

Masteroppgave

Sosiokulturell skriveopplæring og skrivediskurser i norskfaget

Anna Linnea Palm

Norskidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskaplige fakultet



© Anna Linnea Palm

2023

«Sosiokulturell skriveopplæring og skrivediskurser i norskfaget»

Anna Linnea Palm

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Norskundervisningen har et særskilt ansvar for skriveopplæring, og skriveopplæring kan foregå på mange måter. I denne studien har jeg forsket på sosiokulturell læring og hvilke syn på skriving som er til stede i dagens skriveopplæring. Det gjør jeg ved å undersøke følgende problemstilling: *Hvordan legger skriveopplæring til rette for sosiokulturell læring, og hvilke skrivediskurser er representert i en observert skriveopplæring.* Metoden for innhenting av data gjorde jeg ved å observere skriveopplæringen i norsktimer ved en ungdomsskole på Østlandet. I et sosiokulturelt læringsperspektiv er språk og kommunikasjon grunnleggende for at læring og tenking skjer. Det teoretiske rammeverket i oppgaven er hovedsakelig hentet fra Vygotskys teorier om hvordan vi lærer i samhandling, Bakhtins teorier om hvordan mening oppstår i dialog og Ivanics seks skrivediskurser. Datamaterialet i min oppgave består av deltakende observasjon.

Studien viser at læreringen er sosiokulturell når elevene samhandler i undervisningen. Samhandlingen er både mellom elevene, og mellom lærer og elever. Begge formene for samhandling fører til dialoger som skaper spenninger og meningsutvekslinger der elevene handler kreativt, utvikler sin egen identitet og utvikler høyere psykologiske prosesser. Funnene viser at det foregår allsidig skriveopplæring der flere diskurser er tydelige, men at det er vanligst at opplæringen befinner seg innenfor en sjangerdiskurs og en prosessdiskurs. Analysen av mitt datamateriale viser at arbeidet med prosessorientert skriving førte med seg mer sosiokulturell læring. Klassens arbeid med ulike prosesser gjorde det nødvendig med ulike arbeidsmetoder, der samhandling som en del av opplæringen ble brukt hyppig. Formålet med skrivingen ble i undervisningen koblet til sjanger generelt, ikke til spesifikke skriveoppgaver. Dette gjorde at sjanger fikk så mye oppmerksomhet i opplæringen at skrivingen holdt seg i en klasseromskontekst, og det var ikke en autentisk skrivesituasjon i en sosial praksis-kontekst. Avslutningsvis viser studien at elevene samarbeider hyppig med en og samme læringspartner. Metoden legger til rette for at elevene kan bygge dypere og tryggere relasjoner. En tryggere relasjon fører til flere faglige dialoger, og at elevene får sette ord på tankene sine.

Forord

Jeg visste tidlig at jeg ville skrive en masteroppgave om skrijving i norskundervisningen. I dagens samfunn skriver vi mer enn før og har flere hjelpemidler enn før, derfor stilles det høyere krav til skriveferdigheter og dermed dagens skriveundervisning. Ved å se nærmere på skriveundervisning ville jeg lære mer om hva elever skriver i norsktimer, og enda viktigere hvilke holdninger og teorier som ligger bak denne skriveopplæringen. For å oppnå dette var det viktig for meg å observere autentiske norsktimer i klasserom over en lengre periode. Jeg er i den forbindelse veldig takknemlig til ledelsen, læreren og elevene i de to klassene på den skolen der jeg fikk samlet inn data til min studie. Tusen takk for at dere stilte opp!

Jeg vil gjerne rette en stor takk til min dyktige veileder Ylva Frøjd, som har bidratt til at masterarbeidet har vært en spennende reise. Takk for konstruktive tilbakemeldinger og gode innspill. Ikke minst takk for alle gode samtaler på Zoom som har inspirert meg i masterskrivingen. Du har ført meg trygt gjennom masterskriving, og vist at Zoom-møter kan inneholde mer enn svarte skjermer og monologer, men kan være en arena for gode samtaler og læring.

Takk til familien min som har støttet meg gjennom masteroppgaven og hele studieløpet.

