



Høgskolen i Bergen

Masterauhandling

M120UND509

Predefinert informasjon

Startdato:	12-05-2016 17:06	Termin:	2016 VÅR
Ausltningsdato:	18-05-2016 12:00	Karakterform:	Norsk 6-trinnsskala (A-F)
SIS-kode:	M120UND509 1 MG	Studiepoeng:	45
Eksamensform:	Masterauhandling		
Intern sensor:	Nina Goga		

Student

Navn:	Louise Urdal
Kandidatnr.:	105
HiB-Id:	h135274@hib.no

Informasjon fra deltaker

Jeg godkjenner avtalen om Valgt
tilgjengeliggjøring av
masteroppgaven min i
BORA:



HØGSKOLEN
I BERGEN

BERGEN UNIVERSITY COLLEGE

«Jeg føler at teksttype kan hoppe mellom sjangerne, kan brukes overalt»:

Elevstemmen og lærerytringer knyttet til teksttyper i revidert læreplan (LK13).

«I feel text types can come between the genres»:

Pupils and teachers utterances about text types in the revised curriculum (LK13).

Lovise Urdal

Master i undervisningsvitenskap

Program for norskfaget

Avdeling for Lærerutdanning

Innleveringsdato: 18.05.2016

Forord

Da var tiden ute og siste punktum satt, og denne lærerike og spennende prosessen er nå over. En epoke delt inn i åtte kapitler er endt, og et nytt kapittel skal straks begynne. Før du, kjære leser, skal få starte på det første kapitlet i denne studien, har jeg mange som skal takkes. For det første vil jeg takke Anne Håland, ved Lesesenteret i Stavanger som satte meg på sporet av teksttypene. For det andre er jeg svært takknemlig for at mine informanter var så velvillige, uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt slik den har blitt. Jeg vil også takke min første veileder Liv Marit Aksnes som var positiv og behjelpelig ved å nyansere valgene som skulle tas i første semester. I starten av andre semester fikk jeg ny veileder, Kjersti Rongen Breivega, som tok over veiledningen på en fin måte. Takk, takk og atter takk for nyttige bemerkninger, ditt engasjement og din dyktighet! Lesesalsgjengen, med Kjersti og Tonje i spissen, har vært uerstattelige. Hverdagen har blitt lettere med lufteturer, trenings- og strekkepauser. Til slutt vil jeg takke kjæresten, vennene og familien, som har vært min heiagjeng.

Slik, det var takketalen. Da kan du få fortsette, du som jeg har hatt i tankene når jeg har skrevet, du som gjør oppgaven verdt å skrive. God fornøyelse.

Lovise Urdal

Bergen, mai 2016.

Sammendrag

Teksttyper har kommet inn i skolen for å bli, ifølge uttalelser fra Utdanningsdirektoratet. Det er derfor interessant å få innblikk i hvordan lærere og elever er preget av LK13, og revideringen av norskfaget som trådte i kraft skoleåret 2013-2014. Problemstillingen for studien har vært *hvordan oppfattes fokusskiftet fra sjanger til teksttype i den norske skriveopplæringen?* Jeg har nærmet meg feltet gjennom tekstinnsamling i en 10. klasse. Elevtekstene er realisert ut fra den kreative, informative, reflekterende og argumenterende teksttypen, basert på et kompetansemål etter 10. årstrinn. Disse elevtekstene har dannet grunnlaget for intervjuene med fire 10. klassinger og to norsklærere. Dette kvalitative prosjektet har en tekstlingvistisk innfallsvinkel, og teksttaksonomiene til Werlich (1976), de Beaugrande og Dressler (1981), Longacre (1983) og Adam (1992) er sett i sammenheng med teksttypene fra kompetansemålet.

Elevtekstene i studien viser elevers ferdighetskunnskap i realiseringen av teksttypene. Informantenes påstandskunnskap kommer fram når de omtaler teksttypenes egenskaper. Elevene har til dels vansker med å formulere seg når de skal forklare hva teksttype og sjanger er. Det kan tyde på at begrepene er diffuse. Elevene viser ulike forståelser for teksttypebegrepets innhold, men alle kan relateres til ulike retningers oppfatninger av teksttypebegrepet innenfor skriveforskningen. Elevene har derimot vansker med å trekke klare skiller mellom teksttypene. Når de skal kategorisere elevtekstene nevner informantene flere av de ulike teksttypene. Det kan indikere at de er usikre, at de helgarderer seg, eller at de ser flere av teksttypene igjen i samme tekst. Teksttyper er i utgangspunktet grunntyper som kan skilles fra hverandre, og flere av teksttypene kan dermed oppstå i samme tekst. Den argumenterende elevteksten viste seg å være enklest å kategorisere. I studien kommer det fram at innføringen av teksttypene er mer framtidsrettet enn hva sjangerundervisningen har vært. Begge lærerne er stort sett positive til innføringen av teksttypene i LK13. De synes likevel at sjanger er lettere å forholde seg til. De ser fremdeles verdien av å undervise om sjangere, slik at elevene vet hvilke sjangere som kan realiseres innenfor teksttypene. Det er tydelig at eksamen preger undervisningen, og de påpeker begge fordelene med at et større spekter av norskfaget har blitt dekket i eksamensoppgavene etter revideringen. Lærerne synes revideringen av norskfaget krever modne norskbrukere. De viser også vilje til å endre praksisen sin etter LK13.

Abstract

The Norwegian Directorate for Education and Training revised the curricula for Norwegian in August 2013 (LK13). One of the changes in the competence aims after year 10 was not mentioning any genres, but instead letting the pupils write creative, informative, reflective and persuasive texts. I am interested in how selected parts of LK13 affect the teachers and pupils. The research question for this study is *how the perceived focus shifted from genre to text types in the Norwegian curriculum*. I was curious about how teachers had positioned after the change, and how pupils understood the text types. I have approached the field through text collection in the 10th grade and have interviewed four 10th graders, and two teachers. The text types above have formed the basis for the interviews. Since this qualitative project has a text linguistic approach, I have compared the text types from the competence aims with the taxonomy of Werlich (1976), de Beaugrande and Dressler (1981), Longacre (1983) and Adam (1992).

The results from this study indicate that the pupils have procedural knowledge connected to the text types. Their declarative knowledge shows that they understand the content of the text types and genres, but sometimes have a hard time expressing themselves. This may indicate that the concept of text types and genre is diffuse. The Pupils understandings of the text types can all relate to different directions in text research. Some pupils show tendencies of not being able to draw clear distinctions between the text types. Since text types are basic types which can be distinguished from each other, different text types can thus occur in the same text. I found that most of the informants categorized the persuasive text correctly. In this study it emerges that the adoption of the text types compared to the genres seem to be more relevant and provident for the pupils.

The teachers were mostly positive to the revision and adoption of the text types. However, they found that genres are easier to handle. They still see the value of teaching genres, so that pupils know what genre they may use connected to the text types. The examination affects their teaching, and they point out the advantage of a greater range of the Norwegian subject covered in the examination after the revision. They also show willingness to change their practice according to LK13.

FORORD	II
SAMMENDRAG	III
ABSTRACT.....	IV
OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER	VII
1 INNLEDNING	1
1.1 HVORFOR STUDERE BEGREPENE SJANGER OG TEKSTTYPE?.....	1
1.2 PROBLEMSTILLING	1
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	3
2 TEORI.....	4
2.1 SJANGERE OG TEKSTTYPER I LÆREPLANEN.....	4
2.1.1 Historisk gjennomgang	4
2.1.2 Gjeldende læreplan	5
2.2 HVA ER FUNNENE I DEN NORSKE SKRIVEFORSKNINGEN?	9
2.3 SKRIVEHJULET.....	12
2.4 FUNKSJONELL SKRIVING.....	14
2.5 PÅSTANDS- OG FERDIGHETSKUNNSKAP	15
2.6 TEKSTBEGREPET.....	16
2.6.1 Hva er teksttype?.....	17
2.6.2 Hva er sjanger?.....	21
2.6.3 Hvordan er forholdet mellom teksttype- og sjangerbegrepet?	22
2.6.4 Narrative tekster.....	24
2.6.5 Deskriptive tekster.....	25
2.6.6 Kreative tekster	25
2.6.7 Informative tekster.....	27
2.6.8 Reflekterende tekster	28
2.6.9 Argumenterende tekster.....	29
2.7 SAMFUNNSDEBATTEN.....	32
2.8 OPPSUMMERING	35
3 METODE.....	36
3.1 PROSJEKTBESKRIVELSE OG METODEREFLEKSJONER	36
3.1.1 Kvalitativ metode.....	37
3.1.2 Hermeneutikk og fenomenologi.....	37
3.2 SKRIVE- OG LESEKOMPETANSE.....	38
3.3 INTERVJU.....	38
3.4 UTVALGSKRITERIENE	39
3.4.1 Lærerne	39
3.4.2 Elever	40
3.4.3 Skriveøkt.....	40

3.4.4	Spørsmål.....	42
3.5	GJENNOMFØRING AV INTERVJU	43
3.6	STUDIENS BEGRENSNINGER	44
3.7	PERSONVERN OG ETIKK	45
4	PRESENTASJON OG TOLKNINGSARBEID.....	47
4.1	ELEVENE OG ELEVTEKSTENE	47
4.1.1	Tekst 1 – kreativ	47
4.1.2	Tekst 2 – kreativ	49
4.1.3	Tekst 3 – informativ.....	52
4.1.4	Tekst 4 – reflekterende	54
4.1.5	Tekst 5 – argumenterende	56
4.1.6	Tekst 6 – argumenterende	58
4.1.7	Oppsummering	60
4.2	ELEVSTEMMEN	61
4.2.1	Skjønnlitteratur og sakprosa	61
4.2.2	Sjanger	61
4.2.3	Sjanger – teksttype	62
4.2.4	Kreativ tekst	63
4.2.5	Informativ tekst.....	64
4.2.6	Reflekterende tekst.....	64
4.2.7	Argumenterende tekst.....	65
4.2.8	Likheter mellom teksttypene	65
4.2.9	Oppsummering	65
4.3	LÆRERYTRINGER.....	66
4.3.1	Hva er sjanger og teksttype?	66
4.3.2	Erfaring med LK13.....	66
4.3.3	Vurdering	68
4.3.4	Eksamen	68
4.3.5	Tilpasning til elevene	70
4.3.6	Framtidsrettet perspektiv	70
4.3.7	Oppsummering	71
5	OPPSUMMERENDE TOLKNING	72
5.1	HVILKE FERDIGHETSKUNNSKAPER VISES IGJEN I ELEVTEKSTENE, OG HVORDAN ER INFORMANTENES PÅSTANDSKUNNSKAP RELATERT TIL TEKSTTYPER?.....	72
5.1.1	Kategorisering av elevtekstene.....	72
5.1.2	Ferdighets- og påstandskunnskap	76
5.1.3	Oppsummering	77
5.2	HVORDAN SKILLER FIRE ELEVER MELLOM SJANGER- OG TEKSTTYPEBEGREPET?.....	77
5.2.1	Elevenes forståelser for sjanger- og teksttypebegrepets intensjon.....	78

5.2.2	<i>Elevenes forståelse for sjanger- og teksttypebegrepets ekstenasjon</i>	79
5.2.3	<i>Sjangerne i læreplanene</i>	80
5.2.4	<i>Oppsummering</i>	82
5.3	HVORDAN FORHOLDER TO LÆRERE SEG TIL FOKUSSKIFTET FRA SJANGER TIL TEKSTTYPE?	82
5.3.1	<i>Sjangerens posisjon</i>	83
5.3.2	<i>Oppsummering</i>	84
5.4	DISKUSJON	84
5.4.1	<i>Skrivehjulet</i>	85
5.4.2	<i>Funksjonell skriving</i>	86
5.4.3	<i>Framtidsrettet potensial</i>	87
5.4.4	<i>Relasjonen til tidligere forskning</i>	88
5.4.5	<i>Hvilke svar kan studien gi på spørsmålene fra LNU-seminaret?</i>	88
5.4.6	<i>Oppsummering</i>	89
5.5	VIDERE POTENSIAL	90
6	KONKLUSJON	91
7.	REFERANSELISTE	92
8	VEDLEGG.....	96
8.1	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE TIL ELEVENE.....	96
8.2	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE TIL LÆRERNE.....	97
8.3	VEDLEGG 3: OVERSIKT UNDER SKRIVEØKT	98
8.4	VEDLEGG 4: GODKJENNING FRA NSD	99
8.5	VEDLEGG 5: INFORMASJON TIL SKOLEN	101
8.6	VEDLEGG 6: INFORMASJON TIL FORELDRE	102

Oversikt over tabeller og figurer

TABELL 1: TYPER TEKSTER OG PROGRESJONEN I KOMPETANSEMÅLENE	7
FIGUR 1 SKRIVEHJULET. FRAMHEVING AV FUNKSJONELLE SIDER VED SKRIVING (SKRIVESENTERET, 2013).....	12
FIGUR 2 SKRIVEHJULET. FRAMHEVING AV SEMIOTISKE MEDIERINGSRESSURSER (SKRIVESENTERET, 2013).....	13
TABELL 2: OVERSIKT OVER TAKSONOMIER AV TEKSTTYPER.	19
TABELL 3: ADAMS (1992) KOMPONENTSKJEMA FOR SINE TEKSTTYPER.	31
TABELL 4: OVERSIKT OVER INFORMANTENES KATEGORISERINGER.	73
TABELL 5: HVA ELEVENE KATEGORISERER SOM SJANGERE.	81

1 Innledning

1.1 Hvorfor studere begrepene sjanger og teksttype?

Elevene må kunne skrive både for å lære, forstå og kommunisere. Utgangspunktet for å arbeide med begrepene sjanger og teksttype er å legge til rette for at eleven utvikler evnen til å uttrykke seg. I den prosessen får de også med seg annet av verdi, som nettopp kunnskap, forståelse og kommunikasjonsferdigheter. Etter at norskfaget i Kunnskapsløftet (LK06) har blitt revidert, har teksttypene blitt aktuelle i den norske skriveopplæringen. Den reviderte læreplanen (LK13) trådte i kraft fra 1. august 2013, og det blir presisert at «[å] kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget og kunne ta i bruk norskfaglige begreper» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 35). Formuleringen «det vil si» viser til en sammenheng mellom sjanger- og teksttypebegrepet, men det er ulike måter å forstå begrepene på og forholdet dem imellom. Jeg vil i dette prosjektet se på sjangerbegrepet som formålet med skrivingen og faktiske tekster, mens teksttyper er framstillingsformer basert på grunntyper, selv om det ikke er en direkte relasjon til formuleringen i LK13. Fokusskiftet fra sjanger til teksttype er nyttig å sette seg inn i, både for å forstå endringen og skriveundervisningens kompleksitet. På bakgrunn av dette ønsker jeg å finne ut av hvordan både lærere og elever forholder seg til revideringen. Én av endringene i LK13 er at elevene nå skal «skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 38). Dette kompetansemålet gjelder etter 10. årstrinn, og jeg vil ta utgangspunkt i elevtekster som har realisert disse teksttypene.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen som står overordnet i studien er *hvordan oppfattes fokusskiftet fra sjanger til teksttype i den norske skriveopplæringen?* Ut fra problemstillingen ønsker jeg å finne ut av teksttype- og sjangerforståelsen til fire 10. klassinger. Jeg ønsker også å få innblikk i to lærere sine holdninger og forståelser til LK13. Siden denne problemstillingen kan romme flere element, har jeg formulert tre forskningsspørsmål for å gjøre studien mer håndgripelig. Det første forskningsspørsmålet er:

1. Hvilke ferdighetskunnskaper vises igjen i elevtekstene, og hvordan er informantenes påstandskunnskap relatert til teksttyper?

Innenfor dette forskningsspørsmålet har jeg samlet inn elevtekster på 10. trinn skrevet ut fra teksttypene kreativ, informativ, reflekterende og argumenterende, siden disse er de gjeldende teksttypene ut fra kompetansemålet etter 10. årstrinn. Tekstene er skrevet innenfor den samme oppgaven, slik at egenskapene til teksttypene kan bli tydeliggjort. Tekstene viser ferdighetskunnskapen til skriverne. Ved å bruke seks av disse elevtekstene, og la elever og lærere kommentere dem og kategorisere dem innenfor teksttypene, kan det gi et bilde av hvordan informantene forstår teksttypene. Her vil påstandskunnskapen til informantene komme fram, i form av hva de uttrykker, forklaringer og definerer. Ingen av elevene som har skrevet tekstene ble intervjuet, og derfor vil ikke ferdighetskunnskapen og påstandskunnskapen kunne ses i sammenheng. Forskningsspørsmålet har derfor denne todelingen. Siden de to spørsmålene er relatert til elevtekstene, vil de derfor stå sammen i dette forskningsspørsmålet. Intervjuet ble også brukt for å samle inn informasjon som kan besvare det neste forskningsspørsmålet angående

2. Hvordan skiller fire elever mellom sjanger- og teksttypebegrepet?

Sjangere spiller fortsatt en viktig rolle i LK13, og det vil være interessant å få innsikt i hvordan elevene forstår sjangere i forhold til teksttypene. Dette forskningsspørsmålet viser likheter til det forrige forskningsspørsmålet, fordi svarene vil gi et bilde av elevenes påstandskunnskap om sjangere og teksttyper. Forskjellen er at dette forskningsspørsmålet viser begrepene i relasjon til hverandre, og er ikke direkte relatert til elevtekstene. Siden det har skjedd et fokusskifte fra sjanger til teksttype, er det aktuelt å se begrepene i sammenheng. Det tredje forskningsspørsmålet er

3. Hvordan forholder to lærere seg til fokusskiftet fra sjanger til teksttype?

Siden elevene begynte på ungdomsskolen da teksttypene ble innført, har de trolig ikke merket noen overgang. Det har derimot lærerne, og det er derfor interessant å få fram lærerytringer knyttet til erfaringer med LK13. Det er først og fremst hvordan disse to lærerne uttaler seg om sjangere og teksttyper som vil danne grunnlaget for dette forskningsspørsmålet. Hva lærerne sier om sin undervisning, og hva de deler av erfaringer under intervjuet, kan også ses i sammenheng med hvordan lærerne forholder seg til endringen. Det er særlig lærerne sine holdninger jeg er interessert i, men det kan være utfordrende å stille spørsmål som får fram holdningene, samt å gjenkjenne dem. Det må derfor identifiseres hva som blir lagt i begrepet

holdninger. I denne sammenhengen ses holdninger på som hvordan en stiller seg til saken, ut fra om en er positiv eller negativ til revideringen av norskfaget i LK13.

1.3 Oppgavens struktur

Studien er delt inn i seks kapitler. I teoridelen i kapittel to vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket. Først vil jeg starte med et historisk tilbakeblikk i form av ungdomstrinnets læreplanforankring til temaet. Jeg vil presentere og vise til hvilken plass sjanger- og teksttypebegrepet har hatt i de tre siste læreplanene. Deretter vil den norske skriveforskningen bli gjennomgått. Jeg problematiserer hva som kan ligge til grunn for fokusskiftet fra sjanger til teksttype. Deretter vil jeg gå nærmere inn på hva ferdighets- og påstandskunnskap er. Siden innføringen av teksttypene kan bidra til å gjøre skrivingen funksjonell, vil det bli omtalt og sammenlignet med en formalistisk og rigid bruk av sjangerbegrepet. Jeg vil også relatere Skrivehjulet til teksttypene, og se skrivehandling i sammenheng med sjanger og teksttype, fordi denne framstillingen er etablert i norsk skriveopplæring. Deretter vil jeg gjøre greie for hva teksttyper og sjangere er, og se begrepene i forhold til hverandre. Teksttypene som gjelder for grunnskolen blir omtalt, og teorikapittelet blir avsluttet med vesentlige stemmer fra samfunnsdebatten. I metodedelen i kapittel tre vil det metodiske knyttet til studien bli presentert, og en begrunnelse for valgene som er tatt vil her komme fram. Jeg vil videre reflektere over hvilke påvirkningsfaktorer som preger studien. Kapittel fire er delt inn i tre deler, først vil de utvalgte elevtekstene bli presentert, sammen med informantenes kategorisering av dem og relasjonen til tekstteorien. Deretter vil jeg presentere elevenes forståelser for sjangere og teksttyper, og hvordan de karakteriserer de kreative, informative, reflekterende og argumenterende teksttypene. Til slutt vil lærerytringene legges fram og bli tolket knyttet til vurdering, eksamen, tilpasning til elevene og hvor framtidsrettet de syns LK13 er. I kapittel fem vil jeg svare på forskningsspørsmålene, og teorien vil fungere som et rammeverk for å drøfte funnene i studien. I siste kapittel blir tendensene framhevet og oppsummert.

2 Teori

Tekstbegrepet står overordnet i studien, og inndelingen i sjanger og teksttype er sentral. Jeg posisjonerer meg innenfor tekstlingvistikken for å gå nærmere inn på teksttypologier og teksttypene som kategorier. Først vil en historisk gjennomgang være på sin plass, angående hvordan sjangere og teksttyper har vist seg i de siste læreplanene. Deretter vil den gjeldende læreplanen presenteres. LK13 vil ses i sammenheng med den norske skriveforskningen og fagdidaktikken. For å svare på problemstillingen vil det også være relevant å se nærmere på hva forståelse er. Tekstbegrepet vil bli presentert gjennom en tekstteoretisk innfallsvinkel, før samfunnsdebatten viser ulike stemmer knyttet til den reviderte norskplanen i LK13.

Teorikapittelet vil slik vekse mellom ren tekstteori og fagdidaktiske sonderinger i nåtid og fortid. Dette må til for å få innsikt i LK13, men også for å bruke bakgrunnsstoffet relatert til funnene.

2.1 Sjangere og teksttyper i læreplanen

Sjangerbegrepet har spilt en framtreddende rolle i skolen siden 1980-tallet. Det kom da en ny interesse for sjangere, og sjangerbegrepet vokste fram med den prosessorienterte skrivingen. Innføringen av sjangerbegrepet var blant annet stimulert av nyretorikken (Smidt, 2005; 2009). Lærere har dermed forholdt seg til sjangere siden 80-tallet, men det har nå skjedd et fokusskifte over til teksttyper. For å få innsikt i endringen vil tidligere læreplaner, som strekker seg tilbake til 80-tallet, bidra til det historiske bakgrunnsstoffet. Beskrivelsen av utviklingen av sjangere, samt teksttyper, i læreplanen er avgrenset til de siste tre læreplanene: Mønsterplanen (M87), Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) og Kunnskapsløftet (LK06), med den reviderte læreplanen (LK13).

2.1.1 Historisk gjennomgang

Når sjangerbegrepet introduseres i M87, står teksttype etterfulgt i parentes, som en forklaring (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 131-140). Det er imidlertid den eneste gangen teksttypebegrepet blir nevnt. På ungdomstrinnet i M87 står det i en egen setning «Bred genrevariasjon» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 138) og nettopp denne bredden ses igjen i sjangerne som blir nevnt. M87 nevner følgende skriftlige sjangere:

Dikt, viser, fortellinger, eventyr, romaner, noveller, skuespill, sagn, gåter, ordtak, rim og regler, fabel, grøsser, krim, science fiction, essay, reiseskildringer, memoarer, brev, dagbok, reportasjer, taler, plakater, salgsannonser, debattinnlegg, foredrag, referater, artikler, intervjuer, søknader, formelle brev, blanketter, annonser, meldinger, rocketekst, større utgreiinger, skrevne innlegg (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 136-140).

Arbeidet med sjanger i M87 har som formål å gi elevene erfaring og opplevelser, samt legge et grunnlag for å eksperimentere med språklige virkemidler. Ved å eksperimentere vises en kreativ vinkling. Det er presisert at det skal være en utvikling i sjangerlæren, ut fra utsagnet «elevene får etter hvert prøve seg på noveller og andre genrer som de har vært lite i kontakt med tidligere» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 139). Sjangerne skal brukes til å få fram ulike komposisjonsprinsipper og språkmønstre, som elevene må lære for å kunne forstå og formidle ulike typer budskap. Det er trolig et spor av teksttype-tenkning i denne formuleringen, basert på formuleringen om komposisjonsprinsipper. Det er tydelig at sjangerbegrepet er dominerende i læreplanen.

Det er færre sjangere i L97 enn i M87, men det blir påpekt at elevene skal arbeide med sjangere de har bruk for, og viser med det tiltro til lærerens vurderingsevne (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 114; 124-129). De nevnte skriftlige sjangerne er fortellinger, noveller, tegneserier, utgreiinger, debattinnlegg, intervju, artikler, essay, kåseri, tale, dagbok, søknader og formelle brev. Mer overordnede sjangere blir også nevnt, som episke-, dramatiske- og lyriske sjangere, i tillegg til sakprosa og avissjangere. Elevene skal «utvikle ulike måtar å reflektere og kommunisere på gjennom skrift» (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 124), men det blir ikke presisert hvilke ulike måter det refereres til. Elevene skal også eksperimentere med sjangere, prøve ut ulike medium og fordype seg i fagstoff. Tekstbegrepet kommer fram i målet om at elevene skal skrive informative og argumenterende tekster.

2.1.2 Gjeldende læreplan

Da de grunnleggende ferdighetene ble innført i Kunnskapsløftet, ble det blant annet vesentlig med skriving i alle fag, i motsetning til de tidligere læreplanene der norskfaget var ansvarlig for hele skriveopplæringen (Utdanningsdirektoratet, u.å. A). I LK06 blir det presisert at

skrivekompetansen blir utviklet gjennom å arbeide med ulike sjangere, der elevene blir utfordret med økende krav til forståelse for sammenhengene mellom tekstens form og funksjon (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 21). I kompetansemålene skal elevene «gjenkjenne ulike måter å argumentere på i tekster» og «vise hvordan tekster i ulike sjangere kan bygges opp på ulike måter» (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 25). Sjangerne som blir nevnt er artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri.

Da det i 2013 skjedde en læreplanrevisjon var målet å tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetene (Metliaas & Kvithyld, 2013, s. 22). Ved revideringen av LK06 ble sjangerbegrepet tonet ned. I bunn for forandringen ligger kritikken om at sjangerundervisningen de siste tiårene har vært for normativ (Askeland, 2003, s. 35). Nå er kompetansemålet med de ulike sjangerne som nevnt endret til at eleven etter 10. årstrinn skal kunne «skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 38). Det er første del av dette kompetansemålet, om hvilke teksttyper elevene skal skrive som danner grunnlaget for dette prosjektet. Selv om LK06 er revidert til LK13, gjelder fortsatt LK06, men norsklærerne skal forholde seg til LK13. Gjennomgangen av læreplanene viser at det er sjangerbegrepet som har dominert.

Det er verdt å merke seg den kumulative oppbyggingen av LK13. Etter 2. årstrinn skal elevene kunne «skrive enkle beskrivende og fortellende tekster», og etter 4. årstrinn er dette kompetansemålet supplert med argumenterende tekster (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 36). I kompetansemålet for etter 7. årstrinn heter det at elevene skal «skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster», samt tilpasse dem til formål og mottaker (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 37). Dette viser en tydelig progresjon i teksttypene som skal skrives, som også var ett av målene med revideringen (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 2). De fortellende og beskrivende tekstene er tatt bort fra kompetansemålet etter 10. årstrinn, men disse to teksttypene ligger likevel til grunn (se Tabell 1). De vil behandles under begrepene narrative og deskriptive tekster. I Tabell 1 nedenfor er også teksttypene for videregående tatt med, for å vise at de argumenterende, kreative og informative teksttypene blir videreført til kompetansemålene for høyere årstrinn. På videregående skal elevene skrive utgreiinger, drøftinger, resonnerende tekster, litterære

tolkninger og retoriske analyser. Det er verdt å merke seg at disse typene tekster i stor grad gjelder formål, heller enn form. Benevnelsen *teksttype* kan dermed være en uheldig samlebetegnelse.

Typer tekster i kompetansemålene:	Progresjon:
Beskrivende tekster	2. og 4. årstrinn
Fortellende tekster	2., 4. og 7. årstrinn
Argumenterende tekster	4., 7., 10. årstrinn, VG1 og VG2
Reflekterende tekster	7. og 10. årstrinn
Kreative tekster	10. årstrinn, VG1, VG2 & VG3
Informative tekster	10. årstrinn, VG2 & VG3
Utgreiinger	VG2
Drøftinger	VG2
Resonnerende tekster	VG2
Litterære tolkninger	VG2 & VG3
Retoriske analyser	VG3

Tabell 1: *Typer tekster og progresjonen i kompetansemålene*

Det er viktig å være klar over distinksjonen mellom *typer tekster* og *teksttyper*, og at disse begrepene ikke nødvendigvis har samme meningsinnhold. I M87 blir det nevnt informative og argumenterende tekster, og i L97 skulle elevene reflektere gjennom skrift, og skrive informative og argumenterende tekster. Også i LK06 skulle elevene argumentere. Det kan imidlertid ikke trekkes direkte linjer mellom disse typene tekster og karakterisere dem som teksttyper. I LK13 blir både benevnelsen *typer tekster* og *teksttype* brukt. I den generelle delen om norskfaget blir det presisert at «skrivning innebærer å uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger i ulike typer tekster og sjangere» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 34). Det blir også påpekt at «Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget og kunne ta i bruk norskfaglige begreper» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 35). Hva som er *hensiktsmessig* kan her ses i samsvar med at det skal være et formål med skrivingen. Formålet kan som nevnt relateres til sjangerbegrepet. Når formålet er klart, og det er bestemt hvilken teksttype som skal være gjeldende, kan eleven velge hvilken sjanger som best vil kunne

realisere formålet. I innledningen ble Utdanningsdirektoratets uttrykk «det vil si» kommentert. Uttrykksmåten viser at å skrive innenfor en sjanger er å skrive en teksttype, og at de slik enten er likestilte, eller at sjangerbegrepet inngår i teksttypebegrepet. Begrepet *teksttype* blir kun brukt én gang i den reviderte norskplanen i LK13, betegnelsen *typer tekster* blir brukt seks ganger, og sjanger blir nevnt i alt 14 ganger. En likhet mellom M87 og LK13 er at teksttypebegrepet er brukt like mange ganger, nemlig bare én gang. Selv om formuleringen *typer tekster* er mer dominerende i læreplanen enn *teksttyper*, vil teksttypebegrepet bli benyttet i dette prosjektet.

Høsten 2013 sendte Utdanningsdirektoratet ut et skriv til alle skoler der det ble presisert at «fordi sjangrer endrer seg over tid og kan variere mye, har læreplanen mer overordnede begreper for ulike typer tekster». Det ble påpekt at informative og argumenterende tekster er «teksttyper som viser til hva som er formålet med teksten» (Utdanningsdirektoratet, 2013, referert i Breivega og Johansen, under publisering). Her ligger begrunnelsen for fokusskiftet fra sjanger til teksttype. Det viser at det er teksttyper det handler om, og at teksttypene står overordnet sjangere. Jeg vil derimot holde meg til teksttypebegrepet forstått som framstillingsform, som i faktiske tekster vil ha en funksjon, og ikke et formål (jf. Breivega, 2003, s. 106)¹. Ved å relatere teksttypebegrepet til etablerte teksttaksonomier som kan tydeliggjøre begrepet, vil det vise at sjanger- og teksttypebegrepet er på to ulike nivå. Utdanningsdirektoratet (2015a) har kommet med en irettesettelse av seg selv, der de påpeker at å skrive kreative tekster er en skrivemåte, og ikke en teksttype. Samtidig blir de kreative tekstene relatert til teksttypebegrepet ved presiseringen om at skriving er en av de grunnleggende ferdighetene, som «betyr at elevene skal kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, herunder også de kreative tekstene». Når Utdanningsdirektoratet (2015b) presenterer hvordan det kan arbeides med reflekterende tekster, blir det ikke brukt betegnelsen teksttyper. Disse fire teksttypene fra kompetansemålet etter 10. årstrinn er dermed ikke likestilte, og heller ikke på samme nivå. I denne sammenhengen vil likevel teksttyper brukes som en samlebetegnelse på de fire typene tekster.

¹ Jeg siterer fra den digitale utgaven av Breivega (2003) sin doktoravhandling.

2.2 Hva er funnene i den norske skriveforskningen?

For å finne ut hva som ligger til grunn for LK13, vil jeg ta for meg den norske skriveforskningen. Det vil kort bli gjort rede for de sentrale forskningsprosjektene KAL (Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig), SKRIV (Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring 2006-2010) og evaluering av LK06, for å se hva forskningen sier om god skriveopplæring (Utdanningsdirektoratet, u.å. A). Deretter vil relevant forskning relatert til LK13 trekkes fram.

KAL-prosjektet ble gjennomført på L97, og var en studie av 3300 eksamenstekster fra 1998-2001. Prosjektet viste at norske elever er bedre til å skrive personlige og fortellende tekster, enn sakpregede tekster. Med innføring av grunnleggende ferdigheter i alle fag med LK06, ble det lagt vekt på å skrive fagtekster i alle fag, som da fulgte opp funnene i KAL-prosjektet (Utdanningsdirektoratet, u.å. A). Det kan trekkes linjer fra KAL-prosjektet til innføringen av den argumenterende og informerende teksttypen, siden disse vil være særlig relevante i sakpregede tekster.

