

Fagspesifikt og tverrfaglig på samme tid: skriving på norskfagets premisser i et flerfaglig undervisningsforløp

I tverrfaglige skriveprosjekter er det en tendens til at morsmålsfaget reduseres til redskapsfag, mens andre fag legger føringer for prosjektets faglige innhold. Denne artikkelen belyser hvordan en lærer legger til rette for norskfaglig skriveopplæring innenfor ramma av et tverrfaglig opplegg, der både norsk- og samfunnsfaget ivaretas.

Undervisningsforløpets om-dreiningpunkt er en dramaserie, der handlinga utspiller seg under andre verdenskrig. Analysene setter søkelys på lærerens praksis, slik den kommer til uttrykk i hennes refleksjoner over undervisninga og i den observerte praktiseringa av fagspesifikk og tverrfaglig undervisning. Funnene viser at læreren drar veksler på både norsk- og samfunnsfagets egenart gjennom å inkludere fagstoff, metoder og begreper fra begge fag. Innen-

for den tverrfaglige ramma har læreren ressurser til å forsvare norskfagets posisjon med hensyn til fagets innhold og egenverdi, samtidig som helhetstenkinga også ivaretar samfunnsfaglige perspektiver.

TEKST *Vibeke Lorentzen*

Kunnskap utvikles og kommuniseres på ulike måter i ulike fag. Å se og forstå sammenhenger både *innenfor* og *mellom* fag forutsetter derfor innsikt i fagspesifikke uttrykksformer og evne til å bruke dem på relevante vis - gjerne omtalt som fagspesifikk («disciplinary») literacy (Fang 2012; Shanahan & Shanahan, 2008, 2012). I tverrfaglige samarbeidsprosjekter er tendensen imidlertid at morsmålsfaget reduseres til redskapsfag som bidrar med metoder, språk, struktur og sjangre, mens andre fag legger føringer for faglig innhold (Bolstad, 2020; Fiskerstrand, 2017; Mathison & Freeman, 1998).

Denne artikkelen presenterer en kasusstudie av en lærers gjennomføring og refleksjoner over et undervisningsforløp på niende trinn. Læreren beskriver dette som et flerfaglig skriveprosjekt om andre verdenskrig, hvor faginnholdet skulle hentes fra samfunnsfag og norsk, samtidig som hovedtyngden av skriveopplæringa skulle foregå på norskfagets premisser. Jeg fulgte prosessen som observatør i klasserommet og har, gjennom studier av feltnotater, lydopptak fra undervisninga og intervju med læreren, søkt svar på følgende spørsmål: *Hvordan kan en lærer legge til rette for norskfaglig skriveopplæring innenfor ramma av et tverrfaglig opplegg, der både norsk- og samfunnsfaget ivaretas?* Det



– Kunnskapsløftet bygger på en literacy-orientert forståelse som betrakter skriving, lesing og muntlighet som nødvendige forutsetninger for utvikling og læring.

jeg studerer, er lærerens utøvelse og forståelse av faglige og tverrfaglige skriveopplæringspraksiser, slik disse kommer til uttrykk gjennom hennes refleksjoner over undervisninga og i det observerte undervisningsforløpet.

Det finnes flere tidligere studier av tverrfaglige skriveprosjekter som involverer norskfaget (se s. 3-4), men ingen av disse har norskfaglig kunnskapsinnhold og norskfaglig skriving i forgrunnen. Det overordna målet for studien som jeg presenterer i denne artikkelen, er å gi innsikt som kan bidra til å fylle dette hullet i skrivepedagogisk forskning. Nedenfor utdyper jeg kasusstudiens bakgrunn i læreplaner og tidligere forskning, forståelsen av tverrfaglighet og metodologiske tilnærminger. Deretter analyserer og sammenholder jeg data fra klasseromsobservasjoner og lærerens refleksjoner, før jeg til sist diskuterer de studerte eksemplenes fagspesifikke tilrettelegging og samkjøring.

Bakgrunn og tidligere forskning: skriving innenfor og på tvers av fag

Kunnskapsløftet bygger på en literacy-orientert forståelse som betrakter skriving, lesing og muntlighet som nødvendige forutsetninger for utvikling og læring (Berge, 2005). Med innføringa av de grunnleggende ferdighetene i 2006 ble dermed de språklige ferdighetene noe det skulle arbeides med i og på tvers alle fag på fagenes premisser. Dette førte til diskusjon om hvilken rolle norskfaget kunne ha i utviklinga av elevenes språkkompetanse (Aase, 2019). Hvilke deler av skriveopplæringa skulle norsklæreren ta seg av, og hva var andre faglæreres ansvar? Det ble argumentert for at de ulike fagene har sine særegne kunnskaps- og tekstkulturer, og at det derfor må skilles mellom ferdighetene som henholdsvis fagovergripende og fagspesifikke (Skaftun et al., 2015). Norskfagets tekstkultur stiller for

eksempel krav om tolknings- og analyseferdigheter som ikke uten videre har samme relevans i andre fag (Aase, 2019).

Ved revisjonen av læreplanverket i 2013 ble spesi- fikke sjangerbenevnelser som artikkel, kåseri og novelle tatt ut av norskplanen. Dette skapte stor debatt om sjanger ikke lenger var å betrakte som viktig (Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015), og det ble reist spørsmål om hvilke tekster som fortsatt utgjorde kjernen i norskfaget (Kringstad & Kvithyld, 2013).

I det nylig reviderte læreplanverket (LK20) er de grunnleggende ferdighetene videreført som tverrfaglige og fagspesifikke ferdigheter. En viktig endring i norskplanen og de øvrige fagplanene er innføringa av kjerneelementer. Kjerneelementene er det viktigste elevene skal lære i faget, og defineres slik: «Fagets kjerneelementer består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter, kunnskapsområder og uttrykksformer i faget» (KD, 2016, s. 34). Bakgrunnen for innføringa var at den faglige bredden skulle reduseres, og at det skulle bli tilstrekkelig tid til dybdelæring av fagenes kjerneelementer (Bakken, 2019). For norsk ble det fastsatt seks kjerneelementer: *Tekst i kontekst*, *Kritisk tilnærming til tekst*, *Muntlig kommunikasjon*, *Skriftlig tekstskapning*, *Språket som system og mulighet* og *Språklig mangfold* (KD, 2019a). Til sammen beskriver disse hva som kjennetegner faglighet i norsk.

Kunnskapsløftet har altså hele veien vært orientert mot faglig literacy, men som følgeforskning har vist (Hertzberg, 2010a; Rødnes & Gilje, 2018), har det tatt tid å modne ideen om at «fagenes grunnleggende mål er at elevene settes i stand til å utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet» (Berge, 2005, s. 163). I takt med internasjonal forskning som har understreket nødvendigheten av å legge større vekt på faglig forankra skriveopplæring (Fang, 2012; Moje, 2008; Shanahan &

Shanahan, 2008, 2012), har det i norske skriveforskningsmiljøer vokst fram en erkjennelse av at det er faglærerne som må ta ansvar for skriveopplæringa på sine fags premisser (Lorentzen et al., 2020; Matre & Solheim, 2015; Smidt 2010, 2011). Samtidig har det blitt løftet fram at norsklæreren, med sin særlige kompetanse innen språk og tekst, er en viktig bidragsyter i arbeidet med å utvikle elevers skriftlige kompetanse i og på tvers av fag (Hertzberg, 2010b; Matre & Solheim, 2015; Smidt 2011). Flere studier har imidlertid pekt på utfordringer knyttet til å ivareta fagenes egenart i tverrfaglige skrivesamarbeid. I en studie av et skriveprosjekt om global urettferdighet på tiende trinn, der elevene skulle skrive en artikkel eller et leserinnlegg som skulle vurderes i norsk og samfunnsfag (Øgreid & Hertzberg, 2009), fant forskerne at lærerne hadde ulike forventninger til tekstene og følgelig vurderte dem ulikt. Mens samfunnsfagslæreren forventet fagtekster som var forankra i fakta- og kildebasert argumentasjon, verdsatte norsklæreren mer dialogiske og mottakerorienterte tekster med emosjonelt begrunnet argumentasjon. Disse ulike forventningene ble ikke eksplisitt kommunisert, hverken blant lærerne eller til elevene. Elevene uttrykte likevel en bevissthet om de skriftkulturelle forskjellene, men beskrev det som vanskelig å skrive en tekst som skulle imøtekomme både norsk- og samfunnsfagslæreren krav. Lignende utfordringer peker Fiskerstrand (2017) på i sin doktoravhandling, der hun studerer skrivekulturer i samfunnsfag og norsk gjennom et tverrfaglig skriveprosjekt på yrkesfag. Her fant hun det hun omtaler som «ein lærarfagleg skrivekultur» som tydelig skilte mellom samfunnsfag som «innholdsfag» med vekt på bruk av faktakunnskap og fagterminologi, og norsk som «formfag» med ansvar for språk- og sjangeropplæring (Fiskerstrand, 2017, s. 288). Det som var ment som et tverrfaglig skriveprosjekt, ble i

praksis gjennomført som faginndelt, uten at sammenhengen mellom innhold, form og formål ble diskutert og vurdert.

Når det gjelder norskfaglig skriving, tyder funn i Normprosjektet (Matre, Solheim & Otnes, 2021) på at skrivekursen i norskfaget blir sett på som «mindre distinkt enn i andre fag» (Matre & Solheim, 2015, s. 23, min oversettelse). I studier av skriveoppgaver som ble samlet inn i prosjektet, fant forskerne få oppgaver som var spesifikt norskfaglige (Baastad, 2017; Dagsland, 2018). De fant også at lærerne klassifiserte skriveoppgaver i samarbeidet mellom norsk og et annet fag som tverrfaglige, selv om det norskfaglige innholdet var fraværende. Det indikerer at skriving i seg selv blir sett som norskfaglig. Sammenholdt med de ovenfor nevnte studiene, ses her tendenser til at ferdighetsaspektet ved morsmålskrivinga er i fokus både når det arbeides med skriving i norskfaget og på tvers av fag. Dette innebærer en risiko for å redusere norskfaget til et redskapsfag uten innhold og egenverdi, noe som kan gå på bekostning av dypere kulturelle og litterære erfaringer, altså dannelsingsdimensjonen i faget (Fiskerstrand, 2017; Matre & Solheim, 2015; Aase, 2005). Samtidig peker Fiskerstrand (2017) på en annen utfordring ved tverrfaglige skrivesamarbeid: I den nevnte studien fant hun at selv om samfunnsfaget la føringer for innholdet i tekstene, og fagets teorier og begreper ble ansett som sentrale, ble ikke samfunnsfagets faginterne måter å kommunisere på tematisert i undervisninga. Dermed ble ikke elevene utfordret til å utøve fagrelevant skriving, noe som kan hindre dem i å få tilgang til fagets literacy og bli fortrolige med kulturelle praksiser som skriveaktiviteten er innvevd i (Berge, 2005; Shanahan & Shanahan, 2008, 2012). Studiene som jeg her har nevnt, understreker slik viktigheten av at elevene engasjeres i skriving som definerer og defineres av fag-

Stories matter



fellesskapet, innledningsvis omtalt som fagspesifikk literacy.

