ein aktivitet ho gjer i førskrivingsfasen. Utforsking i Filmvitaren sitt perspektiv er difor ikkje avgrensa til å vere ei skrivehandling, men kan også seiest å også vere ei kognitiv eller ei praktisk handling som er knytt til metodikk og arbeidsprosess. Dette er i tråd med tendensar i Dagsland (2018) sitt materiale: Å utforske blir gjerne ein avslutta prosess som går føre i forkant av skrivinga. Likevel er det verdt å merkje seg at ho knyter utforskinga spesifikt til oppgåvetolkning. Ein svakheit i gjennomføringa av samtalen er at eg ikkje ber henne om å utdjupe kva for del av oppgåva ho siktar til, men truleg siktar ho til den heilskaplege skriveoppgåva. Det ser difor ut til at utforsking blir synonymt med å finne ut kva oppgåva spør etter.

Viss vi går ut frå at handlingsverba er knytt til føremålsskriving, slik eg gjer greie for i kapittel 5.1, og at desse skal klårgjere retninga i skrivinga overfor skrivaren utan å legge opp til streng sjangerformalisme (jf. kap. 2.1), kan vi seie at handlings verbet *utforske* gir Filmvitaren hjelp til å operasjonalisere essayskrivinga, men utan at dette lar seg identifisere i essayet (Dagsland, 2018). Å reflektere forstår ho derimot som ei autentisk skrivehandling, noko som støttar opp under Filmvitaren si overttyding om at essayet er ein røyndomsnær og sakprega sjanger.

Eg interesserer meg vidare for korleis Filmvitaren forstår skriveinstruksane i møte med tekstvedlegga, og etter å ha prata om dette spør eg om ho er klar over at oppgåvedesignet legg opp til å måle tekstresepsjon. Ho svarar:

Oi, ja ... Det står ikkje i vurderinga, trur eg? Men at vi skal utforske over tekstane, står det. For eg *forstår* «Karen» veldig godt! Vi har hatt den teksten mange gonger.

Denne ytringa er særleg interessant, og peikar på eit paradoks. Filmvitaren forstår «Karen» veldig godt, seier ho. Dette kjem likevel ikkje til uttrykk i essayet. Faktisk kan

det i essayet sjå ut til at ho manglar kunnskap om novella. I essayanalysen peika eg på at avsnittet om novella og plakaten var isolert frå resten av teksten, og at ho markerte avstand til tekstane gjennom skrivemåten sin. Paradokset består i at ho har god tekstkunnskap, men at ho i liten grad viser han fram. I neste del utdjupar analysen årsaka til dette. Eksamenskonstruktet (jf. kap. 2.4) viser at skriving med utgangspunkt i tekstar har til hensikt å måle tekstresepsjon (leseforståing) gjennom skrivinga, noko eg tolkar som ein veg mot å vise norskfagleg kunnskap. Filmvitaren verkar overraska over at leseforståing var ein del av vurderinga. Dette støttar opp under at lesedelen er noko underkommunisert (jf. kap. 2.4). Desse perspektiva vil eg drøfta meir overordna i kapittel 7.

5.2.4 Korleis påverkar interessene til Filmvitaren tekstlege val?

I denne delen byggjer eg vidare på innsiktene frå dei føregåande analysane. Eg brukar tekstsamtalen som grunnlag for å analysere **forskingsspørsmål 3**, som spør korleis skrivarane sine interesser styrer tekstvala dei gjer. Kapittel 5.3.4.1 tar utgangspunkt i opplevinga av subjektiv relevans, og korleis regresjonsinteresse og progresjonsinteresse kjem til uttrykk. Kapittel 5.3.4.2 undersøker tilhøvet mellom diskursiv sjølvddanning og det sjølvbiografiske aspektet.

5.2.4.1 Filmvitaren om subjektiv relevans

Filmvitaren si oppleving av subjektiv relevans og tilhøyrande regresjonsinteresse og progresjonsinteresse kjem til uttrykk på ulike vis. Regresjonsinteressa handlar om interesse for og ynske om å søkje seg mot det kjente og trygge, medan progresjonsinteressa handlar om å søkje utvikling (jf. kap. 4.2.3). Begge desse interessene kan vere til stades samstundes, og i det følgjande vil eg lyfte fram moment i tekstsamtalen som kastar lys over dette.

Eg og Filmvitaren pratar om tekstvedlegga. Ho seier at ho ikkje ivrar for dei vedlagte tekstane, og at ho helst kunne tenkt seg å hatt frie tyglar. For Filmvitaren er det viktig at skrivinga skal vere meningsfull. Når eg spør om ho er einig i at avsnittet om «Karen» og «The Autocompete Thruth» ikkje har ein like «naturleg» plass i essayet som dei andre momenta, grunngjev ho dette med mangel på subjektiv relevans:

Eg kunne sikkert hatt det meir med, men eg klarte det ikkje for eg **har ikkje tilknyting til Kielland**. Det blir veldig sånn at eg går for det eg har tilknyting til, fordi eg opplever at **essaysjangeren er ein personleg tekst**. Altså, eg skulle gjerne fått det til, men eg tykkjer teksten min som heilskap blir dårlegare på ein måte. Elles blokkerer det litt tankane mine da, vanskeleg å beskrive på ein annan måte.

Filmvitaren er ganske tydeleg på at ho ikkje kjenner tilknyting til Kielland og «Karen», og at dette gjer det vanskeleg å skrive om dei. Grunngjevinga ligg i at essayet for henne er ein *personleg* tekst. Det kan difor verke som at skrivinga lyt vere autentisk, i den forstand at ho lyt ha reell personleg interesse for teksten for å skrive godt. Dette kjem også til uttrykk på tekstnivå, noko eg i analysen av essayet peikar ut som eit diskursivt brot som svekker den sentripetale orienteringa i essayet. Filmvitaren utdjupar valet om å ikkje gå inn i vedlegga- og det på ein måte som viser at ho har god kjennskap til dei norskfaglege tekstane:

Eg trur folk er litt lei av den på en måte. Karen døyr jo, men ho gjer jo ikkje det. Ho går att. Og kjem alltid tilbake. Ho gir seg ikkje. Og eg forstår den teksten inn

og ut, men den passa berre ikkje i samanhengen min. «Tung tids tale» har vi også hatt i forkant i undervisninga, og eg skjønner han jo, men den passa ikkje med interessene mine den heller, så eg droppa det. Men kor godt eg forstår ein tekst er ikkje synleg, direkte i alle fall, i korleis eg skriv. Det er jo ein kreativ tekst som også skal vere ... Eg skal jo reflektere og ha ei forteljing i botnen, så det blir berre rart.

Ovanfor ser vi at Filmvitaren snakkar om samanhengen *min* og interessene *mine* når ho grunnlegg kvifor ho ikkje brukar tekstvedlegga meir. Dette utdjupar paradokset og skisserer i førre delkapittel: Det kan verke som at Filmvitaren i takt med auka forståing av «Karen» også blir tilsvarande trøyt av novella. Det er oppsiktsvekkande at det er nettopp aukinga i tekstkunnskapen som fører til at den same kunnskapen blir mindre synleg skrivinga hennar. Den utheva delen av sitatet viser korleis dette har samheng med (manglande) regresjons og progresjonsinteresse. Regresjonsinteressa hanslar om å søkje etter det nære og kjente, noko som set føre at slik interesse finst. «Karen» er i utgangspunktet ei kjent novelle for Filmvitaren, og ho seier at ho har møtt teksten fleire gonger. Faktisk er novella så kjent at ho blir uinspirerande: «Karen» døyr, men ho døyr jo aldri. Denne opplevinga gjer at *interesse* for teksten blir fråverande, og følgjeleg mistar novella relevans i skrivehendinga. Når dei regressive aspekta ved teksten blir *for* regressive, unngår Filmvitaren å engasjere seg. Filmvitaren viser at ho veit – og ironiserer over – at tekstar som «Karen» nærmast er kanoniserte tekstar i norskfaget. Det progressive aspektet i denne regressive tilnærminga ligg på gjensidig vis i at interessa er å finne andre stader enn i «Karen» og dei to andre tekstvedlegga.

Koplinga Filmvitaren gjer mellom kor engasjert ho er i tekstvedlegga og korleis ho svarar på oppgåva, heng generelt saman med korleis ho vel å skrive om det ho har tilknytning til når ho skriv essay. Dette tolkar eg som at ho søker seg mot det kjente og trygge som er av *interesse*. Filmvitaren viser også progresjonsinteresse, og denne kjem til uttrykk i sitatet under. Ho seier at ho opphavelig hadde skrive ein lang tekst på seks sider med mange assosiasjonar. Her anerkjenner ho at essayet som skuleoppgåve legg visse band på ho som skrivar, og at ho i ein annan skrivekontekst kunne ha skrive friare og produsert meir tekst:

Ja, kutta mykje, men eg skriv ein del på fritida også. Det var kanskje seks sider. Eg tenkte at dette kan eg ikkje levere inn. **Skulen styrer ein del da**, på ein måte. Det er ikkje berre mine interesser som er viktige, eg lyt jo fylgje **krava** også. Når eg skriv tykkjer eg det er dumt, og lyt minne meg sjølv på det.

Desse utsegnene tolkar eg som at kapasiteten og interessa hennar for skriving ikkje blir tilfredsstillande realisert innanfor rammene av skriveoppgåva og skulekonteksten. Dette synleggjer ei gjensidig regresjons- og progresjonsinteresse: Progresjonen handlar om at Filmvitaren får utløp for potensialet sitt og moglegheita til å *utvikle* eiga skriving gjennom essaysjangeren. Samstundes gjer filmkunsttematikken som gjennomsyrrer essayet hennar at ho tilfredsstillar ei regresjonsinteresse: Dette kan ho mykje om. Dette uttrykkjer korleis skrivehendinga er knytt til ambivalente interesser, noko som også er eit poeng for Smidt (1989) og Ziehe & Stubenrauch (1983). Kombinasjonen av desse viser korleis ho gjennom essayskrivinga opererer både innanfor skuledomenet sine tekstpraksisar og eigen interessesfære (jf. Barton, 2007; Gee, 2015). Slike domeneoverlappingar gir i sin tur rom for samankopling mellom diskursiv sjølvdanning og sjølvbiografiske aspekt (jf. Ivanič, 2012), som eg ser nærmare på i neste del.

Analysen i dette delkapittelet viser at Filmvitaren sine tekstval i stor grad er påverka av eiga oppleving av subjektiv relevans. Ein kan difor diskutere om det å posisjonere seg i tråd med oppgåva sine normer ikkje naudsynleg resulterer i eit betre essay eller utviklar ho som skrivar. Analysen viser at subjektiv relevans har stor påverknad på skrivinga, og at dette fargar av i essayet hennar.

5.2.4.2 Tilhøvet mellom den diskursive sjølvdanninga og det sjølvbiografiske aspektet

I denne siste analysedelen legg eg vekt på korleis Filmvitaren realiserer sosialt tilgjengelege moglegheiter for sjølvdanning i skrivehendinga; og kva som kjenneteiknar tilhøvet mellom den diskursive sjølvdanninga og det sjølvbiografiske aspektet (Ivanič, 2012). Framset ho seg sjølv på ein autentisk måte i essayet? Tekstsamtalen gir svar på slike spørsmål.

I tekstsamtalen er Filmvitaren opptatt av *assosiasjonar*, og at desse skal vere personlege. Dette koplar ho tydeleg til sjangerforståingar:

Ja, det er tankane mine på ein måte. Essayet er ikkje berre dikting, men **sakprosa, jaa?** Det lyt vere noko reelt der då. Å assosiere til noko du **ikkje har** assosiasjonar til, går ikkje for meg i alle fall.

Sitatet ovanfor uttrykkjer korleis Filmvitaren fortolkar vilkåra for sosialt tilgjengelege moglegheiter for sjølvdanning som det å vere tru mot seg sjølv: Assosiasjonane lyt vere «ekte». Dette betyr vidare at den diskursive sjølvdanninga er i tråd med dei sjølvbiografiske aspekta. Ho avviser at ein kan dikte fritt i essaysjangeren, og grunnjev det med å kategorisere det norskfaglege essayet som *sakprosa*. I tillegg til at dette er synleggjer korleis ho forstår sjangeren, gir også sitatet uttrykk for kva som er mogleg for henne som *person*, også utanfor sjangerkrava. For henne går det ikkje an å assosiere til noko ho ikkje «har». Her ser vi at essaysjangeren påkallar ressursar i fritidsdomenet (Barton, 2007; Gee, 2015). Dette kjem tydeleg fram i utdraget nedanfor:

Eg brukar mange av mine interesser i essayet, men dette er ikkje typisk for tekstane eg skriv. Mykje elles er oppdikta, fordi norskfaget ikkje legg til rette for å skrive om det (ekte opplevingar). **Alt som skjer i essayet har skjedd, liksom.** Eg greier betre å skrive om det faktisk har skjedd. For eg hugsar ting ganske godt, spesielt når vi såg «Lux Aterna». Det var difor fint å kunne skrive om eigne opplevingar. For då kjem det frå ein annan stad. Og så kan eg bruke kunnskap eg ikkje får inn andre stader.

Sitatet ovanfor viser ei tydeleg sjølvbiografisk kopling i det ho seier at alt ho skriv om i essayet, faktisk har hendt. Her viser ho også metakompetanse om norskfaget. Ho seier at norskfaget elles (tolking: Andre skrivesjangrar/oppgåver) krev at ho «diktar». Sitatet viser at det sjølvbiografiske aspektet fungerer som støtte i essayskrivinga, då ho skriv og hugsar betre når ho får bruke den *kunnskapen* ho har i fritidsrepertoaret sitt. Å høyre at ho faktisk har vore på Vega Scene og sett Lux Aterna, legitimerer også analysen av essayet der eg omtalar den siste sekvensen som personleg og ekspressiv. At ho omtalar personlege opplevingar som *kunnskap*, er også interessant. Dette indikerer at ho opplever til dømes dannelsingsaspekta i norskfaget som relevante. Sitata eg viser til, viser også at normdiskursen og interessediskursen drar i same retning og difor ikkje krev forhandling om identitet.

I essayet sitt, skriv Filmvitaren fram seg sjølv som kunstinteressert. Også dette kan sjå ut til å samsvare med sjølvbiografiske aspekt. Eg spør ho om ho meiner at kunst og litteratur lyt vere provoserande:

Nei, det lyt ikkje. Men det er ein fordel om folk skal hugse det. Men mykje kunst er gøy. Eg trur likevel at det er ein fordel at det er stygt om det skal ha påverknad på folk. Eg trur alle bør få teste grensene sine og kva vi tenkjer om ting. Viss ikkje får du aldri utfordra deg, og du bli berre slik som dei du heng med. Kulturen er kunsten. **Kunst lyt ha noko emosjonelt bygd inn i seg.** Du lyt få ein **reaksjon** i alle fall, men det treng ikkje vere for kunstnaren men for nestemann. Den som tolkar. Film er kunst, men det er også interiør. Knausgård er kunst!

Som vi tidlegare har sett, er det den provoserande og groteske filmkunsten som står i fokus i essayet til Filmvitaren. I sitatet ovanfor nyanserer ho likevel denne «harde linja» noko når ho seier at kunst ikkje utelukande er stygt, men at det er ein fordel for sjølvutviklinga at ein utsett seg for utfordrande kunstuttrykk. Den reaksjonære sida ved kunsten som ho tematiserer i essayet sitt, ser vi også konturane av i sitatet ovanfor. Ho seier at kunsten påverkar og har ei emosjonell side, og at vi hugsar det stygge best. Sitatet indikerer ei viss diskursiv tilpassing i essayet: Refleksjonane og erfaringane ho sjølv har med kunsten (sjølvbiografisk), blir forsterka og tilspissa i essayet gjennom måten ho vel å fokusere på det groteske på. Essayet viser difor ikkje heile skrivaren, men delar av henne. Den provokative og groteske kunstdiskursen ho byggjer i essayet sitt, kan difor forståast som ei diskursiv sjølvanning som er i tråd med, og som samtidig *forsterkar*, enkelte sider ved dei sjølvbiografiske aspekta hjå Filmvitaren.

Andre delar av essayarbeidet krev derimot forhandling. I lys av dette er det spesielt interessant å sjå på korleis den diskursive sjølvanninga blir utfordra i møte med skriveoppgåva sine tekstvedlegg. I drøftinga av skriveoppgåva i kap. 5.1 spør eg kritisk kva for konsekvensar det kan få at skriveoppgåva i stor grad legg opp til at interaksjonen med vedlegga er synonymt med å svare relevant på oppgåva. Følgjande sitat belyser denne problematikken:

Eg var **heldig med påstanden**, fordi den passa til meg. Men ikkje tekstvedlegga. Dei var eg **ikkje begeistra** for.

Dette svara ho raskt på spørsmålet om kva ho tenke om oppgåva sine tekstvedlegg og påstand. Vidare utdjupar ho:

Eg tolkar jo ikkje tekstvedlegga som kunst. Plakaten (The Autocomplete Truth) er jo ikkje kunst, men treff kanskje temaet. Vedlegga var **noko eg måtte gjere**, men for meg var det ikkje naudsynte for skrivinga sin del, men kanskje heller viktige for **norskfaget**. Viss det hadde vore Knausgård, hadde det vore annleis. Frie tyglar hadde fungert betre for meg. Fordi rammeforteljinga gjekk over 1,5 timar, det **skjedde også i verkelegheita**.

Sitata viser at Filmvitaren opplever lite samsvar mellom kunsttematikken som påstanden legg opp til og «The Autocomplete Truth». Kampanjeplakaten er ikkje kunst, ifølgje ho. Vedlegga var noko «ho måtte gjere», utan at desse tekstane hjalp henne i skrivinga. Her anerkjenner ho likevel at dei er viktige for *norskfaget*. Eg spør vidare kva ho tenkjer om relevansen av eigne referansar samanlikna med tekstvedlegga:

Jo, for å gi eit døme då: «Karen» er relevant for norskfaget, men Freud er det for meg fordi eg tenkjer på han som **relevant for meg**. Tankane til Freud er noko eg tenkjer på, og noko som eg tykkjer er spanande. Også i innleiinga til essayet brukar eg musikkreferansar og Oslo-trilogien for å referere at til Oslo. Eg er veldig glad i Oslo! Og den dagen eg fortel

om i Oslo så sat eg og kjærasten min å snakka om Freud. Så det var ganske ferskt. Viss vi ikkje hadde hatt den samtalen trur eg ikkje eg hadde tatt det med i essayet mitt.

Sitatet viser at samtalen om Freud og kjærleiken til Oslo er bakgrunnen for at ho vel å bruke desse referansane i essayet sitt. Ho lanserer her det sjølvopplevde nærast som eit kriterium for å få innpass i skrivinga. Her etablerer ho også eit skilje mellom kva som er relevant for *norskfaget* og kva som er relevant for *henne* personleg. I møte med tekstvedlegga skisserer ho ein slags dikotomi mellom faget og seg sjølv som skrivar, noko vi kan lese som eit konkret uttrykk for høvesvis den norskfaglege diskursen og interessediskursen. Å møte normene i skriveoppgåva krev i stor grad at ho forhandlar med og går på kompromiss med det ho opplever som subjektivt relevant. Eg ber henne om å utdjupe ut kva ho meiner med at noko er relevant for norskfaget, men ikkje for henne. Ho svarar:

Eg blir aldri fornøgd med det eg leverer på skulen. Eg ser ikkje på det som gøy. Sjølv om dette er den mest opne og beste oppgåva slik sett. **Den beste oppgåva eg har hatt**, som eg hugsar. Eg kan i alle fall reflektere over ting eg bryr meg om, det er **frigjerande** da.

Sitatet fortel meg at ho opplever at norskfaget har ein nokså streng normdiskurs, men at essayoppgåva bidreg til å opne denne. Her uttrykkjer Filmvitaren at «skulen», altså normdiskursen, styrer ein del, men at ho likar essayskriving. Skriveoppgåva krev at ho held seg innanfor ei viss mengde ord, og at ho fyljer krava i oppgåva. Ho ser essayoppgåva i eit komparativt perspektiv, og for Filmvitaren blir ho den beste og mest *frigjerande* oppgåva ho har fått. Her ser det ut til at essayskrivinga opphevar den dikotomiske forståinga ho elles har av relasjonen mellom eigne interesser og skulefaglege krav. *Den diskursive sjølvdanninga* ho skriv fram, kjem til uttrykk som autentisk og i tråd med sjølvbiografiske aspekt ved Filmvitaren sin identitet.

5.3 Intertekstualitet og interdiskursivitet i Komikaren, Påfuglen og Galleristen sine essay

Filmvitaren viser oss korleis essayoppgåva gir henne høve til å spele på filminteressa si. I denne delen svarer eg vidare på **forskingsspørsmål 1** gjennom analysar av korleis tre av medelevarane hennar, som eg kallar Komikaren, Påfuglen og Galleristen, brukar kultureferansar i essaya sine, og korleis dette kan seie noko om korleis dei realiserer skriveoppgåva. Av plassomsyn gjengjev eg ikkje essaya direkte her. Essaya går fram av vedlegg 2, 3 og 4. Eg skriv ut analysane slik at det ikkje blir naudsynt å bla seg fram og tilbake, men oppmodar om å lese dei vedlagte essaya saman med analysane. For å sikre transparens i fortolkingane av interdiskursivitet i essaya, har eg synleggjort slike diskursive markørar med fargekodar i vedlegga.

5.3.1 Komikaren

Komikaren lar seg ikkje stresse av småting, seier han. Kroppsspråket stadfestar denne utsegna. Han sit godt lent tilbake på den litt for harde stolen sin, og med glimt i auga fører han olbogane opp på bordet i ei lite inspirert rørsle. Trass i oppsynet, avslører kjappe replikkar og skarpe observasjonar ein seriøs undertone. Komikaren er opptatt av at dagens humorbransje blir knebla av lettkrenka ungdom. Han seier at humor har ein viktigare samfunnsfunksjon enn nokon gong, og at komikk er ei kunstform.