I SKRIV-prosjektet (2006-2010) var det lærernes kunnskap om tekst og skriving som var interessant. Dette ble knyttet til hvordan elevenes utvikling av skrivekompetanse og faglig kompetanse i ulike fag kan støttes. Funnene viste at elevene «mangler en klar forståelse av hvorfor de skal skrive, hva teksten skal brukes til, hva de skal lære» når de skriver (Bakke, 2014, s. 66). Dette funnet kan ses igjen i LK13 hvor elevene nå skal «skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og *tilpasset mottaker, formål og medium*» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 38, min kursivering). Den siste delen av kompetansemålet skal sørge for en forståelse for skrivingen, og hva teksten skal brukes til kan ses i relasjon med hvilket medium teksten skal fungere i. Hovedfunnet i SKRIV-prosjektet er i tråd med LK13 der funksjonen med skrivingen blir vektlagt framfor spesifikke sjangere, som Kringstad og Kvithyld (2013, s. 34) tror kan resultere i en mer relevant skriving i norskfaget.

Evalueringen av Kunnskapsløftet har vist at de grunnleggende ferdighetene i alle fag ikke har blitt gjennomført slik intensjonen var. Ved å presentere ulike teksttyper som er relevante i de

respektive fagene, er det en måte å gjøre skrivingen relevant i alle fag. Det kan ses igjen i kompetansemålet i naturfag der elevene skal «skrive forklarende og argumenterende tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 57). KRLE-faget ble ikke revidert i LK13, men Utdanningsdirektoratet har presisert at «reflekterende, argumenterende og informative tekster er sentrale i arbeidet med KRLE-faget» (Utdanningsdirektoratet, u.å. B). Teksttypene er tydelig representert i disse to fagene, og har klare relasjoner til hva som er typisk for fagene. Det er derimot ikke nevnt konkrete teksttyper når elevene skal skrive «ulike typer tekster» i engelskfaget, og når det skal skrives «samfunnsfaglige tekster» i samfunnsfag (Utdanningsdirektoratet, 2013a, s. 63; 75). Når teksttypene blir relatert til de enkelte fagene, kan det bidra til å gjøre skrivingen relevant i alle fag. Innføring av de kreative, informative, reflekterende og argumenterende teksttypene i norskfaget kan slik ses på som relevante for faget, sett i lys av skriveopplæringen i tidligere læreplaner. Det kan forstås på som en begrunnelse for fokusskiftet.

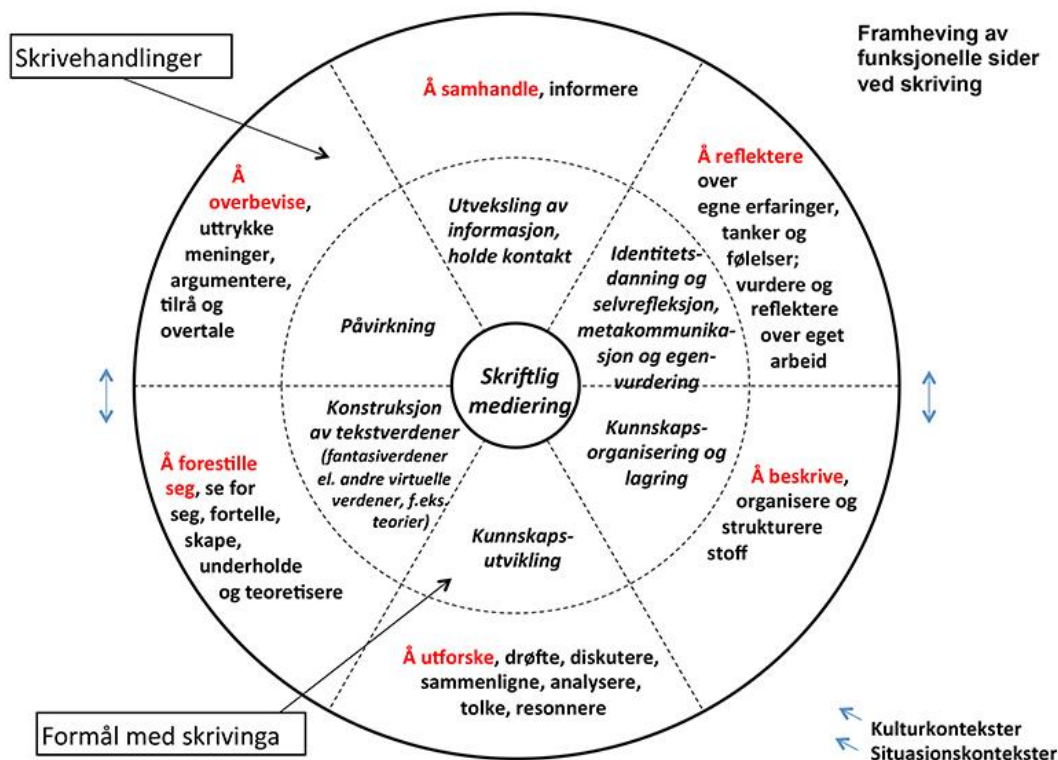
Ut fra hva Utdanningsdirektoratet (u.å. A) skriver om hva som er god skriveopplæring, er det mulig å trekke linjer mellom de nevnte forskningsprosjektenes resultater, og innføringen av teksttypene. Det er derimot ingen av forskningsprosjektene som kan knyttes direkte til innføringen av teksttypene, og at det er formålstjenlig å arbeide med teksttyper framfor sjangere. Jeg finner heller ikke internasjonal forskning som kan begrunne dette fokusskiftet. Det kan dermed stilles spørsmål om på hvilket grunnlag innføringen av teksttypene er forskningsbasert.

Siden LK13 enda kan regnes som ny, og at det kun er to år siden LK13 preget eksamensoppgavene, kan det ses i relasjon til at det ikke har blitt publisert betydelig forskning om norskfaget i LK13. Den forskningen som det til en viss grad kan relateres til i min studie er Vilde Herigstad (2015) sin masteroppgave der seks norsklærere ble intervjuet om revideringen av norskfaget. Tittelen på studien er «Hva innebærer det å skrive norskfaglig relevante tekster? Norsklæreres forståelse av og respons på endringer i læreplanen.» Den ene hypotesen var at revisjonen av læreplanen høsten 2013 kom brått på lærerne. Dette ble bekreftet i funnene, som viser at den reviderte læreplanen skapte frustrasjon, både for lærerne og elevene. Lærerne er likevel positive til endringen, og vil tilpasse sin praksis til LK13. Den andre hypotesen i studien var «Lærerne bruker fortsatt aktivt ordet «sjanger»». Her ser en

igjen en holdning om at sjangerbegrepet skal bort, og erstattes av teksttyper og skrivehandlinger. Funnene viste at sjangerbegrepet i stor grad var innarbeidet blant lærerne, og noen av dem ville fortsette å bruke det som et middel for å nå målet.

Samme år som LK13 ble innført ble Ludvigsenutvalget, ledet av professor Sten Ludvigsen, satt sammen. Målet var å vurdere grunnopplæringen mot kompetansekrav i et fremtidsperspektiv. Arbeidet resulterte i *NOU:8 Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser* som kom i 2015. I rapporten kan de to teksttypene argumenterende og reflekterende ses igjen, i formuleringen om «å kunne skrive overbevisende og reflekterende gir grunnlag for å ytre egne meninger og for egen tenkning og identitetsutvikling» (NOU 2015:8, 2015, s. 29). Disse to typene tekster er ut fra Ludvigsenutvalgets rapport særlig framtidrettet. Sigmund Ongstad (2006, s. 88) har påpekt at samfunnskonteksten bør trekkes inn i skriveopplæringen. Det bør tas stilling til hva enkelteleven trenger, hva faget trenger, og hvilke behov samfunnet har av generell språk- og skrivekompetanse. Ludvigsenutvalget har langt på vei gitt et svar på Ongstad sine bemerkninger. I neste avsnitt vil Skrivehjulet bli gjort rede for, fordi framstillingen av skrivehandlinger er sentral i den norske skolen.

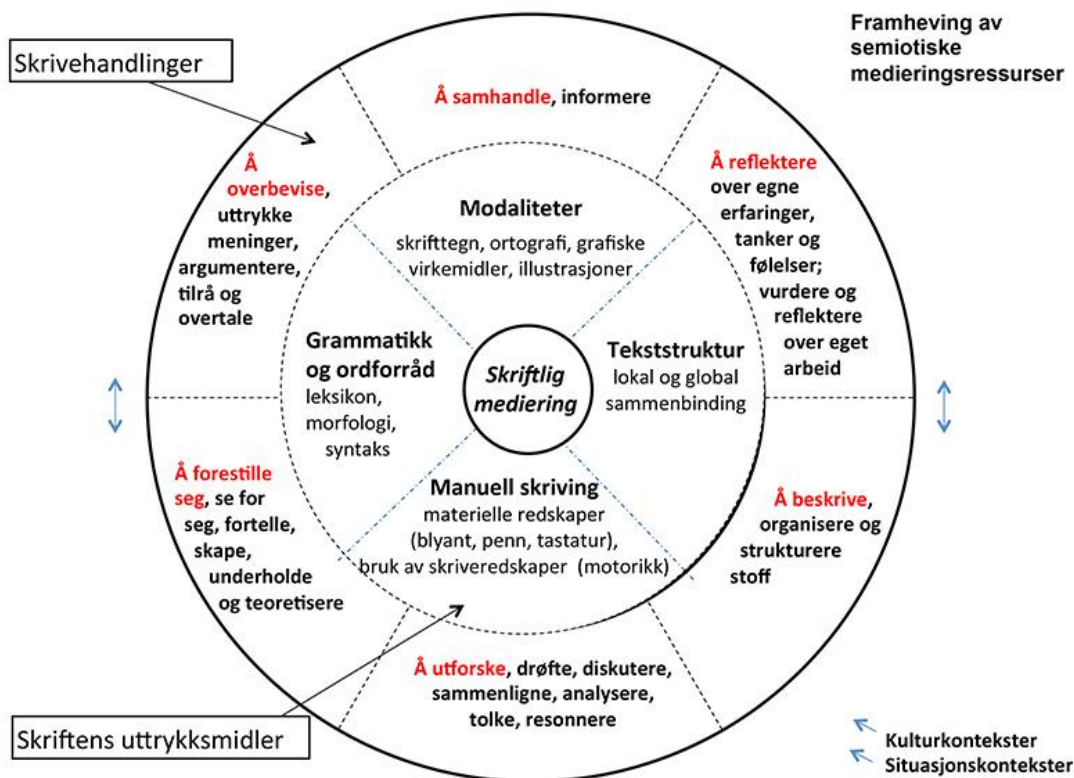
2.3 Skrivehjulet



Figur 1 Skrivehjulet. Framheving av funksjonelle sider ved skriving (Skrivesenteret, 2013).

Skrivekompetanshjulet, som forkortes til Skrivehjulet, ble utviklet av Ragnar Thygesen, Lars Sigfred Evensen, Kjell Lars Berge, Wenche Vagle og Rolf Fasting. Dette utvalget startet å arbeide med nasjonale prøver i 2003. De så på skriving som en grunnleggende ferdighet på tvers av fag, og Skrivehjulet (Figur 1 og Figur 2) ble i den forbindelse utviklet (Skrivesenteret, 2013). I 2009 ble Skrivesenteret opprettet, og de har videreutviklet Skrivehjulet. Det har en funksjonell tilnærming til skriving som sitt overordnede perspektiv, og det kan «brukes til å skille mellom alt vi bruker skriving til, på en systematisk måte» (Berge, 2005, s. 178). Figur 1 av Skrivehjulet (ovenfor) er bygget opp av tre dimensjoner, framstilt som et hjul. Skriftlig mediering er i midten, omringet med formål og handling som de to neste sirkelene. De seks skrivehandlingene er *å samhandle*, *å reflektere*, *å beskrive*, *å utforske*, *å forestille seg* og *å overbevise*. Modellen får fram det fleksible ved at flere skrivehandlinger og formål kan ses igjen i samme tekst ved å bruke stiplede linjer mellom sektorene (Bakke, 2014, s. 69). Modellen kan roteres, og slik kommer det funksjonelle perspektivet i Skrivehjulet fram. Om formålet med skrivingen er å påvirke, kan det bli gjort

gjennom skrivehandlingen å *overbevise*, men ved å rotere den ytterste sirkelen kan en også påvirke ved for eksempel å *reflektere*. Slik kan alle formål relateres til alle skrivehandlingene. Skrivehjulet er utviklet for praktisk arbeid med skriving i skolen (Skjelbred, 2014, s. 36), og kan ses på som tverrfaglig, siden skriving er en grunnleggende ferdighet.



Figur 2 Skrivehjulet. Framheving av semiotiske medieringsressurser (Skrivesenteret, 2013).

Figur 2 av Skrivehjulet får fram de semiotiske medieringsressursene. De samme seks sektorene fra figur 1 er i den ytterste sirkelen, og skriftlig mediering er fremdeles i midten. Den neste sirkelen inneholder derimot skriftens uttrykksmidler, representert ved modaliteter, tekststruktur, manuell skriving, og grammatikk og ordforråd. Den ytterste sirkelen med skrivehandlinger kan også her roteres, og får slik fram det dynamiske ved at uttrykksmidlene kan passe til alle skrivehandlingene. Skrivehjulet tar for seg hva som er den grunnleggende intensjonen med skrivingen, og begrepene sjanger og teksttype blir ikke brukt. Sjangere kan plasseres utenfor modellen, innenfor kultur- og situasjonskonteksten. Det er ikke noen direkte sammenheng mellom Skrivehjulet og innføringen av teksttypene. Det ble nevnt at

Skrivehjulet er funksjonelt, og jeg vil nå gå nærmere inn på hva som kjennetegner funksjonell skriving.

2.4 Funksjonell skriving

Motsetningen mellom funksjonell skriving og formalisme er relevant knyttet til revideringen av norskfaget i LK13. Innføring av teksttypene gjør at hensikten med skrivingen blir klarere, som igjen gjør at endringen bidrar i retningen av funksjonell skriving. Ved funksjonell skriving er det en mer romslig forståelse av sjanger og sjangertrekk. Skrivingen ses på som en handling som skal oppfylle målet med skrivingen. Ved formalisme er det derimot tekstens form som er primær. Hoel (1990, s. 146) påpeker fordelene med skriving der skriveren må ta hensyn til en indre, logisk sammenheng og ha en lesers perspektiv på teksten. Det fører til andre krav til tankeaktivitet, konsentrasjon og språklig presisjon, enn om det er sjangeren som er styrende. Hun sammenligner hvordan argumenterende og utgreiende framstillinger vil få fram slike kognitive prosesser heller enn kåseri og noveller.

Fordelen med sjangerne er at de gir retningslinjer for hva som passer hvor, og når sjangeren er valgt faller også flere elementer på plass for skriveren (Grepstad, 1997, s. 157).

Sjangerinndelingene kan slik være med på å klargjøre og strukturere de ulike skolefagenes kompleksitet. Når eleven har fått en forståelse for sjangerens kjennetegn har målet vært at eleven skal skrive selvstendige bidrag innenfor sjangeren (Torvatn, 2008, s. 156). Ved å bruke klare rammer hjelper det elevene til å skrive bedre tekster, men faren er at de binder mer enn de hjelper, som kan gjøre at elevene stivner i en «tekstform som hindrer utvikling av en autentisk tekstkompetanse» (Helstad & Hertzberg, 2013, s. 231). Skriveforskeren Gunther Kress påpeker at utviklingen i sjangeropplæringen går fra eleven lærer seg å kontrollere sjangeren, til en endring underveis i prosessen der sjangeren kontrollerer eleven (Berge & Ledin, 2001, s. 11). Formalisme og strenge sjangerkrav kan hindre tankeutvikling, og dermed også skrivingen, særlig dersom sjangeren blir viktigere enn innholdet (Hoel, 1990, s. 141).

Det kan også være problematisk å dele inn i sjangere når de er så dynamiske at de blander seg sammen, og det sjelden er entydig hvilken sjanger det dreier seg om (Grepstad, 1997, s. 155).

Det har tidligere vært en debatt rundt eksamensoppgavens hensikt. Spørsmålet har vært hva som er viktigst av å vise forståelse for sjangertrekkene og kunne skrive en sjangertro tekst, eller at en tekst kan være god uten at den klassifiseres til en sjanger (Aase, 2009, s. 119). Det

virker som om det siste ligger til grunn for eksamensoppgavene i LK13, der det nå er mulig å blande sjangere, eller droppe dem helt. Jeg har nå tatt for meg hva som gjør skrivingen funksjonell, og vil videre gå inn på elevens forståelse for skrivingen.

2.5 Påstands- og ferdighetskunnskap

Det er forskjell på om eleven vet hvordan teksttypene og sjangerne kan realiseres, og om de kan bruke denne kunnskapen i egen skriving. Denne distinksjonen har ulike begrep knyttet til seg. *Påstandskunnskap*, som også kalles deklarativ kunnskap, er kunnskap som kan formuleres språklig (jf. Anderson, 1983, s. 215). Påstandskunnskap kan også karakteriseres som utenatføring. *Ferdighetskunnskap*, også kalt prosedural kunnskap, viser til evnen til utførelsen, og karakteriseres som taus kunnskap, (jf. Polanyi, 1958, referert i Hertzberg, 2001, s. 93).

Påstandskunnskapen innebærer kunnskap om hvordan kunnskapen skal benyttes, som en form for metakunnskap. Påstandskunnskapen kan ses i lys av begrepsforståelsen til eleven. *Begrep* defineres som «de ideene eller fornemmelsene vi har fått når vi har kategorisert ting sammen, og som vi har dannet oss et mentalt bilde av» (Golden, 2009, s. 17). Begrepene kan oppfattes ulikt basert på den enkeltes forforståelse. Et begrep vil både ha en ekstensjon som gjelder begrepets omfang, og en intensjon som gjelder innholdet. Ekstensjonen til teksttypebegrepet vil være de konkrete teksttypene som begrepet blir delt inn i og refererer til, mens intensjonen vil gjelde begrepsinnholdet i begrepet teksttype (Golden, 2009, s. 17). Sjanger og teksttypebegrepene er begge være ord der begrepene innhold ikke sier seg selv. Ved å høre ordet sjanger kan en ikke vite hva ordet innebærer uten å ha bakgrunnskunnskap om begrepet. Teksttypebegrepet sier i seg selv at det handler om tekst og typer, men det er et fagord som det er nødvendig å sette seg inn i for å vite at det handler om grunntyper, og ikke faktiske tekster.

Det har vært en diskusjon hvorvidt påstandskunnskap fremmer ferdighetskunnskap. Hertzberg (2001, s. 113) påpeker at når det blir undervist i sjangerstruktur vil eleven gjennom lesing av tekster der denne sjangerstrukturen kommer fram få bekreftelser som kan legges til grunn når eleven selv skal skrive. Eleven finner, enten bevisst eller intuitivt, likhetstrekk og bruker

erfaringen med tekster til å kategorisere og avgrense tekster fra hverandre (Vagle, Sandvik, Svennevig & Fjernord, 1993, s. 252). Likhetstrekkene kan imidlertid oppstå på ulike nivå, og det kan være likheter i skriverens holdninger, virkningen teksten har på leseren, i teksten i seg selv, emnet eller strukturen (Grepstad, 1997, s. 148). Elevene mestrer den narrative teksttypen på et tidlig stadium, mens den argumenterende teksttypen mestres med årene (Virtanen, 1992, s. 305; Hertzberg, 2008, s. 226). Progresjonen i teksttypene i kompetansemålene er dermed i tråd med elevenes utvikling av ferdighetskunnskap. Ved å ha kjennskap til den generelle elev sine forutsetninger og utvikling, kan det bidra til en forståelse for enkeltelevers skriving og forståelser. I kommende avsnitt vil tekstbegrepet bli presentert, som danner grunnlaget for skriverens påstandskunnskap og ferdighetskunnskap.

2.6 Tekstbegrepet

Tekstlingvistikken har siden 1960-tallet vokst fram med impulser fra retorikken, stilistikken og komposisjonslæren (Frandsen, 1998, s. 10). Tekstlingvistikken studerer teksters indre sammenheng, og dermed hvordan ord- og setningskjeder kobles sammen (Vagle et al., 1993, s. 17). Tekst anses som en verbalspråklig tekst med et overordnet emne som viser koherens, og en kommunikativ funksjon eller et formål (Vagle et al., 1993, s. 17ff). Tekstbegrepet er komplekst, og for å skape orden har det blitt laget inndelinger som kan benyttes for å få fram formålet med teksten. Inndelingene har blitt laget på ulike nivå, som teksttypene og sjangere representerer.

Sjangerbegrepet er i seg selv stort, og kan brukes i mange ulike situasjoner og på ulike samfunnsområder. Det gjør at en står ganske fritt i bruken av begrepet. Det er positivt, men også problematisk. Teksttypebegrepet er også problematisk, fordi det til dels blir benyttet på motstridende måter. Det er heller ikke konsensus om hvordan begrepene sjanger og teksttype skal forstås i forhold til hverandre. Roz Ivanič (2004, s. 233) skiller for eksempel ikke skarpt mellom teksttyper og sjangere, noe som viser til en annen måte å se begrepene på enn det vil bli gjort her. Frandsen (1995, s. 33) peker på det negative aspektet ved en slik terminologisk forvirring. Når det samme fenomenet blir betegnet *med* to forskjellige begrep, som Ivanič gjør, eller at det samme begrepet blir brukt *om* to forskjellige begrep slik mange har brukt sjangerbegrepet, fører det til en tvetydighet. Det er derfor behov for en begrepsavklaring av teksttype- og sjangerbegrepet.

2.6.1 Hva er teksttype?

Teksttype er en «klassifisering af tekster efter den menneskelige kommunikations universelle grundformer» (Frandsen, 1995, s. 33). Begrepet framstillingsform er et synonym til teksttypebegrepet, og begrepet viser at det dreier seg om hva som skal fram basert på form (jf. Breivega, 2003, s. 106). Teoretikeren Egon Werlich (1976, s. 21) har presentert en taksonomi knyttet til fem grunnleggende kognitive prosesser. Disse er beskrivelse (persepsjon i rom), narrasjon (persepsjon i tid), eksposisjon (forståelse), argumentasjon (vurdering) og instruksjon (planlegging av framtidig atferd). Inndelingen er «primært basert på tekstinterne kriterium» (Breivega, 2003, s. 102). Det tekstinterne innebærer å se på teksten i seg selv, mens teksteksterne kriterier tar for seg konteksten. Teksttypene er slik strategier for oppbyggingen av teksten, og vil representere et mønster i teksten. Grunntypene er kategorisert i ulike taksonomier, og nedenfor vil et utvalg av teksttaksonomier bli presentert.

Teksttaksonomier

Werlich (1976) sin inndeling er som nevnt delt i fem teksttyper. Også andre tekstteoretikere, som sammen med Werlich er etablerte innenfor tekstlingvistikken, deler inn i ulike grunntyper. Robert de Beaugrande og Wolfgang Dressler (1981) presenterer de syv teksttypene deskriptiv, narrativ, argumentativ, forskningsbasert (scientific), didaktisk, litterær og poetisk. Mens Robert E. Longacre (1983, s. 3) deler inn i de fire diskursene narrative, prosedural (procedural), forklarende (behavioural) og overtalende (expository), som kan ses på som teksttyper. Jean-Michel Adam² (1992), som blant annet bygger på Werlich, kaller sine fem prototypiske sekvenser for narrasjon, beskrivelse, argumentasjon, eksplikasjon og dialog (referert i Breivega, 2003, s. 142). Sekvenser er her det samme som teksttype, og Adam plasserer teksttypene underordnet sjangere (Adam, 1992, s. 17). Jeg vil nå utdype innholdet i disse taksonomiene, for så å sammenligne dem med teksttypene i LK13.

de Beaugrande og Dressler (1981, s. 186) definerer teksttype som «a set of heuristics for producing, predicting, and processing textual occurrences, and hence acts as a prominent determiner of efficiency, effectiveness, and appropriateness». De påpeker at teksttypene ikke

² Adam (1992) publiserer på fransk. Det blir derfor referert til hans verk gjennom Frandsen (1998), Fløttum (1998) og Breivega (2003).

kan avgrenses med absolutte grenser, fordi «the conditions of communicating are simply too diverse to allow such a rigorous categorization» (de Beaugrande & Dressler, 1981, s. 186). Målet med teksttaksonomien er derfor å identifisere dominantene innenfor tekstbegrepet, uten å avgrense dem så bastant som for eksempel Werlich (1976) gjør. De omtaler teksttypene som tekster, og viser slik at det ikke er absolutte grunntyper. De deskriptive, narrative og argumentative teksttypene blir beskrevet ut fra typiske trekk, og det blir påpekt at alle representerer et mønster for utformingen. De fire neste teksttypene blir derimot behandlet annerledes. Det blir presisert at den litterære teksten kan inneholde elementer fra de deskriptive, narrative og argumenterende tekstene (de Beaugrande & Dressler, 1981, s. 185). Når det gjelder den poetiske teksten er det en undergruppe av den litterære teksten, og det kan slik problematiseres om taksonomien heller er delt inn i seks deler. Den forskningsbaserte teksten kjennetegnes av å utforske og utvide samfunnets kunnskapsbase, basert på observasjon og dokumentasjon. Den didaktiske teksten skiller seg fra den forskningsbaserte ved å ha som formål å spre kunnskapen, og vil slik være mer eksplisitt og ta for seg mer bakgrunnskunnskap (de Beaugrande & Dressler, 1981, s. 186).

Longacre (1983, s. 3-7) bruker to kriterier for å definere sine fire diskurser. Det første kriteriet er om teksten er orientert rundt agens (agent orientation), mens det andre er om det temporale i teksten er til stede. Det temporale gjelder hvor vidt hendelser og handlinger bygger på tidligere hendelser og handlinger (contingent temporal succession). Den narrative diskursen omtaler agens og er temporal, og inneholder begge variablene. Den prosedurale diskursen kjennetegnes av «how-to-do-it, how-it-was-done, how it takes place» (Longacre, 1983, s. 3). Den har en temporal utvikling, men trenger ikke forholde seg til agens fordi det handler om hva som skal bli gjort, men ikke av hvem. Den forklarende (behavioral) diskursen er vid, og omhandler atferd i form av hva folk har gjort, eller hvordan de skulle ha oppført seg. Den er dermed orientert rundt agens, men trenger ikke å være temporal. Den overtalende (expository) diskursen tar ikke for seg de to variablene. Det viser at den narrative og prosedurale diskursen er kronologiske, til forskjell fra den forklarende og overtalende som heller er bygget opp tematisk eller logisk.

Siden Adam (1992) bygger på Werlich (1976) er det aktuelt å se nærmere på hvordan taksonomiene skiller seg fra hverandre. Forskjellen på Adam og Werlich sin inndeling er at

instruksjon er byttet ut med dialog hos Adam, mens eksplikasjon er en undergruppe av Werlich sin eksposisjon (Breivega, 2003, s. 148). Dialogen er langt på vei en muntlig framstillingsform, og vil ikke inngå i dette prosjektet. Kritikere, som tekstlingvisten Eddy Roulet, ser heller inndelingen til Adam som dimensjoner ved teksten, enn å se dem som typer (Frandsen, 1998, s. 36). Adam tar avstand fra Werlich og hvordan han baserer sin teksttypologi på enkle basissetninger. Dette fordi Adam syns forholdet mellom lokale og globale funksjoner er knyttet til at «et bestemt språklig fenomens funksjon i teksten» og må tas i betraktning (Fløttum, 1998, s. 65). Werlich blir også kritisert for å legge for lite vekt på det komposisjonelle, og dermed kan inndelingen ses på som en setningstypologi, heller enn en teksttypologi. Werlich ønsker at hans setningstypologi skal danne et fundament for en tekstgrammatikk, med basis i en teksttypologi (Fløttum, 1998, s. 60). Adam, i motsetning til Werlich, vektlegger i stor grad det komposisjonelle. I tabellen nedenfor (Tabell 2) er taksonomiene skissert. Teksttypene fra LK13 for grunnskolen er også tatt med, for å ha et sammenligningsgrunnlag.

Werlich (1976)	de Beaugrande og Dressler (1981)	Longacre (1983)	Adam (1992)	LK13 - grunnskolen
Narrativ	Narrativ	Narrativ	Narrativ	Fortellende
Deskriptiv	Deskriptiv		Deskriptiv	Beskrivende
Argumentativ	Argumentativ	Overtalende	Argumentativ	Argumenterende
Eksposisjon	Didaktisk	Forklarende	Eksplikasjon	Informativ
	Litterær + Poetisk			Kreativ
Instruksjon		Prosedural		Reflekterende
	Forskningsbasert		Dialog	

Tabell 2: Oversikt over taksonomier av teksttyper.

Tabellen ovenfor (Tabell 2) er utformet i den hensikt at de teksttypene som har likhetstrekk i taksonomiene er plassert horisontalt på samme linje. Grunnen til at taksonomiene skiller seg fra hverandre kan være fordi det er snakk om fenomen som er utfordrende å klassifisere, i

tillegg til at taksonomiene er basert på ulike kriterier (Frandsen, 1998, s. 15). Alle har likevel til felles å klassifisere tekstbegrepet, og har slik samme utgangspunkt. Ved gjennomgang av taksonomiene viser det seg at det er grunnlag for å plassere Longacre sin overtalende diskurs sammen med den argumenterende teksttypen. Det er også likhetstrekk mellom Werlich sin eksposisjon, De Baugrande og Dressler sin didaktiske teksttype, Longacre sin forklarende diskurs, Adams eksplikasjon og LK13 sin informative teksttype. Det viser at det er tre teksttyper det er enighet om å omtale som grunntyper; den narrative, den argumenterende og den informative teksttypen. De Baugrande og Dressler sin litterære teksttype, der den poetiske teksttypen inngår, kan relateres til LK13 sin kreative tekst. Den reflekterende teksttypen fra LK13 kan derimot ikke sammenlignes med noen av de andre taksonomiene. Werlich sin instruksjon og Longacre sin prosedurale diskurs er også på samme nivå. De Baugrande og Dressler sin forskningsbaserte teksttype kan ikke sammenlignes med de andre taksonomiene. Adams sin dialog står også alene, trolig siden denne gjelder som en muntlig teksttype. Denne gjennomgangen viser likhetstrekkene mellom taksonomiene, men også at det er klare forskjeller.

Distribusjon

Teksttype er en størrelse på deltekstnivå, og kan derfor distribueres ulikt i tekster (Frandsen, 1995, s. 38-40). Det vil si at teksttypene kan ses igjen i deler av teksten, til forskjell fra heltekstnivå som gjelder hele teksten. Werlich påpeker at hans fem teksttyper kan finnes i alle tekster, og skriver at «The dominant contextual foci distinguished [...] point to five basic text types to which all texts can be assigned, including those in which several foci are mixed» (Werlich, 1976, s. 21). Nettopp fordi teksttypene har tydelige skiller kan en se at de av og til opererer side om side i én og samme tekst. Det blir poengtert fra de Baugrande og Dressler sin side at «In many texts, we would find a mixture of the descriptive, narrative, and argumentative functions» (1981, s. 184). Frandsen (1998, s. 15) viser til skillet mellom homogene tekster der kun én teksttype er representert, og heterogene tekster der flere teksttyper kan være tilstede i samme tekst. Det finnes ulike måter å se på samspillet mellom teksttyper på, og dominansmodellen er en av dem (Frandsen, 1998, s. 15). Breivega (2003) sin doktoravhandling *Vitskaplege argumentasjonsstrategiar* er det eneste norskspråklige arbeidet som i detalj viser, både teoretisk og analytisk, hvordan distribusjonen kan arte seg. Hun tar for seg distribusjonsmønsteret i medisinske, historiske og språkvitenskapelige artikler, og sammenligner disse. Hun konkluderer med at naturvitenskapelige og humanistiske

vitenskapelige artikler er to *ulike* sjangere (Breivega, 2003, s. 328). Sjangerbegrepet vil i neste del omtales.