Teoretisk er jeg inspirert av New Literacy Studies (NLS), en sosiokulturelt og sosialsemiotisk fundert forskningstradisjon som forstår literacy som sosial handling (Barton 2007; Street, 1984; Street, Pahl & Rowsell, 2010). Innenfor NLS er literacy-hendelser og literacy-praksiser grunnleggende analyseenheter i studier av literacy som sosial praksis (Barton, 2007). Literacy-hendelser er konkrete, og dermed observerbare, aktiviteter der tekster av ulike slag inngår. Samtaler om tekst og muntlige referanser til tekst er også innenfor rammene av en literacy-hendelse (Blikstad-Balas, 2016; Heath, 1983). Hendelsene gir indirekte tilgang til de mer abstrakte, kulturelt betingte literacy-praksisene, som bærer med seg tankesett og normer for handling innenfor et bestemt praksisfellesskap. Praksisene gir mønster og normer for hvordan tekster kan utformes innenfor en bestemt tekstkultur (Barton, 2007). De ulike skolefagene har ulike tekstkulturer, og literacy-praksisene gjør seg gjeldende i måten vi bruker språk og tekster på i kulturen. I motsetning til literacy-hendelsene kan ikke literacy-praksisene

studies direkte; de studeres med empirisk bakgrunn i literacy-hendelsene. I denne studien observerer jeg literacy-hendelsene som læreren legger til rette for og elevene deltar i innenfor ramma av et tverrfaglig undervisningsforløp. Hendelsene sammenstilles med lærerens refleksjoner over egen undervisning for å få innsikt i hva slags literacy-praksiser hun drar veksler på. Jeg tar utgangspunkt i at literacy-praksis også inkluderer undervisningsdesign, handlinger og begrunnelser. Det vil mer spesifikt si at literacy-praksisene jeg studerer, er skriveopplæringspraksiser som bidrar til tverrfaglig arbeid med norskfaglig skriving.

Grader av tverrfaglighet: overlappende kunnskapsmål som utgangspunkt for flerfaglig samarbeid

Fagplanene i norsk og samfunnsfag har flere berøringspunkter som kan være et godt utgangspunkt for tverrfaglig tenking. Hver for seg representerer fagene ulike tenke- og arbeidsmåter som inkluderer det å kunne skape mening i og gjennom tekster som er verdsatt innenfor kulturen. Når det gjelder samfunnsfaget, tegner kjerneelementene og målformule-

ringene i læreplanen et bilde av deltakende, kritisk tenkende og undrende elever som forstår seg selv og samfunnet vi lever i, ser sammenhenger mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold, bruker utforskende arbeidsmetoder og forholder seg kritisk til ulike kilder (KD, 2019b). Det innebærer blant annet å kunne tolke, forklare og reflektere over sammensatte årsaks- og virkningsforhold og vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiver (Staurseth, 2020). Fagets tekstkultur, som det er mål om at elevene skal sosialiseres inn, er kjennetegnet av et bredt spekter av sjangre i ulike modaliteter som typisk har en forklarende, fortolkende eller argumenterende funksjon (Overrein & Madsen, 2014). Sentralt i faget er også det å kunne forstå og anvende samfunnsfaglige begreper og ulike kilder på relevante måter i stadig mer komplekse tekster.

Norskfaget er en arena for tolkning og meningsskaping i arbeid med mange slags tekster i en rekke ulike sjangrer, modaliteter og medier (Smidt, 2018). I tillegg til de kulturelle, dannende og identitetsutviklende sidene av faget har norskfaget et særlig ansvar for skriving, lesing og muntlighet som skal bidra til at elevene «utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære» (KD,

2019a). Et helhetlig norskfag innebærer derfor resepsjon og produksjon av et mangfold av både skjønnlitterære og sakprega tekster (Smidt, 2018). Refleksjon er også en grunnleggende del av norskfaget, og dermed av norskfagets faglighet (jf. kjerneelementet *Kritisk tilnærming til tekst* (KD, 2019a)). Kritisk tekstkompetanse innebærer å kunne reflektere over og vurdere egne og andres tekster «med metakunnskap og metaspråk som brillener» (Smidt, 2018, s. 147). Det er derfor et mål at elevene utvikler «kunnskaper om og et begrepsapparat for å beskrive grammatiske og estetiske sider ved språket (KD, 2019a, *Språket som system og mulighet*). Elevene skal også kunne bruke og variere språklige og retoriske virkemidler på hensiktsmessige måter i egne tekster.

Både norsk- og samfunnsfaget er altså sentrale fag for danning og identitetsutvikling med mål om å utdanne elevene til selvstendige, kritisk tenkende mennesker som kan ta aktivt del i og bidra til å opprettholde et demokratisk samfunn. I undervisningsforløpet som ligger til grunn for denne studien, er det særlig relevant at læreplanene for begge fag løfter fram at elevene skal forstå sammenhenger mellom historiske og nåtidige forhold, reflektere over og styrke forståelsen av seg selv, andre og det samfunnet de lever i. Et av

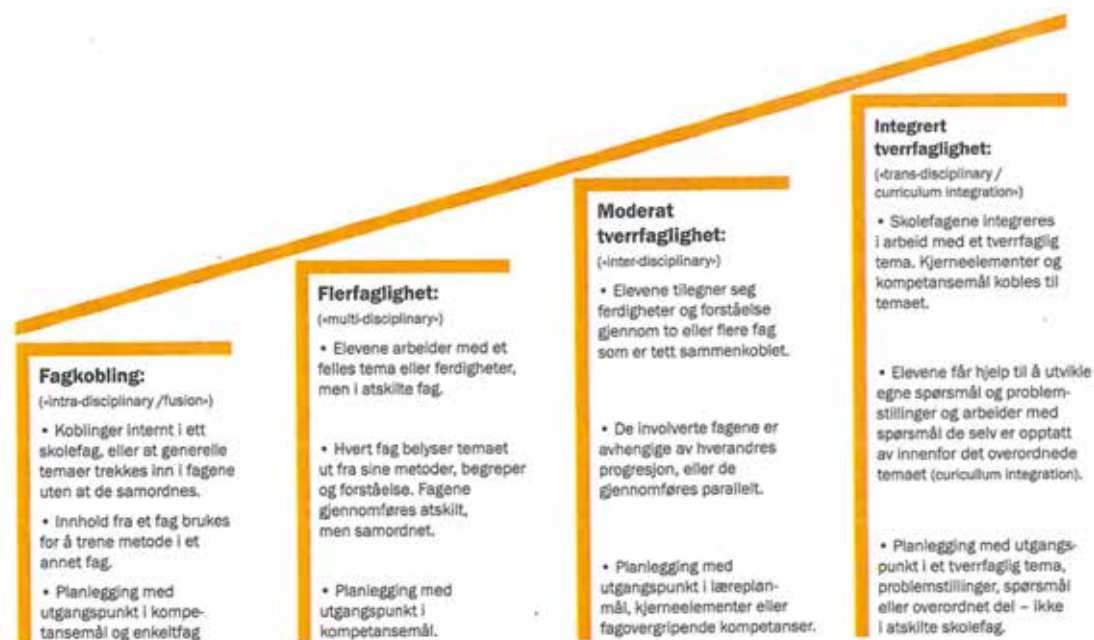
kompetansemålene i norsk etter tiende årstrinn peker eksplisitt på berøring med samfunnsfaget: «[E]leven skal kunne sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid» (KD, 2019a). I dette undervisningsforløpet er det en dramaserie fra andre verdenskrig som er utgangspunkt når elevene beskrive innsiktsfulle narrativer om menneskelig atferd i en historisk kontekst. Å engasjere den narrative fantasien handler ifølge Nussbaum (1997) om praktisering av empati – en evne hun beskriver slik: «the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person's story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have» (s. 10-11).

Utvikling av historisk empati er nedfelt som mål i samfunnsfagplanens kjerneelement *Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger* (KD, 2019b). Det innebærer å leve seg inn i «andres tanker, følelser og intensjoner gjennom historisk tenkning og historisk literacy» (Hatlen, 2020, s. 154). Empatiens sosiale og samfunnsmessige funksjoner som medmenneskelighet og samhörighet knytter oppøving av empati i skolen til

kjerneverdier som demokrati og medborgerskap (Leake, 2016). Arbeid med det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* (LK20) handler slik også om praktisering av empati. Empati som innlevelse er samtidig relevant i lys av norskplanens kjerneelement *Tekst i kontekst*, der det blant annet står at elevene skal «lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i menneskers tanker og livsbetingelser» (KD 2019a). Et slikt møte mellom tekst og leser forutsetter at leseren bruker seg selv og egne følelser for å gjennomleve teksten, det vi med Rosenblatt (1994) kan betegne som en estetisk lese måte.

Tverrfaglig eller flerfaglig tilnærming til undervisning handler om å etablere koblinger mellom skolefag og mellom skolefagene og livet utenfor skolen (Bolstad, 2020; Drake & Burns, 2004). For å nyansere tverrfaglighetsbegrepet og synliggjøre at vi kan snakke om ulike grader av tverrfaglighet, har enheten FIKS¹, med henvisning til internasjonale forskningsmiljøer, utviklet en modell (Figur 1) som beskriver fire grader av tverrfaglighet: *Fagkobling*, *flerfaglighet*, *moderat tverrfaglighet* og *integrert tverrfaglighet* (Bolstad, 2020).

