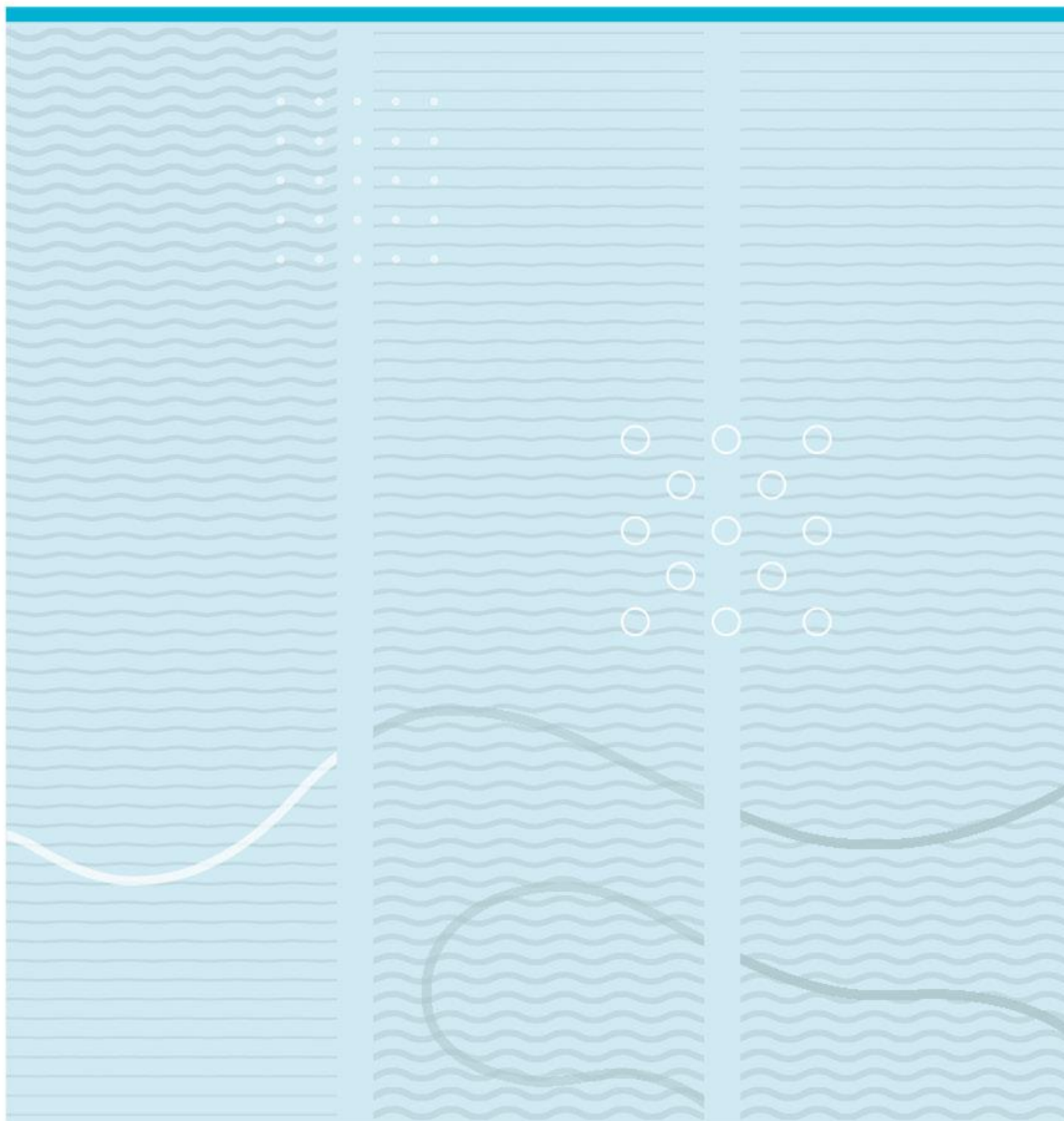


Katrine Østergaard Elvestrand

Fra skolestil til fagartikkel

Diskurser om skriving i videregående skole, 1885-2020



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Raveien 215
3180 Borre
<http://www.usn.no>

© 2020 Katrine Østergaard Elvestrand

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven i norskdidaktikk handler om skriveopplæringen i norskfaget i videregående skole fra 1885-2020. Oppgaven tar utgangspunkt i problemstillingen *Hvilke skrivediskurser kommer til uttrykk i læreplanene for videregående opplæring i perioden 1885-2020?* Skrivediskurs er her forstått som grunnleggende tenkning om skriving og om hvordan skriveopplæring bør være (Ivanič, 2004).

For å kunne svare på problemstillingen har jeg brukt diakron diskursanalyse (Veum, 2011) og Roz Ivaničs seks diskurser om skriving, fra artikkelen «Discourses of Writing and Learning to Write» (2004). Materialet i oppgaven består av utdrag fra elleve læreplaner i norsk for videregående skole. Materialet dekker et langt tidsspenn i norskfaget, fra *Undervisningsplan for middelskolerne og gymnasierne* (1885) til *Fagfornyelsen* (2020). Jeg har også brukt et utvalg lover, utredninger, innstillinger, metodiske verk, skolehistoriske verk og faghistorisk forskning for å belyse skriveopplæringens kontekster.

Jeg har funnet at skriveopplæring med vektlegging av sjanger og det å skrive riktig, er representert i læreplanene i norsk for videregående skole, i hele den lange perioden jeg har undersøkt. Analysen viser også at tenkning om at skriving bør *foregå i faser, og omfatte veiledning og revidering av tekst*, er en diskurs som holder seg stabil. Analysen min viser at denne diskursen har lange utviklingslinjer, og jeg finner den i alle læreplanene fra perioden 1885-2020.

Abstract

This master thesis on Norwegian Education explores the teaching of written Norwegian at Upper Secondary Level, 1885 – 2020. The thesis is based on the following research question: *Which writing discourses are evident in the national curricula for Upper Secondary Education 1885 – 2020?* Writing discourse is here understood to encompass basic theories on writing and what good writing practise should involve (Ivanič, 2004).

I have employed Discourse Analysis (Veum, 2011) and Roz Ivanič's six discourses on writing taken from the article "Discourses of Writing and Learning to Write" 2004, to address the research question. The material covers an extended time period in the teaching of Norwegian, stretching from *Undervisningsplan for middelskolerne og gymnasierne* (1885) to *Fagfornyelsen* 2020. I have also based my work on various laws, studies, recommendations, methodologies, as well as school and subject historical research in order to demonstrate in which contexts learning to write occurs within.

I have found that learning to write, with its focus on genre and writing correctly, is to be found in Norwegian curricula for Upper Secondary Education throughout the entire extensive period under study. My analysis also shows that the school of thought where writing should *occur in phases and include guidance and text review* is a discourse that remains ever present. Additionally, this discourse has long developmental lines and is to be found in all national curricula, 1885 – 2020.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Tema, formål og norskdidaktisk relevans	7
1.2 Problemstilling	8
1.3 Avgrensninger	8
1.4 Oppgavens struktur	8
2 Teori og tidligere forskning	10
2.1 Læreplanen som tekst	10
2.2 Å analysere tekster – tekst, kontekst og diskurs	11
2.2.1 Diskurs	12
2.2.2 Diakron diskursanalyse	12
2.2.3 Roz Ivaničs diskurser om skriving	13
2.3 Literacy	13
2.4 Tidligere forskning	14
2.4.1 Læremiddelforskning	14
2.4.2 Faghistorisk forskning og læreplanforskning	15
3 Metode og materiale	18
3.1 Validitet	18
3.2 Materiale	19
3.3 Metodisk tilnærming	20
3.4 Innsamling og utvalg av data	21
3.5 Forskningsdesign	21
3.5.1 Trinn 1 – skriveopplæringens kontekster	23
3.5.2 Trinn 2 - skrivediskursene i læreplanene	25
3.5.3 Skrivediskursene	26
3.5.4 Trinn 3 – skriveopplæringens utviklingslinjer	29
4 Analyse av skriveopplæringen i videregående skole	30
4.1 Analysetrinn 1 - Skriveopplæringens kontekster	30

4.1.1	Hvem var elevene?	30
4.1.2	Norsk blir et fag	32
4.1.3	Undervisningsplan for middelskolerne og gymnasierne fra 1885	32
4.1.4	Undervisningsplan for gymnasiet, 1899 og 1911	33
4.1.5	Ny foreløpig melding om leseplaner og pensum i de boklige fag i den høgre skolen - 1940	34
4.1.6	Undervisningsplaner for den høiere almen skole 1950 og Undervisningsplaner for den høgre almenskolen 1959	36
4.1.7	Læreplan for den videregående skole 1976	37
4.1.8	Læreplan for videregående opplæring 1994	39
4.1.9	Læreplanen Kunnskapsløftet 2006 og 2013	40
4.1.10	Læreplanen Fagfornyelsen 2020	43
4.1.11	Sammenfatning av analysetrinn 1	44
4.2	Analysetrinn 2 - Skrivdiskursene i læreplanene	46
4.2.1	Sjangerdiskursen	47
4.2.2	Prosessdiskursen	52
4.2.3	Ferdighetsdiskursen	55
4.2.4	Kreativitetsdiskursen	59
4.2.5	Sosial praksis-diskurs	62
4.2.6	Sosiopolitisk diskurs	65
4.2.7	Sammenfatning av analysetrinn 2	68
4.3	Analysetrinn 3 – Skriveopplæringens utviklingslinjer	71
4.3.1	Sammenfatning av analysetrinn 3	74
5	Hovedfunn, kritikk og videre refleksjoner	76
5.1	Forskningsfunnenes validitet	76
5.2	Videre refleksjoner	77
	Litteratur	78
	Oversikt over tabeller og figurer	85
	Vedlegg	86

Forord

Takk til veilederne mine Dagrun Skjelbred og Aslaug Veum, for inspirasjon, faglige råd og engasjement for prosjektet mitt.

Takk til Jostein for at du har holdt fortet hjemme. Takk til Even som har vært min datasupport, og til Ragnhild og Ingeborg som har fått meg til å tenke på andre ting.

Takk til bibliotekarene i veiledningen på Nasjonalbiblioteket, som har vært behjelpelige med å finne frem eldre utredninger, lover og rundskriv, og sendt meg materiale som ikke var digitalisert ennå.

Moss 28. november

Katrine Elvestrand

1 Innledning

En skal ikke ha jobbet så veldig mange år som norsklærer før en har vært med på minst ett læreplanbytte, og har erfaring med å få presentert nye løsninger på den utfordringen det er å lære elevene å bli glade i og gode til å skrive. Målet mitt med denne oppgaven er verken å nedvurdere potensialet i nye læreplaner, eller å si at alt var bedre før. Jeg vet ikke om jeg tror fortellingen om at alt hele tiden blir bedre, at undervisningsplanen i 1959 er bedre enn den fra 1911, og at *Kunnskapsløftet* (2006) er den beste av de tre, men det skal jeg ikke ta stilling til her. Jeg ønsker å undersøke hvilken tenkning som ligger til grunn for skriveopplæring, sånn læreplanene har definert den. Og jeg håper kunne gi et bidrag til at vi som er norsklærere, får en større forståelse av den tradisjonen vi står i som skriveopplærere.

1.1 Tema, formål og norskdidaktisk relevans

Jeg har ønsket å undersøke skriveopplæringen i norskfaget videregående opplæring i perioden 1885-2020. Jeg har ledd etter det man kan kalle noen underliggende, eller grunnleggende, syn på skriving og skriveopplæring. Materialet mitt er læreplaner og kan kategoriseres i det som kalles *normtekster*. Dette begrepet har jeg hentet fra Kjell Arild Madssens doktoravhandling *Morsmålsfagets normtekster: et norskfag blir til* (Madssen, 1999). Han definerer det som «tekster som både har som mål å virke styrende og normerende på fagets innhold og på organiseringen og formidlingen av dette innholdet.» (Madssen, 1999, s. 4). For å kunne tegne opp noen utviklingslinjer har jeg tatt for meg læreplaner fra 1885 til 2020. I tillegg til læreplanene bruker jeg utredninger og innstillinger, enkelte tekster som beskriver metodikk, vurderingsveiledninger, skriveoppgaver fra lære- og arbeidsbøker, og noen eksamensoppgaver for å underbygge og illustrere funn i analysen. Det er en fullstendig liste over læreplanene i vedlegg 1 på side 86, og utdragene jeg har brukt er vedlagt oppgaven.

Begrepet *utviklingslinjer* har jeg hentet fra lese- og skriveforskeren Dagrun Skjelbreds *Fra Fadervår til Facebook* (2010). Hun peker på at utviklingslinjer kan være et problematisk begrep fordi det «kan oppfattes som uttrykk for en enkel utviklingsoptimisme», men at det har den fordelen at det ikke innbyr til tanker om at «alt var bedre før» (Skjelbred, 2010, s. 163). Jeg gjenbraker det med de samme forbeholdene og for å markere at jeg skriver innenfor det samme feltet av norskdidaktikken som Skjelbred.

I oppgaven gjennomfører jeg en diskursanalyse med utgangspunkt i et rammeverk som er utarbeidet av den engelske lingvisten Roz Ivanič. Jeg analyserer læreplanene både synkront og diakront. Det betyr at jeg både analyserer enkeltplanen i lys av samtidige kontekster, og diakront i lys av de andre planene og deres kontekster.

Formålet med oppgaven er å tegne opp noen utviklingslinjer for skriveopplæringen i norskfaget i videregående skole fra 1885 til 2020. Jeg har som mål å kunne si noe om hvilken tenkning som ligger til grunn for skriveopplæringen, sånn som den er fremstilt i læreplanene.

1.2 Problemstilling

Jeg har undersøkt skriveopplæringen i videregående skole i et diakront perspektiv, og oppgaven har problemstillingen: *Hvilke skrivediskurser kommer til uttrykk i læreplanene for videregående opplæring i perioden 1885-2020?*

Jeg har valgt et langt tidsrom, fra 1885 til 2020. Den eldste normteksten i materialet mitt er *Undervisningsplan middelskolerne og gymnaserne* fra 1885 og den nyeste er *Fagfornyelsen* fra 2020.

1.3 Avgrensninger

Oppgaven min er avgrenset til den delen av videregående opplæring som tar sikte på å forberede elevene på høyere utdanning. Oppgaven tar ikke for seg skriveopplæringen i yrkesfagsutdanningene. Denne avgrensningen har jeg gjort av hensyn til oppgavens omfang. Skrivning på hovedmål og sidemål er et tema jeg har utelukket. Jeg har undersøkt skriveopplæring på et nivå som er uavhengig av hvilken målform eleven bruker.

Siden materialet mitt er avgrenset og omfatter læreplaner, vil jeg ikke kunne fastslå hvordan undervisningen har foregått i praksis. Diakron diskursanalyse er den metoden jeg har brukt i denne masteroppgaven, og jeg har gått metodisk til verks med å gjøre en fortolkning av hvordan skriveopplæringen har vært intendert.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven består av fem kapitler. I dette første kapitlet gjør jeg rede for den overordnede problemstillingen, oppgavens avgrensninger, og hva som gjør den relevant innenfor norskdidaktisk forskning. Videre presenterer jeg oppgavens materiale, valg av forskningsmetode og avklarer viktige avgrensninger.

I kapittel 2 presenterer jeg oppgavens teoretiske rammer og grunnleggende tekstsyn, og jeg definerer og avgrenser begrepene diskurs og diskursanalyse. I siste del av kapittel 2 presenterer jeg tidligere forskning innenfor skriveopplæring og norskfagets historie.

I kapittel 3 presenterer jeg oppgavens materiale og forskningsdesign. Her gjør jeg rede for utvalg av materiale og forklarer trinnene i forskningsdesignet.

Kapittel 4 er analysekapittelet. Det er tredelt og følger trinnene i forskningsdesignet. I hvert trinn ta jeg utgangspunkt i ett av følgende forskningsspørsmål: *Hvilke historiske kontekstuelle faktorer har ligget til grunn for utviklingen av skriveopplæringen? Hvilke skrive diskurser er særlig fremtredende i læreplanene i ulike perioder fra 1885 til 2020? Hvilken innsikt bidrar analysene av læreplanene til sammenliknet med tidligere forskning?*

I kapittel 5 skriver jeg om forskningsfunnenes validitet, oppsummerer jeg analysens hovedfunn og deler noen tanker om videre forskning på skriveopplæring i videregående skole.

2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet presenterer jeg først noen grunnleggende teoretiske perspektiver som oppgaven min bygger på. Jeg gjør rede for læreplanen som tekst. Videre presenterer jeg noen teorier og begreper om tekst, som jeg bruker i oppgaven. Jeg gjør da også noen begrepsavklaringer.

I siste del av kapittelet skriver jeg om tidligere forskning. Min oppgave skriver seg inn i to forskningskategorier: *faghistorie* og *læreplanforskning*, og det er forskning innenfor disse feltene jeg presenterer i punkt 2.4, s. 14.

Når jeg skriver om de historiske linjene, velger jeg å omtale skoleslaget som videregående skole for hele perioden. Uttrykket omfatter dermed både latinskole, gymnas og videregående skole.

2.1 Læreplanen som tekst

I denne oppgaven bruker jeg begrepet «læreplan» for hele perioden, men begrepet læreplan er relativt nytt. I videregående skole het det undervisningsplan frem til 1974. Felles for læreplaner og undervisningsplaner er at de styrer innholdet, progresjonen og metodene i undervisningsfagene. Navnebyttet fra *undervisningsplan* til *læreplan* kommer jeg tilbake til i analysekapittelet (4.1.7, s. 37).

Læreplanforsker Brit Ulstrup Engelsen har definert fire ulike læreplantyper som hun kaller *opplæringsplanen*, *minstekravspanen*, *rammeplanen* og (*minste*)*rettighetsplanen*. De skilles blant annet fra hverandre når det gjelder detaljnivå og grad av styring. *Opplæringsplanen* er en plan som er detaljert både når det gjelder innhold i undervisningen og hvilken form den skal ha. Grunnskolens L97 er av kritikere betegnet som en slik plan (Engelsen, 2003, s. 21). *Minstekravspanen* bestemmer hva som er det minste eleven skal kunne etter endt undervisningsløp, og angir obligatorisk lærestoff. *Rammeplanen* omtaler også ofte som en maksimumsplan. Læreplanen for videregående skole 1974/76 er en rammeplan. Rammeplanen er elevorientert og sier at hver elev skal utvikle seg etter egne forutsetninger innenfor de rammene som planen setter (Engelsen, 2003, s. 23). *Rettighetsplanen* angir det kunnskaps- og ferdighetsnivået som elevene har rett til å ha etter endt opplæring. Den er en type læreplan som ikke er brukt i Norge (Engelsen, 2003, s. 22).

I denne oppgaven er det viktig å være oppmerksom på at ikke alle læreplanene i perioden 1885-2020 er samme type læreplan. Dette kommer jeg blant annet tilbake til, der det er relevant, når jeg skriver om de enkelte læreplanene i 4.1.

2.2 Å analysere tekster – tekst, kontekst og diskurs

Jeg bygger oppgaven min på et tekstsyn som har utgangspunkt i litteraturforskeren Mikhail Bakhtins teorier om talesjangere. Oppgaven bygger også på lingvisten Michael Hallidays systemisk-funksjonelle lingvistikk, nærmere bestemt teoriene om tekst og kontekst. Bakhtin skriver at «[a]lle typer menneskeleg verksemd er knytt til bruken av språk» (Bakhtin, 1998, s. 1). Enhver ytring inngår i en dialog, og forholder seg til de som er forut og de som kommer etter (Bakhtin, 1998, s. 17–18). Akkurat som hver replikk i en samtale inngår i en dialog, kan man også si at hver læreplan er en ytring som inngår i en dialog med andre læreplaner, både de som har vært før og de som kommer etter.

Læreplanene er ikke bare i dialog med hverandre. De er også forbundet med ulike samfunnsmessige forhold. Michael Halliday står bak en teori som artikulerer relasjoner mellom tekst og samfunn. Teorien kalles sosialsemiotikk og handler om sammenhengen mellom språk og sosial struktur (Halliday, 1998, s. 68). Halliday utviklet det som kalles systemisk-funksjonell lingvistikk, der språket anses som noe sosialt og bruken av språk som «meningsskapende sosiale prosesser» (Hitching & Veum, 2011, s. 32). Tekst og kontekst er deler av samme prosess skriver Halliday (1998, s. 69).

Termene KONTEKST og TEKST, satt sammen som her, skal minne om at disse er aspekter ved samme prosess. Det er tekst, og det er andre tekster som ledsager den: tekst som er «med». Forståelsen av hva som er «med teksten», går imidlertid utenfor det som blir sagt eller skrevet: Den inkluderer andre ikke-verbale aktiviteter, nemlig den totale rammen teksten utfolder seg i. Med andre ord tjener den til å bygge en bro mellom teksten og situasjonen teksten oppstår i (Halliday, 1998, s. 69).

Sagt på en enkel måte: tekst er påvirket av, og sier noe om, den konteksten de er blitt til i. I mitt prosjekt er det læreplaner som er *tekst*. Fra læreplanenes *kontekst* har jeg gjort et utvalg tekster som jeg betegner som kilder (se 3.5.1, s. 23). *Kildene* mine er ulike tekster som har påvirket læreplanene (innstillinger, utredninger m.m.) og tekster som tolker planene (veiledninger, pedagogiske verk, eksamensoppgaver m.m.). *Kildene*, her forstått som tekster fra konteksten, bruker jeg i analysen av skriveopplæringens kontekster (punkt 4.1, s. 30), og til å illustrere og underbygge funnene i analysen min.

Jeg har valgt å skille mellom *materiale* (læreplaner) og *kilder* (tekster fra læreplanenes kontekster), for å vise jeg har brukt tekstene på forskjellige måter og at de dermed har ulik status i

oppgaven. Begrepet kilder bidrar til å holde et skille mellom det som er *materialet* mitt (læreplanutdrag) og de tekstene jeg bruker til å analysere skriveopplæringens kontekster.

2.2.1 Diskurs

Diskurs er et begrep som brukes på flere måter og som det dermed er nødvendig å avgrense. På engelsk er diskurs gjerne brukt synonymt med tekst, mens det på fransk brukes på en måte som setter tekst og tanke i sammenheng (Veum, 2008, s. 29). Et sentralt poeng med begrepet *diskurs* er at den peker på at det er sammenheng mellom tekst og kontekst. En vid definisjon av begrepet diskurs er «tekst i kontekst», noe som på den ene siden fremhever at diskursanalyse undersøker meningsskaping over setningsnivå, og på den andre siden dreier seg om hvordan språk, tekst og kontekst påvirker hverandre gjensidig (Hitching & Veum, 2011, s. 23).

I denne oppgaven kan *diskurs* erstattes med ordet *tenkning* eller *tankesett*. Den definisjonen bygger på literacyforskerne Karianne Skovholt og Aslaug Veums definisjon av diskurs som «ein bestemt måte å omtale eller forstå verda på, knytt til korleis ulike kunnskapssystem blir skapte og halde oppe i samfunnet» (Skovholt & Veum, 2014, s. 33).

Jeg har valgt å bruke *diskursanalyse* som metode for oppgaven min. Diskursanalyse er regnet både som teori og metode, og den brukes gjerne når målet er å undersøke ulike posisjoner, tankesett eller verdier i tekster. Som metode er diskursanalysen godt egnet til å undersøke «oppfatningar og ideologiar som blir tekne for gitt innanfor ein viss samanheng, sosial, institusjonell eller historisk.» (Skovholt & Veum, 2014, s. 53). Jeg bruker den til å undersøke tekning om skriving i læreplaner i norskfaget på videregående skole.

2.2.2 Diakron diskursanalyse

I denne oppgaven bruker jeg *diakron diskursanalyse* som en tilnærming. Svenskprofessoren Per Ledin, bruker ikke begrepet diakron diskursanalyse, men han skriver om studier av tekster over tid i artikkelen «Texter och textslag: en teoretisk diskussion» (1999). Han påpeker at man ved å analysere flere tekster av samme sjanger, fra ulike tider, kan gjøre det lettere å vise samtidige og konkurrerende diskurser (Ledin, 1999, s. 34–35).

Begrepet *diakron diskursanalyse* har jeg hentet fra Aslaug Veum. Hun introduserer begrepet i boka *Diskursanalyse i praksis* (Veum, 2011, s. 81). En diakron diskursanalyse er egnet når man undersøker materiale fra flere (dia) tider (kron) (Hitching & Veum, 2011, s. 16). Der man i en diskursanalyse leter etter underliggende tanke- eller verdsett, vil man i en diakron diskursanalyse også kunne undersøke hvordan disse tanke- og verdsettene endrer seg og gjentas over tid. Her er

Bakhtins teori om dialog mellom ytringer, en del av det teoretiske grunnlaget (Hitching & Veum, 2011, s. 81).

2.2.3 Roz Ivaničs diskurser om skriving

I artikkelen «Discourses of Writing and Learning to Write» (2004) formulerer Roz Ivanič seks ulike diskurser om skriving. Disse representerer ulike syn på hva skriving er og hvordan skriveopplæring bør være. På norsk er de oversatt til *skrivediskurser* eller *diskurser om skriving* (Smidt, 2009, s. 312; Veum, 2015, s. 83). De ulike skrivediskursene tar utgangspunkt i skriveopplæring fra 1970-tallet til i dag. Vi gjenkjenner for eksempel den prosessorienterte skrivingen som utviklet seg i England og USA på 1970- og 1980-tallet, som grunnlaget for den diskursen hun kaller prosessdiskurs (Ivanič, 2004, s. 231).

Professor i norskdidaktikk, Jon Smidt definerer skrivediskursene som «ulike måter å tenke og snakke om skriving på: ulike syn på hva skriving på skolen dreier seg om, og hva god skriveopplæring bør legge vekt på» (Smidt, 2009, s. 312). Ifølge Ivanič er skrivediskursene egnet for analyse av normtekster, veiledninger, observasjoner av praksis og tekster gjengitt i media (Ivanič, 2004, s. 220). De seks diskursene er: *sjangerdiskurs*, *skrivefasediskurs*, *ferdighetsdiskurs*, *kreativitetsdiskurs*, *sosial praksis-diskurs* og *sosiopolitisk diskurs*. Jeg gjør rede for skrivediskursene i metodekapittelet, punkt 3.5.3, s. 26.

2.3 Literacy

Literacy er et begrep som i dag brukes mye i forskning og litteratur om morsmålsundervisning. Norsk literacy-forskning har vært en viktig del av skriveopplæringens kontekst de siste tjue årene. I det følgende vil jeg gjøre rede for begrepet betyr og hvordan det henger sammen med skriveopplæring. Literacy en av skriveopplæringens kontekster og jeg skriver mer om den i analysetrinn 1, punkt 4.1.

Literacy var opprinnelig en betegnelse på det å kunne lese og skrive (Skjelbred & Veum, 2013, s. 12). I boka *Literacy i læringskontekster* gir Skjelbred og Veum følgende definisjon:

[Literacy er] en kyndighet som gjør den enkelte i stand til å tolke og selv benytte en rekke semiotiske ressurser for å gjenskape og produsere tekster, slik at han eller hun kan leve og utvikle seg i et komplekst samfunn. Det dreier seg om å få tilgang til kulturens tekster i vid forstand, men også om å bli i stand til å ta seg fram i det tekstlandskapet som omgir oss; velge, vurdere, sette sammen og gjenbruke og nyskape tekster» (Skjelbred & Veum, 2013, s. 19).

Jeg bruker stikkord fra sitatet til å utdype begrepet literacy. *Samfunn* og *tekstlandskap* er to ord i sitatet som peker på forholdet mellom literacy og kontekst. Hvis vi ser literacy i et historisk perspektiv, kan vi si at det handler om å få tilgang til tekstkulturen (Skjelbred & Veum, 2013, s. 14). Forståelsen av hva literacy betyr har endret seg gjennom norskfagets historie, fordi både tekstoffanget og tekstmangfoldet har økt.

Vurdere er et annet stikkord i sitatet fra Skjelbred og Veum. Det peker på den kritiske dimensjonen ved literacy. Krav til kritisk refleksjon har økt i takt med at tekstmangfoldet og tekstoffanget i samfunnet har økt. Dette handler først og fremst om lese- og anvendelsesaspektet ved literacy, og kalles gjerne kritisk literacy (Veum, 2015, s. 98).

Isolerer jeg disse fire uttrykkene fra sitatet; *semiotiske ressurser*, *produsere*, *leve* og *å utvikle seg*, kan literacy beskrives som det å kunne bruke flere uttrykksformer til å skape tekster, for å leve og utvikle seg. Dette handler om å kunne uttrykke seg ved bruk av flere modaliteter enn verbaltekst, og det kan forstås som at literacy både handler om nytte og danning.

Bruken av begrepet *kritisk literacy* er ofte knyttet til lesing av tekst: «Kritisk literacy handler om å møte tekster med en viss motstand og kritikk, og om å stille spørsmål ved avsendernes intensjoner og fremstillinger av virkeligheten.» (Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 37). Skovholt og Veum skriver at «Kritisk literacy heng saman med det å kunne *lese* kritisk, men også å kunne skape endring gjennom språkleg handling.» (Skovholt & Veum, 2020, s. 14). Det skriftlige aspektet ved kritisk literacy finner jeg igjen i det som Ivanič definerer som *sosiolitisk diskurs* (2014). Det kommer jeg tilbake til i 3.5.3, s. 26.

2.4 Tidligere forskning

I det følgende teksten ønsker jeg å vise hvilken forskningstradisjon jeg skriver innenfor og noe av den forskningen som jeg har latt meg inspirere av. Jeg har sortert dem i to kategorier: *læremiddelforskning*, og *faghistorisk forskning og læreplanforskning*.

2.4.1 Læremiddelforskning

Dagrun Skjelbred er den fremste i Norge innenfor læremiddelforskning. I 1999 disputerte hun med doktoravhandlingen «*..de umisteligste bøger*» *En studie av den tidlige norske abc-tradisjonen* (Skjelbred, 1999). I den undersøkte hun lærebøker i lesing for grunnskolen i perioden 1777-1990, og hun har laget en bibliografi over ABC-bøker som ble utgitt i den samme lange perioden. Senere har Skjelbred skrevet *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen-folkeskolen-grunnskolen 1739-2013* (2017) sammen med Norunn Askeland, Eva Maagerø og Bente Aamotsbakken. I *Skolens tekster – et*

utgangspunkt for læring (2019) gir Skjelbred en oversikt over både nyere og eldre forskning på læremidler. Boka er ikke avgrenset til norskfaget og den handler om læremidler som sjanger. Skjelbred skriver her både om analoge og digitale læremidler, og hun viser blant annet at det er noen grunnleggende egenskaper ved læremidler som er uavhengige av om de er digitale eller papirbaserte (Skjelbred, 2019, s. 140).

I artikkelen «Skriveoppgåver i utvikling? Skrivediskursar i norskbøker for ungdomsskolen gjennom 30 år» (2015), undersøker Aslaug Veum skriveoppgaver i lærebøker fra tre ulike historiske nedslag. I denne analysen bruker hun skrivediskursene til Roz Ivanič som metode. Hun finner at oppgavene har forandret seg lite gjennom de tretti årene hun har undersøkt. Veum skriver at det er overraskende med tanke på hvor mye som har skjedd innenfor skriveforskning og skriveopplæring i den samme perioden (Veum, 2015, s. 98).

I doktoravhandlingen *Samarbeid og sekvensialitet – transmedial koherens i fem pedagogiske tekstsystemer for norskfaget på Vg1* skriver Ommund Carsten Vareberg om læremidler. Han har forsket på lærebøker for norskfaget på VG1. Han har tatt utgangspunkt i et utvalg lærebøker og de tilhørende nettressursene, og blant annet undersøkt hvordan de fungerer sammen som hele læreverk (Vareberg, 2018).

2.4.2 Faghistorisk forskning og læreplanforskning

Dagrun Skjelbred står også bak flere viktige bidrag til forskningen på norskfagets historie. Hun har vært spesielt opptatt av skrive- og leseopplæringen. I boka *Fra fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv* tegner hun utviklingslinjer i lese- og skriveopplæringen i grunnskolen, fra 1739 til 2006. Hun bruker lærebøker, læreplaner, veiledninger og lovtekster som grunnlag. Hun skriver at det er «viktig å se lese- og skriveopplæringen som et resultat av de behov for skriftkyndighet samfunnet skaper for den enkelte, som individ og som samfunnsborger.» (Skjelbred, 2010, s. 163). Skjelbred peker på at skriving gikk fra å være et eget fag i den obligatoriske skolen, for så å bli et felles ansvar for alle skolens lærere, med innføringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag i 2006 (Skjelbred, 2010, s. 164).

Laila Aases *Norskfaget blir til. Den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870* (2002) er et historisk verk som viser hvordan norskfaget, i det som i 1869 ble gymnaset, bygger på den klassiske dannelsen i latinskolen. *Norskfaget blir til* tegner lange linjer, og viser hvordan den klassiske dannelsen ble erstattet av en nasjonal dannelse på 1800-tallet. Aase har brukt biografiske kilder for også å kunne si noe om hvordan undervisningen faktisk foregikk, og skriver derfor om mer enn den intenderte undervisningen som læreplanene gir innsyn i. Aase har også skrevet om norskfaget fra 1970-tallet og frem til 2010, i artikkelen «Noen diskurser i norskfaget

fra 1970 til 2010» (2015). Her har hun vist hvordan norskfagets utvikling har vært preget av en elevdiskurs og en samfunnsdiskurs, med den enkelte elevs behov og rettigheter på den ene siden, og samfunnets på den andre. Aase peker også på den betydningen fagmiljøene, og spesielt tidsskiftet *Norsklæreren*¹, har hatt på utviklingen av faget de senere tiårene (Aase, 2015, s. 34).

Torill Steinfeldts bok *På skriftens vilkår, Et bidrag til morsmålsfagets historie* (1986) handler om hvordan norskfaget ble til, og hun undersøker både allmueskolen og latinskolen. Hun viser blant annet hvordan gymnasloven av 1896 markerer et skifte, fordi det er der det slås fast at norskfaget i gymnaset skal bygge på norskfaget i allmueskolen. Det var, skriver Steinfeldt, to ulike fagtradisjoner som skulle forenes (Steinfeldt, 1986, s. 218). Hun skriver at gymnaset norskfag, som bygde på latinen, hadde en tilnærming til tekst som forutsatte kunnskap om teksten, mens allmueskolens tekstlesing var en lesing av teksten alene, der meningen i selve teksten var målet (Steinfeldt, 1986, s. 219). Det nye norskfaget i gymnaset bygde derfor på to motstridende måter å forholde seg til tekst på. Torill Steinfeldts hovedfokus er skjønnlitteraturen i norskfaget,

Kjell-Arild Madssen har undersøkt norskfagets innhold og grenser, i doktoravhandlingen *Morsmålfagets normtekster: et skolefag blir til - norskfaget mellom tradisjon og politikk* (1999). Avhandlingen er både historisk og samtidig. Han tegner linjer helt fra retorikkundervisningen i antikken og undersøker faget frem til *Mønsterplan for grunnskolen* fra 1987. Han er opphavsmannen til begrepet *normtekst* (Madssen, 1999, s. 4). Med henvisning til Madssen er begrepet normtekster gått inn i forskning på emner innenfor norskfagets historie.

I avhandlingen *Mot eit moderne norskfag – ein studie i norskfagets tekstomgrep* har Magne Rogne undersøkt i hvilken grad norskfaget har klart å endre seg i takt med i tekstkulturen. Han har hatt avgrenset materialet i studien til norskfaget på VG1 i videregående skole, og brukt normtekster, lærebøker og norskfaglige nettsteder som materiale. Den eldste teksten i materialet er *Undervisningsplan for Gymnasiet* fra 1911. Rogne fant at norskfaget, på læreplannivå, fremstår i dynamisk takt med tekstkulturen, men at det er utakt når det gjelder digitale tekster. Det gjelder spesielt på produksjonssiden (Rogne, 2008, s. 135).