Essayet til Komikaren heiter «Forandring gjennom kunst og litteratur» (Vedlegg 2). I rammeforteljinga er han sjølv publikum på stand-up showet til den oppdikta komikaren Ryan Hall, og dei tematikkane Hall tek opp på scena, leier Komikaren ut på tankereiser der han kritisk diskuterer religion, kjønnsroller og diskriminering. I likskap med Filmvitarens essay får den vedlagte påstanden «For at kunst og litteratur skal endre verda, lyt han vere ubehageleg, stygg og provoserande» stor plass. Av vedlegga brukar han diktet «Tung tids tale» av Vesaas og plakaten «The Autocomplete Truth» av UN Women. I tillegg hentar Komikaren inn sjølvvalde kultureferansar til historiske og nyare hendingar og personar. Han nemner måleriet «Dommedag» av Michelangelo, Martin Luther, katolikkane, Andrew Tate, Lise Klaveness, situasjonen i Qatar og Midt-Austen, krigen i Ukraina og Ted-talks. I likskap med Filmvitaren har Komikaren eit referansett essay, men likevel ei anna interdiskursiv deltaking.

Måten Komikaren innlemmar påstanden på, er særleg interessant. Komikaren tar som Filmvitaren tak i kunsten. Kunst i Komikaren sitt essay er humor, men her blir kunsten skriva fram i ein *kritisk diskurs*¹⁰. Denne er markert med blått (jf. vedlegg 2). Han meiner at komikken har som oppgåve å rette søkjelyset mot vanskelege og kontroversielle tematikkar, og rammeforteljinga blir bruka til å posisjonere seg i den leiren som meiner at folk i dag er for lettkrenka, og at humorbransjen lyt arbeide mot dette. Her går han interdiskursivt i dialog med stand-up-kunsten som konsept og tilhøyrande idéar og haldningar, og han brukar denne som ein *metadiskurs* som gir ein konkret inngang til å kritisere det han meiner er gale i samfunnet. «Det blir snakket om [...] ganske kontroversielle temaer, [...] noe jeg synes han burde ta opp» er mellom setningane som

¹⁰ Ein kan argumentere for at komedien parallelt med dette får ein estetisk appell i essayet. I mi vurdering er likevel komikken sin *funksjon* primært av den kritiske sorten.

signaliserer dette. Det er interessant at Komikaren, i likskap med Filmvitaren, skriv fram rammeforteljingar som er ideologisk lada. Både Komikarens stand-up show og Filmvitarens Vega Scene representerer idear og haldningar knytt til den spesifikke arenaen. Dette gjer at dei posisjonerer seg i diskursar gjennom rammeforteljingane sine, i tillegg til at desse gir struktur i teksten. Dette er truleg ein konsekvens av undervisninga. I introduksjonsøkta eg observerte, la Vokalisten vekt på at skrivarane skulle lage ei god rammeforteljing.

Gjennom humoren som kritisk (meta-)diskurs klarer Komikaren på elegant vis å skrive seg inn i tre underfelt: *Religionskritikk*, *kjønnsroller* og *kulturkritikk*. Desse utdjupar ikkje *humoren*, men gir heller sentrifugale rørsler som utvidar og kompliserer den kritiske diskursen. Desse inngår i eit intertekstuelt nettverk som i større grad enn hjå dei andre skrivarane refererer til stader og personar. I likskap med Filmvitarens essay får desse sjølvvalde referansane større plass enn tekstvedlegga i Komikaren sitt essay.

Religionskritikk står sentralt i essayet. Intertekstualiteten til Michelangelos «Dommedag» viser korleis religionen er i konflikt med kunsten, noko Komikaren vidare assosierer med Martin Luther sin kritikk av katolikkane. Han skriv «at temaer som religion blir kritisert synes jeg er bra for samfunnet». Komikaren brukar desse referansane til å underbygge korleis kritikk mot kyrkja er bra fordi folk blir «rundlurt av griske prester». Her presenterer han eigne synspunkt i dialog med referansane, og slik byggjer han opp argumentasjonen sin. Kjønnsroller og kulturkritikk er også ein del av den kritiske diskursen som tener denne prosjektet.

Vedleggsteksten «The Autocomplete Truth» ser ut til å forme underfeltet *kjønnsroller* i essayet. Via referansar til Andrew Tate sine kontroversielle utsegn om at kvinner skal vere underordna mannen, assosierer han denne problematikken til plakaten. Han lyfter fram korleis plakaten framstiller «stereotypiske ting om kvinner», og brukar denne observasjonen til å tematisere korleis og kvar religion og kvinnekulturelle diskriminerande kulturar er relevante og aktuelle dag: «Derimot ligger problemet i landene i områdene rundt Midt-Østen» viser ei samanfatting religionskritikken og kjønnsrolletemaet, som i sin tur etablerer underfeltet eg vil kalle *kulturkritikk*. Via intertekstuelle referansar til Lise Klaveness sin tale og korleis kritikken av FIFA-systemet var «modig» og «bra gjort», kritiserer han vesten for å ikkje «gå hardere ut mot de tradisjonelle landene». Her blir Klaveness-referansen bruka som eit døme på «bra» kritikk som han ynskjer seg meir av frå vestleg hald.

Det personlege, argumenterande og kritiske blikket Komikaren har i essayet sitt, får førebels eit diskursivt «brot» i omtalen av diktet Tung tids tale. Han brukar diktet til å poengtere at det er viktig å «slutte å skille mennesker» og «at vi holder sammen». Deretter gjer han ei assosiativ intertekstuell kopling til krigen i Ukraina, etterfølgt av uttrykk som «vi alle er lik» og at «saman er vi sterkere, og kan yte betre». I mi tolking formar dette ein *fellesskapsdiskurs*. Denne er markert i grønt (jf. vedlegg 2). Denne bryt med dei kritiske prosjekta elles, og han talar *for* noko heller enn mot det. Dette er atypisk for Komikaren, og det kan tenkjast at det er relatert til oppgåva sine krav.

Desse diskursane og intertekstuelle referansane gjer at eg identifiserer eit mønster i essayet: Komikaren byggjer opp eigne argument med startpunkt i ein konkret kultureferanse (intertekst), sett denne i *kontekst* og knyter denne til idéar i ein overordna (gjerne kritisk) diskurs som han posisjonerer seg i. Der Filmvitaren er ekspressiv og ambivalent i si tilnærming til filmkunsten som *fenomen*, ser vi at Komikaren *brukar* fenomena til å stadfeste det han sjølv meiner, med vekt på korleis

religion og kulturen i religiøse land bør bli kritisert. Den sentrifugale orienteringa som blir skapt gjennom mange kulturreferansar og brei diskursiv deltaking, blir sentralisert i Komikaren sjølv og synspunkta hans. Dette identifiserer eg som den *sentripetale* botnlinja i essayet, og Komikaren sitt hovudprosjekt.

Komikaren opererer meir på det samfunnsdiskursive og kontekstuelle nivået enn dei andre skrivarane, og utnyttar breidda i den valde påstanden. Han brukar tekstvedlegga assosiativt for å skape samanhengar med sjølvvalde kulturreferansar, men i likskap med Filmvitaren får ikkje vedlegga ein sentral posisjon i essayet. Omtalen av «Tung tids tale» introduserer ein fellesskapsdiskurs som bryt med den kritiske, medan «The Autocomplete Truth» ser ut til å støtte det kritiske prosjektet. Komikaren trer fram som ein samfunnsengasjert, kritisk og kunnskapsrik skrivar som brukar humor som kreativ inngang til å rekontekstualisere og adressere vanskelege tematikkar.

5.3.2 Påfuglen

Påfuglen boblar og brusar når ho kjem inn i rommet. Ho nynnar på ei låt som eg ikkje kjenner att. «Kan ikkje denne du, sikkert?», smiler ho, medan ho overvurderer kor mykje kraft ein eigentleg treng for å lukke att døra. Påfuglen ertar meg for å ha rar musikksmak og tykkjer det er uakseptabelt at eg ikkje har ei oppgjort mening om kven som er best av Ronaldo og Messi. Hettegensen har eit trykk av Karpe-albumet «Omar Sheriff», og ho fortel engasjert om kor stor samfunnspåverknad musikken kan ha.

Essayet til Påfuglen har ikkje fått tittel. I staden siterer ho påstanden både øvst og til slutt i essayet, og skaper slik ein sirkelkomposisjon. Rammeforteljinga handlar om ein vanleg skulekvardag der vi blir med henne frå klasserommet til bussturen heim. Innleiinga startar med ein intertekstuell referanse til ein dokumentar om Osama bin Laden som gir ho assosiasjonar til spelefilmen «The Hate U Give». I dialog med sistnemnte teiknar ho konturane av ein *kritisk diskurs*: «Urettferdighet provoserer meg» og «Når jeg ser «The hate u give» blir jeg provosert over hvordan mørkhudede folk blir behandlet [...]» er markørar for denne. Referansane som formar denne diskursen er markert i blått i vedlegg 3. Her ser vi også at underfeltet *antirasisme* veks fram. Vidare reflekterer Påfuglen over påstanden «For at kunst og litteratur skal endre verda, lyt han vere ubehageleg, stygg og provoserande». I fyrste del av hovuddelen skriv ho om tekstvedlegga: Påfuglen har valt novella «Karen» og plakaten «The Autocomplete Truth». Andre del av hovuddelen handlar om rapgruppa Karpe og korleis musikken deira har endra det norske samfunnet.

Påfuglen brukar større plass på tekstvedlegga enn dei andre gjer, noko som er hovudårsaka til at eg valde ho ut til studien. Sjølv om ho brukar stor plass på omtalen av Karpe, går ho også i djupna på novella og plakaten. Dette står kontrast til Filmvitaren og Komikaren. Likevel viser *skrivemåten* hennar at ho behandlar tekstvedlegga på ein annan måte enn Karpe-referansane. Gjennom den intertekstuelle koplinga til «Karen», vidareutviklar ho den *kritiske diskursen* ho introduserer i innleiinga (jf. «The Hate U Give»). Her skriv ho seg inn i eit feministisk underfelt av den kritiske diskursen. Det feministiske består i at ho – på politisk korrekt vis – adresserer *ulikskapen* mellom «Karen» som kvinne og postføraren som mann. Ho tek tak i handlinga i novella og skriv refererande. Dette metakommuniserer ho i rammeforteljinga: «Vi har fått i oppgåve å

lese Karen». Vidare generaliserer ho handlinga og impliserer personleg avstand. Ytringar som «Det var slik på den tida» og «Jeg beundrer Kielland for å ha skrevet tekster om noe folk ikkje ville at noen skulle skrive om» markerer for dette. Ved å snakke *for* kvinner *via* ein annan referanse, her den mannlege forfattaren, markerer ho interessant nok ein distanse til det kvinnelege perspektivet. I lys av at eg forstår intertekstualitet som *rekontekstualisering* (Veum, 2011), er det påfallande korleis skrivarane markerer avstand til «Karen» gjennom å bruke andre – gjerne mannlege – perspektiv.

I omtalen av «The Autocomplete Truth» i neste avsnitt uttrykkjer derimot Påfuglen nærleik til teksten: «Nei vi er ikke de som må bli kontrollert» etterfølgt av retoriske spørsmål som «Kva er det som får en person til å tenke sånn?» og «Er det mulig?» aukar ho det personlege engasjementet. Ein hypotese er at det *etniske* perspektivet som ligg latent i plakaten gir identifikasjonsmoglegheiter for Påfuglen og dermed også nærheit til teksten. I tekstsamtalen pratar Påfuglen om korleis hennar eigen adoptivbakgrunn gjer at ho kjenner seg att i Karpe sitt arbeid. Kvinna på plakaten har hijab, og stereotypiane som plakaten kommuniserer er assosiert med ikkje-vestlege land. Det *feministiske* underfeltet i den kritiske diskursen blir kvassare her, og ho går over til å legge skulda på menn: «I følge alle mulige statistikker om voldtekst, drap og hersketeknikk er det menn som begår disse handlingene mest».

Omtalen av plakaten og kvinnekampen blir avslutta ved at ho etablerer *felleskapsdiskursen*: «Kvinner må bli sett på som likeverdige». Korleis denne kjem til uttrykk i essayet er markert med grønt (jf. vedlegg 3). I likskap med Komikarens essay, ser det ut til at plakaten representerer eit interdiskursivt og intertekstuel knutepunkt i teksten hennar: Plakaten har truleg fleire latente tematikkar som gir fleire realiseringsmoglegheiter, til dømes kjønn og kulturskilnader. Fellesskapsdiskursen Påfuglen formår her, utviklar seg vidare gjennom den intertekstuelle dialogen med Karpe og den kulturelle kampen dei har kjempa.

I denne tekstdelen får vi innsyn Påfuglen sine tankar om Karpe: «Jeg mener Karpes nyeste album «Omar Sheriff» redder oss ut av det kulturelle mørket» og gjer «annen etnisk bakgrunn kult». Ho skriv vidare om korleis duoen har «diskutert det norske identitets og minoritetsperspektivet» gjennom musikken sin, og at låta «Påfugl», som er inspirasjonen bak pseudonymet hennar, rettar lyset mot «hvordan folk blir behandlet forskjellig på grunn av dere etniske bakgrunn». Her gjer ho ei tydeleg interdiskursiv kopling til påstanden, og tek særleg tak i korleis Karpe sine tekstar med vilje har provosert for å få «folk til å forstå eller sette seg inn i et annet perspektiv enn bare sitt», noko eg tolkar som uttrykk for fellesskapsdiskursen: Påfuglen er nettopp opptatt av korleis Karpe *bryt ned* skilnader mellom folk. Her får Påfuglen bruka den personlege interessa og kunnskapen ho har om Karpe. I likskap med omtalen av tekstvedlegga i den kritiske diskursen, fokuserer ho på Karpe i heile denne delen utan dei assosiative spranga vi finn at hjå Filmvitaren og Komikaren. På bakgrunn av dette kan vi seie at på skriv på den enkelte kulturelle referansen sine premiss og held fast ved desse lengre om gongen. Dette gjer at essayet får eit ryddig preg.

Den sirkelkompositoriske funksjonen som påstanden får i Påfuglen sitt essay, er med på å samle dei utdjupande avsnitta om høvesvis novella, plakaten og Karpe i hovuddelen i ein felles idé: Kunsten og litteraturen skaper *endring* om han provoserer eller er ubehageleg og stygg. Dette utgjer ei *sentripetal rørsle* i essayet. Tematisk er det minoritetsperspektivet som bind essayet saman. Gjennom referansar til filmen «The Hate U Give», dokumentaren om Osama Bin Laden, «The Autocomplete Truth» og Karpe-

referansane, belyser ho viktigheita av å kjempe mot urettferd og fremje likeverd. Dermed ser det også ut til at tematiseringa av minoritetsperspektivet, både på intertekstuellet og interdiskursivt nivå, har ein sentripetal funksjon i essayet. Avsnittet om «Karen» kan verke som ei avleiing frå denne hovudlina og representerer difor ei sentrifugalkraft hjå Påfuglen.

Gjennom essayet sitt trer Påfuglen fram som ein fokusert skrivar, og ho viser meir inngående kunnskap om tekstvedlegga enn Filmvitaren og Komikaren. Ho er sensitiv overfor kva skriveoppgåva spør etter, og brukar påstanden på ein eksplisitt måte, både for å ramme inn tekstane og for å skape struktur og framdrift i essayet. Ho posisjonerer seg også som ein samfunnsengasjert skrivar, og ho greier godt å synleggjere den endringskrafta som ho meiner at musikken til Karpe har.

5.3.3 Galleristen

Galleristen lempar ein litt for tung sekk med bøker ned på bordet i hjørnet. Han skal ha prøve i matematikk om ein time, trigonometriske funksjonar visstnok. Han er glad å skrive. Og lese! Men han tykkjer skrivning er vanskeleg, og har ikkje alltid meistra det. Trass i dette pratar Galleristen ivrig om essayet sitt. Og kunsten og verdshistoria, som han meiner alle bør vite noko om. I alle fall Munch. Unge i dag gløymer faktisk at den klassiske kunsten kan få oss til å tenkje, seier han.

Essayet til Galleristen heiter «Den stygge sannheten». Det skil seg frå dei tre essaya ved at det ikkje har ei rammeforteljing. Galleristen reflekterer over korleis den mystiske og stygge kunsten og litteraturen kan ha reell endringskraft i samfunnet og for lesaren eller tilskodaren, noko han underbyggjer i intertekstuelle koplingar til og mellom Edward Munchs «Skrik», Leonardo Da Vinci, drapet på J. F. Kennedy, «The Autocomplete Truth» og UN Women sine leiarar Phumzile Mlambo-Ngcuka og Michelle Bachelet, «Karen» og John Stuart Mill.

Galleristen innleier essayet sitt med å reflektere og undre seg over korleis Munchs «Skrik» og arbeidet til Da Vinci har noko mystisk ved seg, og korleis dette må «inneholde detaljer som du ikkje ser med det første» som han skriv. Her går han implisitt i dialog med påstanden og utforskar kva kunst kan vere. Galleristen nemner ikkje påstanden eksplisitt, men det gjennomgåande fokuset på det mystiske og det stygge i kunsten og litteraturen speglar innhaldet i han. Gjennom granskande refleksjon over kunst og litteratur formar han ein *estetisk diskurs*. Denne er markert i gult i vedlegg 4. Han verkar å vere opptatt av korleis kunsten påverkar tilskodaren, og gjennom essayet sitt vender han seg mot lesaren gjennom å stille opne spørsmål som «Hvorfor er de der? Hva vil de med «skriket»?». I motsetnad til Filmvitaren, bryt likevel Galleristen ut av det estetiske gjennom andre assosiative intertekstuelle referansar til historiske hendingar, personar og litteratur.

Desse andre referansane formar *fellesskapsdiskursen*, og er markert i grønt (jf. vedlegg 4). Diskursen kjem til uttrykk som ei vidareføring av «det mystiske» han etablerer i den estetiske diskursen, men denne får ein historisk, sosial og politisk dimensjon. Galleristen brukar referansar til historiske hendingar som drapet på J.F. Kennedy og korleis Martin Luther King Jr. «prøve å samle folket» og at dette «skapte en stor endring i samfunnet». Dette gjer han for å underbygge poenget om at det er naudsynt å konfrontere den stygge sanninga for å skape endring. For meg blir det uklårt kva dette «stygge» er, men ser ut til at han viser til at det som er nytt og sjokkerande kan ha endringskraft. det kan

sjå ut som at han sikter til at det som er uventa, sjokkerande eller nytt har stor endringskraft.

I dialogen med «Karen» og «The Autocomplete Truth», tematiserer Galleristen i likskap med dei andre skrivarane korleis kvinner blir undertrykt. Han viser kunnskap om handlinga i novella og innhaldet i plakaten, men dette er ikkje naudsynleg med på å byggje opp ein spesifikk kjønnsrelatert diskurs i essayet. Dialogen med vedlegga er særleg knytt til Kielland som *forfattar* og *organisasjonen* UN Women og høvesvis noverande og tidlegare *organisasjonsleiarar* Mlambo-Ngcuka og Bachelet. Desse «jobber sterkt for å hjelpe kvinner rundt om i hele verden med å oppnå likestilling», skriv han. I tillegg omtalar han John Stuart Mill og korleis han skreiv ei bok «om å prøve å vise verden at de to kjønnene er faktisk født med samme grunnlag». Utan at han skriv det tydeleg, er det nærliggande å tru at han siktar til klassikaren «Kvinneundertrykkelsen» som vart gjeve ut i 1869. Dette skaper i mi tolking ein distanse til den litterære tematikken. Referansane til forfattarane viser vagt til tekstane, men er likevel innafor det eg omtalar som assosiative intertekstuelle referansar (jf. kap. 4.3.3). I analysen av essayet til Påfuglen, nemner eg ho at gjer eit «maskulint» grep i det ho rosar Kielland for å tale kvinnene si sak. Dette er også ein tendens hjå Galleristen: «[...]John Stuart Mill og Alexander Kielland, altså personer som prøver/prøvde å være både skriftlige og muntlige representanter for kvinnene som er preget av «undertrykkelsen»». Han gjer også noko liknande som Komikaren når han fokuserer på *forfattaren* og *konteksten* framfor å leve seg inn i tematikken og utforske teksten i eit kvinneleg perspektiv i ei meir litterær tilnærming. Dette gjer i sin tur at *leseforståing* blir vanskeleg å måle i Galleristen sitt essay, noko som også er tilfellet hjå Komikaren og Filmvitaren. Likevel viser han evne til å sette tekstane i kontekst, og gjennom eigne refleksjonar koplar han dette både til eiga livsverd og til kulturhistoriske kontekstar nært og fjern i tid og rom.

Perspektiva på kvinnesak som Galleristen lyfter fram, skriv seg inn i fellesskapsdiskursen. Denne fører han vidare i ei elles litt kryptisk avslutting. Galleristen samlar trådane og peikar på at vi lyt vere opne og nysgjerrige for ulike perspektiv og meiningar, sjølv om vi ikkje er einige. Han vektlegg til slutt av det er «koopearasjon som trengs for å samle alle raser, kjønn, tilhengere av forskjellige religioner og ideologier». Desse ideane er knytt saman på ein litt uklår måte, men essayet gir likevel uttrykk for eit syn på at det er viktig å lære av historia, og at det er dei mystiske tinga og stygge sanningane som skaper varig endring.