2.6.2 Hva er sjanger?

Sjangerbegrepet viser til en faktisk tekst, på heltekstnivå. Ordet sjanger kommer fra det franske ordet genre som betyr slag, og kan forstås som tekstslag eller tekstsart (Vagle et al., 1993, s. 271). Opprinnelig var sjangerbegrepet et litterært begrep som refererte til den klassiske inndelingen av skjønnlitteratur i epikk, dramatikk og lyrikk (Mose, Norheim, Andersen & Vikingstad, 2012, s. 58). Men på 60- og 70-tallet gikk sjangerbegrepet over til å bli mer eller mindre identisk med teksttype, og flere fagfelt har brukt begrepet om «kommunikasjonsrettede, kulturelle ytringsformer mer generelt» (Smidt, 1993, s. 3). Det ses igjen i Mønsterplanen fra 1987 der sjangerbegrepet ble brukt, mens teksttype var satt i parentes som forklaring på sjanger (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 131). Sjangere kan for eksempel være novellen, artikkelen eller bruksanvisningen, som alle har ulike krav til språk og innhold, avhengig av formålet med teksten. Virtanen (1992, s. 294) viser til at skillet mellom sjangere og tema kan være uklart, ved for eksempel at humor blir regnet som en sjanger av enkelte teoretikere. Denne tilnærmingen er ikke vanlig i norsk skole, og vil ikke gjelde i denne studien.

Miller (2001, s. 32) påpeker at sjanger får «mening fra situasjonen og fra den sosiale konteksten som situasjonen oppstod i», og viser en vid forståelse for sjangerbegrepet. En smalere tilnærming som baserer seg på tekster, definerer sjanger som et «sterkt og temmelig varig tekstnormkompleks, med mer eller mindre rom for individuelle løsninger» (Vagle et al., 1993, s. 19). Denne definisjonen får fram sjangerens dynamiske funksjon, samt at sjangeren er underlagt visse regler. I tillegg viser den hvordan sjangeren preger skriveren. En kan også være mer konkret, og forstå sjangeren som at den holder sammen innhold, form og funksjon i en tekst (Ongstad, 2004). Sjangere kan være så fleksible at de over tid går over i hverandre og kan bli til en ny sjanger (Berge & Ledin, 2001, s. 6-7). Det viser hvordan sjangerne er i bevegelse og utveksling med hverandre. Dette får fram det dynamiske aspektet ved sjangerne. Sjanger er slik en måte å klassifisere tekster på som handler om hva språk blir brukt til, og hvilken oppgave språket løser for oss.

2.6.3 Hvordan er forholdet mellom teksttype- og sjangerbegrepet?

Ledin (2001, s. 7) peker på hvor vage og flytende grensene mellom teksttyper og sjangere er, men at begrepene sammen bidrar til forståelsen for skriverens valg. En viktig forskjell mellom de to begrepene er at sjangere blir klassifisert på heltekstnivå, mens teksttyper blir klassifisert på deltekstnivå (jf. Frandsen, 1995, s. 38-40). Teksttyper er også mer stabile enn sjangere. Sjangere kan beskrives ut fra sosiokulturelle kategorier, hvor situasjonen og språkbrukernes klassifiseringer preger sjangerne. Teksttyper blir derimot beskrevet ut fra språklig-universelle kategorier påvirket av vitenskapelige klassifiseringer (Ledin, 2001, s. 9). Teksttypene er slik tekstlige framstillingsformer som langt på vei kan defineres på grunnlag av tekstinterne kriterier. Disse kriteriene går på elementer i tekstens form, som leksikalske, morfologiske, syntaktiske eller tekstorganiserende trekk (Frandsen, 1995, s. 36). Sjanger kobles til «sociala processer, aktiviteter eller verksamheter», og kan dermed ikke defineres på grunnlag av gitte språklige egenskaper (Ledin, 2001, s. 26). Sjangere er slik faktiske tekster som ikke kan kategoriseres uten at teksteksterne variabler blir trukket inn. Ledin påpeker at «Det är [...] uppenbart att en text i en viss genre kan innehålla en eller flera texttyper och att olika genrer kan innehålla samma texttyp» (2001, s. 10). Det viser til samspillet mellom teksttyper og sjangere når de kombineres, og hvordan de fungerer sammen i en tekst.

Selv om det virker som et tydelig skille at forskjellen mellom sjanger og teksttype er det teksteksterne og det tekstinterne, er ikke dette et vanntett skille. En tekstintern betraktningssmåte vil «anse teksten som et enhetlig objekt, løsrevet fra både forfatterens intensjoner, kontekstuelle bindinger og leserens reaksjoner», mens ved teksteksterne kriterier inngår disse utenfor-tekstlige aspektene som en del av verket (Mose et al., 2012, s. 19). Det må problematiseres om teksttypene kun kan kategoriseres ut fra det tekstinterne. Språket er grunnleggende funksjonelt, som vises ved for eksempel ulike typer av setninger. For eksempel vil spørresetninger og bydesetninger brukes ut fra et formål. Når det gjelder språket i bruk, blir det mer korrekt å si at teksttypene i hovedsak kan ses på som *preget av* tekstinterne kriterier, for det er ikke snakk om et absolutt kriterium. Det er særlig Vagle et al. (1993) som bruker distinksjonen mellom tekstinterne og teksteksterne kriterier for å skille sjangerne og teksttypene. Frandsen (1995, s. 37) kritiserer inndelingen og kaller den problematisk. Denne distinksjonen får fram et skille mellom «et «inde» og et «ude» i forhold til teksten» som kan være uheldig (Frandsen, 1995, s. 37). Når det tekstinterne kriteriet blir eksemplifisert med hva senderen vil og gjør med teksten fra Vagle et al. (1993) sin side, stiller Frandsen (1995, s. 37)

spørsmål ved hvordan en kan avgjøre at tekstens innhold er tekstinternt. Han synes det er et vagt kriterium som ikke er hensiktsmessig å bruke med mindre man tar i bruk semantiske modeller. Likevel, om man påpeker at det langt på vei er tekstinterne kriterier en tar for seg, utelukkes ikke det teksteksterne.

Sjangeren representerer formålet med teksten, mens teksttypene er grunnleggende formkategorier (Se også Breivega og Johansen, under publisering). Sjangere og teksttyper spiller slik forskjellige roller i teksten. Det er samtidig andre, blant annet innenfor den sosiokulturelle tilnærmingen, som ser et hierarkisk skille mellom teksttyper og sjangere. Berge og Ledin (2001, s. 6-7) mener det ikke finnes belegg for å si at teksttyper dominerer sjangere. Jeg velger derfor å forholde meg til teksttype- og sjangerbegrepet som atskilte fra hverandre, der de representerer hver sin del i teksten; form og formål.

Tuija Virtanen (1992, s. 295ff) påpeker at teksttypene kan være direkte og indirekte brukt i teksten. Hun ser inndelingen av tekster på to nivåer, og presenterer sin modell bestående av teksttyper og diskurstyper. Denne inndelingen viser til distinksjonen mellom form og funksjon. Hun karakteriserer teksttypene ved hjelp av tekstinterne kriterier, som gjelder form og innhold. Diskurstypene representerer funksjonen eller formålet i teksten, og kan slik til dels ses i relasjon med sjangerbegrepet. Virtanen bruker Werlich (1976) sine teksttyper, men ser en todeling. Det vil si at hun deler inn i *teksttypene* beskrivelse, narrasjon, eksposisjon, argumentasjon og instruksjon på den ene siden, og *diskurstypene* beskrivelse, narrasjon, eksposisjon, argumentasjon og instruksjon på den andre siden. Det trenger ikke å være et en-til-en-forhold mellom teksttype og diskurstype, og de framstår som parallelle. Det vil alltid være både en mer eller mindre dominerende teksttype i tillegg til en diskurstype i teksten, og poenget til Virtanen er korrespondansen mellom dem. Hun viser at den narrative teksttypen kan realisere alle de nevnte diskurstypene. Når den narrative teksttypen realiserer den narrative diskurstypen vil det være direkte bruk, men når den narrative teksttypen realiserer noen av de andre diskurstypene vil det være en indirekte bruk. Den argumenterende teksttypen blir brukt mer direkte i teksten, og vil kun realisere den argumenterende diskurstypen (1992, s. 303). Virtanen setter med denne modellen ord på kompleksiteten ved teksttypene, og tydeliggjør ulik bruk i tekstene. Se også Breivega (2003, s. 106-108).

Frandsen (1995, s. 35) viser til to kategoriseringsmodeller, den klassiske logiske modell og prototypemodellen, som kan brukes til å klassifisere både sjangere og teksttyper. Modellene skiller seg fra hverandre ved at den klassiske logiske modell først vil stille opp et system for å kategorisere tekstene som alle tekster i sin helhet kan plasseres innenfor. I prototypemodellen vil ikke alle tekstene være likeverdige, for der kan tekstene kategoriseres som bedre representanter for kategorien enn andre. Av de to modellene er det prototypemodellen som blir foretrukket, jamfør Adams prototypiske sekvens (referert i Breivega, 2003, s. 142). Ulike klassifiseringsmodeller, som de to nevnte, vil ta for seg sjangere og teksttyper på ulike måter. Det kan oppklare misforståelser som at teksttyper representerer hele tekster. Teksttyper er konkrete typer som kan kjennes igjen i teksten på deltekstnivå (jf, Frandsen, 1995, s. 38-40). Jeg vil nå gå inn på teksttypene for grunnskolen i LK13. Som jeg har påpekt er ikke alle typene på samme nivå, og kan derfor ikke plasseres uproblematisk som en teksttype. Jeg vil derfor kalle dem for typer tekster, for så å se på hvordan de enkelte typene kan forstås som teksttyper. De seks typene tekster som gjelder for grunnskolen er som nevnt den narrative, deskriptive, kreative, informative, reflekterende og argumenterende. Jeg vil presentere dem ytterligere, relatert til teksttaksonomiene nevnt ovenfor, samt til hvilke karakteristikker som skiller dem fra hverandre.

2.6.4 Narrative tekster

Werlich (1976, s. 28) karakteriserer den narrative teksttypen som temporal, og eksemplifiserer teksttypen ut fra setningen «*the passengers landed in New York in the middle of the night*». Denne eksempelsetningen viser hvordan den eksterne fortelleren får fram noe som har skjedd, og når det fant sted. de Beaugrande og Dressler (1981, s. 184) tar for seg flere element, og påpeker at «narrative texts [...] would be those utilized to arrange actions and events in a particular sequential order. There will be a frequency of conceptual relations for cause, reason, purpose, enablement, and time proximity». Det betyr at også kausale relasjoner spiller inn på lik grad som temporale relasjoner. Longacre (1983, s. 3) viser som nevnt til kravet om agensorientering og et temporalt forløp. Mens Adam (1992) påpeker at det i narrativer må skje endringer i form av at slutten må kunne skilles fra utgangssituasjonen (Adam, 1992, referert i Breivega, 2003, s. 151). Adam skisserer en prototypisk narrativ sekvens, bestående av utviklingen; orientering - komplikasjon - reaksjoner eller evaluering - resolusjon - sluttsituasjon - moral (Adam, 1992, s. 57, referert i Breivega, 2003, s. 152). Modellen viser til det generelle mønsteret som bygger opp den narrative teksten. Virtanen (1992, s. 305) peker

på at dette mønsteret blir brukt til å organisere «our experience of the world». Som nevnt viser hun også at den narrative teksttypen kan ta for seg ulike diskurstyper, og ved at den er fleksibel fremstår den som en sterk teksttype. Det skal heller ikke mye narrativt materiale til for å karakterisere den narrative teksttypen, men det temporale må være til stede (Virtanen, 1992, s. 304).

2.6.5 Deskriptive tekster

Werlich (1976, s. 28) definerer deskriptive tekster ut fra persepsjon i rom, og eksemplifiserer teksttypen ut fra setningen «*thousands of glasses were on the tables*». Det er karakteristisk med et stadfestende verb i deskriptive setninger, som er realisert med «were» i eksempelsetningen. Oppmerksomheten er gjerne konsentrert om et punkt på tidslinjen, og ofte rettet mot nåtidssituasjonen (Skjelbred, 2014, s. 75), som Werlich sin eksempelsetning viser. de Beaugrande og Dressler (1981, s. 184) forklarer deskriptive tekster som «those utilized to enrich knowledge spaces whose control centres are objects or situations». Det viser at det gjerne er objekter og situasjoner som blir beskrevet. Adam (1992, s. 84, referert i Breivega, 2003, s. 152) tar utgangspunkt i at det i deskriptive tekster er et tema som blir beskrevet, enten i form av aspektualisering, eller i form av relasjonsdanning, som igjen kan deles inn i nye tematiseringer. Aspektualisering er kjernen i all deskripsjon, og beskriver ulike deler av temaet og knytter visse egenskaper til temaet. I relasjonsdanningen inngår sammenligning og metafor som får fram aspektet i tid og rom. Denne inndelingen blir sett på som komponentskjemaet til alle deskriptive tekster, og viser det grunnleggende mønsteret for slike tekster.

2.6.6 Kreative tekster

Den kreative teksten kan ha likhetstrekk til den litterære teksten fra typologien til de Beaugrande og Dressler (1981). Den litterære teksten kan inneholde narrative, deskriptive og argumenterende trekk, og blir definert som «a text whose world stands in a principled *alternativity* relationship to the accepted version of the «real world»» (de Beaugrande & Dressler, 1981, s. 185). Denne karakteristikken kan også passe til de kreative tekstene, som kan ha elementer av andre teksttyper. De kreative tekstene kan skille seg ut som alternative, i form av å romme for eksempel fiktive elementer, eller en kan presentere nye vinklinger innen temaet. Den litterære teksten har underkategorier der den poetiske og dramatiske teksten blir

plassert. Dikt og dramatekst kan regnes som sjangere som kan realiseres kreativt, og slik ses relasjonen mellom den litterære teksttypen og de kreative tekstene.

Utdanningsdirektoratet kom i september 2015 ut med en klargjøring av hva kreative tekster innebærer (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det blir påpekt at «en kreativ tekst ikke er en teksttype, men en skrivemåte der den som skriver viser kreativitet og originalitet når det gjelder innhold, innfallsvinkler, språklige og/eller litterære virkemidler» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Den kreative teksten er heller et samlebegrep enn én teksttype som dekker det kreative aspektet ved all skriving (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 36). Spørsmålet er hvordan en skal forstå hva «kreativ» er, og hva som er det motsatte, altså «ikke-kreativ». Er «ikke-kreativ»-skriving avskrift, diktat og lignende mekaniske oppgaver? Slik de kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekstene i kompetansemålet etter 10. årstrinn er ramset opp kan det virke som om det ikke er kreativt å argumentere, informere og reflektere. Laila Aase mente allerede i 1988 at dette var alvorlige kategorimistak, og mener at «all skriving er kreativ forutsatt at den som skriver investerer et minimum av mentalt engasjement i skriveprosessen» (Aase, 1988, s. 35). Det er neppe Aases tilnærmingen som ligger til grunn for inndelingen i kompetansemålet siden kreative tekster er nevnt eksplisitt.

Henning Fjørtoft (2014, s. 153) foreslår at «når elevene skriver tekster som inneholder uventede ord og fraser eller mer eller mindre bevisste brudd på skriftspråklige normer og konvensjoner» kan det ses på som kreativitet. Vinje (1989, s. 47) peker på at kreativitetsbegrepet er problematisk å forholde seg til, både fordi det har ulik betydningsvalør, men også til dels «fundamentalt forskjellig meningsinnhold». Det er også nyttig at elevene blir bevisste på valg av ulike innfallsvinkler, perspektiver og hva som ligger til grunn for vurdering av kreative tekster (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det er gjerne når det er bevisste brudd på sjangeren at det er kreativt, men det kan være vanskelig å vurdere. Det er helst vurderingsbiten som ligger til grunn for kritikken av den kreative skrivemåten. Anders Mehlum (1982, s. 131) stiller spørsmål ved om kreative tekster skal vurderes på lik linje som andre tekster. Kreativitet er vanskelig å måle, og om læreren skal følge en modell som elevene vurderes etter, vil det være vanskelig å være objektiv og se alle elementene ved elevens tekst.

Læreren må uttrykke ønske om å se framgang, variasjon og mangfold, og elevene må motiveres til å prøve seg fram (Mehlum, 1982, s. 135).

Mehlum (1982, s. 143ff) foreslår hvilke elementer en kan vurdere de kreative tekstene etter. Han deler inn i fire nivåer, og starter med *uttrykksevne*. Da kan det være nyttig å se på ordvalget, om det er presist, dekkende og nyansert. Det kan også være aktuelt å se etter hvordan ordklassene brukes, om det blir brukt gode adjektiver og adverb for å nyansere og skildre, og om verb blir brukt for å få fram fart og bevegelse. Hvis eleven varierer syntaks og bruker ulike setningstyper kan det gi et bilde av elevens sans for språkrytme. Det kan være relevant å se på om eleven bruker et autentisk språk som gjør det rikt og personlig, samt om eleven varierer virkemidlene. På dette nivået kan det også vurderes om eleven er mottakerbevisst. Det andre nivået kaller Mehlum *god og variert sansing*, og her er det positivt om eleven tolker inntrykkene, og kan uttrykke nyansene. *Skaperevne, fantasi og innlevelsessevne* er det tredje nivået, og her inngår evnen til å leve seg inn i situasjoner og mennesker. Det siste nivået er *individualitet, personlighet og originalitet*, og det blir gjort klart at elevene helst bør snakke med egen røst, men at det kan gjøres ved å bruke forbilder. Når det gjelder originalitet, kan en ikke kreve det absolutt nyskapte, men om elevene skaper noe som er nytt for dem selv, kan det regnes som kreativt (Mehlum, 1982, s. 136). Ut fra de fire nivåene kan det virke som at Mehlum har et noe vidt perspektiv på kreative tekster. Det vil være nødvendig for å romme spekteret av de kreative tekstene. Kommunikasjonen i kreative tekster er gjerne et «dialogisk spill med tekstlige konvensjoner», og det kan være et poeng at tekstsammenhengen er løsere (Vaagen, 2014, s. 169). Disse kriteriene kan også passe til andre teksttyper, og det er problematisk at kriteriene for den kreative teksten er så generelle.

2.6.7 Informative tekster

De informative tekstene har likhetstrekk med Werlich sin teksttype eksposisjon hvor forståelse er den grunnleggende kognitive prosessen (Werlich, 1976, s. 21). Han bruker eksempelsetningene «*One part of the brain is the cortex or rind*» og «*The brain has ten million neurones*» for å beskrive teksttypen (Werlich, 1976, s. 29). Setningene er karakteristiske fordi de forklarer et konsept, samt at det blir brukt et verb som ikke forandrer seg, her ved «is» og «has» (Werlich, 1976, s. 29). Som nevnt kan de Beaugrande og Dressler (1981) sin didaktiske teksttype ses i relasjon til den informative fordi det handler om å

redegjøre for et tema. Adam (1992, referert i Breivega, 2003, s. 154) opererer med teksttypen eksplikasjon fordi han mener Werlich sin eksposisjon inneholder deskriptive element, og dermed framstår den ikke som en grunntype. Adam kritiserer Werlich sin eksposisjon for ikke å føre fram til en konklusjon (referert i Breivega, 2003, s. 156). Det er rimelig at de informative tekstene konkluderer, men det er ikke et krav. Dermed vil både Werlich sin eksposisjon, og Adam sin eksplikasjon, ligge til grunn for den informative teksttypen. Eksplikasjonen som teksttype forklarer fenomenet, svarer på spørsmål og ender opp med en konklusjon. Adams komponentskjema består slik av; situasjon – problem – eksplikasjon (svar) – konklusjon, og viser det grunnleggende mønsteret til den eksplikative teksttypen. Komponenteskjemaet kan overføres til den informative teksttypen.

Informative tekster er kjennetegnet av å være orientert rundt saken, og synonymer kan være å beskrive, forklare og utgreie (Skjelbred, 2006, s. 38). Formålet kan være å gi mottakeren en forestilling om det omtalte. Det kan skje ved å la flere informasjoner bygge på hverandre slik at det kumulative aspektet er representert, eller ha fokus på analyse og syntese (Skjelbred, 2006, s. 38). Hensikten med den informative teksten er å kartlegge årsaker, drivkrefter og sammenhenger på en troverdig og logisk måte (Skjelbred, 2014, s. 89).

2.6.8 Reflekterende tekster

Den reflekterende teksttypen er ikke representert i de nevnte teksttaksonomiene. Siden refleksjon handler om å prøve ut tanker, kan slike tekster vanskelig systematiseres til å passe inn i et mønster. Ordet reflektere stammer etymologisk fra latin, der *re* betyr tilbake og *flektere* betyr bøye eller krumme (Store norske leksikon, u.å.). Slik sett kan en se hvordan ordets opphav henger sammen med det å gå tilbake, gjerne til egne tanker, eller å gå både fram og tilbake i sakens anliggende. Refleksjon kan slik ses på som tankens tilbakeskuende bevegelse. Fred Korthagen (2001) påpeker at en ikke må blande refleksjon og å tenke. Han forstår refleksjon som «the mental process of trying to structure or restructure an experience, a problem, or existing knowledge or insights» (Korthagen, 2001, s. 58).

Refleksjon, reflekterende tekst og den reflekterende teksttypen er her tre begrep, som til dels skiller seg fra hverandre. Å reflektere vil være en prosess, og om det blir nedskrevet vil det

resultere i et produkt som kan regnes som en reflekterende tekst. Teksttype er som nevnt en framstillingsform, og det er her det kan virke som om den reflekterende teksten er på et annet nivå enn for eksempel den informative og argumenterende teksttypen. Disse to har begge et mønster som preger tekstene. Den reflekterende teksten står noe friere, og på samme måte som den kreative teksten kan det derfor problematiseres hvorvidt den reflekterende teksttypen er en teksttype. Det er heller ikke sikkert det er hensiktsmessig å finne et prototypisk mønster, og karakterisere den reflekterende teksten som en grunntype. Det er likevel klart at den reflekterende teksten har særegenheter som kan få fram teksttypens egenskaper. Den reflekterende skrivingen har for eksempel en undersøkende tilnærming. Svarene er ikke gitt, som kan bidra til å fremme undring og evnen til å belyse saken fra flere sider (Skjelbred, 2014, s. 82). Et annet kjennetegn ved reflekterende tekster er at de gjerne er jeg-orientert (Berge, 2014, s. 497).

Utdanningsdirektoratet (2015b) har utdypet hvordan en kan forstå reflekterende tekster, og det blir påpekt at det er «tekster hvor elevene utforsker et tema». Synonymer som blir brukt på den reflekterende skrivingen er å undersøke, diskutere, analysere og tolke kunnskap. Og disse tilnærmingene kan bidra til å utvikle ny kunnskap og forståelse. Synonymene viser til den reflekterende skrivingen som en prosess. Det blir også påpekt at refleksjonen kan oppstå på et noe mer personlig nivå; «der elevene tenkeskriver, funderer, vurderer, betrakter og kanskje til og med filosoferer over egne følelser og egen utvikling» (Utdanningsdirektoratet (2015b)). Det viser at den reflekterende teksten kan være personlig. Det stemmer med det Berge (2014, s. 497) påpeker er formålet med den reflekterende skrivingen, nemlig identitetsutvikling, selvinnsikt og erkjennelse. Utdanningsdirektoratet (2015b) påpeker at reflekterende skriving kan realiseres innenfor en rekke sjangere. For eksempel fagartikkel, tekstanalyse, og gjennom presentering av prosjekter. I tillegg til logg, essay, dagbok eller blogg. I gjennomgangen nevnes ikke den reflekterende teksten som en teksttype.

2.6.9 Argumenterende tekster

Werlich peker på at den argumenterende teksttypen er preget av relasjoner mellom fenomenene som blir presentert (Werlich, 1982, s. 40). Werlich bruker eksempelsetningen «*The obsession with durability in the arts is not permanent*» for å karakterisere den

argumenterende teksttypen (1976, s. 29). Poenget i denne setningen er det vurderende aspektet. de Beaugrande og Dressler (1981, s. 184) trekker fram at

Argumentative text are those utilized to promote the acceptance or evaluation of certain beliefs or ideas as true vs. false, or positive vs. negative. Conceptual relations such as reason, significance, volition, value, and opposition should be frequent. The surface texts will often show cohesive devices for emphasis and insistence, e.g. recurrence, parallelism, and paraphrase [...].

De får her fram kontrasten som ofte oppstår i argumenterende tekster. Longacre (1983) viser som nevnt at den overtalende diskursen ikke relateres til agens, og at teksten blir bygget opp tematisk eller logisk, ikke temporalt. Adam påpeker at alle tekster har som mål å overbevise, og skiller mellom argumentasjon som en bestemt teksttype og argumentasjon som en overordnet kommunikativ funksjon (Adam, 1992, s. 103, referert i Frandsen, 1998, s. 34). Knyttet til den argumenterende teksttypen legger Adam vekt på Stephen Toulmin (1958; 2003, s. 87ff) sin argumentasjonsmodell. Den går ut på at det trengs minst to informasjoner for å argumentere, der den ene informasjonen grunngir den andre (Toulmin, 2003, s. 98). Det må være en *påstand* som det er *belegg* for, og en *hjemmel* som knytter sammen påstanden og belegget slik at påstanden kan godtas. Om ikke hjemmelen blir akseptert, faller argumentet sammen. For å bidra til at hjemmelen blir akseptert, er det tre element som er aktuelle, men ikke obligatoriske. Ved å bruke *styrkemarkører* i form av adverb, eller modale uttrykk, kan skriveren uttrykke graden av sikkerhet knyttet til standpunktet. Ved styrkemarkøren kan en også komme med *innvendinger* i form av vilkår, unntak, eller å påpeke eventuelle omstendigheter. For å støtte hjemmelen enda mer, kan den få *ryggdekning* i form av ytterligere dokumentasjon (Toulmin, 2003, s. 93ff; Grepstad, 1997, s. 171). Adam har tekstualisert Toulmins argumentasjonsmodell, og Adams argumenterende sekvens kan skisseres ved utviklingen; gammel tese - data (premisser/belegg) - inferenser (hjemmel) – med mindre restriksjon - (så trolig) konklusjon (ny tese) (Breivega, 2003, s. 155). Parentesene med premisser/belegg og hjemmel er tatt med for å vise relasjonen til Toulmin (2003) sin modell. Dette komponentskjemaet viser det grunnleggende mønsteret for den argumenterende teksttypen.

Virtanen (1992, s. 305) påpeker som nevnt at den argumenterende teksttypen ikke tar for seg andre diskurstyper. Den argumenterende diskurstypene kan derimot være til stede i alle teksttyper fordi diskursen er grunnleggende overtalende, og det argumenterende aspektet trenger derfor ikke være direkte i teksten. Det viser at den argumenterende teksttypen er svak,

mens den argumenterende diskurstypen er sterk. Når det gjelder kjennetegn ved den argumenterende skrivemåten, er det særlig høy frekvens av overtalende trekk som kan bidra til å identifisere teksttypen. Det kan ses igjen i modaliteten i teksten. Den argumenterende teksttypen er basert på kontrast og motsetning, og formålet er påvirke og overbevise sin leser (Grepstad, 1997, s. 115). Leseren kan påvirkes ved hjelp av modale hjelpeverb, betingelseskonstruksjoner og overtalende verb, infinitiver, og skilt hjelpeverb og hovedverb (Vagle et al., 1993, s. 252). Når det skal argumenteres må en ta et stilling til saken, og begrunne det. Det krever både saklighet, logisk resonnement og refleksivitet. Argumenterende tekster skrives gjerne du-orientert, særlig når målet er å overbevise (Bakke, 2014, s. 497). Det er en gradsutvikling når elever argumenterer. Den går fra at elevene sier hva de synes uten å begrunne, til å underbygge påstandene og gi eksempler, til å trekke slutninger (Haanæs, 2008, s. 161).

Oppsummering

Denne gjennomgangen av de aktuelle teksttypene i grunnskolen viser at de blir kategorisert gjennom ulike kriterier. Den narrative, deskriptive, informative og argumenterende teksttypen kan alle kategoriseres ut fra konkrete komponentskjema som viser det grunnleggende mønsteret (se Tabell 3), mens det ikke vil være hensiktsmessig å følge et slikt mønster for den kreative og reflekterende teksttypen. Teksttypene i LK13 er dermed på ulike nivå, men det trenger ikke være problematisk i seg selv. Utdanningsdirektoratet har påpekt at den kreative teksten ikke er en teksttype, og slik vil det ikke være passende å utarbeide et komponentskjema. Oversikten nedenfor kan bidra til å stille ytterligere spørsmål om den reflekterende teksten er en teksttype.

Narrativ	Deskriptiv	Informativ	Argumentativ
Orientering	Tema	Situasjon	Gammel tese
Komplikasjon	Aspektualisering/ Relasjonsdanning	Problem	Data (premisser/belegg)
Reaksjoner/evaluering	Tematisering	Eksplikasjon	Inferenser (hjemmel)
Resolusjon		Konklusjon	Mindre restriksjoner
Sluttsituasjon			Konklusjon
Moral			

Tabell 3: Adams (1992) komponentskjema for sine teksttyper.

I Tabell 3 er Adam (1992) sine komponentskjema skissert, slik de er nevnt i omtalen av de gjeldende teksttypene. Modellen er ment som en oppsummering og oversikt. Selv om disse teksttypene har klare mønstre for formen er det viktig å bruke disse hensiktsmessig i skolesammenheng, og slik unngå formalisme. Det kan ses på som en berikelse at inndelingen i LK13 også tar for seg de kreative og reflekterende tekstene, og dekker flere nivå innenfor tekstbegrepet.

2.7 Samfunnsdebatten

Debatten ute i offentligheten, med mange ulike stemmer, er relevant å lytte til for å få en forståelse for praktiseringer og løsninger. Det er både offentlige personer, institusjoner og lærere som deltar i debatten. Landslaget for norskundervisning (LNU) arrangerte i september 2015 seminaret «teksttyper versus sjangere: fra sjangerformalisme til sjangeranarki?» (LNU, 2015). Der var fire ulike stemmer representert; Celia Berg er lærer på videregående skole og eksamenssensor, Bente Heian på vegne av Utdanningsdirektoratet, Marte Blikstad Balas, forsker ved Universitetet i Oslo, representerte lærerutdannerne, og Arne Johannes Aasen representerte skriveforskningen.

Læreren Celia Berg ønsket seg en felles forståelse for teksttypebegrepet, og påpekte at elevene etterspør en mal, eller en oppskrift, for å skrive innenfor teksttypene. Elevene må få opplæring i å tenke kreativt, samt hvordan de kan bruke de ulike sjangerne til å skrive kreative tekster. Hun problematiserte samtidig at om teksttypene blir satt i rammer vil ikke forskjellen mellom sjangeropplæringen slik den har vært og opplæringen i teksttypene være stor. Det er mange lærere som har savnet en begrunnelse for fokusskiftet fra sjanger til teksttype. Bente Heian fra Utdanningsdirektoratet la fram flere begrunnelser for endringen. Gjennom en helhetlig gjennomgang av faget tok utvalget for LK13 opp hva det vil si å skrive. Det viste seg et behov for en mer funksjonell skriveopplæring, samt en mer virkelighetsnær skriveopplæring med et framtidsrettet perspektiv. Land som Norge sammenligner seg med, som Sverige, Danmark og England, driver en mer funksjonell skriveopplæring, der formål, kontekst og mottakerbevissthet inngår. Hun påpekte at det ikke kommer nye endringer med det første. Heian stilte et åpent spørsmål om hva som vil skje om det kreative og lekende blir tatt bort, og ikke er en del av eksamen. Det tar tid å være kreativ, men det er viktig at det er en del av faget. Forsker Marte Blikstad Balas påpeker at skriveoppgavene har manglet mål og

brukspotensial. Hun tror derimot ikke at lærere kan unngå å gi elevene opplæring i sjangerne. Fokusskiftet har potensial til å gå mot et sjangeranarki, og for å forhindre det må læreren gjøre det klart for elevene at selv om det kan virke som om alt er lov, så er ikke alt like lurt. Endringen legger opp til å gjøre bevisste sjangerbrudd, men da må elevene vite hva som er sjangernormen.

Arne Johannes Aasen, leder for Skrivsesenteret, gikk nærmere inn på sjanger- og teksttypebegrepet. Han presenterte fem diskurser for å få fram distinksjonen mellom begrepene. Den første diskursen var anvendt språkvitenskap, representert ved blant annet Douglas Biber. Biber ser på sjanger knyttet til hva vi bruker språket til, mens teksttypen blir bestemt av tekstens form. Sjanger blir definert ut fra teksteksterne, og ikke-lingvistiske kriterier. Teksttyper blir derimot definert ut fra tekstinterne og lingvistiske kriterier. De to begrepene framstår dermed i motsetning til hverandre. Innenfor sjangerbegrepet er det kommunikative situasjoner, hensynet til mottakere og formålet med kommunikasjonen som er relevant. Overført til skolekonteksten viser han til den formalistiske forståelsen som kan oppstå, hvor form er predefinert, fiksert og statisk. Formalisme overser det sosiokulturelle og den kommunikative dimensjonen ved det å ytre seg i skrift. Den andre diskursen Aasen trekker fram er retorikkforskningen, angående hvordan sjanger blir framstilt. Særlig Miller plasserer seg her, og hun mener at handlingen som skal utføres er viktigere enn innhold og form.