Pål Hamre har forsket på litteraturundervisning og blant annet identifisert ulike lesetradisjoner, i doktoravhandlingen *Mot eit moderne norskfag* (2014). Han deler fagets historie inn i fire faser. Inndelingen fremhever sammenhengen mellom fag og kontekst: 1739-1888 mot et moderne norskfag, 1889- 1935 nasjonalisering av morsmålsfaget, 1935-1976 formal dreining og individualisering, og 1976-2013 restaurerende bevegelser. I den siste perioden, skriver han, er det skolens effektivitet som kunnskapsformidler som er det sentrale (Hamre, 2014, s. 269).

¹ Norsklæreren er et vitenskapelig tidsskift som gis ut av LNU, Landslaget for norskundervisning

Restaurativ pedagogikk er såleis instrumentalistisk i si tilnærming til skulen og barnet, og opplæringa handlar om økonomisk nasjonsbygging, altså i siste instans ei framtidig heving av konkurransevne og brutto nasjonalprodukt (Hamre, 2014, s. 369).

Han legger til at dette kommer sammen med en nykonservativ interesse for tradisjon og nasjonale verdier (Hamre, 2014, s. 370). I følge Hamre er det i liten grad snakk om nye pedagogiske ideer innenfor litteraturfeltet i norskfaget i perioden 1976-2013.

3 Metode og materiale

Dette kapittelet handler om oppgavens metode og om materialet jeg har brukt i analysen. Oppgaven min er en analyse av tekst i kontekst, og den er dermed fortolkende i alle ledd.

En kontekst har i seg selv ingen avgrensning eller gitt definisjon (Veum, 2008, s. 83). Hvilke deler av skriveopplæringens kontekster som inngår i min analyse er et resultat av valg jeg har gjort. For å sikre validitet og etterprøvbarhet i analysen min, har jeg forsøkt å gjøre utvalgskriteriene så eksplisitte som mulig. Det viser jeg i 3.5.2, s. 25, der jeg beskriver metode og materiale i analysetrinn 2.

3.1 Validitet

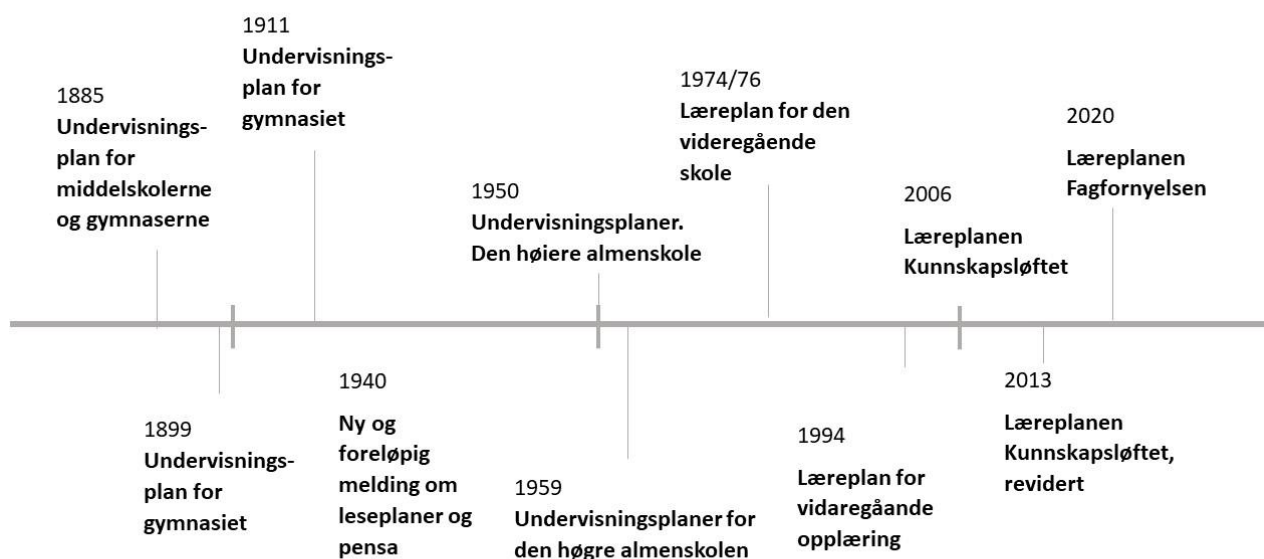
Validitet er et spørsmål om forskningsresultatenes gyldighet, og hvorvidt funnene er nøyaktige og pålitelige (MacDonald & Headlam, 2011, s. 72). For å øke validiteten i prosjektet har jeg laget et forskningsdesign som artikulere hva jeg har gjort på alle trinn i analysen, og hvilke kriterier jeg har brukt i utvalg av materiale. Der det er mulig bruker jeg også annen forskning til å underbygge funnene jeg har gjort. Redegjørelse for valg av kilder og metoder er en måte å sikre validitet i kvalitativ forskning (Grue, 2015, s. 55).

Diskursanalysen har vært kritisert for å være fortolkende i alt for stor grad. En tekst er en sosial konstruksjon og vil måtte forstås, fortolkes og forklares. I stedet for å beskrive, kan man artikulere hvordan mening blir skapt i teksten. Validitet i en diskursanalyse avhenger av at forskeren forklarer hvordan hun har kommet frem til fortolkningene sine, og fremlegger det empiriske materialet som undersøkes. Aslaug Veum har formulert følgende forutsetninger som kan styrke validiteten i analyse av tekst: «At analyseprosedyrane er eksplisitte, slik at det er mogleg å følgje og etterprøve operasjonaliseringane og fortolkingane.» (Veum, 2008, s. 67). I 3.5, s. 21 presenterer jeg oppgavens forskningsdesign, og gjør rede for trinnene i analysen. Jeg viser også hvilke kriterier som har styrt utvalg av materiale (3.4, s. 21) og kilder (3.5.1, s. 23).

Veum skriver også «[a]t resultatet av analyse dannar grunnlag for ny kunnskap i form av nye forklaringar og hypotesar», også er en forutsetning for validitet (Veum, 2008, s. 68). Det er ingen som har gjort en tilsvarende undersøkelse som den jeg gjøre i denne oppgaven, og jeg har som mål å bidra med ny kunnskap om skriveopplæringen i videregående skole i perioden 1885-2020.

3.2 Materiale

Opgavens materiale er læreplaner. Figur 1 viser dem organisert historisk, på en tidslinje. Materialet består av elleve² læreplaner utgitt i tidsrommet 1885 til 2020. Den samme informasjonen finnes i listeversjon i vedlegg 1 på side 86. Planene i perioden har ulikt omfang og detaljnivå. Generelt kan man si at de har økt i sidetall, men det betyr ikke nødvendigvis at innholdet i faget har økt eller at detaljnivået er større. Der det er forhold ved læreplanenes form eller omfang som har betydning for analysen, er det kommentert underveis i oppgaven.



Figur 1 Læreplaner for videregående skole i perioden 1885-2020.

Når det gjelder norskfagets normtekster, så har skolelovene juridisk sett den høyeste statusen, men fordi mitt mål er å undersøke skriveopplæringen, har jeg valgt å ha læreplanene som materiale. Dette gjør jeg av praktiske hensyn, da læreplanene er korteste vei til å lese om innholdet i et skolefag. Skolelovene etter 1935 sier dessuten lite eller ingenting om innholdet i fagene. For å kunne si noe om læreplanenes kontekster, har jeg blant annet brukt ulike offentlige dokumenter som utredninger og publikasjoner knyttet til vurdering og eksamen. Det er en oversikt over kilder fra kontekstene i vedlegg 2, side 87, og utvalgskriteriene er presentert i punkt 3.5.1, s. 23.

Myndighetenes tekster om vurdering forstår jeg som en konkretisering og forklaring av læreplanens intensjoner; eksamensoppgaver forteller om den skrivekompetansen myndighetene har

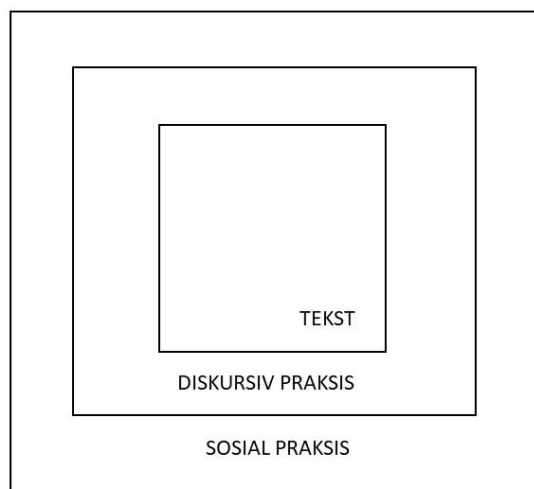
² Jeg har valgt å behandle Kunnskapsløftet som to læreplaner, 2006 og 2013, fordi revisjonen som ble gjort i 2013 medførte noen viktige endringer i norskfaget.

bestemt at elevene skal ha ved endt skolegang. Det er de senere årene sendt signaler til skolene om at eksamen og standpunktvurdering ikke skal sammenliknes, og at eksamen ikke skal styre undervisningen. I Stortingsmelding 28 står det at «Undersøkelser viser at det er en relativt utbredt praksis at skoleeiere og skoler sammenligner skolers standpunkt karakterer med eksamens karakterer i fagene» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 63). Jeg mener allikevel at det er rimelig å si at skriftlig eksamen i norsk er viktig for skriveopplæringen i norskfaget i den perioden jeg har undersøkt.

Jeg har også brukt skolehistoriske verk og faghistorisk forskning både for å undersøke skriveopplæringens kontekster, og for å underbygge funn jeg har gjort i analysen. Dette gjør jeg rede for i punkt 3.5.1, s. 23.

3.3 Metodisk tilnærming

Språkforskeren Norman Fairclough utviklet en tredimensjonal modell for analyse av tekst. Den tar utgangspunkt i at enhver ytring har tre dimensjoner: tekst, diskursiv praksis og sosial praksis, og det forutsettes at alle de tre dimensjonene inngår i en analyse (Veum, 2008, s. 87–88). Aslaug Veum har oversatt uttrykket diskursiv praksis til tekstlig praksis, og jeg velger å bruke det i oppgaven min (Veum, 2008, s. 90). Hun skriver videre at diskursanalysen kan vise hvordan sosial praksis og tekstlig praksis påvirker hverandre gjensidig, og at de sammen former omverdenen vår. Den tekstlige praksisen kan reproducere eller endre sosial praksis.



Figur 2 Faircloughs tredimensjonale analysemodell, gjengitt fra Veum, 2008, s. 88.

[T]ekstlege praksisar [kan] reproducere og endre sosiale praksisar, samstundes som sosiale praksisar kan forme tekstlege praksisar. Til saman formar tekstlege praksisar og andre sosiale praksisar omverda vår. (Veum, 2008, s. 90).

I mitt prosjekt kan dette forklares som at i produksjonen av læreplanen (tekstlig praksis) gjentas eller forandres undervisningen (sosial praksis). Jeg bruker skrivekursene for å identifisere ulike gjentakelser og forandringer, i den intenderte skriveopplæringen, i perioden 1885-2020. Her vil jeg

enda en gang ta forbehold om at jeg gjennom analyse av læreplaner er begrenset til å kunne si noe om den intenderte undervisningen, og at den kan avvike fra den faktiske.

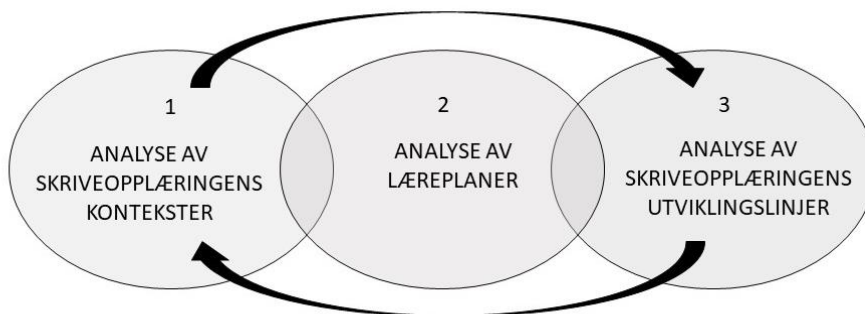
3.4 Innsamling og utvalg av data

Materialet i denne oppgaven er læreplaner i norsk fra perioden 1885-2020. Jeg har gjort utdrag fra læreplanene og dermed isolert den teksten som omhandler skriveopplæring. Læreplanene som er utgitt i perioden 1885-1976 er åpent tilgjengelige som digitaliserte bøker på Nasjonalbibliotekets nettsider. De utvalgte utdragene fra disse læreplanene har jeg skrevet av. Læreplanene fra 1994-2020 finnes nedlastbare på nettsidene til Utdanningsdirektoratet, og jeg har vedlagt kopierte utdrag fra disse. For å gjøre analysen min så transparent og etterprøvbar som mulig er alle læreplanutdragene vedlagt (vedlegg 3-13, fra s. 89).

Læreplanene fra 1994 til 2020 har en type overordnede tekster, som blant annet beskriver verdimeslige forhold. Disse tekstene er felles for alle fag og trinn. Siden denne masteroppgaven er innenfor norskdidaktikk, har jeg konsentrert analysen min om norskfagets planer og utelatt de overordnede. I læreplanene fra 2006-2020 har planene for de enkelte fagene innledninger som gjelder for alle trinnene fra 1. klasse på grunnskolen til VG3 på videregående. Fra disse har jeg valgt å inkludere tekstutdrag som handler om skriving. Dette innebærer at en del av analysematerialet fra 2006, 2013 og 2020 læreplanene er tekst om skriveopplæring som er ment både for grunnskole, ungdomsskole og videregående.

3.5 Forskningsdesign

Analysemodellen i figur 3 har utgangspunkt i den Veum bruker i doktoravhandlingen *Avisas andlet* (2008). Hensikten med å lage en slik fremstilling er å vise trinnene i analysen, og samtidig synliggjøre de tre dimensjonene i Faircloughs analysemodell (figur 2). Figuren fremhever også sammenhengen mellom trinnene og hvordan de påvirker hverandre.



Figur 3 Analysemodell etter modell fra Veum 2008 s. 95.

Tabell 1 artikulere trinnene i forskningsdesignet, og følger analysemodellen i figur 3. Tabellen beskriver innholdet i trinnene og hvilke forskningsspørsmål som styrer hvert av dem. Kolonne 5 i tabellen gir en oversikt over det datamaterialet³ jeg har brukt i hvert analysetrinn. De tre analysetrinnene i tabell 1 har en mer utfyllende forklaring i 3.5.1, 3.5.2 og 3.5.4.

³ Datamaterialet i trinn 1 og 2 er det samme, men de er ikke brukt på samme måte. I trinn 1, er læreplanene og de øvrige tekstene liketilte som kilder til kunnskap om skriveopplæringen og dens kontekster. Analysetrinn 2 er en næranalyse av læreplanene. På dette trinnet bruker jeg kildene til å bygge ut og støtte opp under funn i analysen av læreplanene.

Tabell 1 Trinnene i forskningsdesignet

	Analysetrinn	Forskningsspørsmål	Analytisk tilnærming	Datamateriale
1	Skriveopplæringens kontekster.	Hvilke historiske kontekstuelle faktorer har ligget til grunn for utviklingen av skriveopplæringen?	Fortolkende analyse av skriveopplæringens historiske kontekst.	Læreplanutdrag, lover, utredninger og innstillinger, andre offentlige tekster, skolehistoriske verk og faghistorisk forskning og metodiske verk.
2	Skrivediskursene i læreplanene.	Hvilke skrivediskurser er særlig fremtredende i læreplanene i ulike perioder fra 1885 til 2020?	Systematisk fortolkende næranalyse av læreplanutdragene ved bruk av skrivediskurser og markører. Vist i tabell 2, s. 26 og gjort rede for i 3.5.3, s. 26.	Læreplanutdrag. Lover, utredninger og innstillinger, andre offentlige tekster, skolehistoriske verk og faghistorisk forskning og metodiske verk.
3	Skriveopplæringens utviklingslinjer.	Hvilken innsikt bidrar analysene av læreplanene til sammenliknet med tidligere forskning?	Fortolkende analyse av funn sett opp mot annen forskning.	Resultater fra trinn 1 og 2.

3.5.1 Trinn 1 – skriveopplæringens kontekster

Dette trinnet i forskningsdesignet tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet: *Hvilke historiske kontekstuelle faktorer har ligget til grunn for utviklingen av skriveopplæringen?* For å kunne svare på dette har jeg analysert læreplanutdragene sammen med et utvalg tekster som jeg har valgt å kalle

kilder. Kildene er et utvalg normtekster, skolehistoriske verk og faghistorisk forskning som jeg har brukt som kilder til informasjon om skriveopplæringens kontekster. Jeg har latt læreplanene danne strukturen i analysen, i den forstand at hver læreplan er et nedslag i perioden 1885-2020. Jeg har valgt å dele kildene inn i fem kategorier: a) lover, b) utredninger og innstillinger, c) andre offentlige tekster, d) metodiske verk og e) skolehistoriske verk og faghistorisk forskning. Rekkefølgen gjenspeiler hvilken status jeg har gitt dem i analysen og hvordan jeg har brukt dem. Dette gjør jeg rede for i de kommende avsnittene.

Det er skrevet flere skolehistoriske verk og gjort noe faghistorisk forskning på norskfaget på videregående skole. Disse kildene dekker perioden fra 1885 og frem til 2006. Jeg har derfor kunnet velge ut færre kilder fra den perioden. I kategoriene *utredninger* og *andre offentlige tekster* er det derfor en viss overvekt av tekster fra 2000-tallet. Utfyllende liste over kilder står på side 87, i vedlegg 2.

Til kategorien *lover* har jeg valgt ut gymnaslovene fra 1869 og 1896. De skiller seg ut fra de nyere lovene ved at de omtaler innholdet i de enkelte skolefagene. Jeg har valgt å bruke dem som kilder i analysen av skriveopplæringens kontekster fordi de gir informasjon om hvordan skriveopplæringen var bestemt.

Utredninger og innstillinger er en del av læreplanens kontekst. Jeg har tillagt dem høy status som kilder fordi de er utgitt av eller på oppdrag fra myndighetene, og fordi formålet med disse tekstene er at de skal bidra med kunnskap til bruk ved utarbeidelse av nye læreplaner. I det lange tidsspennet 1885-2020 utgjør utredninger og innstillinger et veldig stort tekstkorpus. Jeg har gjort et utvalg tekster som er relevante for problemstillingen min. Utredninger og innstillinger omhandler både organisering og innhold i opplæringen. Det første jeg gjorde var derfor å sortere bort tekster som handler om organisering av opplæring. Dette gjorde jeg manuelt. Deretter brukte jeg digitale søk for å lete frem tekst som omhandler skriveopplæring. Jeg gjorde systematiske søk på ordene *skrive*, *skrivning*, *tekst*, *skriftlig* og *stil*.⁴ Jeg inkluderte treff på ord som inneholdt søkeordet, som for eksempel *skriveoppgave* og *skrivelyst*. Med unntak av begrepet *stil* er ikke søkeordene spesifikke for norskfaget, og søkene ga mange treff som ikke har med skriveopplæring i norskfaget å gjøre. For å komme frem til et relevant utvalg måtte jeg derfor gjøre en siste manuell sortering, for å finne tekst som handler om skriveopplæringen i norskfaget i den videregående skolen.

Jeg har også valgt å bruke et utvalg tekster som er knyttet til vurdering og eksamen. Den kategorien har jeg kalt *andre offentlige tekster*. Kriteriene for utvalget var at tekstene a) er forfattet av eller på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, eller forløperne til dette, b) handler om vurdering av

⁴ De eldste tekstene er skrevet på dansk, og de nyere vekselvis på bokmål og nynorsk. Jeg gjorde derfor også søk på de samme ordene på nynorsk og dansk.

norsk skriftlig, og c) er skrevet for lærere. Tekstene i denne kategorien forstår jeg som en konkretisering og forklaring av læreplanens intensjoner. Eksamensoppgaver forteller om den skrivekompetansen myndighetene har bestemt at elevene skal ha ved endt skolegang. Jeg gjengir enkelte eksamensoppgaver i analysen.

Kategorien *metodiske verk* har jeg avgrenset til læremidler og veiledende litteratur. Jeg har valgt ut noen få tekster, og jeg har brukt dem til å illustrere eller underbygge funn. Tekstkorpuset i denne kategorien er ikke ment å være representativt for perioden 1885-2020, til det er omfanget altfor lite. Tekstene jeg har valgt ut gir en representativ illustrasjon av en type skriveopplæring på det tidspunktet de er publisert.

3.5.2 Trinn 2 - skrivediskursene i læreplanene

På trinn to i analysen svarer jeg på problemstillingen: *Hvilke skrivediskurser er særlig fremtredende i læreplanene i ulike perioder fra 1885 til 2020?* På dette trinnet i forskningsdesignet undersøker jeg hvilke skrivediskurser som ligger til grunn for skriveopplæringen i læreplaner i norskfaget for den videregående skolen. Jeg bruker skrivediskursene sånn som de er definert av Roz Ivanič (2004), og jeg gjør rede for disse i 3.5.3, side 26.

Tabell 2 viser skrivediskursene sammen med ord og uttrykk som fungerer som markører for de enkelte diskursene (kolonne 3). Ordene i kolonnen er hentet fra Ivaničs artikkel. Jeg har ikke oversatt ord for ord, men har valgt å erstatte dem med ord og uttrykk som har tilsvarende betydning, og som brukes om skriveopplæring i norsk skole.

I dette analysetrinnet valgte jeg å jobbe manuelt da jeg skulle lete de språklige markørene. Det gjorde jeg for også å kunne registrere treff på ord og uttrykk som er synonyme eller beslektet med dem som er listet opp i tabellen. Når jeg ikke har kunnet påvise en skrivediskurs i en læreplan, har jeg registrert dette som et funn, og dernest utvidet analysen til å omfatte læreplanens kontekster.

Tabell 2 Skrivediskurser med språklige markører, basert på Ivaničs rammeverk (Ivanič, 2004, s. 225).

diskurs	grunnleggende syn på skriveopplæring	språklige markører
sosiolitisk diskurs	å lære seg å skrive gjennom faktisk deltakelse i tekstkulturen, å skrive for å endre noe	kritisk, egne meninger, samfunnsaktuell, reell, funksjon, makt
sosial praksis-diskurs	å lære seg å skrive ved å skrive i faktiske/virkelighetsnære situasjoner	skrivesituasjon, kommunikasjon, effektiv, tilpasset språk, kontekst, funksjon, (navn på hverdagssjangre)
kreativitetsdiskursen	å lære seg å skrive gjennom å uttrykke egne tanker og opplevelser, gjerne gjennom personlige eller litterære sjangre	kreativ skrivning, fortellerstemme, historie, fortelling, interessant innhold og godt ordforråd (navn på litterære skrivesjangre)
ferdighetsdiskursen	å lære seg å skrive med korrekt tegnsetting, god rettskriving og å følge tekstmønstre, på setnings-, avsnitt- og tekstnivå. Skrivning er en opptrenbar ferdighet.	ferdighet, øve, presist, korrekt og riktig
prosessdiskursen	å lære seg å skrive gjennom tydelig veiledning, målet er både at eleven lærer å følge arbeidsprosedyrer og utvikler kognitive modeller for egen skrivning	revidering, tilbakemelding, disposisjon, veiledning, innspill, fase, forarbeid, samarbeid og grupper
sjangerdiskursen	å lære seg å skrive innenfor kjente sjangre	sjanger, eksemplarisk tekst, modelltekst, passende, funksjon, sjangertrekk, teksttyper, form, (navn på sjangre)

3.5.3 Skrivediskursene

I denne delen av metodekapittelet gjør jeg en gjennomgang av Roz Ivaničs diskurser om skrivning. Ivaničs skrivediskurser er basert på et engelskspråklig materiale, og jeg bruker derfor også norskdidaktisk faglitteratur til å koble skrivediskursene til norskfaget. Jeg gjør dessuten enkelte innledende avklaringer av hvordan jeg bruker diskursene i oppgaven min.

3.5.3.1 Sjangerdiskursen

Sjangerdiskursen bygger på en forståelse av at sjangre er formet av konteksten, og av den funksjonen de skal fylle. Sjangerdiskursen er forklart med utgangspunkt i sosialsemiotikken. Den sosialsemiotiske sjangerteorien var en motreaksjon mot den kreative- og prosessorienterte skrivingen (Ledin, 1999, s. 26). Ivaničs sjangerdiskurs bærer preg av tenkningen fra det som kalles *den*

australske sjangerskolen, på 1980- og 90-tallet, der det var et poeng at elevene også utvikler en metaforståelse av sjangerne, og forstår relasjonen mellom sjanger, kontekst og funksjon. (Ivanič, 2004, s. 233; Smidt, 2009, s. 314; Torvatn, 2009, s. 319).

Et sentralt begrep i vurdering av elevtekster, etter denne diskursen, er *passende*. Er formen, innholdet og språket i teksten passende for sjangeren, og for den situasjonen og funksjonen teksten har? Sjangerdiskursen har klare implikasjoner på metodikken: elevene lærer å skrive gjennom å lære seg kjennetegnene til ulike teksttyper, og ved å bruke modelltekster. Sjangerdiskursen gjenkjennes for eksempel ved synet på at elever blir gode til å skrive ved å kopiere eksemplariske tekster. Målet med skriveopplæringen, sett med sjangerdiskurs-briller, er å sette elevene i stand til å bruke de sjangrene som er gjeldende i samfunnet. I læreplaner, metodiske verk og eksamensoppgaver vil dette komme til uttrykk ved at elevene skal skrive spesifikke sjangre. I vurderinger av elevtekster legges det vekt på om eleven har klart å skrive innenfor de normerte sjangergrensene. Når det gjelder undervisningsform, finner vi denne diskursen i flere tilnærminger. Både den implisitte og eksplisitte sjangerundervisningen hører til den samme overordnede tanken om at eleven skal føres inn i tekstkulturen (Torvatn, 2009, s. 318–219). Undervisningen fremhever gjerne akademiske sjangre som høy status ved universitetene (Ivanič, 2004, s. 233).

3.5.3.2 *Prosessdiskursen*

Den prosessorienterte skrivingen, som begrep og metode, bygger på skriveforskning fra 1970-tallet, og den hører sammen med utledningen av *prosessdiskursen*. Tenkningen i prosessdiskursen retter seg både mot den kognitive og den praktiske siden av det å skrive og det å lære å skrive. I idealtypen prosessdiskurs er produktet underordnet prosessen. Prosess-skriving kjennetegnes ved oppdeling i faser, og følger gjerne disse prinsippene: en førskrivingsfase med planlegging og innsamling av ideer, dernest skriving av tekst, så innspill fra andre elever og lærer, og til sist revidering av teksten. Fasene i en prosessorientert skrivemetode kalles gjerne førskrivning, utkast, respons og omskriving (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 59).

3.5.3.3 *Ferdighetsdiskursen*

I sin mest rendyrkede form innebærer *ferdighetsdiskursen* et instrumentelt syn på skriving. Man tenker seg at regler for hva som er god tekst er uavhengig av teksttype og kontekst (Ivanič, 2004, s. 227). Ferdighetsdiskursen er ofte forbundet med begynneropplæringen og det spesialpedagogiske feltet (Smidt, 2009, s. 113), men ikke nødvendigvis. En god tekst, sett ut fra denne diskursen, er en tekst med korrekt tegnsetting, rettskriving og som følger et normert tekstmønster, på setnings-,

avsnitt- og tekstnivå (Ivanič, 2004, s. 228). Smidt argumenterer for at ferdighetsdiskursen er aktualisert igjen ved «skrivning som grunnleggende ferdighet» i LK06, fordi den kan «forstås som en vektlegging av skrivning som trenbar ferdighet.» (Smidt, 2009, s. 313).

3.5.3.4 *Kreativitetsdiskursen*

Ifølge *kreativitetsdiskursen* er det å skrive en aktivitet som har stor verdi i seg selv. Skriveren og skrivingen er det sentrale, og teksten vurderes som et «uttrykksmedium» (Ivanič, 2004, s. 229; Smidt, 2009, s. 313). I vid forstand er dette den interessebaserte skrivingen, der eleven skriver om noe hun er interessert i, eller der eleven skriver ulike typer kreative tekster. I min læreplananalyse er fortellende eller litterære tekster, og tekster der elevene skriver om opplevelser, erfaringer eller egne meninger, markører for kreativitetsdiskursen. Denne diskursen sammenfaller med det Skjelbred kaller «skrive for å skrive» i forskning på skriveopplæringen i grunnskolen (Skjelbred, 2010, s. 134).

3.5.3.5 *Sosial praksis-diskursen*

Sosial praksis-diskurs betegner en tenkning om at skrivning blir påvirket av den sosiale situasjonen teksten blir til i, og at hensikten med teksten styrer skrivingen.

The view of how people learn to write associated with this view of the nature of writing is that they learn implicitly by participating in socially situated literacy events which fulfil social goals which are relevant and meaningful to them (Ivanič, 2004, s. 235).

Dette medfører en skrivemetodikk der man søker å la elevene skrive i realistiske og meningsfulle situasjoner. *Skrivesituasjon* er et sentralt begrep i *sosial praksis-diskursen*. Jon Smidt skriver at 1970-tallets «tenk deg at du skriver for»-oppgaver er et uttrykk for dette (Smidt, 2009, s. 315). Ivanič skisserer tre innganger til skrivning knyttet til denne diskursen; a) konstruert skrivesituasjon (har bånd til sjangerdiskursen), b) den reelle skrivesituasjonen, c) «meta-inngangen»: der elevene undersøker språkbruk i en gitt kontekst, og finner mønstre for hva som er passende og effektiv kommunikasjon (Ivanič, 2004, s. 237). Reell kommunikasjon vurderes ofte etter effektivitet, altså hvor effektivt teksten oppfyller hensikten.

3.5.3.6 Den sosiopolitiske diskursen

Den sosiopolitiske diskursen har tette bånd til kritisk literacy, både når det gjelder synet på tekst og på det å være tekstkyndig. Denne diskursen er mer orientert mot en bred kontekst, og i praksis uttrykkes den gjerne ved skriveoppgaver med samfunnsaktuelle, og gjerne kritiske, tema. Den sosiopolitiske diskursen overlapper med tenkningen i kritisk literacy, og Ivanič skriver også om denne sammenhengen i artikkelen sin (Ivanič, 2004, s. 238). Ivanič skriver at diskursen forutsetter at elevene får en forståelse for hvordan ulike typer tekster er påvirket av historiske og politiske forhold (Ivanič, 2004, s. 238). Som idealtipe forutsetter den sosiopolitiske diskursen skriveopplæring med reelle skrivesituasjoner, og med denne diskursen følger en skriveopplæring der målet er at tekstene skal forandre noe (i verden): *eleven skriver om noe aktuelt til en mottaker med makt*. I skolesammenheng vil man i realiteten allikevel ofte måtte holde seg til tenkte situasjoner. Med en bred definisjon av denne diskursen, kan man si at tenkningen i den sosiopolitiske diskursen kommer til uttrykk når elevene skal skrive tekster som er debatterende eller kritiske, og som omhandler temaer som er aktuelle i samfunnet.

3.5.4 Trinn 3 – skriveopplæringens utviklingslinjer

I denne delen av analysen svarer jeg på forskningsspørsmålet: *Hvilken innsikt bidrar analysene av læreplanene til sammenliknet med tidligere forskning?* Jeg sammenlikner hovedfunnene jeg har gjort i analysetrinn 1 og 2, med tidligere forskning, og jeg har som mål å tegne noen utviklingslinjer i skriveopplæringen i norskfaget i videregående skole for perioden 1885-2020. Utvalget av tidligere forskning, har jeg avgrenset til forskning som har et historisk perspektiv på norskfaget og normtekster som materiale. Det er ikke tidligere gjort forskning på skriveopplæringen i norskfaget i videregående med et historisk perspektiv og læreplaner som materiale. Jeg har derfor valgt å se til forskning på andre deler av faget, og forskning på norskfaget i grunnskolen.

4 Analyse av skriveopplæringen i videregående skole

I dette kapittelet presenterer jeg funn fra analysene jeg har gjort. Kapittelet er det i tre. Jeg følger de tre analysetrinnene (se punkt 3.5, s. 21), og i hvert trinn tar jeg utgangspunkt i ett av de tre forskningsspørsmålene. 4.1: Hvilke historiske kontekstuelle faktorer har ligget til grunn for utviklingen av skriveopplæringen? 4.2: Hvilke skrivediskurser er særlig fremtredende i læreplanene i ulike perioder fra 1885 til 2020? 4.3: Hvilken innsikt bidrar analysene av læreplanene til sammenliknet med tidligere forskning?

4.1 Analysetrinn 1 - Skriveopplæringens kontekster

Hvilke historiske kontekstuelle faktorer har ligget til grunn for utviklingen av skriveopplæringen? I dette trinnet av analysen gjør jeg en fortolkende analyse av skriveopplæringens kontekster. Utgangspunktet for analysen er et utvalg tekster som jeg har valgt å kalle kilder og som jeg gjorde rede for i 3.5.1, s. 23. På dette analysetrinnet bruker jeg også læreplanutdragene som kilder, sånn som jeg forklarte i 3.5.2, s. 25. Det er en fullstendig liste over læreplanutdragene og kildene i vedlegg 1, s. 86 og vedlegg 2, s. 87. Målet med analysetrinn 1 er å identifisere noen sentrale kontekstuelle forhold som har påvirket skriveopplæringen i norskfaget i den videregående skolen i perioden 1885-2020.

Norskfaget i den videregående skolen har ikke utviklet seg helt uavhengig av norskfaget på lavere trinn, og fra slutten av 1800-tallet har det vært et uttalt ønske om at det skal være sammenheng mellom norskundervisningen i de ulike skoleslagene (Steinfeld, 1986, s. 218). Det faller utenfor problemstillingen i oppgaven min, foruten at jeg trekker det inn som en del av konteksten til skriveopplæringen i norskfaget på den videregående skolen på slutten av 1800-tallet.

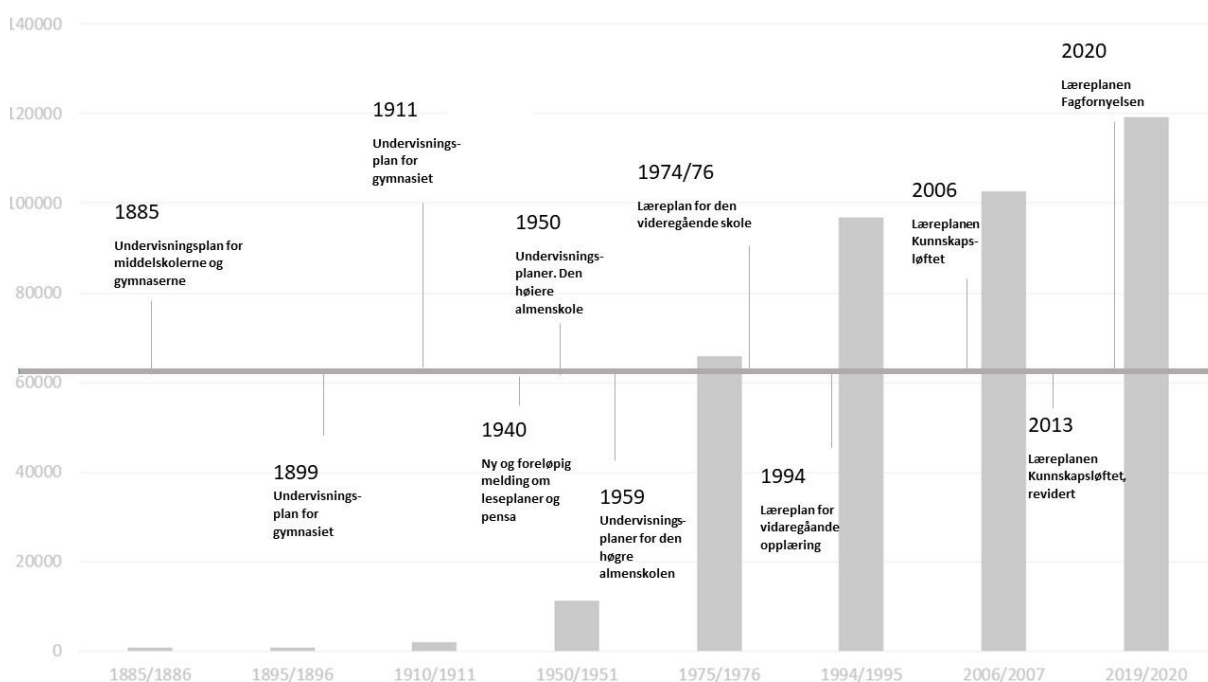
4.1.1 Hvem var elevene?