Essayet til Galleristen er både interessant og vanskeleg å plassere med omsyn til sentripetale og sentrifugale orienteringar. I mi tolking verkar det som at Galleristen har to bodskapar eller «prosjekt» som konkurrerer med kvarandre. På den eine sida, i den estetiske diskursen, fokuserer han på relevansen av å sjå på kunsten og litteraturen på ein djup og analytisk måte. Dette kan tolkast som ei personleg og individuell oppgåve som appellerer til lesaren. På den andre sida tematiserer han samarbeid og fellesskap i ei kollektiv og samfunnsorientert tilnærming, og som skrivar trer han ut av den estiske diskursen og inn fellesskapsdiskursen. Denne splittinga utgjer ei sentrifugal kraft i essayet, som på same tid graviterer sentripetalt mot kvar sin hovudidé. For Bakhtin (1981) er det nettopp dette konkurrerande samspelet som er interessant, og eg tykkjer at denne spenninga er tydeleg hjå Galleristen. Dette gjer at essayet blir noko ubestemmeleg og kryptisk slik eg les det- men like fullt interessant.

Galleristen trer fram som ein skrivar som ynskjer å utforske ulike tematikkar og perspektiv, samstundes som han verkar å ha eit sterkt engasjement for sosial rettferd og

likestilling. Han vender seg i større grad enn dei andre mot lesaren, og legg vekt på at vi ikkje lyt vere redde for å utfordre konvensjonelle idéar og synspunkt. Galleristen blir godt synleg i essayet når han går bort frå å bruke rammeforteljing og lar refleksjonane aleine skape strukturen i essayet. Gjennom desse trer han fram som både estetikar og kunnig. Han viser mellom anna at han har kunnskap om forholda rundt tekstane han skriv om, og at han har oversikt over moment i verdshistoria.

5.4 Korleis forstår Komikaren, Påfuglen og Galleristen essaysjangeren, utforsking og refleksjon?

Analysane i førre kastar lys over korleis Komikaren, Påfuglen og Galleristen realiserer skriveoppgåva og trer fram som skrivarar på dei teoretiske premissane at intertekstuelle og interdiskursive dialogar, altså kulturreferansar *i tekst*, kan synleggjere dette.

I det følgjande skal eg svare på forskingsspørsmål 2 som spør korleis skrivarane forstår dei eksplisitte skriveinstruksane i essayet. Det er tekstsamtalane som danner datagrunnlaget for denne delen av analysen. Spørsmål i samtaleguiden som har danna grunnlag for denne analysedelen, er på ulike vis knytt til skrivehandlingane *utforske* og *reflektere* og sjangerinstruksjonen *essay* (jf. vedlegg 6). Døme på sentrale spørsmål er: Korleis forstår du det å utforske og reflektere i denne samanhengen? Er det forskjell på å utforske og reflektere, og er det forskjell på å gjere det munnleg kontra i skrift? Korleis forstår du sjangeren *essay*? Kva legg du i *innhald* i tekstar? Hensikten med analysen er å synleggjere delar av den *forståinga* av skriveinstruksane som ikkje kjem til uttrykk i tekstanalysane, og slik kunne bidra til å gi eit meir utdjupande bilete av skrivarane.

5.4.1 Essaysjangeren

Eg spør elevane korleis dei forstår sjangeren *essay*. **Komikaren** forstår essayet i ein skule og oppgåvekontekst, og viser til utforminga av skriveoppgåva i sine ytringar:¹¹

Sjølve oppgåva var grei å forstå. **Open sjanger** med mange valmoglegheiter da. Kan vere **skjønnlitterært** og ein **fagtekst**. Men vi lyt halde oss til enkelte punkt da.

Rammeforteljinga er viktig, men vi kan spore av i form av **utforsking og refleksjon**, der vi kan tenkje meir over ting. Det var enkelt å skrive rammeforteljinga, men det at vi lyt balansere så mange tekstar og referansar gjer det litt vanskeleg. Følte at det rakna mot slutten. Meg eg har alltid vore god til å seie mi **eiga mening**, og eg gjorde det i essayet og fekk sånn sett en form på det.

Sitatet ovanfor viser at Komikaren tenkjer at essayet gir valmoglegheiter for det er ein open sjanger, og impliserer også at det er ein personleg sjanger når han seier at han kan skrive fram eigne meiningar. Komikaren opptatt av at rammeforteljinga er viktig, og at skrivehandlingane utforsking og refleksjon er *avsporingar*. Dette kan tolkast som tankeflukter eller assosiasjonar, som også Filmvitaren nemner. Det er interessant at han seier at essayet kan vere både skjønnlitterært og sakprega: Dette er i kontrast til Filmvitaren, som legg vekt på at det er sakprosa og at det personlege aspektet ved essayskrivinga lyt vere autentisk. Det ser ut til at Komikaren ser på essayet som ei moglegheit til å forme eigen struktur og innfallsvinkel: Han tykkjer denne delen er enkel

¹¹ I samtaleutdraga legg eg inn uthevingar for å understreke sentrale innhaldsmoment.

samanlikna med å balansere alle tekstane og referansane. Dette viser at behovet for struktur blir viktig i ein elles open sjanger.

Påfuglen legg i likskap med Komikaren vekt på oppgåverammene i sine ytringar:

Essayet er ein **open** og **personleg** sjanger. Bortsett frå at vi måtte ha med to tekstvedlegg då. Eg hadde misforstått sjangeren litt fyrst. Eg skreiv fyrst ein **faktatekst** nesten, fekk tilbakemelding på det og endra han til det litt meir **personlege**. Då vart det så mykje enklare enn eg hadde førestilt meg. Då skreiv eg ut frå der eg var, på skulen, og kva **eg** tenkte der og da. Det som er bra med essay er at du får til mye ut frå **rammeforteljinga**. Den **påstanden** gjer det veldig til eit essay. Då får du ein **raud tråd**, og høve til å trekkje inn **assosiasjonar**. Då blir det lettare å **reflektere**. At det handlar mykje om den **tankestraumen** da.

Påfuglen peikar på at essaysjangeren dreier seg både om det opne og om strukturen. Ho legg vekt på at sjangeren er open og personleg, og at refleksjonen, assosiasjonane og tankestraumen er sentral. Ho knyter dette til påstanden sin funksjon, noko som samsvarer med dei generelle tendensane eg finn i essayanalysane. Det kan sjå ut til at påstanden «opnar» opp moglegheitene i essayet, medan tekstane «lukkar» desse. Ytringa om tekstvedlegga kan tolkast som at desse representerer ein form for motstand; desse «måtte» vi ha med. I likskap med Komikaren seier ho at rammeforteljinga er nyttig. Vidare er det interessant at ho endra teksten sin til det meir personlege, noko som viser at sjangerforståinga hennar endra seg undervegs i skriveprosessen.

Galleristen peikar i likskap med Komikaren og Påfuglen på spenninga mellom fakta og fiksjon, noko som peikar i retning av at essayet er noko ubestemmeleg og vanskeleg å plassere i ein «boks»:

Det er meir **fri** skrivning, du kan byte mellom **fakta** og **fiksjon**. Essayet er friare enn ein faktatekst. Eg trur faktatekstar stiller høgare krav...I essayet kan du heller dykke inn i fakta og sjå dine eigne samanhengar. Men eg føler at eit essay også treng ein raud tråd da. Dette var vanskeleg for meg. I starten var det ei gørr oppgåve. Fordi du lyt lage den raude tråden sjølv. Eg føler også at essayet handlar om kunnskapen om tinga, eller tekstane. Ein open sjanger. Eg tykkjer at essayet har ein funksjon mot lesaren. Eg vil ikkje at lesaren berre skal lese essayet, men at essayet kan få folk til å tenkje og sprette vidare ut av hovudet ditt og ut i verda.

At essayet er ein fri sjanger som gir rom for å byte mellom fakta og fiksjon, som han seier, er ei meir fleksibel forståing av essayet enn det dei andre gir uttrykk for. Også han gir uttrykk for at struktur, den raude tråden, er viktig. Og vanskeleg: Denne kravde eit sjølvstendig arbeid og gjorde oppgåva tøff i starten. Han er overraskande nok den einaste som nemner mottakarinstansen, og essaysjangeren for han handlar om å få lesaren til å tenkje sjølv.

Både Komikaren, Påfuglen og Galleristen gir i varierende grad uttrykk for at det norskfaglege essayet representerer ei brytning mellom fiksjonsskriving og sakprega skrivning. Dette står i kontrast til Filmvitaren, som er klår på at essayet er ein sakprega sjanger som krev autentiske refleksjonar. Dei tre andre skrivarane lyfter likevel fram det *opne* og *personlege* aspektet som sentralt. I tillegg tematiserer dei i varierende grad at *struktur* er både viktig og utfordrande i møte med den «frie» skrivinga. Rammeforteljing og raude trådar blir oppfatta som eit sjølvstendig arbeid: Oppgåva gir jo ingen føringar på dette. Skrivarane gir implisitt og eksplisitt uttrykk for at essayet også er forbunde med faglege krav: Særleg det å skrive med utgangspunkt i tekstane ser ut til å representerer noko «fast» eller eit krav i skrivinga.

5.4.2 Å utforske og reflektere

Vidare spør eg elevane korleis dei forstår det å utforske og reflektere i samband med essayskriving. **Komikaren** er den som skil tydelegast mellom dei to handlingsverba:

Å reflektere betyr at du tar opp ei sak som har fleire sider, der du ser andre syn samstundes som du argumenterer for sine egne. At du tenkjer godt over grunnar og årsaker, ganske nøye. Å utforske går hand i hand med refleksjonen, men å utforske handlar meir om å spore seg inn på tematikkar i forkant. Refleksjon er å tenkje over desse, i etterkant med **nytt perspektiv**. Samanhengen mellom dei er sånn.. eg nemner ting som dukkar opp i hovudet mitt, som freskoen Dommedag, og det er utforskande. Deretter seier eg egne meiningar rundt det, det er refleksjon. Utforskinga skjer før refleksjonen. Testar ut ein tanke før eg tenkjer over han meir grundig. **Refleksjon blir då etterstilt utforsking.**

I Komikaren si forståing er både utforsking og refleksjon er noko han gjer *i teksten*. Han seier at utforsking handlar om å spore seg inn på tema og ta opp det som dukkar opp, til dømes slik han gjer når han nemner «Dommedag» av Michelangelo. Utforskinga lar seg difor identifisere i essayet som *produkt*, noko som står i motsetnad til Filmvitaren si forståing av utforsking som førskrivingsaktivitet og prosess. I lys av Skrivehjulet sine beskrivingar kan vi seie at han tilskriv utforskinga ein kunnskapsutviklande funksjon der *det* han utforskar, her «Dommedag», er knytt til både intensjonal og ekstensjonal meiningsskaping (Matre et al., 2021). Ved å referere til «Dommedag», anerkjenner han måleriet som eit ekstensjonalt «det» – ein etablert eller sikker viten. Han seier vidare at utforsking er å «teste ut ein tanke», noko eg tolkar som at det er hans eiga, intensjonale meiningsskaping som er i fokus. Essayanalysen viser at referansane til Komikaren blir bruka til å nettopp byggje opp under Komikaren sine argument. Dette kan tyde på at Komikaren forstår utforsking som å underbyggje eigen argumentasjon og legitimere egne synspunkt. Han seier vidare at refleksjon er *etterstilt* utforsking, og denne nettopp er knytt til korleis han tenkjer nøye over ting og seier si meining. Det kan difor verke som at Komikaren tenkjer at også refleksjonen får ein kunnskapsutviklande funksjon. Fokuset han har på å tenkje over egne meiningar står i nær relasjon til *saka* han meiner noko om, og han posisjonere seg difor lengre vekk frå den *sjølvrefleksive* forståinga av handlingsverbet som vi finn hjå Filmvitaren.

Også **Påfuglen** knyter i likskap med Komikaren refleksjonen til det å ha ei *personleg* tilnærming til *saka* ho reflekterer over, og oppvurderer slik den kunnskapsutviklande funksjonen samstundes som ho anerkjenner at refleksjonen er tett knytt til ho som skrivar. Påfuglen tykkjer det er vanskelegare enn Komikaren å skilje mellom verba, men kjem fram til at refleksjonen er ei *skrivehandling* medan utforskinga er noko ho «gjer»:

Å reflektere er å tenkje gjennom og sjå fleire sider av noko, fordelar og ulemper. Eg tenkjer at eg reflekterer mest. Men utforske, det går litt inn i kvarandre igjen. Eg går fram og tilbake gjennom utforsking og refleksjon. Fordi utforsking er ikkje noko eg **skriv** men noko eg **gjer** på ein måte. Når eg reflekterer skriv eg personleg, ikkje om meg sjølv men slik at mine syn kjem fram i teksten. Når eg utforskar driv eg framleis å bestemmer meg og sjekkar korleis ting skal bli.

I sitatet ovanfor blir utforsking forstått som ein ikkje-skriftleg aktivitet. Ho spesifiserer ikkje dette, men det at ho «gjer» noko kan implisitt bety at ho forstår det som ei kognitiv handling som er knytt til det arbeidet ein gjer «rundt» sjølv skrivinga, slik som lesing, førebuing eller planlegging. I likskap med Filmvitaren er ikkje utforsking forstått som ei *skrivehandling* (Matre et al., 2021; Dagsland, 2018).

Galleristen peikar heller ikkje utforsking som ei skrivehandling. For han er derimot utforskinga meir eksplisitt knytt til å finne ting og lære noko. Han gir uttrykk for at utforsking dreier seg om kunnskapsutvikling, og implisitt kan det å «finne» og «velje» vitne om ei ekstensjonal forståing av kunnskap. Det «er» der, og han lyt finne det framfor å skape det gjennom språket:

Å utforske tenkjer eg på som å **finne ut** ting og **lære** seg noko. Utforske tekstar, tema, **ta tak i ting du les og bli inspirert av dei**. Det kan også handle om å velje ut info. For å finne ditt eige utgangspunkt i skrivinga. Eg tykkjer det liknar litt på slik vi arbeider med **fakta og teori**, men sidan det er eit essay så blir det meir dine tankar som er viktig. Men **å reflektere** ja. Kva det er, er litt vanskeleg. Men her handlar det kanskje om å sjå over ein tekst du skal bruke fleire gonger. Du skal skjønne noko betre, eller annleis. **Med eit nytt blikk**.

Den andre setninga i sitatet ovanfor viser også korleis det å utforske kan vere knytt til *lesing*, og han ser dette i samband med tekstar og tematikkar. Heller ikkje for Galleristen ser utforsking ut til å vere knytt til *skrivinga* i den forstand at utforsking kjem tekstleg til uttrykk i essayet. Han viser i likskap med Filmvitaren og Påfuglen at utforsking er ein prosess som meir eller mindre er avslutta før skrivinga startar. Det er særleg interessant at utforsking er eit ledd i å finne eigne *utgangspunkt*, noko som underbyggjer tolkinga om at dette er noko han gjer *før* skrivinga. Galleristen er vidare usikker på kva han legg i refleksjon, men han gir uttrykk for, som eg også finn hjå alle dei tre andre skrivarane, at det dreier seg om å ta i bruk seg sjølv og eigne perspektiv til kunnskapsutviklande føremål. «Eit nytt blikk» som han seier, dreier seg om å skjønne *noko*, altså eit «det», betre.

Analysen viser at informantane til ein viss grad har varierte forståingar av både utforsking og refleksjon i samband med essayskriving. Likevel finn eg ein del likskapar. Essaya til skrivarane viser at dei i stor grad spelar på eigne interesser, men det ser ikkje ut til at nokon av dei knyter refleksjonen eksplisitt til identitetsutvikling gjennom tekstsamtalane (jf. Matre et al., 2021). Dei impliserer likevel aspekt ved dette når dei seier at refleksjon handlar om kva dei tykkjer, meiner eller tenkjer, men dette står i relasjon til eit «det». Sidan essaya deira inneheld mange referansar til ulike kulturfenomen og diskursar, kan refleksjonen dreie seg om å ta stilling til desse. I dette ligg det også at refleksjonen inneber ei perspektivendring der meiningsskapinga går over frå å vere objektiv og etablert kunnskap til å bli subjektivt produsert. Ei mogleg forklaring på dette er at skriveoppgåva kombinerer begge handlingsverba, og legg opp til at «det» som skal utforskast og reflekterast over er tekstane og påstanden. På denne måten førehandsdefinerer skriveoppgåva at det er innhaldet i tekstvedlegga og påstanden som er «objekt» for utforsking og refleksjon, noko som reduserer sannsynet for at skrivarane oppfattar essayet som ei sjølvrefleksiv oppgåve.

5.5 Korleis påverkar skrivarane sine interesser tekstvala dei gjer?

I denne delen svarar eg på forskingsspørsmål 3 som spør korleis skrivarane sine interesser påverkar tekstvala dei gjer. Dei intertekstuelle og interdiskursive tendensane eg finn i essayanalysen, viser mellom anna at skrivarane brukar tekstvedlegga på ein annan måte enn sjølvvalde referansar. Vidare ser eg at dei operasjonaliserer påstanden på ulike måtar, og at dei trer fram som ulike skrivarar sjølv om dei svarar på den same oppgåva. Denne delen av analysen knyter an til den same teoretiske bakgrunnen som

analysen av Filmvitaren. Eg undersøker korleis progresjonsinteresse og progresjonsinteresse kjem til uttrykk, og kva som kjenneteiknar tilhøvet mellom den diskursive sjølvddanning (i essayet) og dei sjølvbiografiske aspekta ved skrivaren slik det kjem til uttrykk i tekstsamtalane. Eg vil også vurdere korleis elevane posisjonerer seg i lys av normdiskursen og interessediskursen som eg skriv fram i teorikapitlet.

Påfuglen er den skrivaren som svarar tydelegast til krava om å utforske og reflektere over innhaldet i tekstvedlegga. I tillegg brukar ho mykje plass på å skrive om Karpe. Kva motiverer så desse tekstvala? Påfuglen uttrykkjer ikkje stor begeistring for tekstvedlegga, men ho forstår at ho lyt bruke dei for å skrive eit relevant svar på oppgåva. Påfuglen forhandlar ikkje i stor grad med skulen sine krav, og ser ut til å godta dei krava ho fortolkar i *normdiskursen*. Eg spør vidare om kva som motiverte dei intertekstuelle vala:

Valde bort diktet fordi eg kjente at det vart vanskeleg å skrive om det. Det er **ikkje vanskeleg å forstå**, eg har lese det før og arbeidd ein del med slike tema, så eg forstår dikt og sånn. Eg likar jo rap og andre tekstar óg. Men det kjennes ikkje ut som **eg får noko ut av** det når eg skal skrive, eller essay i alle fall da. Eg får kunnskap og læring av det elles, men det passa ikkje i teksten min og **forstyrra tråden**. Det blir vanskeleg å skrive om det, men å prate om det er kult! Når eg las dei to andre tekstane tenkte eg i alle fall at dette kunne eg reflektere meir over. «Karen» **måtte berre inn ein plass**, og får få det til tok eg det tidleg slik at essayet vertfall ikkje slutta med ho. Men så har vi jobba så mykje med ho. «Karen» altså. **Ho kjem jo opp att og opp att heile tida så vi blir litt lei**. Plakaten var berre ... grei.

Sitatet ovanfor viser, i likskap med Filmvitarens essay, at Påfuglen *forstår* tekstvedlegga godt. Ho peikar på at det er forskjell på å arbeide med ein tekst generelt og det å få han til å passe inn i essayet når ho skriv. Ho seier at ho valde bort diktet «Tung tids tale» fordi det er vanskeleg å *skrive om* det. Her viser ho *regresjonsinteresse* ved å implisere at ho heller vel tekstar som ho «får noko ut av». «Karen» måtte med, seier ho, og plakaten («The Autocomplete Truth») var «grei». Her gir ho uttrykk for at ho møter krava i oppgåva, men at desse ikkje har *subjektiv relevans*. Likevel gir ho delvis avkall på interessediskursen til fordel for normdiskursen, og det ser ut til at bruken av tekstvedlegga er motivert av ei *normativ progresjonsinteresse*. Med dette meiner eg at ho viser lyst til å utvikle seg fagleg og meistre nye krav. Eg ber ho om å utdjupe kvifor ho valde novella og plakaten:

Heldigvis er plakaten og «Karen» **«på papiret» provoserande**. Viss ikkje hadde det blitt umogleg å skrive om. Det appellerte litt til meg. Men nokon gongar lyt eg nesten leite etter det som er provoserande, då **går skrivninga i stå** også. Det er nesten slik at det ligg ei forventning i skriveoppgåva om at «du lyt meine at dette er provoserande».

Sarkasmen eg sporar i at plakaten og novella er provoserande (berre?) «på papiret» er interessant her. I essayet legg ho nemleg affekt i korleis tekstane er ubehagelege og stygge. Her ser vi at *den diskursive sjølvddanninga* er konstruert for å tilpasse seg normene i skrivehendinga, utan at desse samsvarer med den oppfatninga ho eigentleg har (sjølvbiografisk). Denne diskrepansen er derimot fråverande når eg spør kvifor ho skriv om Karpe:

Eg sparte det beste til slutt i essayet mitt, då fekk eg gjere unna det eg måtte fyrst. Karpe passa med påstanden, for eg meiner at dei faktisk har endra verden, sånn serr. Omar Sheriff er personleg for meg. Eg skriv best når eg skriv om Karpe, og eg kjenner eg har ei tilknytning der. Eg er adoptert, og eg heng med ein gjeng med minoritetsbakgrunn og eg har levd og opplevd det dei skriv om. Når eg er på arbeid kjem folk bort til meg og pratar

bokmål. Eg flirer, eg tolerer det, men Karpe gjer meg heller stolt av å ikkje vere heilt norsk.
Karpe syng om dei tinga der. Om å vere midt mellom. Det er identiteten min da.