Den tredje diskursen er den norske skriveforskningen som er opptatt av at sjanger er form, innhold og formål. Sjangeren representerer slik ikke kun formen. Jon Smidt forstår det slik at det er sammenhengen og formålet som skaper sjangeren. SKRIV-prosjektet viste at det manglet fokus på formålet med skrivingen i norske klasserom. Ingrid Rygg Haanæs ser på sjanger som muligheter til språklig handling, og har en dynamisk forståelse for sjangerbegrepet. Den fjerde diskursen til Aasen gjelder at det ikke er vanntette skiller mellom sjanger og teksttype, slik Roz Ivanič omtaler teksttype som sjanger. Den kommunikative handlingen vil her være basert på formål. Den femte diskursen innebærer hvordan teksttypebegrepet kommer fram i australske læreplaner. Innenfor denne diskursen ses teksttyper som en overordnet kategori som sjanger blir plassert under, slik at teksttypene kan realiseres gjennom ulike sjangere. Teksttypene er her forstått dynamisk, og er ikke

kriteriebasert ut fra en kriterieliste. Det blir lagt vekt på hva en vil oppnå ved å skrive en tekst, altså formålet med teksttypen. Han åpner for om det er ønskelig i Norge å operasjonalisere denne måten å forstå teksttyper på. Ut fra flere av formuleringene fra Utdanningsdirektoratet virker det som det er nettopp denne forståelsen som ligger til grunn. De to siste diskursene er basert på et sosiokulturelt perspektiv, og dermed på teksteksterne kriterier. Diskurs nummer to og tre omhandler kun sjangere, og ikke teksttypebegrepet. Det virker slik som Aasen forholder seg til sjangere i større grad enn teksttypene.

Aasen trekker fram at det er to måter å forstå teksttypebegrepet på. Den ene måten er ut fra en formalistisk forståelse der kriterier skal oppfylles gjennom et tekstinternt perspektiv. Det vil ikke være hensiktsmessig fordi elevenes skrivekompetanse ikke vil utvikles. Aasen kommer slik med en indirekte kritikk av hvordan Biber og tekstlingvistikken opererer med teksttypebegrepet. Tekstlingvistikken som fagområde anerkjenner den pragmatiske og sosiokulturelle siden ved tekst og kommunikasjon, men ser begrepet *teksttype* som primært tekstinternt. Den andre måten å forstå teksttypebegrepet på er gjennom den sosiokulturelle tilnærmingen. Det innebærer å forstå teksttypene ut fra et teksteksternt perspektiv ved å bruke teksttypene til å oppnå kommunikative formål. Teksttypene i skolen skal slik ta for seg konteksten, og det er hensikten med skrivingen som er overordnet. Aasen preges av denne tilnærmingen, og mener denne måten er mest hensiktsmessig. Innenfor den sosiokulturelle tilnærmingen er det viktigste klassifiseringskriteriet tekstsjangernes kommunikative formål, som for eksempel John M. Swales (1990) og Vijay K. Bhatia (1993) står for (se også Fløttum, 1998, s. 60). Og her er det nettopp sjangerbegrepet det vises til. Det blir dermed ingen tydelig distinksjon mellom sjanger- og teksttypebegrepet. I debatten som fulgte på LNU seminaret, etter at de fire inviterte hadde ytret seg, kom det fram at ingen i forsamlingen var sikre på hvordan teksttypebegrepet hadde oppstått. Aasen gjorde det klart at Skrivesenteret hadde levert fra seg et forslag om å bruke ulike typer tekster, men at det ikke ble brukt begrepet teksttype.

Forskjellen mellom form og formål fordeler seg ulikt innenfor Aasens fem diskurser. I den første diskursen om anvendt språkvitenskap blir sjanger sett på som formål, og teksttype som form. Miller ser også sjanger som formål, i den andre diskursen. I den tredje diskursen, angående den norske skriveforskningen, er sjanger både form og formål, i tillegg til innhold.

Jamfør Skrivetrekanten som er bygget opp av nettopp form, formål og innhold. I den fjerde diskursen anser Ivanič både teksttype og sjanger som formålet, mens i den femte diskursen med de australske læreplanene er teksttyper ikke form. Det betyr at begrepene blir forstått ulikt. Breivega og Johansen (under publisering) viser til debatten rundt innføringen av teksttypene, og etterlyser utdypninger av teksttypene. De kritiserer Utdanningsdirektoratet og Aasen for å knytte teksttypene til formålet i teksten. Dette anser de som problematisk. Selv om distinksjonen mellom form og funksjon er kompleks, argumenterer Breivega og Johansen for å relatere teksttypene til form, mens formålet gjelder sjangerne. Det blir samtidig vist at teksttypene også kan relateres til formål, ved at språket er grunnleggende funksjonelt. Dermed kan det være hensiktsmessig å skille mellom direkte og indirekte bruk av teksttyper (jf. Virtanen, 1992, s. 298). De viser til hvordan både Ledin (2001), Swales (1990) og Bhatia (1993) opererer med formål som kriterium for sjangerne, og påpeker at det er misvisende å relatere formålet ved teksten til teksttypene siden teksttypene opererer på deltekstnivå. Slik teksttypene blir forstått fra Utdanningsdirektoratet og Aasen er det mer i retning av språkfunksjonene. Det begrepet blir derimot ikke brukt i revideringen av norskfaget i LK13. Breivega og Johansen (under publisering) konkluderer med at de tror intensjonene bak LK13 er gode, men om målet er å unngå formalisme nytter det ikke å endre tekstbegrep, men heller forståelsen og bruken.

2.8 Oppsummering

Teorikapittelet har nå tatt for seg det komplekse tekstbegrepet, og særlig distinksjonen mellom teksttype- og sjangerbegrepet. Etter revideringen av norskfaget i LK13 er det viktig å ha klart for seg hva som ligger i disse vesentlige begrepene. Jeg har også gjort noen avgrensninger preget av tilnærmingen til oppgaven, som for eksempel at den sosiokulturelle vinklingen til teksttyper kun er overflatisk omtalt gjennom samfunnsdebatten. Gradvis har teorien blitt snevret inn til å omhandle teksttypene i grunnskolen, angående hva som karakteriserer dem og skiller dem fra hverandre. De fire aktuelle teksttypene kreativ, informativ, reflekterende og argumenterende danner heretter basisen, i tillegg til sjangerbegrepet. Jeg vil ta med det tekstteoretiske fra teorikapittelet og relatere det til elevtekstene, men først vil jeg presentere det metodiske rundt studien. Jeg vil redegjøre for valgene som er tatt, både for å bidra til en forståelse av hvordan resultatene har kommet fram, samt åpne for å muliggjøre en gjentakelse av studien.

3 Metode

Metoden er framgangsmåten og middelet for å komme fram til ny kunnskap (Aubert, 1985, s. 196). Framgangsmåten har vært kvalitativ, og har tatt utgangspunkt i en skriveøkt for 10. klassinger. Utvalgte elevtekster er brukt i intervjuet for å få innsikt i elevene og lærernes forståelse for teksttyper og sjangere. Prosjektet vil her bli beskrevet, og de metodiske valgene som er tatt blir presentert. Det vil også bli vist hvordan fenomenologien og hermeneutikken ligger til grunn for forskningen. Jeg gjør rede for utvalgskriteriene, gjennomføringen av intervjuene, studiens begrensninger og personvern. Disse delene vil sammen utgjøre en helhet som bidrar til å forstå hva som ligger til grunn for funnene.

3.1 Prosjektbeskrivelse og metoderefleksjoner

Jeg ønsket å ha samtaler med norsklærere og elever, for å få innsikt i hvordan endringen praktiseres i skolehverdagen. Lærerens erfaringer, holdninger og forståelser kan skissere hvordan endringen er mottatt. Elevene, som utsettes for endringene i skolestrukturen og lærernes praktisering, blir vurdert ut fra det nye fokusskiftet. Jeg var derfor interessert i deres forståelser av sjanger- og teksttypebegrepet. I fare for at begrepene kunne oppfattes som diffuse blant elevene, ble det samlet inn elevtekster med formål om å bruke et utvalg av disse i intervjuene. Slik kunne intervjusituasjonen starte med å ta utgangspunkt i de konkrete elevtekstene, for så å gå inn på mer generelle spørsmål om sjanger og teksttype. En todelt skriveøkt har dannet utgangspunktet for det første forskningsspørsmålet om *hvilke ferdighetskunnskaper vises igjen i elevtekstene, og hvordan er informantenes påstandskunnskap relatert til teksttyper?* For å svare på dette forskningsspørsmålet vil jeg se på hvordan to lærere og fire elever gjenkjenner teksttypene i seks utvalgte elevtekster. Svarene fra disse seks informantene inneholdt ulike perspektiver og innfallsvinkler som var tilstrekkelig for analysen. Jeg ønsker at elevene og lærerne sine ytringer skal danne grunnlaget i framstillingen, for å få innblikk i deres forståelse for LK13. Jeg vil derfor ikke analysere elevtekstene ytterligere enn å vise sammenhengen mellom tekstteorien og elevtekstene, og slik vil min lesning av tekstene prege framstillingen. Intervjuet er brukt som en tilnærming for å svare på det andre forskningsspørsmålet om *hvordan skiller fire elever mellom sjanger- og teksttypebegrepet?* samt det tredje om *hvordan forholder to lærere seg til fokusskiftet fra sjanger til teksttype?* Det er den kvalitative metoden som ligger til grunn, som nå vil bli gjort rede for.

3.1.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode er her et naturlig valg. Den kvalitative metoden vil kunne bidra til forståelse, til forskjell fra kvantitativ metode som heller bidrar til forklaringer (Halvorsen, 2008, s. 132). Et karakteristisk trekk ved kvalitativ metode er å søke en «forståelse av sosiale fenomener» (Thagaard, 2013, s. 11), og sjanger- og teksttype-opplæringen i skolen kan forstås som et sosialt fenomen. Tolkningen skjer «i lys av den kontekst [fenomenet] inngår i» (Thagaard, 2013, s. 17), og med det som bakgrunn er det aktuelt å ta utgangspunkt i en avgrenset gruppe. En kvantitativ tilnærming kunne også være interessant, både fordi den kunne gi et større bilde, samt at den kunne ha vært mer representativ. Likevel velger jeg å gjennomføre en datainnsamling som heller kan gi et lite utsnitt av hvordan seks elever realiserer teksttypene i sine tekster, og hvordan seks andre individer opplever sjanger- og teksttypebegrepet. Funnene kan på sikt eventuelt overføres og sammenlignes med andre grupper.

3.1.2 Hermeneutikk og fenomenologi

Innenfor kvalitativ forskning er hermeneutikk og fenomenologi relevant å ta for seg. Retningene skiller seg fra hverandre ved at hermeneutikere er opptatt av fortolkning av mening, mens fenomenologer interesserer seg for hvordan mennesker opplever fenomen (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 33). Gjennom den hermeneutiske tilnærmingen tolkes fenomen på ulike nivåer, og delene blir forstått i lys av helheten (Thagaard, 2013, s. 41). Gadamer (2001, s. 118-119) påpeker hvordan forskerens forforståelse preger fortolkningsprosessen, og hvordan denne betingelsen gjør forskerens forståelse og fortolkning mulig. Slik ses den hermeneutiske sirkel igjen i hele forskningsprosessen. Utarbeidelsen av intervjuguiden bærer preg av mine forhåndsoppfatninger og vurderinger. Det gjør også elevtekstutvalget. Under intervjuene vil mine tolkninger prege utviklingen av intervjuene. I etterkant av intervjuene vil de tolkes i sin helhet, og utvalget er basert på meg som fortolker og formidler av studiens funn (Jordheim, Rønning, Sandmo & Skoie, 2011, s. 202). Hermeneutikken er også relevant med hensyn til elevene og lærernes svar fordi de vil tolke elevtekstene og spørsmålene som blir stilt. Mine forforståelser er preget av tekstlingvistikken og teksttypologier. Det har påvirket teoriutvelgelsen, og også kriteriene som anvendes når dataene fra intervjuene analyseres.

Gjennom fenomenologien ønsker en «å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale et al., 2015, s. 45). Det blir dermed den subjektive opplevelsen fenomenologien tar utgangspunkt i, og målet er å få en forståelse av den dypere meningen i individets erfaringer. I denne sammenhengen er det viktig å la både den hermeneutiske og den fenomenologiske forståelsen ligge til grunn, for slik å være klar over at begge kan påvirke forskningen. Fenomenologien er særlig relevant siden hensikten med studien er å få innblikk i hvordan lærere og elever opplever begrepene sjanger og teksttype, samt elevtekstene. Mens hermeneutikken særlig gjelder i fortolkningen av intervjuene, hva som blir valgt ut blant svarene og hvordan svarene kan omdannes til forståelser og holdninger.

3.2 Skrive- og lesekompetanse

Den utvalgte 10. klassen skulle skrive fire tekster med utgangspunkt i de fire aktuelle teksttypene for ungdomsskolen. Konteksten var preget av at de hadde fått en oppgave som en ukjent person skulle bruke i sin masteroppgave. På den ene siden kan det føre til en avslappet situasjon, der elevene kan ytre seg slik de vil, men innenfor ganske strenge rammer. På den andre siden kan det at de ikke hadde noe forhold til meg føre til at de ikke involverte seg i oppgaven. Etter to skriveøkter ble seks tekster valgt ut til intervjuene. Det kan stilles spørsmål ved om elevtekstene var skrevet tydelig innenfor teksttypenes rammer, og i hvilken grad det er en sammenheng med informantenes forståelser av teksttypene. Det er slik en kritisk faktor ved metoden. Ved bruk av denne innfallsvinkelen ville jeg finne ut av hvilke tekster et utvalg av 10. klassinger skriver, og hvordan tekstene blir lest og forstått. Innsamlingen av data kan dermed gi innblikk i 10. klassingers skrive- og lesekompetanse.

3.3 Intervju

Intervjuet kan være velegnet for å «gi informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse» (Thagaard, 2013, s. 13). I denne sammenhengen vil intervjuet brukes til å få et innblikk i informantenes opplevelser og synspunkter på fokusskiftet fra sjanger til teksttype. Det er mange faktorer som kan påvirke intervjusituasjonen, som for eksempel relasjonen

mellom intervjuer og informant (Thagaard, 2013, s. 14). Å danne relasjoner tar tid, og jeg hadde dessverre ikke kapasitet til å få til en god relasjon med elevene som skulle intervjues. Jeg informerte om studien og fikk være til stede i en enkelttime der elevene satt og jobbet med oppgaver. I tillegg til innledet og styrte jeg timene der de skrev teksttype-avsnittene. Det ble utarbeidet to ulike intervjuguider (se vedlegg 1 og 2), én til elevene og én til lærerne, for å tilpasse spørsmålene til målgruppen. Før intervjuene av elevene ble det gjennomført et pilotintervju, med én elev i klassen. Dette ble gjort for å bli vant med intervjusituasjonen, og for å prøve ut spørsmålene. Under pilotintervjuet ble det tatt utgangspunkt i fire tekster, hentet fra lærebøker og læringsplattformer, som eleven skulle kommentere og kategorisere ut fra de fire teksttypene. Eleven hadde til dels problemer med denne oppgaven, og det ble gått bort fra disse tekstene og over til elevtekster fordi elevtekstene fra klassen var mer autentiske. Elevtekstene lå på omtrent samme nivå som elevene som skulle kommentere dem, og er trolig enklere å kommentere enn læreboktekster som er på et mer overordnet nivå. Intervjuguidene ble brukt ut fra en strukturert til en delvis strukturert tilnærming (Thagaard, 2013, s. 98). For noen av elevene passet det å bruke intervjuguiden i den rekkefølgen som var oppsatt, mens andre kom inn på tema før jeg hadde stilt spørsmål om det, og det var da naturlig å spørre om ytterligere utdypning.

3.4 Utvalgskriteriene

Årsaken til at det ble tatt utgangspunkt i 10. klassinger er at LK13 har virket like lenge som de har gått på ungdomsskolen. Da de startet i 8. klasse i 2013, var det samtidig som Utdanningsdirektoratet presiserte at læreplanen i norsk «er revidert og gjelder fra 01.08.2013» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). De er dermed det første kullet som har gått på ungdomsskolen der LK13 har virket gjennom alle årene. Elevene skal testes ut fra en eksamensform preget av revideringen, men mye skal læres før den tid. Jeg gjennomførte datainnsamlingen på senhøsten 2015.

3.4.1 Lærerne

De to norsklærerne jeg har intervjuet blir kalt Lærerinnen og Læreren. Lærerinnen begynte som lærer i 1982, og har jobbet femten år i skolen. Hun har hatt 10. klasse siden LK13 ble innført, og har dermed erfaring med eksamensgjennomføringen etter revideringen. Læreren begynte i skolen i 1995, og har 20 års erfaring. Han er nå inspektør på en barneskole. Han

hadde 10. klasse da revideringen kom. De har slik erfaringer fra omleggingen og tilpasningen til LK13. De to lærerne er valgt ut gjennom sin tilknytning til elevene. Læreren hadde den utvalgte klassen i norsk i 9. klasse, mens Læreren har elevene i norsk i 10. klasse. Den utvalgte klassen går på en baseskole, som gjør at elevene også har andre norsklærere. Det gjør at elevenes svar ikke nødvendigvis kan relateres til lærerne.

3.4.2 Elever

Læreren plukket ut ti elever, fem gutter og fem jenter, blant elevene som meldte sin interesse. På bakgrunn i dette utvalget ble to gutter og to jenter, som hadde fått samtykke fra foresatte og levert underskrift, valgt ut til å bli intervjuet. Om det er de pliktoppfylgende elevene som leverte tilbake papirene, og om det påvirker at det ikke er en representativ elevstemme som det her er tatt utgangspunkt i, vites ikke. Siden det er et så lite utvalg vil ikke svarene være representative for den generelle elevstemmen blant tiendeklassinger, men dataene vil kunne vise til tendenser som kan bidra til forståelsen av hvordan LK13 er tatt imot. De fire elevene har fått fiktive navn for å beholde anonymiteten, og samtidig gjøre det klart hvem utsagnene tilhører. Guttene er kalt Anders og Bernt, mens jentene omtales som Anne og Beate.

3.4.3 Skriveøkt

I oktober gjennomførte jeg to skriveøkter på samme dag. Elevene skulle skrive fire besvarelser til påstanden om at *den digitale tidsalderen gjør at ungdom er lite sosiale på fritida*. Oppgaven var hentet fra Skrivesenterets ressurshefte om argumenterende skriving, men jeg vurderte potensialet i oppgaven til å kunne løses også kreativt, informativt og reflekterende (Lorentzen, Kringstad, & Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning, 2014). Jeg valgte denne oppgaven for å gi tydelige rammer for elevene siden de hadde begrenset med tid til å skrive tekstene. De kunne velge om de ville skrive innledninger eller et avsnitt ut i teksten, men oppgaven skulle besvares ut fra de fire teksttypene kreativ, informativ, reflekterende og argumenterende. Elevene hadde ikke eksplisitt hatt undervisning om alle disse begrepene i løpet av høsten, og jeg fant det hensiktsmessig at de hadde en forståelse av hva begrepene innebar. Jeg innledet derfor med en dialog med elevene der jeg spurte dem hva de forsto med de ulike begrepene, før jeg så viste

til en oversikt over synonymer til begrepene (se vedlegg 3). Denne oversikten sto framme mens de skrev.

Innledningsvis og i oversikten (vedlegg 3) ble det gjort klart at det ikke er noen grenser for kreativiteten, den kan både underholde og være original, og det kreative aspektet kan være knyttet både til innhold, innfallsvinkler og litterære virkemidler. Denne oversikten viser heller til kreative tekster, enn å framstille dem som en teksttype. Til den informative teksttypen ble synonymene beskrivende, forklarende, og utgreiende brukt, i tillegg til forslag om å informere om hvordan forholdene er, og hvordan saken er. Den reflekterende teksttypen ble supplert med tenkeskriving, fundering, vurdering, betraktning, i tillegg til å undersøke, diskutere, analysere og tolke. Det ble forklart hva som inngikk i disse begrepene. Elevene ble også oppfordret til å filosofere over egne følelser og egen utvikling. Det ble foreslått å drøfte forskjellige sider ved saken, eller prøve å forstå hva som har skjedd. Med den argumenterende teksttypen ble det foreslått å overbevise, og skrive for og imot påstanden. Teorien som lå til grunn for beskrivelsene av teksttypene var særlig hentet fra Grepstad (1997) og Skjelbred (2014), og forklaringene av den reflekterende og kreative teksttypen ble hentet fra Utdanningsdirektoratets skriv om hvordan det kan arbeides med teksttypene i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015a; 2015b). Også Aase (1988), Vagle et al. (1993), Breivega (2003) og Fjørtoft (2014) ligger implisitt til grunn for forståelsen av teksttypene som preget oversikten. Disse kildene er til dels forskjellige fra de som er brukt i teorikapittelet, dette fordi innsamlingen ble gjennomført tidlig i prosjektet.

Seks av klassens tekster ble valgt ut, basert på elevenes kategoriseringer innenfor teksttypene. Innenfor de to teksttypene argumenterende og kreativ har jeg brukt to teksteksempler, mens jeg har valgt ut én informativ og én reflekterende tekst. Fordelingen blant teksttypene var tilfeldig, men det ble gjort for å unngå at elevene gjettet hvilken teksttype det var, ut fra for eksempel en elimineringsmetode. Denne utvelgelsen har gått på bekostning av en jevn fordeling mellom tekstene. For å unngå en ytterligere skjevhet vil ikke de to tekstene innenfor samme teksttype bli sammenlignet med hverandre. Utvelgelsen av elevtekstene var basert på informasjonen elevene fikk om teksttypene, i forhold til om elevtekstene inneholdt karakteristikk for teksttypene. Denne innsamlingen og utvelgelsen ble gjort på et tidlig stadium i prosjektet, og var preget av min intuisjon som lærer og masterstudent. I ettertid ser

jeg at denne utvelgelsen med fordel kunne vært basert på konkrete kriterier. Elevene som ble intervjuet hadde ikke skrevet noen av de seks utvalgte tekstene. Det var positivt at elevene hadde skrevet egne tekster først, innenfor samme oppgave, slik at de hadde prøvd ut å realisere teksttypene. Jeg kunne valgt en elevtekst fra alle de elevene som ble intervjuet, og latt informantene kommentere både sin egen tekst og de andres tekster. I ettertid har jeg gått bort fra elevenes kommentering på egne tekster for å avgrense avhandlingen. Jeg ser fordelene ved at informantene kommenterte tekstene på lik basis, som utvalgsmetoden sørget for.

3.4.4 Spørsmål

Intervjuguiden (vedlegg 1) som ble brukt da jeg intervjuet elevene ble utformet ut fra en tanke om å bruke elevens tekster, i tillegg til de utvalgte elevtekstene, for å få fram elevenes forståelse av teksttypebegrepet. For å snevre inn oppgaven har jeg valgt å gå bort fra elevenes egne tekster og spørsmålene knyttet til skriveprosessen. Likevel bidrar disse svarene til å besvare studiens problemstilling. Det ble ikke stilt spørsmål om formål og medium siden elevene skrev ut fra en fastsatt oppgave der formålet var å få fram teksttypenes egenskaper. Spørsmålet om noen sjangere er viktigere enn andre, og hvilken sjanger eleven valgte om det var valgfritt, var inspirert av Ongstad (1994). Det ble stilt flere spørsmål om sjanger enn om teksttyper, ut fra mine forutinntatte holdninger om at elevene kan mer om sjangere, samt at forståelsen for teksttypene kom fram når elevene skulle kommentere elevtekstene. Innfallsvinkelen om å la elevene forklare hva sjanger og teksttype er til elever som var yngre enn dem, var ut fra en tanke om at det ville være mer konkret og mottakerorientert for elevene. På forhånd ble det siste spørsmålet om forskjellen mellom begrepene sjanger og teksttype vurdert som for vanskelig for elevene, siden det ikke er enighet om det blant fagfolk. Det ble tatt med i tilfelle det passet ut fra intervjusituasjonen, for å utfordre eleven til å prøve å skissere en forskjell.

Intervjuguiden til lærerne (vedlegg 2) ble utformet ut fra en tanke om at lærernes svar skulle supplere elevenes svar. Etter intervjuene var gjennomført så jeg at lærernes stemme burde være likestilt med elevenes. Noen av spørsmålene ble inspirert av invitasjonen til LNU's seminar om teksttypebegrepet (LNU, 2015). Der skulle ulike spørsmål tas opp, som «Hvordan oppleves endringen for norsklærere og sensorer?», «Hvilke konsekvenser får endringen for skriveopplæringen og vurderingen av elevenes tekster?» og «Blir skriveopplæringen bedre

tilpasset livet utenfor skolen?». Det resulterte i spørsmål nummer tre, tolv og 13 i intervjuguiden (Se vedlegg 2). Spørsmålene om eksamen og tentamen ble inspirert av Hoel (1990, s. 149) som er tydelig på at det er eksamen, og ikke fagplanen som påvirker undervisningen. Hun har lenge etterlyst en eksamensform som gjør norskopplæringen mer meningsfull for elever og lærere. Forhåpentligvis har hun fått ønsket sitt oppfulgt med LK13.

3.5 Gjennomføring av intervju

En måned etter klassen hadde skrevet tekstene, intervjuet jeg de fire utvalgte elevene. Alle informantene ble intervjuet enkeltvis. Jeg startet med å la elevene lese opp sine egne tekster. Dette for å starte så konkret som mulig. Elevene fikk så kommentere sine egne tekster, tankegangen mens de skrev, og hvordan de realiserte det kreative, informative, reflekterende og argumenterende aspektet ved tekstene. Etter at elevene hadde sett på sine egne tekster ble de seks utvalgte elevtekstene lest høyt av eleven, for så å bli kommentert angående hvilken av teksttypene eleven vurderte teksten som. Mot slutten ble det tatt opp hvordan eleven forsto sjanger- og teksttypebegrepet, samt forholdet mellom begrepene. Begrepet teksttype ble ikke brukt før etter omtalen av alle tekstene, det ble gjort for å unngå påvirkning av elevenes forståelse av begrepet. Jeg forklarte da sammenhengen mellom elevtekstene og teksttypene fra kompetansemålet. Intervjuene av lærerne ble deretter gjennomført. De fikk lese de seks elevtekstene, og kommentere og kategorisere dem innenfor teksttypene. Det ble deretter stilt spørsmål knyttet til didaktiske og metodiske elementer, og om erfaringer med LK13 (se vedlegg 2). Under intervjuene, særlig med elevene, var jeg opptatt av å sitte lent framover mot dem for å vise at jeg var interessert, samt gi dem bekreftelser, med småord som «ja» og «mm», for å oppmuntre dem til å fortsette og fullføre setningene. Gjennomføringen av intervjuene gikk som planlagt.

Lydfilene ble transkribert til normert skriftspråk. Min interesse lå i innholdet informantene kom med, og derfor ble ikke uttale tatt med i transkripsjonene. Jeg markerte pausene blant annet med komma, og merket meg at det var ulike former for pauser, som tenkepauser, pustepauser og kunstpauser. Pausene kan bidra til å si hvor sikker, eller usikker, informantene var på svarene. Ved transkripsjon av det første intervjuet skrev jeg ned alle former for lyder som ble sagt, men det gjorde at elevens besvarelser ble noe oppstykket. Jeg kuttet derfor bort

noen av disse bekreftende uttrykkene ved transkripsjonen av de neste intervjuene for å få en større sammenheng i svarene.

3.6 Studiens begrensninger

Valgene som er tatt i teorien har påvirket innfallsvinkelen til datamaterialet. Ved å posisjonere meg ut fra et tekstlingvistisk ståsted har jeg dermed gjort en del avgrensninger i min tilnærming. Det har ført til en vekt på teksttypologier som ligger til grunn for analysen, og eventuelle konklusjoner. Det må også trekkes fram at den kvalitative metoden skaper begrensninger knyttet til representativiteten. De fire elevene og de to lærerne sine holdninger og forståelser kan ikke være gjeldende for alle 10. klassinger og alle lærere. Deres svar gir et lite utsnitt i hvordan revideringen av norskfaget i LK13 er mottatt og etablert. Mange av spørsmålene som ble stilt til lærerne krever dessuten at de husker tilbake til innføringen av teksttypene i 2013-2014. Tidsaspektet kan være en begrensning i studien, men det er trolig at holdningene som vises igjen i intervjuene relateres til opplevelsen rundt endringen.

Revideringen av norskfaget i LK13 var til dels en radikal endring som kom brått på, og som krevde endring i lærernes praktisering av sjangerundervisning. Det er derfor sannsynlig at endringen har gjort inntrykk, og det er dette inntrykket jeg ønsker innsikt i.

De seks elevtekstene som ble valgt til intervjuene, er vurdert ut fra skriv fra Utdanningsdirektoratet, samt annen teori som er brukt for å beskrive teksttypene. Den innledende samtalen med klassen om teksttypene var også basert på denne teorien, og det er trolig at skrivet om teksttypene påvirket elevenes produkter. De utvalgte elevtekstene ble valgt fordi de viste trekk fra teksttypene. Jeg ønsket å bevare det autentiske ved tekstene, og derfor ikke bruke tekster fra lærebøker. Jeg prøvde som nevnt ut dette i pilotintervjuet, men da handlet tekstene om ulike tema som gjorde at teksttypenes egenskaper ikke kom tydelig fram. Ved å bruke tekster som var skrevet ut fra samme påstand, om *den digitale tidsalderen gjør ungdom mindre sosiale*, fikk det fram ulike aspekter ved teksttypene. Ideelt sett kunne det være hensiktsmessig å intervjuere elevene som skrev disse seks tekstene, men de leverte ikke tilbake samtykke fra foreldrene, og noen av dem ønsket heller ikke å stille til intervju. Ut fra denne begrensningen valgte jeg elever som hadde formalitetene i orden.

Elevene leste tekstene i ulik rekkefølge, og teksttypene ble blandet for å unngå at de to teksttypene som var representert med to tekster kom etter hverandre. Dette ble gjort i tilfelle tekstenes rekkefølge skulle påvirke elevens kategorisering. Det bør også trekkes fram at under intervjuene av elevene ga noen uttrykk for at de begynte å miste tålmodigheten, noe som kan ha påvirket hvor mye jeg ba dem utdype svarene. Det virket som om noen av elevene synes det var i overkant mye med seks tekster, blant annet ved at de spurte hvor mange det var igjen. Det kan tenkes at den første teksten og den siste teksten ble behandlet ulikt, enten gjennom at den første ble gjennomgått grundigere, eller om erfaringene som kom med tekstene gjorde at det påvirket vurderingene. Elevene fikk derfor tekstene i ulik rekkefølge. De to lærerne fikk tekstene i samme rekkefølge, men også her var teksttypene blandet.

Om jeg hadde kjent elevene fra før, og hatt gode relasjoner med dem, er det trolig at det hadde gjort dem tryggere i intervjusituasjonen. Det ble gitt non-verbale tilbakemeldinger under intervjuene for å gi informantene bekreftelser. Her spiller hermeneutikken inn, fordi en fare er at informantene tolker disse signalene til hva jeg som intervjuer ønsker å høre, og på den måten kan det prege dataene. En annen begrensing kan ses ved at Lærerinnen fikk tilgang til elevtekstene etter innsamlingen, og hadde lest gjennom alle elevtekstene for å vurdere dem. Jeg fortalte ikke at det var seks av disse som ble brukt før hun spurte om det ut i intervjuet. Hennes vurdering av tekstene kan være påvirket av dette, og oppmerksomheten hennes kan ha blitt rettet mot å gjette hvem av elevene som hadde skrevet tekstene.

3.7 Personvern og etikk

Jeg forhørte meg med Lærerinnen om hun og klassen hennes ville delta i studien. Hun hadde en håndsopprekning blant elevene som viste at flere av elevene var interessert i å delta i en eventuell studie om teksttyper. Studien ble så meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og var meldepliktig siden lydfilene skulle behandles digitalt. NSD godkjente studien (se vedlegg 4) med forbehold om å oppbevare dataene forsvarlig og etter de restriksjoner som gjaldt. Deretter ble det sendt ut et informasjonsskriv til administrasjonen ved skolen (se vedlegg 5) der jeg ba om tillatelse til å gjennomføre studien. Rektoren ved skolen ønsket meg velkommen. Deretter ble klassen informert om hva studien dreide seg om, og jeg konkretiserte studien ved å bruke tidligere eksamensoppgaver fra LK13. Elevene ble fortalt om rettighetene til å trekke seg underveis og i etterkant, og det ble notert ned hvem av elevene

som var interesserte i å delta. De ble også informert om anonymitet, og at lydopptakene skulle slettes etter studien var gjennomført. Hele klassen fikk utdelt et informasjonsskriv (se vedlegg 6) der foresatte skulle gi samtykke om eleven ønsket å delta. Læreren og Læreren ble informert om de samme formalitetene rundt studien og deres rettigheter. Før intervjuene startet ble det gjentatt at informantene var anonyme, og at de kunne trekke seg. Etisk sett er det mitt ansvar at fortolkningen av intervjuene skjer med respekt for informantene, og at informantenes uttalelser stemmer med hvordan det blir framstilt (Thagaard, 2013, s. 227). Slik kommer hermeneutikken inn også i denne delen av studien. Det er viktig å bevare anonymiteten til informantene, samt å forholde seg objektivt til informantene, og hverken framheve eller kritisere dem (Thagaard, 2013, s. 231).