Kunnskap om elevtilfanget i den videregående skolen er en viktig del av skriveopplæringens kontekster. Historien til norskfaget i videregående skole er lenger enn den perioden jeg har undersøkt, og hvem som var elever i videregående skolen i 1885 følger av en lang tradisjon. Latinskolen⁵ var først og fremst en skole for preste- og embetsmannssønner gjennom hele 1700-tallet og store deler av 1800-tallet. Laila Aase skriver at det er viktig å huske at på 1700-tallet var latinskolen den eneste karrieremuligheten for gutter fra fattige kår (Aase, 2002, s. 185), og på 1700-tallet hadde latinskolen

⁵ Den videregående skolen het latinskole frem til gymnasloven 1869, deretter het den gymnas frem til 1974. Fra 1869-1974 var gymnaset en del av høyere allmennskole som besto både av realskole og gymnas (Gymnasloven, 1869). I 1974 skiftet skolen navn til videregående skole.

enkelte elever fra lavere klasser i samfunnet. Dette var mulig fordi skolen var gratis, og elevene både fikk mat og klær (Dokka, 1989, s. 18). For å heve latinskolens status ble det gjort flere tiltak for å gjøre inntakskravene høyere i perioden frem mot 1800-tallet (Aase, 2002, s. 185). Man ønsket ikke en latinskole som var tilgjengelig for alle.

Hvem var elever i den studieforbereende skolen i perioden 1885-2020? På 1800-tallet var latinskolen utelukkende en skole for unge gutter fra høyere samfunnslag. Latinskolen både markerte, og var med på å opprettholde klassesamfunnet (Dokka, 1989, s. 18). Cecilie Thoresen Krogh var i 1882 den første kvinnen som tok artium i Norge (Lønnå, 2019). I løpet av 1900-tallet ble den videregående skolen åpnet for alle, og fra 1970-tallet ble den en rettighet for alle ungdommer. I figur 2 har jeg laget en sammenstilling av elevtallet fra 1885-2020 og de elleve læreplanene. Figuren er basert på data fra Statistisk sentralbyrå og Utdanningsdirektoratet. Figuren viser tydelig at den største økningen i elevtall skjer mellom 1959 og 1975. Den videregående skolen ble gjort tilgjengelig for alle med *Lov om videregående opplæring* i 1974, men det var først i 1994 at fylkeskommunene ble forpliktet til å tilby alle elever skoleplass. Det var grunnlaget for den neste stor økningen i elevtall i videregående skole, og fra 1975 til 1994 økte elevtallet i studieforbereende linjer fra 65 970 til 96 840 (Statistisk sentralbyrå, u.å.-b, u.å.-a).



Figur 4 Elever i den videregående skolen og undervisnings- og læreplaner, i perioden 1885-2020.

Utrekningene er basert på data fra historisk statistikk fra Statistisk sentralbyrå 1885-1976 (Statistisk sentralbyrå, u.å.-b), 1994-2006 (Statistisk sentralbyrå, u.å.-a), og Utdanningsdirektoratets oversikt over elevtall 2019-2020 (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Alle data er elever i studieforbereende linjer.

4.1.2 Norsk blir et fag

Vi kan ikke uten videre si akkurat når norskfaget i den videregående skolen ble til. Laila Aase diskuterer ulike måter å fastslå når norskfaget har sin begynnelse (Aase, 2002, s. 11-12). Er det når faget får egne timer, eller når det får navnet norsk og en egen undervisningsplan? På 1700-tallet hadde ikke morsmålsfaget noe eget innhold. Hensikten med morsmålsundervisningen var at elevene skulle forstå latin bedre (Hamre, 2014, s. 87). I første omgang var det snakk om å lese morsmål, og morsmål var ikke et fag i den forstand at det hadde egne undervisningstimer. Skrivningen kom senere inn i faget enn lesingen. Gjennom mesteparten av 1800-tallet het faget *modersmål*. Det var med på å flytte oppmerksomhet bort fra det at språket i faget i realiteten var dansk.

Torill Steinfeldt skriver dette om norskfaget på 1800-tallet: «Grammatikkopplæring, lese- og deklamasjonsøvelser, stilskriving og retorikkundervisning kom til å dominere norskundervisningen i de lærde skolene» (Steinfeldt, 1986, s. 133). Stilskrivingens fremtredende rolle er synlig i læreplanmaterialet mitt (se 4.2.1, s. 46). Undervisningsplanen fra 1885 sier at «[m]an gaar ud fra, at der som regel skrives en Stil hver tredie Uge for Norsklæreren.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1885, s. 38).

4.1.3 Undervisningsplan for middelskolerne og gymnasierne fra 1885

Lov om offentlige skoler for den høiere almindelse fra 1869, også kalt *Gymnasloven*, er grunnlaget for *Undervisningsplan for middelskolerne og gymnasierne* fra 1885. Norskfaget er under utforming og året 1858 markerer et viktig skille for norskfagets plass i skolen. Den obligatoriske latinstilen til examen artium forsvinner (Berge, 1988, s. 49), og morsmålsfaget blir for første gang omtalt som «norsk» (Hamre, 2014, s. 148). Latinen taper statusen som det fremste dannelsesfaget i den høyere skolen, og morsmålsfaget er på vei til å overta. Kaster vi et blikk på resten av norskfaget, ser vi at den klassiske litteraturen byttes ut med den norske (Hamre, 2014, s. 206).

I gymnasloven fra 1869 finner jeg følgende mål for skriveopplæringen: «at [eleven] på en med hensyn til Sprog og Anordning tilfredstillende Maade skriftlig kan behandle Opgaver, passende for hans Alder og Udvikling» (Gymnasloven, 1869, § 15). Loven slår fast at elevene skal gjøre oppgaver med en vanskelighetsgrad som passer alderen deres, og at språk og orden er viktig i teksten. Den tilhørende læreplanen beskriver organisering av stilskrivingen og sier hvilke temaer oppgavene skal ha. Det skal være «Emner, vedrørende almindelige Livsinteresser, som populær-ethiske Spørgsmaal, eller hentede fra Skolens Kundskabsfag» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1885, s. 38). Stiloppgaver om temaer fra norskfaget er ikke nevnt.

Disse oppgavene er eksempler hentet fra en samling stiloppgaver utgitt i 1874, og de illustrerer hvordan stiloppgavene var på slutten av 1800-tallet.

Den norske Fisker (Eriksen, 1874, s. 10).

Østerrigets Natur, Befolkning og Næringsveie (Eriksen, 1874, s. 27).

Ved hvilke Midler skal man søge at bevare sin Selvstændighed? (Eriksen, 1874, s. 43).

4.1.4 Undervisningsplan for gymnasiet, 1899 og 1911

I skoleåret 1910/1911 var det bare 2014 elever i gymnaset (Statistisk sentralbyrå, u.å.-b), men fra politisk hold ble det i de første tiårene av 1900-tallet, jobbet for å utvikle den videregående skolen til å bli en skole for mange flere elever. *Lov om høiere Almenskoler*, også kalt Gymnasloven av 1896, bestemte at undervisningen i den høyere skole skulle bygge på den i folkeskolen. Loven er grunnlaget for *Undervisningsplan for gymnasiet* fra 1899, og den markerer det endelige bruddet med latinskolen. Om skriveopplæringen sier loven:

At Eleverne (...) paa en med hensyn til Indhold og Form tilfredstillende Maade skriftlig kan behandle Opgaver passende for deres Alder og Udvikling. De skriftlige Opgaver kan affattes saavel paa Landsmaalet som på det almindelige Bogmaal; dog skal Eleverne gives fornøden Øvelse i skriftlig Brug af det almindelige Bogmaal (Gymnasloven, 1896, §9).

For skriveopplæringens del er det verdt å legge merke til at både form **og** innhold skal vektlegges i elevenes tekster. En stor del av norskplanens tekst handler om veiledning og vurdering av elevenes stiler. Både fokus på stilens innhold, og på veiledningen av elevene, var nytt i undervisningsplansammenheng.

Ved den her omhandlede undervisning kan det mere end ved nogen anden være ønskeligt at komme **den enkelte elev** til hjelp. Imidlertid er ogsaa her undervisningen underkastet skolens almindelige vilkaar; den maa blive klasseundervisning, og dermed er ogsaa grænsen sat for individuel paavirkning og veiledning. Fra dette synspunkt maa ogsaa **rettelsen af stilene** betragtes. [original utheving] (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1899, s. 14–15).

Den videre læreplanteksten omhandler lærerens tilbakemelding til elevene og elevenes omarbeiding av teksten de har skrevet, og det skriver jeg mer om i trinn 2 i analysen (4.2.2, s. 51).

Undervisningsplan for Gymnasiet (1911) bygger også på Gymnasloven av 1896. Man kan si at norskfaget styrkes med 1911-planen, fordi timetallet økes med to timer i uken, uten at det totale uketimetallet går opp (Hamre, 2014, s. 213). Denne timetallsøkningen resulterte for eksempel i at elevene på reallinjen hadde like mange timer norsk som de hadde matematikk. Innholdet i skriveopplæringen i 1911-planen skiller seg lite fra den i 1899.

4.1.5 Ny foreløpig melding om leseplaner og pensum i de boklige fag i den høgre skolen - 1940

Lov om høiere allmennskole fra 1935, kalt Gymnasloven av 1935, medførte flere organisatoriske endringer i den videregående skolen. Målet var at det skulle være et skoletilbud som passet for alle. I perioden 1935 -1964 var det flere ulike skoleløp; 4-årig, 5-årig og 6-årig, A-skole, B-skole, landsgymnas og vintergymnas. I realiteten ble ikke skoletypene så mange. Det var det 5-årige gymnaset og den 3-årige realskolen som var hovedlinjen (Høigård & Ruge, 1971, s. 234). Om ikke skoletypene ble så mange, så var elevtallet økende, og i perioden 1910-1950 ble elevtallet mer enn femdoblet⁶. I 1937 uttalte Kirke- og undervisningsminister Nils Hjeltnes følgende om målsetningen med den nye skoleloven:

Vi ser det som en av våre største oppgaver å bygge ut hele undervisningsstellet vårt i demografisk lei, slik at det ikke skal være foreldrenes økonomiske evne som bestemmer om en begavet gutt eller jente skal nå fram til den beste utdannelsen (gjengitt i Sirevåg, 1988, s. 143).

På 1930-tallet skjedde det store endringer i skolene i flere land. Inspirert av blant annet John Dewey, ble det innført det som ble kalt «ny pedagogikk» i norsk skole. Endringene omfattet alle fag, og idealet var at elevene skulle *lære gjennom å gjøre og å erfare*. I Norge ble den kalt «arbeidsskoleprinsippet», «elevaktivitetens prinsipp» og «den nye pedagogikken» (Myhre, 1978, s. 95; Plankomiteen for den nye skoleordning, 1938, s. 31). De nye tankene fikk stor innflytelse på undervisningen i grunnskolen (Høigård & Ruge, 1971, s. 36–37; Skjelbred, 2010, s. 38). Plankomiteen for den nye skoleforordning,

⁶ Utregningen er basert på tall fra Statistisk sentralbyrå (Statistisk sentralbyrå, u.å.-b).

oppnevnt av Kirke- og undervisningsdepartementet, forklarer elevaktivitetens prinsipp på denne måten:

Det er **elevaktivitetens** prinsipp. Denne elevaktivitet er skapende, produktiv, ikke bare reproduserende. Reproduksjonen har sin plass, hukommelsen sin oppgave; den blir bare ikke grunnlag og utgangspunkt, men en tjener under det produktive arbeide og dertil et middel til å magasinere de selverhvervede kunnskaper, de skapte resultater. Men det er arbeidet med å produsere disse som skal være elevens hovedsyssele. Herunder trer læreren tilbake, han gir impulser, blir leder, rådgiver, kritiker. Og stoffet blir råstoff, ganske visst ikke uten egenverdi, men i pedagogisk henseende vesentlig av betydning som *arbeidsstoff*. *Bearbeidelsen* av dette stoff er undervisningens mål og mening [original utheving] (Plankomiteen for den nye skoleordning, 1938, s. 31).

På henstilling fra Kirke- og Undervisningsdepartementet ble det i 1931 nedsatt en nemd bestående av de tre lærerorganisasjonene: Norges lærerlag, Norges lærerinneforbund og Filologene og Realistenes Landsforening. Oppdraget deres var å uttale seg både om organiseringen og innholdet i den videregående skolen. Lærerorganisasjonene var positive til de nye pedagogiske ideene, men pekte på at det ville kreve noen organisatoriske grep for å kunne ta dem i bruk. «[I] den høiere skole er denne arbeidsmåte betinget av at flere timer pr. dag legges til samme lærer.» (Lærerorganisasjonenes skolenevnd, 1933, s. 156).

Den 1. juni 1940, kort etter at landet var blitt okkupert, ble det fastsatt en midlertidig undervisningsplan for gymnaset. Den bygde på den nye skoleloven fra 1935: *Lov om høyere almenskoler*, og heter *Ny foreløpig melding om leseplaner og pensum i de boklige fag i den høgre skolen etter lov av 10. mai 1935*. For skriveopplæringens del handler planen mest om organisering. Hensikten med den organiseringen som anbefales, er å få sammenhengende tid til å skrive stiler, og til å gjøre forberedelser og etterarbeid av dem. Her gjenkjenner jeg innspillene fra lærerorganisasjonenes skolenevnd.

I alle disse klassene bør norsken ha to sammenhengende timer (gjerne måndagane så langt det kan høva), som fyrst og fremst vert nytta til skriftlege øvingar og alt som høyrer beinvegs i hop med dei, slik som stilførebuing, stilgjennomgåing, rettskrivingsøvingar o.b. Nokre av desse timane skulle likevel kunna bli att til anna arbeid med norsken.

Når det skal vera skuleskriving i norsk på 4 timar i samanheng, lyt ein få 2 timar frå andre fag. Men det eller dei faga som har gjevi frå seg desse timane, må få dei att ved anna høve frå norskfaget, så langt råd er for timeplanen. I dei høgaste klassane kan det vera bruk for 4 timar skuleskrivingar (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1940, s. 15).

Lærerorganisasjonenes skolenevnd så også andre utfordringer ved å ta i bruk den nye pedagogikken i den høyere skolen. Rektor Knap, et av medlemmene i nemnden, har egen tilføyelse til dette: «Klasseundervisningen kan den høyere skole, bl.a. av hensyn til de nødvendige eksamener, ikke oppgi.» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 3). Ifølge Pål Hamres forskning på litteraturundervisningen fikk elevaktivitetens prinsipp lite gjennomslag i videregående skole.

4.1.6 Undervisningsplaner for den høiere almenskole 1950 og Undervisningsplaner for den høgre almenkolens 1959

Undervisningsplanene for skriveopplæringen var i praksis uendret fra 1950 til 1976. Utdragene om skriveopplæring fra *Undervisningsplaner for den høiere almenskole* (1950) og *Undervisningsplaner for den høgre almenkolens* (1959), skilles bare av ett avsnitt. I 1950 er det et avsnitt om grammatikkundervisning, det er ute av planen i 1959. Det øvrige innholdet er likt. Grammatikkundervisningen har jeg, av hensyn til oppgavens omfang, måttet utelate fra analysene.

I avsnittet «Om oppgåvene i norsk stil», både i 1950- og 1959-planen, peker Undervisningsrådet på den store spredningen i temaer som elevene skal jobbe med i norskfaget.

Ved sida av reint litterære emne vert det nytta oppgåver frå næringsliv, politikk, geografi, historie osv. Og alle slags aktuelle samfunnsspørsmål, men ein kjem òg ofte inn på emne som har tilknytning til problem i ungdomstida, både dei reint personlege og dei som møter ungdommen i heim, skole og samfunnsliv elles (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1950, s. 13–14, 1959, s. 31).

Bredden likner på det jeg leser i 1899, og 1911, men det nye er at elevene skal skrive om samfunnsaktuelle temaer. Her står det også for første gang nevnt helt spesifikt at elevene skal skrive om litterære emner. Dette var ikke ukontroversielt. Herman Ruge var en av dem som uttrykte seg kritisk til ideen om å avgrense temaene for stiloppgavene til de rent norskfaglige. Han beskriver det som å skape en kunstig enhet dersom man «lar stilene fortrinnsvis knytte sig til det litterære stoff som den muntlige undervisning arbeider med» (Ruge, 1933, s. 35).

4.1.7 Læreplan for den videregående skole 1976

Fra 1974⁷ gjelder *Læreplan for den videregående skole*, og med den ble det tradisjonelle gymnaset og yrkesfagsskolene slått sammen til en videregående skole. For norskfaget innebar det blant annet at en del av læreplanen er felles for elever i gymnaset og på yrkesfag. Planens navnebytte illustrerer et viktig skille. Hittil har planene vært *undervisningsplaner*, og nå heter det *læreplan*. Det har sammenheng med det som preget skolen, og den pedagogiske debatten på 1970-tallet: slagordet «eleven i sentrum» (Aase, 2015, s. 34). Nå skal det handle om elevenes læring og ikke lærerens undervisning. Den nye læreplanen er en rammeplan. Som læreplantype er en rammeplan elevorientert og sier at hver elev skal utvikle seg etter egne forutsetninger innenfor de rammene som planen setter (Engelsen, 2003, s. 23).

Det videregående skolen blir gjort tilgjengelig for alle, og det kommer mange flere elever til skolen. Høsten 1950 begynte 11 221 elever på gymnaset, i 1975 var tallet 65 970 (Statistisk sentralbyrå, u.å.-a). Aase skriver at mange av endringene i den videregående skolen på 1970-tallet henger sammen med at det kommer flere elever til skolen. Det kommer elever fra nye samfunnslag (Aase, 2015, s. 33), og behovet for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev øker.

Målet må vere å utvikle den skriftlege evna hos elevane alt etter føresetnadane deira, slik at dei på best mogeleg måte kan gje uttrykk for det dei veit, tenkjer og kjenner i eit korrekt og klart språk med orden og logisk samanheng i framstillinga (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 19).

1976-planen skiller seg fra de andre planene jeg har undersøkt når det gjelder omfanget tekstsjangre elevene skal skrive. I 4.2.1, s. 46, viser jeg at læreplanen fra 1976 også skiller seg ut når det gjelder omfanget av skjønnlitterær/kreativ skriving. Begrepet *stil* finner vi nederst på lista med resonerende tekster, og det er brukt anførselstegn og parentes for å markere at elevene helst ikke skal skrive stil. Sjangerbredden i 1976-planen kan forstås som sosialt motivert, ved at elevene skal føres inn i tekstkulturens typiske sjangre. Så lenge gymnaset var en skole for de høyere sosiale lag, kunne man forvente at elevene hadde en viss sjangerkunnskap. I den nye videregående skolen var ikke det lenger gitt. Tabell 3 viser alle sjangrene som er listet opp i utdraget om skriving læreplanen i norsk fra 1976. Den viser at sjangerbredden er stor.

⁷ Læreplanen ble utgitt i flere deler og omganger i perioden 1974-1978. Norskplanen kom i 1976.

Tabell 3 Sjangre i læreplanen fra 1976, 1. og 2. skoleår.

1. år	2. år
<p><i>Sak/situasjonsbundne oppgåver</i></p> <p>Sakleg framstilling (utgreiing, skildring, orientering)</p> <p>Omsetjing</p> <p>Rapport, referat (frå tekstar), resymé (samandrag)</p> <p>Referat (frå bandopptak og foredrag)</p> <p>Kommentarar (til tekstar og bandopptak)</p> <p>Oversikt</p>	<p><i>Sak/situasjonsbundne oppgåver</i></p> <p>Sakleg skildring av ulik art</p> <p>Omsetjing</p> <p>Rapport, referat (frå tekstar, bandopptak, foredrag, diskusjon), resymé</p> <p>Kommentarar (til tekstar og bandopptak)</p> <p>Oversikt</p>
<p><i>Personleg prega framstillingar</i></p> <p>Skildring, skisse</p> <p>Forteljing</p> <p>Omsetjing</p> <p>Brev, lesarbrev</p> <p>Personleg forma essay</p> <p>Tolking av litterær tekst</p> <p>Novelle, dikt, collage</p>	<p><i>Personleg prega framstillingar</i></p> <p>Skildring, skisse</p> <p>Forteljing</p> <p>Omsetjing</p> <p>Lesarbrev</p> <p>Personleg forma essay</p> <p>Tolking av litterær tekst</p> <p>Novelle, dikt, collage</p> <p>Petitkåseri, humoreske</p>
<p><i>Resonnerande framstillingar</i></p> <p>Enkle tolkingar og presiseringar</p> <p>Enkle resonnerande oppgåver (eventuelt dokumentasjon, om ønskjeleg som «stil»)</p>	<p><i>Resonnerande framstillingar</i></p> <p>Debattinnlegg</p> <p>Tolkingar og presiseringar</p> <p>Argumentasjon og/eller dokumenterande oppgåver</p> <p>Resonnerande oppgåver, gjerne med vurdering</p> <p>Enkle resonnerande oppgåver (Mange av desse oppgåvene vil det vere naturleg å gi som «stil»)</p>
<p><i>Yrkesretta oppgåver</i></p> <p>Forretningsbrev og søknader</p> <p>Arbeidsrapportar</p> <p>Fullmakter og avtalar</p>	<p><i>Yrkesretta oppgåver</i></p> <p>Forretningsbrev og søknader</p> <p>Arbeidsrapportar</p> <p>Fullmakter og avtalar</p>

Det er viktig å huske at 1976-planen er en rammeplan og det er ikke ment at elevene skal skrive alle sjangrene på lista. I 1. og 2. år er det ingen ting som peker ut hvordan læreren skal velge mellom sjangrene, eller hvordan de eventuelt skal vektas. For 3. året står det at «[h]ovudmengda av oppgåvene må ein hente frå gruppa resonnerande framstillingar, men også dei andre gruppene bør vere

representerte, særleg oppgåvetypar som personleg forma essay og tolking av litterær tekst.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 27).

Det er nytt at en læreplan inneholder så mange litterære skrivesjangre og det kommer inn i læreplanen parallelt med nye skrivedidaktiske idéer. Kreativ skriving, sånn den ble introdusert i norsk skole på slutten av 1970-tallet etter amerikansk *creative writing* (Aase, 1988, s. 30). I norskfaget handlet kreativ skriving først og fremst om skriving i skjønnlitterære sjangre og noe som ble kalt «frie sjangre» (Aase, 1988, s. 30). Kreativ skriving var et svar på behovet for å tilpasse undervisningen til elevene. Målet med å bruke kreativ skriving var å få elever som i utgangspunktet ikke presterte så høyt, til å få selvtillit i skrivingen gjennom å la dem skrive interessestyrte tekster (Aase, 1988, s. 34–35). Aller størst betydning fikk den nok i barneskolen, men det lå også til rette for å bruke den i gymnaset etter 1976-planen som hadde så mange litterære sjangerforslag.

I 1990-1992 ble det gjort forsøk med nye sjangre til eksamen. Elevene fikk velge mellom artikkel, kåseri og novelle. Det utløste stor debatt, både fordi elevene i liten grad var forberedt på disse og fordi sensorene mente det var umulig å vurdere besvarelsene på en god måte. «Tilbakemeldingene fra sensorene var entydig, kreativ skriving egnet seg ikke til eksamen.» (Johnsen, 1993, s. 108). Sensorene mente det var umulig å vurdere litterær kvalitet i noveller. Utprøvingen var kortvarig, og fikk på kort sikt konsekvenser for vurderingen av de andre sjangrene også. I nytt hefte med vurderingskriterier, sendt ut av rådet i 1991, heter det om de nye sjangeroppgavene: «Generelt bør en ikke stille strengere krav til sjanger enn at en besvarelse med brukbar språkføring og sammenheng skal ha ståkarakter selv om oppgitt sjanger er dårlig gjennomført eller til og med ikke gjenkjennbar.» (Rådet for videregående opplæring, i Johnsen, 1993, s. 107). Dette begrunnet rådet med at elevenes opplæring kunne ha vært ulik.

Prossessorientert skriving nådde norsklærerne kort etter den kreative skrivingen ble introdusert. Inspirasjonen kom fra skriveprosjekter i USA. Det var først og fremst et prosjekt som heter Bay Area Writing Project, som fikk innflytelse i Norge. Mary K Healy holdt kurs for norsklærere, og de lærte det videre til andre norsklærere (Johnsen, 1986, s. 5; Aase, 1988, s. 38). Den prosessorienterte skrivingen er blant annet inspirert av kreativ skriving (Smidt, 2009, s. 314), og bygger på det samme premisset om at skriveopplæringen må bygge på de forutsetningene som elevene har (Aase, 1988, s. 38).

4.1.8 Læreplan for videregående opplæring 1994

I 1988 kom utredningen *Med viten og vilje* NOU 1988:28, som skulle danne et viktig grunnlag for den nye læreplanen i 1994. I utredningen står det at samfunnets kunnskapseksplasjon krever at det gjøres omfattende endringer i skolen. «Vår velstand avhenger av vår evne til å vinne og anvende

kunnskap» (NOU 1988:28, s. 9). Uttrykket *det kunnskapsbaserte samfunnet* fra NOU 1988, fungerer som slagord for reformen som kom i 1994. 1994-planen er den første målstyringsplanen i norsk skole, og Pål Hamre omtaler overgangen fra 1976-planen til 1994, som en dreining bort fra det elevsentrerte og mot det fagsentrerte (Hamre, 2014, s. 417).

I 1994-læreplanen finner jeg både påvirkning fra kreativ skriving, sosialisering inn i tekstkulturens normer, som i 1976-planen, og påvirkning fra den prosessorienterte skrivepedagogikken.

Å skrive inneber både **kreativitet** og **tilpassing til språklege normer og konvensjonar**, og det er ei viktig oppgave for norskfaget å gi elevane rettleiing i dette. Gjennom profesjonell **rettleiing frå læraren**, men også **gjennom rettleiing og reaksjonar frå andre elevar**, kan elevane utvikle evna til å vurdere eigne tekstar. [min utheving] (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 3).

4.1.9 Læreplanen Kunnskapsløftet 2006 og 2013

I 2000 ble det for første gang gjennomført en internasjonal test (PISA⁸) av norske elevers ferdigheter i lesing, matematikk, naturfag og problemløsning. Da resultatene forelå i 2001 viste det seg at norske ungdommer hadde gjort det så dårlig, at man tok i bruk betegnelsen «pisa-sjokket» (Sjøberg, 2019). I årene etter PISA-undersøkelsen fikk skolen ny læreplan og det ble innført nasjonal testing i lesing (norsk og engelsk), regning og skriving. Med *Læreplanen kunnskapsløftet 2006* fikk skolen for første gang en læreplan som omfatter alle trinn i skolen, fra 1. klasse til siste år i videregående.

Kompetanse er et sentralt begrep i 2006-planen, og formuleringene av hva elevene skal lære får navnet *kompetansemål*. Et annet gjennomgripende trekk ved den nye læreplanen var det som fikk navnet *grunnleggende ferdigheter*: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitalt verktøy. De grunnleggende ferdighetene ble definert både overordnet i læreplanen og i fagene, og de skulle jobbes med i alle fag.

Literacy er et viktig stikkord for denne læreplanen i norsk. Det er ansett som en forutsetning for både å forstå og å delta i et moderne demokrati. Anbefalinger fra OECD har de senere år hatt betydning for utviklingen av norsk skole. OECD peker blant annet på rask endring i skriftkultur, arbeidsliv og lave fødselstall, og anbefaler at samfunnet, gjennom utdanningsystemene, vektlegger

⁸ «PISA er et internasjonalt prosjekt i regi av OECD. PISA har som ambisjon å teste 15-åringers kompetanser på ulike fagområder, spesielt lesing, matematikk og naturfag.»(Sjøberg, 2019).

lesing og skriving enda mer enn tidligere (Berge, 2006, s. 60). OECD definerer begrepet literacy på denne måten:

Beyond its conventional concept as a set of reading, writing and counting skills, literacy is now understood as a means of identification, understanding, interpretation, creation, and communication in an increasingly digital, text-mediated, information-rich and fast-changing world. (UNESCO, u.å.).

Kjell Lars Berge skriver at 2006-planen er en literacy-reform, fordi tekstkyndighet erklæres som grunnlag for læring i skolen (Berge, 2005, s. 165). Det kommer også til uttrykk gjennom planens definisjon av skriving. I læreplanene før 2006 er det å uttrykke seg *mundlig og skriftlig* et fast ordpar. Som i 1994-planen: «Gjennom norskfaget skal elevane, kvar etter sine egne føresetnader, lære å uttrykke seg klart og eintydig, både skriftleg og munnleg» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 3). I 2006 er det ordparet *lesing og skriving* som gjelder: «Hovedområdet skriftlige tekster dreier seg om skriftlig kommunikasjon, det vil si å lese og skrive norsk.» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). Her gjenkjenner jeg literacytanken, sånn som jeg skrev om den i punkt 2.3 (s. 13), og den er kommet til uttrykk både i læreplanens struktur og innhold.

I 2006-planen ble skriving definert som en kompetanse på tvers av skolefagene. Alle lærere skulle ha ansvar for skriveopplæringen, men norsklæreren hadde et spesielt ansvar. «Å kunne uttrykke seg skriftlig i norsk er også et ansvarsområde i norskfaget, fra den første skriveopplæringen til den videre skriveopplæringen gjennom 13 år.» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 5).

Sammensatte tekster er et annet særtrekk med læreplanen fra 2006. Det er navnet på et av hovedområdene i faget, og en tydeliggjøring av at læreplanen i norsk bygger på et såkalt utvidet tekstbegrep. «Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene.» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Teksttilfanget i norskfaget økte allerede i 1976, men da først og fremst som tekster elevene skulle lese, se og høre. Den eneste multimodale skrivesjangeren som er nevnt i 1976-planen er «collage». Det er en av flere mulige sjangre i årstrinn 1 og 2 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 20 og 22). I 1994-planen står det ingenting om produksjon av sammensatte tekster.

Kunnskapsløftet i 2006 har sammensatte tekster som ett av fire hovedområder. Der er det to kompetansemål som innebærer produksjon av tekst. Begge er plassert på VG1.

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner
 - bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster
- (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 10)

I den reviderte utgaven av kunnskapsløftet er hovedområdet *sammensatte tekster*, tatt ut. Under *Skriftlige tekster*, som er felles for alle 13 årstrinn, kan vi lese at «Sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene elevene skal lese og utforme.» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 3). Hovedområdet skriftlige tekster for videregående trinn har ett kompetansemål som ber om produksjon av sammensatt tekst. Det er plassert i VG1, akkurat som det var i 2006. «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne bruke ulike estetiske uttrykksformer i sammensatte tekster.» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10). Her er det ordet *uttrykksformer* som forteller at det er snakk om ikke-verbalspråklige ressurser. Det er definisjonen av skriftlig tekstskaping i norskplanens innledning som forteller oss at det her er snakk om multimodale tekster. Der står det at «de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer.» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 3). Altså er uttrykksformer noe annet enn verbalspråk.

Det er aldri gitt oppgaver til eksamen der elevene skal produsere sammensatte tekster. I Fagfornyelsen 2020, er det et kompetansemål for VG1 som kan innebære produksjon av sammensatt tekst: «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne kombinere virkemidler og uttrykksformer kreativt i egen tekstskaping.» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 12). Uttrykket sammensatte tekster er bare brukt en gang i kompetansemål for videregående skole, og det handler om analyse. «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne analysere uttrykksformer i sammensatte tekster i ulike medier og vurdere samspillet mellom dem.» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 14).

I doktoravhandlingen *Mot eit moderne norskfag - ein studie i norskfagets tekstomgrep* fra 2012, skriver Magne Rogne: «Analysane viser at faget framstår som ganske dynamisk på læreplannivå, og det er her faget i størst grad har evna å nærme seg samfunnsutviklinga når det gjeld multimodale tekstar. Her er likevel manglar når det gjeld dei digitale tekstane, særleg knytt til tekstproduksjonssida.» (Rogne, 2012, s. 135). Han skriver at avstanden mellom resepsjons- og produksjonssiden er stor (Rogne, 2012, s. 136). Det ser ikke ut til å ha endret seg så mye siden 2012. Av hensyn til oppgavens omfang, Rognes forskning og det at det aldri er gitt oppgaver med produksjon av sammensatt tekst til eksamen, vil resten av analysen min i liten grad vektlegge sammensatte tekster.

Læreplanen fra 2013 er en revidert utgave av 2006-planen, og derfor velger jeg å gjøre noe av analysen som en sammenlikning mellom disse. Utdraget fra *Kunnskapsløftet*, både i 2006- og

2013-utgave, vektlegger ferdigheter som hører til skriveprosess. Det handler både om å utvikle metaforståelse av egen skriving og skriveprosess, og å vurdere egen skriving opp mot faglige kriterier (se tabell 4). I perioden 2010-2018 var det en nasjonal satsing som ble kalt *Vurdering for læring*. Utgangspunktet for denne var at både internasjonale og nasjonale studier hadde vist at lærerens vurderingspraksis har stor effekt på elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2015). Spesielt John Hatties metastudie om læring, i oversatt utgave *Synlig læring* (2013), hadde stor betydning. Tabellen nedenfor viser noen av kompetansemålene som handler om elevenes metaforståelse av egen skriveprosess.

Tabell 4 Kompetansemål om skriveprosess i Kunnskapsløftet 2006 og 2013

Læreplanen Kunnskapsløftet, 2006	Læreplanen Kunnskapsløftet, 2013, revidert
<p>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none"> - beskrive og vurdere egne lese- og skrivestrategier [VG2] (.11). - beskrive utviklingen av egne tekster [VG3] (s.12). 	<p>Mål for opplæringen er at eleven skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none"> - vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier [VG1] (s.10). - bruke kunnskap om tekst, sjanger, medium og språklige virkemidler til å planlegge, utforme og bearbeide egne tekster med klar hensikt, god struktur og saklig argumentasjon [VG3] (s.12).

4.1.10 Læreplanen Fagfornyelsen 2020

Fagfornyelsen er under innføring når jeg skriver denne oppgaven. Læreplanen gjelder for hele skoleløpet fra 1. trinn til VG3. På videregående skole er det foreløpig VG1 som har tatt den nye planen i bruk. Fra neste skoleår vil den gjelde VG1 og VG2, og fra høsten 2022 gjelder den for alle trinn. Det er hele fire offentlige utredninger som ligger til grunn for innholdet i den nye læreplanen. Det er to begreper som er flagget høyt ved innføringen, og det er tverrfaglighet og dybdelæring. Det er først og fremst NOU 2015:8 og NOU 2018:15 som sier noe om innholdet i skriveopplæringen.

NOU 2018:15 *Kvalifisert, forberedt og motivert*, fra det såkalte Liedutvalget, stiller spørsmål om dagens videregående skole i tilstrekkelig grad forbereder elevene på høyere utdanning. De viser til en rapport fra NIFU og sier at «Mange [av elevene] har svake ferdigheter i akademisk eller faglig skriving.» (NOU 2018: 15, s. 98). Videre i rapporten kan vi lese «Det kan også være et problem at mange nye studenter ikke har nok trening i ferdigheter som lesing, akademisk skriving og kritisk tenking.» (NOU 2018: 15, s. 223). Den nye læreplanen kommer dette i møte, når det gjelder sjangervalg og har nå skriving av fagartikler inne som kompetansemål på alle tre trinn.

Tabell 5 Kompetansemål i Fagfornyelsen som sier at elevene skal skrive fagartikler.