Påfuglen snakkar om at påstanden passa godt til Karpe-referansane, og grunngeiv dette med at denne kombinasjonen representerer ei personleg «sanning» for ho: Dei *har* endra verda («på ekte»). Her samsvarar interessene til Påfuglen med normene i skriveoppgåva (påstanden), og forhandling mellom diskursane er fråverande. Sitatet ovanfor viser den diskursive sjølvdanninga ho konstruerer i den intertekstuelle dialogen med Karpe sin musikk i stor grad fell saman med sjølvbiografiske aspekt ved identiteten hennar. Ho seier dette eksplisitt: «Det er identiteten min da». Krafta i dette sitatet er eit sterkt uttrykk for verdien av subjektiv relevans. Her får primærdiskursen ei dobbel rolle: Ho får dra vekslar på kunnskap frå eige fritidsdomene, og dét i ein fagleg kontekst.

Galleristen liker at essayoppgåva gir noko «fast» å halde seg til, og han seier at påstanden fungerte spesielt godt. Han grunngeiv dette med at påstanden gir en struktur å legge alle dei andre referansane rundt, slik at han får vist kunnskapen og interessene sine. I likskap med Påfuglen ser det ut til at påstanden opnar opp identifikasjonsmoglegheiter i interessediskursen samstundes som han sikrar å møte krava i normdiskursen:

Eg tykkjer det er greitt at oppgåva gir noko fast å halde seg til. Eg tok mest påstanden, og la dei andre referansane mine rundt denne. Men eg tok med «Karen» for å klare å gå tilbake i tid eigentleg. **Påstanden er den raude tråden, ikkje Kielland.** Personleg er den mest interessant, eg ville basere teksten min på det. Alle vala eg tok er basert på mine interesser og tankar, eg fekk vist meir kunnskap på den måten.

Det ser ut til at påstanden fasiliterer for regresjonsinteressa: Han gir Galleristen høve til å ta inn sjølvvalde referansar og vise *kunnskap*. Dette tolkar eg som uttrykk for lysta til å søkje det kjente og nære, altså det han implisitt *allereie* kan noko om. I analysen av skriveoppgåva peikar eg på at påstanden gjerne fungerer som ein dør opnar for at skrivarane kan bruke interessene sine som faglege ressursar i essayskriving, noko som også ser ut til å vere tilfellet for Galleristen. Han seier eksplisitt at alle vala han tek (i essayet) er basert på eigne interesser og tankar, noko som viser at opplevinga av subjektiv relevans i stor grad har påverka korleis han har realisert skriveoppgåva. Dette talar vidare for at den diskursive sjølvdanninga i essayet synleggjer autentiske identitetsaspekt hjå Galleristen. Eg ber han utdjupe korleis han meiner at han får bruka interessene sine:

Essayet mitt er ikkje berre interessene mine, for **eigentleg ville eg ha skrive eit essay om kunsten og klassiske måleri**, for det er faktisk enno meir djupt og spanande. Eg meiner alle bør ha kunnskap om dette. Eg fekk det inn i starten av essayet. For det er så interessant, måleri kan jo vere alt. Nokre måleri blir kjente, andre ikkje. Det handlar om reaksjonar. Eg vart inspirert av måleria i skrivinga mi. Eg ville prøve å prate til lesaren slik som kunsten pratar til meg. Eg har alltid vore fascinert av måleri. Samanlikna med «Karen», så er det vanskeleg å sjå på novella som kunst for meg da.

Eg tykkjer at Galleristen sitt engasjement for måleri liknar på korleis Filmvitaren ivrar for filmkunsten. Filmvitaren viser oss korleis ynsket om utløp gjennom skrivinga står sterkt, og korleis dette kjem til uttrykk som ei ikkje-realisert progresjonsinteresse. Galleristen viser ei liknande progresjonsinteresse gjennom måten han ivrar etter å skrive om måleri på. I dette ligg det ei gjensidig regresjonsinteresse: Som han seier har han alltid vore fascinert av måleri. Essayanalysen viser at han gir plass til langt fleire referansar enn måleria og det eg omtalar som den estetiske diskursen. Eg blir nysgjerrig på kva som motiverte han til å velje å skrive om «Karen» og «The Autocomplete Truth»:

Heilt ærleg hugsar eg ikkje noko om den plakaten, kvifor eg gjorde det. Men eg tok med «Karen» for å gå tilbake i tid og få til ein overgang til dei andre tinga eg tok opp. **Det eg tykkjer er ekstra interessant med «Karen » for min del er at ein mann skriv om det.** Det er det som gjer at eg nemner Mill og boka hans om kvinnekampen også. Når du ser på kvinnekampen, så er det jo mange menn som har kjempa den. Eg kjente at det vart eit betre perspektiv for meg å ta, for det er det eg relaterer meg til.

I likskap med dei andre skrivarane er «Karen» for Galleristen noko ein berre lyt relatere til, og plakaten hugsar han ikkje noko om. «Karen» får likevel ein funksjon: Å reise tilbake i tid. Dette heng saman med Mills verk «Kvinneundertrykkelsen». I essayanalysen peikar eg på at Galleristen, i likskap med dei fleste gutane (også i sekundærmaterialet), tek eit maskulint perspektiv i møte med tekstvedlegga som tematiserer kvinnesak. I sitatet føregrip Galleristen dette som eit *sjølvbiografisk aspekt* (jf. Ivanič, 2012): Han kan betre relatere seg til *menn* som har kjempa kvinner si sak. Dette kan tolkast som uttrykk for at Galleristen realiserer moglegheiter for sjølvddanning i dialog med dei elementa i tekstvedlegga som appellerer til den sjølvbiografiske identiteten. Dette reduserer behovet for å skrive fram ei ikkje-autentisk diskursivt skrivarsjølv, som vidare kan ha samanheng med den personlege refleksjonen og sjangertrekk ved essayet.

Komikaren er tydeleg på kva han meiner. Eg konfronterer han med mine tolkingar av korleis omtalen av «Tung tids tale» bryt med det kritiske prosjektet elles i essayet, og før eg rekk å stille ferdig spørsmålet seier han:

To ord: Rein tvang. Eg prøvde å sette det inn og få det til å funke, og sjølv om eg hadde lese det før og det er enkelt, så funka det ikkje ... Klarte heldigvis å dra det vidare til Ukraina då, så sånn sett fekk eg kanskje ein samanheng. For det veit eg meir om.

Komikaren er medviten kva han treng å gjere for å svare til forventingane i normdiskursen, og diktet representerer difor eit element av «tvang» for å imøtekomme denne. Han uttrykkjer her fråvær av subjektiv relevans. Komikaren viser oss i tidlegare sitat at han generelt er meir opptatt av å skrive «essayistisk», og tykkjer at det å skrive essay i seg sjølv er ei grei og enkel oppgåve. Sitatet ovanfor viser korleis diktet ikkje passa med essayet hans elles, og korleis han får behov for å «dra det vidare» til det han kan noko om. Også han uttrykkjer høg grad av *leseforståing* av vedlegga i tekstsamtalen, men tilsvarande verkar det vanskeleg å nyttiggjere seg av dette *skrivinga*. Å dra skrivinga over i det han kan, som han seier, er vidare uttrykk for at regresjonsinteressa motiverer tekstvala til Komikaren. Dette er også implisitt forstått gjennom essayanalysen som viser at han, meir enn dei andre, argumenterer for sine synspunkt ved å «sanke» legitimitet i aktuelle kulturreferansar. I høve av dette prosjektet finn han kampanjeplakaten «The Autocomplete Truth» tenleg:

Hadde ikkje hatt om han før (plakaten), men var lettare å dra det over til Klaveness. Men måtte velje eitt av vedlegga som hadde med kvinner å gjere uansett så, kunne like så godt bruke det i relasjon til Qatar. Men denne teksten (essayet) er ganske personleg for meg, **og er det noko som er personleg for meg så er det religion!** Kvinnediskriminering er berre toppen av kaka. Difor kritiserte eg det. Eg visste ein del om dette før. Det same gjeld Tate-referansane og Luther. Det er ting eg ofte tenkjer på og diskuterer med folk om. Så plakaten for meg vart meir personleg igjen, for den var provoserande.

Når eg følgjer opp med å spørje kvifor plakaten var provoserande, svarar han:

Det handlar om at land som får lage lovar basert på religion er provoserande. Punktum.

I likskap med «Tung tids tale», viser sitata ovanfor at også «The Autocomplete Truth» fekk personleg relevans for Komikaren, fordi han kunne knyte det noko anna i essayet.

Likevel ser vi at plakaten blir bruka til å støtte opp under Komikaren sine egne synspunkt, og hjelper han med å byggje argument. I essayanalysen (jf. kap. 5.3.1) hevder eg at han i omtalen av «Tung tids tale» skriv seg inn i ein *fellesskapsdiskurs* som snakkar *for* noko heller enn *mot*. «The Autocomplete Truth» blir bruka til å snakke *mot* og *kritisere* og samsvarer slik betre med den kritiske diskursen han elles fører i essayet sitt. Det ser ut til at denne diskursen i høgare grad er motivert av subjektiv relevans, noko som også gjer han meir autentisk. Dette styrkar tilhøvet mellom sjølvdanninga og det sjølvbiografiske aspektet: I sitata ovanfor seier Komikaren at plakaten *er* provoserande på ekte. Dette synleggjer regresjonsinteressa: Ynsket om å stadfeste seg sjølv er sterk, og Komikaren gjer gjennomgåande tekstval basert på dette.

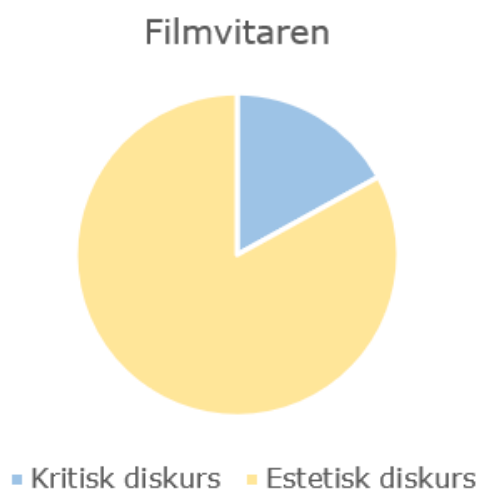
6 Syntesar

Utgangspunktet for undersøkingane i denne studien er problemstillinga «Korleis trer fire elevar fram som skrivjarar gjennom fire essay og tekstsamtalar?». Gjennom essaya og tekstsamtalane viser dei dette på mange måtar, og analysane mine, som eg har presentert i det føregåande, svarar difor fortløpande på problemstillinga gjennom å svare ut forskingsspørsmåla som lyfter fram utvalde aspekt ved skrivjarane eg har kalla Filmvitaren, Komikaren, Galleristen og Påfuglen. Eg ser likevel behovet for å samle desse funna og erfaringane og sette dei saman i eit større bilete, og i dette kapittelet viser omgrepet *syntesar* til slike samanstillingar. I det kommande vil eg samle funn og erfaringar knytte til kvart forskingsspørsmål. Desse får kvart sitt delkapittel (6.1, 6.2 og 6.3). I delkapittel 6.3 utvidar eg gradvis perspektivet i ei meir overordna drøfting, før eg til slutt (6.4) svarar ut problemstillinga på ein meir heilskapleg måte.

6.1 Korleis brukar skrivjarane ulike kulturreferansar i essaya?

Alle skrivjarane brukar sjølvvalde referansar, ein påstand og to av tekstvedlegga i essaya sine, og svarar slik til det eg definerer som dei *implisitte* skriveinstruksane i oppgåva (jf. kap. 5.1). Eg finn at påstanden og sjølvvalde referansar blir prioritert over tekstvedlegga hjå tre av skrivjarane, medan Påfuglen dedikerer store delar av essayet sitt til omtale av tekstvedlegga. At skrivjarane, både dei som er i fokus i denne studien, men også i sekundærmaterialet, brukar sjølvvalde kulturreferansar er eit sentral funn i seg sjølv.

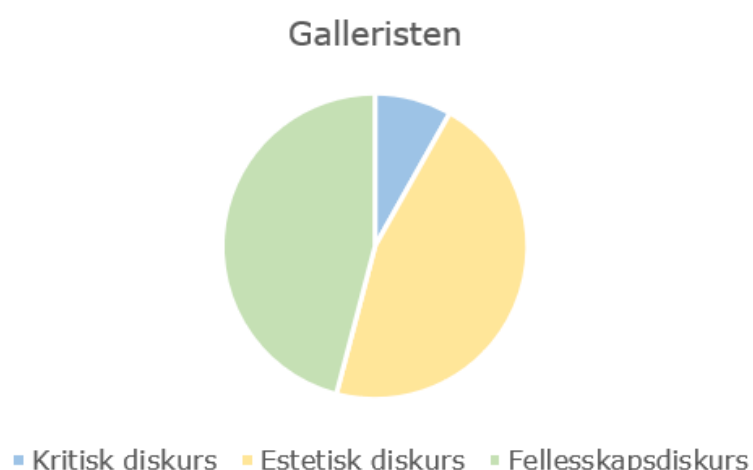
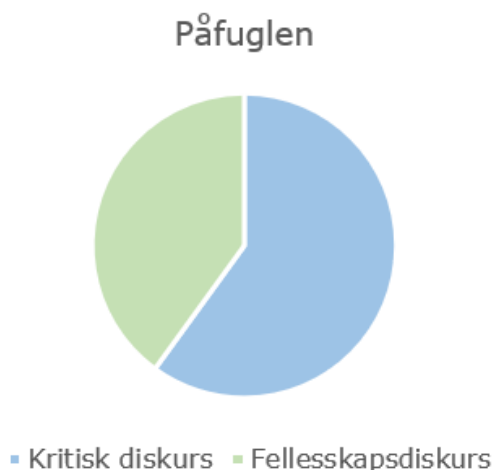
Eg finn at skrivjarane formar eller inngår i ulike diskursar gjennom essaya sine, og at desse i hovudsak blir forma gjennom *måten* skrivjarane brukar ulike kulturreferansar på. Med andre ord, skrivaren si individuelle *rekontekstualisering* av dei vedlagte tekstane – som viser til den meningsomforminga som skjer når skrivaren brukar ein gitt kulturreferanse i essayet sitt, synest å gi høve til ulik diskursiv deltaking og posisjonering. Basert på dei fargekoda essaya (jf. vedlegg 1, 2, 3 og 4), presenterer eg nedanfor fire sektordiagram som viser korleis dei fire skrivjarane fordeler seg interdiskursivt:



Figur 4: Interdiskursivitet: Filmvitaren



Figur 5: Interdiskursivitet: Komikaren



Figur 6: Interdiskursivitet: Påfuglen

Figur 7: Interdiskursivitet: Galleristen

Diagramma ovanfor viser at Filmvitaren og Komikaren høvesvis har ein dominant estetisk og kritisk diskurs. Desse blir i hovudsak forma av kulturereferansar dei har valt sjølve, som i sin tur skaper sentripetale rørsler som formar tydelege prosjekt i essaya. Hjå Galleristen finn eg ikkje tilsvarende diskursiv dominans. Den estetiske diskursen og felleskapsdiskursen er jamstilt, og essayet har i tillegg til enkelte innslag av den kritiske diskursen. Dette skaper to såkalla konkurrerande prosjekt som splittar essayet (sentrifugalkraft) i kvar si retning (sentripetalkraft). Påfuglen har verken tydeleg dominans eller jamstilling av diskursar, men ei viss overvekt av den kritiske diskursen – i tillegg til at felleskapsdiskursen står sentralt.

Nesten alle skriarane, både dei eg presenterer her og elles i sekundærmaterialet, brukar tekstvedlegga i liten grad. Unnataket er Påfuglen. Skriarane eg tar for meg i analysane viser ein tydeleg tendens til å forme ein kritisk diskurs i dialog med «Karen» og «The Autocomplete Truth», med unnatak av Galleristen som i større grad vinklar desse til felleskapsdiskursen. Komikaren er den einaste av dei 23 elevane i klassen som har valt «Tung tids tale». Komikaren knyter diktet til felleskapsdiskursen, noko som interessant nok bryt med det kritiske. Dette kan gi implikasjonar på at dei tre tekstvedlegga har *ulike* diskursive appellar og latente tematikkar, noko som aukar kompleksiteten i skrivinga. Vidare viser også skrivemåten til skriarane ei form for litterær distansering til tekstvedlegga, noko som indikerer manglande engasjement for dei. Gjennom tekstsamtalane kjem det nettopp fram at dei ikkje gidd.

Alle skriarane refererer til sjølvvalde kulturfenomen utanom dei oppførte vedlegga, sjølv om somme brukar fleire enn andre. Felles for desse referansane er at dei på ulike vis tematiserer kunsten, noko som har samanheng med skriveoppgåva sitt krav om å utforske og reflektere over den vedlagte påstanden. I tillegg til at tekstvedlegga har ulike tematikkar, som eg nemner ovanfor, kan påstanden, som tematiserer endringskraft og provokasjon i kunst og litteratur, gjere skriveoppgåva ytterlegare kompleks. Eg ser at kunsttematikkane spelar ei stor rolle i essaya, og at dei verkar inn på kva for diskursar som er til stades. Til dømes gjer Filmvitaren si operasjonalisering av kunst som filmkunst at essayet får ein dominant estetisk diskurs. I lys av dette kan det sjå ut til at påstanden styrer måten skriarane realiserer oppgåva på i større grad enn tekstvedlegga, og at dette i sin tur gjer essaya desto meir *ulike* og tilpassa den enkelte sin personlegdom.

6.2 Korleis forstår skriparane essaysjangeren, utforsking og refleksjon?

Alle dei fire skriparane legg vekt på at essaysjangeren er ein open og personleg sjanger. Dei har derimot ulike tankar om tilhøvet mellom fakta og fiksjon. Komikaren og Galleristen peikar på at essaysjangeren er fleksibel og gir mange moglegheiter som tillét innslag av både fakta og fiksjon. Til samanlikning legg Filmvitaren vekt på at essayet er ein sakprega sjanger som er sterkt knytt til idéen om autentisitet og personleg refleksjon. Påfuglen peikar også på at dei personlege refleksjonane og assosiasjonane er viktige. I tillegg hadde ho opphoveleg skrive ein faktatekst, noko som indikerer at ho tenkjer på essayet som ein sakprega sjanger.

Alle skriparane er samde om at struktur er viktig i essayarbeidet. Filmvitaren, Komikaren og Påfuglen meiner at rammeforteljinga, som undervisninga la opp til at dei skulle ha, gir slike støttestrukturar. Galleristen har ikkje rammeforteljing, men også han lyfter fram korleis essayarbeidet krev ein raud tråd som gir struktur.

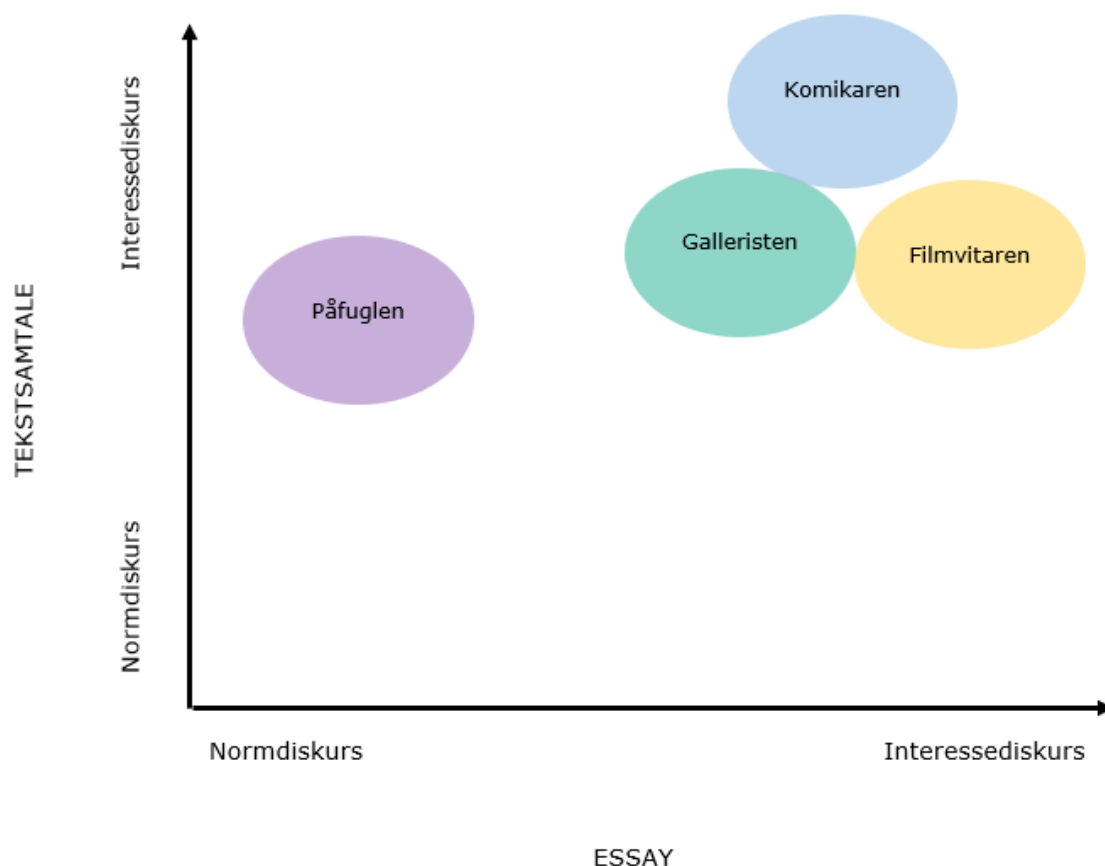
Når det gjeld korleis skriparane forstår handlingsverbet å *utforske*, er det berre Komikaren som forstår dette som ei *skrivehandling*. Han seier at utforskinga kjem før refleksjonen, og at dette i essaysamheng dreier seg om å lansere eller introdusere ein referanse eller eit perspektiv. Dei tre andre gir uttrykk for at utforsking er ein aktivitet som går føre seg i forkant av skrivinga. Dei knyter utforskinga til delar av den førebuinga som essayarbeidet krev, og det ser ut til at dette særleg dreier seg om aktivitetar som å lese, tenke og finne ut av ting.