4 Presentasjon og tolkningsarbeid

Dette kapittelet er delt i tre deler, basert på forskningsspørsmålene. Først vil elevene bli presentert gjennom hva de syns om norskfaget. Dette for å gi et visst inntrykk av deres holdninger til faget. Elevtekstene blir framstilt i sin helhet, med informantenes kategoriseringer av tekstene, samt at teorien om teksttypene blir relatert til elevtekstene. I neste del vil elevenes forståelse av forholdet mellom sjanger og teksttype bli lagt fram. I siste del vil lærerne slippe til der deres holdninger, og forståelser, til LK13 blir gjort rede for. I tillegg vil deres erfaringer med endringen komme fram. Erfaringene gjelder angående vurdering, eksamen, tilpasning til elevene og en evaluering av hva som virker framtidsrettet for elevene. Denne tredelingen i kapittelet vil bidra med et helhetlig bilde av hvordan elever og lærere forholder seg til begrepene sjanger og teksttype.

4.1 Elevene og elevtekstene

Anders sier at norskfaget er helt greit, men med både hjemmearbeid og tekstene kan det til tider bli litt mye. Han ser nødvendigheten av faget for senere i livet, særlig knyttet til kommunikasjon. Når han får tenkt seg om sier han at faget er veldig kjekt. Bernt mener også at norskfaget er helt greit, det er ikke favorittfaget, men det er heller ikke kjedelig. Anne liker ikke norskfaget noe særlig, fordi hun sier hun liker helst fag hun er flink i. I følge Beate er norskfaget kjedelig og uinteressant fordi det er så mye grammatikk. Elevenes holdninger til norskfaget kan prege svarene deres, og derfor kan denne innsikten bidra til forståelse for deres synspunkter.

4.1.1 Tekst 1 – kreativ

Denne teksten ble valgt ut på grunn av at eleven viser hvordan en saktekst kan være kreativ ved å «finne opp» nye begrep. Eleven setter sammen begrep slik at de får en mening ut fra sammenhengen, og utdyper hvordan de blir definert.

Indirekte og direkte sosial

1. For å svare på denne oppgaven har jeg kommet på to nye uttrykk: Indirekte og
2. Direkte sosial. Å være direkte sosial vil si å faktisk være innen ti meter av

3. personen du er sosial med. Indirekte sosial vil si at du snakker med en person
4. via internett. Jeg mener at den digitale tidsalder gjør barn og ungdom litt mindre
5. direkte sosial, og mye mer indirekte sosial. For å ha det gøy før den digitale
6. tidsalder måtte man gjerne dra ut og være med andre ungdommer. Nå sitter
7. ungdommer og spiller Playstation en god del. Vi spiller Playstation mens vi
8. «skyper», men det er tid til å være direkte sosial i tillegg til å spille. Dagens
9. ungdom snakker mer gjennom internett og mobiler. Man kan snakke med
10. hverandre til enhver tid via Snapchat og Kik. Vi er litt mindre i direkte kontakt
11. nå enn før tror jeg men vi snakker med hverandre hele tiden.

Informantenes kategoriseringer

Anders tror det er en reflekterende tekst ut fra at det kommer fram personlige erfaringer. Han påpeker at det blir brukt en del jeg- og vi-form. Teksten kan være informativ ut fra at det blir forklart «veldig mye om hvordan det er i sitt liv». Han prøvde seg med å si at det også kunne være en kreativ tekst siden alt kunne være kreativt. Dette fikk han inntrykk av da jeg introduserte teksttypene. Han synes imidlertid ikke at det virket som en kreativ tekst, og trakk det tilbake. Bernt foreslår at teksten er informativ «fordi den forklarer situasjonen fra deres synsvinkel, og ja, det er fakta, det er sant og man kan finne seg igjen i det». Han synes den kunne være litt kreativ siden det ble brukt nye ord, samt måten den startet på ved å presentere en ny vri. Anne tror denne teksten er informativ «fordi den informerer». Hun refererer til innledningen der det står «og for å svare på denne oppgaven», og kommenterer at «det er det første man skal skrive, man skriver ikke det i en argumenterende tekst». Hun synes teksten går mer på overflaten, og ikke i dybden, siden det kun blir skrevet om hvordan det er i dag. Beate sier hun ikke vet hvilken teksttype det er, og prøver å eliminere seg fram til hvilken det kan være. Hun ser potensialet i at det kunne ha vært en argumenterende tekst om det ble argumentert mer mellom å være indirekte og direkte sosial, men siden det ikke blir gjort synes hun ikke det er en argumenterende tekst. Det kan være en informativ tekst ut fra at det blir informert om de to forskjellige begrepene. Læreren mener at formuleringen «å være direkte sosial vil si» innledningsvis viser at det er en informativ saktekst. Hun tror at det er meningen at den skal være kreativ, uten at hun begrunner det ytterligere. Hun ender opp med at det er en argumenterende tekst siden begrepene blir definert. Læreren er klar på at teksten var kreativ, og begrunner det med «han finner på uttrykk som, altså, lager noen uttrykk, de er nok der, men med kanskje litt andre ord. Men indirekte og direkte sosial, det er litt sånn, når

du leser dette så våkner du litt, det virker litt spennende, sånn den måten å tenke litt annerledes på». Det er kun Bernt og Læreren som ser teksten som kreativ, mens Læreren tror eleven har prøvd på det.

Den kreative teksten

Det kreative aspektet ved teksten er tydeligst i den første setningen. Da trekker eleven fram noe nytt som eleven har skapt, nemlig uttrykkene indirekte og direkte sosial. Ut fra Utdanningsdirektoratets definisjon av den kreative teksten kan det være innfallsvinkelen eleven bruker som gjør teksten kreativ. Det er dette aspektet Bernt og Læreren legger merke til. Ved å bruke Mehlum (1982, s. 143ff) sine fire nivåer på elevteksten kan det gi et bilde av de kreative trekkene. Det første nivået gjelder *uttrykksevnen*, og når eleven presenterer sine nye uttrykk blir de definert hensiktsmessig. Eleven skriver relativt korte setninger, uten mange leddsetninger, som gjør teksten klar og presis. Nivået for *god og variert sansing* vil ikke være relevant på denne teksten fordi eleven har lagt seg på et stilnivå som er mer sakpreget. Det tredje nivået for *Skaperevne, fantasi og innlevelsessevne* har eleven dekket ved å «skape» nye begrep. Eleven lever seg inn i hvordan situasjonen var for ungdom før den digitale tidsalderen, samt hvordan ungdom er sosiale i dag. Det siste nivået er *individualitet, personlighet og originalitet*, og her vil elevens nye uttrykk gjøre teksten individuell og original. Med Mehlum sin nivåinndeling kommer det fram at aspektet rundt de nye uttrykkene eleven presenterer kan plasseres og kommenteres innenfor til dels det første kriteriet, og særlig innenfor det tredje og det fjerde nivået. Ved å vise til kriterier for den kreative teksten, og hvordan disse kan operasjonaliseres til denne elevteksten viser det at teksten kan framstå som kreativ.

4.1.2 Tekst 2 – kreativ

Denne teksten viser seg som kreativ ut fra hvordan teksten er satt sammen av ulike eksempler som får fram en morsom vri. Eleven har en original språkbruk, og derfor ble denne teksten med i materialet.

1. Vi ungdommer hører ofte om våre foreldres «kloke» ord der dem forteller om «før i
2. tiden». For før i tiden var det ikke slik som i dag. Vi mennesker kunne altså ikke
3. kontakte en kompis i løpet av få sekunder, og vi kunne ikke se på digitale spill som
4. underholder oss. Den digitale tidsalderen er som en ny verden. Når min far var ung,

5. måtte de altså nå helt til dørklokken hver gang han skulle få tak i en av vennene hans.
6. Nå er vi kun et tastetrykk ifra å få tak i noen. Den digitale tidsalderen påvirker vår
7. sosiale fritid, fordi vi ungdommer finner elektroniske «duppeditter» mer attraktivt en
8. utelivet. Vi vil nå heller sitte inne, enn å farte ute. På mange måter kan man tenke seg
9. at den sosiale verden (som den en gang var) er snudd på hode, og det er det digitale
10. som er overhodet. Unge bør rett og slett «fløtte seg på ræven», som vi bergensere ville
11. sagt.

Informantenes kategoriseringer

Anders syns denne teksten var morsom, samtidig som den har med noen poeng, for eksempel at «verden har forandret seg, og er ikke slik den var før». Han kategoriserer den som en kreativ tekst på grunn av at det er «hermetegn og sånn bergenserord». I tillegg er teksten ironisk ved at *kloke* er satt i anførselstegn, som viser til det motsatte. Teksten kunne også ha vært en reflekterende tekst siden skriveren «snakker litt om sine foreldre og egne meninger». Bernt mener teksten er kreativ fordi den var litt uvanlig, «for den tar i bruk litt sånne slangord, liksom ikke ordentlige ord som dupeditter og ræven, fløtte. Dialektord». Den kan også være reflekterende «fordi den får deg til å tenke da, at, ja kanskje vi burde flytte oss litt mer, være litt mer i aktivitet, og av og til gå hjem til en person og trykke på dørklokken. I stedet for å sende en melding». Han syns også den kan være argumenterende ut fra at den kommer med påstander. Anne sier hun tror det er en reflekterende tekst ut fra at den har et før-nå-perspektiv. Ut fra det samme argumentet kan den være informativ fordi «den begynner med hvordan det er i dag, i forhold til gårsdagen liksom». Beate syns det er en reflekterende tekst, siden det blir snakket om skriverens erfaring, men også at det kan være en informativ tekst siden det er snakk om «hvordan det er nå og hvordan det var før». Lærerinnen er ikke i tvil om at det er en kreativ tekst, og syns eleven har «skjønt noe». Begrunnelsen hennes er «fordi han kommer med en anekdote, eller kommer med noe som du har hørt», og henviser til utsagnet om at «unge bør rett og slett fløtte seg på ræven». Det viser at eleven mestrer å få til en muntlig uttrykksform i teksten. Eleven prøver å være morsom ved å bruke ord som «elektroniske dupeditter» og «når min far var ung måtte han gå helt fram til dørklokken». Hun mener det er innenfor sjangeren kåseri fordi teksten kan leses opp, det er muntlige ord, det er morsomt og det blir fortalt om noe som du har hørt om. Læreren legger merke til den personlige formen med «vi» og henvisningen til faren. Han syns det kan være «en slags reportasje, på en måte». Han ser også det kreative aspektet, i form av at emnet «var litt tett

på», og teksten og tanken var lett å følge. Det kunne også ha vært en kronikk ut fra den personlige formen. Her nevner både Anders, Bernt, Lærerinnen og Læreren at teksten er kreativ.

Den kreative teksten

Det kan se ut til at eleven har prøvd å få til en underholdende vri, både i skrivestilen, eksemplene og i bruken av anførselstegn. Skrivestilen er preget av en original bruk av språket som vises i setningen i åttende linje «På mange måter kan man tenke seg at den sosiale verden (som den en gang var) er snudd på hodet, og det er det digitale som er overhodet». I setningen er særlig kontrasten med «snudd på hodet» og «overhodet» en framtreddende lek med språket. De uventede ordene og frasene stemmer overens med hvordan Fjørtoft (2014, s. 153) karakteriserer den kreative teksten. Parentesen viser motsetningen om at den sosiale verden ikke lenger er sosial, eller i det minste er endret. Eleven får fram en morsom kontrast i eksempelet om da faren var ung, da de måtte «[gå] helt til dørklokken hver gang han skulle få tak» i noen, mens det nå kun kreves noen tastetrykk og få sekunder. Når eleven bruker anførselstegn kan det virke som om det blir brukt som ironi ved at foreldrenes «kloke» ord ikke er så kloke.

Ved å bruke Mehlum sine fire nivåer kan det bidra til å kartlegge de kreative elementene i elevteksten. *Uttrykksevnen* til eleven kan sies å være original og nyansert når eleven bruker ord som «duppeditter», og uttrykk som «fløtte seg på ræven». Denne bruken av et autentisk språk gjør teksten rik og personlig. Eleven nyanserer i første setning foreldrenes ytringer med adjektivet «kloke». Eleven viser også språkrhythme i kontrastene som blir brukt, som før-nå, lang tid-kort tid, inne-ute, snudd på hodet – overhodet. Nivået for *god og variert sansing* er dekket ved bruk av to sanser, *høre* i første linje og *se* i tredje linje. Det neste nivået gjelder *skaperevne, fantasi og innlevelsessevne*, og innenfor dette nivået viser eleven evne til å leve seg inn i faren sin situasjon før den digitale tidsalderen var en realitet. Det siste nivået for *individualitet, personlighet og originalitet*, vises igjen ved at elevens stemme preger teksten. Teksten er original ved å bruke disse uttrykkene som eleven setter i anførselstegn. Det viser at Mehlum sine fire nivåer egner seg til å få fram de kreative egenskapene ved denne elevteksten siden alle nivåene kan redegjøres for.

4.1.3 Tekst 3 – informativ

Denne teksten ble valgt ut fordi den viser seg som informativ ut fra at den er opplysende om bruken av digitale medier.

1. Vi har tilgang på mye digitalt, en ungdom har gjerne en smarttelefon, Pc, iPad,
2. playstation eller xbox. Vi har også en del fritid etter skolen og da er det lett å gå rett til
3. de digitale mediene fordi det er lett underholdning. En gjennomsnittlig ungdom bruker
4. også telefonen ekstremt mye i løpet av en dag, og har den alltid med seg. Før var
5. telefoner bare til å ringe med men nå kan du både ringe, texte, spille, lese avis, være på
6. sosiale medier og se på film. Alle disse lette mulighetene gjør at man ofte velger å
7. bruke tiden sin på dem i stedet for å være med venner, og å finne på ting ute. Men med
8. sosiale medier kan man sitte på rommet sitt her i Norge og snakke med noen i USA
9. eller Italia og man får vite om saker rundt om i hele verden. Mulighetene er uendelige,
10. Men kan det bli for mye av det gode? Bli man mer og mer sosial online og mindre i
11. virkeligheten?

Informantenes kategoriseringer

Anders sier at denne teksten er informativ fordi det er mye informasjon, og eksemplifiserer med setningen «en gjennomsnittlig ungdom bruker også telefonen ekstremt mye i løpet av en dag, og har den alltid med seg». Bernt konstaterer at teksten er reflekterende fordi den får «fram meningen til skriveren da, og den begrunner og får deg til å tenke, sånn tenkende tekst da, at den stiller spørsmål og er litt åpne setninger på en måte, der det er plass til dine tanker og dine meninger». Han synes også den er litt argumenterende fordi den begrunner påstandene og ikke «slenger ut så mye informativ[t]». Han synes den har trekk fra den informative teksttypen, men at den er mer reflekterende og argumenterende. Anne synes at det blir reflektert rundt det at «folk fra alle verdensdeler kan snakke med hverandre». Siden den ikke presenterer temaet, men begynner rett på med «hva vi gjør på fritiden da, og sosiale media og alle slags elektroniske ting vi har i dag», synes hun ikke den er informativ. Hun utdyper at hun «tror alle tenker på informativ tekst at man skal presentere et tema først», der «hva vi skal snakke om [...] bare på overflaten» blir omtalt. Hun savnet dette for å kategorisere teksten som informativ. Beate synes det var en veldig bra tekst, særlig siden den «sier litt om hva [elektronikk] er og hvem som har det, og at de bruker det veldig mye, men de bruker det gjerne til å sosialisere med andre land». Hun påpeker at den får henne til å tenke over om man blir mer sosial online og mindre sosial i virkeligheten. Ut fra dette svaret kan det virke som

om innledningen er informativ, mens avslutningen er reflekterende. Årsaken til at hun ikke kategoriserer teksten som en informativ tekst er at det blir stilt spørsmål. Hun spør om dette er lov i en informativ tekst. Hun synes det er en argumenterende eller reflekterende tekst, men siden det ikke står så mye om skriverens meninger er den mer argumenterende. Læreren konstaterer at det er en informativ tekst, men at den kan utvikle seg til å bli argumenterende. Hun påpeker at «hvis du skal bruke de gamle begrepene så er det bare en sakpreget tekst.» Læreren kommenterer oppbyggingen, og ser den som en lang innledning før problemstillingen blir presentert. Teksten går direkte i spørsmålene, men baker inn forklaringer underveis. Han synes han ser den tradisjonelle måten å jobbe med argumenterende artikler igjen. Den første delen karakteriserer han som informativ. Teksten kunne ha vært et avisinnlegg eller et leserinnlegg som gjerne kunne passet i et fagblad. Denne teksten synes Anders, Læreren og Læreren at kan regnes som informativ, og noen av svarene til Beate kan tolkes til at hun peker på informative trekk. Bernt la merke til trekk fra den informative teksttypen, men hans synes den i større grad var reflekterende og argumenterende.

Den informative teksttypen

Werlich (1976) viste at forståelse er den grunnleggende kognitive prosessen ved bruk av teksttypen eksposisjon. Skriveren redegjør her for temaet slik at leseren kan forstå både bakgrunnen og virkeligheten rundt ungdommers bruk av det digitale. Som Beaugrande og Dressler (1981) påpekte med sin didaktiske teksttype, skal den redegjøre for et tema som eleven her gjør. Ved å bruke Adam (1992) sitt komponentskjema for eksplikasjonen på elevteksten, viser det at *situasjonen* blir nevnt i første setning. Eleven konstaterer der at «vi har tilgang på mye digitalt». I linje to starter *problemet* og det blir redegjort for helt til syvende linje. Eleven greier ut om ungdommers digitale bruk, og forklarer hvordan ungdommer bruker mobiltelefonen. Den digitale tidsalderen blir sammenlignet med hvordan det var før, da telefonen kun ble brukt til å ringe med. Eleven forklarer at mulighetene gjør elektronikken mer attraktiv enn det å være sosial. *Eksplikasjonen*, med et svar på problemet, kommer fram i slutten av syvende linje der det blir trukket fram at den digitale tidsalderen gjør at en «får vite om saker rundt om i hele verden». Mens setningene i slutten av niende til ellefte linje kan ses på som en form for *konklusjon*. Det blir konkludert med at «mulighetene er uendelige», før de to siste setningene stiller retoriske spørsmål til leseren som ikke blir besvart. Denne avslutningen av teksten viser trekk som ikke er direkte i samsvar med den informative teksttypen, men heller den reflekterende teksttypen. Frandsen (1998, s. 15) viser

at én teksttype kan dominere, men at andre teksttyper kan inngå i selve teksten, og denne teksten kan være et eksempel på en slik heterogen tekst. Den informative teksttypen dominerer teksten da det er flest informative trekk. Det er så klart mulig å stille spørsmål i informative tekster, men slik spørsmålsstillingen er i elevteksten avviker det fra det informative fordi det er et retorisk spørsmål som skal få leseren til å tenke. Selv om det mangler en klar konklusjon, og teksten ikke tydelig kan karakteriseres som en eksplikasjon, kan teksten uansett sammenlignes med Werlich sin eksposisjon. Dette fordi teksttypen eksposisjon ikke trenger å bli avsluttet med en konklusjon. Adam sitt komponentskjema viser at mønsteret i teksten kan karakterisere teksten som informativ.

4.1.4 Tekst 4 – reflekterende

Denne teksten er valgt ut basert på at eleven reflekterer over hvordan de digitale mediene har påvirket ungdommen, og hva som er konsekvensen av det.

1. Ungdommer i dag er ikke usosiale. Om ungdommer er mindre sosiale enn før vet jeg
2. ikke. Jeg har kun vært ungdom i den digitale tidsalderen. Vi bruker mye tid på
3. mobilen, men den er veldig viktig for å holde kontakt hvis du har venner som bor langt
4. unna. Det er genialt med apper som snapchat. Du kan holde kontakt med venner eller
5. kjente som bor langt vekke, og du kan snappe med dine nærmeste venner. Vi tar
6. veldig mye bilder, eller mange gjør det i alle fall. Det gjør at vi kanskje har litt mindre
7. frihet enn før. Ungdommer gjorde mange dumme eller rare ting før også, men da var
8. det ingen som tok video eller bilder. Ungdommen har sikkert blitt litt snillere og
9. tammere av den grunn. Vi har ikke den samme friheten til å gjøre det vi vil. Foreldre
10. skal vi hvor og hva vi gjør døgnet rundt. Vi er redd for å drite oss ut litt, og da blir det
11. vanskeligere å være sosial. Har man venner som dømmer deg hele tiden er det ikke så
12. lett. I dag er det nok et ganske dømmende samfunn.

Informantenes kategoriseringer

Anders synes det var morsomt i innledningen når det ble spilt på at skriveren ikke vet hvordan det var før, og derfor ikke kan uttale seg, og sier at teksten slik kan være en kreativ tekst. Han begrunner at det også kan være en reflekterende tekst fordi «[den] forklarer litt problemet, også forklarer [den] hvorfor det kan være sånn». Bernt tror teksten kan være informativ ut fra at situasjonen til en som er født rett inn i det teknologiske og vokser opp i 2015 blir forklart.

Den kan også være reflekterende siden den tar opp meningen til skriveren, og får han til å tenke. Anne tror teksten er enten informativ, reflekterende eller argumenterende. Hun synes teksten begynner informativt ved å si at ungdommer ikke er usosiale. Det reflekterende kommer fram med beskrivelser om hvordan ungdommer er i dag. Hun sier at teksten argumenterer for at ungdommer ikke er usosiale. Beate ser på teksten som reflekterende siden skriverens mening kommer fram. Den kan også være argumenterende, selv om det ikke var mye snakk om forskjeller ut fra et før-nå-perspektiv. Læreren synes den er informativ fordi det blir gjort rede for temaet. Hun trodde det skulle bli underholdende ut fra setningen «om ungdommer er mindre sosiale enn før vet jeg ikke», men synes ikke den ble det. Hun karakteriserer den som en saktekst. Læreren synes teksten var vanskelig å få tak i. Den er fortellende i starten, og begynner å holde seg til saken i midten av teksten. Han synes ikke eleven klarer å problematisere elementene. Han påpeker at det kan være et innlegg eller en debatt. I denne teksten er alle elevene inne på at det kan være en reflekterende tekst, men ingen av lærerne.

Den reflekterende teksttypen

Eleven reflekterer over sin manglende erfaring om hvordan det var før den digitale tidsalderen. Det er i samsvar med den undersøkende tilnærmingen der svarene ikke er gitt, dette er i samsvar med hva Skjelbred (2014) trekker fram. I andre linje blir det reflektert rundt tiden som blir brukt på mobilen, og eleven prøver å belyse saken fra flere sider ved å vise til det positive ved å nå venner som bor langt unna. Det er også i tråd med den reflekterende teksten sine trekk. Teksten har et personlig preg ved at eleven funderer over effekten av bildebruken i samfunnet, som er i tråd med Utdanningsdirektoratet (2015b) sitt skriv om reflekterende tekster. Eleven påpeker saken fra flere sider, og funderer over hvordan det var før kontra nå. Eleven konkluderer med at det digitale gjør samfunnet «ganske dømmende», og viser slik hvordan diskusjonen kan bidra til å utvikle forståelse for samfunnet. Det stemmer også med Utdanningsdirektoratet sin utdypning (2015b). Et annet trekk ved den reflekterende teksttypen er at den ofte er jeg-orientert, jamfør Berge (2014). Teksten er først jeg-orientert i innledningen, men går over til å være vi-orientert i andre linje. I tredje og fjerde linje bruker eleven *du* for å gi eksempler for hvordan digitale medier kan brukes. Bruken av *du* er distansert, og ikke direkte rettet mot leseren. Eleven bruker *du* slik man ville brukt ubestemt pronomen, og kunne vært erstattet av *man* eller *en*. Deretter går eleven tilbake til å bruke *vi*

som refererer til ungdommen. Eleven posisjonerer seg til leseren i pronombruken, men teksten er ikke gjennomgående jeg-orientert.

4.1.5 Tekst 5 – argumenterende

Denne teksten ble valgt ut fordi skriveren bruker ordet argument ved to anledninger. Tanken bak dette valget var å få innblikk i elevenes oppfattelse av teksten, og om bruken av ordet argument ville avgjøre kategoriseringene.

1. «Mobiltelefoner, tv og sosiale medier har en negativ innvirkning på ungdom», det er
2. ofte et argument som blir tatt i bruk. Det finnes samtlige argumenter som belyser
3. temaet, men har du tenkt på at det finnes positive sider med den digitale tidsalderen
4. også? At ungdom blir mindre sosial av tv, smarttelefoner osv... er et faktum. Det kan
5. vi ikke se bort ifra. Det som kan være positivt, er at ungdom samler mer informasjon
6. fra nettet, som de ikke har hatt tilgang til før. Det har ikke så mye med det sosiale å
7. gjøre, men det er en nyttig ting når det gjelder det digitale. Det er ikke lett å forandre
8. verden som den er i dag. Vi har nådd det punktet der vi ikke klarer oss uten det
9. digitale, men det selvfølgelig mulig er å redusere bruk av mobil, pc/tv-titting, og andre
10. elektroniske ting. Det er viktig å være sosial, og jeg synes ungdom bør prøve å sette av
11. litt av det sosiale på deres fritid.

Informantenes begrunnelser

Anders synes teksten var argumenterende ut fra at det var argumenter for og imot, mens den var reflekterende siden det ble brukt en del jeg-person, samt at eleven fikk fram egne meninger. Han synes det var mye informasjon, men ikke nok til å være en informativ tekst. Bernt synes teksten var argumenterende siden påstander ble begrunnet, som er i tråd med hvordan Toulmin (2003) definerer argumentasjon. Den var også informativ ut fra at det ble gitt aktuell informasjon om nåtiden. Den var ikke uvanlig nok til å være kreativ. Siden det var mer hva skriveren tenkte fikk ikke teksten Bernts tankeprosesser i gang, og dermed er den ikke reflekterende. Anne sier først at det sikkert er en reflekterende eller argumenterende tekst, men så legger hun merke til at ordet *argument* blir brukt, og kategoriserer dermed teksten som argumenterende. Hun forklarer at «sånn, for eksempel skal du skrive en reflekterende tekst skriver du at jeg reflekterer til det og det, men i en argumenterende så bruker du [ordet] argumenterende». De positive og negative sidene ved den digitale

tidsalderen anser hun som argumentene i teksten. Beate tror det er en reflekterende tekst fordi skriveren har tenkt selv, og får fram at den digitale tidsalderen krever mye av fritiden, og selv om verden er avhengig av elektronikken så bør bruken reduseres og ungdom bør heller være mer sosiale. Hun kommenterer setningen der ordet *argument* blir brukt, men hun syns ikke det er noe særlig med argumenter i teksten. Læreren ser på teksten som informativ, gjerne i form av en fagartikkel eller et leserinnlegg. Læreren syns det umiddelbart virker som en argumenterende tekst, som en hadde funnet i den tidligere stiloppgaven. I innledningen blir det stilt spørsmål, og det blir tatt opp en del elementer. Han ser også teksten som informativ siden eleven utdyper det som har blitt introdusert. Han syns skriveren behandler leseren på en god måte. Det virker som sjangeren er den argumenterende artikkelen. Her er det fire av informantene som er inne på at det kan være en argumenterende tekst.

Den argumenterende teksttypen

Ved å bruke Toulmin (2003) sin argumentasjonsmodell og Adam (1992) sin tekstualisering av den, kan det få fram egenskapene ved den argumenterende teksttypen. Den første setningen er *den gamle tesen*. Eleven peker her på et argument som ofte blir tatt i bruk, om at «mobiltelefoner, tv og sosiale medier har en negativ innvirkning på ungdom». Denne setningen ser ut til å danne grunnlaget for drøftingen. Setningen i andre linje påpeker at det finnes positive sider ved den digitale tidsalderen, dette danner *premisset* i teksten ved å peke på det motsatte fra første setning. Eleven påpeker at det er positivt med tilgangen til informasjon, men medgir at det ikke er knyttet til det sosiale. I linje fire er setningen om at det er et faktum at ungdom blir mindre sosiale av tv og smarttelefoner også med på å danne *premisset* i teksten. Setningen viser at den digitale tidsalderen har en negativ innvirkning på ungdom fordi de blir mindre sosiale. *Hjemmelen* i teksten er setningen i slutten av syvende linje om at det digitale er vanskelig å klare seg uten, men at bruken kan begrenses. Det er *hjemmelen* fordi setningen viser til hvordan omstendighetene er. *Restriksjonene* kan ses igjen angående å redusere bruken av elektronikk. *Konklusjonen* er den siste setningen, om at ungdom bør prioritere å være sosiale framfor digitale. Ved å bruke Adam sitt komponentskjema for den argumentative teksttypen viser det at denne teksten er argumenterende.

Eleven underbygger påstandene sine, kommer med eksempler og trekker slutninger. Eleven er dermed på det øverste nivået i Haanæs (2008, s. 161) sin gradsutvikling hos elever når de argumenterer. I setningen som starter i åttende linje trekker eleven en slutning om at «vi har nådd det punktet der vi ikke klarer oss uten det digitale». Det kan virke som om eleven ikke helt har tatt et standpunkt i saken. I starten virker det som om eleven skal argumentere for det positive ved den digitale tidsalderen, men konklusjonen er å redusere bruken av mobil og tv til fordel for det sosiale. Eleven prøver nok å drøfte saken ved å vise den fra flere sider.

4.1.6 Tekst 6 – argumenterende

Denne teksten er drøftende, og eleven får fram flere sider ved saken. Jeg var interessert i hvordan informantene oppfattet argumentene og oppsettet.

1. Trenger vi å være så innmari sosiale? Er det virkelig nødvendig å snakke med så
2. mange forskjellige folk «face to face» hele tiden? Er denne utviklingen en bra eller
3. dårlig ting? Min mening er at den er bra og dårlig. Folk sparer så klart tid på å ikke
4. personlig møte hvert eneste individ de ønsker å konversere med, men det er heller
5. alderen de begynner med dette som jeg mener ikke er bra. Det kan umulig være bra for
6. øynene å sitte å se på en iPad i flere timer i strekk som toåring. Jeg tror også det er
7. med på å forminske barns kreativitet når de skal finne på noe å gjøre på, noe jeg selv
8. har merket ganske ofte. Noen bra ting med dette kan være at barn får med seg mye
9. mer av hva som skjer rundt om i verden. De blir også lettere tilgjengelig i tilfellet et
10. nødstilfelle skulle oppstå. En annen ting er jo selvfølgelig at valg er mye lettere bak en
11. skjerm enn foran et annet menneske. Noe som gjør det lettere for folk som kanskje
12. ikke har så sterk bestemmelse evne eller sterk selvfølelse til å kanskje ha det lettere
13. med å ta valg og kanskje ikke komme i en kjip situasjon hvor han eller hun gjør noe de
14. ikke vil.

Informantenes begrunnelser

Anders ble usikker på kategoriseringen av teksten fordi det var en del ironi i starten som ikke ble fulgt opp mot slutten. Til tross for ironien karakteriserer han teksten som argumenterende. Argumentene som ble brukt er hvorfor teknologi er nødvendig for å komme i kontakt med andre, samt et argument om at teknologien tar fra kreativiteten til to-åringer, slik at de lettere kjeder seg. Bernt ser teksten som argumenterende og reflekterende siden den «kommer med

påstander da, og får deg til å tenke og stille deg spørsmål, som du tenker over og som du svarer på for deg selv da». Den var ikke kreativ fordi den kommer ikke med noe nytt eller spesielt. Den var heller ikke informativ siden egne meninger kommer fram, og det gjør den heller reflekterende. Anne gir uttrykk for at teksten kan være argumenterende siden skriveren sine meninger kommer fram, for eksempel at to-åringer ikke bør se på iPad fordi det går ut over kreativiteten. Det blir argumentert med at teknologien er nødvendig når du skal nå noen langt borte. Disse motsetningene gjør at Anne ikke tror det er en reflekterende tekst. Beate sier at hun tror det er en reflekterende tekst siden det blir trukket fram at det er bra at en ikke alltid må være med folk, men at det er dårlig for øynene når barn ser på iPaden hele tiden. Hun synes også den er argumenterende fordi meninger for og imot kommer fram. Læreren kategoriserer teksten som en blogg, men ikke en artikkel. Hun sier det er en subjektiv meningsytring. Hun gir uttrykk for at skriveren prøver å være informativ, og at det er en saktekst som er ustrukturert og med for mange spørsmål. Læreren ser diskusjonen i teksten, som både opplyser og stiller spørsmål. Han sier det virker som et debattinnlegg i en avis, eller en kronikk. Han tror skriveren prøver seg innenfor den argumenterende teksttypen ved å problematisere rundt det å være på nett og bruke nettet. Denne teksten kategoriserer alle informantene, utenom Læreren, som argumenterende.