Læreplanen Fagfornyelsen, 2020		
VG1	VG2	VG3
Mål for opplæringen er at eleven skal kunne skrive fagartikler som greier ut om og drøfter norskfaglige eller tverrfaglige temaer (s. 12)	Mål for opplæringen er at eleven skal kunne skrive fagartikler som gjør rede for og drøfter tekster i kontekst (s. 13).	Mål for opplæringen er at eleven skal kunne orientere seg i faglitteratur, vurdere kilder kritisk og skrive fagartikler som greier ut om og drøfter norskfaglige emner (s. 14).

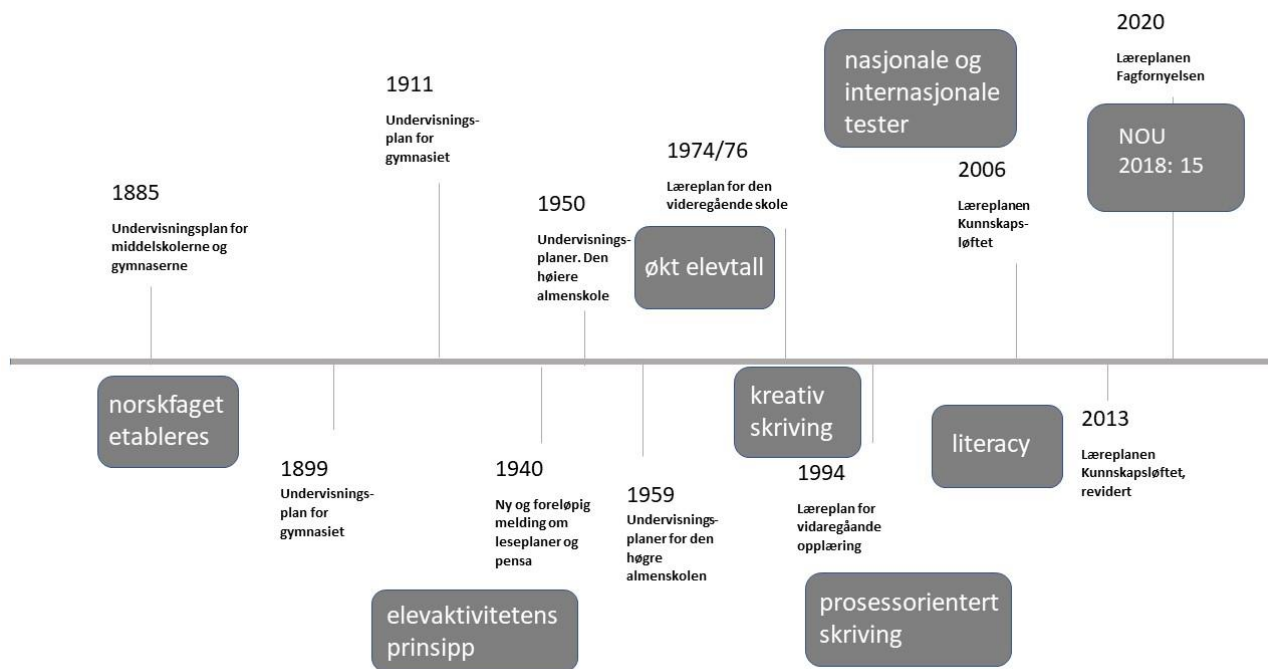
Literacy er presentert som et viktig grunnlag for skriveopplæringen. «Literacyforskning er sentral for forståelsen av lese- og skrivekompetanse og muntlig kompetanse. I dag brukes ofte literacybegrepet for å vektlegge at faglige, samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger stiller ulike krav til å lese, skrive og kommunisere muntlig.» (NOU 2018: 15, s. 28).

NOU 2015: 8 *Fremtidens skole, Fornyelse av fag og kompetanser* hører også til forarbeidene til den nye læreplanen. Den beskriver trekk ved tekstkulturen og hvilken tekstkompetanse elevene trenger. «Stor og sammensatt informasjonstilgang, digital kommunikasjonsteknologi og stor grad av skriftlighet i samfunnet gir behov for god lese og skrivekompetanse. Elevene må kunne forstå ulike typer tekster, sammenstille informasjon fra ulike kilder, vurdere kilders troverdighet, ha digital dømmekraft og kunne kommunisere med ulike formål og målgrupper.» (NOU 2015: 8, s. 21) . Dette handler både om evne til kritisk lesing og å kunne uttrykke seg i ulike situasjoner, og jeg tolker det slik at kritisk literacy er del av skriveopplæringens kontekster. *Fagfornyelsen* har videreført vektlegging av elevenes metaforståelse av egen tekstskaping, og på vurdering. «[D]e [skal] kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger.» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 3). Dette kommer jeg mer tilbake til i 4.2.2, s. 51, der jeg skriver om skrivefaser.

4.1.11 Sammenfatning av analysetrinn 1

I denne delen av analysen har jeg vist at skriveopplæringen i norsk i videregående skole bygger på tradisjoner som har røtter i latinskolen. *Norskfaget blir til* er betegnelsen jeg har gitt de kontekstuelle forholdene rundt norskfaget før forrige århundreskifte. Faget får navnet sitt i 1885, nasjonallitteraturen kommer inn i faget, og til artiumseksamen skrive elevene norsk stil. På 1930-

tallet var norsk skole, og norsk skoledebatt preget av nye pedagogiske ideer. Jeg bruker *elevaktivitetens prinsipp* som betegnelse på kontekstuelle forhold rundt skriveopplæringen på første del av 1900-tallet. Med *Lov om videregående opplæring* i 1974 fikk alle elever rett til å gå på videregående skole, og jeg har valgt å kalle den kontekstuelle faktoren på 1970-tallet for *økt elevtall*. I 1976-planen fikk den kreative skrivingen en større rolle i norskfaget, sammen med en tydelig elevorientering. I skriveopplæringen i 1994-planen finner vi både det kreative og det prosessorienterte. *Kreativ skriving* og *prossessorientert skriving* er de kontekstene som jeg har valgt ut for 1970-1990-tallet. Med 2006-planen var det et forsterket fokus på skriveopplæring, gjennom de grunnleggende ferdighetene og et som ble omtalt som «skrivning i alle fag». Jeg har valgt å gi betegnelsen *nasjonale og internasjonale tester* om kontekstuelle forhold som påvirket utviklingen av skriveopplæringen. Skriveopplæringen i norskplanene fra 2000-tallet bærer preg av at tekstkulturen er i endring. Det begrunner jeg med at sammensatte tekster er inne, og at jeg finner literacy-tenkning i læreplanen i norsk for videregående skole. Jeg forstå *literacy* som en kontekstuell faktor som har betydning for utviklingen av skriveopplæringen på 2000-tallet. Den siste konteksten jeg har valgt å fremhev, har jeg kalt *NOU 2018:18*, fordi utredningen blant annet representerer tenkning om tekstkyndighet og det å være studieforberedt. Det vurderer jeg som betydningsfullt for skriveopplæringen i 2020. I figur 8 har jeg plassert kontekstene på en tidslinje sammen med læreplanene. De grå feltene illustrerer kontekstene med en omtrentlig historisk plassering.



Figur 5 Tidslinje som viser hovedfunnene av kontekstuelle forhold som har påvirket skriveopplæringen.

Avslutningsvis vil jeg peke på at jeg gjør en sterk forenkling når jeg fremstiller kontekstene i en figur som denne. Figuren kan gi inntrykk av at de kontekstuelle faktorene er avgrenset til visse tidsepoker i norskfagets historie, og at de har hatt lite stor betydning. Det er ikke slik jeg forstår dem. Tar jeg den prosessorienterte skrivingen som eksempel, så har den både en historie forut for plasseringen i tidslinjen, og den er fortsatt en del av diskursen i skriveopplæringen i 2020. Utviklingslinjene til den prosessorienterte skrivingen kommer jeg tilbake til på analysetrinn 2, 4.2.2, s. 51. Elevtallet i videregående skole har fortsatt å være høyt siden 1970-tallet, og elevgruppene er fortsatt bredt sammensatt. Plasseringene på tidslinjen baserer seg på de tidspunktene begrepene kommer inn i norskfagets diskurs, og støtter seg på annen forskning slik som jeg har vist i teksten til analysetrinn 1.

4.2 Analysetrinn 2 - Skrivediskursene i læreplanene

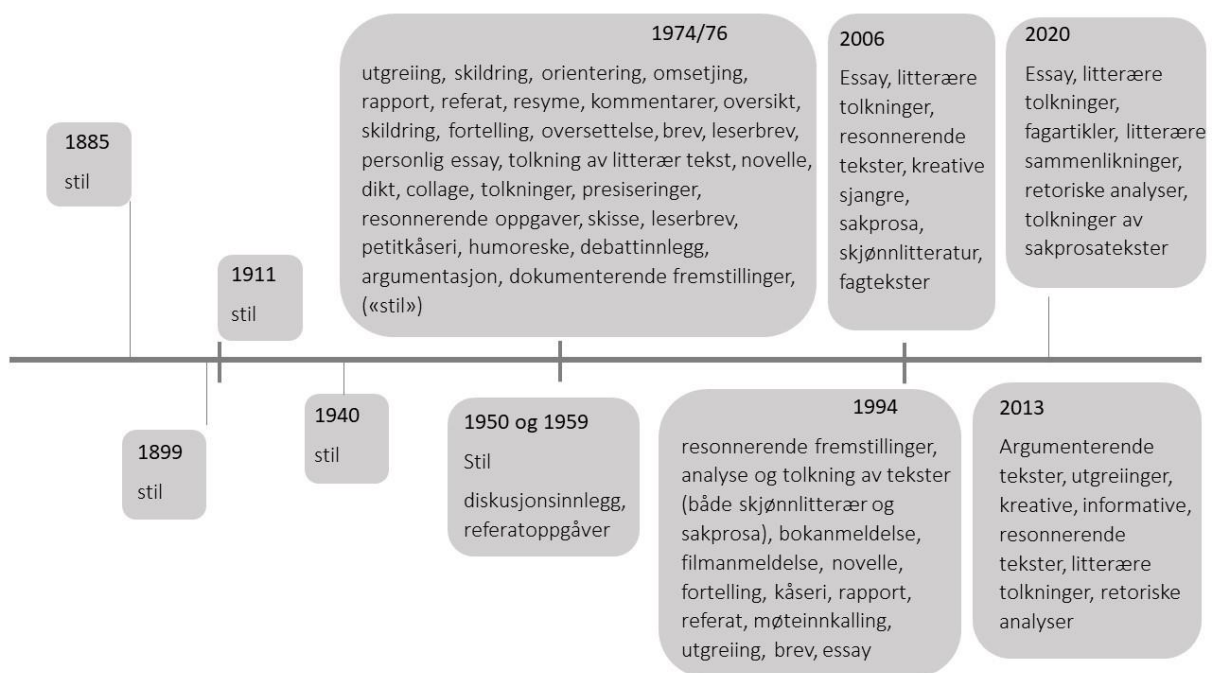
I andre trinn i analysen har jeg hatt som mål å svare på forskningsspørsmålet: *Hvilke skrivediskurser er særlig fremtredende i læreplanene i ulike perioder fra 1885 til 2020?* I den videre teksten presenterer jeg sentrale funn som jeg gjorde i næranalysen av de ulike læreplanene i norsk for den videregående skolen. Funnene er dokumentert med sitater fra de analyserte læreplanutdragene. Der jeg ikke har gjort funn, har jeg ikke kunnet dokumentere det med sitater. Da er funnene mine etterprøvbare ved at materialet er vedlagt oppgaven (vedlegg 3-13, s. 89-129). De gangene jeg ikke

har funnet en skrive­diskurs i et av læreplanutdragene, har jeg utvidet analysen til å omfatte kildetekstene som jeg brukte i analysetrinn 1 (se oversikt i vedlegg 2, s. 87). Den videre teksten er organisert etter de seks skrive­diskursene, og intensjonen er å vise hvordan de ulike diskursene kommer til uttrykk i læreplanene (Ivanič, 2004, s. 241).

4.2.1 Sjanger­diskursen

Kjernen i idealtypen sjanger­diskurs er at skriving er noe man lærer gjennom å bli kjent med, og å lære seg å bruke, normerte sjangertrekk. En vellykket tekst er en tekst som oppfyller disse sjangernormene. I Ivaničs sjanger­diskurs er sjanger definert som teksttyper. Sjanger­diskursen vektlegger samtidig at tekst er betinget av sosial kontekst og funksjon (Ivanič, 2004, s. 232). Jeg velger å bruke sjanger­diskursen som betegnelse på tekning om skriving som det å lære normerte teksttyper, og å se litt bort fra den mer moderne, sosiosemiotiske forklaringen av hva en sjanger er. Figur 7 viser hvilke sjangere læreplanene sier at elevene skal skrive, og den dekker hele perioden fra 1885-2020. Jeg finner at læreplanutdragene før 1976 i liten grad er orientert mot sjangere utenfor skolen (se figur 7). Fra 1885-1976 skulle elevene først og fremst skrive *stil*.

1950- og 1959-planene skiller seg ut i perioden 1885-1967, ved at de inneholder flere oppgavetyper enn stil: «arbeidsoppgåver av ymse slag, skriftlege diskusjonsinnlegg, referatoppgåver o.l.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1950, s. 26, 1959, s. 31). Jeg tolker det likevel slik at *stil* er den viktigste skrivesjangeren i 1950- og 1959-planene, fordi planene har hele avsnitt om stilskriving og fordi det anbefales at elevene skriver stil minst hver sjet­te uke (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1950, s. 25, 1959, s. 31).



Figur 6 Figuren viser sjangre i læreplanene for videregående skole i perioden 1885-2020

Figuren synliggjør at 1976-planen utmerker seg ved å liste opp langt flere skrivesjangre enn de andre læreplanene. Læreplanen fra 1994 har også mange skrivesjangre. Det er det viktig å bemerke at 1976-planen er en rammeplan, og at sjangerlista dermed er å forstå som en liste over tekster som elevene **kan** jobbe med. 1994-planens sjangerliste er også presentert som **forslag**. I planene 2006, 2013 og 2020 er det sjangere som elevene **skal** skrive. Det store mangfoldet i 1976 og 1994 kan, etter mitt syn, allikevel ikke alene forklares med læreplantypen. Jeg tolker sjangermangfoldet som et tegn på at norskfagets tekstbegrep er i endring, og at den tradisjonelle grensen mellom finkulturelle sjangre og hverdagssjangre tones ned. At funksjonelle saktekster, som rapport, referat og møteinnkalling får plass i faget, kan etter mitt syn forstås på samme måte. Det viste jeg i 4.1.7, s. 37, da jeg skrev om at det ble gitt novelleoppgave til eksamen.

Modelltekster er assosiert med sjangerdiskursen, ut fra tanken om at å kjenne til, og å skrive etter eksemplariske tekster, gjør elevene gode til å skrive samme type tekster. I to av læreplanene finner jeg tekst som eksplisitt sier at det skal brukes modelltekster i skriveopplæringen. I 1899 står det at læreren bør svare på samme stiloppgave som elevene slik at de kan sammenlikne, og i 1994 anbefales det at den gode litteraturen brukes som modelltekster (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 2). I de øvrige kildene finner jeg det nevnt en gang. I 1894 foreslås prosa som modell for elevenes skrivning (Komiteen for en forandret ordning av den høyere allmennskole, 1894, s. 100). Tabellen nedenfor viser de to funnene av modelltekster som jeg har gjort i læreplanene og kontekstene i tidsrommet 1885-2020.

Tabell 6 Eksempler på bruk av modelltekster.

<p><i>Undervisningsplan for gymnasiet (1899)</i></p>	<p><i>Læreplan for vidaregåande opplæring. Norsk. Felles allment fag for alle studieretningar (1994)</i></p>
<p>Derfor vil det være godt, at læreren, naar han har rettet elevernes arbeider, giver dem en af ham selv udarbejdet besvarelse af samme opgave til sammenligning; særlig naar vanskeligere emner første gang opgives til behandling, vil dette være at anbefale (s. 15).</p>	<p>[den gode litteraturen] kan vere ein fin stimulans og tene som språkleg modell for elevane når dei skriv sjølv. (s. 2).</p>

I perioden 1885 og frem til 1976 er stil den dominerende sjangeren i norskfaget. Stilen er en skolesjanger, men den kan også, ifølge Kjell Lars Berge regnes som en sjanger i vanlig forstand. «Skolestilen og særlig artiumsstilen har – uansett oppgavetype – flere trekk som samler enn som skiller.» (Berge, 1988, s. 17). Skolestilen er riktignok ikke en sjanger for samfunnet, og funksjonen er skole- og eksamensrelatert. Den har allikevel lang tradisjon, og klare trekk som er felles, uavhengig av hvordan oppgaven lyder (Berge, 1988, s. 17).

Stilen har en egen sjangerutvikling. Kjell Lars Berge skriver om perioden fra 1900-1970-tallet: «Det som forandres i skriveopplæringen, er i første omgang emnene. Når behandlingen av de nye emnene krever en annen tilnæringsform, skifter også «stilen» egenskaper.» (Berge, 1988, s. 52). Språkbruksanalysen⁹ og den litterære analysen er eksempler på dette. Berge skriver at det allikevel var bred enighet om at stil både var målet og innholdet i skriveopplæringen, og at det varte helt frem til 1970-årene (Berge, 1988, s. 52).

Skolestilen var lenge enerådende i gymnaset, men det var ikke ubestridt. Johan Hertzberg og Herman Ruge var blant dem som var kritiske. Allerede på 1930-tallet kritiserte Ruge den for å være en tekst uten mottaker og funksjon. «Hver enkelt elev sitter på sin øi og taler for seg selv», skriver han (Ruge, 1933, s. 79). Det skulle ta noen år før det skjedde endringer i skrivesjangrene, men i 1950- og 1959-planene ser jeg begynnelsen på en endring. Disse planene omtaler noen flere sjangre, og sier blant annet at elevene skal jobbe med «arbeidsoppgåver av ymse slag, skriftlege diskusjonsinnlegg, referatoppgåver o.l.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1950, s. 26, 1959, s. 31).

⁹ Jeg kommer tilbake til språkbruksanalysen i punkt 4.2.6.

I 1976-planen finner jeg skolestilen i kategorien resonnerende tekster. Den er plassert sist, i parentes og med anførselstegn. «Enkle resonnerende oppgaver (eventuelt med dokumentasjon, om ønskeleg som «stil».)» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 20). Det tolker jeg som en markering av avstand til den «skolske» sjangeren. Det at elevene ikke lenger skal skrive stil og innføringen av hverdagssjangrene, som rapport og leserbrev, er nytt i læreplansammenheng i den videregående skolen. Det er også omfanget av narrative og litterære sjangre (les mer om disse i 4.2.4, s. 58). Tabell 7 viser eksempler på bredden i skrivesjangre i læreplanene i norsk fra 1976 og 1994.

Tabell 7 Sjangerbredde i læreplanene fra 1976 og 1994.

<i>Læreplan for den videregående skolen, 1976</i>	<i>Læreplan for videregående opplæring, 1994</i>
<ul style="list-style-type: none"> - skildring, skisse - forteljing - omsetjing - brev, lesarbrev - personleg forma essay - tolking av litterær tekst - novelle, dikt, collage 	<ul style="list-style-type: none"> - enkle resonnerande framstillingar - novelle/forteljing - møteinnkalling - referat (inkludert møtereferat) - brev (ulike typar som søknad, bestillingsbrev og lesarbrev) - rapport - andre yrkesretta oppgåver etter behov
(s. 20)	(s. 7)

Skrivesjangeren novelle finner jeg siste gang nevnt i 1994-planen, og da som et forslag til skjønnlitterær skrivesjanger sammen med fortelling. «Elevane skal få øving i å skrive i ulike sjangrar, både sakprosa og skjønnlitteratur, til dømes novelle/forteljing.» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 13).

I både 1976- og 1994-planene gjenkjenner jeg en tekning om at sjanger er betinget av den sosiale konteksten. 1976-planene sier at eleven både skal kunne skrive tekster som fyller sjangerkrav, og at de skal kunne tilpasse innhold og form etter skrivesituasjonen. I 1994 står det tilsvarende at elevene skal tilpasse språk og innhold etter sammenhengen de uttrykker seg i.

Undervisninga bør ha som grunnlag å føre elevane inn i ulike språkfunksjonar, i skilnadane mellom objektiv og subjektiv språkbruk, og i den påverknaden skrivesituasjonen har på språkbruken, og i den påverknaden skivesituasjonen har på språkbruken. Men denne innføringa skal ikkje vere noko mål i seg sjølv. Målet må vere å utvikle den skriftlege evna hos elevane alt etter føresetnadane deira, slik at dei på best mogeleg måte kan gje uttrykk for det dei veit, tenkjer

og kjenner i eit korrekt og klart språk med orden og logisk samanheng i framstillinga (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 19).

Elevane skal

- ha kunnskap om dei viktigaste sjangrane i skjønnlitteratur og sakprosa og kunne skrive ulike slag tekstar
- kunne avpasse innhald og språkbruk etter kva slags samanhengar ein ordlegg seg i (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994, s. 6)

Ivanič vektlegger sjangeres sosiale kontekst og funksjon i artikkelen «Discourses of Writing and Learning to Write» (2004). Laila Aase fremhever et tradisjonsaspekt ved sjangre (Aase, 1996, s. 62). Jeg finner for eksempel tradisjonelle, høyt anerkjente sjangre, som novelle og personlig essay, i 1976-planen. De står side om side med situasjonsbundne og uformelle sjangre, og der er den sosiale konteksten sentral. Både i 1976 og 1994 er det tydelig sjangerbredde, og sjangrene er presentert som likeverdige. Læreplanene fra 1976 og 1994 er de læreplanene i mitt materiale, som har den største sjangerbredden, og denne bredden viste jeg eksempel på i tabell 7.

I 2013 er sjangerbegrepet byttet ut med teksttyper. Fokuset ligger på hva teksten er og gjør. Elevene skal for eksempel skrive «kreative, informative og argumenterende tekster» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 11). I læreplanens definisjon av hva det vil si å kunne skrive i norsk står det at elevene skal kunne skrive «teksttyper som er relevante for faget» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 5). Jeg tolker dette som sjangerdiskurs, fordi det handler om å lære seg et sett teksttyper.

I 2020-planen er sjangerlista kort og konkret: elevene skal skrive fem ulike teksttyper: tolkninger, essay, fagartikler, sammenlikninger og analyser (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 12–14). Utdanningsdirektoratet har utviklet vurderingskriterier for norskfaget til 2020-planen. Her er også sjangerdiskursen tydelig, og utgjør et sentralt element i vurderingen. For å få høyeste karakter må eleven holde seg innenfor normert norskfaglige sjangre.

Eleven skriver tekster i fagets sjangre med hensiktsmessig struktur, klar tematisk sammenheng, formålstjenlig og variert syntaks og god tekstbinding. Eleven formulerer seg klart og presist, med nyansert ordforråd, og har gjennomgående korrekt rettskriving og tegnsetting (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Min analyse viser at sjangerdiskursen er fremtredende i alle læreplanutdragene fra 1885-2020, men noe svakere i 2013 fordi planen bruker begrepet teksttype.

4.2.2 Prosesdiskursen

Prosesdiskursen, sånn Ivanič har definert den, har forbindelse med en skrivemetodikk som hadde sitt utspring i USA. Proessorientert skriving, på norsk gjerne kalt POS, er en skrivemetodikk der skrivingen er delt opp i tydelige faser. Respons på teksten er sentralt, og blir ofte gitt både av medelever og lærer. Den kognitive siden av skrivingen vurderes gjerne som mer sentral enn teksten som produkt, og det er snakk om både en ytre og en indre prosess. Ifølge Hertzberg og Dyste kom denne typen skriveopplæring inn i norsk skole som et grasrot-fenomen (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 59). Lærere tok den amerikansk-inspirerte metodikken i bruk, uten av den var definert i læreplanen. Den tidlige varianten av proessorientert skriving ble kritisert for å fokusere for lite på form og sjanger, og på den måten favorisere elever med mye leseerfaring hjemmefra. I dag brukes gjerne proessorientert skriving om en mye bredere sammensatt skrivemetodikk enn den som ble populær på 1980-tallet. Den inneholder gjerne også eksplisitt undervisning i sjanger og teksttype (Smidt, 2009, s. 314). Fasene i en skriveprosess kan grovt sett deles inn i førskriving, utkast, respons og omskriving (Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 59).

Når jeg isolerer prinsippene i skrivemetodikk, etter idealtypen prosesdiskurs, finner jeg følgende: a) skriveprosessen er delt inn i ordnede faser og b) den som skriver får respons på teksten sin.

Med Hensyn til [stilenes] Behandling fra Lærernes Side mærkes, at det vistnok vil være hensigtsmæssigt, at ogsaa i Gymnasiet Emnet af og til gennemtænkes og i det væsentlige udformes i Klassen, som et Fællesarbeide; (s. 38)

I 1885- og 1899-planen gjenkjenner jeg skrivefaser og veiledning som markører for prosesdiskurs. Førskrivingsfasen skal gjøres felles i klassen, og læreren skal veilede. Skrivefasen er individuell, og jeg finne ingen tekst i 1885-planen som sier noe om respons eller omskriving av tekst.

Tabell 8 Førskrivingsfase i skriveprosess fra Undervisningsplanen fra 1885 og 1899.

Undervisningsplan for middelskolerne og gymnasierne, 1885	Undervisningsplan for Gymnasiet, 1899
Med Hensyn til [stilenes] Behandling fra Lærernes Side mærkes, at det vistnok vil være hensigtsmæssigt, at ogsaa i Gymnasiet Emnet	Da det emne, som skal behandles, maa være vel kjent, bør det under samarbeide i klassen saameget som mulig overlades eleverne selv at

af og til gjennomtænkes og i det væsentlige udformes i Klassen, som et Fællesarbeide; (s. 38)	finde stoffet frem; men ved ordningen deraf maa lærerens veiledning være mere fremtrædende; naar man er blevet enig om en hensigtsmæssig ordning, bør eleverne gjengive denne i en kort disposisjon, som de saa skal følge i sin besvarelse. (s. 13)
---	--

Jeg gjenkjenner siste fasene i POS; respons og omskriving i 1899-planen. «Læreren bliver da nødt til, saavidt det lader sig gjøre, at samle slige feil under ett og behandle dem for den hele klasse; men han vil kunne sikre sig, at hans bemerkninger naar frem til den enkelte ved at kræve, at han omarbeider mangelfulde partier.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1899, s. 15).

Jeg finner også tekst som beskriver en skrivefaseorientert skriveopplæring i undervisningsplanen fra 1911. Her gjenkjenner jeg førskrivingsfase og veiledning.

En forutgaaende veiledning til emnets behandling vil her ofte være nødvendig. Denne veiledning bør i saa fald ske paa den maate at elevene først ledes til at hente stoffet frem av sin egen erfaring og viden, og at læreren derpaa gir dem de nødvendige vink til stoffets ordning (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1911, s. 65).

I læreplanutdragene fra 1940, 1950 og 1959 leser jeg skrivefase-tenkning i et avsnitt som er likelydende. Det står at det skal brukes tid til «stilførebuing [og] stilgjennomgåing» i norskundervisningen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1940, s. 23, 1950, s. 23, 1959, s. 27) (s. 23). Det forstår jeg som *førskrivning* og *respons*.

Analysen min viser at prosessdiskursen i 1976-planen. Jeg gjenkjenner fasetenkningen i følgende sitat: «I samarbeid med læreren må elevane få rimeleg høve til å arbeide med emne som dei har spesiell interesse for, og dei må få hjelp til **å finne stoff og til å planleggje arbeid.**» [min utheving] (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 31). Det er førskrivingsfasen som fremheves i dette sitatet. I 1976-planens kontekst finner jeg et undervisningsopplegg som også vektlegger de to siste fasene i POS; respons og omskriving. I *Metodisk veiledning i norsk for den videregående skolen* fra 1978 er det skissert følgende undervisningsopplegg.

[T]re elever tar på seg å lese gjennom de besvarelsene som medelever frivillig stiller til disposisjon. Besvarelsene sirkulerer i løpet av en uke mellom komitéens medlemmer. Disse gjennomgår besvarelsene hver for seg – kommenterer innhold, oppbygging, språk, argumentasjon – gjerne på egne ark. Eventuelt kan komitéen rette besvarelsene. Hvert medlem gir også en

helhetsvurdering av hver besvarelse, enten som en skriftlig vurdering eller i form av karakterforslag. Det er også mulig at komitéen gir en helhetsvurdering av den samlede besvarelsesmassen (positive/negative trekk, hvor bør arbeidet i klassen konsentreres, innholdsdrøftinger, disposisjon, språkføring, ordvalg, ortografi, tegnsetting). Bør det dannes emnegrupper i klassen der elevene i gruppen har felles svakheter som skal rettes opp? Denne vurderingen legges fram for klassen til drøfting (Forsøksrådet for den videregående skolen, 1978, s. 68–69).

Tabell 9 viser sitater fra 1994-, 2006 og 2013-planen som synliggjør tenkning om at skriving bør foregå i faser. I sitatene er ulike sider ved skriveprosessen vektlagt. Ordet *revidere* hører til listen med språklige markører (3.5.2, s. 25), og «rettleiing og reaksjonar frå andre elevar» svarer til fasen *respons*. Etter min tolkning er også ordene *utvikling* og *vurdering* i disse sitatene relatert til prosessdiskursen.

Tabell 9 Prosessdiskurs i læreplanene fra 1994, 2006 og 2013 [mine uthevinger]

Læreplan for videregående opplæring 1994	Kunnskapsløftet 2006	Kunnskapsløftet 2013
Gjennom profesjonell rettleiing frå læraren, men også gjennom rettleiing og reaksjonar frå andre elevar , kan elevane utvikle evna til å vurdere egne tekstar . (s. 3)	Mål for opplæringen er at eleven skal kunne beskrive utviklingen av egne tekster (s. 12)	Mål for opplæringen er at eleven skal kunne vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier (s. 10)

Vurdering for læring var et prosjekt og satsningsområde fra Utdanningsdirektoratet fra 2007, og det satte på dagsorden noe som er beslektet med tankene bak POS. Man kan noe forenklet si at vurdering for læring handler om veiledning underveis i læringsprosess, fremfor dom over produkt. Udirs satsing gjaldt alle fag. Utdanningsdirektoratet utarbeidet fire prinsipper for vurdering for læring, og disse har etter mitt syn slektskap med fasetenkning i skriveopplæring. Utdanningsdirektoratet slår fast at elevene lærer mer når de:

- a. delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling
 - b. forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem
 - c. få vite hva de mestrer
 - d. få råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin
- (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

I 2020-planene finner jeg tenkningen om skrivefaser både i den generelle teksten om skriveopplæringen og i kompetansemål. Det er ordene *veiledning* og *videreutvikle*, som etter min vurdering er de tydeligste markørene for skrivefasetenkning i dette sitatet.

Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke **veiledningen** for å **videreutvikle** muntlig og skriftlig kompetanse i faget [min utheving] (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 14).

I kompetansemålene finner jeg diskursen blant annet er uttrykt ved ordene *vurdere*, *bearbeide* og *tilbakemeldinger*. Her met et eksempel fra VG1.

- **vurdere** og **bearbeide** egne tekster ut fra **tilbakemeldinger** og faglige kriterier [VG1] (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 12).

Prosessdiskursen, etter Ivaničs definisjon, har både språklig og innholdsmessig tette bånd til den prosessorienterte skrivingen. Jeg tenker derfor at betegnelsen kan være litt misvisende om jeg bruker det om den fasetenkningen jeg finner i skriveopplæring fra 1885-2020. Jeg velger derfor å redefinere *prossediskursen* til *skrivefasediskurs*, for å favne denne historiske linjen i mitt materiale. *Skrivefasediskurs* er definert som: synet på at skriving og skriveopplæring handler om å lære seg et sett skrivefaser, både kognitivt og operasjonalisert. I innlæringen er skrivefasene definert. Elevene får innspill på innholdet og/eller teksten underveis, av lærere og/eller medelever, og eleven omarbeider teksten etter innspill. De ulike fasene er, som jeg har vist i 4.2.2, s. 51, vektlagt i varierende grad i perioden.

Begrepet *Skrivefasediskurs* gir meg mulighet til å sette ord på en tenkning om skriving og skriveopplæring som danner en sammenhengende linje fra den latininspirerte skriveopplæringen i 1885 via den prosessorienterte skrivingen (POS) og til *Fagfornyelsen* (2020). *Skrivefasediskurs* betegner et syn på at skriving er noe som læres ved å skrive tekster i tydelige arbeidsfaser, og ved å få veiledning og vurdering underveis.

4.2.3 Ferdighetsdiskursen

Ferdighetsdiskursen kan gjenkjennes i skriveopplæring som vektlegger formelle ferdigheter, som riktig staving, setningsoppbygging og sammenheng i tekst (Ivanič, 2004, s. 227). Ivanič skriver videre

at vi gjenkjenner ferdighetsdiskursen i tekster med ord som riktig, presist og med uttrykk som «elevne må/skal». I denne diskursen ligger det også et syn på «skrivning som en ferdighet som kan trenes opp» (Smidt, 2009, s. 313). I tabell 10 og 11 viser jeg funn av ferdighetsdiskurs i læreplanutdragene. Jeg har gjort funn av språklige markører som er assosiert med denne diskursen i alle planene, med unntak av undervisningsplanen fra 1885. Jeg har uthevet de språklige markørene.

Tabell 10 Eksempler på ferdighetsdiskurs i læreplanene 1885-1959 [uthevningene er mine].

<p><i>Undervisningsplan for middelskolerne og gymnasierne, 1885</i></p>	<p><i>Undervisningsplan for Gymnasiet, 1899</i></p>	<p><i>Undervisningsplan for Gymnasiet, 1911</i></p>	<p><i>Ny og foreløpig melding om leseplaner og penså, 1940</i></p>	<p><i>Undervisningsplaner. Den høiere almenskole, 1950 og 1959</i></p>
	<p>Maalet er, at eleverne paa en med hensyn til indhold og form tilfredstillende maade kan skriftlig behandle opgaver, passende for deres alder og udvikling. (s. 12)</p>	<p>Maalet er at elevene paa en med hensyn til indhold og form tilfredsstillende maate kan skriftlig behandle opgaver passende for deres alder og utvikling (s. 64).</p>	<p>Målet for opplæringa i norsk i gymnaset kan ein setja opp slik at dei på ein fullnøyande måte, både når det gjeld innhald og form, kan greia å skriva om emne som ligg høveleg for alderen og voksterstega deira (s.14)</p>	<p>Øvingar i rettskriving og setningsanalyse i begge målformer, øvingar i formlæra i sidemålet, øvingar i teiknsetjing (s. 21) og (s. 26)</p>

Tabell 11 Eksempler på ferdighetsdiskurs i læreplanene 1976-2020 [uthevningene er mine].

Læreplan for vidaregåande opplæring, 1976	Læreplan for vidaregåande opplæring, 1994	Kunnskapsløftet, 2006	Kunnskapsløftet, 2013	Fagfornyelsen, 2020
Gjennom arbeidet med faget skal elevane skaffe seg kunnskap i norsk språk og øving i å ordleggje seg korrekt og presist både munnleg og skriftleg (s. 16).	Elevane skal - ha grunnleggjande kunnskap om rettskriving, formverk og språkføring - ha grunnleggjande kunnskap om ordlære og setningslære , og kunne nytte denne kunnskapen i arbeidet med språk og tekst (s. 7)	Mål for opplæringen er at elevane skal kunne skrive fagtekster etter vanlige normer skrive klart disponerte tekster med tydelig fokus og saklig argumentasjon (s. 12)	Mål for opplæringen er at elevane skal kunne skrive tekster med klar hensikt og god struktur og sammenheng uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre språklige formkrav (s.11)	Mål for opplæringen er at elevane skal mestre språklige formkrav på hovedmål og sidemål og skrive tekster med etterrettelig kildebruk og et presist og nyansert språk (s. 14).