Måten skriparane forstår *refleksjon* på er særleg interessant. Eg finn at dei vektlegg både det kunnskapsutviklande og identitetsfremjande føremålet til refleksjonen (Matre et al., 2021) I lys av sjangerskriving er dette interessant. Når skrivinga blir forankra både i det-et og eg-et, ser dette ut til skape dei assosiative og vandrane trekka som er typisk for essaysjangeren. Dette gjer også at skrivinga blir mindre narrativ og forteljande (Berge, 2005a, 2005b) utan å gå på akkord med personleg skriving og den opne skrivekulturen (Smidt, 2010; Flyum & Hertzberg, 2011; Matre et al., 2021). Filmvitaren og Komikaren viser oss korleis referansetette essay (det-et) er nettopp ein føresetnad for identitetsutvikling (eg-et) heller enn ein kontrast til det, noko som rører ved Nicolaysen (2005) sitt paradoks: Identitetsutvikling skjer ikkje i eit vakuum, men set føre kulturell deltaking. Dette har samheng med korleis Filmvitaren knyter refleksjonen direkte til den personlege essaysjangeren når ho seier at essayet er avhengig av autentiske refleksjonar. Komikaren seier at refleksjon kjem til uttrykk når han formulerer eigne meiningar, og at det å «ta opp ei sak» er utforskinga sin funksjon. Gjennom refleksjonen ser vi at skriparar som Filmvitaren og Komikaren erobrar eigne skriparposisjonar og skriv fram det eg fleire stader omtalar som tydelege «prosjekt». Galleristen og Påfuglen legg derimot meir vekt på at essayarbeidet dreier seg om å reflektere over ei *sak*, men at dette likevel inneber å ha ei personleg tilnærming til saka. Galleristen seier eksplisitt at refleksjonen er knytt til å skaffe seg *kunnskap*.

6.3 Korleis påverkar skriparane sine interesser tekstvala dei gjer?

I metodekapittelet gjer eg greie for relevansen av å samle inn og analysere både essay og tekstsamtalar. I denne delen vil eg synleggjere dette vidare ved å sjå samanhengar på tvers av dei. For å samanfatte funna frå forskingsspørsmål 3 presenterer eg ein

modell som fordeler kvar skrivar langs to kontinuumslinjer mellom det eg i kapittel 4.2.2 omtalar som ein normdiskurs og ein interessedikurs. Linja som utgjør y-aksen, viser korleis skrivarane fordeler seg gjennom tekstsamtalane, medan x-aksen plasserer dei basert på essaya. Begge aksane viser kontinuumet frå dei som viser interesse for å oppfylle faglege krav i skrivehendinga – normdiskursen – til dei som lar egne subjektive interesser påverke vala dei tek – interessedikursen. Modellen gir forenkla framstillingar av eit samansett materiale. Den søker difor ikkje å få fram nyansane, men som ei forlenging av meir detaljerte analysar kan den gi eit konkret og oversiktleg bilete av tendensar som stig opp frå materialet:



Figur 8: Skrivarane si posisjonering: Kontinuum frå normdiskurs til interessedikurs

Modellen viser at skrivarane samla sett tenderer meir mot interessedikursen enn normdiskursen. Vidare ser vi at posisjoneringa til Filmvitaren, Komikaren og Galleristen er relativt lik både i essayet og i tekstsamtalen. Dette bidrar til å styrke reliabiliteten til tekstsamtalane som metodisk tilnærming, og denne samvariasjonen peikar seg ut som eit overordna og sentralt funn i studien: Skrivarane rapporterer i tekstsamtalen at dei er interessestyrte og opptatt av å utfalde seg sjølv gjennom skrivinga, og dette fargar tydeleg av i essaya deira.

Skrivarane nyttiggjer seg av den kulturkunnskapen dei har i den private sfæren, eller i primærdiskursen (Gee, 2015). Det er særleg interessant at skrivarane grunnjev desse tekstvala basert på opplevinga av *subjektiv relevans* (Smidt, 1989). Det som ikkje angår dei, gidd dei heller ikkje å engasjere seg i – og motsett. Dette gir eit tilbakeverkande perspektiv på essayskrivinga: Dei intertekstuelle referansane, og følgjeleg korleis desse formar diskursar (jf. Fairclough, 1992: 2003), speglar kven skrivarane er. Dette viser i

sin tur korleis skivarane og essayet gjensidig posisjonerer kvarandre i ein sosiokulturell kontekst som krev kultur- og tekstkompetanse både frå det private og det skulerelaterte domenet (Barton, 2007).

Påfuglen viser oss derimot at ho er meir normstyrt i skivinga si. Gjennom tekstsamtalen avslører ho likevel at heller ikkje ho er særleg inspirert av tekstvedlegga. Ho skjønner likevel at ho lyt utforske og reflektere over tekstvedlegga og påstanden for å få anerkjenning i den faglege konteksten (Street, 2001; Barton, 2007), og dermed konstruerer ho ein strategisk diskursiv skivaridentitet (Ivanič, 2012). I modellen over ser vi at ho posisjonerer seg i normdiskursen gjennom essayet sitt. I tekstsamtalen viser ho sjølvbiografiske aspekt ved identiteten sin, noko som avdekkjer at interessa ligg hjå Karpe, ikkje Karen.

6.4 Filmvitaren, Komikaren, Galleristen og Påfuglen trer fram som skivarar

Med utgangspunkt i analysane mine vil eg konkludere med at alle skivarane trer fram som sofistikerte, reflekterte og modne skivarar som forvaltar ulike kultureferansar på ein personleg og kunnskapsrik måte som viser tilgangskompetanse (Nicolaysen, 2005). Dei synleggjer også korleis paradokset mellom kunnskap og identitet som Nicolaysen drøftar, kan finne felles grunn gjennom norskfagleg essayskriving. Filmvitaren, Komikaren og Galleristen trer fram som *interessestyrte* skivarar som forvaltar ressursar frå eigne private sfærar gjennom skivinga si. Påfuglen gjer det same ved å spele på interessa si for rapgruppa Karpe, men likevel trer i større grad fram som ein *normstyrt* eller strategisk skivar i ein skulekontekst.

Desse funna tar eg med meg i diskusjonen i neste kapittel. Samstundes ser eg behovet for å reflektere kritisk over premissane som ligg til grunn: Normdiskursen er uttrykk for at skivinga er i tråd med *skriveoppgåva* sine konvensjonar (jf. Swales, 1990). Dei interessestyrte skivarane bryt med denne. Ei mogleg forklaring er at essaysjangeren er lenka til dei *litterære* konvensjonane det er berar av. Eg vil argumentere for at dei tre interessestyrte skivarane skriv meir *essayistisk* enn Påfuglen. Likevel skriv Påfuglen det mest «korrekte» norskfagege oppgåvesvaret. Ergo viser ikkje plasseringane langs kontinuumslinjene i figur 8 korleis essaya eventuelt er i tråd med litterære sjangerkjenneteikn. Likevel tykkjer eg tilnærminga mi er fruktbar fordi ho kastar lys over relevante *didaktiske* spørsmål: Det norskfaglege essayet legg andre premissar til grunn enn det litterære, noko som kan ha samanheng med eksamensoppgåvene (eller snarare den tette koplinga mellom eksamensoppgåver og læreplanmål) sin styrande funksjon (jf. washback-effekten i kap. 2.4). Men er dette eit fornuftig utgangspunkt for skriveundervisninga og undervegsvurderinga elles i skuleåret? Skivarane i studien min stig fram av materialet som sofistikerte og modne kultur deltakarar med tilgangskompetanse. Korleis kan så arbeidet med essay i norskfaget dyrke fram slike skivarar?

7 Didaktiske og utdanningspolitiske implikasjonar

Denne studien belyser tilhøvet mellom norskfaglege krav på den eine sida og moglegheiter for personleg utfolding på den andre. Funna og erfaringane har didaktiske og utdanningspolitiske implikasjonar som inviterer til diskusjon på eit meir overordna nivå.

Ei sentral problemstilling som veks fram av studien, er kva for fagleg utbytte tekstvedlegga gir. Gjennom kompetansemålet om essayskriving (Kunnskapsdepartementet, 2019) er det forankra at skriveundervisninga lyt ta omsyn til essayets tette kopling til utforsking av aktuelle tematikkar og refleksjon over tekstar, då. Tekstvedlegga kan potensielt fungere som kjelde til inspirasjon og som ein inngangsport til ein breiare dialog om eitt eller fleire emne. Studien min viser likevel at dei kan bli møtte med manglande interesse og manglande oppleving av subjektiv relevans (Smidt, 1989) Dette reiser spørsmål om tekstvedlegga kan avgrense essayets potensial for identitetsarbeid, danning og tilgangskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2; Nicolaysen, 2005), noko som belyser behovet for å vurdere korleis dialogen med andre tekstar kan integrerast i skriveopplæringa: Støttar vedleggspraksisen opp under det personlege essayets føremål?

I denne studien lyt tekstvedlegga sin verdi også sjåast i samanheng med kva for rolle og funksjon dei vedlagte påstandane har. Kombinasjonen av slike implisitte skriveinstruksar (jf. kap. 5.1) finn vi også i oppgåvetypen essay på eksamen våren 2023 (jf. vedlegg 9). Studien min viser at det kan vere utfordrande for skivarane å finne ein balanse mellom desse, noko som kan botne i at påstanden og tekstane til dels har ulike tematikkar. Dette kan tvinge fram posisjoneringar som aukar sannsynet for at tekstvedlegga, den valde påstanden eller begge teksttypane blir nedprioritert. Funna mine gir implikasjonar på at særleg opne omgrep som «kunst» inviterer til – og krev at skivarane fyller det med innhald som gir meining for dei. Dette kan vere ei utløysande årsak til kvifor skivarane i denne studien formar ulike intertekstuelle og interdiskursive dialogar, trass i at dei legg den same påstanden til grunn. I motsetnad til skriveoppgåva i denne studien, blir det i eksempeloppgåvene for eksamen presisert at påstanden på ulike måtar rører ved innhaldet i tekstvedlegga. Dette er truleg eit godt grep viss målet er å sikre dialogen med dei vedlagde tekstane.

Erfaringane frå studien min viser korleis påstanden kan styre den interdiskursive utviklinga i essayet, noko som i sin tur kan bryte med diskursen som er knytt til tekstvedlegga. På same tid viser Filmvitaren og dei andre skivarane korleis påstanden gir både struktur og rom som inviterer ulike andre kulturereferansar inn. Dette ser likevel ut til å skugge for tekstvedlegga, noko som indikerer ein form for trengsel, og reiser spørsmål om skriveoppgåva er for kompleks. I lys av dette finn eg grunn til å kritisk vurdere nytteverdien i å kombinere tekstvedlegg og påstand.

Vurderingskriteria for «svar på oppgåva», som er likeins i empirien min og for eksamen, vektlegg *i kva grad* skrivaren utforskar og reflekterer over påstanden og innhaldet i tekstvedlegga, og om han brukar døme frå sistnemnde (jf. vedlegg 5). Kriteria seier heller ikkje noko om kor vidt dialog med andre kulturereferansar utgjer ei relevant tilnærming. Det er dermed ein risiko for at kriteria ikkje anerkjenner refleksjonar og assosiasjonar som ikkje er direkte eller utelukkande knytte til tekstvedlegga eller påstanden. I min studie peikar dette seg ut som eit paradoks: Det er nettopp desse referansane som får skivarane til å blomstre. Sett på spissen kan ein seie at ei

eksamensnær handheving av kriteria difor vil kunne hindre kreativitet og personleg utfolding. Argumenta for å sleppe fram – og verdsetje – slike aspekt i skriveundervisninga ligg i dei overordna måla om identitet og danning i norskplanane (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). På ein måte kan det sjå ut som at desse dimensjonane ved norskfaget kolliderer med eksamenskriteria.

I samband med eksamensavviklinga våren 2023 blir det interessant å sjå kva for rolle tekstvedlegga og påstanden knytte til skriveoppgåva vil spele for reliabiliteten til eksamen. Sensorreliabiliteten varierer meir i norskfaget enn til dømes i realfaga (Björnsson & Skar, 2021, s. 38), og vurderingskriterium som legg vekt på grad av utforsking og refleksjon over tekstvedlegga og den valde påstanden kan difor sikre ei meir rettferdig vurdering. Dette stiller såleis krav til at sensorane utviklar tolkingsfellesskap og ei felles forståing av kva som kjenneteiknar utforsking og refleksjon i dei ulike eksamenssjangrane. Studien min indikerer, i likskap med Dagsland (2018), at særleg utforsking kan vere vanskeleg å identifisere i elevane sine tekstar, og at denne aktiviteten heller er knytt til arbeidsprosessen i forkant av skrivinga. Det kan difor vere god grunn til å arbeide med slike spørsmål både på skulane og under sensorskuleringane. Når det gjeld essaysjangeren, er det også relevant å stille spørsmål om kva implikasjonar samstillinga av dei to handlingsverba utforske og reflektere kan ha, særleg med omsyn til at desse kan knytast til både tekstresepsjon og tekstproduksjon (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

Studien min viser vidare at tekstresepsjon, som eksamenssjangrane i dagens læreplan altså skal kunne måle, vanskeleg kan målast gjennom elevane sine tekstar. Dette heng saman med at fleirtalet av skivarane omgår tekstvedlegga til fordel for dialogar som dei finn meir meningsfulle. Påfuglen viser andre tendensar. Eg vil likevel argumentere for at heller ikkje essayet hennar gjer det enkelt å måle leseforståinga av vedleggstekstane. Dette heng i hop med essaysjangerens særtrekk: Assosiativ struktur, veksling i perspektiv, kreativ språkføring, utforsking og refleksjon (jf. Fodstad et al., 2022; Matre et al., 2021) krev ein essayistisk *skrivemåte* (Tønnesson, 2012). Denne tekstkompetansen får ikkje gode økologiske vekstvilkår dersom skivarane samstundes skal praktisere den fortolkande og analytiske tilnærminga som ein faktisk treng for å synleggjere tekstresepsjon *gjennom* skriving. Ein kan difor argumentere for at ein treng vurderingskriterium som støttar opp under den samansette tekstkompetansen som essayskrivinga fordrar. I lys av sjangerdebatten (jf. kap. 2.1) talar dette for at ein bør diskutere kor vidt handlingsverba, som fortrinnsvis skal gi retning i skrivinga, kan ta *for* stor plass og slik skugge over det særleine i sjangrane. Motverking av sjangerformalisme (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015) bør heller ikkje gli over i ein oppgåveformalistisk didaktikk.

Måten Filmvitaren og Komikaren lukkast med den essayistiske skrivemåten på, gir ein fruktbar inngang til å diskutere spørsmål kring essayskrivinga sin økologi (jf. Barton, 2007) i eit overordna perspektiv. Fyrst og fremst har dette samanheng med at dei to fører dominante diskursar som synleggjer *skivarane* sine personlege prosjekt. Dette inneber å legge seg tettare opp mot det *litterære* essayet, jamfør definisjonen av essay som ein åndeleg, kunstferdig, poengtert og personleg prosatekst om eit bestemt emne (NAOB, 2023). Dette er ikkje fjernt frå Haas sitt tankegods om at sjangeren på kritisk drar lesaren inn i ein åndeleg samtale om forfattaren si danning og tenking (Grepstad, 1982, s. 229). At essayisten sjølv blir sentral, er jo i tråd med forståinga av det norskfaglege essayet, både med omsyn til Montaigne-tradisjonen vi finn læreboka (Fodstad et al., 2022), og dei forståingane vi knyter til utforsking og refleksjon i kjerneelementet «Tekst i kontekst», som koplar dei nemnde handlingsverba til relevansen av elevens eigen samtidskontekst (Matre et al., 2021; Kunnskapsdepartementet, 2019).

I tråd med Ziehe (1989) og Nicolysen (2005) som åtvarar mot høvesvis ungdomskulturell dominans og det å motsette seg kulturens tekstar, kan for stor vekt på subjektiv relevans (jf. Smidt, 1989) tenkjast å vere uheldig. Likevel er det høgst relevant i eit morsmålsdidaktisk perspektiv at skrivarane er kritiske til norskfaget sine tradisjonar. Filmvitarens årelange relasjon til Kiellands klassikar «Karen» er eit illustrerande døme på dette. Utsegna om at Karen aldri døyr dannar unekteleg eit godt bilete på avhierarkisering i praksis (Ziehe, 1989). Dette rører ved måten didaktikken opererer på i spenningsfeltet mellom fagleg og subjektiv danning, og korleis skiving inneber forhandlingslinjer mellom normer og interesser. Eg stiller meg bak at det å røre seg i tekstar er ein fagleg kjerne i morsmålsfaget (Smidt 2018; Liberg, 2004), og frå ein slik ståstad vil eg argumentere for at essayet kan romme ulike tilnærmingar til norskfagets tekstar – og til kulturen.

Skrivarane i denne studien viser oss korleis norskfaglege klassikarar ikkje «passar inn» i essayskrivinga deira. Det er likevel ikkje trivielle ungdomskulturelle referansar dei drar vekslar på. Tvert om er dei både høgkulturelle og høgaktuelle, og dei trer fram som sofistikerte, engasjerte og kunnskapsrike skrivarar. Om vi skal snakke om avhierarkisering, er ikkje denne kulturell som såleis. I lys av dette kan ein spørje om skrivarane les elitistiske og aristokratiske aspekt inn i sjangeren (Johannesen, 2019; Grepstad et al., 1982). Dersom tekstvedlegga mellom anna har som intensjon å sikre fagleg relevant innhald i essaya, noko som på mange måtar kan seiast å vareta ei form for fellesskapsorientert danningideal, er det gode grunnar til å oppvurdere relevansen av å la skrivarane bruke essayet som arena for å nettopp utforske fleire ulike kulturuttrykk.

Erfaringane som leia fram til utviklinga av Skrivehjulet (Matre et al., 2021; Berge, 2005a, 2005b; Smidt, 2010; Flyum & Hertzberg, 2011) peikar i retning av at skrivedidaktikken er tent med ein open skrivekultur som fremjar tekstmangfald og varierte arbeids- og vurderingsformer. Eit ledd i dette arbeidet var mellom anna å motverke sjangerformalisme. I lys av dette kan essayet seiast å oppfylle fleire ynske på ein gong: Studien min viser at sjangeren kan fostre tekstkompetansar som støttar opp under den personlege skivinga og norskfagets identitets- og danningssoppdrag, samtidig som ein legg til rette for kultur- og kunnskapsdimensjonen. I tillegg femner sjangerarbeidet om to parallelle formelle føremål: Kompetansemålet og eksamen. Dette vil truleg auke kravet til å tydeleggjere sjangerrammene (jf. Askeland, 2023), noko som kan vere ein fordel for å auke rettferdigheita i vurderinga av essaysvara i dagens eksamensordning. Om eksamenstilpassa sjangerrammer får ein washback-effekt, kan dette verke negativt dersom denne går på akkord med den opne skrivekulturen og medverkar til å smalne inn potensialet som ligg i sjangeren.

Studien min viser korleis skrivarane nyttiggjer seg av høgkulturelle og høgaktuelle kulturereferansar, og gjennom essaya sine trer dei fram som modne og engasjerte skrivarar. Dette kastar lys over verdien av vedleggstekstane: Dei klassiske norskfaglege tekstane blir vurderte som mindre relevante, noko som reiser spørsmål om kva verdi dei har som inspirasjon for skiving. Dette peikar mot behovet for å kritisk vurdere kva vi verdset som relevant kjeldemateriale i essayarbeidet, og korleis eit breiare spekter av kulturereferansar kan bidra verdifullt til essayarbeidet.

Tilhøvet mellom eksamenskriteria og norskfagets overordna danningssoppdrag dannar eit paradoks. Sjølv om essayskriving kan vere ei drivkraft for personleg utfolding og kreativ meiningsskaping, kan den stramme oppfatninga av direkte utforsking og refleksjon over gitte påstandar og tekstar dempe dette potensialet. Vi bør såleis prøve å finne ein balanse mellom formelle krav og rom for kreativitet. Dette inneber mellom anna å revurdere relevansen av eksamenskriteria i undervegsvurderinga og skriveundervisninga undervegs i skuleåret – og en kanskje også i eksamensoppgåvene.

Skrivarane i studien min brukar essaysjangeren til å utforske personlege prosjekt. Dette inneber å navigere i eit mangfald av kulturuttrykk og forme og delta i ulike kulturelle diskursar. Dette illustrerer korleis essayskriving kan fungere som ein djuptloddande dialog med norskfaget og kulturen, og korleis essayet kan fostre ein brei tekstkompetanse. Kulturell frisetjing i ein trygg læringskontekst rustar elevane til å ta inn verda og orientere seg i det postmoderne mangfaldet på ein måte som svarar ut relevante utfordringar og kompetansar. For å vidare utvikle undervisningspraksisen knytt til essayskriving i vidaregåande opplæring, lyt vi tørre å sleppe ungdommane til. Dei didaktiske grunnspørsmåla skal lene seg framover og kritisk spørje korleis norskfaget faktisk fremjar utvikling, engasjement og tilgangskompetanse hjå elevane.