Figur 1: Fire grader av tverrfaglighet
(Etter Kaufman, Moss & Osborn 2003; Drake & Reid 2018, i Bolstad 2020, s. 30)



Fagkobling viser til en enkel form for tverrfaglighet der det etableres koblinger innenfor et skolefag eller ved at lærere bruker metoder eller faginnhold fra andre fag. I *flerfaglig* undervisning arbeider elevene med et felles tema, men atskilt i fagene. Arbeidet tar gjerne utgangspunkt i læreplanmål framfor fagovergripende temaer. *Moderat og integrert tverrfaglighet* kjennetegnes av at fagene integreres og utfyller hverandre i større eller mindre grad. Mens moderat tverrfaglighet oftest tar utgangspunkt i faglige mål og formål med fagene, tar integrert tverrfaglighet utgangspunkt i overordna temaer og utfordringer som krever at det arbeides integrert med begreper, metoder og perspektiver fra flere fag samtidig. De tverrfaglige temaene som ble innført med LK20, er eksempler på tema som kan være egnet for integrert tverrfaglighet. Temaene tar utgangspunkt i nasjonale og globale samfunnsutfordringer, der arbeid med problemstillinger knyttet til temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. I den mest integrerte formen for tverrfaglighet arbeider elevene med temaer som de ideelt sett er interessert i, og som læreren ikke har bestemt på forhånd (Fraser, 2000).

Vi ser altså at dess lengre man beveger seg mot høyre i modellen, desto mer griper fagene inn i hverandre. FIKS (2020) understreker samtidig at modellen er en beskrivelse av ulike grader av tverrfaglighet og ikke må forstås som at høy grad av tverrfaglighet alltid er å foretrekke.

Metodisk tilnærming og materiale

I denne studien følger jeg én lærers arbeid med norskfaglig skriving i et tverrfaglig prosjekt der 29 elever (16 jenter og 13 gutter) på niende trinn skriver tekster i tre ulike norskfaglige sjangre. Studien kan beskrives som en kasusstudie (Yin, 2009) som søker å belyse lærerens undervisning og tilrettelegging for norskfaglig skriving innenfor ramma av et tverrfaglig undervisningsforløp. Læreren ble valgt med bakgrunn i at jeg ønsket å følge en ungdomsskolelærer som var opptatt av skriving og skriveopplæring i ulike fag. Jeg kontaktet rektor ved en større byskole som hadde skriving som fokusområde i den nasjonale satsinga *Ungdomstrinn i utvikling* (UiU) (2012-2017). Han satte meg i kontakt med «Eva» som var skolens ressurslærer i skriving, og som han vurderte som faglig erfaren og trygg nok til å håndtere et forskerblikk på undervisninga si. Eva har altså særlig interesse og særlige kvalifikasjoner innenfor feltet som studeres. Ved å studere hennes tilrettelegging for skriving på norskfagets premisser innenfor et tverrfaglig forløp kan vi få tilgang på uttrykk for faglige literacy-praksiser, samt tegne noen eksemplariske bilder av håndteringen av en aktuell utfordring knyttet til norskfagets rolle i tverrfaglige samarbeid som kan synes mulig også for andre lærere (jf. Flyvbjerg, 2010).

Eva har 37 års undervisningserfaring og er utdannet allmennlærer med fordypning i norsk. I tillegg har hun grunnfag i engelsk og mellomfag i historie. Da jeg gjorde mine undersøkelser, var Eva kontaktlærer på niende trinn og underviste klassen sin i norsk, engelsk og samfunnsfag. Hun hadde fulgt klassen siden åttende trinn og skulle følge dem ut ungdomsskolen. Til forskjell fra de tverrfaglige prosjektene jeg beskrev i forbindelse med tidligere forskning (Fiskerstrand, 2017; Øgreid & Hertzberg, 2009), er det Eva som ivaretar begge fagene i dette opplegget. Organiseringen krevde dermed ikke at hun samarbeidet med andre lærere.

Eva og jeg ble enige om at jeg skulle observere skriveundervisninga som inngikk i undervisningsplanen hun allerede hadde utarbeidet. Jeg ga derfor ingen føringer for innhold eller metoder. En slik tilnærming, som beskriver de lokale kontekstene og hendelsene som elevene deltar i, muliggjør høy *økologisk validitet* (Cicourel, 2007). Det innebærer at undersøkelsen gjennomføres under betingelser som ligner situasjoner som studien skal si noe om – i dette tilfellet ordinær klasseromsundervisning.

Undervisningsforløpet strakte seg over ni undervisningsøkter fordelt på tre uker i februar og mars 2018. Som avtalt med læreren og elevene i forkant av datainnsamlinga fulgte jeg undervisninga som *tilstedeværende observatør* (Johannessen et al., 2010) og hadde en tydelig rolle som forsker. Det vil si at jeg var til stede i klasserommet og observerte all undervisning fra sidelinja, samtidig som jeg tok lydopptak av klasseromsdialogene. Jeg tok ikke aktivt del i undervisningssituasjonene, og elevene henvendte seg aldri til meg med spørsmål eller kommentarer. Min opplevelse var at elevene ganske raskt ble vant til at jeg «bare var der». Dette inntrykket ble også bekreftet av læreren som mente at elevene framsto som upåvirket av både min og lydopptakernes tilstedeværelse. Midt i perioden var det et planlagt opphold i undervisningsforløpet, der elevene arbeidet med et tverrfaglig prosjekt som involverte hele skolens niende trinn. Temaet var *Konflikter*, med særlig vekt på andre verdenskrig. Temaet ble ikke direkte koblet til forløpet jeg studerer, og data herfra er ikke inkludert i studien, men må nevnes fordi læreren refererer til den i intervjuene.

Jeg gjennomførte fire intervju med læreren i samme periode som klasseromsobservasjonene. Tre av fire intervju ble gjennomført på ulike tidspunkt underveis i undervisningsforløpet og alltid umiddelbart etter at en undervisningsøkt var avsluttet. Foruten det mer deskriptive oppstartsintervjuet, der jeg primært søkte informasjon om rammene for undervisninga, forløp intervjuene i grove trekk slik: Med utgangspunkt i mine spørsmål om den tverrfaglige og samtidig fagspesifikke tilrettelegginga gjorde læreren rede for intensjo-



ner og mål med undervisninga, samt at hun reflekterte over valgene hun tok i planlegging og gjennomføring av opplegget. Ut over de planlagte spørsmålene tok også læreren opp spørsmål og forhold hun ønsket å diskutere, ofte relatert situasjoner fra undervisning, og intervjuene kan derfor beskrives som semistrukturerte, jevnbyrdige samtaler (Postholm, 2010).

Primærmaterialet består av feltnotater og transkriberte lydopptak fra undervisninga og intervjuene med læreren. I deler av disse undervisningsøktene så elevene en TV-serie som var utgangspunktet for skriveprosjektet. Da tok jeg ikke lydopptak. I tillegg samlet jeg inn undervisningsplaner og skrivestøttende ressurser som inngår i studien som sekundærmateriale. En samlet oversikt over datamaterialet er framstilt i tabell 1.

Tabell 1: Oversikt over datamaterialet

Primærmateriale	<ul style="list-style-type: none"> • Transkriberte lydopptak fra 4 samtaler med lærer: 1 før oppstart av prosjektet (2 t) og 3 underveis i forløpet (hhv. 34 min, 29 min og 30 min) • Transkriberte lydopptak og feltnotater fra 10 undervisningsøkter; 6 økter à 90 min og 4 økter à 60 min
Sekundærmateriale	<ul style="list-style-type: none"> • Tekster fra undervisningen (arbeidsoppgaver, skriveramme, modelltekst, elevenes temabøker) og plandokumenter

De ulike dataene tjener ulike formål. Mens klasseromsdataene belyser den observerte praktiseringa av fagspesifikk og tverrfaglig undervisning, gir intervjudataene innsikt i lærerens refleksjoner over egen praksis. Det samla datamaterialet gir slik innsyn i lærerens undervisning knyttet til fagspesifikk og tverrfaglig literacy-opplæring. Det ville antakelig ha styrket studien om jeg også hadde intervjuet elevene, men denne muligheten ble valgt bort med hensyn til skolens ønske om at forskninga i minst mulig grad skulle gripe inn i elevenes skolehverdag. Jeg vurderer datagrunnlaget som tilstrekkelig for å belyse forskningsspørsmålet som har lærerens undervisning i fokus.

Beskrivelse av undervisningsforløpet

Skriveprosjektet tok utgangspunkt i den tyske TV-serien *Krigens unge hjerter* (*Unsere Mütter, Unsere*

Väter) fra 2013. Serien utspiller seg under andre verdenskrig og forteller historien om en ung, tysk vennegjengs møte med krigen - både på slagmarken og i samfunnet ellers. Gjennom tre episoder følger vi de fem hovedkarakterenes utvikling fra de tar avskjed med hverandre høsten 1941 til krigens slutt. Parallelt med krigens grusomheter forsøker serien å vise hva unge i krig tenkte, og hvordan karakterenes stadige forandring blir påvirket av situasjonene de befinner seg i.

Prosjektet skulle kunne ut i tre skriftlige besvarelser: 1) personkarakteristikk av en av hovedpersonene i serien (bokmål), 2) innledning til en roman/et filmmanus og 3) filmomtale (nynorsk), hvorav oppgave 1 og 3 skulle vurderes med karakter. Oppgavene er tydelig forankra i norskfaget som fortellingsfag (Dagsland, 2015), der det å ta utgangspunkt i opplevelse av tekster (herunder også film) er relevant for elevers skriving. Oppgavene er også forankra i samfunnsfaget ved at tolkninga av serien og framskrivinga av hovedkarakterenes utvikling krever innsikt i andre verdenskrig som historisk kontekst. Personkarakteristikkoppgaven kan beskrives som bærende i prosjektet, både med hensyn til tidsbruk og tekstens omfang:

Skriv en personkarakteristikk av personen du har valgt å følge. Hvilken type er det? Hvordan er personligheten? Er det en sympatisk figur? Hvilke handlinger utfører han/hun? Hvorfor gjør hun/han det de gjør? Finner du et øyeblikk i serien som er avgjørende for personen? Hvordan utvikler de seg?