Den argumenterende teksttypen

Ved bruk av Adam (1992) sitt komponentskjema for den argumentative teksttypen viser det mønsteret i elevteksten. Innledningsvis blir det stilt retoriske spørsmål for å få fram de negative sidene ved den digitale tidsalderen. Disse spørsmålene framstår som *den gamle tesen* fordi de stiller spørsmål til holdninger som flourerer i samfunnet. Påstanden i teksten er at det finnes både positive og negative faktorer ved den digitale tidsalderen, og *dataene* eleven bruker er egne erfaringer og meninger. Teksten er slik jeg-orientert, jamfør Berge (2014), og eleven skriver «min mening», «jeg mener», «jeg tror» og «noe jeg selv har merket». For å knytte påstanden og belegget sammen presenterer eleven ulike eksempler som danner *hjemmelen* i teksten. De tre retoriske spørsmålene i starten kan regnes som støtte for hjemmelen. Siden eleven stiller spørsmål til leseren kan det ses på som et overtalende trekk. Eleven bruker ulike styrkemarkører for ytterligere å støtte opp hjemmelen. Eksempler på uttrykk som bidrar til å overbevise leseren er «så innmari», «virkelig», «så klart», «hvert eneste», «umulig», «mye» og «selvfølgelig». Eleven modererer også påstandene sine, ved å bruke «jeg tror», «ganske», «kan» og «kanskje» som bidrar til å gjøre påstandene mindre

bastante. Selv om eleven skriver at det er både bra og dårlig med utviklingen av den digitale tidsalderen, er skriveren mer positiv enn negativ. Slik kan det virke som en *mindre restriksjon* i fjerde til syvende linje, angående alderen barn starter med å være digitale. Ved å komme med denne innvendingen støtter det hjemmelen, og eleven viser evnen til å få fram flere sider ved saken. *Konklusjonen* er at den digitale tidsalderen gjør det enklere å ta valg når de kan tas bak en skjerm fordi det gir lengre betenkningstid. Denne gjennomgangen viser at elevteksten har realisert den argumentative teksttypen.

Toulmin (2003) sitt krav om to informasjoner i argumentasjonen er her til stede ved at påstander blir begrunnet. Eleven prøver å overtale leseren ved å drøfte de positive og negative sidene ved den digitale tidsalderen. Teksten baserer seg slik på kontrast og motsetning, som er et kjennetegn ved den argumenterende teksttypen (jf. Grepstad, 1997, s. 115). Eleven knytter sammen de ulike argumentene, og får fram relasjonene mellom fenomenene som blir presentert. Werlich (1976) karakteriserer dette som et trekk innenfor den argumenterende teksttypen. Ved å knytte teksten til Haanæs (2008) sin gradsutvikling i elevenes argumentering er det klart at eleven underbygger påstandene sine og gir eksempler. Det kan også virke som om eleven nærmest trekker en slutning i siste setning, om at valg tatt bak skjermen gir lengre betenkningstid, og at valgene da kan bli mer gjennomtenkte og riktige. Slik er eleven på et høyt nivå i sin argumentasjon.

4.1.7 Oppsummering

Gjennomgangen i kapittel 4.1 viser at mange av informantene har forståelse for skriverens kategorisering av sine tekster. Det er interessant hva informantene merker seg ved tekstene, og hvordan de tolker det. Elevene sine begrunnelser for sine kategoriseringer er stort sett logiske og fornuftige, og kan i stor grad knyttes til hvordan teksttypene ble forklart i teorikapittelet. I neste del vil aktuelle funn fra elevintervjuene bli presentert. Først vil elevenes forståelse av sjanger og teksttype bli framstilt, med særlig vekt på elevenes forståelser av sjangerbegrepet. Deretter blir det presentert hvordan elevene karakteriserer de fire aktuelle teksttypene fra kompetansemålet på 10. årstrinn.

4.2 Elevstemmen

4.2.1 Skjønnlitteratur og sakprosa

Sjangerne plasseres gjerne innenfor skjønnlitteraturen og sakprosaen. Det er derfor relevant å se hvordan elevene forstår dette skillet, som et bidrag til deres sjangerforståelse. Anders forklarer at «saktekster [...] er basert på forskjellig fakta», og skjønnlitterære tekster er oppdiktet. Han ser viktigheten av skjønnlitterære tekster fordi de kan «være viktig[e] med tanke på at de påvirker samfunnet ganske mye, med bøker, for eksempel Romeo og Julie, som har vært ganske stor gjennom tidene». Han sier han liker godt skjønnlitterære tekster, og begrunner det ved at «underholdning er jo på den pyramiden over menneskelige behov, så det er jo ganske viktig i seg selv». Han synes det er gøy å finne på masse tull når han skriver, og synes at skjønnlitterære tekster er enklere å skrive, og lettere å jobbe med. Han påpeker at argumenterende tekster, som inngår som en saktekst, er nyttig for å kunne «presentere flere sider ved saken». De er også «viktig[e] hvis man skal vise sine meninger til andre», for å la leseren ta stilling. Bernt er for skjønnlitterære tekster fordi de løse rammene gjør at han kan være mer selvstendig. Han sier at forskjellen mellom skjønnlitteratur og sakprosa er at i skjønnlitteraturen er det ikke noe rett og galt, mens det er det i sakprosaen. Samtidig er han positiv til at sakprosaen har strenge rammer, og forklarer at «hvis du har et tema som det er vanskelig å skrive om, kan det være lettere, da er det bare sånn og sånn du kan skrive det, da vet du liksom hva som er rett. Mens hvis det er skjønnlitterær, så er det mye mer åpent da [...] og mye flere muligheter». Dette viser at den mer formalistiske framgangsmåten kan verdsettes blant elevene.

4.2.2 Sjanger

Elevene fikk spørsmål om hva de tenker på når de hører ordet sjanger. Anders forstår sjanger som «forskjellige former», men sier også at sjanger er tema. Han eksemplifiserte sjangerbegrepet med forskjellige typer bøker og ulike tema som krim, spenning og skrekk, humor, tenåringsbøker, kjærlighet, fakta, aviser og artikler. Han synes at nynorsk er den sjangeren som er minst viktig. Jeg stilte spørsmål om nynorsk var en sjanger, og fikk til svar «jeg mener det, for det er såpass forskjellige å skrive på enn bergensk da». Bernt assosierer sjanger med hvordan teksten er skrevet, i form av hovedtrekkene, som kan vise til om det er skummelt, trist eller morsomt. Han nevner romantikk, komedie, novelle, og fagartikkel som sjangere. Videre sier han at «sjanger er bare en gren da, også har den masse smågrener som du må ha da for at det skal være det», der smågrenene er sjangertrekkene, og forklarer slik

sjangerbegrepet metaforisk. Han bruker novellen som eksempel på sjangertrekk, der det gjerne er «få personer, og masse beskrivelser, de kan utvide øyeblikket, det foregår på ett sted, det foregår på kort tidsrom». Bernt viser slik sjangerforståelse for novellesjangeren.

Anne forstår sjanger som den formen teksten skal ha og skrives i. Siden de har hatt mye om noveller på skolen tror hun lærerne syns at noveller er viktige å kunne, men selv syns hun novellene kan forbeholdes de som skal bli forfattere. Hun syns heller de skal lære om tekster de bruker i hverdagen, som å argumentere, reflektere og informere. Anne viser slik at hun er positiv til LK13 fordi den er mer meningsfull og funksjonell. Beate sier om sjanger at «jeg er ikke helt sikker på hva det er, sånn, jeg vet hva det er, men jeg vet ikke sånn helt konkret hva det er». Beate sitt utsagn viser her til at sjangerbegrepet kan være vanskelig å definere og konkretisere. Det er likevel mulig å ha en forståelse for begrepet, uten å kunne uttrykke det. Hun prøver å forklare sjanger som en type tekst, og foreslår novelle, kåseri og roman som sjangere, og spør om en nyhetsartikkel kan være en sjanger. Hvis hun skulle forklart en 8. klassing hva sjanger er, ville hun sammenlignet sjanger med filmer med ulike tema, som kjærlighet og thriller. De kreative sjangerne er viktigst for Beate, men hun tror norsklærere heller verdsetter saktekster fordi de ofte gir slike oppgaver. Hun tror det er de sjangerne de kommer til å møte mest i framtiden og i jobbsituasjoner. Det virker som at elevene til dels vet hva sjangerbegrepet rommer. Sjanger er et stort begrep, som kan forstås både snevert og vidt, og elevene har ulike forståelser av sjangerbegrepet og hva de legger i det. Det viser at sjangerbegrepet kan oppfattes diffust.

4.2.3 Sjanger – teksttype

Anders forklarer forholdet mellom sjanger og teksttype som at teksttype er måten teksten er bygget opp, mens sjangeren tar for seg temaet. Likevel blander han sjangere og teksttyper når han ramser opp teksttyper, og foreslår «intervju, saksintervju, portrettintervju, argumenterende tekster, politiske forslag, leserbrev, kåseri» som teksttyper. Bernt forstår forholdet mellom sjanger og teksttype som at det er større forskjeller innad i sjangerne, og forklarer det med at «en novelle og en tragedie, da er det liksom helt forskjellige ting». Han tror det går an å ha samme teksttype i de ulike sjangerne, i form av å kunne «slenge inn en vits i en novelle» slik at det blir morsomt. Han sier også at han «føler at teksttype kan hoppe mellom sjangerne, kan brukes overalt». Hvis han skulle forklare hva teksttype er til en yngre

elev ville han sagt at «det er virkemidler du må ha for å få den typen du vil». Bernt tror teksttypene er noe «som går litt automatisk, at hvis du velger en sjanger, så kommer [teksttypene], så er det sånn det skal være da». Anne sier hun tror teksttype og sjanger er det samme. Og Beate sier hun forstår sjanger som en teksttype. Hvis Beate skulle forklart en yngre elev hva teksttype er, sier hun at «jeg hadde sikkert googlet det», og sagt det som sto der. Til en viss grad representerer hver av elevene ulike måter å forstå sjangerbegrepet på. Nå vil elevenes forståelse av de fire aktuelle teksttypene bli utdypet.

4.2.4 Kreativ tekst

Anders karakteriserer den kreative teksten innenfor skjønnlitteraturen, og ser på den som morsom, rar, merkelig og at alt egentlig kan være kreativt. Han plasserer kåseriet innenfor den kreative teksten, og brukte selv ironi i egen skriving fordi det er «et veldig effektivt virkemiddel for å få fram sin mening, forutsatt at man skjønner at det er ironi». Bernt syns en kreativ tekst bør bære original, oppfinnsom og uvanlig, ved å skrive om noe nytt. Han har sansen for skjønnlitterære tekster fordi en da «kan være mer kreativ, få inn din vri, det er liksom ikke noe rett og galt». Han verdsetter at det er løsere rammer, og relaterer her den kreative teksten til skjønnlitteraturen. Anne syns den kreative teksten skal være noe mer enn kun en tekst. Det kan godt være noe som en finner på selv, gjerne ved å bruke et diagram, eller stille teksten opp i punkter. Anne tror også at «kreativ er et samlet ord for andre kreative tekster da, som kåseri for eksempel». Beate mener du kan gjøre hva du vil når teksten skal være kreativ, så lenge en forholder seg til temaet. Den kreative teksten kan både være fiktiv og faktisk, og kan gjerne være morsom eller dramatisk. Det er interessant at hun ser potensialet i å skrive de kreative tekstene innenfor det faktive. Den første kreative teksten kan regnes som faktisk, men Beate kategoriserte ikke tekst 1 som kreativ. Hun relaterer fortellinger og kunst til de kreative tekstene. Hun sier også at det finnes «mange sånn forskjellige tekster innenfor det kreative», og kåseri kan være et eksempel. Beate påpeker at hun helst vil bestemme selv hva hennes kreative tekster skal handle om, og syns det ble rart å skrive en kreativ tekst ut fra påstanden om at «den digitale tidsalderen gjør at ungdom er lite sosiale på fritida». Det var helst fordi teksten da måtte ta for seg informasjon. Både Anders, Anne og Beate nevner kåseriet som en kreativ tekst, og det har trolig bakgrunn i at de hadde lært om kåseri i forkant av studien. Å forstå den kreative teksten som et samlebegrep for de kreative tekstene er i tråd med Utdanningsdirektoratets (2015a) beskrivelse av den kreative «teksttypen». Det varierer

blant elevene om de knytter de kreative tekstene til kun fiktive tekster, eller om også faktive tekster blir sett på som kreative.

4.2.5 Informativ tekst

Anders ser for seg den informative teksten som et intervju i en avis, med mye informasjon, og med lite fokus på personer. Da Bernt skulle skrive sin informative tekst prøvde han å komme med mest mulig informasjon og påstander for så å begrunne og gi eksempler rundt temaet. Han syns informative tekster skal være nøytrale, som alle kan lese. Om det blir lagt inn egne meninger kan en påvirke leseren, både positivt og negativt, og det syns han blir feil. Anne trekker fram at temaet skal presenteres i den informative teksten, og om egne meninger skal med skal de komme mot slutten. Hun syns at egne meninger og forskjeller i temaet heller kan skrives i en argumenterende tekst, mens informative tekster skal ta for seg overflaten av emnet. Beate ser den informative teksten som basert på fakta slik at leseren får den riktige informasjonen og lærer om temaet. Hun knytter den informative teksten til statistikk. Det virker som at alle elevene er enige og har relativt like oppfatninger om den informative teksten.

4.2.6 Reflekterende tekst

Anders forstår begrepet reflektere som «å ta inn informasjon», men at det skal forklares med egne ord for å vise «en viss forståelse». Han peker også på at de reflekterende tekstene er jegerorienterte siden det blir delt egne meninger og personlige erfaringer. Bernt trekker fram at det i reflekterende tekster blir stilt spørsmål som får leseren til å tenke, og at de gjerne har en åpen slutt. Det å få leseren til å tenke er i tråd med Utdanningsdirektoratets beskrivelse av den reflekterende teksttypen, som ble trukket fram i teorikapittelet. Anne syns ikke egne meninger hører til i reflekterende tekster, men heller hva andre mener og hva avisene skriver. Det viser at Anders og Anne har ulik forståelse av hvordan skriveren skal posisjonere seg i en reflekterende tekst. Beate forstår det å reflektere som «å se tilbake på hva det er, eller hva det er du har gjort eller sett på, også skriver du ut fra hva du har sett, hva du syns om det». Det er i tråd med hvordan refleksjon ble definert i teorikapittelet, som tankens tilbakeskuende prosess.

4.2.7 Argumenterende tekst

Anders mener «argumenterende tekster er [...] viktig hvis man skal vise sine meninger til andre», og gjerne presentere flere sider ved saken og la leseren ta et valg. Bernt mener at argumenterende tekster skal inneholde egne meninger og begrunnelser for dem, og i tillegg vise hva andre mener og hvordan situasjonen kan bli forstått. Slik viser en begge sider av saken, og kan komme med både argumenter og motargumenter. Anne nevner også at egne meninger er et kriterium for argumenterende tekster. Beate syns argumenterende tekster skal få fram forskjeller, ved å omtale både positive og negative sider, og ha «en liten debatt med deg selv» der egne meninger blir presentert i konklusjonen. Tre av elevene påpeker at den argumenterende teksttypen skal få fram kontraster, og har slik samme oppfatning av teksttypen.

4.2.8 Likheter mellom teksttypene

Bernt syns den kreative og den informative teksttypen ligner på hverandre fordi det handler om å «gi ut informasjon», bare at en har en vri på den kreative teksten. Beate syns derimot at kreative tekster ikke skal ta for seg informasjon, samtidig som hun syns at de kreative tekstene kan være faktive. Hun motsier slik seg selv. Bernt syns den kreative og den informative teksttypen er noe passive, fordi leseren kan være flue på veggen og se andres situasjon. Han syns også den reflekterende og argumenterende teksttypen har likhetstrekk, ved at begge kan få leseren til å tenke over «hvor er jeg, hva mener jeg, hvordan skal jeg forholde meg til dette». Anne sier at hun ikke har helt kontroll på forskjellen mellom reflekterende og argumenterende tekster. Likheten mellom disse to teksttypene er at når det skal reflekteres så skal skriveren få fram meningen sin med «jeg syns dette og dette», mens i en argumenterende tekst skal skriveren uttrykke «jeg synes dette og jeg synes ikke dette», derfor syns hun det er vanskelig å skille dem. Hun viser likevel til en forskjell mellom dem. Det betyr at både Bernt og Anne ikke ser teksttypene som uavhengige grunntyper, men at de har likhetstrekk med hverandre. Det er trolig fordi de ikke har en helhetlig forståelse for teksttypenes egenskaper.

4.2.9 Oppsummering

Elevenes forståelser av forskjellen mellom sjanger- og teksttypebegrepet har nå blitt presentert, noe som danner grunnlaget for det andre forskningsspørsmålet. Det viser at de fire

10. klassingene trekker fram ulike synspunkt og forklaringer for begrepene. De er inne på mange av egenskapene til teksttypene, sett i samsvar med teorikapittelet.

4.3 Lærerytringer

4.3.1 Hva er sjanger og teksttype?

På spørsmål om hvordan lærerne forsto begrepet teksttype, spurte de begge hva jeg mente med teksttyper, men da jeg nevnte de fire gjeldende teksttypene på ungdomstrinnet hadde de en forståelse for begrepet. Lærerinnen påpeker at det ikke er enighet blant lærerne om hva som inngår i de fire teksttypene som gjelder for ungdomstrinnet. Det er særlig med henblikk til den kreative teksten. Hun ser all skriving som kreativ, som også Laila Aase har påpekt (1988). Lærerinnen sier at for eksempel sjangeren kåseri kan ses på som typisk kreativ. Det sa også tre av hennes elever. Hun sier at de som skrev læreboka Fabel ikke fikk svar fra Utdanningsdirektoratet om hva en kreativ tekst er. Lærerinnen forklarer sjangerbegrepet med at alle tekster og ytringer, både muntlige og skriftlige, har sin måte å uttrykke seg på. Læreren ser på teksttype som «ulike former for tekster du bruker når du svarer på en oppgave, ulike måter å skrive ut en tekst på», og ser teksttype som nært bundet til sjanger. Han syns teksttypebegrepet er mer omfattende sammenlignet med sjangerbegrepet. Teksttype gjelder det totale av teksten, mens sjangere kommer innenfor teksttypene. Sjanger er regler for hvordan teksten skal formes, hvilke kvaliteter som skal være med og han bruker metaforen «hva er det for noen merkelapper du henger på knaggen for at du skal kunne kalle [teksten en viss sjanger]». Han påpeker at det er likheter mellom sjangere og teksttyper, men at teksttypene er mer overordnet og «har flere element i seg», knyttet til «måten du har formulert deg på, måten det er skrevet på, hva du tar opp, og sjanger ligger jo inni der». Denne forståelsen for forholdet mellom teksttype og sjanger er i tråd med den femte diskursen som Aasen presenterte i LNUs seminar (LNU, 2015). I de australske læreplanene blir også teksttype forstått overordnet sjanger. Han sier at sjanger kan være trekkene en leter etter, mens teksttype blir «hvordan du utformer hele greien». Han viser slik hvordan teksttypene er framstillingsformer.

4.3.2 Erfaring med LK13

Lærerinnen sier hun raskt tok til seg begrepene, men hun syns den kreative teksten var problematisk å forstå. Om en ser den kreative teksten som en underholdende tekst, syns hun

innføringen er en fordel for elevene fordi den gagnar elevene. For eksempel kan det være enklere å skrive et kåseri, som opprinnelig har strenge sjangerkrav. Om målet er at kåseriet kun skal være underholdende er det enklere å realisere. Lærere slipper dermed å være så strenge når kåseriet skal vurderes. Læreren ser etter nye, spennende vinklinger for å karakterisere tekster som kreative.

Læreren kommer ikke til å endre sin undervisning om sjangere, særlig siden de nye lærebøkene ikke har forandret begrepsbruken. Læreren sier at en «kommer vel aldri utenom sjangerundervisning», men at sjangerne ble tonet litt ned i LK13, til fordel for teksttypene. Læreren har etter revideringen startet sjangerundervisningen med grunnleggende sjangere, for så å bygge det ut og trekke inn de nye begrepene og vise hva som er likt. Før elevene kan få i oppgave å skrive en informativ tekst, må de kunne sjangerne. Elevene må være på et høyt abstraksjonsnivå for å vite hva en informativ tekst er, og før de kan nå dette nivået må de gjennom ulike typer oppgaver. Først må de skrive en kort tekst, så må de kunne skrive et leserinnlegg, og deretter skrive en artikkel, for så å bli introdusert for teksttypene. Hun er forsiktig med å bruke de nye teksttypene knyttet til at de kommer på eksamen, og motivere ut fra det. Elevene hører hele tiden om hva de må kunne til eksamen, noe som er uheldig og mot sin virkning. Læreren viser her hvordan sjangere blir brukt for å utvikle elevenes skrivekompetanse, og hvordan hun bygger opp skriveundervisningen til gradvis å ta for seg mer avanserte sjangere. Det virker som hun ser på teksttype som mer avansert enn sjanger.

Da endringen ble introdusert jobbet Læreren i team med de andre norsklærerne. De gikk inn i måten de jobbet på, og tilpasset seg LK13. De måtte hjelpe elevene til å forstå måten oppgavene ble formulert på. Selv om de gjorde mye av det samme fra før, krevde endringen et annet fokus i oppgaven som elevene måtte bli vant til. Forskjellen var at oppgaven ble styrende for hvordan den skulle løses, og sjanger ble en metode og et virkemiddel for å løse oppgaven. Elevene måtte ha forutsetningene for å komme i gang med oppgaven, og ble trent på hvordan de kunne lage tankekart, disposisjon og innledning. De fikk øve på blant annet langsvarsoppgaver, og hvordan bildeoppgaver kunne analyseres. Han sier at selv om undervisningen gikk som normalt, så ble fokuset endret til å ta for seg mer analyse og tolkning. Selv om elevene hadde jobbet med analyse og tolkning fra før, ble det nå knyttet

mer til pensumet, og til hvilke muligheter de hadde i oppgavene. Læreren viser her evnen til å legge om undervisningen, og tilpasse seg til LK13.

4.3.3 Vurdering

Både Læreren og Læreren påpeker at endringen i norskfaget i LK13 har ført med seg åpnere begrep som kan være vanskeligere å vurdere. Læreren syns formuleringen slik den var i tidligere læreplaner var tydeligere, da elevene skulle skrive en fortelling eller en skjønnlitterær tekst. Slik teksttypene er presentert nå syns hun det blir vidt og dermed lite dekkende. Det fører til at elevene kan klare å forsvare hvilken type tekst de har skrevet. Vurderingsdelen blir dermed utfordrende. Læreren påpeker at hun vil rette for eksempel en debattartikkel på samme måte som tidligere. Læreren syns det var enklere å forholde seg til sjangerne. Det ble tidligere spurt direkte etter en sjanger, og i vurderingen så «lette du etter den sjangeren». Han påpeker at det ikke var det eneste som ble gjort med teksten. Nå er det mer åpne tekster som skal produseres, og når elevene skal være kreative skal de prøve å ha andre vinklinger som gjør det vanskeligere å plassere teksten. Da endringen med teksttypene ble innført satt lærerne seg sammen og diskuterte hvordan de forsto utvalgte oppgaver, hva de ville legge vekt på, hvordan oppgavene kunne tolkes og hva de forventet av svar. På den måten ble de samkjørte når de skulle vurdere elevenes tekster. Etter de hadde rettet elevtekstene delte de oppgaver, leste dem opp og korrigerer seg etter hverandre. Det var tidkrevende, men det måtte til for de var usikre på flere aspekter ved LK13.

4.3.4 Eksamen

Læreren har inntrykk av at tanken bak hvordan LK13 ble innført var at «skal du gjøre en endring så gjør du det på eksamen, da får du virkningen inn i systemet med en gang». Det er tydelig at både Læreren og Læreren blir preget av eksamen i sin undervisning. Læreren sier at hun forholder seg til LK13 fordi «jeg vet at det kommer til å komme på eksamen, så derfor bruker jeg det jo». Begrunnelsen for å arbeide med teksttypene knytter hun også til eksamensoppgavene, men hun syns sjangerundervisningen er vel så viktig etter revideringen. Elevene bør ha et spekter av sjangere å velge mellom til eksamen, «hvis ikke kan de ikke eksperimentere med noe de ikke vet hva er i utgangspunktet». Hun er positiv til den nye eksamensformen, særlig ved at flere områder blir testet når elevene skal skrive flere kortere tekster. Det fører til at innholdet i norskfaget blir testet mer enn før. Før var oppgavene mer

innenfor samfunnsfag. Elevene kunne være gode å skrive, og gode i samfunnsfag, og fikk slik en fem'er i norsk. Her virker det som hun tenker et stykke bakover i tid, men det er uvisst hvilken av læreplanene hun refererer til.

Den nye eksamensformen krever at elevene følger med i norskundervisningen, ser sammenhengen og kan trekke de store linjene. Læreren håper derimot at de slutter med de ukjente tekstene fordi de blir for vanskelige. Hun kommer med et eksempel fra da et bilde av Lara Croft skulle sammenlignes med *Til Kongen* av Arnulf Øverland. Denne oppgaven ble sendt ut som en av eksempeloppgavene fra Utdanningsdirektoratet september 2013, for å vise hvordan teksttypene kunne prege eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2013c). Siden oppgaven egentlig var på «gymnasnivå» delte hun den ut på forhånd, og gikk gjennom blant annet hvem Lara Croft var og hva diktet handlet om. Dette for at elevene skulle ha mulighet til å svare på oppgaven. Hun synes også det var hensynsløst å gi twitternovelle siden mange lærere ikke er på Twitter. Det ble gjort i eksamen i hovedmål i 2015 (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Samtidig synes hun også det er greit fordi det gjør at norsklærere blir bevisste på sjangermangfoldet som finnes utenfor skolen.

I en annen eksamensoppgave skulle elevene tenke at de representerte Natur og ungdom i Ekstremsportsveka på Voss, og skrive en søknad om å få være med. Dette synes Læreren var positivt i form av at elevene måtte hente ut informasjon fra teksten, og skrive noe positivt om seg selv. De måtte slik være mottakerbevisste. Hun påpeker at mange elever ikke tenker på mottakeren, men ser for seg læreren som sitter der og retter. På spørsmål om endringene i eksamensoppgavene påvirker undervisningen, er svaret ja fra Læreren, for som hun påpeker; «plutselig blir de testet i mange, mange flere deler av pensum». Når for eksempel sammenligning av reklame har blitt gitt i eksamensoppgavene, har det ført til at de har måttet lære elevene om bildeanalyse. Hun har også undervist om logos, etos og patos, som hun tidligere ikke har gjort på ungdomsskolen, og sier at hun har blitt nøyere på at hun får lært elevene hvordan søknader skal skrives.

4.3.5 Tilpasning til elevene

Læreren har inntrykk av at norskfaget i LK13 er best tilpasset de flinkeste elevene. Dette fordi de vil klare å skrive en objektiv artikkel, mens de fleste elevene vil bli ganske subjektive. Læreren syns en del av oppgavene utfordrer elevene til å finne løsninger, og krever modne norskbrukere. Elevene som arbeider jevnt i faget vil kunne tilpasse seg endringen. Læreren sikter her til de 10. klassingene som hadde hatt en skriveundervisning preget av sjangere og som skulle ta eksamen der teksttypene dominerte oppgavene. De nye eksamensoppgavene gir både selvstendighet og frihet. Dette ser han på som positivt. I tillegg påpeker han at det er en del elever som trenger tydelighet, og «noen liker jo å få det tygd, sant, og å ha en for stor frihet, gir usikkerhet». Han viser til eksamensoppgaven der de skulle sammenligne en tegning med et dikt (trolig eksempeloppgaven om Lara Croft og *Til Kongen* av Arnulf Øverland), med krav om å analysere og finne likheter og forskjeller. Der så han store forskjeller i oppgavebesvarelsene. Læreren «tror den nye formen krever at du har større kontroll på en del av pensum, [...] på begrepsbruken [og] måten vi gjør det på nå». Han syns det er bra, men det krever et større kunnskapstilfang for å klare oppgaven. Slik vil elevene utfordres faglig, og han tror at om endringene blir satt inn i et godt system og elevene læres opp i tankegangen, så «får [en] igjen bedre norskbrukere, fordi [de] må bruke kunnskapen [sin]». Elevene blir da tvunget til å sette seg ned og «finne ut av ting». Læreren og Læreren er her enige i at LK13 krever flinke og modne norskbrukere.

4.3.6 Framtidsrettet perspektiv

Læreren er mest opptatt av nytte, og derfor også saktekster. Hun ser likevel verdien av at elevene kan skrive fortellinger. Ved å bruke språket kreativt, gjerne ved å lage metaforer og utvide øyeblikk, vil det være bra for elevenes utvikling. Læreren heller til forskjell fra Læreren mot det skjønnlitterære, men han ser at sakprosa og LK13 vil det være nyttig for elevene i et framtidsrettet perspektiv. Særlig er det viktig å kunne skrive ulike artikkeltyper, samt å skrive argumenterende og debatterende. Det er samtidig framtidsrettet å kjenne til ulike romantyper, fordi å kunne analysere romaner og skuespill gjør at en «ser ting på en annen måte». Analyse av miljøer og personer kan bidra til elevenes utvikling knyttet til medmenneskelighet og kommunikasjon. I andre arenaer kan de være «i stand til å se og lese noe inn i situasjoner og bilder, hva som helst». Det kan virke som om Læreren særlig forsvaret den kreative teksten, i tillegg til å vedkjenne den argumenterende teksttypen og dens

funksjon. Læreren og Læreren heller mot hver sin retning angående sakprosa og det skjønnlitterære. De er likevel positive til begge.

4.3.7 Oppsummering

Læreren og Læreren viser til lignende erfaringer og er i stor grad enige om hva som er positivt og negativt med LK13. Holdningene deres tolkes som at de er jevnt over positive overfor endringene. De har likevel noen bemerkninger knyttet til innføringen, særlig angående vurdering av teksttypene og tilpasning til elevene.

5 Oppsummerende tolkning

Studien har vist at terrenget ikke stemmer helt med kartet. Terrenget er praktiseringene av teksttypene i skolen, mens kartet er LK13. Kartet er i seg selv utfordrende når kun to av de fire teksttypene i kompetansemålet etter 10. årstrinn framstår som faktiske teksttyper. Da sikter jeg til den informative og den argumenterende teksttypen, siden disse har et tydelig mønster i oppbyggingen (jf. Adam, 1992). En kan ikke forvente at disse elevtekstene er de beste representantene innenfor teksttypene, som kan ses i relasjon til det Frandsen (1995, s. 36) viser til med prototypemodellen som kategoriseringsmodell. Elevtekstene kan ikke sies å representere prototypen innenfor teksttypene, men plasserer seg heller i periferien. Denne studien gir et bilde av hvordan seks personer i skolen *oppfatter fokusskiftet fra sjanger til teksttype i norsk skriveopplæring*. De tre forskningsspørsmålene blir i dette kapitlet brukt som overskrifter, der funn fra det forrige kapitlet blir sett i sammenheng og diskutert for å svare på problemstillingen.

5.1 Hvilke ferdighetskunnskaper vises igjen i elevtekstene, og hvordan er informantenes påstandskunnskap relatert til teksttyper?

5.1.1 Kategorisering av elevtekstene

Elevtekstene viser elevers ferdighetskunnskap angående hvordan de realiserer teksttypene i egen skriving. Mens elevene og lærerne gir et innblikk i deres påstandskunnskap når de klassifiserer elevtekstene innenfor teksttypene (jf. Anderson, 1983, s. 215). Tabell 4 nedenfor oppsummerer hvordan elevene og lærerne har kategorisert de seks elevtekstene, der de fire teksttypene kreativ, informativ, reflekterende og argumenterende er representert. Som tabellen viser er det et bredt spekter i vurderingen av hvilken type tekst de kategoriserer tekstene innenfor. Det er også mange som helgarderer ved å nevne flere av teksttypene.