Litteratur

- Alderson, J. C. & Wall, D. (1993). Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115-129.
- Askeland, N. (2023). Fagartiklar og personleg stemme. I K. Kverndokken & J. O. Bakke (Red.), *101 skrivegrep: En teoretisk og praktisk skrivedidaktikk* (2. utg., s. 149-165). Fagbokforlaget.
- Bakhtin, M. M. (1981). *Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne forlag.
<https://www.nb.no/items/4b3c39aef72be187ee273f318eabd404?page=5&searchText=%C3%B8rsm%C3%A5l%20om%20talegenrane>
- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K.R. Solbu (Red.), *Det (Nye) Nye Norskfaget* (s. 27-46). Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2021). Eksamenssjangrene er definert i læreplanen. *Norsklæreren*, 45(2), 20-23.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language* (2. utg.). Blackwell Publishing.
- Berge, K. L. & Ledin, P. (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavia*, (18), 4-18.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Cappelen Akademisk.
- Berge, K. L. (1996). *Norsksensorenes tekstnormer og doxa: En kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Berge, K. L. (2005a). Skriveprøvens pålitelighet. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I: Norsksensuren som kvalitetesvurdering* (s. 101-114). Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2005b). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve- ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2009). Er tolkingsfellesskap mulig å oppnå i skriveprøver? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 44-54). Universitetsforlaget.
- Björk, O. & Iyer, R. (2023). The Dialogism of «telling»: Intertextuality and interdiscursivity in early school writing. *Linguistics and education*, 74.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101168>
- Björnsson, J. K. & Skar, G. B. (2021). *Sensorreliabilitet på skriftlig eksamen i videregående opplæring*. Universitetet i Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnuxmlui/bitstream/handle/11250/2735227/Bj%25C3%25B6rnsson-Skar-2021-Sensorreliabilitet-pa-skriftlig-eksamen-i-vgo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæreren*, (1), 47-51.

- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni- et avsluttet kapittel?
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/44159>
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2018). *Vetenskapsteori för lärarstudenter* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard. (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Dagsland, S. (2018). *Å jakte på heffalomper: Et metalingvistisk perspektiv på antatt reflekterende og antatt utforskende skrivning i norsk og matematikk*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Dempsey, N. P. (2010). Stimulated Recall Interviews in Ethnography. *Qualitative sociology*, 33(3), 349-367.
- Ericsson, K. A.; Simon, H. A. (1984/1993) *Protocol analysis. Verbal reports as data*.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Flyum, H. & Hertzberg, F. (Red.). (2011). *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Fodstad, L. A., Lånke, M., Norendal, A., Saxegaard, J., Minken, M., Blikstad-Balas, M., Østmoe, T. I., Hjortland, O. & Antonsen, P. (2022). *Moment Vg3: Norsk for studieforbereðende*. Cappelen Damm.
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (5. utg.). Routledge.
- Gourvenec, A. F., Blikstad-Balas, M., Rønneberg, V. & Eriksen, H. (2023). Lærerstemmer om eksamens påvirkning på norskundervisningen.
https://www.uis.no/sites/default/files/2023-04/Blikstad_mfl%231.2023.pdf
- Grepstad, O., Hersvik, E., Johannesen, G., Kvalsvik, B., Orseth, D., Severud, J., Sletten, S. M. N., Sælensminde, S., Time, S. & Aadland, E. (1982). *Essayet i Norge: Fjorten riss av ein tradisjon*. Det Norske Samlaget.
<https://www.nb.no/items/8bb846b93f62905fcc7384aaf7f6acf9?page=3>
- Gullestad, A. M., Hamm, C., Sejersted, J. M., Tjønneland, E. & Vassenden, E. (2018). *Dei litterære sjangrane: Ei innføring*. Det Norske Samlaget.
- Gunnulfsen, A. E., Jensen, R., Hall, J. B., Abrahamsen, H. N., Kleveland, H. & Olsen, R. V. (2022). *Underveis med nytt læreplanverk: Ledelse, styring og støtteressurser*. (EVA2020 Rapport 5). Universitetet i Oslo.
- Harstad, O. (2022). *Å tenke om metode: Menneskevitenskapelig forskning for fremtidige lærere*. Fagbokforlaget.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom formkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavia*, (18), 92-105.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The discursual construction of identity in academic writing*. John Benjamins Publishing Company.

- Ivanič, R. (2012). Writing the self: The discursal construction of identity on intersecting timescales. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 17-32). Universitetsforlaget.
- Jakobsen, K. S. & Krogh, E. (2016). Skriveudvikling og skriverudvikling. I E. Krogh & K. S. Jakobsen (Red.), *Skriverutviklinger i gymnasiet* (s. 25-55). Syddansk Universitetsforlag.
- Johannesen, G. (2019). *Om den norske skrivemåten*. Cappelen Damm. (Opphavsleg gjeve ut i 1981).
- Kristeva, J. (1986). Word, dialogue and novel. I T. Moi (Red.), *The Kristeva reader* (s. 34-61). Columbia University Press.
- Krogh, E. & Hobel, P. (2012). Årets bedste opgave: en analyse af en elevtekst i dens kontekst. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 137-150). Universitetsforlaget.
- Krogh, E. & Jakobsen, K. S. (Red.). (2016). *Skriverutviklinger i gymnasiet*. Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E. & Jakobsen, K. S. (Red.). (2019). *Understanding Young People's Writing Development: Identity, Disciplinarity, and Education*. Routledge.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Gyldendal.
- Liberg, C. (2004). Rörelse i texter, texter i rörelse. I I. Bäcklund, U. Börestam, U. M. Marttala & H. Näslund (Red.), *Text i arbete/Text at work: Festskrift til Britt-Louise Gunnarsson den 12 januari 2005* (s. 106-114). Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet.
- Lillis, T. (2009). Bringing writers' voices to writing research: Talk around texts. I A. Carter, T. Lillis & S. Parkin (Red.), *Why Writing Matters: Issues of access and identity in writing research and pedagogy*. John Benjamins Publishing Company.
- Longum, L. (1981). *Med gullpenn -: Norsk skrivekunst i mange former: om mennesker, opplevelser og meninger*. Den norske bokklubben.
<https://www.nb.no/items/6377e6bccc12d9e5ae910ce5f0533f4b?page=3&searchText=oai%22oai:nb.bibsys.no:998122218004702202%22>
- Longum, L. (1997). Å skrive essayistisk. I E. B. Johnson (Red.), *Tekstens mellommenn: Norsk sakprosa. Tredje bok* (s. 43-54).
- Longum, L., & Universitetet i Bergen Nordisk institutt. (1995). *Å krysse sine spor: artikler, essays, innlegg 1957-1995*. Nordisk institutt, Universitetet i Bergen.
https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2014071106067?page=0
- Matre, S., Solheim, R., Otnes, H., Berge, K. L., Evensen, L. S. & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: Forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13(3), 241-256.
- NAOB. (2023). *Essay*. Henta 21.april 2023 frå <https://naob.no/ordbok/essay>

- Nicolaysen, B. K. (2005). Tilgangskompetanse: Arbeid med tekst som kulturdeltaking. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekstar: Litteraturredidaktiske perspektiv*. Det norske samlaget.
- Nordenbo, S. E., Allerup, P., Andersen, H. L., Dolin, J., Korp, H., Larsen, M. S., Olsen, R. V., Svendsen, M. M., Tiftçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2009). *Pædagogisk bruk af test: Et systematisk review* (Clearinghouse - Forskningsserien 2009 nummer 4). Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Aarhus Universitet.
https://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/danskcaringhouseforuddannelsesforskning/udgivelser/caringhouseforskningsserien/SRI-Teknisk_rapport-serie.pdf
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Ofte, I. & Otnes, H. (2021). Skrivehandlinger og andre handlinger: Design av skriveoppgaver i lærerutdanninga. *Högre utbildning*, 11(3), 46-66.
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Ongstad, S. (1999). Self-positioning(s) and students' task reflexivity- A semiotic macro concept exemplified. *Journal of structural learning and intelligent systems*, 14(2), 125-152.
- Peirce, C. S (1994). *Semiotik og pragmatisme*. Gyldendal.
- Penne, S. (2014). Teoretisk bakgrunn for tre kvalitative studier med vekt på kultur, på identitet og på betydningen av medierende språk for læring. I B. Kleve, S. Penne & H. Skaar (Red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (s. 16-31). Novus Forlag.
- Philips, L. & Schröder, K. (2005). Diskursanalytisk tekstanalyse. I M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter* (s. 275-302). Hans Reitzels Forlag.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg). Fagbokforlaget.
- Sikt. (2023). *Lovlige grunnlag for å behandle personopplysninger*. Henta 22.mai 2024 frå <https://sikt.no/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag>
- Skogen, K. (2018). Caseforskning. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (s. 79-91). Cappelen Damm Akademisk.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant: En studie i litteraturarbeid i den videregående skolen*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse- fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag: Innsyn og utspill* (s. 11-35). Tapir Akademisk Forlag.

- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid. Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.
- Solheim (2020) Inngangar til studiar om skriveforløp og vurderingspraksisar. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 114-137). Universitetsforlaget.
- Street, B. (2001). Introduction. I B. Street (Red.), *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives* (s. 1-17). Routledge.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tønnesson, J. L. (2012). *Hva er sakprosa?* Universitetsforlaget.
- Troelsen, S. (2020). *Forkastet eller anerkendt? Et eksplorativt studie i folkeskoleelevers afgangseksamen i 'Dansk, skriftlig fremstilling'* [Doktorgradsavhandling]. Syddansk Universitetet: Det Humanistiske Fakultet.
<https://www.ucviden.dk/da/publications/forkastet-eller-anerkendt-et-eksplorativt-studie-i-folkeskoleelev-3>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Kunnskapsgrunnlag for evaluering av eksamensordningen. Utdanningsdirektoratet.
[file:///C:/Users/chrbet30/Downloads/Kunnskapsgrunnlag%20for%20evaluering%20av%20eksamensordningen%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/chrbet30/Downloads/Kunnskapsgrunnlag%20for%20evaluering%20av%20eksamensordningen%20(1).pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). Rammeverk for eksamen- LK20 og LK20S.
[file:///C:/Users/chrbet30/Downloads/Rammeverk%20for%20eksamen%20%E2%80%93%20LK20%20og%20LK20S%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/chrbet30/Downloads/Rammeverk%20for%20eksamen%20%E2%80%93%20LK20%20og%20LK20S%20(1).pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk.
[file:///C:/Users/chrbet30/Downloads/Kunnskapsgrunnlag%20for%20kvalitetskriterium%20for%20l%C3%A6remiddel%20i%20norsk%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/chrbet30/Downloads/Kunnskapsgrunnlag%20for%20kvalitetskriterium%20for%20l%C3%A6remiddel%20i%20norsk%20(2).pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2023). Eksempeloppgaver i norsk.
<https://deltager.eps.udir.no/?deliveryExecutionId=51a5db87bfe7-suomynona%2523db95f043cf75%2523504a3bd1d38b79d8e78a027b1848cd7a58c04481%25232>
- Veum, A. (2011). Kva er diakron diskursanalyse? I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis: Metode og analyse* (s. 81-87). Cappelen Damm Akademisk.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser*. Politisk Revy.
- Ziehe, T. (1989). *Kulturanalyser: Ungdom, utbiling, modernitet*. Symposion.

Vedlegg

Vedlegg 1: Filmvitaren sitt essay: *Provoserende kunst på lerretet*

Vedlegg 2: Komikaren sitt essay: *Forandring gjennom kunst og litteratur*

Vedlegg 3: Påfuglen sitt essay: *[Utan tittel]*

Vedlegg 4: Galleristen sitt essay: *Den «stygge» sannheten*

Vedlegg 5: Skriveoppgåva

Vedlegg 6: Samtaleguide

Vedlegg 7: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 8: Innvilga søknad i Sikt

Vedlegg 9: Eksempeloppgåve eksamen Vg3 våren 2023

Vedlegg 1: Filmvitaren sitt essay

Provoserende kunst på lerretet

Jeg sitter på bussen på vei inn til Oslo, sammen med kjæresten min hører vi på musikk vi begge forbinder med hovedstaden; Stevie Wonder, Sade og Lou Reed. Etersom begge elsker Joachim Triers *Verdens Verste Menneske*, blir også musikken fra den filmen spilt en del. Bare for noen dager siden hadde vi sett Oslo-trilogien på kino men noen venner og innsett hvor fantastisk den er. Det var ingens favoritt, men å se *Oslo 31. August på lerret*, og føle den tomheten når filmen er slutt, gjorde at flere måtte tenke seg om. Det er noe i den brutale slutten hvor vi alle må akseptere hva hele filmen hadde hintet til, men ingen var virkelig klare for.

I det vi ankommer Vega Scene møter vi på en venn av oss som heter Jakob. Han har nylig vært i Cannes og forteller oss alt om opplevelsen, og ikke minst hvilke filmer vi må passe på å få sett før året var omme. Jakob forteller stolt at han hadde konversert med den argentinske regissøren Gaspar Noé. Dette er, for meg, store nyheter ettersom det er en film av han, *Lux Aeterna*, vi skal se. Jakob forteller så at en del mennesker i Cannes ikke var så begeistret over Noés tidligere filmer. Gaspar Noé er en kontroversiell filmskaper som lager filmer om narkotika, vold og andre tabuer.

Mens vi går opp trappene til kinosalene, spør Jakob meg om jeg kjenner til noe av det Noé hadde laget. Dette er inngangsporten til en lengre samtale om hans mest kontroversielle film, *Irreversible* som ble gitt ut i 2002. Jeg tenker vel egentlig at det er hans beste som en helhet, men forstår godt om det er noe folk flest hater. Den mest omtalte scenen er jo en ti minutters lang voldtektsscene uten noen klipp.

«*Irreversible*» får meg alltid til å tenke på Freud og hans ide om at menneskelige følelser, tanker og atferd ble drevet av to ting: sex og aggresjon. Seksuell aktivitet er til å skape liv og sikre en fortsettelse av blodlinjen. Aggresjon handler om å beskytte oss mot de som vil skade. Aggresjonsdriften er et middel for å eliminere fiendene våre som kan prøve å hindre oss.

Scenen kan også være et større bilde på hvordan kvinner, som i *Karen* av Alexander Kielland, av samfunnet ble sett ned på. Under 1800-tallet var det heller de mektige mennene med høy stilling som lettere kom til ordet. Det kan jo også være en metafor for hvordan de som kvinner ikke har makta til å definere en relasjon. Postmannen i *Karen* var jo utro uten at hun viste noe om det. Kvinner har visse standarder å forholde seg til. UN Womens reklameplakat fra 2013, kalt *The Autocomplete Truth* er inne på akkurat de samme temaene på en litt annen måte. De viser hva som samfunnet forventer av kvinner, hvilke ting som er mest søkt på nett. I dagens samfunn er jo det meste blitt digitalisert så det kan jo også være en metafor for hvordan kvinnehat også har blitt digitalisert.

Etter omvisningen sitter jeg og en venn, oss ned for å endelig se Gaspar Noés *Lux Aeterna*. Det tar ikke lang tid før hele salen var fylt med blinkende lys og en pipelyd som ikke gikk vekk. I filmen blir to kvinnelige skuespillere kastet rundt på settet som om ingen helt vet hva de skal, eller hva de burde gjøre. Dette fører til en ubehagelig følelse for oss to som sitter helt alene i salen. Jeg skulle ønske det var andre til å forstå hva vi gikk gjennom. Filmen ble mer til en opplevelse. Noe skjedde med meg mens vi så på lerretet. Det er noe bare kontroversiell kunst kan gjøre med meg. Man må være ubehagelig, stygg og provoserende for at kunst og litteratur skal kunne endre verden.

Når jeg er på kino, som er en del, vil jeg at filmer som inneholder noe grotesk er som oftest de som sitter igjen bedre. Man kan alltid la seg provosere uten at man er klar for det og da blir man litt ekstra på for å finne de beste motargumentene. Hvis jeg ser en film som inneholder mye vold kan jeg bli kritisk til hvorvidt det var nødvendig, men i etterkant kan det hende det var nødvendig. En film som omhandler kvinnehat så kan det være nødvendig å vise det hvordan det faktisk er, selv om det kan være provoserende for de aller fleste.

Etter jeg så *Saló eller Sodomias 120 dager* av Pier Paolo Pasolini en fredags ettermiddag var jeg ikke i stand til å gjøre noe som helst. Originalt hadde jeg planer om å møte noe venner, men etter filmen mistet jeg all tillitt til medmennesker. Den kritiserer fascismen og dens ekstreme behandling av mennesket. *Saló eller Sodomias 120 dager* inneholder sterke skildringer av tortur, vold og voldtekt.

Da rulleteksten til *Lux Aeterna* dukker opp så jeg bort på kjæresten min. Hele rommet spinnet og ingenting føltes likt som da jeg først satte meg ned i kinosalen. Alt av farger var blitt endret eller forsterket. Et sterkt press på brystet mitt har blitt dannet. Det ble vanskeligere og vanskeligere å puste. Når jeg så Jakob gå ned trappene for å møte oss ble alt ganske normalt ganske fort. Det var en opplevelse jeg sent kom til å glemme og måneder etterpå sitter jeg fortsatt og tenker på hvor ubehagelig alt var, men også hvordan det endret meg. Om den ikke var så intens som den var hadde jeg ikke tenkt mye over budskapet, men heller satt pris på det visuelle. Dens brutalitet må ha hatt en viss begrunnelse.

Estetisk diskurs

Kritisk diskurs

Vedlegg 2: Komikaren sitt essay

Forandring gjennom kunst og litteratur

Jeg er en av de siste som ankommer. Salen er nesten stappfull. Jeg har selvsagt et sete midt i smørøyet." Unnskyld meg", nølte jeg til alle de stakkarene som måtte løfte opp beina sine. Det spilte vel egentlig ingen rolle ettersom han ikke var kommet på scenen enda. Jeg kjente osen av glede i salen. Endelig skulle Norge få seg en skikkelig latter. Ryan Hall skulle underholde oss. Det som virkelig interesserer meg med stand-up er at det er såpass spontant. Selvsagt er det store deler av showet som er planlagt, men det blir liksom lagt til rette for å gjøre narr av folket, landet og kulturen. "Oi", kommer det fra salen. Gardinene er på vei opp. Showet er i gang.

Det er en formidabel start. Hall tar det veldig rolig og starter med å bruke Norge, noe jeg synes er smart. Å spille på miljøet til en folkegruppe er ganske god måte åpne opp på. Publikum kan relatere til underholdningen, noe som gjør showet enklere å følge etter hvert som andre temaer kommer opp. Han er også veldig flink til å bruke publikumet. Det blir spurt om hvor folk kommer fra, hva de jobber som og hvem de er her med. Han får en god latter fra salen når han spør en postmann om hvor ofte han må pusse skiene. Det går litt fram og tilbake, og temaene blir litt mer konkrete. Det blir snakket om statssituasjonene og krigen, ganske kontroversielle temaer, som for mange stygge blikk fra salen, men noe jeg synes han burde ta opp.

Jeg leste her en dag en påstand. "For at kunst og litteratur skal endre verden, må den være ubehagelig, stygg og provoserende". Er det bare meg eller er den ganske sann? Det kan diskuteres selvsagt at mange bemerkelsesverdige kunstverk ikke hadde intensjon om å fornærme noen. Derimot de mest kjente vil jeg si, er de som har enten angrepet eller satt spill på andres meninger og handlinger. Det første som dukker opp i hodet mitt er "Dommedag", av Michelangelo. Verket, med sine nudistiske framstillinger av bibelske figurer, ble anklaget for å skape kontrovers mellom kunst og religion. Selv, synes jeg sånne framstillinger er gode. De gir utenifra perspektiv og innsikt fra de som ikke er troende, noe som Michelangelo slet med selv på denne tid. At temaer som religion blir kritisert synes jeg er bra for samfunnet. Et annet godt eksempel, var da Martin Luther kritiserte Katolikkene, som lurte innbyggere til å kjøpe seg inn i himmelen. På den tiden var det kringen som styrte

det meste og hadde dermed ekstremt med makt. De troende, som ikke visste bedre ble rundlurt av griske prester. Slike hendelser har vært i en evig løkke.

Kjønnsroller, noe som er høyt omdiskutert for tiden er i spotlights. Andrew Tate blir nevnt på scenen, noe som er forventet. Et ganske omdiskutert navn for tiden. Mennene humrer, mens kvinnene får et stygt blikk i ansiktet. Av media og feminister har Tate blitt fremmet som mannssjåvinist, ekstrem. Hall begynner å dra fram ting han har sagt, som faktisk er ganske kloke ord fra hans side, men trekker de ned med de andre tingene han har fremmet. Temaet faller jo innpå klassisk stereotypi, noe som minner meg om en prisbelønt reklame jeg så for en stund siden. Den het "The Autocomplete Truth" og var publisert av FNs underorganisasjon for kvinner. Den avbildet en kvinne med et søkefelt foran munnen sin, et hint til hvordan kvinner ikke alltid får sagt sitt. I søkefeltet var det resultater som kan knyttes til stereotypiske ting om kvinner. Det var ikke tvil om at den var aktuell for tiden, i alle fall med tanke på de landene hvor kvinner fortsatt ikke er likestilt. I de fleste vestlige land er det jo nesten ingen forskjell på om man er kvinne eller mann. Derimot ligger problemet i landene i områdene rundt Midt-Østen. Kvinner har ikke stemmerett, kan ikke kle seg som de vil, eller si hva de vil, noe jeg synes er helt sinnsykt. Og hva er det som har opphav til alle disse dumme tankegangene, jo, nemlig religion. Det er ingen annen hendelser i historien foruten om religion, som tilsier hvordan kvinner skal bli behandlet. Personlig synes jeg det er rart at den vestlige delen, som sakte, men sikkert har fjernet de religiøse tradisjonene, ikke har gått hardere ut mot de "tradisjonelle" landene. Jeg synes det var meget modig av Lise Klaveness å uttale seg slik som hun gjorde i Qatar, for en liten stund siden. Hun benyttet sjansen til å sende kritikk direkte til FIFA, noe jeg mener var bra gjort. Mange ledere kritiserte henne med at det var feil tidspunkt å tale slik på, men det er akkurat det som er poenget med taler. De er mest innflytelsesrike når man minst forventer dem.