Faksimile fra oppgaveark)

Fra oppgaven ble introdusert i første økt til teksten skulle ferdigstilles ved prosjektperiodens slutt, samlet elevene materiale ved å ta notater fra serien, tenkeskrive om karakterenes utvikling og samtale med medelever som fulgte samme person. Mot slutten av undervisningsforløpet ga læreren både skriftlig og muntlig respons på tekstutkast. Oppgave 2 og 3 ble gjennomført som enkeltstående skriveøkter på skolen. Parallelt med skrive- og samtalarbeid som var knyttet til seriens litterære/filmatiske forløp, ble det arbeidet med samfunnsfaglige fakta, begreper og teorier knyttet til krigens årsaksforhold.

Framgangsmåter i analysen av klasseromsobservasjoner og intervjudata

Klasseromsdataene og intervjudata ble i første omgang analysert hver for seg. Med det samla klasseromsdataet som grunnlag ble skriveprosjektets forløp rekonstruert i en detaljert beskrivelse, som deretter ble brukt til å lage en *sammenfattende kronologisk framstilling* (Øgreid, 2017). Denne framstillinga gir et helhet-

lig bilde av undervisningsforløpet (se tabell 2) og er i sin tur brukt til å utlede forløpets gjentatte og enkeltstående literacy-hendelser. I tråd med undervisningsforløpet og forskningsprosjektets innretning, og med bakgrunn i teori om hva som kjennetegner norsk- og samfunnsfagsdiskursen, undersøkte jeg deretter om de identifiserte hendelsene var henholdsvis *norskfaglige*, *samfunnsfaglige* eller *tverrfaglige* (se tabell 3).

For å få innsikt i ideene og kunnskapen som ligger til grunn for lærerens undervisning, gjorde jeg en tematisk analyse av lærerintervjuene inspirert av Braun og Clarke (2006, 2019). Deres versjon av tematisk analyse er en refleksiv og fleksibel prosess, der temaene utvikles i møte mellom forskerens teoretiske forforståelser, analytiske ressurser og de aktuelle dataene. Analyseprosessen kan være helt åpen og datadrevet, eller den kan være mer styrt av spesifikke spørsmål som det søkes svar på (Braun & Clarke, 2006, s. 88-89). Min tilnærming kan beskrives som nærmere teori- og analysedrevet ved at jeg har analysert materialet med bakgrunn i forskningsspørsmålets fokusering på spesifikke faglige og samtidig tverrfaglige perspektiver. Gjennom nærlæsning av materialet opp mot forskningsspørsmålet la jeg merke til at Eva var særlig opptatt av

at det tverrfaglige arbeidet skulle ta utgangspunkt i norsk- og samfunnsfaglige læreplanmål. Evas ytringer kodet jeg videre for innhold som berører det *norskfaglige*, det *samfunnsfaglige* og det *tverrfaglige*. Deretter søkte jeg etter tema som kunne favne essensen i de innledende kategoriene. Gjennom tilbakevendende utprøving, vurdering og revidering av tema endte jeg opp med å definere to hovedtema som jeg har kalt *forankrer det tverrfaglige i fag* og *skaper sammenhenger*. Temaene konkretiseres og utdypes i framskrivinga av analyseresultat (s. 17).

Møtet mellom analysemåte og data har bydd på flere utfordringer. I analysen av det omfattende klasseromsdataet var det utfordrende å trekke ut atskilte literacy-hendelser, fordi alle de observerte klasseromsaktivitetene involverer tekstlige aktiviteter som er innvevd i hverandre. Måten jeg har løst dette på, er som nevnt ved å utlede literacy-hendelsene fra en sammenfatning av hele undervisningsforløpet, noe som betyr at det er en sentral, men samtidig avgrenset del av hendelsene som analyseres. Tilsvarende har det vært en

utfordring i analysen av intervjudataene å skille mellom ytringer som berører henholdsvis det tverrfaglige og det fagspesifikke, fordi begge kategorier er knyttet til arbeid med norsk og samfunnsfag. Underveis i analysen oppdaget jeg imidlertid at Eva ikke bare er opp-tatt av sammenhenger mellom fagene, men også av sammenhenger mellom det aktuelle undervisningsforløpet og annet arbeid, mellom utforskning og læring, mellom skriving, lesing og muntlighet og sammenhenger i elevenes læringsløp. Dette var funn som bidro til utskillelsen av to tema som jeg mener fanger det vesentlige i Evas refleksjoner. For å gjøre analysen mest mulig transparent og gi grunnlag for å vurdere studiens gyldighet blir det i framstillinga av analyseresultat lagt vekt på å vise flere illustrerende eksempler fra materialet som kommenteres og utdypes.

Analysene av både klasseromsdataene og intervjuene representerer min fortolkning av materialet. Det er for eksempel mine vurderinger av hva jeg anser som framtreddende i undervisningsforløpet, som avgjør hvilke literacy-hendelser som blir løftet fram, og hvilke som ikke blir det. Det er også slik at mine fortolkninger underveis i intervjusituasjonene kan ha bidratt til å dra innholdet i samtalen i en bestemt retning gjennom oppfølgingsspørsmål og bekreftelser. Det at jeg analyse-

rer materialet med utgangspunkt i forskningsspørsmålets fokusering, innebærer også en risiko for at jeg overser perspektiver som ikke passer inn i det jeg søker svar på. For å kvalitetssikre forskningsprosessen har Eva lest og gitt innspill til beskrivelser og analyser av materialet (*member checking*, jf. Lincoln & Guba, 1985). Det styrker også studiens validitet at jeg i tillegg til å intervjue læreren også har observert undervisninga. De ulike dataene utfyller hverandre, men virker også kontrasterende og kontrollerende på hverandre. Å studere prosessene fra ulike ståsted kan slik bidra til å perspektivere materialet og gi dypere innsikt i det jeg undersøker. Funn fra analysene av observasjons- og intervjudataene har jeg sammenstilt i en helhetlig framstilling av lærerens praksis. Det er ikke et mål å generalisere funnene, men å vise fram eksempler og peke på typiske trekk ved en lærers tilrettelegging for tverrfaglig arbeid med norskfaglig skriving, der intensjonen er at både norsk- og samfunnsfaget skal ivaretas.

Analyseresultater: literacy-hendelser i undervisningsforløpet

Undervisningsforløpets literacy-hendelser ble, som nevnt ovenfor, utledet fra en sammenfattende kronologisk framstilling. Denne er skjematisk framstilt i tabell 2.

Tabell 2: Sammenfattende kronologisk framstilling av undervisningsforløpet.

Øktnr. (varighet i minutt)	Innhold i øktene
1. (90)	Innledende arbeid om begrepene demokrati, diktatur og ideologi. Skriveoppgavene introduseres. Ser innledninga til første episode hvor hovedkarakterene presenteres. Elevene velger hvem de vil følge spesielt.
2. (60)	Ser ferdig første episode. Elevene skriver en beskrivelse av sin hovedperson i temaboka på bakgrunn av hjelpespørsmål i oppgavetekst 1.
3. (60)	Repeterer begrepene fra første økt og diskuterer et spørsmål fra en av elevene: Var alle tyskere nazister? Repetisjon av analyse spørsmål (ORR; Observere, Reagere, Reflektere) som elevene skal bruke som støtte til tolkning av serien. Med utgangspunkt i spørsmålene skriver elevene om en scene der personen de følger er involvert, og reiser et spørsmål de ønsker å diskutere. Ser videre på serien.
4. (90)	Gruppesamtaler med utgangspunkt i skriveøkta dagen før. Et spørsmål fra hver gruppe diskuteres i plenum. Ser videre på serien. Med utgangspunkt i ORR-spørsmålene skriver og samtaler elevene om hva som så langt har skjedd med personen de følger. Lærer klargjør formålet med underveisskrivinga. Klassediskusjon om sammenhenger mellom 1. og 2. verdenskrig.
5. (60)	Med historieboka som utgangspunkt viderefører læreren forrige økts samtale om sammenhenger mellom 1. og 2. verdenskrig. Individuell tenkeskriving om hvorfor Hitler fikk så stor makt. Felles oppsummering. Ser videre på serien. Etter filmvisninga skriver elevene i temaboka om hva som nå har skjedd med personen de følger, med utgangspunkt i ORR-spørsmålene.
6. (90)	Arbeid med begreper fra filmteori og litterær analyse med særlig vekt på anslag. Anslaget i serien studeres og diskuteres og lærer trekker paralleller til innledninger i skrevne tekster. Elevene samskriver innledning til en tenkt film eller litterær tekst (oppgave 2). Tekstene skrives på gråpapirruller og henges opp i klasserommet som inspirasjon til senere skriving.
7. (90)	Ser siste episode av dramaserien. Lærer gir skrive støtte til personkarakteristikk-oppgaven i form av skriveramme med hjelpespørsmålene fra oppgavetekst 1 og modelltekst skrevet av tidligere elev. Lærer retter oppmerksomheten mot hvordan karakterens utvikling beskrives med utgangspunkt i konkrete scener fra serien.
8. (60)	Skriveøkt. Elevene arbeider individuelt med personkarakteristikk-oppgaven. Teksten leveres inn for skriftlig respons fra lærer.

Temaue	Tverrfaglig temaue for hele 9. trinn der temaet er «Konflikter».
9. (90)	Lærer har responsdialoger med hver elev med utgangspunkt i utkast til personkarakteristikk-oppgaven. På bakgrunn av gjennomgående trekk i tekstutkastene skriver elevene fram en scene fra serien med fokus på hvordan de selv ville ha reagert i den aktuelle situasjonen.
10. (90)	Lærer gjennomgår filmomtale-oppgaven og trekker paralleller til en bokomtale elevene skrev på 8. trinn og film- og TV-anmeldelser på nett og papir. Læreren legger vekt på momenter som hun ønsker at elevene skal ha in mente i egen skriving, slik som formål, innhold, språk og struktur. Resten av økta brukes til individuell skriving.

Som det går fram av tabellen, involverer alle de observerte klasseromsaktivitetene tekster av ulike slag, altså ulike literacy-hendelser. Den videre analysen av literacy-hendelsene viser at noen hendelser var gjentagende, som at elevene tok notater mens de så dramaserien, skrev refleksjonstekster, besvarte skriveoppgavene og diskuterte tekst. Andre hendelser, for eksempel dekonstruksjon av modelltekst og gjennomgang av skriveramme, var engangshendelser.