Undervisningsplanen fra 1885 har, i følge min analyse, ingen tekst som peker i retning av ferdighetsdiskursen, men i loven fra 1869 heter det følgende: «at han paa en med hensyn til Sprog og Anordning tilfredstillende Maade skriftlig kan behandle Opgaver, passende for hans Alder og Udvikling» (Gymnasloven, 1869, §15-2a). Arnold Rørholts *Repetisjonskurs i norsk stil* fra 1895, illustrerer også dette. Den innleder med å si at elevene skal «at skrive modersmaalet *rigtig, tydelig og udtrykfsfult* (Rørholt, 1895, s. 5).

I 1899, 1911 og 1940 er det ordet *form*, at elevenes tekster skal ha tilfredsstillende *form*, som avgjør at jeg registrerer funn av ferdighetsdiskurs. I 1911- planen finner jeg også ferdighetsdiskursen i angivelsen av hva læreren skal rette i elevenes stiler. Læreren skal rette språk som er *uriktig, ubehjelpelig eller uklart*.

Mindre feil i det enkelte eller av mere formel art kan merkes i margin og overlates til elevens rettelse. I mange tilfælde vil det dog være nyttig at læreren i margin omskriver til godt sprog **uriktige, ubehjelpelige eller uklare setninger og setningsforbindelser**. [min utheving] (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1911, s. 67).

Vektlegging av tekstens form, riktig språk, ord, syntaks og grammatikk gjentas i planene fra hele perioden jeg har undersøkt, med det unntaket i 1885-planen som jeg viste ovenfor. Jeg finner også at ferdighetsdiskursen er vektlagt, i læreplanenes kontekster. Det gjelder spesielt i tekster om vurdering. I veiledning til sensorene fra 1962, første gang utgitt i 1947, står det at:

Ved fastsetjing av karakteren må alltid innhald og **form** vegast jamsides. Oftast vil dei to fylgjast åt. Eit moge innhald blir bore fram av ei sikker og mode skriveevne, ei klurut og keiveleg form fell i hop med eit tilsvarande innhald, eit umoge innhald viser ei form full av mistak både i **setningsbygnad, ordbruk og rettskriving** (Undervisningsrådet, 1962, s. 12).

Jeg finner noe tilsvarende i Utdanningsdirektoratets vurderingskriterier fra 2020. Her i et eksempel fra beskrivelsen av kompetanse til karakteren 6. Denne setningen inneholder begreper som, i følge Ivanič, kjennetegner ferdighetsdiskursen: *klart, presist, korrekt, grammatikk, syntaks og formverk*.

Eleven skriver tekster i fagets sjangre med hensiktsmessig struktur, klar tematisk sammenheng, **formålstjenlig og variert syntaks og god tekstbinding. Eleven formulerer seg klart og presist, med nyansert ordforråd, og har gjennomgående korrekt rettskriving og tegnsetting**. [min utheving] (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

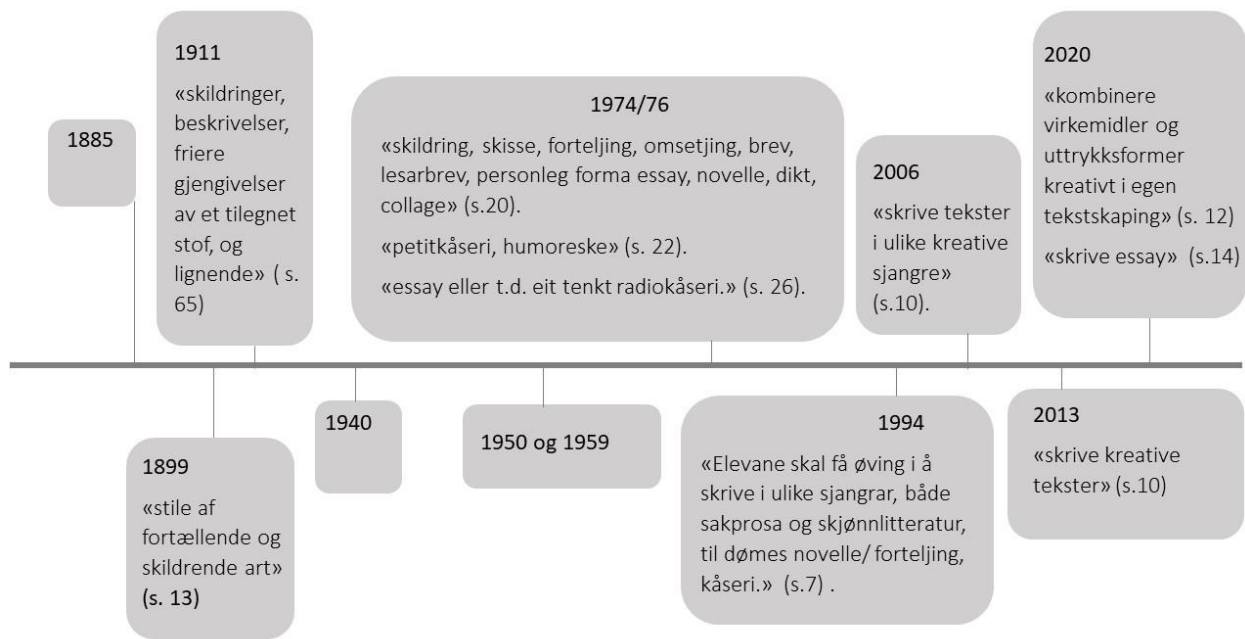
4.2.4 Kreativitetsdiskursen

I kjernen av idealtypen *kreativitetsdiskurs* ligger tanken om at elevens tekst er et produkt av elevens kreativitet. Innholdet og den språklige stilen som tillegges verdi i vurderingen av elevens tekst (Ivanič, 2004, s. 229). I oppgavetyperne oppfordres det gjerne til ekspressiv skrijving, og det at eleven uttrykker opplevelser og følelser. Kreativitetsdiskursen ligger til grunn for de frie og interessestyrte skriveoppgavene, og jeg mener at vi også der denne tenkningen der læreplanen sier at elevene skal skrive ulike litterære sjanger.

Opphavet til kreativitetsdiskursen, sånn Ivanič bruker begrepet, er amerikansk og britisk skriveopplæring fra 1960- og 1970-tallet. Det handlet blant annet om å se elevene som forfatter av tekst (Ivanič, 2004, s. 229), og man var opptatt av at elevene skulle finne sin egen stemme og uttrykke sine egne erfaringer og tanker. Smidt skriver at «Kreativ skrijving» fungerte som et slagord for en type skriveopplæring som preget mange norske klasserom på slutten av 70- og begynnelsen av 80-årene (Smidt, 2009, s. 313).

Kreativ skrijving handler kanskje i enda større grad enn de andre diskursene om hvordan undervisningen gjøres, og kan være vanskelig å påvise i studier av læreplan alene. Laila Aase stiller seg kritisk til at noe skal kalles kreativ skrijving, og stiller spørsmål om det medfører at noe annet er «ikke-kreativ» skrijving (Aase, 1988, s. 35). Det hun peker på her, er noe av det som gjør at læreplanene er et utfordrende sted å finne kreativitetsdiskurs. Er novelleskriving nødvendigvis kreativ skrijving? Eller er det sikkert at det ikke er kreativitet involvert i artikkelskriving? Hvis jeg derimot legger til grunn at kreativitetsdiskursen, eller de andre diskursene, i liten grad eksisterer hver for seg blir det mindre problematisk. Da kan novelleskriving være motivert av både kreativitetsdiskurs og sjangerdiskurs på en gang. En måte å undersøke i hvilken grad kreativitetsdiskursen har preget skriveopplæringen på, er å lete etter litterære sjangre og interessebasert skrijving i læreplanene. Jeg velger å bruke kreativitetsdiskursen til å betegne skriveopplæring som vektlegger det kreative og det interessebaserte, og å regne litterære skrivesjangre som uttrykk for den tenkningen.

Figur 7 viser forekomster av kreative sjangre i skriveopplæringen. Jeg har funnet narrative tekster eller litterære sjangre i nesten alle planene fra perioden. 1885-planen finner jeg ingen, men i 1899 står det at elevene kan skrive fortellende og skildrende på 1. trinn av gymnaset (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1899, s. 13).



Figur 7 Kreative tekster i skriveopplæringen. Læreplanene 1885-2020.

Jeg gjenkjenner tenkning fra kreativitetsdiskursen i 1899- og 1911-planene, fordi det står at elevene skal skrive skildrende og fortellende (sitert i figur 7). Felles for de to planene er at de sier at det bare er elever i de yngste klassene som skal skrive slike tekster (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1899, s. 13, 1911, s. 65).

I 1940-, 1950- og 1959-planene ser jeg ingen litterære sjangre, eller annen tekst som antyder at elevene skal drive med kreativ, fri eller interessestyrt skriving. Kildene jeg brukt i analysetrinn 1 viser samtidig at kreativitetsdiskursen fantes i læreplanenes kontekster. Jeg finner blant annet diskursen i innstillingen fra Plankomiteen fra 1938:

Ved siden av de regulære stiler med oppgitt emne vil plankomiteen anbefale at det blir gitt adgang til leilighetsvis – i større utstrekning enn det nu ofte blir gjort – å la eleven skrive om emner de velger selv, hver efter sine interesser og ut fra sin erfaringskrets. Slike oppgaver kan knytte sig til elevenes opplevelser, interesser, lesning og tenkning utenfor skolearbeidet (Plankomiteen for den nye skoleordning, 1938, s. 46).

I en lærebok fra 1942 fant jeg også kreativitetsdiskurs. Her med et eksempel på stiloppgave som oppmuntrer elevene til å skrive om egne opplevelser og tanker. I denne oppgaven det foreslått at elevene skriver om egne opplevelser eller ønsker.

Oppgåver. Skriv noko om det du hugsar frå den tida du sjølv var barn. – For dei som er konfirmerte: Skriv om konfirmasjonsdagen din. – Skriv om korleis du gjerne ville at konfirmasjonsdagen skulle ha vori (gjerne vil han skal bli.). (Bie et al., 1942, s. 25).

Dette funnet antyder at kreativitetsdiskursen kan ha vært en del av skriveopplæringen i videregående skole, mellom 1940 og 1976, selv om diskursen ikke kommer frem i analysen av læreplanutdragene.

Læreplanen i norsk fra 1976 inneholder mange litterære skrivesjangre, som jeg ikke finner nevnt i de eldre læreplanene jeg har undersøkt, og i et omfang som er nytt. Dette forstår jeg som et tydelig uttrykk for tenkningen i kreativitetsdiskursen, og jeg tolker det som starten på en varig endring fordi jeg finner diskursen i alle læreplanene etter 1976. I 2006 er *skjønnlitterær skriving* markør for kreativitetsdiskursen i dette sitatet, der det står at elevene skal kunne «bruke kunnskap om tekst, sjanger og litterære virkemidler i egen skjønnlitterære skriving» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 12), og . Den språklige markøren *kreativ* er representert kompetansemål både i 2013- og 2020-læreplanen:

Mål for opplæringen er at elevene skal kunne skrive kreative tekster på hovedmål og sidemål med bruk av ulike språklige virkemidler» (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 10).

Mål for opplæringen er at elevene skal kunne kombinere virkemidler og uttrykksformer kreativt i egen tekstskaping» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 12).

Utdanningsdirektoratet publisert vurderingskriterier for norsk skriftlig, sammen nyeste læreplanen, *Fagfornyelsen* (2020). Jeg tolker følgende sitat som en forsterkning av kreativitetsdiskursen i 2020-planens kontekst. I følge Udirs kriterier kreves følgende for karakter 6 i norsk skriftlig: «Eleven bruker relevant og presist fagspråk og retoriske ferdigheter og variert språk og uttrykksmåter selvstendig og **kreativt**, godt tilpasset ulike sjangre og formål.» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

4.2.5 Sosial praksis-diskurs

Hverdagssjangre og realistiske skrivesituasjoner hører til denne diskursen: man lærer å skrive ved å skrive i ekte situasjoner og til faktiske mottakere. *Skrivesituasjon* er et sentralt begrep, og tanken er at situasjon er avgjørende for hvordan kommunikasjon skal foregå. For å forstå hva som er en passende tekst, må man forstå situasjonen teksten skal skrives i og hvilken funksjon teksten har.

Denne diskursen er også assosiert med en antakelse om at elever er mer motiverte når de skriver noe som er realistisk.

Jeg finner ikke sosial praksis-diskurs i planene før i 1976, men fra læreplanens kontekster gjenkjenner jeg tenkningen fra denne diskursen allerede i 1933. Herman Ruge skriver at skolestilen er en tom form, og kritiserer oppgaver der elevene skal skrive for en tenkt mottaker.

Man har forsøkt å få sine elever til å skrive for en tenkt leser [...]. Men alt dette er kunstige midler som ikke hjelper til noget som helst. Elevene lar seg ikke narre; de vet at det hele er en tom form; den virkelige mottakeren er og blir læreren (Ruge, 1933, s. 77).

Til tross for at jeg ikke har kunnet påvise sosial praksis-diskurs i undervisningsplanene i 1950 og 1959, har jeg gjenkjent den i konteksten. Konstruerte eller realistiske skrivesituasjoner er et av kjennetegnene ved sosial praksis-diskursen (se 3.5.3, s. 26), og i læreboka *Fra stoff til stil. Studie- og oppgavebok i norsk språk og stil* fra 1970 fant jeg følgende skriveoppgave med en konstruert skrivesituasjon:

Det er utpå høsten. Du har reist hjemmefra og bor på hybel. Du har fått en liten jobb, eller du går kanskje på skole. Du har ikke nok penger til å klare deg. Skriv et brev hjem der du ber om penger. Husk at det skal gode argumenter til for å overbevise mor og far om at de må punge ut! (Johnsen, 1970, s. 96).

Idealtypen sosial praksis-diskurs kommer tydelig til uttrykk i læreplanen fra 1976. Her gjenkjenner jeg blant annet de språklige markørene *språkfunksjon* og *skrivesituasjon*.

Undervisninga bør ha som grunnlag å føre elevane inn i ulike **språkfunksjonar**, i skilnadane mellom objektiv og subjektiv språkbruk, og i den påverknaden **skrivesituasjonen** har på språkbruken, og i den påverknaden skrivesituasjonen har på språkbruken [min utheving] (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1976, s. 19).

I tabell 12 viser jeg eksempler på hvordan diskursen kommer til uttrykk i læreplanene fra 1994 – 2013. Ordene *samanhengar*, *skriverroller* og *skrivesituasjoner* viser tilhørighet med sosial praksis-diskursen. Her leser jeg at elevene skal skrive tekster som er tilpasset situasjonen teksten hører til i.

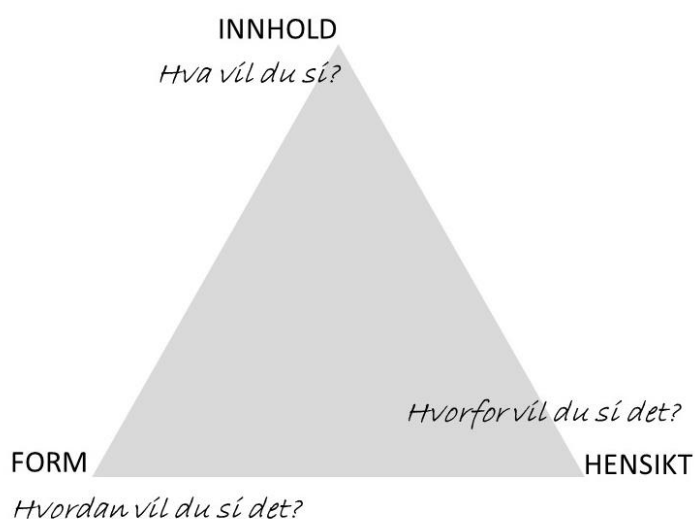
Tabell 12 Funn av sosial praksis-diskurs i læreplanene fra 1994, 2006 og 2013 [mine uthevinger].

Læreplan for videregående opplæring, 1994	Kunnskapsløftet, 2006	Kunnskapsløftet, revidert, 2013
Elevane skal [...] kunne avpasse innhold og språkbruk etter kva slags samanhengar ein ordlegg seg i (s. 6)	Mål for opplæringen er at eleven skal kunne mestre ulike skriverroller som finnes i skolens offentlighet og i samfunns- og arbeidsliv (s. 10)	Mål for opplæringen er at eleven skal kunne tilpasse språk og uttryksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv (s. 10)

Kompetansemålene for norskfaget i videregående skole i 2020-planen har derimot ingen tilsvarende tekst. Diskursen er heller ikke representert i kjennetegn for måloppnåelse i norsk skriftlig (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Den kommer frem i læreplanen i et avsnitt om *Skriftlige ferdigheter*, som er felles for grunnskole og videregående skole:

Utviklingen av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og **tilpasset formål, medium og mottaker** [min utheving] (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 4).

Jeg finner at tenkningen i sosial praksis-diskursen også er gjenkjennelig og forsterket i konteksten til de nyeste læreplanene. I 2013 publiserer Skrivesenteret et didaktisk hjelpemiddel for skriveopplæringen som kalles *Skrivetrekanen* (figur 8), og den viser noe av den samme tenkning som sosial praksis-diskursen. Skrivetrekanen visualiserer sammenhengen mellom tekstens innhold (hva), form (hvordan) og formål (hvorfor og til hvem). Det er vektleggingen av tekstens hensikt, som kobler skrivetrekanen til denne sosial praksis-



Figur 8 Skrivetrekanen, illustrasjon basert på Skrivesenterets skrivetrekant.

diskursen. Skrivesenteret anbefaler dessuten at elevene skriver tekster med autentisk mottaker og definerte formål (Skrivesenteret, 2013).

I *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*, fastsatt av Kunnskapsdepartementet i 2017, står det følgende om skriving: «Kommunisere innebærer å kunne uttrykke meninger, drøfte problemstillinger, dele kunnskap og erfaringer gjennom å **tilpasse egne tekster til mottaker, innhold og formål.**» [min utheving] (Kunnskapsdepartementet, 2017).

4.2.6 Sosiopolitisk diskurs

«Innanfor denne diskursen ser ein på skriving som ein sosiopolitisk konstruert praksis som bidreg til danning av identitet og kritisk medvit hjå eleven» (Veum, 2015, s. 93). Den er i slekt med sosial praksis-diskursen, men er mer orientert mot en videre kontekst, og mot det kritiske og det politiske (Ivanič, 2004, s. 237). Målet med skriving etter denne idealtypen er at eleven utvikler evnen til kritisk lesing og rustes til aktiv deltakelse i samfunnsdebatten.

I 3.5.3 s. 26 oppsummerte jeg redegjørelsen av diskursen med å si at idealet er at *eleven skriver om noe aktuelt til en mottaker med makt*. Skolestilene var ikke tekster som ble skrevet til mottakere utenfor skolen. Jeg vurderer derfor at å aspektet «skrive til en mottaker med makt» i den sosiopolitiske diskursen ikke forekommer i de læreplanene som har stil som skrivesjanger (se punkt 4.2.6, s. 63). Det gjelder læreplanene fra 1885-1959.

Jeg fant ingen tegn til at elevene skulle skrive om aktuelle temaer i læreplanene fra 1885 og 1899. Det var temaer fra skolen kunnskapsfag og etiske spørsmål som gikk igjen i stiloppgavene, her illustrert med oppgaver fra Eriksens samling av stiloppgaver fra 1874.

Stuarterne i England (Eriksen, 1874, s. 13).

Kundskab er bedre end Rigdom (Eriksen, 1874, s. 37).

I 1911-planen står det at elevene kan skrive gjøre «oppgaver hentet ut fra samfundslivet, fra historien og fra naturen» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1911, s. 72). Det kan tolkes som beslektet med et kritisk aspekt og samfunnsaktuelle temaer, som i den sosiopolitiske debatten, men jeg vurderer sammenhengen i læreplanen som svak. Kildene mine viser at samfunnsaktuelle var en del av læreplanens kontekster. Egil Børre Johnsen skriver at stiloppgaver om samfunnsaktuelle temaer ble gitt til eksamen fra 1930-årene, og ble helt sentrale i etterkrigstiden (Johnsen, 1997, s. 285). Herman Ruges *Morsmålsopplæringen* fra

1933, forteller at samfunnsaktuelle emner var en del av den faglige diskusjonen i skriveopplæringens kontekster på 1930-tallet.

Hvad om vi nu begynte med å skaffe oss virkelig kunnskap om de livsformer som danner grunnlaget for alle de moderne samfunnsproblemer? Og da vil jeg foreslå at vi begynner med det nærmeste, vår egen by, og gir oss til å studere visse centrale forhold i byen. Jeg kunde tenke meg at vi begynte med Akerselven, fordi den er byens viktigste industristrøk; så kunde vi se på havnen, byens samferdselsmidler, bebyggelsen o.s.v. (Ruge, 1933, s. 31).

Oppgaver som oppmuntrer til kritisk lesing, eller vurdering av et samfunnsaktuelt tema, hører til sosiopolitiske diskursen. I 1950 og 1959 står det at norsklæreren skal: «[F]reista førebu dei til å kunna vera med i samfunnsdebatten ved å ta opp sentrale og aktuelle samfunnsproblem og drøfta desse på ein sakleg og objektiv måte.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1950, s. 24, 1959, s. 28). Jeg finner at samfunnsaktuelle temaer er fremhevet i 1950-planen. Der står det at elevene skal jobbe med samfunnsaktuelle spørsmål, ved siden av mer tverrfaglige og norskfaglige tema.

Meir enn i nokor [sic] anna faggrein i gymnaset har ein her ei sterk spreining av stoffet. Ved sida av reint litterære emne vert det nytta oppgåver frå næringsliv, politikk, geografi, historie osv. og alle slags aktuelle samfunnsspørsmål, men ein kjem òg ofte inn på emne som har tilknytning til problem i ungdomstida, både dei reint personlege og dei som møter ungdommen i heim, skole og samfunnsliv elles (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1950, s. 23–24).

Mine analyser viser at 1976- eller 1994-planene ikke inneholder samfunnsaktuelle temaer i skriveopplæringen i norskfaget. Jeg gjenkjenner den sosiopolitiske diskursen i læreplanen fra 1976, og det er i den såkalte språkbruksanalysen. Språkbruksanalysen var primært relatert til lesing av tekst, eller som navnet avslører; analyse av tekst. Det kom inn i faget sammen med medietekster. Målet med språkbruksanalysene var at elevene skulle lære seg å avsløre maktforhold og avsløre forsøk på overtalelse, og den skulle fremme elevenes evne til kritisk drøfting og selvstendighet (Aase, 2015, s. 35). Den kom inn i skriveopplæringen i den forstand at elevene skrev analysen, og at den ble gitt til skriftlig eksamen. Det er først og fremst på innholdssiden språkbruksanalysen har slektskap med den sosiopolitiske diskursen. Språkbruksanalysen var omdiskutert (Aase, 2015, s. 35) og læreplanen fra 1994 er den ikke nevnt.

Samfunnsfaglige oppgaver ble gitt til avsluttende eksamen helt ut på 1990-tallet. Tabell 7 viser tre eksempler på slike. De ble gitt i oppgavesett sammen med blant annet litterære analyser.

Tabell 13 Eksempler på i eksamensoppgaver fra 1980- og 1990-tallet, som jeg tolker som uttrykk for sosiopolitisk diskurs.

Skriftlig eksamen 1983	Skriftlig eksamen 1991
<p>3. Hva legger en i begrepet solidaritet? Drøft denne påstanden: Solidaritetstanken er døende i dag.</p> <p>4. Norge og Europa – 11 år etter folkeavstemningen om EF. (Gjengitt i Johnsen, 1997, s. 433)</p>	<p>I løpet av de siste par årene har verden vært vitne til store politiske omveltninger i Øst-Europa. Grei ut om bakgrunnen for og hovedinnholdet i noen av disse begivenhetene som så sterkt har endret den politiske situasjonen i store deler av Europa. Hva er dine håp for den videre utviklingen i verdensdelen? (Gjengitt i Johnsen, 1997, s. 441).</p>

I 2013 kom det inn en ny type skriveoppgave inn i læreplanen, som har noe slektskap med språkbruksanalysen. Ifølge *Kunnskapsløftet* i 2006 skulle elevene gjøre retoriske analyser av tekst, og i 2013-planen ble den retoriske analysen fastsatt som skriftlig oppgave. Retorisk analyse har også fått plass i *Fagfornyelsen* (2020). Hvorvidt en retorisk analyse er orientert mot samfunnsforhold, avhenger, etter min oppfatning, egenskaper ved teksten som analyseres. Det kan gjøres retoriske analyser av alt fra reklame for melk til politiske taler. I tabell 13 viser jeg eksempler på kompetansemål med retorisk analyse fra 2006-2020.

Tabell 14 Tabellen viser kompetansemål med retorikk planene fra 2006, 2013 og 2020.

<i>Kunnskapsløftet, 2006</i>	<i>Kunnskapsløftet, revidert 2013</i>	<i>Fagfornyelsen 2020</i>
Mål for opplæringen er at eleven skal kunne bruke begrepsapparat fra retorikken for å analysere og vurdere tekster i ulike sjangere [VG3] (s. 11)	Mål for opplæringen er at eleven skal kunne skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkninger og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster [VG3] (s. 12)	Mål for opplæringen er at eleven skal kunne skrive retoriske analyser og tolkninger av sakprosaetekster [VG3] (s. 14)

Verken den retoriske analysen eller språkbruksanalysen fyller alle kriteriene i Ivaničs sosiopolitisk diskurs. Til det er de ikke tilstrekkelig orientert mot sjanger og funksjon i elevens egen tekst. Jeg velger allikevel å kategorisere språkbruksanalysen og den retoriske analysen som uttrykk for tenkningen innenfor den sosiopolitiske diskursen, fordi begge de to analysetypene er kritiske og orientert mot maktforhold i tekster.

Hvis jeg legger til grunn at den sosiopolitiske diskursen handler om to ting; danning og det å ruste elevene til deltakelse i samfunnet, er det i 2020-planen jeg finner diskursen mest eksplisitt uttrykt. Beskrivelsen av hovedområdet *Bærekraftig utvikling*, legger vekt på begge.

Bærekraftig utvikling I norsk handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt. Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning. Faget norsk bidrar til å bevisstgjøre elevene og ruste dem til **å handle og påvirke samfunnet gjennom språket** [min utheving] (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 4).

4.2.7 Sammenfatning av analysetrinn 2

Gjennom å analysere læreplanutdragene har jeg forsøkt å svare på forskningsspørsmålet: *Hvilke skrivediskurser er særlig fremtredende i læreplanene i ulike perioder fra 1885 til 2020?*

Tabell 14 oppsummerer de funnene jeg har gjort i analysetrinn 2. Oversiktstabellen viser at flere skriveprosesser er representert i hver plan, og det er et sentralt funn i analysetrinn 2. Ifølge min analyse har norskfaget i videregående skole en tilsvarende diskursbredde som det Ivanič har identifisert i et materiale fra engelsk skole (Ivanič, 2004, s. 241). Et annet sentralt funn er at *ferdighets-, sjanger- og skrivefasediskurs* viser seg som en stabil del av skriveopplæringen i læreplanene norskfaget på videregående, i hele perioden fra 1885-2020.

Tabell 15 Oversikt over funn av de ulike skriveprosessene i læreplanene fra 1885-2020

sjangerdiskurs											
skrivefasediskurs											
ferdighetsdiskurs											
kreativitetsdiskurs											
sosial praksis-diskurs											
sosipolitisk diskurs											
	1885	1899	1911	1940	1950	1959	1976	1994	2006	2013	2020

	forekommer ikke
	forekommer i andre kilder ¹⁰
	forekommer i læreplanen

I perioden 1885-1976 er det *sjangerdiskursen*, *ferdighetsdiskursen* og det jeg har kalt *skrivefasediskurs* som dominerer. Kreativitetsdiskursen får mye plass i 1976-planen, men som jeg viste i analysen, gjenkjenner jeg denne tenkningen allerede i 1899. De fortellende og skildrende stilene er med i undervisningsplanene både i 1899 og 1911, men da bare for de laveste klassene. Tidligere har jeg vist at valgfrie emner i stilene, og stiler der elevene oppmuntres til å dele egne tanker

¹⁰ Andre kilder betegner de utvalgte tekstene fra skriveopplæringens kontekster, se vedlegg 3, s. 86.

og oppfatninger om et emne, ble anbefalt av Plankomiteen i 1938 (4.2.4, s. 58). Jeg har ikke funnet kreativitetsdiskurs i læreplanene fra 1940, 1950 eller 1959 (4.2.4, s. 58). Fra 1976 er kreativitetsdiskursen uttrykt i alle læreplanene, men det er ingen av de andre planene som sier at elevene skal skrive så mange litterære sjangre som i 1976 (4.2.4, s. 59).

Sjangerdiskursen finner jeg i 10 av 11 læreplaner (4.2.1, s. 46). Unntaket er 1885-planen. Det er stor variasjon i bredden i skrivesjangre i norskfaget i videregående skole i løpet av årene fra 1899 og 2020. Skolestilen er dominerende frem til 1976, sjangerbredden er spesielt stor i 1976-planen, men jeg finner stor bredde i alle læreplanene fra 1976-2020. Etter min forståelse smalner skrivesjangerbredden igjen i 2020-planen (4.2.1, s. 46).

Jeg har valgt å erstatte Ivaničs prosessdiskurs med begrepet *skrivefasediskurs*. Den beskriver en tenkning om skriveopplæring som preger læreplanene i norskfaget i den videregående skolen i hele den perioden jeg har undersøkt (4.2.2, s. 51). Skrivefasediskursen handler om skriveprosess skal foregå i faser, og har to eller flere av disse: førskriving, utkast, respons og omskriving.

Ferdighetsdiskurs fant jeg eksempler på i 10 av de 11 læreplanene jeg undersøkte (4.2.3, s. 55). Den er ikke uttrykt i 1885, men den er tydelig i den da gjeldende Gymnasloven (1869). Jeg tolker det derfor slik at ferdighetsdiskursen er en gjennomgående og stabil skivediskurs i skriveopplæringen i norskfaget i videregående skole i perioden 1885-2020.

Kreativitetsdiskursen har jeg tolket bredt, og inkludert både typisk kreative skrivesjangre og den frie interessebaserte skrivingen. Jeg fant at den var representert i 7 av 11 læreplaner, samt i plankomiteens *Innstilling II* fra 1938 (4.2.4, s. 58).

Jeg fant *sosial praksis-diskursen* i læreplanens kontekster på midten av 1900-tallet. Den er allikevel ikke inne i planene før i 1976. Dette viste jeg i analysens trinn 2 (4.2.5, s. 60). Vektlegging av forholdet mellom tekstens form og mottaker er et sentralt trekk ved sosial praksis-diskursen. Denne vektleggingen finner jeg i alle læreplaner for norskfaget i perioden 1976-2020 (4.2.5, s. 60).

Den sosiopolitiske diskursen finner jeg i norskfagets planer fra 1950. Det ble gitt samfunnsaktuelle oppgaver til eksamen allerede fra 1930-tallet (Johnsen, 1997, s. 285), men dette er altså den første gangen det er inkludert i læreplanen. I læreplanene fra 1976, 2003 og 2013 er det i språkbruksanalysen og den retoriske analysen, jeg gjenkjenner noe av tenkningen i den sosiopolitiske diskursen. Jeg kan ikke se at læreplanene setter den i sammenheng med samfunnskonteksten, og fordi verken språkbruksanalyse eller en retorisk analyse ikke er tekster som har som formål å endre forhold i samfunnet, vurderer jeg koblingen til den sosiopolitiske diskursen som svak.

I de nyere læreplanene finner jeg at skivediskursene er tett sammenvevde. Analysen viser at alle de seks skivediskursene representert i hver læreplan (tabell 14, s. 68). Jeg velger å illustrere det med et utdrag fra 2020-planen, som definerer det å *kunne skrive* som en grunnleggende ferdighet i

norskfaget. Sitatet gjelder for skriveopplæringen i norskfaget for hele den 13-årige grunnopplæringen, og her er fem av skrivediskursene representert i ett og samme avsnitt.

Å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre. Det innebærer å utvikle personlige skriftlige uttrykksmåter og å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster. Å skrive er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive. Utviklingen av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 4).

I tabell 15 har jeg sortert innholdet i sitatet etter hvilken skrivediskurs de uttrykker.

Tabell 16 Skrivediskurser i sitat fra læreplanen 2020.

diskurs	sitat
sjangerdiskurs	«å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre»
kreativitetsdiskurs	«å utvikle personlige skriftlige uttrykksmåter»
ferdighetsdiskurs	«rettskriving og oppbygging av tekster»
skrivefasediskurs	«planlegge, utforme og bearbeide tekster»
sosial praksis-diskurs	«tilpasset formål, medium og mottaker» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 4)

Det er bare den sosiopolitiske diskursen som ikke er med i dette sitatet, men som jeg viste tidligere i analysen (4.2.7, s. 67) finner jeg denne tenkningen i læreplanens hovedområde Bærekraftig utvikling.

4.3 Analysetrinn 3 – Skriveopplæringens utviklingslinjer

I analysetrinn 3 har jeg hatt som mål å svare på forskningsspørsmålet: *Hvilken innsikt bidrar analysene av læreplanene til sammenliknet med tidligere forskning?* I den følgende teksten sammenstiller jeg funnene jeg har gjort i analysens trinn 1 og 2, og jeg skriver om hvordan funn fra min analyse av læreplanene for norskfaget i videregående skole i perioden 1885-2020, kan forstås i sammenheng med tidligere forskning. Fordi det er gjort lite forskning på skriveopplæringen i videregående skole, og det ikke er gjort studier av et tilsvarende materiale, har jeg valgt å trekke inn

et utvalg forskning fra grunnskolen og fra andre disipliner i norskfaget¹¹. I de neste avsnittene gjør jeg rede for de mest sentrale funnene jeg har gjort, og viser hvordan de forholder seg til tidligere forskning.

I analysens trinn 1 valgte jeg ut et sett med åtte kontekster som har hatt betydning for skriveopplæringen i norskfaget i videregående skole i perioden 1885-2020 (4.1.11, s. 44, og figur 9, s. 74). Noen av dem, som *elevtall* og *nasjonale og internasjonale tester*, kan kalles eksterne fordi de ligger utenfor norskfaget, men de fleste kan spores til debatter i pedagogiske og norskdidaktiske fagmiljøer. Mitt utvalg av kontekster viser at det er sammenheng mellom slike debatter og utviklingen av skriveopplæringen. Det finner jeg støtte til hos Laila Aase (Aase, 2015, s. 34). Hun skriver at «fordi vi i Norge har fagpersoner, ikke bare byråkrater, som lager fagplanene, er det lett å spore sammenhenger mellom fagdebatt og læreplaner».

Uttrykket *norskfaget etableres* har jeg valgt som betegnelse på de endringene som skjedde i faget på slutten av 1800-tallet, da faget fikk navnet norsk og en forsterket plass i den videregående skolen ved økt timtall (4.1.4, s. 33).

Elevaktivitetens prinsipp er betegnelsen jeg har valgt for den pedagogiske nytenkningen som preget skolen på begynnelsen av 1900-tallet. Dagrun Skjelbred skriver at *elevaktivitetens prinsipp* har hatt stor betydning i norskfaget i grunnskolen (Skjelbred, 2010, s. 38). I analysens trinn 1, 4.1.5 (s. 35), fant jeg støtte til å si at tenkningen er synlig i tekster om skriveopplæringen i videregående skole. I *Innstilling II* anbefaler Plankomiteen at elevene skal skrive stiler om emner de er engasjert i og som de velger selv (4.2.4, s. 58). Det er i tråd med elevaktivitetens prinsipp. Når det gjelder skrivediskursene i læreplanene, finner jeg allikevel ingen endringer i 1940-planen som uttrykker den nye tenkningen. Pål Hamre skriver, i en doktoravhandling om litteraturundervisning, at elevaktivitetens prinsipp i liten grad preger undervisningsplanen for norskfaget i den videregående skolen i 1940 (Hamre, 2014, s. 305). Han viser videre at Plankomiteen for den nye skoleordnings *Innstilling II* fra 1938 pekte i retning av denne nye pedagogikken, men at det ikke kom til uttrykk i litteraturundervisningen (Hamre, 2014, s. 306). Når det gjelder skriveopplæringen i norskfaget i videregående skole, har jeg kommet til samme konklusjon som Hamre.