Vi begynner å nærme oss slutten. Hall snakker litt om seg selv og om hvordan han synes det er på tide at vi slutter med skille av mennesker. Han prater litt om hvor dumt det er å skille holdningen mot en mann eller kvinne pga. Utseende. "Bare fordi noen er av asiatisk bakgrunn, betyr ikke at de sitter på gulvet og spiser ris". Så langt har jeg vært enig med hver eneste ting han sier, og av god grunn. Han er realist. Han har ikke for optimistiske syn på verden. Den vil aldri være perfekt, men likevel er det viktig at vi holder sammen. Diktet "Tung tids tale" ble skrevet av Halldis Moren Vesaas under krigen, som en motivasjon om

hvordan det er på tide at vi holder sammen og om at du kan gjøre forandringer. Diktet synes jeg er fortsatt er ganske relativt i forhold til nåtiden. Verden er ganske skilt, med tanke på kjønnsrollene, krigen i Ukraina, rasisme, og religiøst hat. Det undrer meg hvorfor folk ikke bare kan innse at vi alle er lik. At sammen er vi sterkere, og kan yte bedre, istedenfor at en skal ta alt fra en annen.

Salen reiser seg til en stående applaus. Selv om det var et standupshow, med hovedfokus på komedie, følte det litt ut som en Ted-talk. En tale om hvordan det var på tide å se på alle sammen som ett. Det er egentlig ganske god bruk av posisjonen han har som en artist. Som sagt, standup er kunst, og for at kunst og litteratur skal endre verden, må den være ubehagelig, stygg og provoserende. Om ikke setter den ikke nokk inntrykk til å skape forandring.

Kritisk diskurs

Fellesskapsdiskurs

Vedlegg 3: Påfuglen sitt essay

«For at kunst og litteratur skal endre verden, må den være ubehagelig, stygg og provoserende»

Mandag den 26 september 2022

Jeg sitter i klasserommet, vi ser på en dokumentar av Osama bin Laden. En person som ikke er godt likt og har kommet med provoserende utsagn. Når jeg ser på dette begynner jeg å tenke på andre ting som provoserer og hvorfor provoserer det? Jeg ser læreren snakke, men hører ikke på noe av det hun sier. Hva provoserer meg? Urettferdighet provoserer meg. Når jeg ser «the hate u give» blir jeg provosert over hvordan mørkhudede folk blir behandlet i forhold til hvite Amerikanske. Hva er det som gjør at politiet trur at folk med annen hudfarge skal bli behandlet på en dårligere måte? Hva er det som får dem til å tro at hvite er bedre enn mørke? Godhet er ikke basert på hvilken hudfarge du har eller hvor du kommer fra.

Timen er ferdig, det har vært friminutt og en ny time skal starte. Vi har fått i oppgave å lese teksten «Karen» av Aleksander Kielland. For meg er det en ubehagelig tekst å lese. Vi leser om Karen, en uskyldig jente som jobber på Krarup kro, vi får lese om hvordan folk ser henne, og hvordan hun og generelt kvinner blir behandlet. Kvinner ikke hadde noe å komme med i forhold til mennene, de ble sett som mektige på grunn av deres høye stilling. Karen blir utnyttet av en mann og ender opp gravid, og hun bestemmer seg til slutt å ta livet sitt. Det er provoserende å se hvor mye makt mennene hadde før i tiden, og hvor lett alt var for dem. Karen var ikke den som var utro, det var postføreren, men til slutt er det Karen som tar livet sitt. Jeg beundrer Aleksander Kielland for å ha skrevet tekster om noe folk ikke ville at noen skulle skrive om.

Jeg venter på bussen utenfor skolen. Ved busstoppet er det en plakat av en kvinne med hijab, med et google søke felt over hennes munn, med forskjellige setninger som avslører den utbredte utbredelsen av sexisme og diskriminering av kvinner. En av setningene er

«woman need to know their place» altså kjenne til sin plass. Dette er så stygt og ekkelt å si. Som om kvinner er noe man eier. Hva er det som får en person til å tenke sånn? En annen setning er «woman need to be controlled» Nei vi er ikke de som må bli kontrollert. Ifølge alle mulige statistikker om voldtekt, drap og hersketeknikk er det menn som begår disse handlingene mest. Det sykeste er at det er folk som har søkt dette på google og mener det. Er det mulig? Finnes det mere ondt enn godt? Med denne plakaten, uansett om den kan være stygg og sår for folk, må vi huske at denne kan endre verden og få folk til å forstå at kvinner fortsatt blir undertrykt. Vi er alle mennesker, alle kan gjøre feil. Ingen kjønn skal være verdt mer enn annet. Kvinner må bli sett på som likeverdige.

Jeg sitter nå i bussen, jeg har på meg airpods, skrur volumet opp og setter på en sang av Karpe.

Karpe er en norsk rap gruppe, men begge med foreldre av utenlandsk opprinnelse. Den ene i Karpe er muslim den andre er hindu. Duoen har fra start diskutert **det norske identitets- og minoritetsperspektivet**. De forteller noe om hvordan verden de lever i er eller hva de mener om forskjellige ting. Sangen deres «Påfugl» handler om kulturforskjeller i Norge, at folk blir **behandlet forskjellig på grunn av deres etniske bakgrunn**. Noe som er **helt galt da etnisk bakgrunn ikke skal ha noe å si** for hvordan du som person skal bli behandlet. Når jeg sitter på bussen, hører jeg på Karpes nye album «Omar Sheriff» det er et helt magisk album. Jeg mener Karpes nyeste album **«Omar sheriff» redder oss ut av det kulturelle mørket**. De binder norsk med ulike språk som **gjør at alle føler en viss tilknytning til sangene**. Karpe gjør at det å ha **en annen etnisk bakgrunn er kult**. Karpe setter sitt perspektiv i sangene til innvandrerne og minoritetene og får deres perspektiv ut på en måte som at **flere kan forstå hvordan det kan føles å bli behandlet annerledes fordi du ikke er «helt norsk»**, eller at «din kultur tar over et land». **Det er slike formidlere vi trenger** uansett hvor provoserende det kan være for folk, er det dette som kan **endre noe i et land og få folk til å forstå eller sette seg i et annet perspektiv enn bare sitt**. Det er mye som trigger folk i verden, men det å behandle folk ulikt på grunn av rase, kjønn eller legning er det mest provoserende og det styggeste jeg mener du kan gjøre.

Nå er jeg kommet hjem, gjennom hele dag har jeg blitt eksponert for kunst og litteratur som har skapt mye tanker, både gode og triste. Jeg har reflektert mye over verden vi lever i, og jeg må si det er en **verden med store forskjeller** som utgjør en stor urettferdighet blant folk. Verden er fylt med gode og onde krefter, men kreftene er ikke fordelt likt på alle.

For at kunst og litteratur skal endre verden, må den være ubehagelig, stygg og provoserende. Provoserende kunst **skaper diskusjon og debatt** i det offentlige. Provoserende kunst sitter lenge i hodet og lar deg reflektere over noe du ikke vanligvis tenker på.

Kilder:

<https://forfattersentrum.no/produksjon/a-forandre-verden/>

<https://www.morgenbladet.no/ideer/2017/10/11/litteratur-kan-forandre-liv-eller/>

Kritisk diskurs

Fellesskapsdiskurs

Vedlegg 4: Galleristen sitt essay

Den “stygge” sannheten

Når folk tenker på kunst og litteratur, tenker de mest sannsynlig på Edward Munch eller på Leonardo Da Vinci. Mange av maleriene deres var praktfulle, rett og slett noe for seg selv, men dette var ikke grunnen til at de ble verdenskjent. Om et maleri skal være praktfullt må dette maleriet inneholde detaljer som du ikke ser med det første. Disse detaljene er hva som leder oss til å tro at det er noe større bak dette maleriet, noe mer “mystisk”. Se på Edward Munchs “Skrik”, og da blir du kanskje fanget av alle fargene i bakgrunnen sammen med en person som skriker på framsiden. Om du ser nøye etter kan du se to mørkkleddede figurer i bakgrunnen. Hvem er disse to? Hvorfor er de der? Hva vil de med “skriket”? Dette er noen av spørsmålene vi kanskje kommer til å stille. Slike elementer gjør maleri mye mer skremmende, og kan oppfattes for oss som nytt og skremmende.

Hvilket maleri tror du mesteparten har kommet til å ha likt hvis jeg har malt disse malingene; En søt, liten, kosete katt med fargerike farger, eller en mørkkledd person som er på vei mot et mørkt smug. Jeg tror at mesteparten hadde likt katten bedre siden det andre maleriet virket mer forvirrende og ubehagelig. Bildet av katten er enklere å se på, men er egentlig innholdsløs, altså at det er ikke noe som foregår i bildet. Da kommer vi tilbake til det med mystiske elementer, og at dette påvirker følelsene til folk på en skremmende måte.

Drapet på J.F.K. i 1963 påvirket så mange folk fordi det var sjokkerende og nytt. Det var med på å videreføre mer sikkerhet for de neste presidentene slik at dette ikke skulle skje igjen. Det som Martin Luther King Jr. gjorde for å prøve å samle folket var også nytt og skremmende for mange på den tiden, men det skapte en stor endring i samfunnet. For at verden skal endre seg spiller det ikke noen rolle om vi lar enkeltpersoner bestemme alt for oss. Folk må tre ut av komfortsonen sin og møte de virkelige sannhetene selv om denne sannheten kan være ubehagelig og stygg.

Man kan sammenligne dette med innholdet fra “Karen” hvor historien handler om en ung pike som ikke blir behandlet med respekt. Her er tydeligvis budskapet til Alexander Kielland å prøve å presentere kvinnens rolle i samfunnet på slutten av 1800-tallet for å få folk til å reagere, til å tenke! Leserne av “Karen” kan også oppfatte denne novellen som mystisk fordi

det foregår to handlinger på en gang, en med Karen og postkaren i og en med reven og haren i. Disse handlingene reflekterer over at det er liten forskjell mellom målene til reven og postkaren, begge er ute etter å ta livet av sitt bytte. Noe som de ikke får til fordi byttet tar livet av seg selv på tragisk vis.

På denne tiden ble ikke respekt av kvinner tolerert, men akkurat hvorfor skriver Kielland om perspektivet til en ung dame som tar selvmord? Jeg tror at det er fordi vi må få tenke for oss selv siden denne situasjonen er grusom å høre. Her kommer vi tilbake til at man må greie å kunne ha åpne øyer og ta imot informasjon som kanskje ikke du er enig med eller føles skremmende. Det at kvinner kjempet om respekt og fikk det, skjedde ikke på noen par dager. Først når informasjonen kom ut i verden og kvinner begynte å snakke opp for seg selv, ble det en start på kampen om frihet. Forfattere ga ut bøker om kvinnenes undertrykkelse på denne tiden. Dette fikk folk over hele verdenen til å åpne øynene sine. John Stuart Mill var en av de som turte å stå fram, og skrev en bok om å prøve å vise verden at de to kjønnene er faktisk født med samme grunnlag. Noe som betydde at kvinner krevde å ha samme rettigheter som mannen gjorde. Selv om dette var en upassende bok for mange, var det med på å endre verdens historie.

Jeg vil si at kvinner blir fremdeles ikke respektert nå i vår generasjon. Det som er overraskende, er at det er fremdeles mange mennesker som lever i den stygge fortida hvor mennene var dominante i samfunnet! Dette kan sees på som undertrykkelse, noe som jeg nevnte tidligere. Ikke alle mennesker er lik med når det kommer til denne tankegangen. UN Women jobber sterkt for å hjelpe kvinner i rundt om i hele verdenen med å oppnå likestilling og få tilgang til flere jobber. I visse land sånn som i få afrikanske land, og få arabiske land, er det nødvendig at noen tar tak i situasjon og prøver å snu båten. Kvinner sånn som nåværende leder Phumzile Mlambo-Ngcuka, og tidligere leder Michelle Bachelet har prøvd å gjøre dette. Disse kan sammenlignes med John Stuart Mill og Alexander Kielland, altså personer som prøver/prøvde å være både skriftlige og muntlige representanter for kvinnene som er preget av "undertrykkelsen".

Det er vanskelig for meg å si hva som er løsningen på dette, men om mennesker ser på historiens tidligere blundere, kan man kanskje lære av dette. Da må man også være åpne til hva andre mennesker har å si, selv om man ikke er fullstendig enig med dem. Man kan også prøve å dykke litt inn i hvorfor disse bukkene skjedde, som vi måtte gjøre i "Karen". Først da

får vi sett på de mystiske elementene som kan være nødvendig å analysere. Mystiske elementer skiller seg mer ut på en mer følelsesladd måte enn betydningsløse elementer i katte-maleriet.

For å være helt ærlig er det kooperasjon som trengs for å samle alle raser, kjønn, tilhengere av forskjellige religioner og ideologier. Da kan man jobbe forent, fordi hva er vitsen med å gå imot hverandre om man er av samme kjøtt og samme blod?

Kilder:

- <https://www.fn.no/om-fn/fns-organisasjoner-fond-og-programmer/un-women>
- "Karen" av Alexander Kielland, 1882
- <https://norsksidene.no/web/PageND.aspx?id=99811>
- [https://snl.no/John F. Kennedy](https://snl.no/John_F._Kennedy)
- [https://snl.no/kvinnebevegelsens historie](https://snl.no/kvinnebevegelsens_historie)
- *The Autocomplete Truth*, av UN Women, 2013
- "For at kunst og litteratur skal endre verden, må den være ubehagelig, stygg og provoserende.", påstand vedlagt ved oppgaven til essayet

Estetisk diskurs

Kritisk diskurs

Fellesskapsdiskurs

Vedlegg 5: Skriveoppgåva

Skriftlig vurdering: norsk hovedmål VG3

Proessorientert, uke 39

Tekst, kritikk og politikk



(Christian Krogh – Kampen for tilværelsen, 1889)

Oppgave

Vedlegg:

- "Karen" av Alexander Kielland, 1882
- "Tung tids tale", av Halldis Moren Vesaas, 1945
- The Autocomplete Truth, av UN Women, 2013

For at kunst og litteratur skal endre verden, må den være ubehagelig, stygg og provoserende.

Kunst og litteratur *kan* endre verden, og kunst og litteratur *har* endret verden.

Skriv et essay der du utforsker og reflekterer over én av påstandene og innholdet i minst to av tekstvedleggene.

Lag overskrift selv.

Prosess:

Mandag: Utdeling av oppgave, idémyldring, gjøre seg kjent med tekstene, komme i gang og skrive.

Tirsdag: Skrive ferdig førsteutkast.

Torsdag: Alle får tilbakemelding fra meg innen torsdag, bruker timen til revidering og skrive ferdig tekst.

Innleveringsfrist: fredag 30.09., klokka 23:59.

Svaret ditt vil bli vurdert på følgende områder:

Relevant svar på oppgaven

- i hvilken grad påstanden og innholdet i tekstvedleggene blir utforsket og reflektert over
- bruken av eksempler fra vedleggene

Språkføring

- formuleringer og ordforråd
- kreativitet i valg av virkemidler i utforminga av teksten

Struktur

- formålstjenlig og variert setningsstruktur
- formålstjenlig avsnittsstruktur
- sammenbinding mellom setninger og avsnitt

Formelle ferdigheter

- rettskriving og tegnsetting

Kildebruk og kildeføring

- markeringer av eventuelle sitat

Karen, av Alexander Kielland

Det var engang i Krarup Kro en pike, som het Karen.

Hun var alene om oppvarningen; for kromannens kone gikk nesten alltid omkring og lette efter sine nøkler. Og der kom mange i Krarup Kro; – både folk fra omegnen, som samledes, når det mørknet om høstaftenen og satt i krostuen og drakk kaffepunsjer sådan i alminnelighet uten noen bestemt hensikt, men også reisende og veifarende, som kom trampende inn blå og forblåste, for å få seg noe varmt, som kunne holde livet oppe til neste kro.

Men Karen kunne allikevel klare det hele, skjønt hun gikk så stille og aldri syntes å ha hastverk.

Hun var spinkel og liten – ganske ung, alvorlig og taus så det var ingen morskap ved henne for de handelsreisende. Men skikkelige folk, som gikk i kroen for alvor og som satte pris på at kaffen servertes hurtig og skåldende het, de holdt desto mere av Karen. Og når hun smøg seg frem mellom gjestene med sitt brett, vek de tunge vadmelskropper til side med en uvanlig fart, det ble gjort vei for henne, og samtalen sluknet for et øyeblikk, alle måtte se efter henne, hun var så nydelig.

Karens øyne var av de store grå, som på en gang syntes å se og å se langt – langt forbi; og øyenbrynene var høyt buet liksom i forundring.

Derfor trodde fremmede at hun ikke riktig forstod hva de ba om. Men hun forstod godt og tok ikke feil. Det var bare noe underlig over henne allikevel, – som om hun så langt ut efter noe – eller lyttet – eller ventet – eller drømte.

Vinden kom vestenfra over lave sletter. Den hadde veltet lange, tunge bølger henover Vesterhavet; salt og våt av skum og fråde hadde den kastet seg inn over kysten. Men i de høye klitter med det lange marehalm var den blitt tørr og full av sand og litt trett, så da den kom til Krarup Kro, var det nettopp så vidt at den kunne få portene opp til reisestallen.

Men opp fór de, og vinden fylte det store rom og trengte inn ad kjøkkendøren, som stod på klem. Og til slutt ble det et sådant press av luft, at portene i den annen ende av stallen også sprang opp, og nu fór vestenvinden triumferende tvers igjennom, svinget lykten, som hang i taket, tok luen av stallkaren og trillet den ut i mørket, blåste teppene over hodet på hestene, blåste en hvit høne ned av pinnen og opp i vanntrauet. Og hanen oppløftet et fryktelig skrål, og Karen bante, og hønsene skrek, og i kjøkkenet kvaltes de av røk, og hestene ble urolige og slo gnister av stenene; selv endene, som hadde trykket seg sammen nær krybbene, for å være de første til de spilte korn, tok på å snadre, og vinden bruste gjennom med en helvedes alarm, inntil det kom et par mann ut fra krostuen, satte rygg mot portene og presset dem sammen igjen, mens gnistene føk dem i skjegget fra de store tobakkspiper.

Efter disse meritter kastet vinden seg ned i lyngen, løp langs de dype grøfter og tok et ordentlig tak i postvognen, som den traff en halv mils vei fra kroen.

«Det var dog et fandens jav han alltid har for å komme til Krarup Kro,» – knurret Anders postkar og slo et klask over de svette hester.

For det var visst tyvende gang at postføreren hadde latt vinduet gå ned, for å rope et eller annet opp til ham. Først var det en vennskapelig invitasjon til en kaffepunsj i kroen; men efter hvert ble det tynnere med vennskapeligheten, og vinduet fór ned med et smell, og ut får det noen kortfattede bemerkninger både over hest og kusk, som Anders iallfall slett ikke kunne være tjent med å høre.

Imidlertid strøk vinden lavt langs med jorden og sukket så langt og besynderlig i de tørre

lyngbusker. Det var fullmåne; men tett overskyet, så det bare lå et hvitaktig diset skjær over natten.

Bakenfor Krarup Kro lå torvmyren mørk med sorte torvskur og dype farlige hull. Og innimellom lyngtuene buktet det seg en stripe av gress, som om det kunne være en vei; men det var ingen vei, for den stanset like i kanten av en torvgrav, som var større enn de andre og dypere også.

Men i gresstripen lå reven ganske flat og lurte, og haren hoppet på letten fot over lyngen.

Det var lett for reven å beregne at haren ikke ville løpe lang ring så sent på aftenen. Den stakk forsiktig den spisse snute opp og gjorde et overslag; og idet den lusket tilbake følgende vinden, for å finne et godt sted, hvorfra den kunne se hvor haren ville slutte ringen og legge seg ned, tenkte den selvbehagelig over hvorledes revene bestandig blir klokere og harene bestandig dummere og dummere.

Inne i kroen var det usedvanlig travelt, for et par handelsreisende hadde bestilt harestek; dessuten var kromannen på auksjon i Thisted, og madamen var aldri vant til å stelle med annet enn kjøkkenet. Men nu traff det seg så uheldig at sakføreren skulle ha fatt i kromannen, og da han ikke var hjemme, måtte madamen ta mot en lang beskjed og et ytterst viktig brev, hvilket aldeles forvirret henne.

Ved ovnen stod en fremmed mann i oljeklær og ventet på en flaske sodavann; to fiskeoppkjøpere hadde tre ganger rekvirert konjakk til kaffen; kromannens kar stod med en tom lykt og ventet på et lys, og en lang tørr bondemann fulgte Karen engstelig med øynene: han skulle ha 63 øre igjen på en krone.

Men Karen gikk til og fra uten å forhaste seg og uten å forvirres. Man skulle neppe tro at hun kunne holde rede i alt dette. De store øynene og de forundrede øyenbryn var liksom spente i forventning; det lille fine hodet holdt hun stivt og stille – som for ikke å forstyrres i alt det hun hadde å tenke på. Hennes blå hvergarnskjole var blitt for trang for henne, så halslinningen skar seg litt inn og dannet en liten fold i huden på halsen nedenunder håret.

«De aggerpiker er så hvite i huden,» sa den ene fiskeoppkjøper; de var unge folk og talte om Karen som kjennere.

Henne ved vinduet var det en mann som så på klokken og sa: «Posten kommer tidlig i aften.»

Det rumlet over brostenene utenfor; porten til reisestallen slo opp, og vinden rusket igjen i alle dører og slo røk ut av ovnene.

Karen smøg ut i kjøkkenet, i det samme krodøren gikk opp. Postføreren trådte inn og hilste god aften.