Fordi jeg undersøker hvordan læreren legger til rette for norskfaglig skriving i et tverrfaglig opplegg der både norsk- og samfunnsfaget ivaretas, ble de identifiserte hendelsene sortert som henholdsvis *norskfaglige*, *samfunnsfaglige* og *tverrfaglige*, slik det framgår av oversiktstabellen nedenfor (tabell 3).

Tabell 3: Samlet oversikt over literacy-hendelser i undervisningsforløpet.

Forankring	Literacy-hendelser
Norskfaglig	Elevene skriver en personkarakteristikk av en av seriens hovedpersoner (gjennomgående). Lærer dekonstruerer modelltekst og modellerer bruk av skriveramme til personkarakteristikkoppgaven. Elevene leser modelltekst og skriver i skriveramme. Elevene bearbeider personkarakteristikk-tekst på bakgrunn av skriftlig og muntlig lærerrespons. Lærer underviser om anslag i filmer med utgangspunkt i dramaseriens anslag og trekker paralleller mellom virkemidler i filmer og litterære tekster. Klasesamtale om formålet med et anslag/en innledning. Elevene samskriver anslag/innledning til tenkt fiksjonsfilm eller litterær tekst. Lærer gir muntlig respons på elevenes utkast til anslag/innledning. Lærer underviser om sjangeren filmomtale med henvisning til tekster som elevene har skrevet tidligere og tilsvarende autentiske tekster. Elevene skriver filmomtale.
Samfunnsfaglig	Elevene diskuterer og forhandler om begrepene ideologi, demokrati og diktatur og skriver definisjoner på begrepene i temaboka. Elevene sorterer et utdelt utvalg «ismer» under overskriftene demokratisk – og diktatorisk styreset. Elevene leser i historieboka om sammenhenger mellom 1. og 2. verdenskrig. Lærer forteller om Versaillestraktaten med utgangspunkt i en tekst i historieboka. Klassediskusjon om hvorvidt alle tyskere var nazister. Elevene skriver refleksjonstekster om hvorfor Hitler fikk så stor oppslutning i Tyskland. Med bakgrunn i refleksjonstekstene diskuteres årsaker til Hitlers oppslutning i plenum.
Tverrfaglig	Klassen ser dramaserien fra andre verdenskrig (gjennomgående). Klasesamtale om hvorvidt dramaserien skal forstås som fiksjon eller dokumentar. Klasesamtaler om hvordan hendelsesforløpet i dramaserien og personenes utvikling kan forstås i lys av den historiske konteksten serien utspiller seg i (gjennomgående). Elevene skriver refleksjonstekster om hovedkarakterens utvikling med støtte i ORR-spørsmålene (gjennomgående). Gruppesamtaler og påfølgende klasseromssamtaler med utgangspunkt i elevenes refleksjonstekster (gjennomgående). Elevene tar notater mens de ser dramaserien (gjennomgående), og lærer klargjør formålet med notatene. Elevene velger seg scener fra serien som de skriver om med utgangspunkt i ORR-spørsmålene.

– I sine refleksjoner om skriveopplæring på norskfagets premisser sier Eva at det er viktig at elevene får sjangeropplæring og eksplisitt støtte i skriveprosessen. Her nevner hun spesielt bruken av tekstrespons, modelltekster og skriverammer.

De norskfaglige hendelsene omfatter arbeid med de tre skriveoppgavene som skulle besvares, slik som konkret skrivestøtte i form av sjangeropplæring, rammer, modelltekster og responsarbeid, samt arbeid med tekst- og filmanalyse og begreper fra film- og litteraturteori. De samfunnsfaglige hendelsene omfatter arbeid med samfunnsfaglige begreper, fakta om krigens årsaksforhold og refleksjonsoppgaver knyttet til spørsmål, som «Var alle tyskere nazister?» og «Hvorfor fikk Hitler så stor makt?». De tverrfaglige hendelsene omfatter det å se og skape mening av dramaserien i lys av dens historiske kontekst og arbeid med analyse spørsmål som gjennomgående ble brukt som støtte til fortolkningsarbeidet.

Analyseresultater: lærerens uttalte praksisforståelse

Analysen av literacy-hendelsene gir forståelsesbakgrunn til analysen av intervjumaterialet. Gjennom analysen av intervjuene kom jeg fram til to hovedtema som belyser lærerens literacy-forståelse slik den kommer til uttrykk i hennes refleksjoner over undervisninga. Temaene viser at læreren er opptatt av å 1) *forankre det tverrfaglige i fag* og 2) *skape sammenhenger*. Nedenfor utdypes temaene og analysefunnene med illustrerende eksempler fra datamaterialet.

Når Eva snakker om at hun *forankrer det tverrfaglige i fag*, omfatter det hennes refleksjoner om å inkludere faginnhold, metoder, språk og begreper fra begge fag i det tverrfaglige arbeidet. Selv om hun flere ganger omtaler undervisningsforløpet som et «skriveprosjekt i norsk», med henvisning til at arbeidet skulle munne ut i tekster som skulle vurderes i norskfaget, sier hun at opplegget er et «ypperlig utgangspunkt for å arbeide med kompetansemål i begge fag». For eksempel framhever hun nødvendigheten av å kombinere teksttolking og historiefaglig kunnskap, for at elevene skal forstå hendelsesforløpet i serien og slik gi bakgrunn for skriveoppgavene. Samtidig er hun opptatt av at elev-

ene trenger fagbegreper for å kunne forstå og kommunisere i og om fagene. Dette løfter hun fram som spesielt viktig i norskfaget, der det ikke er like tydelig og kjent for elevene hva som er fagets språk:

Slik som i samfunnsfag, naturfag og matematikk, så blir det automatisk at du har, og elevene ser det også så godt, er det ord og begreper som hører faget til og som du må kunne for å kunne snakke om faget. I norsk blir det litt sånn flytende det der. Derfor prøver jeg å være bevisst på å bruke fagbegrepene og får dem til å bruke dem når de snakker om tekster.

I sine refleksjoner om skriveopplæring på norskfagets premisser sier Eva at det er viktig at elevene får sjangeropplæring og eksplisitt støtte i skriveprosessen. Her nevner hun spesielt bruken av tekstrespons, modelltekster og skriverammer.

Når Eva snakker om at hun *skaper sammenhenger*, dreier det seg for det første om at hun drar veksler på berøringspunkter mellom fag, med mål om at elevene utvikler kunnskap og forståelse som går ut over både fagenes og skolens grenser. For å støtte en slik læringsprosess, i møtet med TV-serien og dens historiske kontekst, bruker Eva det hun kaller ORR-spørsmål som gjennomgående arbeidsform. Disse analyse spørsmålene - Hva er det som skjer? (Observere), Hvordan ville du ha reagert i tilsvarende situasjon? (Reagere) og Hvorfor skjer det? (Reflektere) - åpner ifølge Eva opp for utforsking på tvers av fag. Hennes erfaring er at spørsmålene får elevene til «å undre seg» og «reflektere» med bakgrunn i både faglig kunnskap og erfaringer fra eget liv.

For det andre innebærer det at Eva ser skriveprosjektet i sammenheng med trinnets temaer om konflikter og øvrig arbeid i for- og etterkant av skriveprosjektet. Selv om skriveprosjektet ikke er direkte knyttet til temaer, er Evas intensjon at elevene samlet sett skal få større utbytte av prosjektene



når de tidsmessig er koblet sammen: «Og jeg har med vilje lagt prosjektet i tilknytning til trinnets temaue om konflikter ... Det tenker jeg at begge prosjektene tjener på».

For det tredje handler det om å se sammenhenger i det lange læringsløpet fra åttende til tiende trinn. Eva kommer gjentatte ganger tilbake til at hun har progresjonen i det treårige undervisningsforløpet i tankene når hun planlegger. Her trekker hun også forbindelseslinjer til erfaringer hun har gjort seg ved gjennomføring av tilsvarende opplegg tidligere: «Det gjorde jeg ikke sist gang jeg gjennomførte opplegget, men det har jeg vurdert at vil være et bedre grep».

Til sist, og på et mer overordna nivå, handler det om å se sammenhenger mellom de grunnleggende språklige ferdighetene. Eva sier at hun «alltid», uansett fag, pleier å arbeide integrert med skriving, lesing og muntlighet: «Det med muntlig og skriftlig, eller lesing og skriving, jeg greier ikke å gjøre det ene uten det andre».

Sammenholdt analyse av lærerens praksis: fagspesifikk tilrettelegging og tverrfaglig samkjøring

Nedenfor sammenstilles funn fra observasjons- og intervjudataene i en helhetlig framstilling som løfter fram og diskuterer sammenhenger mellom lærerens rapporterte og praktiserte forståelse av fagspesifikk og tverrfaglig undervisning. Framstillinga er strukturert etter temaene som framkom i analysen av intervjuene, og legger vekt på å belyse hvordan funn fra de ulike dataene utdypes og nyanserer hverandre.

1. Å forankre det tverrfaglige i fag

Med TV-serien som omdreiningspunkt ble det gjennomgående arbeidet med kunnskapsinnhold og fagbegreper fra både norsk og samfunnsfag. Foruten at serien inviterer til norskforankra arbeid som filmanalyse, teksttolking og skriving i norskfaglige sjangrer, var det ifølge Eva «naturlig og nødvendig å dra inn noe bakgrunnsinformasjon fra historien inn i skriveprosjektet». «Naturlig» fordi serien genererer historiefaglige spørsmål om andre verdenskrig, og «nødvendig» fordi elevene trengte kunnskap om den historiske konteksten for å få en god forståelse av hendelsesforløpet og til å fargelegge personkarakteristikkene de skulle skrive. Disse koblingene mellom fagene kommuniserte hun også til elevene i oppstarten av prosjektet: «For at vi på en måte skal skjønne litt av hva dette handler om, så må vi gå litt tilbake i historien og se på hva som skjedde i tida da andre verdenskrig brøt ut».