Oslo

25. Mai 2023

Anna Linnea Palm

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og tema	2
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3	Avgrensninger	4
1.4	Videre disposisjon	4
2	Teori	5
2.1	Sosiokulturell læringsteori	5
2.1.1	En sammenlikning med kognitiv læringsteori	5
2.1.2	Læring er mediert	6
2.1.3	Læring med hverandre	7
2.1.4	Den nærmeste utviklingssonen.....	7
2.1.5	Språk og tenking.....	8
2.1.6	Dialogbegrepet	9
2.2	Skrijving i sosiokulturelt læringsperspektiv	9
2.2.1	Diskursorientert skrijving.....	10
2.2.2	Norskfagets skivediskurser	11
3	Tidligere forskning	16
3.1	Større studier på skriveopplæring i norsk	16
3.1.1	Normprosjektet.....	16
3.2	Studier på skivediskurser i norskfaget	19
3.3	Studier på hverandrevurdering	21
4	Metode.....	23
4.1	Introduksjon	23
4.2	Forskningsdesign.....	23
4.2.1	Kvalitativ tilnærming og metode.....	23
4.2.2	Observasjon som metode	24
4.2.3	Deltakende observasjon.....	25
4.3	Innsamling og bearbeiding av datamaterialet.....	26
4.3.1	Utvalg	26
4.4	Gjennomføring av datainnsamlingen	27
4.5	Analyse av datamaterialet	28

4.6	Reliabilitet og validitet	29
4.7	Etiske betraktninger.....	31
5	Analyse.....	32
5.1	Kontekst i begge klassene	32
5.2	Lærerens undervisningsopplegg.....	32
5.3	Sosiokulturelt syn på læring i undervisningen og elevarbeidet.....	33
5.3.1	Samhandling som støtte i undervisningen.....	33
5.3.2	Samhandling mellom lærer og elev	33
5.3.3	Samhandling mellom elevene	34
5.3.4	Redskaper som støtte i undervisningen	37
5.3.5	Dialog i undervisningen	37
5.4	Analyse av undervisningen med utgangspunkt i de seks skruvediskursene	38
5.4.1	Sjangerdiskursen og prosessdiskursen	38
5.4.2	Kreativitetsdiskursen	40
5.4.3	Ferdighetsdiskursen.....	41
5.4.4	Sosial praksis-diskursen	42
5.4.5	Sosiolpolitisk diskurs	43
5.5	Oppsummering av analysen	43
6	Drøfting	45
6.1	Faglig samhandling i klasserommet	45
6.1.1	Samhandling mellom elevene i klasserommet	45
6.1.2	Samhandling mellom lærer og elever i klasserommet	47
6.1.3	Kommentar til faglig samhandling.....	49
6.2	Skrivediskurser	50
6.2.1	Prosessdiskursen.....	50
6.2.2	Sjangerdiskursen	51
6.2.3	Kreativitets-, ferdighets-, sosial praksis- og sosiolpolitisk diskurs	52
6.3	Faglig samhandling og skruvediskurser.....	54
7	Avslutning	57
7.1	Oppsummering av hovedfunn	57
7.2	Videre studier	58
7.3	Didaktiske implikasjoner.....	59
	Litteraturliste	61

1 Innledning

Dagens samfunn blir stadig mer tekstliggjort (Blikstad-Balas, 2016). Ungdommer i dag møter tekst fra morgen til kveld, spesielt gjennom mobiltelefonen. Ofte er mobiltelefonen det første de sjekker om morgenen, og det siste de ser på om kvelden. Ungdommene møter også tekst når de ikke ser på mobiltelefonen, som for eksempel når de handler mat i matbutikken eller jobber med ulike fag på skolen. Likevel er det den økende bruken av mobiltelefonen som har ført til økende bruk av tekstspråket. Noe som illustrerer dette godt, er den økende bruken av skriftlig kommunikasjon i nære relasjoner (Blikstad-Balas, 2016). Informasjon som ungdommer tidligere formidlet muntlig, blir nå skrevet og lest. For eksempel skriver ungdommene meldinger til foreldrene på mobilen for å informere om hvor de er eller spørre om penger til is. Før måtte man ringe eller planlegge for dagens aktiviteter ansikt til ansikt, mens nå kan barn og foreldre holde en skriftlig samtale i gang gjennom hele dagen på telefonen. Noe som gjør at det ikke stilles så høye forventninger til å gjennomføre muntlige samtaler, når man allerede kommuniserer så mye digitalt. Derfor stilles det høyere krav og forventninger til at ungdommene både forholder seg til, skaper og tolker en rekke korte og lengre tekster. Ungdommens ferdighetsutvikling av språk og tekst er det primært skolen og spesielt norsklærere som har ansvaret for.