Det var en høy, smukk mann med mørke øyne, sort krøllet skjegg og et lite, kruset hode. Den lange, rike kappe av kongen av Danmarks praktfulle røde klede var prydet med en bred krave av krøllet hundeskinn utover skuldrene.

Alt det tarvelige lys fra de to parafinlamper, som hang over krobordet, syntes å kaste seg forelsket over den røde farve, som stakk så meget av mot alt det grå og sorte som var i rommet. Og den høye skikkelse med det lille krusete hode, den brede krave og de lange purpurøde folder ble – idet han gikk gjennom den lave, røkede krostue – til et vidunder av skjønnhet og prakt.

Karen kom hurtig inn fra kjøkkenet med sitt brett; hun bøyet hode, så man ikke kunne se ansiktet, idet hun skyndte seg fra gjest til gjest.

Haresteken plaserte hun midt foran de to fiskeoppkjøpere, hvorpå hun brakte en flaske sodavann til de to handelsreisende, som satt i stuen innenfor. Derefter gav hun den bekymrede bondemann et talglys, og idet hun smuttet ut igjen, stakk hun 63 øre i hånden på

den fremmede ved ovnen.

Kromannens kone var aldeles fortvilet; hun hadde visstnok ganske uformodet funnet nøklene; men straks derpå mistet sakførerens brev, og nu stod hele kroen i det frykteligste røre: ingen hadde fått hva de skulle ha, alle ropte i munnen på hinannen, de handelsreisende ringet uavladelig med bordklokken, fiskeoppkjøperne lo seg nesten fordervet av haren, som lå og skrevet på fatet foran dem; men den bekymrede bondemann pikket madamen på skulderen med sitt talglys, han skalv for sine 63 øre. Og i all denne håpløse forvirring var Karen sporløst forsvunnet.

– Anders postkar satt på bukken; kromannens dreng stod ferdig til å åpne portene; de to reisende inne i vognen ble utålmodige, hestene også –skjønt de ikke hadde noe å glede seg til, og vinden rusket og pep gjennom stallen.

Endelig kom postføreren, som de ventet på. Han bar sin store kappe på armen, da han trådte hen til vognen og gjorde en liten unnskyldning, fordi man hadde ventet. Lykten lyste ham i ansiktet; han så ut til å være meget varm, og det sa han også med et smil, idet han trakk kappen på og steg opp hos kusken.

Portene gikk opp og postvognen rumlet avsted. Anders lot hestene gå smått, nu hadde det jo ingen hast mere. Av og til skottet han til postføreren ved siden; han satt ennu og smilte hen for seg og lot vinden ruske seg i håret.

Anders postkar smilte også på sin måte; han begynte å forstå. Vinden fulgte vognen til veien vendte, kastet seg derpå igjen inn over sletten og pep og sukket så langt og besynderlig i de tørre lyngbusker. Reven lå på sin post, alt var på det nøyeste beregnet; haren måtte snart være der.

Inne i kroen var Karen endelig dukket opp igjen, og forvirringen dempedes efter hvert. Den bekymrede bondemannen ble kvitt sitt lys og fikk sine 63 øre, og de handelsreisende hadde kastet seg over steken.

Madamen klynket litt; men hun skjente aldri på Karen; det var ikke det menneske i verden som kunne skjenne på Karen.

Stille og uten å forhaste seg gikk hun igjen til og fra, og den fredelige hygge, som alltid fulgte henne, bredte seg atter over den lune, halvmørke krostue. Men de to fiskeoppkjøpere, som hadde fått både en og to konjakk til kaffen, var ganske betatt av henne. Hun hadde fått farve i kinnene og et lite halvskjult glimt av et smil, og når hun en enkelt gang løftet øynene, fór det dem gjennom hele kroppen.

Men da hun følte at deres øyne fulgte henne, gikk hun inn i stuen, hvor de handelsreisende satt og spiste og gav seg til å pusse noen teskjeer borti skjenken.

«La De merke til postføreren?» – spurte den ene av de reisende. «Nei – jeg så bare et glimt av ham; han gikk visst straks ut igjen,» svarte den annen med munnen full av mat.

«Satans skjønn fyr! jeg har så menn danset i hans bryllup.»

«Så – er han gift?»

«Ja visst! – hans kone bor i Lemvig; de har visst to barn. Hun var datter av kromannen i Ulstrup, og jeg kom just dertil bryllupsaftenen. Det var en lystig natt – kan De tro!»

Karen slapp teskjeene og gikk ut. Hun hørte ikke hva de ropte til henne i krostuen; hun gikk over gården til sitt kammer, lukket døren og begynte halvt sanseløs å ordne sine sengklær. Hennes øyne stod stive i mørket, hun tok seg til hodet, hun tok seg for sitt bryst, – hun stønnet, hun forstod ikke, – hun forstod ikke –

Men da hun hørte madamen så ynkelig rope: «Karen! – bitt Karen!» – da fór hun opp, ut av gården, om baksiden av huset, ut – ut i heden.

I halvlyset buktet den lille gresstripe seg mellom lyngen, som om det kunne være en vei;

men det var ingen vei, ingen måtte tro det var noen vei, for den førte like i kanten av den store torvgrav.

Haren skvatt opp, den hadde hørt et plask. Den fór avsted som om den var gal, i lange hopp; snart sammentrukket med benene innunder seg og ryggen krum, snart utstrakt, utrolig lang – som et flyvende trekkspill – hoppet den avsted over lyngen.

Reven stakk den spisse snute opp og stirret forbauset etter haren. Den hadde ikke hørt noe plask. For den var kommet etter alle kunstens regler smygende på bunnen av en dyp grøft; og da den ikke var seg noen feil bevisst, kunne den ikke begripe seg på haren.

Lenge stod den med hodet oppe, bakkroppen senket og den store buskede hale gjemt i lyngen, og den begynte å tenke over om det er harene som blir klokere, eller revene som blir dummere.

Men da vestenvinden hadde løpt et langt stykke, ble den til nordenvind, siden til østenvind, derpå til sønnenvind og til slutt kom den igjen over havet som vestenvind, kastet seg inn i klitten og sukket så langt og besynderlig i de tørre lyngbusker. Men da manglet det to forundrede grå øyne i Krarup Kro og en blå hvergarnskjole, som var blitt for trang. Og kromannens kone klynket mere enn noensinne; hun kunne ikke forstå det, – ingen kunne forstå det, unntatt Anders postkar – og en til. –

– Men når gamle folk ville gi ungdommen en riktig alvorlig advarsel, pleiet de gjerne å begynne således: «Det var engang i Krarup Kro en pike, som het Karen –»

Fra To noveller fra Danmark, 1882

Tung tids tale, av Halldis Moren Vesaas

Det heiter ikkje: eg – no lenger.

Heretter heiter det: vi.

Eig du lykka så er ho ikkje lenger

berre di.

Alt det som bror din kan ta imot

av lykka di, må du gi.

Alt du kan løfte av børa til bror din,

må du ta på deg.

Det er mange ikring deg som frys,

ver du eit bål, strål varme ifrå deg!

Hender finn hender, herd stør herd,

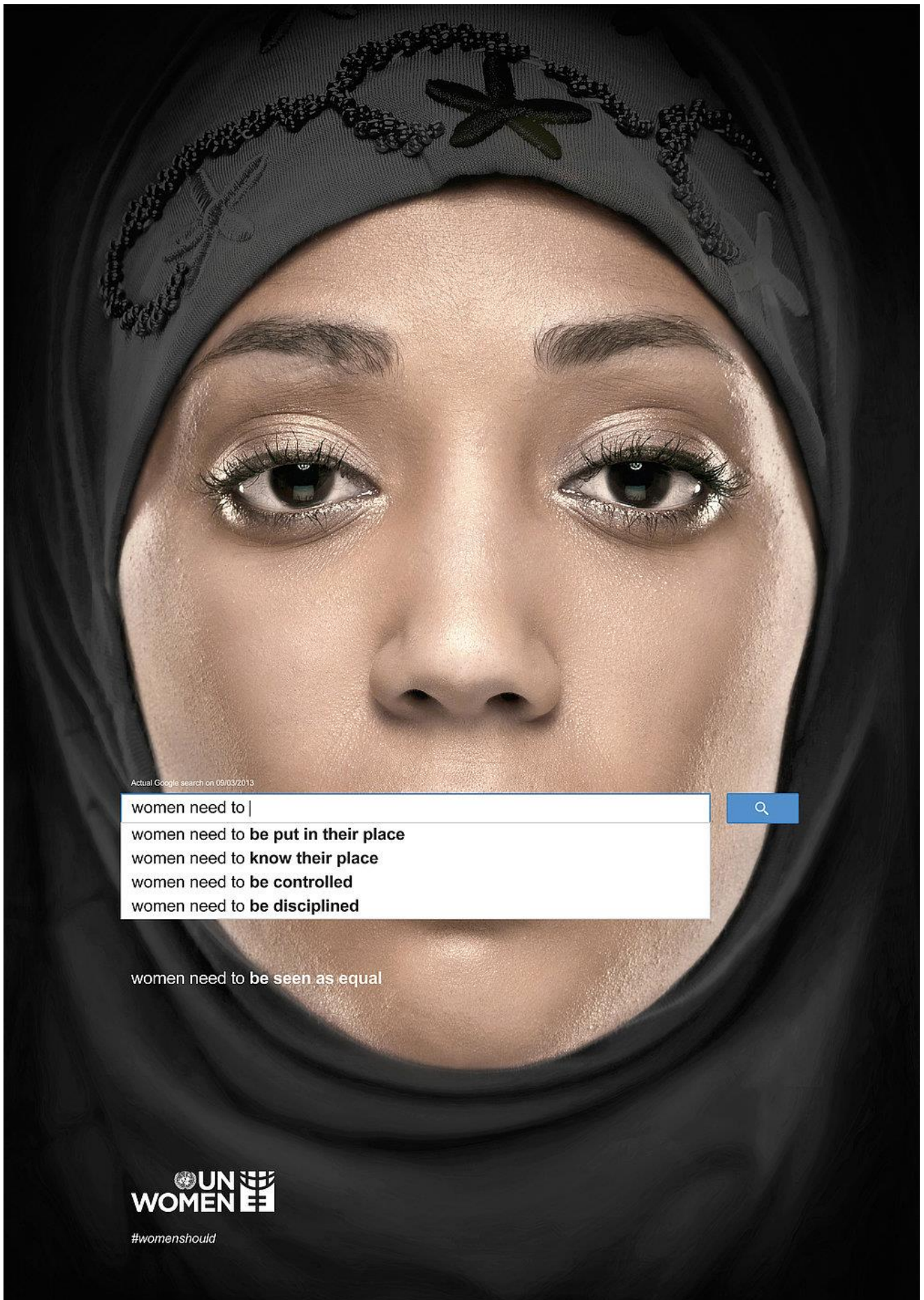
barm slår varmt imot barm.

Det hjelper da litt, nokre få forfrosne

at du er varm!

Fra Tung tids tale, 1945

The Autocomplete Truth, UN Women (2013)



Actual Google search on 06/03/2013

women need to |
women need to **be put in their place**
women need to **know their place**
women need to **be controlled**
women need to **be disciplined**



women need to be seen as equal



#womenshould

Vedlegg 6: Samtaleguide

Samtaleguide

- Ønske velkommen. Spørje korleis det går og få eleven til å bli komfortabel. Legg fram elevteksten på bordet mellom oss. Sei i frå når eg startar lydopptaket.

OVERORDNA DEL

1) **Oppliving av essayskrivinga. *Skrivaren si oppliving og forståing i fokus.***

- Korleis opplevde du å skrive essay for fyrste gong?
- Kva tykkjer du om oppgåva? (den spesifikke skriveoppgåva)
- Korleis forstod du oppgåva? Relevant oppfølgingsspørsmål: Var det tydeleg for deg kva du skulle gjere? Var det noko som var vanskeleg/interessant/noko du la spesielt godt merke til?

2) **Skriveinstruksar og omgrep. *Skrivaren si forståing i fokus.***

- Korleis forstår du essay som sjanger?
- Korleis forstår du å reflektere i denne samanhengen?
- Korleis forstår du å utforske i denne samanhengen?
- Kva legg du i *innhald* i denne samanhengen? (Du skal utforske og reflektere over innhaldet i tekstar og ein påstand)

Fortolkande spørsmål: Legg inn fortolkande spørsmål undervegs eller til slutt som bede skrivaren om avkrefte eller stadfeste om eg har forstått *forståinga hans riktig.*

INDIVIDUELL TEKSTSPRESIFIKK DEL

3) **Sjanger og skrivehandlingar**

- Korleis meiner du at teksten din er eit essay?
- *peike på teksten og snakke om kva som er essayistiske trekk i teksten*-
- Kan du fortelje om eller vise meg kvar hen i teksten du har utforska og reflektert?
- *peike i teksten og prate om skrivehandlingane*

4) **Stemme og subjektive erfaringar**

- Brukar du eigne erfaringar i skrivinga di? Oppfølgingsspørsmål: Har det du skriv om skjedd på ekte, eller har du dikta?
- *peike i teksten på setningar eller avsnitt som refererer til spesifikke hendingar og opplivingar*

-Eg ser at du brukar/ikkje brukar/i varierende grad brukar eg-forma når du skriv.
Kvifor har du valt dette?

→ *peikar i teksten og snakkar om kva hen og korleis han har gjort dette*

-Tenkjer du at du har ein skrivestil? Kva kjenneteiknar denne?

→*peikar i teksten og pratar om avsnitt eller setningar som går att eller som har typiske kjenneteikn*

5) Tekstvedlegg og påstand

-Kva for påstand valte du og kvifor tok du denne?

-Kan du vise meg korleis du har bruka denne i teksten din?

-Eg ser at du har valt å bruke tekstvedlegg x og y. Kan du fortelje meg kvifor du tok du akkurat desse? Fortel meg om kva du tenke da du skulle gjere dette valet.

-Korleis meiner du at du brukar innhaldet frå desse tekstane i essayet ditt?

→*peike i teksten på dei delane der skrivaren brukar tekstvedlegga og påstanden*

Be han om å snakke fritt om kvifor det var sånn i teksten hans.

→*sjå på korleis skrivaren har vektlagt bruken av tekstvedlegga og påstanden, og etterspørje tankar frå skrivaren om kvifor han har gjort det slik*

6) Er det noko meir du vil legge til som vi ikkje har prata om enda? Eg vil gjerne høyre om du har fleire tankar om essayet ditt eller om skriveoppgåva.

→* = aktivitet eg gjer saman med skrivaren med teksten mellom oss

Vedlegg 7: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskingsprosjektet *”Kompleksitet og interaksjon i elevessayet”*?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøkje korleis elevar på Vg3 studiespesialisering brukar dei vedlagte tekstane til skriveoppgåva når dei skriv essay, og kva for norskfaglege ferdigheiter og kunnskapar dei tar i bruk. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Forskningsprosjektet dannar grunnlaget for ei masteroppgåve i norskdidaktikk ved NTNU. Studien søker auka innsikt i kompleksiteten i norskfaget og på kva måte elevane tar i bruk ferdigheiter og kunnskapar for å løyse ei norskfagleg skriveoppgåve. Særskild er eg interessert i koplinga mellom lesing og skriving. Bakgrunnen for ei slik interesse er at norskfaglege skriveoppgåver i vidaregåande har eit uttalt føremål om å fremje både leseforståing og skriveferdigheiter, og for å måle dette ser ein på korleis elevteksten reflekterer forståing av eit utval tekstar som er direkte knytte til skriveoppgåva.

Forskingsspørsmål:

- Korleis brukar elevane dei vedlagte tekstane inn i egne tekstar?
- Kva for norskfaglege kunnskapar og ferdigheiter rapporterer elevane å ha brukt for å interagere med dei vedlagte tekstane? Særskild: i kva grad knyter dei det til anten lesing eller skriving?

For å forske på desse spørsmåla vil eg analysere eit utval elevtekstar (essay). I tillegg vil eg gjennomføre samtalar med elevane i etterkant. Samtalane tar utgangspunkt i essaya elevane har levert inn, og har som føremål å kartleggje elevane si oppleving av skriveoppgåva og refleksjonar omkring kva for lese- og skriveferdigheiter dei har tatt i bruk.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du blir beden om å delta i prosjektet fordi du er elev på Vg3 studiespesialisering og skal ha undervisning som støttar opp under kompetansemålet «skrive essay som utforskar og reflekterer over innhald i tekstar». Ditt svar på skriveoppgåva og deltaking i samtale er eit viktig bidrag til

relevant og aktuell forskning på kva for norskfagleg kompetanse som krevjast i skulen i framtida. Heile norskklassen får førespurnad om å delta. Tekstane til alle dei som samtykkjer blir lese av meg (Christina). Vidare plukkar eg ut 5-6 elevar som blir bede om å delta i ein samtale.

Kva inneber det for deg å delta?

Ved å skrive under på dette skrivet gir du eit todelt samtykke:

1) I fyrste runde betyr det at du gir samtykke til at eg får lese teksten din (essay som svar på skriveoppgåve gitt i norsktimane).

2) I andre runde betyr det at eg kan ta lydopptak av intervjuet med deg. Om du blir valt ut til intervju, betyr det også at eg vil bruke og publisere elevteksten din i masteroppgåva.

*Uansett kan du når som helst trekkje samtykket ditt

Innsamling:

Deltaking i prosjektet inneber for deg at eg som student ved NTNU gjennomfører innsamling av elevtekstar og lydopptak av intervju. Opplysningar som kan identifisere deg blir anonymisert fortløpande. Dette inneber at elevtekstane blir lagra anonymt etter at utvalet er gjort*, og at namnet ditt blir anonymisert i transkripsjonen av intervjuet. Informasjonen blir anonymisert under lagring.

*Namn og kontaktopplysningar må vere tilgjengeleg for meg etter fyrste gjennomlesing av elevtekstar for at eg skal kunne ta kontakt med dei eg ynskjer å invitere vidare til intervju.

Publisering:

Elevteksten din blir publisert (anonymt) som vedlegg ved endeleg publikasjon av masteroppgåva, og vil då ligge opent på nettet.

Deltakarar og føresette til deltakarar under 18 år som tar kontakt kan få sjå intervjuguide eller liknande på førehand.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Deltaking i prosjektet vil ikkje påverke forholdet ditt til læraren din og skulen du går på. Forskinga blir i hovudsak gjennomført i samheng med normal undervisning i norskfaget. Unnataket er om du blir beden til intervju. Om du blir beden om å delta på intervju leggjast det til rette slik at det ikkje får negative konsekvensar for deg som elev. Eg som forskar skal ikkje ha tilgang på karaktervurdering av essayet ditt, og vil behandle teksten din umedviten om- og uavhengig av faglærar sine merknader og vurdering.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Vi sikrar at uvedkomande ikkje får tilgang til personopplysingane. Namnet og kontaktopplysingane dine vil eg erstatte med ein kode som blir lagra på ei namneliste skild frå resten av dataa. Serveren som opplysingane blir lagra på er kryptert og tilhøyrar behandlingsansvarleg institusjon (NTNU) og er berre tilgjengelege for meg som masterstudent (Christina Betten) og min rettleiar (Randi Solheim).
- Deltakarar i prosjektet vil ikkje kjennast att i publiseringa av masteroppgåva.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 25.05.2023. Etter prosjektslutt vil lydopptak bli sletta.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Norges teknisk-naturvitenskapelige universitets (NTNU) Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet ved
 - Christina Betten (masterstudent). E-post: christina.betten@mrfylke.no. Telefon: 90126101.
 - Randi Solheim (rettleiar). E-post: randi.solheim@ntnu.no. Telefon: 47863231.

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Christina Betten

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *Kompleksitet og interaksjon i elevessayet* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å gi tilgang til gjennomlesing og publikasjon av essayet mitt
- å delta i intervju med lydopptak
- Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar/føresette til prosjektdeltakarar under 18 år, dato)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

600925

Vurderingstype

Standard

Dato

27.09.2022

Prosjekttittel

Kompleksitet og interaksjon i elevessayet

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Randi Solheim

Student

Christina Betten

Prosjektperiode

07.10.2022 - 25.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

[Meldeskjema](#) **Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.5.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Deltakerne er 16 år og eldre, og kan selv samtykke til deltakelse.

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

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.


OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lasse Raas

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 9: Eksempeloppgåve eksamen Vg3 2023

 NOR1267 norsk / Eksempeloppgaver fra Udir / Oppgave 2A ✓ lagret

Del 2 Langsvarsoppgave

I del 2 er det tre oppgaver, og du skal svare på én av dem. Du finner oppgave 2A her, og oppgave 2B og 2C på de neste sidene.

Oppgave 2A

Vedlegg:

- "Myten om Narkissos" av Orvid, ca. år 8.e.Kr.
- "Lik meg når jeg er teit", av Henrik Mestad, 1998
- *Meg, meg, meg*, av Linnea Myhre, 2019, utdrag

Vi lever i en tid som dyrker det overfladiske. Tekstvedleggene berører på ulike måter denne påstanden.

Skriv et essay der du utforsker og reflekterer over påstanden og innholdet i minst to av tekstvedleggene.

Lag overskrift selv.

Svaret ditt vil bli vurdert på følgende områder:

Svar på oppgaven

- i hvilken grad påstanden og innholdet i tekstvedleggene blir utforsket og reflektert over
- bruken av eksempler fra vedleggene

Språkføring

- formuleringer og ordforråd
- kreativitet i valg av virkemidler i utforminga av teksten

Struktur

- formålstjenlig og variert setningsstruktur
- formålstjenlig avsnittsstruktur
- sammenbinding mellom setninger og avsnitt

Formelle ferdigheter

- rettskriving og tegnsetting

Kildebruk og kildeføring

- markeringer av eventuelle sitat