	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3	Tekst 4	Tekst 5	Tekst 6
<i>Skriverens vurdering</i>	<i>Kreativ</i>	<i>Kreativ</i>	<i>Informativ</i>	<i>Reflekerende</i>	<i>Argumenterende</i>	<i>Argumenterende</i>
Anders	Reflekerende Informativ	Kreativ Reflekerende	Informativ	Reflekerende Kreativ	Argumenterende Reflekerende	Argumenterende
Bernt	Kreativ Informativ	Kreativ Reflekerende Argumenterende	Reflekerende Argumenterende	Reflekerende Informativ	Argumenterende Informativ	Argumenterende Reflekerende
Anne	Informativ	Reflekerende Informativ	Reflekerende	Reflekerende, argumenterende eller informativ	Argumenterende	Argumenterende
Beate	Informativ	Reflekerende Informativ	Argumenterende Reflekerende (Informativ)	Reflekerende (Argumenterende)	Reflekerende	Argumenterende eller Reflekerende
Læreren	Informativ- saktekst Prøver å være kreativ Argument- erende	Kreativ Kåseri	Informativ Kan bli argumenterende Sakpreget tekst	Informativ Saktekst	Informativ Fagartikkel Leserinnlegg	Informativ Leserinnlegg Blogg Meningsytring Saktekst
Læreren	Kreativ	Kreativ Reportasje Kronikk	Informativ første del Argumenterende - artikkel Leserinnlegg	Fortelling Innlegg Debatt	Argumenterende	Argumenterende Debattinnlegg Kronikk

Tabell 4: Oversikt over informantenes kategoriseringer.

Tabell 4 viser at noen av tekstene har vært utfordrende å kategorisere for informantene. Markeringene i fet skrift betyr at kategoriseringen stemmer overens med hva skriveren selv mener. Det er et stort spekter i klassifiseringene, alt fra to til fem av informantene er enige i skriverens egen benevnelse av teksten. Tekst 1 er den teksten færrest har kategorisert riktig. Det er bare to av informantene som ser denne som kreativ. Ettersom det kreative aspektet kun kom fram i starten av teksten, er ikke dette funnet overraskende. På bakgrunn av dette kan en

anta at denne måten å være kreativ på, ved å presentere nye begrep, ikke er tydelig gjenkjennbar blant informantene. At fem av informantene forsto teksten som informativ kan tyde på at de informative egenskapene var mer framtrædende. Det kan ses i relasjon til Virtanen (1992) som viser at teksttypene kan være direkte og indirekte brukt i teksten. Det er derimot fire som anser tekst 2 som kreativ. Denne teksten viser flere gjenkjennbare kreative trekk, som var tydelig ved bruken av Mehlums (1982, s. 143ff) fire nivåer. Begge lærerne, men kun én elev, kategoriserte tekst 3 som informativ. Læreren påpekte at det krever et høyt abstraksjonsnivå for å mestre den informative teksttypen. Dette kan muligens være en forklaring på at ikke flere av elevene kategoriserte denne teksten som informativ.

Alle elevene plasserer tekst 4 innenfor den reflekterende teksttypen, mens ingen av lærerne gjør det. Den reflekterende teksttypen kan være preget av tenkeskriving, og er en prosess for å få fram sakens anliggende. Etersom bare elevene legger merke til det reflekterende kan det ha med å gjøre at de er på samme kognitive stadium. Det er fire av informantene som kategoriserer tekst 5 som argumenterende, og det var denne teksten som inneholdt ordet argument. Tekst 6 er den teksten flest av informantene kategoriserer riktig. Ut fra funnene kan denne argumenterende teksten anses som den tydeligste innenfor teksttypen, siden fem av informantene kategoriserte den som argumenterende. Det er lav margin mellom dette resultatet sammenlignet med noen av de andre kategoriseringene. Tekst 6 kategoriseres riktig av fem av informantene, og selv om dette bare er én mer enn både tekst 2, tekst 4 og tekst 5, er det likevel et interessant funn.

Ut fra de utvalgte teksttypologiene er det den argumenterende og informative teksttypen som viser seg fram som grunntyper. Det kan ses i relasjon til at mange av informantene kategoriserer de argumenterende elevtekstene riktig. Som Virtanen (1992, s. 303) påpeker blir den argumenterende teksttypen brukt mer direkte i teksten, og det kan være en forklaring på at flest kategoriserer denne riktig. Funnene viser derimot at bare to av informantene er enig i at tekst 3 er innenfor den informative teksttypen, i tillegg til én som syns den første delen var informativ. Den informative teksten har aspekter fra den reflekterende typen i avslutningen, og det kan ha preget resultatet. Den påfallende forskjellen mellom den informative og argumenterende teksten kan forklares med utgangspunkt i Virtanen (1992) som påpeker at det vil være en mer eller mindre dominerende teksttype i alle tekster, i tillegg til en diskurstype.

Diskurstypen og den reflekterende typen kan her ses i relasjon, og bidra med en forklaring til at ikke flere kategoriserte den informative teksttypen riktig. Tabell 4 kan analyseres på ulike måter. Fra å vise i hvilken grad informantene har valgt riktig teksttype, vil jeg nå gå inn på hvilke teksttyper som foreslås av informantene.

Den kreative teksten er én av to teksttyper som er representert med to tekster. Det er likevel denne typen som blir nevnt færrest ganger i kategoriseringene av tekstene. Den kreative teksten ble kun knyttet til elevtekstene åtte ganger, mens den reflekterende ble nevnt 16 ganger, den argumenterende benevnelsen ble brukt 17 ganger og den informative teksten ble koblet til elevtekstene 18 ganger. Det kan tyde på at informantene har klare forestillinger om hva som er kreativt, som de til dels ikke gjenkjente i elevtekstene. Eventuelt har de ikke en forståelse for hvordan de kreative tekstene kan utformes. Den kreative teksten har ikke et klart mønster, og det kan være grunnen til at de har unnlatt å nevne den. Elevene erkjente at de hadde minst kontroll på den reflekterende og informative teksttypen, og det kan ha ført til at det har blitt gjettet på at den gjeldende elevteksten er en av disse. Samtidig viser funnene at elevene begrunner sine kategoriseringer av elevtekstene, og har logiske forklaringer for teksttypen de velger.

Informantene helgarderer seg ved å nevne flere teksttyper, og det tyder på usikkerhet. Det kan også indikere at informantene ønsker å ha det riktige svaret, og derfor ramser opp alle mulige svar. Elevene nevner, til forskjell fra lærerne, ingen sjangere i sine kategoriseringer. De skrev først egne tekster innenfor de fire teksttypene, og intervjuet startet med at de leste opp disse tekstene og kommenterte teksttype-realiseringsen av dem. Det var slik tydelig for dem at det dreide seg om disse teksttypene. Ingen av informantene nevner alle teksttypene ved kategoriseringen av den enkelte tekst, dette viser at de legger merke til at tekstene varierer fra hverandre. Det er samtidig verdt å legge merke til at flere av informantene bare nevner én teksttype, og samtidig treffer på kategoriseringen. Dette skjer ved ti anledninger, og kan tyde på at de var sikre i sin sak. Det kunne ha vært interessant å se hvilken teksttype de hadde valgt om de kun fikk velge én, men det hadde da gått på bekostning av spekteret i forslagene. Det vil være naturlig at én teksttype dominerer, men at flere teksttyper kan være tilstede i teksten (jf. Frandsen, 1998, s. 15). Og slik kan denne helgarderingen blant informantene også vise at de legger merke til trekk fra flere teksttyper. Teksttypenes egenskaper skal kunne skilles fra

hverandre, og når noen av informantene til dels ikke mestrer å kategorisere teksttypene, kan det indikere en mangelfull forståelse for teksttypene.

5.1.2 Ferdighets- og påstandskunnskap

Elevene leste opp sine egne tekster, og kommenterte hva de hadde gjort. Selv om disse tekstene ikke ble brukt i analysen, fikk jeg innsikt i deres ferdighetskunnskap om teksttypene. De forklarte hvilke strategier de hadde brukt for å få fram den valgte teksttypen, og relaterte svarene til teksttypenes egenskaper. Da de kommenterte hvordan de hadde realisere teksttypene, samt da de svarte på spørsmål om sjanger og teksttype, ga det innblikk i elevenes påstandskunnskap om sjanger og teksttype. Det viste seg blant annet at Beate hadde problemer med å formulere sin forståelse for sjangerbegrepet, som betyr at hennes påstandskunnskap om sjanger var mangelfull.

Elevene som har skrevet de seks utvalgte tekstene har selv kategorisert dem innenfor den valgte teksttypen. Ved å koble elevtekstene sammen med hva teorien sier om teksttypene sine egenskaper, kan alle tekstene oppfylle noen av disse kriteriene. Ved å bruke Adam (1992) sine komponentskjema for den informative og argumenterende teksttypen på elevtekstene, viste det at elevtekstene hadde realisert komponentene. Elevene som har skrevet de utvalgte tekstene har dermed ferdighetskunnskaper om hvordan teksttypene kan realiseres. Siden mange av elevene mestret teksttypene, kan det vise til at teksttypene er vide. Læreren påpekte at en svakhet ved LK13 er at elevene i større grad kan forsvare hvilken teksttype teksten er skrevet innenfor. For å forsvare hvilken teksttype det er, trenger de et metaspråk om teksttypene, og om de mestrer det viser de påstandskunnskap. Elevene og lærerne som kommenterte elevtekstene viste at de hadde påstandskunnskap ved at de hadde en forståelse for hva som kjennetegnet teksttypene.

Som Breivega og Johansen (under publisering) poengterer og problematiserer, vil teksttype representere formen i teksten, mens sjanger tar for seg formålet. Intervjuene ga innblikk i fire av informantenes påstandskunnskap om form og formål. Anders forstår sjanger som «forskjellige former», men sier også at sjanger er tema. Det er to ulike måter å forstå samme begrep på. Denne tvetydigheten har Frandsen (1995, s. 33) påpekt, ved at det samme begrepet

blir brukt om to ulike fenomen. Anders sier også at teksttype er «måten det er bygd opp», som kan forstås som formen på teksten. Det er i samsvar med forståelsen i denne studien. Anne forstår sjanger som den formen teksten skal ha og skrives i. Da hun oppfatter teksttype og sjanger som det samme vil også teksttypen representere formen på teksten. Sett i lys av dette prosjektet har hun dermed til dels riktig. Når Lærerinnen forklarer sjangerbegrepet med at alle tekster og ytringer, både muntlige og skriftlige, har sin måte å uttrykke seg på, er det ut fra en formålstenkning. Læreren forbinder sjanger med hvordan den skal formes, men sier at teksttyper viser «ulike måter å skrive ut en tekst på». Hans forståelse av både sjanger og teksttype ser ut til å handle om form. Han påpekte at etter LK13 ble sjanger sett på som en metode og et virkemiddel for å løse oppgaven. Uttalelsen kan relateres til at sjanger dreier seg om formålet. Det viser at det heller ikke er konsensus blant disse fire informantene om hvordan særlig form relaterer seg til sjanger og teksttype.

5.1.3 Oppsummering

Denne delen har gitt innblikk i 10. klassingers skrive- og lesekompetanse.

Ferdighetskunnskapene til elevene vises igjen i hvordan elevene har skrevet elevtekstene. Flere av karakteristikene fra teksttypene vises igjen i tekstene, og to til fem av totalt seks informanter kjente igjen teksttypen som eleven hadde prøvd å få fram. Noen av funnene viser mangler i påstandskunnskapen, mens andre funn viser god påstandskunnskap for sjanger- og teksttypebegrepet. Målet har ikke vært å konkludere med hvordan denne forståelsen er, men heller vise til funnene og la dem tale for seg. Ut fra begrunnelsen for kategoriseringene, fra kapittel 4.1, viser de at informantene har varierende forståelser for teksttypene i elevtekstene. Det kan relateres til både Frandsen (1998, s. 15) om dominerende teksttyper og flere teksttyper i samme tekst, samt til Virtanen (1992) og hennes modell der teksttypene kan framstå direkte og indirekte i teksten, og slik dominere på ulike nivå. Det kan dermed være at elevene la merke til både teksttypene og diskurstypene i tekstene. Elevene fikk klare bestillinger for tekstene de skrev, og siden tekstene er korte, burde imidlertid potensialet for den komplekse distribusjonen av teksttypene ha vært mindre framtreddende.

5.2 Hvordan skiller fire elever mellom sjanger- og teksttypebegrepet?

For å få innsikt i begrepsforståelsen til elevene trekker jeg fram hvordan *begrepet* som begrep tidligere ble delt i to. Begrepets intensjon gjelder som nevnt begrepsinnholdet, mens

ekstensjonen viser til inndelingene innenfor begrepet (jf. Golden, 2009, s. 17). Denne todelingen vil bli brukt for å få fram elevenes begrepsforståelse. Når sjanger- og teksttypebegrepene intensjon og ekstensjon blir kommentert, viser det hvordan elevene forstår forskjellen mellom begrepene. Ekstensjonen til teksttypebegrepet gjelder de fire teksttypene etter 10. årstrinn. Det er interessant å se hvordan elevene tar for seg disse teksttypene og hvilke de framhever. Dette kan ses i sammenheng med hvilket innhold de tillegger teksttypebegrepet. Når det gjelder sjangerbegrepet er det et stort spekter i inndelingene elevene legger i begrepet.

5.2.1 Elevenes forståelser for sjanger- og teksttypebegrepets intensjon

Ved å se nærmere på elevenes forståelse for begrepsinnholdet for sjangerne og teksttypene, viser det til markante forskjeller blant elevene. De har likevel flere poeng og forståelser som samsvarer med ulike retningers beskrivelser av teksttypene. Når Anders forstår teksttype som måten teksten er bygget opp, er det i tråd med hvordan det blir forstått innenfor tekstlingvistikken der teksttypene relateres til form (jf. Breivega, 2003, s. 106). Han er også inne på noe når han slår fast at sjanger tar for seg temaet, siden det kan ses i relasjon til formålet med teksten. Bernt syns det er større forskjeller innad i sjangerne enn i teksttypene. Siden sjangerne er dynamiske, vil de vise stor variasjon, mens teksttypene er grunntyper som er stabile. Som teksttaksonomiene har vist, framstår teksttypene i et avgrenset antall. Han har samtidig rett når han sier at samme teksttype kan oppstå i ulike sjangere. Det kan ses i relasjon med Frandsen (1995, s. 38-40) som viser hvordan teksttype gjelder på deltekstnivå, mens sjanger blir definert på heltekstnivå. Det stemmer også at «teksttypene kan hoppe mellom sjangerne, kan brukes overalt». Når teksttype og sjanger ses på som atskilte kategorier, vil enhver tekst være preget av en teksttype. Bernt sier i tillegg at han forstår teksttypene som realisert ut fra ulike virkemidler, men det er noe uklart hva han legger i begrepet virkemidler.

Når Anne mener at teksttype og sjanger er det samme, kan det relateres til Ivanič (2004, s. 233) som også har denne forståelsen. Anne kommenterte angående den informative teksten at «jeg tror alle tenker på informativ tekst at man skal presentere et tema først», og viser her til et mønster for oppbyggingen av den informative teksttypen. Å presentere temaet først er i samsvar med Adam (1992) sitt komponentskjema for den informative teksttypen, der

situasjonen er den første komponenten (se Tabell 3). Beate sin forståelse er at sjanger er en teksttype, dette kan tyde på at hun ser teksttypene som overordnet for sjangerne. Det stemmer med de australske læreplanene som inngår i Aasen sin femte diskurs (LNU, 2015). Selv om ikke alle forståelsene er i tråd med de valgene som er tatt i dette prosjektet, må det påpekes at alle elevene har forståelser for sjanger og teksttype som kan ses på som riktige. Disse funnene viser at det er store sprik i elevenes påstandskunnskap om hva sjanger og teksttype er, og forskjellen mellom begrepene. Det er bemerkverdig at det er så store skiller i samme klasse. Sett i lys av funnene framstår begrepene som diffuse. Det viser behovet for en konsensus for å klargjøre hvordan sjanger og teksttype kan forstås mest hensiktsmessig. En enighet kan forhindre at fire elevers forståelse av to vesentlige begrep i norskfaget avviker i så stor grad.

5.2.2 Elevenes forståelse for sjanger- og teksttypebegrepets ekstensjon

Hovedtendensen i elevenes svar er at de viser forvirring. Hvilke inndelinger sjanger- og teksttypebegrepet inneholder, altså ekstensjonen til begrepene, varierer i stor grad. Anders plasserer for eksempel nynorsk som en sjanger, og det viser at han har en vid forståelse av sjangerbegrepet, som er problematisk. Anders ramset opp eksempler på både sjangere og teksttyper. Sjangerne han nevnte var krim, spenning og skrekk, humor, tenåringsbøker, kjærlighet, fakta, aviser og artikler. Mens teksttypene blir derimot eksemplifisert med «intervju, saksintervju, portrettintervju, argumenterende tekster, politiske forslag, leserbrev, kåseri». Han nevner flere typiske skolesjangere som teksttyper, enn som sjangere. Det er ingen av eksemplene hans som opptrer i begge oppramsingene. Likevel er det tydelig at han ikke har klart for seg hverken ekstensjonen til sjanger- eller teksttypebegrepet, siden eksemplene er på ulike nivå.

Anders, Anne og Beate trekker alle inn kåseriet ved omtalen av den kreative teksten. Elevene er relativt samkjørte også når det gjelder hvordan de forstår den argumenterende teksttypen. De nevner at saken skal belyses fra flere sider, og at skriverens meninger kan komme fram. Elevene har hatt undervisning om både den argumenterende teksten og kåseri samme høst, og dette kan ses i relasjon til denne enigheten. Flere av elevene vedkjenner at de trenger å få undervisning om de ulike teksttypene. Anne erkjenner for eksempel at hun ikke har lært om den informative og reflekterende teksttypen, og sier «for meg da, som ikke har lært det helt enda, så er reflekterende og argumenterende nesten det samme». Anne gir også uttrykk for at

innføringen med teksttypene er mer framtidsrettet enn å skrive noveller, og legger vekt på at de informerende, reflekterende og argumenterende teksttypene er mer hensiktsmessige. Beate mener de kreative tekstene er viktigst for henne selv, men hun tror likevel det er saktekster som er mest framtidsrettet. Både Anne og Beate har kvantitative forklaringer for hvilke sjangere som er viktigst. Det er sjangerne de lærer mest om som framstår som vesentlige. Disse uttalelsene viser hvordan elevene forstår hvilke inndelinger som gjelder innenfor sjanger- og teksttypebegrepet. Det er en fordel at elevene ser verdien av fokusskiftet fra sjanger til teksttype, slik at de forstår nytten av å lære om teksttyper. I neste del vil sjangerbegrepets ekstensjon i læreplanene relateres til elevenes forståelse for sjangerbegrepets innhold.

5.2.3 Sjangerne i læreplanene

Ved innføring av de tre siste læreplanene har innholdet om sjangerundervisningen blitt endret. Antall sjangere har gradvis blitt redusert, fra M87 der det ble nevnt 38 sjangere, til 13 i L97 og til åtte i LK06. Disse tre læreplanene har fem sjangere til felles: fortellinger, noveller, artikler, formelle brev og debattinnlegg. Debattinnlegget har skiftet navn til diskusjonsinnlegg i LK06. M87 og LK06 har diktet til felles, mens både L97 og LK06 tar for seg kåseriet. Ved innføring av L97 ble tegneserier en del av sjangerrepertoaret, mens nyheten i LK06 var dramatekst. I LK13 er ingen sjangere konkretisert, men siden sjangerbegrepet blir brukt ved 14 anledninger er det fremdeles relevant. Sjangerbruken i de tre siste læreplanene viser at sjangerne som blir prioritert i læreplanene har endret seg. En teksttypologi basert på tekstlige grunntyper vil dermed være å anse som mer gunstig for elevene.

De fem sjangerne som de siste læreplanene har hatt til felles: fortellinger, noveller, artikler, formelle brev og debattinnlegg, vil jeg nå relatere til elevenes svar. Lærerne retter seg etter læreplanene, og det er interessant å se hvordan læreplaners føringer kan ses i sammenheng med elevenes uttalelser. Beate nevner fortellingen, og både Bernt, Beate og Anne omtaler novellen. Anders nevner artikkelen, mens Bernt tar med fagartikkelen, og nyhetsartikkelen blir nevnt av både Anders og Beate. Anders nevner leserbrevet, som kan relateres til det formelle brevet, men også til debattinnlegg. Selv om ingen av disse fem sjangerne er nevnt i LK13, framstår de som stabile gjennom de siste tre læreplanene. I utgangspunktet er det LK13 som i prinsippet gjelder for norskfaget, men lærere tar trolig med seg noe fra tidligere

læreplaner i sin undervisning. Disse omtalte sjangerne er imidlertid ikke de eneste sjangerne elevene kommenterer (se Tabell 5).

Anders	Bernt	Anne	Beate
Kåseri Intervju Saksintervju Portrettintervju Artikkel Nyhetsartikkel Brev Leserbrev Politiske forslag	Fagartikkel Novelle Vits	Kåseri Novelle Fortelling Historie Fagtekst	Kåseri Novelle Fortelling Roman Saktekst Nyhetsartikkel
Kjærlighet Krim Spenning Skrekk Fakta Nynorsk	Romantikk Skrekk Komedie Skjønnlitteratur		Kjærlighet Thriller

Tabell 5: Hva elevene kategoriserer som sjangere.

Oversikten i Tabell 5 viser hva elevene kategoriserer som sjangere. Jeg har delt tabellen i to. I den øverste inndelingen er de sjangerne som kan sammenlignes med sjangerforståelsen og eksempler fra tidligere læreplaner. Mens i den nederste delen er sjangerforslagene som kan regnes som andre kategorier, som for eksempel tema. Hvilke sjangere elevene nevner kan gi et bilde av deres sjangerforståelse, og hvordan de forstår sjangerbegrepets ekstensjon. Det kan også belyse hvilke sjangere som dominerer i skolen. Det er gjerne disse sjangerne som har status for elevene som sjangere i seg selv. Trolig er det disse sjangerne de forstår som viktige og som bør mestres. Disse eksemplene kan slik anses som elevenes prototyper innenfor sjangerbegrepet. Både Anders, Bernt og Beate nevnte ulike tema, for eksempel spenning og kjærlighet, da de ramset opp sjangere. Det kan tyde på at skillet mellom tema og sjanger ikke er helt klart for disse elevene. Virtanen (1992, s. 294) viser til at skillet mellom sjangere og tema kan være uklart. Det er ikke vanlig med denne oppfattelsen i norsk skole, jamfør

tidligere læreplaners sjangerbegrep. Det er verdt å legge merke til at elevene nevner sjangere innenfor både skjønnlitteraturen, som novellen, og innenfor sakprosaen, som artikkelen.

5.2.4 Oppsummering

Gjennomgangen av hvordan elevene forstår sjanger- og teksttypebegrepet viser hvordan noen av elevene ser tydeligere skiller mellom begrepene enn andre. Det vises en form for skala i hvordan elevene ser forskjellen mellom de to begrepene. Anne skiller ikke mellom sjanger og teksttype, mens Beate ser på sjanger som en teksttype. Anders skiller ut sjanger til å ta for seg temaet, til forskjell fra teksttype som viser hvordan tekster er bygget opp. Det Bernt nevner kan ses i sammenheng med ulikheten i ekstensjonen til begrepene og forskjellen mellom dem på deltekst- og heltekstnivå. Det viser at skalaen går fra å ikke skille begrepene, til å vise markante forskjeller mellom dem.

Elevene viser variasjoner i begrepsforståelsen av sjanger og teksttype. Det betyr at elevene ikke er samsvarte i sine forståelser av sjanger- og teksttypebegrepet. Gjennomgangen ga et innblikk i ulike forståelser for intensjonen og ekstensjonen til de to begrepene. Funnene viser at elevene har ulik oppfattelse av hvordan begrepene er knyttet til form og formål, samt forholdet mellom dem. Alle elevenes forståelser kan relateres til ulike retninger innenfor tekstforskning, dette indikerer at elevene har god påstandskunnskap og forståelse for både sjanger- og teksttypebegrepet. Når det gjelder hvilke inndelinger elevene viser til, trekkes det for eksempel inn både nynorsk og spenning når sjangerbegrepet blir forklart. Elevenes forståelse for sjangerbegrepets ekstensjon viser slik til dels store forskjeller.

5.3 Hvordan forholder to lærere seg til fokusskiftet fra sjanger til teksttype?

Lærerne relaterer flere av svarene sine til sjangere. Når lærerne kategoriserer hvilken teksttype elevtekstene er skrevet innenfor, kommenterer de også hvilken sjanger det kunne ha vært (se Tabell 4). Det kan virke som en kompensering for at de til tider ikke har klart for seg hvilken teksttype det kan være. På grunnlag av dette kan en anta at teksttypebegrepet som begrep er ikke innarbeidet blant de to lærerne. Det kan imidlertid være en sammenheng mellom at temaet for intervjuet var sjanger og teksttype, og at de derfor oppfattet at

elevtekstene også skulle kategoriseres etter sjangere. Det viser uansett kompleksiteten i forholdet mellom teksttype og sjanger.

Begge lærerne synes det er positivt at større deler av norskfaget har preget eksamensoppgavene etter innføringen av teksttypene, selv om det krever at de legger om undervisningen. Læreren sa at det etter LK13 ble tatt for seg «mer analyse og tolkning». Det vil kreve høy måloppnåelse blant elevene, men er nødvendig for å gå i dybden i faget. Han påpekte at en større del av pensumet ble analysert og tolket etter LK13. Ved å utfordre elevene og stille krav kan det bidra til å heve nivået, om det blir tilpasset elevene, og slik kan elevene bli dyktige norskbrukere. Lærerne viser at de er tilpasningsdyktige, og det er en positiv egenskap i læreryrket. De har begge tilpasset undervisningen til eksamensoppgavene, og bruker dem i stor grad som begrunnelse for å arbeide med teksttyper. Det viser en instrumentell tilnærming, siden de har sluttproduktet som mål. Eksamensoppgavene fører til at lærerne i større grad må bidra til at eleven ser sammenhengen og de store linjene, slik at de mestrer friheten som eksamensoppgavene har skapt. Det er eksamensoppgavene som ser ut til å være den største motivatoren for å lære elevene om teksttypene, selv om både Lærerinnen og Læreren er positive til endringen fordi den er framtidsrettet.

5.3.1 Sjangernes posisjon

Revideringen av norskfaget i LK13 har fått fram spørsmål om hvilken posisjon sjangerne skal ha. Lærerinnen kommenterte at det ble gitt twitternovelle i eksamensoppgave i 2015.

Oppgavebeskrivelsen krevde «en svært kort tekst som forteller en historie», men det ble indirekte henvist til at besvarelsen skulle være en twitternovelle (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Siden twitternovelle er en sjanger, og ikke en teksttype, viser det hvordan endringen ikke utelater sjangerne. Historie er innenfor den narrative teksttypen, og det viser at teksttyper fra tidligere årstrinn er relevante gjennom hele grunnskolen. Begge lærerne ga uttrykk for at sjangeropplæringen fremdeles er viktig. Det virker som om LK13 endret synet på hvordan sjangerne skulle brukes i skolen, særlig ved utsagnet til Læreren om at sjanger ble en metode og et virkemiddel for å løse oppgaven. Det kan bety at sjangerbegrepet bidrar til å belyse formålet med skrivingen i større grad enn før LK13. Lærerinnen påpekte at sjangerundervisningen må sørge for at elevene vet hvilke sjangere som kan realisere teksttypene. Lærerinnen vil derfor fortsette å ha en progresjon i sjangernes kompleksitet. Slik

kan sjangernes posisjon ses på som like viktig som før revideringen, men nå må undervisning om teksttypene også bli prioritert. Læreren vil ikke endre innholdet i sjangerundervisningen, og vil gjennomføre den som hun gjorde før LK13. Hun begrunner det med at lærebøkene som har kommet etter LK13 ikke har endret begrepsbruken. Utsagnet kan tolkes til at lærebøkene har en sterk stilling, og i så fall er det viktig at også lærebokforfatterne retter seg etter endringer som blir gjort fra Utdanningsdirektoratet. Det er nå opp til lærerne, og lærebokforfatterne, å velge hvilke sjangere som er hensiktsmessig i skolen, siden ingen blir nevnt i LK13. Det viser tillit til lærernes vurderingsevne og dømmekraft.

Innføringen av teksttypene kan bidra til at elevene blir selvstendige i større grad enn når sjangernes relativt faste rammer var bestemmende for teksten. Opplæring i teksttypene bør bidra til en forståelse for teksttypenes egenskaper, slik at elevene har forutsetning for å realisere dem i tekstene. Elevene har fremdeles mulighet til å bruke sjangere innenfor teksttypene, og sjangernes rammer kan være veiledende for de elevene som helst vil ha alt ferdig tygd, slik Læreren påpekte. De utvalgte elevtekstene viste at disse elevene klarte å skrive innenfor teksttypene uten å ha fått en grundig opplæring i teksttypene. Sett i lys av funnene er teksttypetaksonomien brukt i læreplanen transparent. Dette er gunstig for å etablere teksttypene i den norske skriveopplæringen.

5.3.2 Oppsummering

Begge lærerne syns teksttypebegrepet er vanskeligere å forholde seg til, og viser ingen direkte kritikk til hvordan sjangerbegrepet ble brukt før LK13. Likevel trekker de fram positive sider ved LK13. Nå blir et større spekter av faget dekket, det er mer framtidsrettet, og elevene blir utfordret til å tenke, analysere og tolke. Det stilles større krav til eleven, og lærerne er enige i at endringene krever modne norskbrukere. LK13 bidro med et nytt syn på sjangerne, fra en til tider formalistisk tankegang til et middel for å løse oppgaven. Alt i alt viser lærerne positive holdninger til norskfaget i LK13.

5.4 Diskusjon

Denne studien har vist at sjanger- og teksttypebegrepet er to fenomen på ulike nivå. Det kan ses på som et fokusskifte siden det ble nevnt konkrete sjangere i LK06, mens det i LK13 ikke

blir nevnt sjangere, men teksttyper. Med fokusskifte menes det at teksttypene har fått en vesentlig plass i skolen, mens sjangerne i seg selv har blitt nedtonet. Eksamensoppgavene har til en viss grad gått bort fra å kreve at elevene skriver sjangere, til heller å la teksttypebegrepet fungere som en overordnet funksjon i eksamensbesvarelsene. Selv om sjangerbegrepet er nevnt betydelig flere ganger enn teksttypebegrepet i LK13, er det et faktum at når konkrete typer tekster blir nevnt vil det være førende for hvordan skriveopplæringen tilrettelegges. I den videre diskusjonen vil Skrivehjulet ses i samsvar med teksttypene. Det vil også trekkes fram eksempler på hvordan teksttypene kan bidra til å gjøre skrivingen funksjonell. Deretter vil det framtidrettede potensialet i LK13 bli belyst. Til slutt vil funnene bli oppsummert i henhold til tidligere forskning og til spørsmålene som ble stilt i forkant av LNU sitt seminar om teksttyper (LNU, 2015).

5.4.1 Skrivehjulet

Det er ingen direkte parallellitet mellom Skrivehjulet (Figur 1 og Figur 2) og teksttypene. Skrivehjulet tar for seg skrivehandlinger, mens teksttypene gjelder form og langt på vei tekstinterne kriterier. Det kan likevel virke som om det er likhetstrekk mellom de to inndelingene. Den narrative teksttypen kan relateres til skrivehandlingen *å forestille seg*, der fortelling inngår. Den deskriptive teksttypen og skrivehandlingen *å beskrive* kan forbindes med hverandre. Skrivehandlingen *å forestille seg* blir blant annet utdypet med å se for seg, skape og underholde, og disse beskrivelsene kan også karakterisere den kreative teksten. Under skrivehandlingen *å samhandle* gjelder det å informere, og slik kan den informative teksttypen ses igjen. Den reflekterende teksten og skrivehandlingen *å reflektere* kan også relateres. Og til sist har den argumenterende teksttypen og skrivehandlingen *å overbevise* likhetstrekk. Selv om de ikke utelukker hverandre er teksttypene og skrivehandlingene på ulike nivå, og fundamentalt forskjellige. En skrivehandling vil være en aksjon der noe skjer, og som slik vil ha et formål. Hverken skrivehandlingene i Skrivehjulet eller teksttypene fra LK13 representerer et avgrenset antall teksttaksonomier, men begge inndelingene får fram det funksjonelle perspektivet. Teksttyper kan relateres til Figur 2 av Skrivehjulet, der tekststruktur er framstilt som ett av tekstens uttrykksmidler. Den lokale sammenbindingen er en karakteristikk som passer til teksttypebegrepet. Sjangerbegrepet kan ses i kultur- og situasjonskonteksten, som står utenfor modellen. Siden teksttype relateres til spesielt én enkelt sektor i Skrivehjulet, og sjangerbegrepet står utenfor modellen, får det fram hvordan skrivehandlingene er på et annet nivå.