Konteksten *økt elevtall* betegner på den store økningen i antall elever i videregående skole. Økningen foregår hele veien, men på 1970-tallet skjer den største økningen. I analysens 4.1.7 (s. 37) viste jeg at dette utløste behov for, og fokus på at undervisningen må tilpasses den enkelte eleven. Med 1976 planen kom det mange nye skrivesjangre inn i norskfaget i videregående skole, og skolestilen mistet den dominerende plassen den hadde hatt siden norskfaget ble til. På grunnlag av

¹¹ Jeg har skrevet om denne tidligere forskningen i 2.4, s. 14.

min analyse av 1976-planen, og Aase (2015) tolket jeg dette som sosialt motivert: elever fra alle samfunnslag skulle få tilgang til tekstkulturens sjangre (4.1.7, s. 37).

Jeg fant at *kreativ skrivning*, etter inspirasjon fra utviklingen av kreativ skrivemetodikk i pedagogiske miljøer i England på 1970-tallet, var en del i 1976-planens kontekst (Smidt, 2015, s. 20) (4.1.7, s. 38). Den kreative skrivingen omfattet skrivning av skjønnlitterære sjangrene og skrivning av det som ble kalt «frie sjangre» (Aase, 1988, s. 30). I analysetrinn 2 fant jeg at tenkningen kreativitetsdiskursen er uttrykt i alle læreplaner i norsk på videregående skole fra 1976-2020 (4.2.4, s. 58). *Prosesorientert skrivning* kom inn i debatten og didaktikken kort etter den kreative skrivingen. Her kom påvirkningen fra skriveprosjekter i USA, og noe av inspirasjonen bak den prosessorienterte skrivingen var den kreative skrivingen (Johnsen, 1986, s. 5; Smidt, 2009, s. 314; Aase, 1988, s. 38). Ifølge Smidt ble den prosessorienterte skrivingen i norsk i realiteten en blanding av disse to (Smidt, 2009, s. 314).

Nasjonale og internasjonale tester betegner skriveopplæringens kontekst på begynnelsen av 2000-tallet. Norske elever presterte svakt på PISA-undersøkelsen som ble gjennomført i år 2000 (Sjøberg, 2019). I analysetrinn 1 skrev jeg om myndighetenes reaksjon på de svake resultatene. For videregående skole var det både ny og målstyrt læreplan (4.1.9, s. 40). For skriveopplæringens del innebar det blant annet at læreplanens angitte skrivesjangre ikke lenger var forslag, slik som de var i læreplanene i 1976 og 1994. Med 2006-planen ble skrivning anerkjent som grunnlag for læring i alle fag, og dette ble læreplanfestet gjennom de grunnleggende ferdighetene (Berge, 2006, s. 60).

Jeg har valgt å bruke *literacy* som betegnelse for kontekstuelle forhold som hadde betydning for utviklingen av skriveopplæringen i norskfaget i videregående skole på 2000-tallet (4.1.10, s. 43.). I analysetrinn 2 viste jeg at den sosiopolitiske diskursen har vært en stabil del av skriveopplæringen i videregående skole siden 2006 (4.2.6, s. 63).

Den siste kontekstuelle faktoren valgte jeg å gi navnet *NOU 2018:15*. Det gjorde jeg fordi jeg oppfatter at den utredningen er en del av grunnlaget for en påfallende endring i skriveopplæringen i videregående skole i *Fagfornyelsen* (2020). Fagartikkelen er, som jeg viste i 4.1.10, s. 43, en sjanger som har fått forsterket plass i læreplanen. Det må etter mitt syn forstås i sammenheng med at NOU 2018:15 slår fast at elevene har for dårlige ferdigheter i akademisk skrivning (NOU 2018: 15, s. 233).

I næreanalysen av læreplanutdragene fant jeg at *ferdighetsdiskursen* er uttrykt i alle læreplanene for norskfaget i videregående skole fra 1885 til 2020. I artikkelen «Discourses of Writing and Learning to Write» skriver Ivanič at *ferdighetsdiskursen* er den mest stabile diskursen og at den vil forekomme i de fleste læreplaner (Ivanič, 2004, s. 227). Dette samsvarer med det jeg har funnet i læreplanene for norskfaget i videregående skole fra 1885-2020. I mitt materiale er det tre diskurser som fremstår stabile: *ferdighetsdiskursen*, *sjangerdiskursen* og *skrivefasediskursen* 4.2.7, s. 66,

Ivanič skriver videre i artikkelen at vi skal forvente å finne flere diskurser samtidig, både i læreplaner og undervisningsopplegg, og det samsvarer med mine funn (Ivanič, 2004, s. 241) (4.2.7, s. 66).

I analysen av skrivekurser i læreplanene (4.2) fant jeg at skolestilen er en stabil skrivesjanger i læreplanene fra 1885 og frem til 1976 (se også tabell 14, s. 68). Det er et funn som er samstemt med forskning på skriftlig eksamen i norsk i videregående skole. Både Kjell Lars Berge og Egil Børre Johnsen har vist at skolestilen hadde en stabil posisjon i videregående skole, både som mål og metode i skriveopplæringen frem til 1976 (Berge, 1988; Johnsen, 1997).

I analysetrinn 1 skrev jeg om navneendringen som skjedde i 1976 sa *undervisningsplan* erstattet med *læreplan*, og at navnebyttet kan tolkes som en ønsket fokusendring fra lærerens undervisning til elevenes læring (4.1.7, s. 37). Laila Aase skriver om en elevorientering som hun ser i norskfaget på 1970-tallet, og som hun kaller elevdiskurs (Aase, 2015, s. 33). Prossessorientert skriving er en del av utgangspunktet til Roz Ivaničs *prossesdiskurs* (Ivanič, 2004, s. 231) Aase skriver også at vi blant annet kan se elevdiskursen i den prossessorienterte skrivingen (Aase, 2015, s. 37). I min analyse har jeg erstattet *prossesdiskurs* med *skrivefasediskurs* (4.2.2, s. 51).

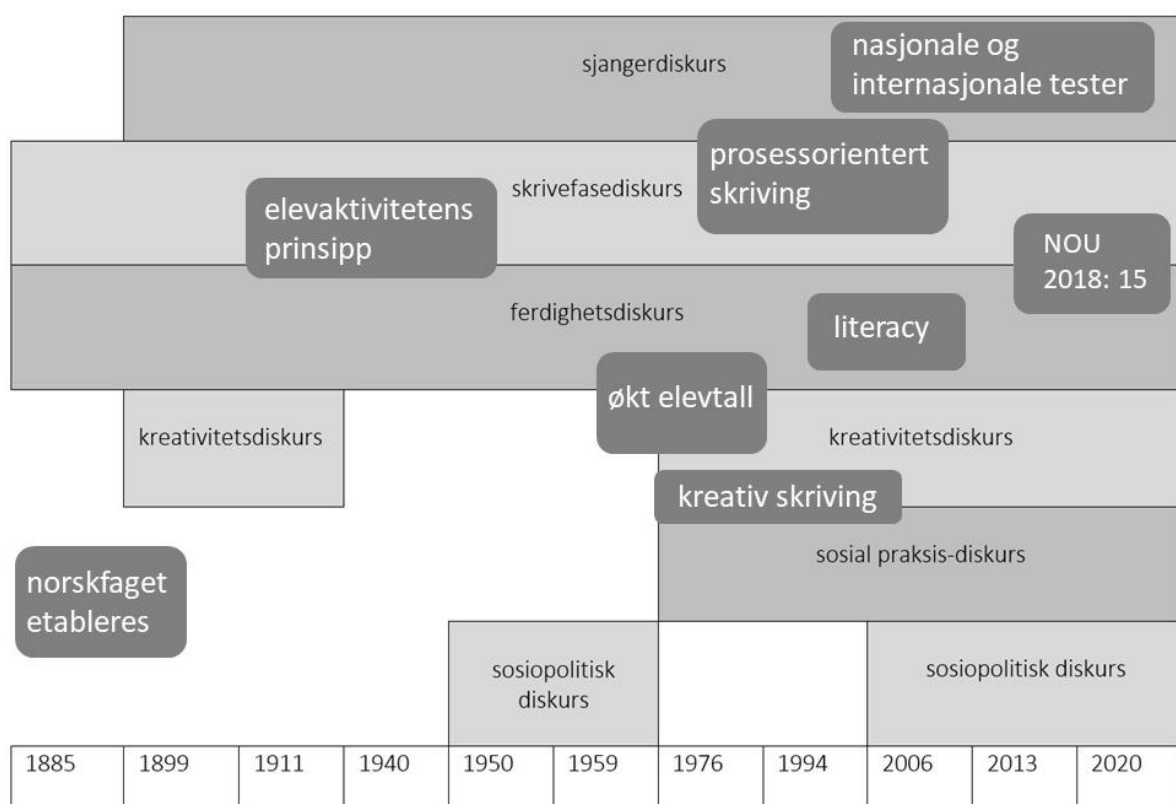
Når det gjelder skriveopplæringen i norskfaget i videregående skole finner jeg at det er stabilitet i skrivekurserne i læreplanene etter 1976 (4.2.7, s. 66) Det er ikke tidligere gjort forskning med historisk perspektiv på skriveopplæringen i norskfaget i videregående skole. Metoden diakron diskursanalyse, og Ivaničs diskurser om skriving, er derimot brukt til å undersøke skriveoppgaver i lærebøker for ungdomstrinnet i perioden 1973-2008 (Veum, 2015). Aslaug Veum fant at det var lite endring i oppgavene i de tre tiårene. Veums funn av stabilitet i skriveopplæring har likhet med funnene jeg har gjort, men her er det grunn til å være varsom med å sammenlikne siden både materialet og skoleslaget er et annet enn i min oppgave.

I 4.2.2 s. 51, viste jeg hvordan jeg forstår skrivefasediskurs som en utviklingslinje i skriveopplæringen i norskfaget i videregående skole i perioden 1885-2020. Det er ikke tidligere gjort forskning på norskfaget i videregående skole som kan styrke eller svekke min tolkning. I forskning på grunnskolens skriveopplæring har Dagrun Skjelbred beskrevet en utviklingslinje som kan sammenliknes med min skrivefasediskurs. I boka *Fra Fadervår til Facebook* viser hun at det har vært skriveopplæring med fokus på faser i skriveprosess i norskfaget i grunnskolen, i perioden 1898 til 2006 (Skjelbred, 2010, s. 141–145).

4.3.1 Sammenfatning av analysetrinn 3

I figur 9 har jeg sammenstilt sentrale funn fra analysens trinn 1 og 2. Den viser noen sammenhenger mellom skriveopplæringens kontekster og endringer jeg finner i tenkningen om skriving, i læreplaner

i norsk på videregående skole fra 1885-2020. Jeg ser variasjon i hvilken grad kontekstene ser ut til å ha påvirket utvalget og bredden av skriveopplæringsdiskurser i læreplanene. For kontekstene *økt elevtall*, *kreativ skrivning* og *prosessorientert skrivning* ser jeg tydelig endring i diskursutvalget. Kreativitetsdiskursen og sosial praksisdiskursen kommer inn i skriveopplæringen i læreplanene fra 1976, på samme tid som jeg har identifisert didaktisk tenkning knyttet til prosessorientert skrivning og literacy som viktige kontekster. *Elevaktivitetens prinsipp* er en kontekst som ikke har gitt utslag som endringer i diskursutvalget eller diskursbredden i læreplanen i norsk. Elevaktivitetens prinsipp er så fremtredende i kildene mine at jeg har valgt å fremheve den som kontekst, selv om jeg ikke har kunne koble den til endringer i læreplanene i analysetrinn 2.



Figur 9 Sammenstilling av hovedfunn fra analysens trinn 1 og 2. Skrivdiskurser og skriveopplærings kontekster. Figuren er organisert etter læreplaner (nedre linje) og skrivdiskursene er vist som liggende søyler som dekker de læreplanene jeg har funnet dem i. Søylene representerer hovedfunnene fra analysens trinn 1 (punkt 4.1). De grå feltene illustrerer skriveopplærings kontekster, sånn som jeg fant dem i trinn 2 i analysen (punkt 4.2,).

5 Hovedfunn, kritikk og videre refleksjoner

Jeg har analysert hvordan skrivekursene fremtrer i læreplaner i norsk for den videregående skolen fra 1885-2020, og vist at skriveopplæringen, sånn den fremstår i planene, er påvirket av et utvalg kontekstuelle faktorer. Funnene har jeg sammenfattet i 4.1.11 (s.44), 4.2.7 (s. 66) og 4.3.1 (s. 72). I dette avsluttende kapittelet svarer jeg på problemstillingen: *Hvilke skrivekurs kommer til uttrykk i læreplanene for videregående opplæring i perioden 1885-2020?*

Hovedfunnene mine kan oppsummeres som følger:

1. *Sjangerdiskurs* og *skrivefasediskurs* er representert i alle læreplanene i perioden 1885-2020
2. *Sjangerdiskurs*, *skrivefasediskurs* og *ferdighetsdiskurs* holder seg stabilt i læreplanene fra 1899-2020
3. I 1976 skjer det en tydelig endring ved at diskursbredden utvides, og fem av diskursene er representert i planen: *sjangerdiskurs*, *skrivefasediskurs*, *ferdighetsdiskurs*, *kreativitetsdiskurs* og *sosial praksis-diskurs*. De holder seg også stabile for perioden 1976-2020.
4. Fra 2006-2020 er alle de seks skrivekursene representert i læreplanene: *sjangerdiskurs*, *skrivefasediskurs*, *ferdighetsdiskurs*, *kreativitetsdiskurs*, *sosial praksis-diskurs* og *sosiopolitisk diskurs*.

Gjennom analysene mine fant jeg at flere av diskursene er stabile i skriveopplæringen i norskfaget i videregående skole fra 1885-2020. 1976-planen og 2006-planen markerer tydelige utvidelser av skrivekursbredden. Endringen i skrivekursbredden i 1976-planen må ses i sammenheng med de kontekstuelle forholdene som jeg har gitt betegnelsene *økt elevtall*, *kreativ skrivning* og *proessorientert skrivning*. 2006-planens *økte* skrivekursbredde synes å henge sammen med de kontekstuelle forholdene som jeg har gitt betegnelsene *literacy* og *nasjonale og internasjonale tester*.

5.1 Forskningsfunnenes validitet

Funnene i oppgaven min er et resultat av tekst- og kontekstanalyse, og metoden er dermed kvalitativ. I kvalitativ forskning avhenger validiteten av at metodene er transparente og analysen nøyaktig. Det har jeg hatt som mål å ivareta gjennom å beskrive hvert trinn i analysen så eksplisitt som mulig, og

ved å underbygge hvert moment i analysen med sitater fra tekstene jeg har analysert. Jeg har i tillegg lagt ved alle læreplanutdrag jeg har analysert.

Målet med min analyse av læreplaner i norskfaget har vært å si noe om den intenderte skriveopplæringen i norskfaget i videregående skole fra 1885 til 2020. Hovedfunnene i min analyse kan ikke brukes til å fastslå hvordan skriveopplæringen faktisk har foregått. For å undersøke den faktiske undervisningen trengs et annet materiale.

5.2 Videre refleksjoner

Det er forsket mye på skriveopplæringen i grunnskolen. Videre forskning på skriveopplæringen i videregående skole, med historisk perspektiv, vil derfor kunne gi oss en innsikt i skriveopplæringen i norskfaget på videregående skole, som vi hittil bare har om grunnskolens skriveopplæring. Jeg vil trekke frem en mulig innfallsvinkel. Den kan betraktes som en videreutvikling av prosjektet i denne masteroppgaven, blant annet ved å utvide materialet. Jeg ser for meg at et slikt prosjekt også skal ta opp spørsmål som jeg ikke har hatt mulighet til i denne oppgaven, dels av hensyn til oppgavens omfang og fordi de faller utenfor skriveopplæringene.

For å øke innsikten i skriveopplæringen i norskfaget kan man fortsette å undersøke diskurser om skriving i skolens tekster, men utvide materialet til å omfatte læremidler i norskfaget i videregående skole. En diakron diskursanalyse av skriveoppgaver i læremidler for perioden, kan være en del av en slik undersøkelse. Det ville gi innsikt i hvordan det er tenkt at intensjonene i læreplanene skal oppfylles, og gi kunnskap som ligger nærmere den faktiske skriveopplæringen.

Alle de elleve læreplanene jeg har undersøkt, fra perioden 1885-2020, sier noe om hva elevene skal skrive om. Det har jeg ikke kunne komme inn på i denne oppgaven. Et påfallende trekk ved læreplanene i norsk for videregående skole, er at hvilke emner elevene skal skrive tekster om endrer seg. Hvilke emner elevene blir bedt om å skrive til avgangseksamen er grundig undersøkt av Egil Børre Johnsen for tidsrommet 1880-1993, men det er ikke gjort tilsvarende forskning på læreplaner eller læremidler for norskfaget i videregående skole i et historisk perspektiv.

Litteratur

- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne forlag.
- Berge, K. L. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Landslaget for norskundervisning, J.W. Cappelens forlag a.s.
- 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. 161–187). Landslaget for norskundervisning, Fagbokforlaget.
- Berge, K. L. (2006). Perspektiv på skrivekultur. I S. Matre (Red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (s. 57–76). Tapir akademisk forlag.
- Bie, F., Kristensen, S., & Villum, A. (1942). *Norsk litteratur for realskolen og gymnaset: Utgåve for skular med nynorsk som hovudmål ved Edvard Brakstad: Merknader og oppgåver til band I og II*. Gyldendal norsk forlag.
- Dokka, H.-J. (1989). Samfunnsforandring og skoleutvikling. I K. Jordheim (Red.), *Skolen 1739-1989. En skolehistorisk antologi med 31 nyskrevne bidrag i anledning av norsk grunnskoles 250-årsjubileum* (s. 17–26). NKS-Forlaget.
- Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer—Et historisk perspektiv*. Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, A. E. (1874). *Norske stilopgaver. Samlede og udgivne af A. E. Eriksen*. P. T. Mallings Bogtrykkeri.
- Forsøksrådet for den videregående skolen. (1978). *Metodisk veiledning i norsk for den videregående skolen*. Forsøksrådet for skoleverket.
- Grue, J. (2015). *Teori i praksis: Analysestrategier i akademisk arbeid*. Fagbokforlaget.
- Gymnasloven. (1869). *Lov om offentlige skoler for den høiere almindannelse*. U. Grøndahl.
- Gymnasloven. (1896). *Lov om høiere Almenskoler*.

- Halliday, M. A. (1998). Situasjonsteksten. I K. L. Berge, P. Coppock, & E. Maagerø (Red.), *Å skape mening med språk. En samling artikler av M. A. Halliday, R. Hasan, J. R. Martin* (s. 67–79). Landslaget for norskundervisning, Cappelens Akademisk forlag a.s.
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013*. Universitetet i Bergen.
- Hertzberg, F., & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving—Hvor står vi i dag? I S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (Red.), *Teorier i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 59–71). Universitetsforlaget.
- Hitching, T. R., & Veum, A. (2011). Introduksjon. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen, & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis. Metode og analyse* (s. 11–40). Høyskoleforlaget.
- Høigård, E., & Ruge, H. (1971). *Den norske skoles historie. En oversikt*. J. W. Cappelens Forlag.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220–245. <https://doi.org/10.1080/09500780408666877>
- Johnsen, E. B. (1970). *Fra stoff til stil. Studie- og oppgavebok i norsk språk og stil*. H. Aschehoug & co (W. Nygaard).
- Johnsen, E. B. (1986). *Kanskje et columbi egg. Et program for norsk skriftlig i skolen*. H. Aschehoug & co (W. Nygaard).
- Johnsen, E. B. (1993). *Skriften på pulten. Artiumsstilen i Norge 1880-1993*. Ad Notam Gyldendal as.
- Johnsen, E. B. (1997). *Oppgavetekst og dannelse. Artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880-1991* [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1885). *Undervisningsplan for Middelskolerne og Gymnasierne: Vedtaget den 1ste Marts 1885*. Chr. Schibsteds Bogtrykkeri.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1899). *Undervisningsplan for Gymnasiet*. Det norske aktieforlag.

- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1911). *Undervisningsplan for Gymnasiet*. A. W. Brøggers boktrykkeri.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1940). *Ny foreløpig melding om leseplaner og pensu i de boklige fag i den høgre skolen etter lov av 10, mai 1935*.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1950). *Undervisningsplaner. Den høiere almenskolen etter lov av 10. Mai*. Brøggers boktrykkeris forlag.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1959). *Undervisningsplaner for den høgre almenskolen etter lov av 10. Mai 1935*. Fabritius & sønners forlag.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1976). *Læreplan for den vidaregåande skole. Del 2. Felles allmenne fag*. Gyldendal.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Læreplan for vidaregåande opplæring. Norsk. Felles allment fag for alle studieretningar* [Læreplan].
https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/felles-allmenne-fag/5/lareplan_norsk.rtf
- Komiteen for en forandret ordning av den høyere allmennskole. (1894). *Forslag til en forandret Ordning af den Høiere Almenskole*. E. Walle & co.s Bogtrykkeri.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28).
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>
- Ledin, P. (1999). *Texter och textslag: En teoretisk diskussion* (Nr. 27; Svensk sakprosa). Institutionen för nordiska språk. Lunds universitet.

- Lærerorganisasjonenes skolenevnd. (1933). *Innstilling fra lærerorganisasjonenes skolenevnd. Opnevnt 1931 efter henstilling fra Kirke- og undervisningsdepartementet*. O. Fredr. Arnesens bok- og akcidenstrykkeri.
- Lønnå, E. (2019). Cecilie Thoresen Krog. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/Cecilie_Thoresen_Krog
- MacDonald, S., & Headlam, N. (2011). *Research Methods Handbook. Introductory guide to research methods for social research*. The Centre for Local Economic Strategies.
- Madssen, K. A. (1999). *Morsmålets normtekster. Et skolefag blir til—Norskfaget mellom tradisjon og politikk* [Doktoravhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Myhre, R. (1978). *Den norske skoles utvikling, idé og virkelighet* (3. utg.). Fabritius Forlagshus.
- NOU 1988: 28. (1988). *Med viten og vilje*. Forvaltningstjenestene, statens trykningskontor.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole, Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2018: 15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.ledutvalget.no/news/nou-2018-15-kvalifisert-forberedt-og-motivert/>
- Plankomiteen for den nye skoleordning. (1938). *Innstilling II fra Plankomiteen for den nye skoleordning*. Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Rogne, M. (2008). Mot eit moderne norskfag. *Acta Didactica*, 2(1), 1–24.
- Rogne, M. (2012). *Mot eit moderne norskfag—Ei studie av norskfagets tekstomgrep* [Doktoravhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Ruge, H. (1933). *Morsmålsundervisningen*. J. W. Cappelens Forlag.
- Rørholt, A. (1895). *Repetisjonskurs i norsk stil. Raad og regler for høiere klasser og viderekomne (gymnasier, seminarer o.s.v) av Arnold Rørholt, adjunkt ved Hamar gymnasium*. J. W. Cappelens Forlag.

- Sirevåg, T. (1988). *Utsyn over norsk høgre skole. Frå lærde skolar til lov om vidaregåande opplæring*. Universitetsforlaget.
- Sjøberg, S. (2019). Pisa—Internasjonal skoletest. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/PISA_-_internasjonal_skoletest
- Skjelbred, D. (1999). «...de umisteligste Bøger». *En studie av den tidlige abc-tradisjonen* [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Landslaget for norskundervisning, Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster—Et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D., & Veum, A. (2013). Innledning—Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 11–26). Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K., & Veum, A. (2014). *Tekstanalyse: Ei innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skovholt, K., & Veum, A. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Skrivesenteret. (2013). *Skrivetrekanen*. Skrivesenteret.
<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivetrekanen-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/>
- Smidt, J. (2009). Ulike syn på skrivning og skriveopplæring. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk—Ei grunnbok* (3. utg., s. 312–316). Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2015). Kreative tekster? I allfall kreative norsklærere og (kan vi håpe) kreative elever. *Norsklæreren*, 15(2), 18–28.
- Statistisk sentralbyrå. (u.å.-a). 5.7 *Skoler, lærere og elever i videregående skoler*.
https://www.ssb.no/a/kortnavn/hist_tab/5-5-7t.html
- Statistisk sentralbyrå. (u.å.-b). 5.9 *Realskoler og gymnas*. https://www.ssb.no/a/kortnavn/hist_tab/5-5-9t.html
- Steinfeld, T. (1986). *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie*. Landslaget for norskundervisning, J.W. Cappelens forlag a.s.

- Torvatn, A. C. (2009). Sjangeropplæring—Eksplisitt eller implisitt? I *Norskdidaktikk—Ei grunnbok* (3. utg., s. 317–323). Universitetsforlaget.
- Undervisningsrådet. (1962). *Sensur av skriftlige arbeid ved eksamen artium, rettleiing til sensorene*. Grøndal & søns Boktrykkeri.
- UNESCO. (u.å.). *Literacy*. <https://en.unesco.org/themes/literacy>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Elevtall i videregående skole – utdanningsprogram og trinn*.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-01)* [Læreplan].
<https://www.udir.no/kl06/NOR1-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-04)* [Læreplan].
<https://www.udir.no/kl06/NOR1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Vurdering for læring—Om satsingen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *God undervisvurdering*. <https://www.udir.no/vfl>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kjennetegn på måloppnåelse – norsk Vg3 SF - Vg3 påbygging*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse--norsk-vg3sf-og-vg3pabygging/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i norsk (NOR1-06)*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Vareberg, O. C. (2018). *Samarbeid og sekvensialitet – transmedial koherens i fem pedagogiske tekstsystemer for norskfaget på Vg1* [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Veum, A. (2008). *Avisas andlet, Førstesida som tekst og diskurs, Dagbladet 1925-1995* [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Veum, A. (2011). Kva er diakron diskursanalyse? I T. R. Hitching, A. B. Nilsen, & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis, metode og analyse* (s. 81–87). Høyskoleforlaget.

- Veum, A. (2015). Skriveoppgåver i utvikling: Skrivediskursar i norskbøker for ungdomsskolen gjennom 30 år. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 83–101). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (1988). *Stilskrivning og danning: Om skriveopplæring i videregående skole*. Landslaget for norskundervisning, J.W. Cappelens forlag a.s.
- Aase, L. (1996). Fra regel til tekst? Et økologisk perspektiv på elevskrivere, skolesjanger og sjangerskriving på skolen. I S. Ongstad (Red.), *Hva gjør vi med sjangrene—Og de med oss? Om plansjanger og sjangerplaner* (s. 61–72). Landslaget for norskundervisning, Cappelens Akademisk forlag a.s.
- Aase, L. (2002). *Norskfaget blir til. Den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870*. Landslaget for norskundervisning, Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2015). Noen diskurser i norskfaget 1970-2010. *Norsklæreren*, 15(1), 33–38.

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1 Læreplaner for videregående skole i perioden 1885-2020.	19
Figur 2 Faircloughs tredimensjonale analysemodell, gjengitt fra Veum, 2008, s. 88.	20
Figur 3 Analysemodell etter modell fra Veum 2008 s. 95.	22
Figur 4 Elever i den videregående skolen og undervisnings- og læreplaner, i perioden 1885-2020..	31
Figur 5 Tidslinje som viser hovedfunnene av kontekstuelle forhold som har påvirket skriveopplæringen.....	46
Figur 6 Figuren viser sjangre i læreplanene for videregående skole i perioden 1885-2020.....	48
Figur 7 Kreative tekster i skriveopplæringen. Læreplanene 1885-2020.....	61
Figur 8 Skrivetrekanten, illustrasjon basert på Skrivesenterets skrivetrekant.....	64
<i>Figur 9 Sammenstilling av hovedfunn fra analysens trinn 1 og 2..</i>	75
Tabell 1 Trinnene i forskningsdesignet	23
Tabell 2 Skrivediskurser med språklige markører, basert på Ivaničs rammeverk (Ivanič, 2004, s. 225).	26
Tabell 3 Sjangre i læreplanen fra 1976, 1. og 2. skoleår.	38
Tabell 4 Kompetansemål om skriveprosess i Kunnskapsløftet 2006 og 2013	43
Tabell 5 Kompetansemål i Fagfornyelsen som sier at elevene skal skrive fagartikler.	44
Tabell 12 Eksempler på sosiopolitisk diskurs i eksamensoppgaver fra 1980- og 1990-tallet.	67
Tabell 13 Tabellen viser kompetansemål med retorikk planene fra 2006, 2013 og 2020.....	68
Tabell 12 Funns av sosial praksis-diskurs i læreplanene fra 1994, 2006 og 2013 [mine uthevninger].	64
Tabell 10 Eksempler på ferdighetsdiskurs i læreplanene 1885-1959 [uthevningene er mine].	57
Tabell 11 Eksempler på ferdighetsdiskurs i læreplanene 1976-2020 [uthevningene er mine].	58
Tabell 8 Føskrivingsfase i skriveprosess fra Undervisningsplanen fra 1885 og 1899.....	52
Tabell 9 Prosessdiskurs i læreplanene fra 1994, 2006 og 2013 [mine uthevninger]	54
Tabell 6 Eksempler på bruk av modelltekster.....	49
Tabell 7 Sjangerbredde i læreplanene fra 1976 og 1994.	50
Tabell 14 Oversikt over funn av de ulike skrivediskursene i læreplanene fra 1885-2020	69
Tabell 15 Skrivediskurser i sitat fra læreplanen 2020.....	71

Vedlegg

Vedlegg 1: Liste over oppgavens materiale

Vedlegg 2: Liste over kilder som er brukt i analysetrinn 1 og 2

Vedlegg 3: 1885 - *Undervisningsplan for middelskolerne og gymnasierne: vedtaget den 1ste Marts 1885*

Vedlegg 4: 1899 - *Undervisningsplan for gymnasiet*

Vedlegg 5: 1911 - *Undervisningsplan for Gymnasiet*

Vedlegg 6: 1940 - *Ny foreløpig melding om leseplaner og pensa i de boklige fag i den høgre skolen etter lov av 10, mai 1935*

Vedlegg 7: 1950 - *Undervisningsplaner. Den høiere almenskolen etter lov av 10. mai 1935.*

Vedlegg 8: 1959 - *Undervisningsplaner for den høgre almenskolen etter lov av 10. mai 1935*

Vedlegg 9: 1976 - *Læreplan for den vidaregåande skole. Del 2. Felles allmenne fag*

Vedlegg 10: 1994 - *Læreplan for vidaregåande opplæring. Norsk. Felles allment fag for alle studieretningar.*

Vedlegg 11: 2006 – *Læreplanen for Kunnskapsløftet*

Vedlegg 12: 2013 – *Læreplanen for kunnskapsløftet, REVIDERT*

Vedlegg 13: 2020 - *Fagfornyelsen*

Vedlegg 1

Liste over oppgavens materiale

- 1885: *Undervisningsplan for middelskolerne og gymnasierne: vedtaget den 1ste Marts 1885.*
Christiania: Chr. Schibsteds Bogtrykkeri
- 1899: *Undervisningsplan for Gymnasiet.* Kristiania: Det norske aktieforlag
- 1911: *Undervisningsplan for Gymnasiet.* Kristiania: A.W. Brøggers boktrykkeri
- 1940: *Ny og foreløpig melding om leseplaner og pensa i de boklige fag i den høgre skolen etter lova av 10. mai 1935*
- 1950: *Undervisningsplaner. Den høiere almenskole etter lov av 10. mai 1935.* Oslo: Brøggers boktrykkeris forlag
- 1959: *Undervisningsplaner for den høgre almenskolen etter lov av 10. mai 1935.* Oslo: Fabritius & sønners forlag
- 1976: *Læreplan for den videregående skole.* Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet: Gyldendal
- 1994: *Læreplan for vidaregåande opplæring. Norsk. Felles allment fag for alle studieretningar.* Kyrkje- utdannings- og forskingsdepartementet, oktober 1993
- 2006: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet.* Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet
- 2013: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet, revidert*
Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet
- 2020: *Fagfornyelsen (2020).* Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet

Vedlegg 2

Liste over kilder som er brukt i analysetrinn 1 og 2

Lover og forskrifter

1869: *Lov om offentlige skoler for den høiere almendannelse*

1898: *Lov om høiere Almenskoler*

Utredninger

1894: *Forslag til en forandret Ordning af den Høiere Almenskole af den ved Kgl. Resolution af 3die September 1890 til at tage under Revision de gjældende Bestemmelser om det Høiere Undervisningsvæsen nedsatte Kommission*

1933: *Innstilling fra lærerorganisasjonenes skolenevnd. Opnevnt 1931 efter henstilling fra Kirke- og undervisningsdepartementet.*

1938: *Innstilling II fra Plankomiteen for den nye skoleordning.*

1988: NOU 1988: 28. (1988). Med viten og vilje

2015: NOU 2015: 8. Fremtidens skole, Fornyelse av fag og kompetanser

2015-2015: Meld. St. 28. Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet

2018: NOU 2018: 15. Kvalifisert, forberedt og motivert. Kunnskapsdepartementet

Andre offentlige tekster

1962: *Sensur av skriftlige arbeid ved eksamen artium, rettleiing til sensorene*, Undervisningsrådet (første gang utgitt i 1957)

2015: *Vurdering for læring—Om satsingen*, Utdanningsdirektoratet.

2017: *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*, Kunnskapsdepartementet.

2020: *Kjennetegn på måloppnåelse – norsk Vg3 SF - Vg3 påbygging*, Utdanningsdirektoratet.

Til andre offentlige tekster hører også eksamensoppgaver som er gjengitt i E. B. Johnsen's doktoravhandling *Oppgavetekst og dannelse. Artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880-1991* (1997).

Metodiske verk

1874: *Norske stiloppgaver. Samlede og udgivne af A. E. Eriksen*. P. T.

1895: *Repetisjonskurs i norsk stil. Raad og regler for høiere klasser og viderekomne (gymnasier, seminarer o.s.v) av Arnold Rørholt, adjunkt ved Hamar gymnasium.*

1933: *Morsmålsundervisningen*, H. Ruge.

1942: *Norsk litteratur for realskolen og gymnaset: utgåve for skular med nynorsk som hovudmål ved Edvard Brakstad: merknader og oppgaver til band I og II., F. Bie, S. Kristensen & A. Villum.*

1970: *Fra stoff til stil. Studie- og oppgavebok i norsk språk og stil*, E. B. Johnsen.

2013: «Skrivetrekanter», Skrivesenteret.

Skolehistoriske verk og faghistorisk forskning

Dokka, H.-J. (1989). Samfunnsforandring og skoleutvikling. I K. Jordheim (Red.), *Skolen 1739-1989. En skolehistorisk antologi med 31 nyskrevne bidrag i anledning av norsk grunnskoles 250-årsjubileum*

Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013.*

- Høigård, E., & Ruge, H. (1971). *Den norske skoles historie. En oversikt.*
- Johnsen, E. B. (1997). *Oppgavetekst og dannelse. Artiumsstilens emner, formuleringer og forvaltning 1880-1991* [Doktoravhandling]
- Madssen, K. A. (1999). *Morsmålets normtekster. Et skolefag blir til—Norskfaget mellom tradisjon og politikk* [Doktoravhandling].
- Rogne, M. (2012). *Mot eit moderne norskfag—Ei studie av norskfagets tekstmogrep* [Doktoravhandling].
- Sirevåg, T. (1988). *Utsyn over norsk høgre skole. Frå lærde skolar til lov om vidaregåande opplæring.*
- Steinfeld, T. (1986). *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie.*
- Aase, L. (2002). *Norskfaget blir til. Den lærde skolens morsmålsundervisning og danningstradisjoner fram til 1870.*
- Aase, L. (2015). Noen diskurser i norskfaget 1970-2010. *Norsklæreren*, 15(1), 33–38.