Som samfunnsfaglig inngang valgte Eva å gå veien om begrepene diktatur og demokrati. Klassen hadde arbeidet med begrepene tidligere, og med bakgrunn i førforståelsen diskuterte og forhandlet elevene seg

fram til omforente forståelser av begrepene, som deretter ble drøftet i helklassen. Begrepene ble videre koblet til ulike ideologier som kunne knyttes til henholdsvis demokratiske og diktatoriske styresett i mellomkrigstida, før de til sist ble knyttet til sentrale europeiske statsledere. Videre i skriveforløpet, parallelt med at handlinga i TV-serien utspilte seg, la Eva opp til jevnlike samfunnsfaglige stoppunkter der klassen blant annet fordypet seg i jødeforfølgelsen, Versaillestraktaten og skrev refleksjonstekster om krigens årsaksforhold. Noen ganger ble læreboka brukt som kilde, andre ganger ble det søkt etter svar på Internett, slik som da elevene lurte på hva det innebar å være partisaner, og om Sachsenhausen var en konsentrasjonsleir.

Opplæring i skriving på norskfagets premisser blir gjennomgående tematisert innenfor den tverrfaglige ramma, gjennom arbeidet med de norskforankra skriveoppgavene. Som forberedelse til skrivinga fikk elevene skrive- og samtaleoppdrag underveis, som skulle hjelpe dem til å utvikle innhold til tekstene, og da særlig til skildring av karakterenes utvikling. Elevene fikk også opplæring i sjangrene de skulle bruke, og det ble gitt eksplisitt skrive støtte i form av tekstrespons, modelltekster og skriveramme. I forarbeidet til skriveoppgave 2, der elevene skulle skrive en innledning eller et anslag, ble innhold, begreper og metoder fra film- og litteraturteori tematisert. Eva innledet en dialog der hun sammenlignet filmformatets anslag med innledninger i litterære tekster:

Eva: Denne første scenen kalles et anslag eller The hook. Dette kan man si tilsvarende innledningen i en skjønnlitterær tekst. For det er klart, når vi ser en slik serie eller film, det er også litteratur. Det er bare det at vi får det som kalles en sammensatt tekst. Hvorfor tror dere det kalles The hook?

Elev 1: Det er en krok. Noe å henge på. Ja, noe som gjør at en gjerne vil se videre.

Eva: Ja! Nettopp! Og der sier du noe veldig viktig som handler om funksjonen, eller formålet, med et anslag eller en innledning. Det skal få oss til å bli nysgjerrige og ha lyst til å se eller lese videre. Her slutter anslaget med: «Vi var udødelige. Snart skulle vi vite bedre». Hva kaller vi dette?

Elev 2: Frampek.

Eva: Hvorfor? Hva legger du i det?

Elev 2: Hint om det som skal skje.

Eva: Ja, nettopp. Og det husker dere at vi snakka om da vi arbeidet med skjønnlitterære tekster i høst.

Dialogen illustrerer tydelig hvordan Eva aktivt bruker og forklarer betydninga av norskfaglige begreper i samtaler om teksters form og funksjon. Eksempelet understreker også hvordan Eva følger opp det hun sier



om at norskfaglige begreper er lite distinkte, og at elevene trenger å bli kjent med begrepene gjennom undervisninga.

Samtalen ledet videre mot det som kan beskrives som en analyse av anslaget i serien, der Eva introduserte elevene for filmtekniske begreper som beskriver bildevinkler, bildeutsnitt og kameraføring. Underveis ble elevene involvert i utforskinga ved at Eva stoppet opp ved scener som illustrerte begrepene, samtidig som elevene ble bedt om å reflektere over virkemidlenes funksjon. Særlig ble elevene opptatt av en scene med et plutselig fravær av lyd, som førte til spennende diskusjoner om filmformatets muligheter og begrensinger sammenlignet med skriftlige tekster.

Eva brukte også metaspråket aktivt da hun ga respons på elevenes tekster: «Hva gjør denne metafoeren med teksten? Hvilke bilder skaper det i hodet på leseren» og «Tenk på virkningen av tegnsettinga her. Hva skjer om dere setter punktum allerede her? (...) Ja, nettopp, da får dere forsterket budskapet ytterligere.

Tenk så mange ulike stemninger dere kan greie å skape!». I materialet er det også flere eksempler på at fagbegrepene ble en del av elevenes vokabular, og at Evas tekstrespons påvirket dem i skrivinga, slik denne samskrivingsdialogen illustrerer:

Elev 1: Vi må sammenligne med noe som er raskt. «Hjertet banket fortere enn et lemen», eller «Hjertet banket fortere eller raskere enn en gepard i 100 km ... enn en sånn Bolt ...» Noe raskere. Hva er det som er raskt her i verdene? «Raskere enn ...»

Elev 2: Men skal vi ikke få leseren til å tro at han er død, eller er på vei til å dø?

Elev 1: Ja, men vi må vise at han er redd først. At faren truer.

(...)

Elev 1: Dette var litt tungt (leser forslaget høyt på gruppa). Vi må dele det opp. Hører du ikke? Når du leser det. Bare hør når du leser det! Prøv i stedet å sette punktum.

– Det er så utrolig herlig når dere reflekterer og diskuterer på denne måten og lar andre ta del i det dere tenker på. Det gjør at vi kan komme litt dypere inn i det som forfatteren kanskje prøver å formidle gjennom teksten sin.

2. Å skape sammenhenger

Analysene av intervjuene viser at Eva er opptatt av å skape og synliggjøre sammenhenger for elevene, både innad i fagene, på tvers av fag og prosjekter og til livet utenfor skolen. Hun framhever også viktigheten av å planlegge for helhet og sammenheng i ungdomsskoleløpet, og peker på at hun er i en heldig posisjon som kan støtte seg på tidligere erfaringer. Samtidig sier hun at dette er lettere når hun har undervisningsansvar for flere fag i klassen sin: «Vi har en timeplan som låser oss litt, men i og med at jeg underviser i flere fag, har jeg anledning til å intensivere opplegget. Ellers blir det for langdrygt».

Evas tanker om å skape sammenhenger kommer særlig til uttrykk i undervisninga gjennom det jeg har beskrevet som tverrfaglige literacy-hendelser. De fleste av disse hendelsene er knyttet til ORR-spørsmålene som ble brukt som teksttolkingsverktøy. Elevene hadde noe erfaring med spørsmålene fra et leseprosjekt tidligere på året, og det var Evas ønske og plan at elevene skulle bli vant til å bruke disse «lesebrillene» i møte med ulike typer skjønnlitterære tekster, inkludert film. I dette undervisningsforløpet brukte elevene ORR-spørsmålene til å analysere scener i serien i lys av historisk kontekst og egne reaksjoner og refleksjoner. Spørsmålene fungerte slik som en bro mellom de norsk- og samfunnsfaglige perspektivene i prosjektet. Enkelte ganger gjorde elevene analysene individuelt og skriftlig i temaboka si, mens de andre ganger diskuterte spørsmålene i grupper og delte refleksjonene i plenum, slik som her:

Gr 1: Vi diskuterte om hvorfor Charlotte sladret om den jødiske sykesøsteren.

Vi tenker hun kanskje sladret om dette fordi hvis noen hadde funnet ut at hun hadde ansatt en jøde, så kunne hun ha fått skylda.

Eva: Det er absolutt et spørsmål det ikke finnes noe fasitsvar på, for i serien får vi ikke noe svar på det. Så det er absolutt et reflektere-spørsmål som det kan være flere svar på.

Gr 2: Vi hadde det samme spørsmålet, og vi hadde litt ulike meninger. Hun tenkte kanskje at hun jøden var der for å ødelegge for dem, for hun snitcha jo før hun spurte henne om hvorfor hun ville hjelpe tyske soldater, selv om hun var jøde. Og så fant hun ut at hun bare ville hjelpe mennesker, og da angret hun veldig etterpå.

I forlengelsen av dette samtaleutdraget ble elevene berømmet for at de delte synspunkter og tanker med hverandre: «Det er så utrolig herlig når dere reflekterer og diskuterer på denne måten og lar andre ta del i det dere tenker på. Det gjør at vi kan komme litt dypere inn i det som forfatteren kanskje prøver å formidle gjennom teksten sin».

Slike samtaler finnes det mange av i klasseroms materialet. Kartlegginga av literacy-hendelsene (tabell 3) viser en undervisning preget av elever som er engasjert i aktiviteter der de individuelt, i små grupper og i hel klasse, undrer seg, reflekterer og diskuterer med utgangspunkt i fagstoffet. Undervisninga speiler slik

Evas uttalte overbevisning om at utforskende tilnæringsmåter fremmer kunnskap og forståelse som er forankra i koblinga mellom norsk og samfunnsfag, og samtidig strekker seg ut over faggrensene:

Sånn som vi holdt på med før, å gå i detalj, nesten sånn fra dag til dag hva som skjedde under andre verdenskrig. Unnskyld meg, det ser jeg ikke hensikten med. Jeg tror det å relatere seg til enkeltkjebner og utforske hvordan krigen berørte enkeltmennesket, gir dem (elevene) en mye større forståelse og innsikt, ikke bare innenfor historiefaget, men som de har nytte av i andre fag og ellers i livet.

Noen ganger var det spørsmål fra læreren som var utgangspunkt for utforskinga. Andre ganger var det elevenes undring, slik som da en elev lurte på om alle tyskere var nazister, hvorpå Eva repliserte: «Det var et interessant spørsmål, det. Det synes jeg vi skal ta oss tid til å diskutere. Hva tenker dere om det, sett i lys av det dere har lært om karakterene så langt?».

I Evas undervisning er det rom for å ta tak i elevenes innspill, og undervisningsforløpet er preget av høy grad av elevaktivitet og mindre av at læreren formidler fagstoff: «Jeg har jo en klar tanke om hvor jeg vil, men så dukker det gjerne opp noen spørsmål og refleksjoner fra elevene som jeg synes det er viktig å ta tak i der og da og høre deres mening om. Det er med på å drive det hele framover». Eva framhever at det er stort læringspotensial i gode elevinitiativ, og hun prøver derfor å utnytte spontane øyeblikk av nysgjerrighet til videre utforsking sammen med elevene: «Jeg blir jo så kjempeglad når elevene stiller spørsmål, undrer seg! Da har de begynt å skjønne noe, og det er da vi virkelig kan komme noen vei». Den typiske IRE-samtalen som mange klasserom er preget av (Cazden, 1988), som i korte trekk handler om at læreren stiller spørsmål, elevene svarer og lærer til slutt bedømmer svaret, er det få eksempler på i dette undervisningsforløpet. Her er det snarere elevene som oppfordres til å stille spørsmål, undre seg og bryne tankene sine på andre. Resultatet er en klasseromsdialog preget av elevenes ytringer og en jevn fordeling av taletid mellom elevene og læreren.