5.4.2 Funksjonell skriving

Teksttypene fremmer den funksjonelle skrivingen. Teksttypene får fram hvilket mål teksten har, ut fra kompetansemålene etter 10. årstrinn skal enten teksten være kreativ, informerende, reflekterende eller argumenterende. Slik komponentskjemaene er bygget opp og får fram mønsteret i teksten, viser de teksttypenes egenskaper (se Tabell 3). Komponentskjemaene viser også hva som skiller teksttypene fra hverandre. Det er viktig å være klar over teksttypenes komponentmønster som en del av metaspråket. Det kan være hensiktsmessig å la elevene ytre seg gjennom ulike mønstre, eller finne igjen mønsteret i ulike typer tekster. Det kan også være en fordel å la elevene arbeide med mønstertekster, gjerne i faser, men ikke som et mål i seg selv. For å få skrivingen funksjonell vil jeg tro at det vil være nyttig å la elevene se behovet for de ulike teksttypene, avhengig av hva skrivingen skal brukes til. Eleven bør ha klart for seg hvilket formål teksten har, hvilken situasjon og hvilken leser det skrives til. Når det er på plass kan en la elevene skrive tekster basert på teksttypene. Om eleven forstår at teksttypene vil realiseres ulikt etter hva teksten skal brukes til, og ser at teksttypene skiller seg fra hverandre i form av ulike karakteristikk og egenskaper, vil det være gunstig for deres forståelse av teksttypene. Intervjuene med elevene viste at flere av dem forsto at det var viktig å arbeide med teksttyper. De forsto teksttypene som grunnleggende. Teksttypene kan på den måten komme til nytte for kommunikasjonen både i skolesammenheng og generelt.

Det må legges til grunn hvilken forståelse en har for teksttypene og hvordan teksttypene blir brukt. Teksttypene benyttet på en rigid måte vil ikke være hensiktsmessig. Når elevene skriver etter mønsteret til teksttypene, *kan* det føre i en formalistisk retning, jamfør Helstad og Hertzberg (2013, s. 231). Bernt fikk fram fordelene med strenge rammer for skrivingen, da han påpekte at selv om temaet var vanskelig å skrive om ville faste rammer gjøre skrivingen klarere. Det viser fordelene med å bruke faste rammer som en del av skriveopplæringen. Likevel vil det være mest hensiktsmessig med et funksjonelt perspektiv framfor et formalistisk. Når Hoel (1990, s. 141) skriver at strenge krav til mønsteret i teksten hemmer tankeutvikling, er det en begrunnelse for å unngå det formalistiske perspektivet. Hun påpeker at når skriveren må ta hensyn til den indre og logiske sammenhengen vil det kreve konsentrasjon og vil dermed fremme kognitive prosesser. Siden teksttypene karakteriseres ut fra tekstinterne kriterier, vil innsikt i ulikhetene og øvelse i å få dem fram, kunne bidra til å utvikle elevens språklige presisjon. Det er hensiktsmessig.

5.4.3 Framtidsrettet potensial

Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8, 2015) trakk fram de reflekterende og argumenterende tekstene som framtidsrettet. Informasjonssamfunnet er stadig i utvikling, og den informative teksttypen kan bidra til å utvikle saklige skribenter, og slik være framtidsrettet. Også den argumenterende teksttypen kan bidra til det, og dermed er det ikke påfallende at den informative teksttypen ikke er nevnt i NOU 2015:8 (2015). Det er derimot merkelig at Ludvigsenutvalget ikke tar for seg det estetiske aspektet som den kreative teksten representerer. Det er sakprosaen som blir vektlagt, framfor skjønnlitteraturen.

Utdanningsdirektoratets representant Bente Heian påpekte under LNUs seminar (2015) at den kreative teksten må inngå i kompetansemålene i LK13 og i eksamensoppgavene fordi den er viktig og ikke må forsvinne. I intervjuene av elevene var det særlig Beate, men også Anders og Bernt, som framsto som positive til de kreative tekstene. Beate synes derimot at andre teksttyper og sjangere er mer framtidsrettet enn den kreative.

Skriverne av elevtekstene mestret å skrive tekster innenfor teksttypene. Siden minst to av informantene kjente igjen hvilken teksttype det var forsøkt å realisere, kan det indikere at teksttypene er håndgripelige. Det er særlig positivt at innføringen av teksttypene kan gjøre skrivingen mer funksjonell. Teksttypene kan fungere som et overordnet tekstorganiseringsprinsipp som får fram målet med teksten. De kan brukes både som et mønster for utformingen av tekstene, og særegne karakteristikk kan bidra med føringer for å realisere teksttypene. I tillegg er det positivt at endringen er mer relevant for elever også etter endt obligatorisk skolegang. Selv om «typiske skolesjangere» også kan overføres til yrkeslivet, vil teksttypene trolig fungere mer hensiktsmessig. Undervisning om sjanger og teksttype vil bidra til klarhet i skrivingen, både angående hva formålet med skrivingen er og hvordan teksten kan formes. Det er stort potensial i å skrive for å lære, blant annet for å få forståelser for både fagstoff og tekstforming. Ved å skrive får eleven prøve ut ulike tilnærminger som kan utvikle kommunikasjonsferdighetene. Samfunnet utvikler seg til å bli stadig mer tekstbasert, og undervisning om sjanger og teksttype kan forberede eleven og gi et godt grunnlag for å delta i samfunnet.

5.4.4 Relasjonen til tidligere forskning

Ved å sammenligne funnene med masteroppgaven til Herigstad (2015), er det samsvar med at også lærerne i min studie er positive til LK13 og vil tilpasse seg endringene. Selv om mine informanter også gir inntrykk av at endringen kom overraskende, viser de ikke nevneverdig frustrasjon. Dette kan ses i sammenheng med at lærerne har ett år mer erfaring med LK13 i min studie, enn i Herigstads (2015). En vesentlig forskjell på hennes studie og min, er holdningene til sjangerbegrepet. I Herigstad (2015) sin studie virker det som om LK13 er tolket som at sjangerbegrepet skal ut av skolen og ikke brukes eller nevnes. Slik Utdanningsdirektoratets skriv om hva revideringen innebar var formulert, kan det tolkes som at sjangerne var for dynamiske til at de var hensiktsmessige i skolen (referert i Breivega & Johansen, under publisering). Dette kan ses i lys av tilnærmingen til sjanger i Herigstads studie. Dette prosjektet har derimot vist at sjangerbegrepet har en vesentlig posisjon, men at det blir nedprioritert til fordel for teksttypene. Mitt poeng er at det er hensiktsmessig å bruke sjangerbegrepet som formålet med skrivingen, og teksttypebegrepet som formen i teksten.

5.4.5 Hvilke svar kan studien gi på spørsmålene fra LNU-seminaret?

LNU sin invitasjon til seminaret om «Teksttyper versus sjangere: fra sjangerformalisme til sjangeranarki?» (LNU, 2015) tok utgangspunkt i en rekke spørsmål. Flere av disse spørsmålene påvirket intervjuguiden til lærerne (se vedlegg 2). Gjennom denne studien kan jeg dermed bidra med noen svar. Spørsmålet om «Hvordan oppleves endringen for norsklærere og sensorer?», besvares gjennom ytringene til to norsklærere. De opplevde endringen som en radikal omveltning som krevde endring i undervisningspraksisen. De måtte sette seg inn i hvordan de skulle forstå teksttypebegrepet, samt sørge for at et større spekter av norskfaget ble dekket før eksamen. Norskfaget er stort i seg selv, og når flere deler av norskfaget skal dekkes, vil det gå på bekostning av noe. Selv om de syns at sjanger er enklere å forholde seg til, viser de likevel positive holdninger til endringen. Angående spørsmålet om «Hvilke konsekvenser får endringen for skriveopplæringen og vurderingen av elevenes tekster?», er det naturlig at undervisning om teksttypene går på bekostning av sjangeropplæringen. Det blir fortsatt undervist om sjangere fordi de er relevante i den norske skriveopplæringen. LK13 førte til at lærerne la opp til mer analyse og tolkning. Teksttypene er utfordrende å vurdere, blant annet fordi elevene kan argumentere seg til hvilken teksttype de har skrevet innenfor. Det kan ses i relasjon til Virtanen (1992) og Frandsen (1998) som viser at tekster kan ha elementer av ulike teksttyper. Spørsmålet «Blir skriveopplæringen

bedre tilpasset livet utenfor skolen?», kan besvares med et *ja* fra begge lærerne. Teksttypene har større overføringsverdi til livet utenfor skolen enn det sjangerne har hatt. Det er samtidig problematisk å gi endelige svar før endringen har fått flere år på seg. I tillegg vil forståelsen og bruken av teksttypene spille inn på om teksttypebegrepet virker funksjonelt og er bedre tilpasset for arbeidslivet.

Denne studien bidrar også med svar på andre spørsmål fra invitasjonen til seminaret (LNU, 2015). Spørsmålet «Hva er en kreativ tekst?» kan delkapittel 2.6.6 bidra med et svar på. Det viser til egenskaper og trekk i den kreative teksten, og hvilke kriterier de kreative tekstene kan vurderes etter. I tillegg er de to eksempeltekstene tekst 1 og tekst 2 skrevet innenfor den kreative teksten og drøftingene rundt dem bidrar i retning av et svar på hva en kreativ tekst er. Spørsmålet «Kan reflekterende tekster også være kreative?» ble også stilt. De reflekterende og kreative tekstene er på et annet nivå enn den informative og argumenterende teksttypen. De har ikke en fastsatt form og framstår dermed ikke som en grunntype. Slik kan svaret på spørsmålet være *ja*. Det kom også fram en påstand i invitasjonen om at «Sjangerbegrepenes bortfall har skapt frustrasjon og usikkerhet blant norsklærere og elever.» Jeg har ikke dette inntrykket av lærerne og elevene som ble intervjuet. Læreren uttrykte at usikkerheten som LK13 skapte var tidkrevende. Lærerne i teamet måtte bruke tid på å bli samstemte om hvordan de skulle forstå endringen slik at de kunne vurdere tekstene på samme grunnlag. Likevel virket det ikke som om Læreren var frustrert over dette. En annen påstand fra invitasjonen var at «Mange opplever at teksttypene har gjort det vanskeligere for elevene å forstå hva de blir bedt om å gjøre.», men det faktum at disse seks elevtekstene som ble samlet inn hadde trekk fra teksttypene, kan tyde på at teksttypebegrepet er transparent.

5.4.6 Oppsummering

Så, hvordan oppfattes *fokusskiftet fra sjanger til teksttype i den norske skriveopplæringen?* Jo, funnene viser seks 10. klassingers ferdighetskunnskaper angående hvordan de realiserer teksttypene i egen skriving. De tre elevtekstene som var skrevet innenfor teksttypene med komponentskjema for mønsteret i teksten var alle realisert etter dette mønsteret. Funnene viser også fire elever og to læreres påstandskunnskap om hva teksttype er, når de kommenterer elevtekstene. Det er også skissert hvilken begrepskunnskap elevene har om både intensjonen og ekstensjonen til sjanger- og teksttypebegrepet, og hvordan disse to begrepene skiller seg

fra hverandre. Studien viser at de to lærerne forholder seg positive til LK13. Siden det er store variasjoner i elevenes svar angående teksttyper og sjangere, er det grunn til å etterlyse en konsensus om hvilken bruk som er hensiktsmessig. Mitt bidrag har vist at begrepene teksttype og sjanger bør skilles fra hverandre til å gjelde henholdsvis form og formål. Ved å bruke teksttypene hensiktsmessig, ut fra hva som er målet med teksten, vil det kunne bidra til å gjøre skrivingen funksjonell.

5.5 Videre potensial

Denne studien har potensial til å utvides gjennom å få flere elev- og lærerstemmer til å uttrykke seg om elevtekstene og forståelsen rundt begrepene teksttype og sjanger. Lignende studier kan også gjennomføres med utgangspunkt i andre innfallsvinkler, eller andre tekster som representerer teksttypene. Det kan være interessant å gjennomføre studien på ny etter at LK13 ytterligere er etablert i skolen. En kan se hvordan andre klasser da vil løse skriveoppgaven og hvordan elevene vil kommentere elevtekstene. Komponentskjemaene til teksttypene kan for eksempel være en innfallsvinkel for å analysere elevtekster. Andre innfallsvinkler kan være basert på didaktikk, lærebøker eller eksamen. Jeg har påpekt at denne studien kun gir et bilde av deler av revideringen av norskfaget i LK13. Om flere bidrar med forskning vil det gi et mer dekkende bilde av revideringen av norskfaget i LK13.

6 Konklusjon

Fokusskiftet fra sjanger til teksttype i den norske skriveopplæringen oppfattes langt på vei som en positiv endring. Denne studien bidrar med forskning som er etterlyst fra blant annet LNUs seminar (2015). Endringer tar langt tid å implementere, og selv om det har gått over to år siden innføringen av LK13 er det enda mange spørsmål og løse tråder rundt fokusskiftet. Min studie gir innsyn i ulike stemmer og forståelser, og kan være et nyttig bidrag for andre lærere, lærerutdannere og byråkrater. Ved å la elevenes stemme slippe til, kan det være en rettesnor for tilrettelegging av skriveundervisningen. Sjangere er dynamiske, og tidligere læreplaner har vist at prioriteringene blant sjangere endrer seg. Siden teksttypene framstår som grunntyper vil de dermed bidra til et bedre utgangspunkt for utvikling av skrivekompetansen. Elevene i studien har ulike forståelser for teksttypebegrepet, men alle kan relateres til ulike retninger og teoretikere. Teksttypebegrepet er slik sett et forståelig begrep, men det er nødvendig med en felles konsensus mellom distinksjonen sjanger – teksttype. Dette prosjektet har bidratt med en oppklaring og forklaring av teksttypebegrepet, relatert til tekstlingvistikken. Skillet mellom sjanger og teksttype har blitt poengtert ved at elever har ytret sine forståelser for de to begrepene og forholdet mellom dem. Begge lærerne viser positive holdninger til revideringen av norskfaget i LK13, men erfaringene tyder på at endringen kom brått på og krevde endringer i skriveundervisningen. Lærerne er positive til at flere sider ved norskfaget blir dekket i eksamensoppgavene, men de tror endringen er bedre tilpasset de faglig sterke elevene. Teksttypebegrepet er hensiktsmessig å bruke i skriveopplæringen, men det kan stilles spørsmål ved bruken av begrepet som betegnelse på taksonomien i LK13. Denne studien viser forskjeller på nivåene for teksttypene etter 10. årstrinn. Den informative og argumenterende teksttypen har begge klare mønster for framstillingen av teksten, mens den kreative og reflekterende typen tekst ikke har et slikt mønster fordi skriveren står friere. Denne nivåforskjellen kan være hensiktsmessig for å favne om det store tekstbegrepet.

7. Referanseliste

- Aase, L. (1988). *Stilskrivning og danning: om skriveopplæring i videregående skole*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Aase, L. (2009). Formalisme som støtte eller fallgrube i en dannelsorientert skriveopplæring - det tradisjonelle dilemma. I O. K. Haugaløkken (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 117-127). Oslo: Universitetsforlaget.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Askeland, N. (2003). *Tekst i tale og skrift: innføring i tekstarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn* (B. Alstad, Overs.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakke, J. O. (2014). Å "late tanker" med penn og tastatur: om Skrivehjulet og skrivning som grunnleggende ferdighet. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: om skrivning, skrivestrategier og elevs tekstsaking* (s. 56-75). Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve-ideologi og strategier. I A. J. Aasen, & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2014). Å kunne uttrykke seg skriftlig. I J. H. Stray, & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk: en grunnbok* (s. 488-502). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berge, K. L. & Ledin, P. (2001). Perspektiv på genre. *Rhetorica Scandinavica*, (18), 4-16.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman.
- Breivega, K. (2003). *Vitskaplege argumentasjonsstrategiar. Ein komparativ analyse av superstrukturelle konfigurasjonar i medisinske, historiske og språkvitskaplege artiklar*. Skrifter fra prosjektmiljøet norsk sakprosa, nr. 8. Oslo: Norsk sakprosa og Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening. Digital utgave: <http://www.hf.uio.no/iln/forskning/grupper/tekstretorikk/skriftserien/utgivelser/8Breivega-Vitskaplege-argumentasjonsstrategiar.pdf>
- Breivega, K. & Johansen, S. P. (under publisering). Frå sjanger til teksttype i skriveopplæringa? *Norsklæreren*.
- de Beaugrande, R. & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskidaktikk*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Fløttum, K. (1998). Teksttype og polyfoni. *Hermes, Journal of linguistics*, (20), 59-78.
- Frandsen, F. (1995). Kategoriseringsmodeller, typer af kriterier og gyldighetsområder - de tre niveauer i tekstgenreforskningen. *Netværk LSP-SSP Nyhedsbrev*, (10), 31-42.
- Frandsen, F. (1998). Tekst, sekvens og heterogenitet. Introduktion til J.-M. Adams teori om teksttyper. *Hermes, Journal of linguistics*, (20), 9-40.
- Gadamer, H.-G. (2001). Fra Sannhet og metode. Opphøyelsen av forståelsens historisitet til hermeneutisk prinsipp. (T. Skorgen, & S. Læg Reid, Overs.). I S. Læg Reid, T. Skorgen, & E. B. Hagen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 115-136). Oslo: Spartacus.
- Golden, A. (2009). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grepstad, O. (1997). *Det litterære skattkammer: sakprosaens teori og retorikk*. Oslo: Samlaget i samarbeid med Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening.
- Haanæs, I. R. (2008). Tekster og notatark fra "Elevens skriveprosjekt" i avgangsprøva i norsk - hva forteller de om elevenes skrivekompetanse? I R. T. Lorentzen, & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 159-168). Oslo: Universitetsforlaget.

- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Helstad, K. & Hertzberg, F. (2013). Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen. Erfaringer fra et tverrfaglig utviklingsarbeid blant lærere i videregående skole. I D. Skjelbred, & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (225-248). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Herigstad, V. (2015). *Hva innebærer det å skrive norskfaglig relevante tekster? Norsk læreres forståelse av og respons på endringer i læreplanen*. (Masteroppgave). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. *Rhetorica Scandinavica*, (18), 92-105.
- Hertzberg, F. (2008). Sjangerskriving i ungdomsskolen: Fortelling er ikke nok. I L. Bjar (Red.), *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen* (s. 224-241). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hoel, T. L. (1990). *Skrivepedagogikk på norsk: prosessorientert skriving i teori og praksis*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.
- Jordheim, H., Rønning, A. B., Sandmo, E. & Skoie, M. (2011). *Humaniora: en innføring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2013). Skrivning på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre Skole*, (2), 71-79.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Landslaget for norskundervisning (LNU) (2015, 25. september). Teksttyper versus sjangere. Se filmen fra seminaret! Hentet 26. september 2015 fra:
<http://www.norskundervisning.no/ukategorisert/2015/09/teksttyper-versus-sjangerer-fra-sjangerformalisme-til-sjangeranarki/>
- Ledin, P. (2001). Genrebegreppet: En forskningsöversikt (Svensk sakprosa No. 2). *Universitet i Lund: Institutionen för nordiska språk*.
- Longacre, R. E. (1983). *The grammar of discourse*. New York: Plenum Press.
- Lorentzen, V., Kringstad, T. & Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (2014). Ressurshefte om argumenterende skriving. Hentet 21. september 2015 fra
http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/ungdomstrinn_i_utvikling/Argumenterende_skriving_sendt_udir.pdf
- Mehlum, A. (1982). *Skapende ord: kreativ skriving i grunnskolen*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Metliaas, I. & Kvithyld, T. (2013). Skrivning i revidert læreplan i norsk. *Norsk læreren*, 39(1), 22-26.
- Miller, C. (2001). Genre som sosial handling (K. L. Berge, Overs.). *Rhetorica Scandinavica*, (18), 19-35.
- Mose, G., Norheim, T., Andersen, P. T. & Vikingstad, M. (2012). *Litterær analyse: en innføring*. Oslo: Pax.

- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ongstad, S. (1994). *På sporet av fag- og undervisningssjangre? Lærerstudenters praksisrefleksjoner: en artikkelsamling*. Oslo: Bislet høyskolesenter.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ongstad, S. (2006). Noen skrivepedagogiske utfordringer for skole, lærerutdanning og forskning. I S. Matre (Red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskningen i dag* (s. 86-95). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skjelbred, D. (2006). Sjangerer og lesemåter i fagtekster. I E. Maagerø, & E. S. Tønnessen (Red.), *Å lese i alle fag* (s. 31-46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2014). *Elevers tekst: et utgangspunkt for skriveopplæring* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skrivesenteret. (2013). Skrivehjulet. Hentet 21. januar 2016 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>
- Smidt, J. (1993). *Ny skriveforskning i Norge: en oversikt*. Oslo: Program for utdanningsforskning/Norges forskningsråd.
- Smidt, J. (2005). Litteratur i skolen - ord og visjoner i tid og virkelighet. I B. K. Nicolaysen, & L. Aase (Red.), *Kultur møte i tekster: litteraturredaktiske perspektiv* (s. 32-50). Oslo: Samlaget.
- Smidt, J. (2009). Ulike syn på skriving og skriveundervisning. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk: ei grunnbok* (3. utg., s. 312-316). Oslo: Universitetsforlaget.
- Store norske leksikon (u.å.). Reflektere. Hentet 18. februar 2016 fra <https://snl.no/reflektere>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Torvatn, A. C. (2008). Avskrift, mønstre og forbilder i skriveundervisningen. I R. T. Lorentzen, & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 147-157). Oslo: Universitetsforlaget.
- Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument* (2. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Kunnskapsløftet: fag og læreplaner i grunnskolen*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Kunnskapsløftet: mål og innhold i grunnskolen*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Utdanningsdirektoratet (2013b). Reviderte læreplaner. Hentet 13. mai 2016 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Utdanningsdirektoratet/Erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2013/6-Reviderte-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet (2013c). Eksempeloppgåve. Eksempeloppgave 2013. Norsk hovedmål/hovedmål 10. trinn (revidert per 26.09.2013) Elevar/elever og voksne/voksne. *Ein helt kan ha mange ansikt*. Hentet 12. mai 2016 fra [http://www2.minskole.no/minskole/kannik/pilot.nsf/ntr/1F1F509734868FCBC1257DA800410C98/\\$FILE/Norsk_hovedmal_eksempeloppgaver_2013\[1\].pdf](http://www2.minskole.no/minskole/kannik/pilot.nsf/ntr/1F1F509734868FCBC1257DA800410C98/$FILE/Norsk_hovedmal_eksempeloppgaver_2013[1].pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2015a). Norsk – veiledning til læreplan. Eksempel 11: Skrive kreative tekster på bakgrunn av modelltekster. Hentet 25. september 2015 fra

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-norsk/3-Praktiske-eksempler/eksempel-11-skrive-kreative-tekster-pa-bakgrunn-av-modelltekster/>

Utdanningsdirektoratet (2015b). Norsk – veiledning til læreplan. Eksempel 7: Skrive reflekterende tekster. Hentet 25. september 2015 fra

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-norsk/3-Praktiske-eksempler/eksempel-7-a-skrive-reflekterende-tekster/>

Utdanningsdirektoratet (2015c). Norsk hovudmål/hovedmål. Sentralt gitt eksamen etter 10. trinn for elever/elever og voksne/voksne. *Sult*. Eksamen 21.05.2015.

Utdanningsdirektoratet. (u.å. A). God skriveopplæring – for lærere på ungdomstrinnet. Hentet 03. februar 2016 fra:

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Skriving-som-grunnleggende-ferdighet/God-skriveopplaring---for-larere-pa-ungdomstrinnet/>

Utdanningsdirektoratet (u.å. B). Skrivning i RLE. Hentet 04. mai 2016 fra:

<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/Skriving-i-RLE/A-kunne-skrive-som-grunnleggende-ferdighet-i-RLE/>

Vaagen, O. (2014). Tekstgrammatikk. I M. Rønning, K. Sørland, & O. Vaagen (Red.), *Norsk grammatikk for grunnskolelæreren* (s. 138-188). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vagle, W., Sandvik, M., Svennevig, J. & Fjernord. (1993). *Tekst og kontekst: en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: LNU/Cappelen.

Vinje, E. (1989). *Forteljing og skriveopplæring*. Oslo: Cappelen.

Virtanen, T. (1992). Issues of text typology: Narrative—a 'basic' type of text? *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 12(2), 293-310.

Werlich, E. (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Werlich, E. (1982). *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Kilder til figurene:

Figur 1 og figur 2: Skrivehjulet. Hentet 21. januar 2016 fra:

<http://www.skriresenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide til elevene

- Hva syns du om norskfaget?
 - o Leser du på fritiden?
 - Hver uke?

- 1. Her er de tekstene du skrev sist jeg var her. Kan du lese dem høyt?
 - a. Hvilken framgangsmåte brukte du når du skrev dem?
 - b. Hadde du noen strategi?
 - c. Skrev du etter et mønster?
 - d. Hvilken leser skrev du for?
 - e. Kan du si noe om hvordan du fikk fram ulikhetene i tekstene?
 - i. Kan du forklare forskjellen mellom begrepene kreativ – informativ – reflekterende – argumenterende?

- 2. Eleven får utdelt seks tekster (en om gangen - som medelever har skrevet).
Kan du lese teksten høyt?
 - a. Hva syns du om denne teksten?
 - b. Hva slags tekst er dette?
 - c. Når alle tekstene er lest, skal de sammenlignes.
 - i. Er det noen likheter?
 - ii. Er det noen forskjeller?

- 3. Hva tenker du på når du hører ordet sjanger?

- 4. Om du skulle forklart til en elev som akkurat hadde begynt på ungdomsskolen, hva sjanger er, hva ville du sagt da?

- 5. Er noen sjangere viktigere enn andre?

- 6. Hvis du får velge sjanger, hvilken velger du?

- 7. Hvilke sjangere er du trygg på å skrive?

- 8. Er ordet teksttype et kjent begrep for deg?

- 9. Om du skulle forklart til en elev som akkurat hadde begynt på ungdomsskolen, hva teksttype er, hva ville du sagt da?

- 10. (Hva er forskjellen mellom sjanger og teksttype?)

8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide til lærerne

- Hvilken utdanning har du?
 - Hvor lenge har du vært i skoleverket?
 - Hvordan er din yrkessituasjon nå?
1. Kommentere og kategorisere de seks elevtekstene.
 2. Hvordan forstår du sjangerbegrepet?
 3. Hvordan forstår du teksttyper?
 4. Hvordan forholder du deg til fokusskiftet fra sjanger til teksttyper?
 5. Hvordan forklarer du forholdet mellom teksttyper og sjangere for elevene?
 6. Har du gjort eller kommer du til å gjøre endringer i undervisning om sjangere?
 7. Hvilke teksttyper og sjangere hører hjemme i norskfaget?
 - a. Hvilke synes du er viktigst?
 8. Påvirker endringer i eksamensoppgavene hvordan du gjennomfører undervisningen?
 9. Hvordan påvirker endringen tentamensoppgavene?
 10. Har dere arbeidet med sjangerlære i løpet av denne høsten?
 - a. Hvordan har det skjedd?
 - b. Har du introdusert de ulike teksttypene for elevene?
 11. Er undervisning i ulike sjangere mer eller mindre viktig for deg nå etter revideringen av kompetansemålet?
 12. Tror du endringen fra sjangere til teksttyper passer best for svake eller sterke elever?
 13. Får endringen konsekvenser for vurderingen av tekstene?
 14. Hvordan tror du skriveopplæringen slik den har utviklet seg er tilpasset livet utenfor skolen? Ut fra et framtidsrettet perspektiv.

8.3 Vedlegg 3: Oversikt under skriveøkt

Den digitale tidsalderen gjør at ungdom er lite sosiale på fritida

Oppgave: Skriv fire ulike innledninger eller avsnitt til påstanden over

- Skriv **kreativt** om påstanden
 - Ingen grenser for kreativiteten
 - Underholde
 - Originalitet
 - Knyttet til innhold, innfallsvinkler og/eller litterære virkemidler

- Skriv **informativt**
 - Du informerer om hvordan forholdene er, hvordan saken er
 - Beskrivende, forklarende og utgreiende

- Skriv **reflekterende**
 - Du kan drøfte forskjellige sider ved saken eller prøve å forstå hva som har skjedd
 - Undersøk, diskuter, analyser og tolke
 - Tenkeskrive, fundere, vurdere, betrakte
 - Filosofere over egne følelser og egen utvikling

- Skriv **argumenterende**
 - Overbevise
 - For og imot

8.4 Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel. +47-55 58 21 17
Fax. +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Liv Marit Aksnes
Senter for utdanningsforskning Høgskolen i Bergen
Postboks 7030
5020 BERGEN

Vår dato: 22.09.2015

Vår ref: 44591 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44591	<i>Fra sjanger til teksttyper i skriveundervisningen: hva vil det si?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Liv Marit Aksnes</i>
Student	<i>Lovise Urdal</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 17.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Knut Kalgraff Skjåk

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44591

Personvernombudet finner prosjektopplegget tilfredsstillende utformet.

8.5 Vedlegg 5: Informasjon til skolen

Informasjonsskriv til administrasjonen ved (Skolenavn) skole om masteroppgave

Som masterstudent i undervisningsvitenskap innen norsk ved Høgskolen i Bergen, ønsker jeg å gjennomføre forskningen til masteroppgaven ved (Skolenavn) skole. Oppgaven vil ta for seg endringen i kompetansemålet om sjanger i LK06 da det ble revidert i 2013. Før revideringen ble flere sjangere nevnt, som «artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri», mens det etter revideringen skal leses og analyseres «et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier». Det er også nytt at elevene skal skrive «kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster». Jeg ønsker å få innblikk i hvordan endringen blir forstått i skolen, og vil gjennomføre åtte til tolv kvalitative intervjuer med elever for å få innsyn i begrepsbruk og kommentarer. Elevene vil også bli bedt om å skrive små tekster, som kan bidra til å gi et bilde av elevens sjangerforståelse.

Jeg har vært i kontakt med (Lærerinnen), og hun har nevnt for 10. klassen sin om muligheten for å delta i denne forskningen og funnet interesse for dette. Jeg søker med dette brevet tillatelse fra dere til å gjennomføre forskningen på (Skolenavn) skole. Om jeg får klarsignal vil jeg først informere klassen om studien, og gi de som er interessert et informasjonsbrev til de foresatte (se vedlegg). Her vil det klargjøres at deltakelsen er frivillig, og at eleven og foreldrene kan trekke seg fra studien når som helst. Jeg vil kreve at de foresatte samtykker til elevens deltakelse i studien om det er ønskelig. Videre ønsker jeg å være tilstede i minst én norskøkt, for at elevene skal bli tryggere på meg før jeg gjennomfører intervjuene. Når jeg skal samle inn data vil jeg både gjennomføre gruppeintervju og intervju med enkeltelever, og ser for meg at det vil ta rundt to uker.

Dersom dere har spørsmål, kan jeg nås på (tlf), eller på e-post. Min veileder Liv Marit Aksnes kan også kontaktes på (tlf) eller e-post. Nedenfor finner dere lenke til Personvernombudet for forskning (NSD) sin omtale av datainnsamling i skoler.
<http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/barnehageskole.html>

Med vennlig hilsen

Lovise Urdal, masterstudent ved Høgskolen i Bergen

8.6 Vedlegg 6: Informasjon til foreldre

Informasjon til foresatte om gjennomføring av mastergradsprosjekt ved (Skolenavn) skole.

Jeg er lærerstudent ved Høgskolen i Bergen og skriver master i undervisningsvitenskap i norsk. Utgangspunktet for oppgaven min er en endring i kompetansemålet i norsk, der teksttyper blir brukt til fordel for sjangerbegrepet. Denne revideringen av læreplanen skjedde i 2013, og jeg ønsker å få innsikt i hvordan elevene forholder seg til denne endringen.

Jeg vil samle inn data til oppgaven i løpet av høstsemesteret. Jeg planlegger å intervjuer åtte til tolv elever i alderen 14-15 år, men dette er avhengig av hvor mange som melder seg. Jeg vil bruke lydopptak og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time og utføres i skoletiden. Spørsmålene vil omhandle hvordan eleven forstår sjangerbegrepet og teksttyper, og det vil bli tatt i bruk mønstertekster og læreverk under intervjuet. Om du som foresatte ønsker tilgang til intervjuguiden er dette mulig ved forespørsel. Eleven vil også bli bedt om å skrive korte tekster, som vil samles inn for å bidra til å gi et bilde på elevens sjangerforståelse.

Det vil ikke bli innhentet opplysninger som kan knyttes til enkeltelever. Skulle det likevel fremkomme opplysninger ved at en elev gir til kjenne egen eller andres identitet, vil disse opplysningene fjernes umiddelbart og ikke inngå i datamaterialet. Det blir ikke registrert hvilke elever som har deltatt i undersøkelsen. Lydopptakene er det bare jeg som har tilgang til, og de vil bli slettet når studien er gjennomført i mai/juni 2016. Selv om det ikke skal innhentes personopplysninger, vil jeg likevel innhente formelt samtykke fra foresatte i forbindelse med elevens deltakelse. Du samtykker til at ditt barn kan delta ved å skrive under på dette arket, som returneres til skolen. Både elev og foresatte kan trekke seg fra prosjektet når som helst.

Dersom du har spørsmål, kan du ringe meg på (tlf), eller sende en e-post. Du kan også kontakte min veileder Liv Marit Aksnes på (tlf) eller e-post.

Med vennlig hilsen

Lovise Urdal, student ved Høgskolen i Bergen.

Elevens navn

Foreldre/foresattes underskrift