Vedlegg 3:

1885 *Undervisningsplan for middelskolerne og gymnasierne: vedtaget den 1ste Marts 1885*

At lære at kjende Modersmaalet og dets Literatur i dennes mærkeligste Frembringelser og at anvende det i skriftlig Fremstilling er i Korthed Maalet for Undervisningen i Modersmaalet (s.38). Som Leder af de skriftlige Øvelser i Modersmaalet vil Norsklæreren fortrinsvis lade Disciplene behandle Emner, vedrørende almindelige Livsinteresser, som populær-ethiske Spørgsmaal, eller hentede fra Skolens Kundskabsfag; i sidste Tilfælde ville ogsaa Faglærerne kunne træde støttende til ved at prøve Disciplenes Tilegnelse af Stoffet ved skriftlige Øvelser. Man gaar ud fra, at der som regel skrives en Stil hver tredie Uge for Norsklæreren; 3-4 Gange om Aaret er ønskeligt, at der gives en skriftlig Opgave af en Faglærer (i Latin, Græsk, Historie, Geografi, Naturvidenskab); forsaavidt disse Stile i nogen større Grad lægge Beslag paa Disciplenes Tid, kan et tilsvarende Antal norske Stile bortfalde.

Man gaar ud fra, at der som regel skrives en Stil hver tredie Uge for Norsklæreren.

Med Hensyn til disses Behandling fra Lærernes Side mærkes, at det vistnok vil være hensigtsmæssigt, at ogsaa i Gymnasiet Emnet af og til gennemtænkes og i det væsentlige udformes i Klassen, som et Fællesarbeide; men paa ethvert Trin og navnlig henimod Aflutningen vil være nødvendigt at vænne Disciplene til paa egen Haand at disponere og udarbeide en given Opgave. I Klasse I og II bør saaledes Opgaven i Regelen gennemgaaes; i Kl. III bør dette kun nu og da finde Sted.

Undervisningsplan for middelskolerne og gymnasierne: vedtaget den 1ste Marts 1885. Christiania:
Chr. Schibsteds Bogtrykkeri

Vedlegg 4

1899 Undervisningsplan for gymnasiet

B Øvelser i bruk av sproget

I. De skriftlige oppgaver.

Maalet er, at eleverne paa en med hensyn til indhold og form tilfredstillende maade kan skriftlig behandle oppgaver, passende for deres alder og utvikling.

Disse oppgaver bliver at vælge saaledes, at eleverne til behandling deraf kan hente det fornødne stof fra den kreds af kundskaber og forestillinger, som dels skolens undervisning dels livet selv maa antages at have indført dem i. Da nu de unges livserfaring i regelen ikke er saa stor, at de du fra den alene skulde kunne behandle et emne tilfedsstillende, bør man undgaa emner som ikke kan forutsættes at have faaet ialfald nogen belysning gjennom skolens undervisning. Vælges oppgaven med saadan forsigtighed, kan det kræves, at besvarelsen er tilfredsstillende baade med hensyn til form og indhold. Meningen er ikke, at den norske stil skal være en kundskabsprøve, endmindre at der ved bedømmelsen af besvarelsene skal sees paa detaljert kundskab i et enkelt fag; men der fordres, at stilen skal have et indhold, og at dette indhold skal være i det væsentlige korrekt og have en vis fylde. Viser stilen en saa grov uvidenhed paa punkter, hvor man kan kræve viden, at besvarelsen paa grund heraf maa blive forfeilet, da kan den ikke regnes for antagelig, selv om sprogbehandlingen er tilfredsstillende.

Paa det første trin i gymnasiet bør man fortsætte arbeidet fra middelskolen med stile af fortællende og skildrende art; i 1ste klasses 2det halvaar gaar man over til oppgaver, som, om de end fremdeles er væsentlig skildrende, berettende og forklarende, dog stiller større krav til ordnet tankeudvikling; men dermed opstaar ogsaa kravet paa en tilsvarende veiledning fra lærerens side. Da det emne, som skal behandles, maa være vel kjent, bør det under samarbeide i klassen saameget som mulig overlades eleverne selv at finde stoffet frem; men ved ordningen deraf maa lærerens veiledning være mere fremtrædende; naar man er blevet enig om en hensigtsmæssig ordning, bør eleverne gjengive denne i en kort disposisjon, som de saa skal følge i sin besvarelse. Elevernes stile vil efter en saadan gjennemarbeidelse af stoffet for en væsentlig del blive reproduktion; men denne reproduktion vil kræve et arbeide, som baade bringer udbytte i sproglig hsnseende [sic] og indøver en bestemt ordnet tankeudvikling.

Naar man senere finder at kunne gaa videre og begynder at lade eleverne skrive stile af ræsonnerende art om emner, hentet fra almindelige, men høiere liggende livsinteresser, bliver det

lærerens opgave under henvisning til konkrete livsforhold at faa eleverne til at se, at de kjender mere til emnet, end de selv ved af, og at hjælpe dem til at klare og benytte sin kundskab ved at lære dem at slutte af, hva de har iagttaget og ad den ene eler anden vei tilegnet sig, at anstille sammenlikninger, finde modsætninger og almindelige synspunkter, der bliver bestemmende for stilens ordning. Hvor vidt en lærer bør gaa i en saadan forberedende behandling av emnet, beror paa dettes beskaffenhed og klassens standunkt. Hentes emnerne fra den mundtlige norskundervisning, eller er de berørt under denne, kan den forberedende behandling indskrænkes eller spares. Et hovedhensyn bliver det altid, at ikke elevernes selvvirksomhed utilbørlig hemmes; derfor maa denne forberedelse gjennemgaaelse af emnet efterhaanden indskrænkes til korte antydninger og anledning gives til at skrive uden nogen forut given hjælp.

Ved den her omhandlede undervisning kan det mere end ved nogen anden være ønskeligt at komme **den enkelte elev** til hjælp. Imidlertid er ogsaa her undervisningen underkastet skolens almindelige vilkaar; den maa blive klasseundervisning, og dermed er ogsaa grænsen sat for individuel paavirkning og veiledning. Fra dette synspunkt maa ogsaa **rettelsen af stilene** betragtes. Saalænge det gjælder feil, der ikke rører ved stilens grundtanke og denne udformning, feil i det enkelte og af mere formel art, vil læreren i hver stil kunne betegne feilen, uden at der kræves videre forklaring; men naar feilen stikker dybere, i en urigtig tanke eller tankeforbindelse eller i afgivelser fra den for emnets behandling lagte plan, naar de valgte udtryk er saa uklare eller ubehjælpelige, at de maa ombyttes, vil en blot antydning af feilene ikke være tilstrækkelig, medens der, navnlig i større klasser, ikke bliver tid til arbeide med den enkelte. Læreren bliver da nødt til, saavidt det lader sig gjøre, at samle slige feil under ett og behandle dem for den hele klasse; men han vil kunne sikre sig, at hans bemerkninger naar frem til den enkelte ved at kræve, at han omarbeider mangelfulde partier.

En særlig vanskelighed ved disse arbeider møder eleven deri, at han i de fleste tilfælde mangler direkte mønstre for dem. Derfor vil det være godt, at læreren, naar ha har rettet elevernes arbeider, giver dem en af ham selv udarbeidet besvarelse af samme opgave til sammenligning; særlig naar vanskeligere emner første gang opgives til behandling, vil dette være at anbefale.

Hvor vigtig den gennem individuel eller generel rettelse givne veiledning er, saa vil den dog først føre til maalet, naar eleverne gennem tiltrækkelig **øvelse** faar anledning til at føre sig lærerens veiledning til nytte. Som minimum af øvelse maa det ansees at være, at der skrives stil hver 3dje uge; detalj maa komme, at der i regelen to gange hvert halvaar i alle klasser gives anledning til at lade eleverne skrive extemporalstil paa skolen i flere sammenhængende timer. Fagopgaver kan, naar

vedkommende faglærer under arbeidet med dem stiller de rette krav til sprogbehandling og ordnet fremstilling, støtte norskundervisningen, men bør ikke indgaa som en del av denne.

1. klasse og 2. klasse	Minst 12 hjemmearbeider og 4 ekstemporale stiler på skolen.
3. klasse	Minst 10 hjemmearbeider og 3 ekstemporale stiler på skolen

Undervisningsplan for gymnasiet. (1899). Kristiania: Det norske aktieforlag

Vedlegg 5

1911 *Undervisningsplan for Gymnasiet*

B. Øvelser i bruken av sproget.

1. *De skriftlige opgaver i det almindelige bokmaal.*

Maalet er at elevene paa en med hensyn til indhold og form tilfredsstillende maate kan skriftlig behandle opgaver passende for deres alder og utvikling.

Disse opgaver blir at vælge saaledes at elevene til deres behandling kan hente det fornødne stof fra den kreds av kundskaper og forestillinger som dels skolens undervisning, dels deres eget liv har git dem.

Da de unges livserfaring i regelen ikke er saa stor at den alene strækker til naar det gjælder at behandle et emne tilfredsstillende, bør man undgaa emner som ikke kan forudsættes at ha faat ialfald nogen belysning gjennem skolens undervisning. Et saadant emne vil man kunne forlange at elevene skal besvare tilfredsstillende med hensyn til indhold og sprog, naar opgaven faar en klar form og streng begrænsning. Meningen er ikke at den norske stil skal være en kundskapsprøve, hvor det gjælder at lægge for dagen et indgaaende kjendskap til et emnes enkeltheter. Men stilen skal vise at den unge saa vidt behersker det stof han skriver om at han kan gi sin fremstilling av det en fri, ordnet og naturlig form.

De opgaver man begynder med at gi elevene i 1ste klasse, bør væsentlig være av samme art som de elevene har skrevet i 4de middelklasse: skildringer, beskrivelser, friere gjengivelser av et tilegnet stof, og lignende. Efterhaanden kan opgavene gjøres sværere og kravene til tankeindholdet og fremstillingen sættes op. Med fordel kan stilene knyttes til literaturlæsningen og til historien. Jo mere opgavene svarer til elevenes interesseliv, jo klarere og fastere begrænset de er, desto sikrere kan man være paa at elevene vil lægge arbeide i sine norske stiler. En forutgaaende veiledning til emnets behandling vil her ofte være nødvendig. Denne veiledning bør i saa fald ske paa den maate at elevene først ledes til at hente stoffet frem av sin egen erfaring og viden, og at læreren derpaa gir dem de nødvendige vink til stoffets ordning, idet han herunder altid søker at rette elevenes opmerksomhet paa emnets hovedtanke som det centrale moment hvorom de øvrige momenter grupperes. I almindelighet har elevene adskillig vanskelighet med at finde et heldig anlæg for sine stiler. Et riktig utgangspunkt vil som regel lette dem i arbeidet. Et saadant vil de gjerne finde i opgaven selv, i den realitet om hvilken de skal fremsætte sine tanker. Skal de skrive om «idrætslivets gavnlige og skadelige virkninger», er det naturlig at de begynder med at skildre idrættense fremtrædende plads i vore dages ungdomsliv. Skal de skrive om «elvenes betydning for vort land», er det naturlig at

begynne med en beskrivelse av Norges elvesystem, o.s.v. Fra dette utgangspunkt føres da tanken naturlig ind paa behandlingen av hovedspørsmålet.

Av og til bør elevene tilholdes at opstille en skriftlig disposisjon, se de skal følge i sin besvarelse. Elevene tilholdes fra første stund av at undgaa unødige vidløftighet og at føre et naturlig sprog. Man maa ganske vist opmuntre dem til at skrive saa frit som mulig ut fra sine personlige meninger og erfaringer, men samtidig maa de tilholdes at finde en enkel, koncise og likefrem form. Betingelsen for at kunne erhverve en mere utviklet stilkunst – noget som for øvrig alltid vil være et eie for de faa – er at man lærer at skrive nøiaktig og klart. Der er naturligvis enkelte elever som har en større forestillingsfylde og et mere bevægelig fantasiliv, og som for å finne uttrykk herfor trenger større plads. Det maa de da ogsaa faa lov til, men likeoverfor disse vil det ret ofte være paakrævet at indskjærpe begrænsningens nødvendighet.

Efterhaanden vil man kunne gaa over til at gi elevene opgaver som stiller større fordringer til deres tankearbeide og sprogdygtighet, opgaver hentet ut fra samfundslivet, fra historien og fra naturen, opgaver som gir plads for et mere personlig ræsonnement, for prøvelse av forskjellige synsmaader, for sammenfatninger av enkelte kjendsgjerninger under mere almindelige synspunkter, og lignende. Disse opgaver maa med forsiktighet avpasses efter elevenes forutsætninger og modenhet, i 2den klasse saaledes være mindre fordringsfulle end i øverste klasse. Læreren forberedende veiledning maa søke tilknytning til de konkrete livsforhold som elevene maa forutsættes at kjende, eller til den kundskap som de paa forskjellige omraader har erhvervet sig. De vænnes derigjennem til at tænke og skrive positivt og anskuelig og at sky abstraktioner og almensætninger. Forberedelsen vil efterhaanden kunne indskrænkes, og kan tilsidst som regel ophøre. Den maa alltid gi rum for elevenes selvtænkning og selvvirksomhet.

Ved den her omhandlede undervisning kan det mere end ved nogen anden være ønskelig at komme den enkelte elev til hjelp. I større klasser vil dette imidlertid bare kunne skje i begrenset utstrækning. Ved rettelsen og gjennomgaaelsen av stiler vil det derfor være nødvendig at læreren noterer ned væsentligere feil i plan, tanke eller uttrykk og behandler disse under ett for hele klassen og med stadig appel til elevenes selvtænkning. Han bør kræve av den enkelte at han omarbeider mangelfulde partier. Mindre feil i det enkelte eller av mere formel art kan merkes i margin og overlates til elevenes rettelse. I mange tilfælde vil det dog være nyttig at læreren i margin omskriver til godt sprog urigtige, ubehjælpelige eller uklare sætninger og sætningsforbindelser.

Hvor viktig den gjennom individuell eller generell rettelse givne veiledning er, saa vil den dog først da føre til maalet naar eleven gjennom tilstrækkelig **øvelse** faar anledning til at føre sig lærerens veiledning til nytte. Av hensyn til de skriftlige øvelser i landsmaal vil det dog som regel ikke la sig gjøre at skrive flere end 14 stiler i 1ste og 2den klasse, hvorav 3 eller 4 ekstemporale, og 12 i 3dje klasse, hvorav 3 ekstemporale. Til forberedelse og gjennomgaaelse av de norske stiler vil gjennomsnitlig 1 time ukentlig bli at anvende. Fagopgaver kan, naar vedkommende faglærer under arbeidet med dem stiller de rette krav til sprogbehandling og ordnet fremstilling, støtte norskundervisningen, men bør ikke indgaa som en del av denne.

1ste klasse

Skriftlige øvelser. 14 norske stiler, hvorav 3 eller 4 er ekstemporale. Paa landsmaalet diktat, omsætning fra bokmaal, og gjengivelser. Til grammatik og skriftlige øvelser paa landsmaal anvendes regelmæssig 1 time ukentlig.

2den klasse

Skriftlige øvelser. 14 norske stiler, derav 3 eller 4 ekstemporale. Landsmaalsdiktat, omsætning fra bokmaal til landsmaal og gjengivelser på landsmaal.

3dje klasse

Skriftlige øvelser. 12 norske stiler, hvorav 3 ekstemporale. Gjengivelser og lette stiler på landsmaal av fortællende og skildrende art.

Som ekstemporale stiler medregnes stiler ved tentamen og aarsprøven. Timene fordeles paa landsmaal og den almindelige bokmaal i samme forhold som i de andre klasser.

Undervisningsplan for Gymnasiet. (1911). Kristiania: A.W. Brøggers boktrykkeri

Vedlegg 6

1940 *Ny foreløpig melding om leseplaner og pensja i de boklige fag i den høgre skolen etter lov av 10. mai 1935*

5-årsgymnaset.

Målet for opplæringa i norsk i gymnaset kan ein setja opp slik:

7. at dei på ein fullnøyande måte, både når det gjeld innhald og form, kan greia å skriva om emne som ligg høveleg for alderen og voksterstega deira

Norskopplæringa fell da i desse sergreinene:

- e) øving i grammatikk og analyse i hovudmålet
- f) øving i formlæra åt sidemålet
- g) rettskrivingsøvingar både i hovudmål og sidemål, øvingar i teiknsetjing
- h) skriftlege øvingar i bruk av
 1. hovudmålet og
 2. sidemålet.

Til arbeidet med dette har det 5-årige gymnaset eit veketimetakk på 4-5-5-5-6, og ved utgangen av siste klasse skal elevane kunne godtgjere at dei har nådd dei krava til kunnskap og mognad som blir sette opp i samsvar med målet for morsmålsopplæringa i gymnaset.

Skal elevane nå den størst mogelege evne og mognad, gjeld det i høg grad at alle dei sergreinene som faget fell i, i meste mon kan renne i hop til ei samla eining. Med det for auga lyt læraren for kvar klasse og kvar elevflokk i store drag setja opp ein klår plan for bruken av tida, som må bytast på rimeleg måte mellom munnlege og skriftlege øvingar. Om talet på **skriftlege øvingar** i dei to fyrste klassane viser ein til «Foreløpig melding om leseplaner osfr. I de nederste klasser av den høgre skolen». I kvar av dei tre øvste klassane bør elevane skrive 7-8 arbeid i kvart mål. I hovudmålet bør halvparten av arbeida skrivast på skulen, i sidemålet helst fleire. Det må aktast på at skriveøvingane i stort mon får tilknytning til det som blir lesi og gjennomgått i skulen.

Om **rettskrivingslære og grammatikk** i dei to fyrste klassane viser ein òg til «Foreløpig melding osfr.» under Norsk. I dei høgare klassane bør øvingar i rettskriving og teiknsetjing og innlæring av grammatikk i begge målformene helst knytast til den skriftlege opplæringa. Samstundes må elevane òg ha klårt for seg, at arbeidet med grammatikk og analyse i morsmålet har sitt store verd for innlæring av framande mål og lettar arbeidet der.

Skriftlege øvingar.

Når det i alle 5 åra skal arbeidast parallelt med skriftlege øvingar i begge målformene, er det klart at dei krev etter måten mykje av den tida som står til rådvelde. Ein blir her nøydd til å setja opp nokolunde faste grenser for talet på skriftlege oppgåver.

Det har òg lenge vore eit ålment ynske å få høve til å skriva ein stor part at desse oppgåvene i sjølve skuletida, å få faste skuleskrivingar med andre ord. Både blir heimearbeidet åt elevane mykje letta med dette, og norsklæraren får godt høve til å halda ut frå ein annan stilemma som refererer seg til kunnskap og oversyn som elevane skal sitja inne med, etter det arbeidet som er gjort i klassen. – og slike som krev innsamling av og arbeid med nytt tilfang på eiga hand frå eleven si side. Det lyt til begge slag emne og begge måtane å få gjort arbeidet på.

Man å finna den naudsynlege tida til skuleskrivingar er vandt. Her vert nemnt einskilte ting som kan tena til rettleiing, men nokon ålmengjeldande framgangsmåte kan ein førebels ikkje slå fast. Til så lenge får dei einskilte skulane skipa seg som dei finn det laglegast kvar for seg.

Til ein norsk skulestil i hovudmålet kan ein rekna at det normalt bør brukast opptil 4 timar i dei øvste klassane, i sidemålet noko mindre bortsett frå avgangsklassen. I alle desse klassane bør norsken ha to samanhengande timar (gjerne måndagane så langt det kan høva), som fyrst og fremst vert nytta til skriftlege øvingar og alt som høyrer beinvegs i hop med dei, slik som stilførebuing, stilgjennomgåing, rettskrivingsøvingar o.d. Nokre av desse timane skulle likevel kunna bli att til anna arbeid med norsken.

Når det skal vera skuleskriving i norsk på 4 timar i samanheng, lyt ein få 2 timar frå andre fag. Men det eller dei faga som har gjevi frå seg desse timane, må få dei att ved anna høve frå norskfaget, så langt råd er for timeplanen. I dei høgaste klassane allvist kan det vera bruk for 4 timar skuleskrivingar

Både i matematikk og fysikk på reallina, til engelsk på engelsklina, latin på latinlina og tysk på norrønlina. Ved samarbeid her måtte ein i mange høve kunna skipa det slik at klassane kunne får skrive norsk skulestil i t.d. 6. kvar veke, og tilsvarande i matematikk, engelsk, latin og tysk likeeins 6. kvar veke.

Skriftleg.

Når ein ikkje reknar eksamensstilar med, vil det i skuleåret høva å skriva: I **hovudmålet** 8 stilar, av dei 4 på skulen og i 4 timar kvar gong. I **sidemålet** 4 stilar, av dei 3 på skulen à 2 timar. Dessutan sume andre arbeid som normalisering frå bygdemålsprøver, omsetjing o.d. 4-5 gonger t.d. og minst 1 skuletime kvar gong.

Arbeid med rettskriving og grammatikk vert helst teki i samanheng med dei skriftlege arbeida, og både det og arbeidet med stilførebuing og stilgjennomgåing etter retting blir lagt til dei to samanhengande timane som faget bør ha.

Skriftleg.

8 hovudstilar, av dei 4 på skulen, 4 stilar på sidemålet (2 på skulen) òg dessutan 4 andre arbeid i sidemålet (på skulen og 2 timar kvar gong).

Skriftleg.

Utanom 2 tentamenstilar i kvar målform skriv dei 3 stilar heime og 2 på skulen i kvar målform.

Ny og foreløpig melding om leseplaner og pensa i de boklige fag i den høgre skolen etter lova av 10. mai 1935 Rundskriv fra Kirke- og undervisningsdepartementet til de høgre almenkoler
Oslo 1. juli 1940

Vedlegg 7

1950 *Undervisningsplaner. Den høiere almenskolen etter lov av 10. mai 1935.*

Det 5-årige gymnaset.

Mål og faggreiner.

5. Dei skal kunne skriva om emne som høver for alderen og vokstersteget deira.

e) Øvingar i rettskriving og setningsanalyse i begge målformer, øvingar i formlæra i sidemålet, øvingar i teiknsetjing.

f) Øvingar i skriftleg bruk av begge målformer. (s. 21).

Undervisninga i *rettskrivingslære og grammatikk* bør i dei høgare klassane helst knytast til den skriftlege opplæringa, men elevane bør ha hjelpebøker som dei kan spørja til råds, og som læraren kan visa til. Elevane må få klårt føre seg at arbeidet med grammatikk og analyse er viktig for å læra framand mål og lettar arbeidet med desse.

Hovudmål og sidemål

Morsmålsopplæringa i gymnaset skal læra elevane dei to offisielle skriftmåla i landet. Dei har kvart for seg sin litteratur, si serskilde bøyningsslære og rettskriving, i nokon mon òg sitt serskilde ordtilfang. Men samstundes ligg dei så nær kvarandre og har så mange tilnærings- og samformer i begge skriftmål, at overgangane på mange punkt blir heilt flytande. Best hjelp vil ein finna i litteraturlesnaden, som i dei skoleutgåvene som blir nytta, i det store og heile lyt fylgja linene for dei godkjende læreboknormalane. Elevane bør få lesa monaleg meir litteratur enn det eksamenspensumet som blir gjennomgått, også i sidemålet; det aukar kjennskapen til ord og uttrykk og styrkjer kjensla for rett og god målbruk. Det vil vera nyttig om elevane les minst ei av dei vanlege lærebøkene på sidemålet sitt, t. d. læreboka i litteraturhistorie, Noregshistorie, geografi. Kvar elev skal ved examen artium skriva ein hovudstil og ein tilleggsstil. I dei fleste klassar vil alle eller dei fleste ha same målform i hovudstilen. I slike klassar bør arbeidet med hovudmålet få om lag 2/3 av tida, arbeidet med sidemålet om lag 1/3, og det er naturleg at eksamenspensumet blir skrift på dei to målformene i nokolunde same høve. Men ein elev som skriv hovudstilen (i skolen og til eksamen) i ei ana målform enn fleirtalet i klassen, skal ha all den rettleiing som det er rimeleg høve til å gje han. Han kan òg, om han vil, velja eit anna munnleg pensum enn fleirtalet i klassen, såleis at hans hovudmål blir riktigare representert; men han har ikkje krav på å få særpensumet gjennomgått. Er talet på elevar som vel kvar av dei to målformene, jamnare fordelt, bør dette ha

innverknad både på fordelinga av tida til undervisning i kvar av de to formene og på fordelinga av eksamenspensumet.

Skriftlege øvingar.

Til ein norsk skolestil i hovudmålet kan ein rekna at det normalt bør brukast opptil 4-5 timar i dei øvste klassane, i sidemålet noko mindre, bortsett frå avgangsklassen. I alle desse klassane bør norsk ha to samanhengande timar (gjerne måndagane så langt det kan høva) som fyst og fremst vert nytta til skriftlege øvingar og alt som høyrer beinveges i hop med dei, slik som stilførebuing, stilgjennomgåing, rettskrivingsøvingar og liknande. Nokre av desse timane skulle likevel kunne bli att til anna arbeid.

Når det skal vera skoleskriving i norsk i 4 timar eller meir i samheng lyt ein få 2 eller fleire timar frå andre fag, som må få dei att ved anna høve frå norskfaget, så langt råd er for timeplanen. I dei høgare klassane kan det vere bruk for samanhengande timar til skoleskrivinga t. d. i matematikk og fysikk på reallina, engelsk på engelsklina og norrønlina, latin på latinlina. Ved samarbeid måtte ein mange høve kunna skipa slik at klassane kunne få skrive norsk skolestil t- d- 6. kvar veke, og tilsvarande matematikk, fysikk, engelsk, latin like eins 6. kvar veke.

Om oppgåvene i norsk stil.

Meir enn i nokor anna faggrein i gymnaset har ein her ei sterk spreing av stoffet. Ved sida av reint litterære emne vert det nytta oppgåver frå næringsliv, politikk, geografi, historie osv. og alle slags aktuelle samfunnsproblem, men ein kjem òg ofte inn på emne som har tilknytning til problem i ungdomstida, både dei reint personlege og dei som møter ungdomen i heim, skole og samfunnsliv elles. Det er vel uråd både for lærarar og elevar å meistre så vist mange og ulike emne på ein fullnøyande måte, og for at det heile ikkje skal gli ut, bør norsklærarane der det høver, søkja samarbeid med andre faglærarar (i historie og samfunnslære, geografi o. fl.) både når det gjeld å velja oppgåver for norsklæraren og rettleia elevane i rett målbruk og logisk disponering av stoffet, læra dei å vera varsame med å fella kategoriske domar i tvilsame spørsmål, og freista førebu dei til å kunne vera med i samfunnsdebatten ved å ta opp sentrale og aktuelle samfunnsproblem og drøfta desse på ein sakleg og objektiv måte.

Stilskrivning.

Når ein ikkje reknar årsprøve- og eksamensstilane med, bør elevane både i 3., 4. og 5. klasse skrive i *hovudmålet* 7-8 stilar, og av dei minst 3 på skolen. I *sidemålet* i 3. klasse bør ein ta til med stilar så snart klassen maktar det, t.d. 2 t. på skolen 3-4 gonger og 1-2 gonger heime. I 4. klasse: 4 stilar (2

på skolen) og 3 andre arbeid på skolen i 2 timar kvar gong. I 5. klasse: 2 tentamenstilar, 2 skolestilar og 3 heimestilar.

Serleg når det gjeld heimestilar, må ein ikkje minst i 3. klasse, men og i 1ste halvåret i 4. klasse gje elevane høve til å nytta friare former for stilskriving, t.d. arbeidsoppgåver av ymse slag, skriftlege diskusjonsinnlegg, referatoppgåver og liknande.

Det høver best å ta arbeidet med rettskriving og grammatikk i samanhengmed dei skriftlege arbeida.

Det 5-årige gymnaset

Mål og faggreiner

Mål for opplæringa i norsk i gymnaset:

5. Dei skal kunne skriva om emne som høver for alderen og vokstersteget deira.

Norskopplæringa fell da i desse *faggreinene*:

e) Øvingar i rettskriving og setningsanalyse i begge målformer, øvingar i formål i sidemålet, øvingar i teiknsetjing.

f) Øvingar i skriftleg bruk av begge målformer.

Ved utgangen av siste klasse skal elevane kunna godtgjera at dei fyller dei krav til kunnskap og mognad som blir sette opp i samsvar med målet for morsmålsopplæringa i faget.

Hovudmål og sidemål

Morsmålsopplæringa i gymnaset skal læra elevane dei to offisielle skriftspråka i landet. Dei har kvar for seg sin litteratur, si serskilte bøyningsslære og rettskriving, i nokon mon òg sitt serskilte ordtilfang. Men samstundes ligg dei så nær kvarandre og har så mange tilnærings- og samformer i begge skriftmål, at overgangane på mange punkt blitt heilt flytande. Best hjelp vil ein finna i litteraturlesnaden, som i dei skoleutgåvene som blir nytta, i det store og heile lyt fylgja linene for dei godkjende læreboknormalane. Elevane bør få lesa monaleg meir litteratur enn det eksamenspensumet som blir gjennomgått, også i sidemålet; det aukar kjennskapen til ord og ordbruk og styrker kjensla for rett og god målbruk. Det vil vera nyttig om elevane les minst ei av dei vanlege lærebøkene på sidemålet sitt, t.d. læreboka i litteraturhistorie, Noregshistorie, geografi. Kvar elev skal ved examen artium skriva ein hovudstil og ein tilleggsstil. I dei fleste klassar vil alle eller dei fleste ha same målform i hovudstilen. I slike klassar bør arbeidet med hovudmålet få om lag 2/3 av tida, arbeidet med sidemålet om lag 1/3, og det er naturleg at eksamenspensumet blir skrift på dei to målformene i nokolunde same høve. Men ein elev som skriv hovudstilen (i skolen og eksamen) i ei anna målform enn fleirtalet i klassen skal ha all den rettleiing som det er rimeleg høve til å gje han.

Skriftlege øvingar

Til ein norsk skolestil i hovudmålet kan in rekna at det normalt bør brukast opptil 4-5 timar i dei øvste klassane, i sidemålet noko mindre, bortsett frå avgangsklasse. I alle desse klassane bør norsk ha to samanhengande timar (gjerne måndagane så langt det kan høva) som fyrst og fremst vert nytta til skriftlege øvingar og alt som høyrer beinvegs i hop med dei, slik som stilførebuing, stilgjennomgåing, rettskrivingsøvingar o.l. Nokre av desse timane skulle likevel kunne bli att til anna arbeid.

Når det skal vera skoleskriving i norsk på 4 timar eller meir i samanhang, lyt ein få to eller fleire timar frå andre fag, som må få dei att ved anna høve frå norskfaget, så langt råd er for timeplanen. I dei høgare klassane kan det vera bruk for samanhengande timar til skoleskriving t.d. i matematikk og fysikk på reallina, engelsk på engelsklina og norrønlina, latin på latinlina. Ved samarbeid må ein i mange høve kunna skipa det slik at klassane kunne få skrive norsk skolestil t. d. 6. kva veke, og tilsvarande i matematikk, fysikk, engelsk, latin like eins 6. kvar veke.

Om oppgåvene i norsk stil

Meir en i nokor anna faggrein i gymnaset har ein her ei sterk spreing av stoffet. Ved sida av reint litterære emne vert det nytta oppgåver frå næringsliv, politikk, geografi, historie osb. Og alle slags aktuelle samfunnsproblem, men ein kjem òg ofte inn på emne som har tilknytning til problem i ungdomstida, både dei reint personlege og dei som møter ungdomen i heim, skole og samfunnsliv elles. Det er vel uråd både for lærarar og elevar å meistra så vidt mange og ulike emne på ein fullnøyande måte, og for at ikkje det heile skal gli ut, bør norsklærarane der det høver, søkja samarbeid med andre faglærarar (i historie og samfunnslære, geografi o.fl.) både når det gjeld å velja oppgåver og å døma svara. Reint ålment kan ein seia et det vert ei viktig oppgåve for norsklæraren rettleia elevane i rett målbruk og logisk disponering av stoffet, læra dei å vera varsame med å fella kategoriske domar i tvilsame spørsmål, og freista førebu dei til å kunna vera med i samfunnsdebatten ved å ta opp sentrale og aktuelle samfunnsproblem og drøfta desse på ein sakleg og objektiv måte.

(...)

Stilskrivning

Når ein ikkje reknar årsprøve- og eksamensstilane med, bør elevane både i 2., i 4. og i 5. klasse skriva i *hovudmålet* 7-8 stilar, og av dei minst 3 på skolen. I *sidemålet* i 3. klasse bør ein ta til med stilar så snart klassen maktar det, t.d. 2 t. på skolen 3-4 gonger og 1-2 gonger heime. I 4. klasse: 4

stilar (2 på skolen) og 3 andre arbeid på skolen i 2 timar kvar gong. I 5. klasse: 2 tentamensstilar, 2 skolestilar og 3 heimestilar.

Serleg når det gjeld heimestilar, må ein ikkje minst i 3. klasse, men òg i fyrste halvåret i 4. klasse gje elevane høve til å nytta friare former for stilskriving, t.d. arbeidsoppgåver av ymse slag, skriftlege og diskusjonsinnlegg, referatoppgåver o.l.

Det høver best å ta arbeide med rettskriving og grammatikk i samanheng med dei skriftlege arbeida.

Undervisningsplaner for den høgre almenskolen etter lov av 10. mai 1935.(1959). Oslo: Fabritius & sønners forlag

NORSK (4-5-5)

1. GENERELL INFORMASJON

Norsk er eit av dei felles allmenne faga i dei 2-årige grunnkursa og i studieretning for allmenne fag. Det har fire veketimar første året og fem timar andre og tredje året.

2. MÅL

2.1. Gjennom arbeidet med faget skal elevane

- skaffe seg kunnskap i norsk språk og øving i å ordleggje seg korrekt og presist både munnleg og skriftleg

2.2. Kommenterar til målet

Det er viktig at undervisninga så langt råd er byggjer på det faglege grunnlaget elevane far frå grunnskolen.

Ein bør leggje om lag like stor vekt på det språklege som den litterære delen av faget, men leggje arbeidet slik opp at dei ulike sidene av undervisninga så langt det er mogeleg blir ein heilskap for elevane.

Ei hovudsida av undervisninga er at elevane skal lære seg å bruke morsmålet korrekt og presist. Kunnskapane i språket skal i første rekkje hjelpe elevane i arbeidet med å tileigne seg språkdugleik. Elevane må øve opp den språklege uttrykksevna gjennom varierte oppgåver og allsidig stoffutval. Dei bør arbeide med både norsk hovudmål og norsk sidemål, og leggje om lag like stor vekt på norsk munnleg som norsk skriftleg.

3. EMNEPLAN

3.1. Dei konsekvensar målet har for utvalet av fagstoff

Gjennom eit variert utval av oppgåver og verksemder må ein prøve å utvikle og øve opp språkdugleiken og litteraturkunnskapen hos kvar elev.

Det er viktig å finne arbeidsstoff som er tilpassa både nivået elevane står på, og den studieretninga dei har valt. Samtidig må ein hugse på at norsk er eit allmennfag, der elevane bør få oppleve språket og litteraturen knytte til andre felt i samfunns- og kulturlivet enn det feltet deira studieretning omfattar. Ein bør i det heile unngå at norsk blir eit «studieretningsfag» i staden for eit allmennfag.

3.2.0. Generelt om dei tre årsstega

Dei tre årsstega er bygde opp som avslutta einingar, men ein bør leggje arbeidet opp med sikte på ein naturleg progresjon over to eller tre år.

I emnelistene må ein av praktiske grunnar skilje mellom dei to hovuddelane av faget, den språklege og den litterære delen. I undervisninga bør ein så langt det er mogeleg sjå dei ulike delane under eitt og la dei verke saman.

Den språklege delen omfattar

- systematisk undervisning i å bruke språket munnleg og skriftleg. Ein bør freiste å bruke dei tilknytingspunkta som finst mellom dei to bruksområda
- undervisning i språkkunnskap, der ein arbeider inn viktige grammatiske omgrep, øver inn sentrale formalkunnskapar, får innføring i elementær stilistikk og drøfter aktuelle språkproblem

(1. årstrinn)

II. Skriftleg bruk av språket

Undervisninga bør ha som grunnlag å føre elevane inn i ulike språkfunksjonar, i skilnadane mellom objektiv og subjektiv språkbruk, og i den påverknaden skrivesituasjonen har på språkbruken, og i den påverknaden skivesituasjonen har på språkbruken. Men denne innføringa skal ikkje vere noko mål i seg sjølv. Målet må vere å utvikle den skriftlege evna hos elevane alt etter føresetnadane deira, slik at dei på best mogeleg måte kan gje uttrykk for det dei veit, tenkjer og kjenner i eit korrekt og klart språk med orden og logisk samanheng i framstillinga. Dette gjeld for begge målformer.