For å navigere i en stadig mer tekstliggjort verden, er begrepet *literacy* på god vei inn i skolen. Enkelt forklart handler literacy om å skape mening i tekster og i sosiale kontekster, ved hjelp av ulike tegn som språk. Kunnskap om språket og tekst som meningsskapende i en større sosial og kulturell kontekst, gjør at literacy er en forutsetning for kunnskapstilegnelse og samfunnsdeltakelse. Literacy er viktig i skolen fordi det varierer i hvilken grad skolen mestrer å gi elevene relevant literacy-kompetanse. Det er komplekse årsaker til at det er slik, fordi literacy som fenomen og begrep er vanskelig å avgrense. Blikstad-Balas (2016) beskriver to spesielle forhold som gjør at literacy-begrepet har fått et utvidet innhold:

«For det første er det ikke bare verbalspråket som kan formidle mening. Bokstaver opptrer så å si alltid sammen med andre uttrykksformer. Derfor inkluderer et moderne syn på literacy også en visshet om at ulike modaliteter, som for eksempel lyd, bilder og verbalspråk, virker sammen og formidler innhold. Den andre grunnen til at literacy begrepet har blitt utvidet, er at bokstaver, ord og tekster aldri opptrer alene, de er alltid del av en større sosial og kulturell sammenheng som påvirker hvordan tekster blir skrevet, lest og oppfattet.»

For å være et moderne menneske og deltakende medborger er det nødvendig å forholde seg til tekst med utgangspunkt i Blikstad-Balas sin forklaring av literacy. Stadig flere situasjoner i våre liv formidles gjennom tekst. Ved å øke elevenes literacy-ferdigheter, får de muligheter til å uttrykke seg, og finne sin egen stemme og identitet.

Skriving er en kompleks ferdighet innenfor literacy, som krever en kombinasjon av kognitive, språklige og motoriske ferdigheter. Skrivning er også et komplekst kulturfenomen og en kritisk kompetanse, som omfatter personlige ytringer og samhandling (Otnes et al, 2021, s. 11).

Forståelsen av skriving som en kompleks ferdighet, kulturfenomen og kritisk kompetanse har sammenheng med endringene som har blitt gjort i læreplanene. Det er bakgrunnen for at skriving i 2006 ble en grunnleggende ferdighet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skrivning som en grunnleggende ferdighet i læreplanen understreker viktigheten av at elever skal kunne uttrykke seg skriftlig i faglige sammenhenger i ulike fag og i ulike sosiale og kulturelle kontekster. I forkant av normprosjektet i 2010, etter innføringen av skriving som grunnleggende ferdighet i 2006, viste skriveforskning at lærere hadde vanskeligheter med å innføre den nye utvidede forståelsen av skriving i undervisningen (Otnes et al., 2021, s. 14). Etter mange år med skriving som grunnleggende ferdighet i læreplanen, og forskning som har løftet fram en skriveopplæring som har fokus på skriving i kontekst, er det interessant å undersøke hvordan skriving blir brukt i dagens klasserom. Målet med min studie er å tilføye forskningsfeltet ny kunnskap om den sosiokulturelle læringsteorien sin plass i dagens skriveundervisning, og hvilke forståelser av skriving som blir gjort uttrykk for i dagens skriveopplæring.

1.1 Bakgrunn og tema

Studiens formål er å få kunnskap om hvordan to utvalgte klasser arbeider med skriving i lys av sosiokulturell læringsteori. Jeg ønsker også å plassere skriveundervisningen i skrivediskurser på bakgrunn av forståelsen som blir uttrykt. For å få et nærmere innsyn i skriveopplæringen i norsktimer i Norge i dag, har jeg valgt å studere skriveundervisningen i to klasserom med samme lærer gjennom en periode på to uker. Jeg skal se på undervisningen i et sosiokulturelt perspektiv, der skriving forstås som sosiale praksiser som kommer til uttrykk gjennom diskurser. De store forskningsprosjektene SKRIV, KAL og Normprosjektet, som alle er gjennomført for nærmere ti år siden, forteller noe om det generelle synet på skriving i norske klasserom. Det finnes imidlertid også noe nyere informasjon om hvilke