De overfor beskrevne eksemplene illustrerer også det Eva sier om at hun i undervisninga pleier å koble sammen arbeidet med lesing, skriving og muntlighet, det være seg i fagspesifikke eller fagovergripende sammenhenger. Elevene ser vekselvis på film, leser i læreboka, søker på Internett, tar notater, skriver refleksjonstekster og samtaler i mindre grupper og i hel klasse. Slik Eva ser det, er språkferdighetene så tett sammenbundet at det kjennes naturlig og nødvendig å arbeide integrert med lesing, skriving og muntlighet.

Oppsummering og drøfting av funn

Det overordna målet med denne studien har vært å belyse hvordan norskfaget kan bidra med faglige perspektiv, ikke bare skrivemetodiske grep, i tverrfaglige skrivesamarbeid. Spørsmålet jeg har søkt svar på, er: Hvordan kan en lærer legge til rette for norskfaglig skriveopplæring innenfor ramma av et tverrfaglig opplegg, der både norsk- og samfunnsfagets egenart ivaretas? Analysene viser at læreren, med utgangspunkt i en dramaserie og dens historiske kontekst, forankrer det tverrfaglige arbeidet i fag gjennom bruk av kunnskapsinnhold, metoder og begreper fra både norsk og samfunnsfag. Dette er viktige funn sett i lys av tidligere studier som har vist at tverrfaglige skrivesamarbeid der norsk inngår, i liten grad er begrunnet i norskfagets kultur- og daningsmål (Fiskerstrand, 2017; Øgreid & Hertzberg, 2009).

Koblinga mellom fagene blir i dette opplegget etablert gjennom de norskfaglige skriveoppgavene som elevene skulle besvare. Berøringspunktene mellom fagene er særlig tydelige i personkarakteristikkoppgaven som stiller krav om innsikt i karakterenes atferd og utvikling (jf. Nussbaum, 1997) i lys av den historiske ramma som serien utspiller seg innenfor. Til forskjell fra de før nevnte studiene der de tverrfaglige prosjektene munnet ut i tekster som skulle vurderes i to fag av ulike faglærere (Fiskerstrand, 2017; Øgreid & Hertzberg, 2009), ble det i dette prosjektet lagt vekt på, både gjennom oppgaveformuleringene og skriveopplæringa, at elevene skulle skrive tekster i typisk norskfaglige sjangre som skulle vurderes i norsk. Det var slik aldri tvil om hvilke språk- og tekstkonvensjoner elevene skulle forholde seg til i skrivinga. Samtidig var det et mål at prosjektet skulle ivareta begge de involverte fagenes egenart innenfor den tverrfaglige ramma.

Oppleggets forankring i både norsk- og samfunnsfaget kommer til syne blant annet ved at læreren bevisst integrerer arbeid med sentrale begreper fra begge fag i undervisninga. Hun bruker fagterminologier aktivt når hun underviser, og hun gir elevene oppgaver som krever at de er delaktige i utviklinga av egen begrepsforståelse. Vi har for eksempel sett elever som diskuterer seg fram til forklaringer på samfunnsfaglige begreper, som de løfter fram og drøfter i helklassen, før de til slutt lander på omforente definisjoner. Vi har også sett hvordan Eva, med utgangspunkt i dramaserien, inviterer elevene inn i utforskende samtaler der norskfaglige begreper fra film og litteratur diskuteres og utdypes med eksempler som illustrerer sammenhenger mellom innhold, form og funksjon. I responsdialoger om elevens tekster går hun på tilsvarende vis tett på tekstene og viser eksplisitt fram hvordan for eksempel tegnsetting og ordvalg bidrar til å sette ulike stemninger. Det er samtidig verdt å legge merke til at elevene også tar metaspråket i bruk seg imellom, og at Evas fagbegreper dermed ser ut til å farge dialogen deres.



I intervjuene sier Eva at hun er opptatt av at elevene, både i dette prosjektet og i andre sammenhenger, skal få begrepsopplæring i faglige kontekster som gir tilgang til fagdiskursene og mulighet til å utvikle kompetanse i fag. I lys av Matre og Solheim (2015) som peker på at norskfagsdiskursen oppfattes som mindre distinkt enn i andre fag, er det interessant at Eva har merket seg at norskfagets språk og begreper ikke er like tydelige for elevene som for eksempel realfagenes spesifikke terminologier. Sammenholdt med forskning som har vist at det norskfaglige innholdet nærmest er fraværende i skriveoppgaver som blir beskrevet som norskfaglige (Baastad, 2017; Dagsland, 2018), og at norskfaget blir oppfattet som et innholdstomt formfag (Fiskerstrand, 2017), understreker dette behovet for å tydeliggjøre norskfagets egenart, både når det gjelder fagets uttryksformer, begreper, metoder og kunnskapsinnhold, samtidig som det blir viktig å løfte fram skriveoppgavens potensial i kunnskapsutvikling og erfaringsbygging også i andre fag.

I motsetning til tidligere forskning som har pekt på at morsmålsfaget generelt og tekst- og skrivekompetanse spesielt gjerne er redskap for andre fag i tverrfaglige samarbeid (Fiskerstrand, 2017; Mathison & Freeman; 1998), har vi i denne studien sett at norskfagets kunnskapsinnhold og metoder er førende for det tverrfaglige arbeidet. Foruten at elevene som nevnt beskrive i sjangre som har status i norskfaget, krever skriveoppgavene forarbeid som involverer filmanalyse og teksttolking. I tråd med norskplanens kjerneelement «Tekst i kontekst» oppfordres og støttes elevene til å engasjere seg i og gjennomleve handlinga i serien for å få innsikt i hovedkarakterenes «tanker og livsbetingelser» (KD 2019a). Med bruk av analyse spørsmål som oppfordrer elevene til å bruke egne følelser og erfaringer i møte med teksten, en tilnærming som har klare paralleller til estetisk lesing av skjønnlitterære tekster (Rosenblatt, 1994), får elevene støtte til å reflektere over «hvordan mennesker har vært og er påvirket av historisk kontekst» (KD 2019b) og til utvikling av historisk empati (Hatlen, 2020). Gjennom arbeid med ulike ideologier og samfunnsfaglige begreper, får elevene bakgrunn for empatidanning og litterær opplevelse og videre grunnlag for å forstå metaforer og skrive fram stemninger - som gir personkarakteristikkene fylde. Framskrivninga av tekster som aktiverer affektive koblinger til fortiden, kombinert med kildebruk og levedegjøring gjennom film, legger samtidig grunnlag for historisk tenkning og historieforståelse (jf. Hatlen, 2020). Slik åpner møtet mellom fagene et mulighetsrom som er større enn fagene har hver for seg, og flerfagligheten bidrar til å gjøre dette til et godt norskfaglig prosjekt, samtidig som den fagoverskridende helhetstenkinga og koblinga mellom fagene også ivaretar samfunnsfagets egenart.

Studien viser også hvordan læreren bevisst legger til rette for elevenes utforskning. Gjennom åpne samtaler og hjelpes spørsmål som inviterer til refleksjon, gis elevene rom og verktøy til å utvikle seg faglig. Denne åpne tilnærminga, kombinert med at de i tråd med både den norsk- og samfunnsfaglige diskursen gradvis får økt innsikt i menneskelige og historiske sammenhenger, gir elevene grunnlag for å reise spørsmål om forhold som opptar dem. Ved at Eva følger opp slike initiativ i undervisninga, er elevene med på å bestemme hva de skal fordype seg i. I lys av FIKS-modellens gradering av tverrfaglighet (Bolstad, 2020) ser vi her en glidende overgang mellom moderat og integrert tverrfaglighet. Selv om opplegget i utgangspunktet ikke hadde bakgrunn i elevenes egne problemstillinger (jf. Fraser, 2000), ser vi elever som tar del i konstruksjonen av forståelse, og som tar kunnskaper og erfaringer i bruk. Elevenes engasjement er slik med på å drive prosjektet framover. En slik vekselvirkning mellom lærerstyrte innganger og elevinitiativ er kanskje veien å gå for å balansere læreplanens mål og elevenes interesser.

Selv om læreren ikke selv nevner ordet dybdelæring, er det nærliggende å koble det tverrfaglige prosjektet hennes til bruken av dybdelæringsbegrepet i LK20. I skolens styringsdokumenter blir dybdelæring definert som det å gradvis utvikle kunnskap og forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder (Udir., 2019). Det innebærer å reflektere over og anvende det man har lært, alene eller sammen med andre, i kjente og ukjente situasjoner. Pellegrino & Hilton (2012, s. 5) bruker begrepet *transfer*, som viser til at produktet av dybdelæring er *overførbar* kunnskap som består av både kunnskapsinnhold, forståelse og ferdigheter som kan overføres og tilpasses til ulike faglige sammenhenger og til livet utenfor skolen. Det er altså ikke nok at elevene har lært *om* noe; dybdelæring har også en performativ side (Østern et al., 2019) som innebærer å kunne bruke det man har lært, til å *gjøre* noe i ulike sammenhenger. Slik praktisk handling, der kunnskap og ferdigheter kombineres for å løse krevende oppgaver, ser vi mange eksempler på i dette undervisningsforløpet.

Konklusjoner og refleksjoner

Både innføringa av de grunnleggende ferdighetene (i LK06) og vekten på dybdelæring og tverrfaglige temaer (i LK20) har fått mye oppmerksomhet og vært gjenstand for debatt blant skoleforskere, lærere og skoleledere. Særlig har det vært diskutert hvordan begrepene skal forstås og omsettes i skolens praksis. Undervisningsopplegget som studeres i denne artikkelen, må i så måte sies å være et godt eksempel på operasjonalisering av intensjonene i læreplanverket.