Emneliste for 1. årssteget:

(Dei fire hovudgruppene nedanfor er kjernestoff (i kursiv). Den detaljerte lista over ulike oppgåvetypar under kjernestoffet er ikkje bindande, og føresetnadene til elevane vil avgjere i kor stort mon og kort grundig ein skal arbeide med dei oppgåvetypane det er gjort framlegg om.)

Sak/situasjonsbundne oppgåver

Sakleg framstilling (utgreiing, skildring, orientering)

Omsetjing

Rapport, referat (frå tekstar), resymé (samandrag)

Referat (frå bandopptak og foredrag)

Kommentarar (til tekstar og bandopptak)

Oversikt

Personleg prega framstillingar

Skildring, skisse

Forteljing

Omsetjing

Brev, lesarbrev

Personleg forma essay

Tolking av litterær tekst

Novelle, dikt, collage

Resonnerande framstillingar

Enkle tolkingar og presiseringar

Enkle resonnerande oppgåver (eventuelt dokumentasjon, om ønskjeleg som «stil»)

Yrkesretta oppgåver

Forretningsbrev og søknader

Arbeidsrapportar

Fullmakter og avtalar

(2. årstrinn)

II. Skriftleg bruk av språket

Emneliste for 2. årssteget:

(Dei fire hovudgruppene nedanfor er kjernestoff (i kursiv). Den detaljerte lista over ulike oppgåvetypar under kjernestoffet er ikkje bindande, og føresetnadene til elevane vil avgjere i kor stort mon og kort grundig ein skal arbeide med dei oppgåvetypane det er gjort framlegg om.)

Sak/situasjonsbundne oppgåver

Sakleg skildring av ulik art

Omsetjing

Rapport, referat (frå tekstar, bandopptak, foredrag, diskusjon), resymé

Kommentarar (til tekstar og bandopptak)

Oversikt

Personleg prega framstillingar

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

Resonnerande framstillingar

Debattinnlegg
Tolkingar og presiseringar
Argumentasjon og/eller dokumenterande oppgåver
Resonnerande oppgåver, gjerne med vurdering
Enkle resonnerande oppgåver
(Mange av desse oppgåvene vil det vere naturleg å gi som «stil»)

Yrkesretta oppgåver

Forretningsbrev og søknader
Arbeidsrapportar
Fullmakter og avtalar

(3. årstrinn)

II. skriftleg bruk av språket

Emneliste for 3. årssteget:

Vidareføring av oppgåvetypane frå det 2. årssteget. Vanskegrad, omfang og krav til innhald og form aukar. Hovudmengda av oppgåvene må ein hente frå gruppa resonnerande framstillingar, men også dei andre gruppene bør vere representerte, særleg oppgåvetypar som personleg forma essay og tolking av litterær tekst.

Alle elevane skal opp til ein felles eksamen etter det 3. årssteget, og målet for undervisninga i skriftleg bruk av språket kan ein best skissere ved ein omtale av dei oppgåvetypane som kan vere aktuelle:

1. To oppgåver som er knytte til eit tekstmateriale

a) Oppgåva tek utgangspunkt i eit samansett tekstmateriale med tilknytning til eit bestemt emneområde (emne eller interessefelt). Tekstgrunnlaget varierer etter det som er naturleg i forhold til emnet eller oppgåveformuleringane, ettersom tekstane representerer ulike språkfunksjonar eller stilmønster. Tekstane kan spenne frå opplysning til påverknad, eller vere t.d. statistikk, lovtekstar, utdrag av leksika eller lærebøker. Dessutan kan tekstane vere frå ulike tidsepokar.

På grunnlag av eit slikt tekstmateriale blir kandidaten bedt om å velje ein av fleire alternativt formulerte synsvinklar. Han kan velje ein argumenterende synsvinkel og skrive eit debattinnlegg til bruk i eit nærmare bestemt høve. Eller han vel å gje ein språkleg analyse, eventuelt kombinert me ei vurderande samanlikning av språkbruken til ulike skrivarar i forhold til emne og situasjon. Eit slikt større tekstmateriale vil normalt også kunne opne for eit fritt forma essay eller t.d. eit tenkt radiokåseri. Dessutan kan ein tenkje seg ein historisk synsvinkel.

Det dreiar seg her om dei same språklege funksjonane som ein har arbeidd med i faget, men oppgåvetypen stiller store krav til modnad, oversikt og analytisk evne. Han krev også eit visst tempo i arbeidet, både når det gjeld å orientere seg i tekstar og å formulere skriftleg. Til gjengjeld bør ein leggje noko mindre vekt på kor langt oppgåvesvaret er, og heller la eit relevant innhald og klare, presise formuleringar telje meir.

b) Oppgåva tek utgangspunkt i *ein* tekst. Denne teksten er grunnlag for *anten* eit resonnerande svar, å vurdere tekstinnhaldet og/eller argumentasjon eller ei resonnerande utgreiing om emnet, *eller* ei personleg prega framstilling, t.d. kommentar til teksten og/eller emnet.

2. Ein/to frie stilar i tradisjonell form. Emnet bør ikkje vere så omfattande eller vanskeleg at stoffmengda eller stoffmangelen blokkerer eleven når han skal svare på oppgåva.

3. Litterær analyse. Analysen knyter seg til ein eller feire tekstar (dikt, novelle, utdrag). I tillegg til sjølve analysen kan oppgåva også innehalde ein personleg kommentar.

Dei oppgåvetypane som er omtalte ovanfor, vil gå inn i eit oppgåvesett til den avsluttande eksamen, både i hovudmål og sidemål. Settet bør vere sett saman av oppgåver frå alle tre gruppene, men kor mange oppgåver det skal innehalde, vil kunne variere. Oppgåver til eksamen i hovudmål vil vere

vanskelegare enn til eksamen i sidemål, både når det gjeld emne, bakgrunnsstoff og omfang. Dessutan må sjølvstendige krava til lengda, innhaldet og utforminga av svaret vere strengare for hovudmålet enn for sidemålet.

4. ARBEIDSMÅTAR

4.1. Dei konsekvensar målet har for arbeidet med faget

Fagplanen må gje eit rimeleg tilbod til alle elevane på årssteget med den spreiding av evner, interesser og anlegg som ein må vente å finne der.

Faget norsk spenner over mange ulike typar stoff og over mange aktivitetar. Det er derfor særst viktig at ein arbeider med dei ulike sidene av faget etter ein grei plan, slik at formålet og gangen i øvingane er klar for elevane, slik at dei kan få ei mest mogeleg aktiv øving.

I samarbeid med læraren må elevane få rimeleg høve til å arbeide med emne som dei har spesiell interesse for, og dei må få hjelp til å finne stoff og til å planleggje arbeid. Ei viktig side av undervisninga er altså å lære elevane å arbeide slik at dei i aukande grad kan planleggje sitt eige arbeid og ta ansvaret for si eiga læring.

Elevane må få høve til å samarbeide om oppgåver som engasjerer dei i faget. Dei må få oppgåver som kan utvikle evna til sjølvstendig og kritisk vurdering, til toleranse og samarbeidsvilje.

Elevane må få arbeidsoppgåver som kan auke deira kunnskap og innsikt i ulike emne, og som kan gje dei øving i å bruke kunnskapane i meningsfylt samanheng.

Dei nye arbeidsmåtene og samarbeidsformene vil skape ein ny situasjon for læraren. Dei vil føre til at han ved sidan av å vere kunnskapsformidlar i stigande grad må ta på seg rolla som studierettleiar og planleggjar for elevane.

Det er vanskeleg å skilje klart mellom arbeidsformer og undervisningsformer fordi dei i læresituasjonen stadig går over i kvarandre.

Ved *prosjektarbeid* tek klassen, gruppa eller enkelte elevar for seg eit større emne etter ein fast framdriftsplan. Slike prosjekt kan vere av språkleg, litterær, yrkesfagleg eller allmenn karakter. Studiet av periode, tema, genre eller forfattarskap på det 3. årssteget vil ein med fordel kunne leggje opp som prosjekt, Det same gjeld innføring i språkhistorie, norrønt mål og dialektar i 2. årssteget.

Skriftlege arbeidsformer må etter emnelistene omfatte mange typar oppgåver, alt frå enkle øvingar i rettskriving og formverk til større, samansette oppgåver. Det skriftlege arbeidet bør ein leggje opp slik at det blir ein klar progresjon på årssteget og ein stigande vanskegrad frå årssteg til årssteg. Dei skriftlege oppgåvene må at omsyn til både føresetnadane hos elevane og deira faglege og yrkestilknytte interesser.

1976: Læreplan for den vidaregåande skole. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet:

Gyldendal

Vedlegg 10

1994 *Læreplan for vidaregåande opplæring. Norsk. Felles allment fag for alle studieretningar.*

Innhald og mål for norskfaget

Norsk er eit grunnleggjande fag i allmenndanninga. Ikkje berre har det stor eigenverdi, men det grip også over i dei andre faga. Vi tenkjer gjennom språket, og det å meistre morsmålet er ein føresetnad for å kunne formulere tankar og kjensler, og det er grunnlaget for all læring.

Norsk er eit språk- og tekstfag som omfattar kunnskap om språket som system og språket i funksjon gjennom skriftlege og munnlege tekstformer som er og har vore vanlege i vår kultur. Dette gjer at norsk blir eit svært omfattande fag med rom for mange ulike aktivitetar og eit vidt tekstmateriale. Føremålet er at elevane skal lære av og om språk og litteratur i eit samspel mellom kunnskapsstoffet, tekstmaterialet og arbeidsmåtane i faget. Faget må i størst mogleg grad framstå som ein heilskap for elevane, og det må også vere knytt til studieretninga som elevane går på.

Fagintegrering

Norskfaget har ein klar eigenverdi, men det er også eit viktig reiskaps- og støttfag for andre fag. Fagintegrering og tverrfagleg samarbeid vil i mange høve vere naturlege arbeidsformer i norskfaget. Særleg er det viktig å finne fram til moglege skjeringpunkt mellom yrkesfaga og norskfaget. Når elevane til dømes skal lære om rapportskriving i norskfaget, er det naturleg å la dei velje eit tema frå yrkesfaget. Også i valet av litteratur, ikkje minst sakprosa, kan det vere fruktbart å utnytte stoff og tema som elevane arbeider med i andre fag.

Litteratur

Samstundes gir litteraturen døme på korleis røyn-dommen kan formulerast og utforskast gjennom språket, og god litteratur kan vere ein fin stimulans og tene som språkleg modell for elevane når dei skriv sjølv.

Språkopplæring

Gjennom norskfaget skal elevane, kvar etter sine egne føresetnader, lære å uttrykkje seg klart og eintydig, både skriftleg og munnleg, samstundes som dei skapande evnene blir nørte og nærte. Fantasi og leik har sin sjølvsegde plass i norskundervisninga, men likevel må ein aldri miste av syne at det kvardagsspråket elevane treng mest i arbeids- og samfunnslivet, er den smidige bruksprosaen,

det klare resonnementet, bygd opp gjennom tolmodig øving, god konsentrasjon og høveleg rettleiing.

Elevane skal få medvit om at dei må utforske og erobre språket gjennom heile livet, på nytt og på nytt. Gjennom språket vinn dei innsikt om verda, gjennom språket veks dei og mognar dei, gjennom språket oppdagar dei, ofte i glede, men kanskje oftare i slit og møde, dei nye perspektiva, dei nye horisontane og den nye kunnskapen dei treng. Det er derfor viktig at norskopplæringa framelskar språkleg medvit, slik at elevane styrkjer den språklege sjølvkjensla, samstundes som dei lærer seg å respektere andre språklege variantar enn den dei sjølv bruker.

Å lære å skrive er ein komplisert prosess der det ikkje utan vidare er éin veg frå middel til mål. Elevane skal få høve til å utvikle språk- og stilsans gjennom å skrive i ulike situasjonar og i ulike tekstformer. Å skrive inneber både kreativitet og tilpassing til språklege normer og konvensjonar, og det er ei viktig oppgåve for norskfaget å gi elevane rettleiing i dette. Gjennom profesjonell rettleiing frå læraren, men også gjennom rettleiing og reaksjonar frå andre elevar, kan elevane utvikle evna til å vurdere eigne tekstar. Gjennom norskopplæringa skal elevane lære at det å skrive godt, inneber at ein avpassar innhald og språkføring etter samanhengen ein skriv i. Der det praktisk ligg til rette for det, bør bruk av tekstbehandling integrerast i arbeidet med faget.

Kapittel 2: Mål og hovudmoment

2.1 Felles mål for modul 1 og 2

Elevane skal

- kunne uttrykkje seg klart og presist, både skriftleg og munnleg, og kunne avpasse innhald og språkbruk etter kva slags samanhengar ein ordlegg seg i
- kjenne og kunne nytte fagtermar frå yrkesområdet sitt i sakprosa-tekstar
- ha kunnskap om grammatikk og vanlege stilistiske verkemiddel og kunne nytte denne kunnskapen i arbeidet med språk og tekst
- ha kunnskap om dei viktigaste sjangrane i skjønnlitteratur og sakprosa og kunne skrive ulike slag tekstar
- ha kunnskap om korleis ein utviklar, byggjer opp, endrar og skriv ferdig ein tekst og kunne bruke denne kunnskapen i si eiga skriving

2.4 Felles mål for modul 1, 2, 3 og 4

Elevane skal

- kunne uttrykkje seg klart og presist, både skriftleg og munnleg, og kunne avpasse innhald og språkbruk etter kva slags samanhengar ein ordlegg seg i
- ha kunnskap om grammatikk og stilistikk og kunne nytte dei viktigaste omgrepa i arbeidet med språk og tekst
- ha kunnskap om dei viktigaste sjangrane i skjønnlitteratur og sakprosa og kunne skrive ulike slag tekstar
- ha kunnskap om korleis ein utviklar, byggjer opp, endrar og skriv ferdig ein tekst, og kunne nytte denne kunnskapen i si eiga skrivning

2.5 Modul 1 og 2 Grunnkurs for studieretningane for felles allmenne og økonomiske/administrative fag, musikk, dans og drama og idrettsfag

Mål 2 Skriftleg bruk av språket

Elevane skal kunne bruke skriftspråket, både hovudmålet og sidemålet, i ulike samanhengar og kunne avpasse innhald og språkbruk etter situasjonen

Hovudmoment

Elevane skal få øving i å skrive i ulike sjangrar, både sakprosa og skjønnlitteratur, til dømes

- enkle resonnerande framstillingar
- enkel analyse og tolking av tekstar
- bokmelding (og ev. filmmelding)
- novelle/forteljning
- kåseri
- rapport
- referat (inkludert møterefater)
- møteinnkalling
- utgreiing
- brev (ulike typar som søknad og lesarbrev)
- andre yrkesretta oppgåver etter behov

Mål 3 Språk- og kommunikasjonslære

Elevane skal ha kunnskap om språk- og kommunikasjonslære og kunne nytte denne kunnskapen i arbeidet med språk og tekst

Hovudmoment

Elevane skal

- ha grunnleggjande kunnskap om rettskriving, formverk og språkføring i hovudmål og sidemål
- ha grunnleggjande kunnskap om ordlære og setningslære, og kunne nytte denne kunnskapen i arbeidet med språk og tekst
- kjenne dei viktigaste elementa i språkleg kommunikasjon og kunne bruke denne kunnskapen i praktisk arbeid med språket

Mål 6 Studieteknikk

Elevane skal utvikle gode arbeidsmåtar i faget og kunne overføre denne kunnskapen til arbeidet med andre fag

Hovudmoment

Elevane skal

- kjenne til korleis ein utviklar, byggjer opp, endrar og skriv ferdig ein tekst og kunne nytte denne kunnskapen i arbeidet med eiga skriving, gjerne med bruk av tekstbehandling der det praktisk ligg til rette for det

2.6 Modul 3 Vidaregåande kurs I for studieretningane for felles allmenne og økonomiske/administrative fag, musikk, dans og drama og idrettsfag

Mål 8 Skriftleg bruk av språket

Elevane skal utvikle vidare den skriftspråklege kompetansen frå grunnkurset.

Hovudmoment

Elevane skal

- ha god kunnskap om og vere sikre i hovudmål og sidemål
- kunne skrive lengre, samanhengande tekstar på hovudmål og sidemål i ulike sjangrar med større krav til innhald, oppbygging og språkføring
- kunne skrive ein analyse av ein skjønnlitterær tekst
- kunne skrive ein analyse av ein sakprosa tekst
- kunne resonnerer, argumentere og drøfte i skriftleg framstilling

2.7 Modul 4 Vidaregåande kurs II for studieretningane for felles allmenne og økonomiske/administrative fag, musikk, dans og drama og idrettsfag

Mål 14 Skriftleg bruk av språket

Elevane skal kunne bruke skriftspråket, hovudmål og sidemål, med større krav til innhald, oppbygging og språkføring enn i modul 3

Hovudmoment

Elevane skal

- kunne uttrykkje seg klart og korrekt på hovudmålet og sidemålet
- kunne variere språkbruken (t.d. stiltone, ordval og syntaks) i eigne tekstar etter sjanger og situasjon
- kunne skrive lengre tekstar med god struktur og samanheng (t.d. resonnerande framstillingar, utgreiingar, drøftingsoppgåver, analyse av skjønnlitteratur og sakprosa, essay, kåseri og novelle/forteljing)

Mål 15 Språk- og kommunikasjonslære

Hovudmoment

Elevane skal

- ha kunnskap om stilistikk og tekstsamanbinding og kunne nytte denne kunnskapen i arbeidet med tekst og språk
- ha kunnskap om argumentasjonsteknikk og kunne nytte denne kunnskapen i tekstanalyse og arbeidet med tekstar

Mål 17 Særemne

Elevane skal kunne fordjupe seg i eit avgrensa emne innanfor språk, litteratur eller massemedium

Hovudmoment

Elevane skal ha planlagt, gjennomført og presentert (skriftleg eller munnleg) eit større arbeid. Arbeidsstoffet skal i hovudsak hentast frå norsk (eventuelt nordisk) språk, litteratur eller massemedium. Verk frå verdslitteraturen kan også trekkjast inn. Utvalet av stoff skal vere så omfattande at det fangar inn vesentlege sider ved emnet.

Særemnet i litteratur kan til dømes vere

- forfatterstudium
- periodestudium
- sjangerstudium
- temastudium

Særemnet i språk kan til dømes vere

- dialektstudium

- studium av norrønt mål
- språkhistorisk emne
- studium av stadnamn og personnamn
- språksosiologisk emne
- stilistisk emne
- andre aktuelle språklege emne

Særemne i massemedium kan til dømes vere

- samanlikning mellom skjønnlitteratur og film
- reklamestudium
- studium av teikneseriar eller vekeblad
- analyse av språk og innhald i fjernsyns- eller radioprogram
- studium av massemedium som kulturformidlar
- studium av massemedium som informasjonskjelde

*Læreplan for vidaregåande opplæring. Norsk. Felles allment fag for alle studieretningar. Kyrkje-
utdannings- og forskingsdepartementet, oktober 1993*

Formål

Norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar. Slik representerer faget en demokratisk offentlighet som rustet til deltakelse i samfunnsliv og arbeidsliv. Mer enn noen gang krever samfunnet mennesker som mestrer språk og tekst. Norskfaget etablerer seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk og kultur i et historisk og nasjonalt perspektiv kan gi elevene innsikt i og forståelse for det samfunnet de er en del av. Internasjonale perspektiver i norskfaget kan bidra til å utvikle kulturforståelse, toleranse og respekt for mennesker fra andre kulturer. Dagens situasjon er preget av kulturutveksling og kommunikasjon på tvers av tidligere grenser — språklig, kulturelt, sosialt og geografisk. I denne sammenheng byr norsk kulturarv på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning nettopp når kommunikasjonen får nye former og perspektivene utvides.

Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsyttere i denne prosessen.

I Norge er både bokmål, nynorsk og samisk offisielle skriftspråk, og det tales mange ulike dialekter og sosiolekter, men også andre språk enn norsk. Norsk språk og kultur utvikles i en situasjon preget av kulturelt mangfold og internasjonalisering, i samspill med nordiske nabospråk og minoritetsspråk i Norge og med impulser fra engelsk. I dette språklige og kulturelle mangfoldet utvikler barn og unge sin språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal det legges til rette for at barn og unge får et bevisst forhold til språklig mangfold og lærer å skrive både bokmål og nynorsk.

Norskfaget forholder seg til et bredt spekter av tekster, både muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Et norskfag for vår tid bygger på et utvidet tekstbegrep som inkluderer alle disse tekstformene. Faget skal hjelpe elevene til å orientere seg i mangfoldet av tekster og gi rom for opplevelse, refleksjon og vurdering. I tillegg skal faget stimulere til utvikling av gode læringsstrategier og evne til kritisk tenkning og motivere til utvikling av lese- og skrivelyst og gode lese- og skrivevaner.

Norskfaget skal legge til rette for utvikling av den enkelte elevs språk- og tekstkompetanse ut fra elevens evner og forutsetninger. Gjennom lesing og skriving kan barn tidlig utvikle tanker, utforske nye verdener og stå fram med egne meninger og vurderinger. Etter hvert vil de unge få orientere seg i og tolke skjønnlitteratur og sakprosa fra fortid og samtid og fordype seg i selvvalgte emner. Slik får de mulighet til å utvikle perspektiv på teksthistoriens lange linjer, brudd og konflikter. Et hovedmål for opplæringen i norsk gjennom det 13-årige løpet er språklig selvtillit og trygghet i egen kultur som grunnlag for utvikling av identitet, respekt for andre kulturer, aktiv samfunnsdeltakelse og livslang læring.

Hovedområder

Faget er strukturert i hovedområder som det er formulert kompetansemål innenfor. Hovedområdene utfyller hverandre og må ses i sammenheng.

Skriftlige tekster

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

Grunnleggende ferdigheter

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

Digitale ferdigheter i norsk er å bruke digitale verktøy, medier og ressurser for å innhente og behandle informasjon, skape og redigere ulike typer tekster og kommunisere med andre. I denne sammenhengen er det viktig å kunne vurdere og bruke kilder på en bevisst måte. Utviklingen av digitale ferdigheter er en del av lese- og skriveopplæringen i norskfaget, og innebærer å finne, bruke og etter hvert vurdere og referere til digitale kilder i skriftlige og muntlige tekster, og selv produsere

stadig mer komplekse tekster. Videre innebærer det å utvikle kunnskap om opphavsrett og personvern, og ha en kritisk og selvstendig holdning til ulike typer digitale kilder.

Skriftlige tekster [VG1]

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- bruke et bredt register av språklige virkemidler i egen skriving, i skjønnlitteratur og sakprosa, på bokmål og nynorsk
- mestre ulike skriveroller som finnes i skolens offentlighet og i samfunns- og arbeidsliv
- skrive tekster i ulike kreative sjangere
- bruke datateknologien til å arkivere og systematisere tekster

Sammensatte tekster [VG1]

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner
- bruke digitale verktøy til presentasjon og publisering av egne tekster

Skriftlige tekster [VG2]

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- beskrive og vurdere egne lese- og skrivestrategier
- skrive essay, litterære tolkninger og andre resonnerende tekster på bokmål og nynorsk, med utgangspunkt i litterære tekster og norsk tekst- og språkhistorie

Skriftlige tekster [VG3]

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lese og tolke eksperimenterende og modernistiske tekster og bruke disse som utgangspunkt for egen tekstproduksjon
- beherske formverk og tekstbinding på bokmål og nynorsk
- skrive fagtekster etter vanlige normer for fagskriving på bokmål og nynorsk
- skrive klart disponerte tekster med tydelig fokus og saklig argumentasjon
- bruke kunnskap om tekst, sjanger og litterære virkemidler i egen skjønnlitterære skriving på bokmål og nynorsk
- beskrive utviklingen av egne tekster

2006: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet

Vedlegg 12

2013 Læreplanen for Kunnskapsløftet, REVIDERT

Læreplan i norsk

Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 20.06.2013

Gjelder fra 01.08.2013

Formål

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling. Gjennom aktiv bruk av det norske språket innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv, og rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser. Norskfaget åpner en arena der de får anledning til å finne sine egne stemmer, ytre seg, bli hørt og få svar.

Samtidig skal norskfaget utvikle elevenes språkkompetanse ut fra de evner og forutsetninger den enkelte har. Muntlige ferdigheter, lese- og skrivekompetanse er både et mål i seg selv og et nødvendig grunnlag for læring og forståelse i alle fag på alle trinn. Faget skal motivere til lese- og skrivevillighet og bidra til å utvikle gode læringsstrategier.

I norskfaget møter elevene et bredt spekter av tekster. Faget bygger på et tekstbegrep som inkluderer muntlige, skriftlige og sammensatte tekster, der skrift, lyd og bilder spiller sammen. Elevene skal lære å orientere seg i mangfoldet av tekster, og faget skal gi rom for både opplevelse og refleksjon. I løpet av opplæringen skal de lese skjønnlitteratur og sakprosa, utvikle evnen til kritisk tenkning og få perspektiv på teksthistorien. Gjennom muntlig og skriftlig kommunikasjon kan de sette ord på egne tanker og stå fram med meninger og vurderinger. De skal selv produsere ulike typer tekster med hensiktsmessige verktøy, og tilpasse språk og form til ulike formål, mottakere og medier. Etter hvert vil de også kunne fordype seg i faglige emner og bli dyktigere til å formidle et faglig innhold til andre.

Norskfaget befinner seg i spenningsfeltet mellom det historiske og det samtidige, det nasjonale og det globale. Å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv kan gi elevene større forståelse for det samfunnet de er en del av. Norsk kulturarv byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning når perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen.

I Norge er norsk og samisk offisielle språk, og bokmål og nynorsk er likestilte skriftlige målformer. Vi bruker mange ulike dialekter og talemålsvarianter, men også andre språk enn norsk. Det språklige mangfoldet er en ressurs for utviklingen av barn og unges språkkompetanse. Med utgangspunkt i denne språksituasjonen skal barn og unge få et bevisst forhold til språklig mangfold, og lære å lese og skrive både bokmål og nynorsk. Formålet med opplæringen er å styrke elevenes språklige trygghet og identitet, utvikle deres språkforståelse og gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv.

Læreplanen i norsk gjelder også for elever med samisk eller finsk som andrespråk. Opplæringen i norsk skal sammen med opplæringen i andrespråket bidra til disse elevenes tospråklige kompetanse. For elever med tospråklig opplæring er det derfor viktig med et nært samarbeid mellom de to fagene.

5.2.1.1 Skriftlig kommunikasjon

Hovedområdet skriftlig kommunikasjon handler om å lese og skrive norsk. Opplæringen omfatter den første lese- og skriveopplæringen og den systematiske videreutviklingen av lese- og skrivekompetansen gjennom hele opplæringsløpet. Opplæringen i lesing skal stimulere elevens lyst og evne til å lese og skrive, og innebærer at eleven skal lese ulike tekster, både for å lære og for å oppleve. Leseopplæringen skal samtidig bidra til at eleven blir bevisst sin egen utvikling som leser og skriver.

Skriving innebærer å uttrykke, bearbeide og kommunisere tanker og meninger i ulike typer tekster og sjangere. S sammensatte tekster er en naturlig del av de tekstene elevene skal lese og utforme. God skriftlig kommunikasjon forutsetter et godt ordforråd, ferdigheter i tekstbygging, kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker.

Grunnleggende ferdigheter er integrert i kompetansemålene, der de bidrar til utvikling av og er en del av fagkompetansen. I norsk forstås grunnleggende ferdigheter slik:

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 å kunne ta i bruk norskfaglige begreper. *Å skrive* i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker. Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter,

tekstkunnskap og ulike skrivestrategier. Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål.

Digitale ferdigheter i norsk er å bruke digitale verktøy, medier og ressurser for å innhente og behandle informasjon, skape og redigere ulike typer tekster og kommunisere med andre. I denne sammenhengen er det viktig å kunne vurdere og bruke kilder på en bevisst måte. Utviklingen av digitale ferdigheter er en del av lese- og skriveopplæringen i norskfaget, og innebærer å finne, bruke og etter hvert vurdere og referere til digitale kilder i skriftlige og muntlige tekster, og selv produsere stadig mer komplekse tekster. Videre innebærer det å utvikle kunnskap om opphavsrett og personvern, og ha en kritisk og selvstendig holdning til ulike typer digitale kilder.

Kompetansemål

Kompetansemål etter Vg1 – studieforbereende utdanningsprogram og Vg2 – yrkesfaglige utdanningsprogram

Skriftlig kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster
- tilpasse språk og uttrykksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv
- bruke ulike estetiske uttrykksformer i sammensatte tekster
- vurdere og revidere egne tekster ut fra faglige kriterier
- gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål
- skrive kreative tekster på hovedmål og sidemål med bruk av ulike språklige virkemidler
- innhente, vurdere og bruke fagstoff fra digitale kilder i arbeidet med egne tekster, og følge regler for personvern og opphavsrett

Kompetansemål etter Vg2 – studieforbereende utdanningsprogram

Skriftlig kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- skrive tekster med klar hensikt og god struktur og sammenheng
- uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre språklige formkrav
- skrive kreative, informative og argumenterende tekster, utgreiinger, litterære tolkninger, drøftinger og andre resonnerende tekster på hovedmål og sidemål

Kompetansemål etter Vg3 – studieforbereende utdanningsprogram

Skriftlig kommunikasjon

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- bruke kunnskap om tekst, sjanger, medium og språklige virkemidler til å planlegge, utforme og bearbeide egne tekster med klar hensikt, god struktur og saklig argumentasjon
- uttrykke seg med et presist og nyansert ordforråd og mestre språklige formkrav
- skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkninger og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster

Læreplanverket for Kunnskapsløftet, revidert (2013).

Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdirektoratet

Om faget

Fagets relevans og sentrale verdier

Norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling. Faget skal gi elevene tilgang til kulturens tekster, sjangre og språklige mangfold og skal bidra til at de utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære. Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon.

Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnet for opplæringen. Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge. Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs. Faget skal styrke elevenes evne til kritisk tenkning og skal ruste dem til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til språk og tekst. Norskfaget skal gi elevene litterære opplevelser og mulighet til å uttrykke seg kreativt og skapende. Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen.

Kjerneelementer

Tekst i kontekst

Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid.

Kritisk tilnærming til tekst

Elevene skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har. De skal kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler hensiktsmessig i egne muntlige og

skriftlige tekster. De skal vise digital dømmekraft og opptre etisk og reflektert i kommunikasjon med andre.

Skriftlig tekstskaping

Elevene skal få oppleve skriveopplæringen som meningsfull. De skal kunne skrive på hovedmål og sidemål i ulike sjangre og for ulike formål, og de skal kunne kombinere skrift med andre uttrykksformer. Videre skal de kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger.

Språket som system og mulighet

Elevene skal utvikle kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket. De skal beherske etablerte språk og sjangernormer, og kunne leke, utforske og eksperimentere med språket på kreative måter.

(tverrfaglige temaer er utelatt)

Å kunne skrive

Å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre. Det innebærer å utvikle personlige skriftlige uttrykksmåter og å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster. Å skrive er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive. Utviklingen av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker. Skrivning i norsk innebærer å uttrykke seg med en stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål. Den første skriveopplæringen skal foregå på elevens hovedmål.

Digitale ferdigheter

Digitale ferdigheter i norsk er å kunne finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst. Det innebærer å bruke digitale ressurser kreativt til å skape sammensatte tekster og å utvikle kritisk og etisk bevissthet om det å framstille seg selv og andre digitalt. Utviklingen av digitale ferdigheter i norsk går fra å lage enkle sammensatte tekster til å planlegge, utvikle og redigere sammensatte tekster basert på kunnskap om hvordan de forskjellige uttrykksformene virker sammen. Utviklingen innebærer også å vise en stadig større grad av selvstendighet og dømmekraft i valg og bruk av digitale kilder.

Kompetansemål og vurdering Vg1 studieforbredende utdanningsprogram

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- skrive fagartikler som greier ut om og drøfter norskfaglige eller tverrfaglige temaer
- kombinere virkemidler og uttryksformer kreativt i egen tekstsaking
- vurdere og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger og faglige kriterier
- skrive tekster med god struktur og tekstbinding og mestre tegnsetting og rettskriving på hovedmål og sidemål

Undervisvurdering

Undervisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget. Elevene viser og utvikler kompetanse i norsk på Vg1 studieforbredende utdanningsprogram når de uttrykker seg kreativt, og når de utforsker faglige emner med kritisk bruk av kilder og presenterer disse i muntlige og skriftlige tekster med struktur og sammenheng. Elevene viser og utvikler også kompetanse når de bruker kunnskap om språket som system til å utforske og sammenligne språk, og når de reflekterer kritisk over egen og andres bruk av virkemidler i tekster.

Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får arbeide oppdagende og utforskende både alene og sammen med andre. Læreren og elevene skal være i dialog om utviklingen elevene viser i norsk muntlig og i skriftlig hovedmål og sidemål. Elevene skal få mulighet til å prøve seg fram. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å reflektere over egen læring og som grunnlag for å bearbeide egne muntlige og skriftlige tekster.

Kompetansemål og vurdering Vg2 studieforbredende utdanningsprogram

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- skrive fagartikler som gjør rede for og drøfter tekster i kontekst
- bruke tilbakemeldinger og kunnskap om språk, tekst og sjanger til å utvikle egne tekster

Undervisvurdering

Undervisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget. Elevene viser og utvikler kompetanse i norsk på Vg2 studieforbredende utdanningsprogram når de tolker tekster i kontekst og sammenligner eldre og nyere tekster i ulike medier og sjangre. Elevene viser og utvikler også kompetanse når de bruker kunnskap om språket som system til å utvikle egne tekster og til å sammenligne språk.

Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene lager egne problemstillinger og arbeider kreativt for å finne svar på disse. Læreren skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i større arbeider, enten det gjelder lesing av lengre tekster eller utforskende arbeid med faglige problemstillinger. Læreren og elevene skal være i dialog om utviklingen elevene viser i norsk muntlig og i skriftlig hovedmål og sidemål. Elevene skal få mulighet til å prøve seg fram. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å videreutvikle kompetansen sin i faget.

Kompetansemål og vurdering Vg3 studieforbereende utdanningsprogram

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- skrive essay som utforsker og reflekterer over innhold i tekster
- skrive litterære tolkninger og sammenligninger
- skrive retoriske analyser og tolkninger av sakprosaetekster
- mestre språklige formkrav på hovedmål og sidemål og skrive tekster med etterrettelig kildebruk og et presist og nyansert språk
- orientere seg i faglitteratur, vurdere kilder kritisk og skrive fagartikler som greier ut om og drøfter norskfaglige emner

Underveisvurdering

Underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget. Elevene viser og utvikler kompetanse i norsk på Vg3 studieforbereende utdanningsprogram når de analyserer, tolker og sammenligner tekster og utforsker tekstenes kontekster. Elevene viser og utvikler også kompetanse når de produserer kortere og lengre tekster i ulike sjangre, for ulike formål og mottakere, og når de bearbeider egne tekster. Videre viser og utvikler de kompetanse når de reflekterer over språk og tekst ved bruk av fagspråk, uttrykker seg presist og nyansert muntlig og skriftlig og mestrer språklige formkrav på hovedmål og sidemål.

Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst ved at elevene får utforske faglige problemstillinger og arbeide kreativt for å finne svar på disse. Læreren skal legge til rette for at elevene utvikler utholdenhet i større arbeider, enten det gjelder lesing av lengre tekster eller utforskende arbeid med faglige problemstillinger. Læreren og elevene skal være i dialog om utviklingen elevene viser i norsk muntlig og skriftlig hovedmål og sidemål. Elevene skal få mulighet til å prøve seg fram. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling. Læreren skal

gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å videreutvikle muntlig og skriftlig kompetanse i faget.

2020: *Fagfornyelsen* (2019)