skrivetdiskurser som er representert i norsk skriveundervisning fra tidligere forskning (Blikstad-Balas, 2018, Veum, 2015, Wisløff, 2022). Funnene i disse studiene forteller om forståelsen av skriving i læreplaner og i skriftlige- og muntlige skriveordre fra lærere. Cohen (2011) påpeker imidlertid at det er forskjell på hva mennesker sier de skal gjøre, kontra hva de faktisk gjør. I denne studien er jeg opptatt av hvilke diskurser som er representert i undervisningen. En bakgrunn for temavalg er altså at det finnes nokså lite informasjon om hvilke skriveopplæringsarbeid i skriveopplæringen passer inn i. En annen bakgrunn for temavalg er den oppmerksomheten som skriveopplæring og skriving som grunnleggende ferdighet får både i forskning og hos sentrale skolemyndigheter. Viktigheten av at skriveopplæringen i en sosial og kulturell kontekst, der elevene læres opp til å ta del i sosial samhandling og i samfunnet, er sentralt i dagens skrivepedagogikk.

Denne studien er basert på observasjon av hvordan to klasser med samme lærer arbeidet med skriving i sine norsktimer gjennom to uker. Målet med en slik kasusstudie er å forske på et større fenomen gjennom mindre eksempler. Kasusstudier ender som regel ikke opp med en generaliserbar konklusjon, fordi utvalget ikke representerer hele populasjonen. Fordelen med å fokusere på skriveundervisningen i kun to klasser, er at funn kan videreføres og ha betydning i andre kontekster.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det som er særlig interessant ved denne oppgaven, er de ulike elementene i skriveopplæringen og hva de uttrykker. Problemstillingen i denne studien lyder som følger:

Hvordan legger skriveopplæring til rette for sosiokulturell læring, og hvilke skriveopplæringsarbeid er representert i en observert skriveopplæring.

I studien behandles problemstillingen i to deler. Oppgaven skal gi mer kunnskap om de sosiale praksisene som er knyttet til skriving i en skolekontekst. Den diskursive tilnærmingen gjør det mulig å kategorisere skriveundervisningen, for å gi ny innsikt i hvilke prioriteringer og syn på skriving som finnes i norskundervisningen i dag.

I den første delen av problemstillingen undersøker jeg hvorvidt skriveundervisningen inneholder elementer som er viktige i sosiokulturelle læring. Jeg besvarer dette spørsmålet, ved å se dataene mine i lys av sosiokulturell læringsteori og sammenligne dem med tidligere

forskning på skriving i klasserommet. Den andre delen av problemstillingen, handler om å identifisere hvilke spesifiseringer som ble jobbet med i norsktimene. Det vil si om undervisningen inneholdt egenskaper fra de seks skivediskursene, som blir redegjort for i teorien. Dermed vil jeg kunne si noe om hvilke skivediskurser som dominerer i skriveopplæringen. Dette kan videre si noe om hvilke forståelser av skriving som blir praktisert i undervisningen, som er viktig for å svare på problemstillingen.

1.3 Avgrensninger

Studien sier noe om hvordan to klasser på 9. trinn arbeidet i norsktimer i to uker, slik som jeg observerte det. Studien sier altså ikke noe om hvordan læreren eller elevene opplevde skriveundervisningen eller læringseffekten av skriveundervisningen. En annen viktig avgrensning er at de to klassene hadde samme undervisningsopplegg og norsklærer. Studien tar derfor ikke for seg en sammenligning av flere læreres undervisningsopplegg over en skriveperiode.

1.4 Videre disposisjon

Oppgaven presenterer først det teoretiske rammeverket for studien. Dette gjøres ved å ta utgangspunkt i den sosiokulturelle teorien sitt syn på læring og skriving, og deretter plassere og beskrive de seks utvalgte skivediskursene. Skivediskursene blir presentert i forbindelse med Læreplanen. LK20 er et sentralt styringsdokument, og ikke teori som sådan, men står i teoridelen fordi det er nødvendig for å se skivediskursene i lys av den. Videre gjør jeg rede for tre store studier på skriveopplæring i Norge, som viser tendenser i den norske skriveopplæringen og bakgrunnen for både læreplanen og arbeidsmetodene i dagens norskundervisning. I denne delen presenteres også tidligere forskning på skivediskurser i skriveoppgaver, lærebøker og læreplanen. I det påfølgende metodekapitlet diskuteres gjennomføringen av datainnsamlingen, blant annet ved å gjøre rede for den metodiske tilnærmingen i studien, som drøftes med et særlig fokus på validitetstruslene. Deretter presenterer og analyserer jeg resultatene fra observasjonen, før jeg avslutningsvis drøfter funnene i lys av tidligere forskning og det teoretiske rammeverket. Jeg løfter også fram noen didaktiske implikasjoner.