Funnene viser at den literacy-orienterte tenkninga som ligger til grunn for Kunnskapsløftet, som innebær-



er å sosialisere elevene inn i fagenes terminologier, tenkemåter og tekstpraksiser, er integrert i Evas praksis. Samtidig har vi sett at hun er tett på elevene i læringsprosessene, og at hun er opptatt av å synliggjøre sammenhenger, både innad i fagene og på tvers av fag og prosjekter, samtidig som hun peker framover og bakover i elevenes læringsløp. Slik legger hun til rette for et tverrfaglig undervisningsforløp som drar vekslers både på norsk- og samfunnsfagets egenart, samtidig som hun kobler faglige og tverrfaglige perspektiver gjennom arbeid med fagoverskridende kompetanser som refleksjon, kommunikasjon, kritisk og kreativ tenkning. Ikke minst har vi sett at hun innenfor ramma av det flerfaglige samarbeidet har ressurser til å forsvare norskfagets posisjon med hensyn til fagets kjerneverdier som «kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (KD 2019a).

Selv om tverrfaglig arbeid ikke er en forutsetning for dybdelæring, kan det å finne og utnytte berøringspunkter mellom fag gi rom for faglige dypdykk, samtidig som det gir grunnlag for å se sammenhenger både

innenfor og på tvers av fagområder og til livet utenfor skolen (Bolstad, 2020). Slike berøringspunkter finner Eva. Hun bruker overlappende kunnskapsmål til å «la fagene befrukte og berike hverandre» (sitat Eva) i en kunnskapsutviklende læringsprosess som både ivaretar fagenes egenart og utnytter tverrfaglige synergier for å styrke forståelsen i begge fag. Samtidig, som Eva bemerker, er hun i den «unike» situasjonen at hun underviser klassen sin i flere fag. Det gir henne fleksibilitet til å omrokere på timeplanen ved behov. Hun har tidligere gjennomført tilsvarende opplegg med flere lærere involvert, noe hun erfarte krevde mer tid til planlegging og organisering innenfor en fastlagt faginndelt timeplan «som låser oss litt» (sitat Eva). Det er nettopp slike utfordringer mange lærere står overfor, og som kan være til hinder når de forsøker å legge til rette for tverrfaglige samarbeid. En utfordring for videre utforskning er å undersøke hvordan et opplegg som er beskrevet i denne artikkelen, kunne vært gjennomført dersom samarbeidet på tvers av fag også involverte flere lærere.

Litteratur

- Bakken, J. (2019). Hva er nytt i det fornyede norskfaget? I M. Blikstad-Balas & K.R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 27-46). Fagbokforlaget.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language* (2. utg.). Blackwell.
- Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsk læreren*, 39(1), 47-51.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bolstad, B. (2020). *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Pedlex.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/14178088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Baastad, E. (2017). Moderfag eller morsmålsfag? *Norsk læreren*, 41(1), 131-142.
- Cazden, C.B. (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Heineman.
- Cicourel, A. (2007). A personal, retrospective view of ecological validity. *Text and talk*, 27(5-6), 735-752. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2007.033>
- Dagsland, S. (2015). Om relasjonen skrivehandling - skriveoppgave - elevtekst. I H. Otnes (red.), *Å invitere elever til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 201-219). Fagbokforlaget.
- Dagsland, S. (2018). *Om å jakte på heffalomper: Et metalingvistisk perspektiv på antatt utforskende skriving i norsk og matematikk* (Doktoravhandling). NTNU.
- Drake, S.M. & Burns, R.C. (2004). *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*. ASCD.
- Drake, S.M. & Reid, J. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 1(1), 31-50.
- Fang, Z. (2012). Language correlates of disciplinary literacy. *Topics in language disorders*, 32(1), 19-34. <https://alliedhealth.ceconnection.com/files/TLD0112B-1337958964160.pdf>
- Fischerstrand, P. (2017). *Språkfag og fagspråk. Om møtet mellom skrivekulturar i norsk og samfunnsfag på Vg2 yrkesfag* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen. <https://hdl.handle.net/1956/16415>
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder* (s. 463-487). Hans Reitzels Forlag.
- Forskning, innovasjon og kompetansetvilling i skolen (FIKS) (2020). Hva er flerfaglig og tverrfaglig undervisning? <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfaglighet/>
- Fraser, D. (2000). Curriculum integration: What it is and is not. *Research Information for Teachers*, (3), 34-37.
- Hatlen, J.F. (2020). *Historikerens kode. Veien til historisk forståelse*. Universitetsforlaget.
- Heath, S.B. (1983). *Ways With Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press.
- Hertzberg, F. (2010a). Arbeid med grunnleggende ferdigheter. I E. Ottesen & J. Møller (red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet. Delrapport 3: Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform* (s. 77-89). NIFU STEP. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279538/NIFUrapport2010-37.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hertzberg, F. (2010b). Nadderud-prosjektet: Et eksempel på lærersamarbeid om fagskriving i videregående skole. *Norsk læreren*, 34(4), 25-28.
- Johannessen, A., Tuft, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Kaufman, D., Moss, D.M. & Osborn, T.A. (2003). *Beyond the Boundaries: A Transdisciplinary Approach to Learning and Teaching*. Praeger Publishers.
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2013). Kva er fagskriving i norskfaget. *Norsk læreren* (4), 31-36. http://skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2021/06/nl4_13_kva_er_fagskriving_i_norskfaget.pdf
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Medl. St. 28 2015-2016). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2019a). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2019b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>

- Leake, E. (2016). Writing pedagogies of empathy: As rhetoric and disposition. *Composition Forum* (Vol. 34). Association of Teachers of Advanced Composition.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications Inc.
- Lorentzen, V., Igland, M.-A. & Solheim, R. (2020). Skrivning i naturfag: En analyse av nettbaserte undervisningsressurser fra to nasjonale sentre. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(4). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2072>
- Mathison, S. & Freeman, M. (1998). The logic of interdisciplinary studies. Report Series 2.33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418434.pdf>
- Matre, S. & Solheim, R. (2015). Writing education and assessment in Norway: Towards shared understanding, shared language and shared responsibility. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 1-33. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.05>
- Matre, S., Solheim, R. & Otnes, H. (red.) (2021). *Nye grep om skriveopplæringa. Forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.
- Moje, E.B. (2008). Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 96-107. <https://doi.org/10.1598/JAAL.52.2.1>
- Nussbaum, M.C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Overrein, P. & Madsen, R. (2014). Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag. I K. Skovholt (Red.), *Innføring i grunnleggende ferdigheter. Praktisk arbeid på fagenes premisser* (s. 126-172). Cappelen Damm Akademisk.
- Pellegrino, J.W. & Hilton, M.L. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. National Academies Press.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Rosenblatt, L.M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Rødnes, K.A., & Gilje, Ø. (2018). Ti år med grunnleggende ferdigheter - hva vet vi, og hvor går vi? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 201-213. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-02>
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-61.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18.
- Skaftun, A., Aasen, A.J. & Wagner, Å.K. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole - en besøkelsestid for norskfaget? *Norskklæraren*, 2, 50-58.
- Smidt, J. (red.) (2010). *Skriving i alle fag - Innsyn og utspill*. Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skrivning i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A.J. Aasen (red.), *På sporet av god skriveopplæring: Ei bok for lærere i alle fag* (s. 9-41). Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid - scene og offentlighet*. Fagbokforlaget.
- Staurseth, H.E. (2020). *(Geo)grafiske representasjoner i ungdomsskolens samfunnsfag. En case-studie av hvordan en ungdomsskolelærer og hans elever skaper literacy-praksiser i møte med grafiske representasjoner i samfunnsfag*. Ph.d.-avhandling. Universitetet i Stavanger. <https://hdl.handle.net/11250/2676786>
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Street, B., Pahl, K. & Rowsell, J. (2010). Multimodality and New Literacy Studies. I C. Jewitt (red.), *Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (s. 191-200). Routledge.
- Utdanningsdirektoratet (Udir) (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006* (LK06). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet (Udir) (2019). *Dybdeløring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet (Udir) (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4. utg.). Sage Publications.
- Øgreid, A. K. (2017). Bruk av modelltekster i arbeidet med skriftlig argumentasjon: En studie av åttendeklasseelevers skrivning i RLE-faget. I N.G. Garmann & Å.M. Ommundsen (red.), *Danne og utdanne: Litteratur, språk og samtale* (s. 199-226). Novus Forlag.
- Øgreid, A.K. & Hertzberg, F. (2009). Argumentation in and across disciplines: Two Norwegian cases. *Argumentation*, 23(4), 451-468. <https://doi.org/10.1007/s10503-009-9162-y>
- Østern, T.P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J.A., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybde//læring - En flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Aase, L. (2005). Norskfaget - skolens fremste dannelsesfag? I K. Børhaug, A.B. Fenner & L. Aase (red.), *Fagenes begrunnelse: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 69-83). Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2019). Et fag i strid med seg selv? I M. Blikstad-Balas & K.R. Solbu (red.), *Det (nye) nye norskfaget* (s. 13-25). Fagbokforlaget.

Fotnoter

1. FIKS står for Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen og er en enhet ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo.

Vibeke Lorentzen

Vibeke Lorentzen er universitetslektor ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Lorentzen har lang undervisningserfaring fra grunnskolen og har utviklet en rekke pedagogiske ressurser om skrivning i ulike fag. De senere år har hun forsket på fagspesifikk literacy, med spesiell interesse for skriveopplæring i norsk og naturfag på ungdomsskolen.

**VITSKAPLEG REDAKSJON
NORSKLÆRAREN****LEIAR**

Jonas Bakken, Universitetet i Oslo.
Professor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, UIO.
jonas.bakken@ils.uio.no

Dagrun Skjelbred, Universitetet i Sørøst-Norge.
Professor emerita ved Universitetet i Sørøst-Norge.
dagrun.skjelbred@usn.no

MEDLEMMAR

Jon Smidt, NTNU
Professor emeritus i norskdidaktikk, avdeling for lærer- og tolkeutdanning.
jon.smidt@ntnu.no

Arne Johannes Aasen, Skrivesenteret Trondheim, NTNU. Senterleder ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.
arne.j.aasen@ntnu.no

Lars Anders Kulbrandstad, Høgskolen i Innlandet.
Professor i norsk ved Institutt for humanistiske fag.
lars.kulbrandstad@inn.no

Annika Bøstein Myhr, Universitetet i Sørøst-Norge
Professor i norskdidaktikk ved Institutt for språk og litteratur.
annika.bostein.myhr@usn.no