2 Teori

Min studie bygger på en sosiokulturell inngang til læring og skriving, der det å skrive forstås som deltakelse i sosiale praksiser mediert gjennom diskurser. I denne teoridelen skal jeg først presentere et sosiokulturelt syn på læring, og gi et innblikk i Lev Vygotsky og Mikhail Bakhtin sin forskning på læring og språk. Etter det skal jeg se nærmere på diskursorientert skriving, og ta utgangspunkt i seks skrive-diskurser som er utarbeidet av Roz Ivanic. Det teoretiske rammeverket som følger, har stor betydning for det analytiske etterarbeidet av datamaterialet jeg samlet inn.

2.1 Sosiokulturell læringsteori

«Sosial samhandling er opprinnelsen og læringsmotoren» (Vygotsky, 1987). Det finnes ulike syn på hvordan læring oppstår. I sosiokulturell læringsteori blir interaksjon og samarbeid sett på som noe helt grunnleggende for all læring (Dysthe, 2001). Det å lære, er nært knyttet til individets deltakelse i et læringsfelleskap. Kunnskap blir konstruert gjennom sosial samhandling og i en kontekst. I et sosiokulturelt syn på læring gir begrepet «sosial» en forståelse om relasjoner og interaksjoner mellom mennesker og en historisk og kulturell sammenheng. I samfunnet finnes det ulike diskurser og tankemåter som har blitt bygd opp over lang tid, som vi kan ta del i, gjennom interaksjon med andre. Relasjoner med andre gir tilgang til kompetanse i å bruke tankemåter og praksiser som er karakteristiske for ulike felleskap. Den posisjonen andre personer har på individets læring, kan påvirke elevens stimuli og motivasjon. Den kan også være med på å avgjøre hvordan og hva som blir lært (Dysthe, 2001).

2.1.1 En sammenlikning med kognitiv læringsteori

I motsetning til sosiokulturell læringsteori, som bygger på et syn på læring der kunnskap blir konstruert gjennom samhandling, bygger kognitiv læringsteori på individuelle mentale prosesser. Kognitiv læringsteori setter studiet av menneskelig tenkning i sentrum. Ifølge kognitiv læringsteori, inspirert av Piaget-tradisjonen, er læring en aktiv mental konstruksjonsprosess. I den kognitive teorien blir læring ansett som progresjon fra enkle til stadig mer komplekse modeller. Elevene tar imot informasjon, tolker den, knytter det sammen med det de allerede vet og reorganiserer de mentale strukturene om dette er nødvendig for at

ny kunnskap skal passe inn (Dysthe, 2001, s. 37-39). Den sosiokulturelle læringsteorien har også et konstruktivistisk syn på læring, der virkelighetsforståelsen kontinuerlig blir formet og konstruert gjennom interaksjon og samspill. Slik Vygotsky (1987) beskriver det

«Hjernen er ikke bare et organ som kan bevare eller reprodusere våre tidligere erfaringer, men det er også et koordinerende organ, skaperen, i stand til å omarbeide eller skape elementer av tidligere erfaringer med nye normer og tilnærminger».

2.1.2 Læring er mediert

Det var Vygotsky som brakte begreper *mediering* inn i pedagogisk tenkning. Begrepet blir brukt om alle typer støtte man får i læringsprosessen, og kan deles inn i to kategorier (Bråten, 2002). Den første kategorien er sosial mediering, og er den støtten man får gjennom samhandling med andre. Den andre kategorien er semiotisk mediering, som er støtten man får av redskaper. I et sosiokulturelt læringsperspektiv betyr «redskap» de intellektuelle og praktiske redskapene vi har tilgang til (Dysthe, 2001). Redskapene har blitt formet av tidligere generasjoner sine erfaringer, og brukes til å forstå omverdenen og til å handle. Eksempler på redskaper som kan mediere kunnskap er språk, bøker, filmer, blyanter, notatbøker og PC-er. Selv om vi nå har sett på sosial og semiotisk mediering hver for seg, bør de heller forstås som to integrerte aspekter ved læring. Sosial interaksjon kan beskrives som en utveksling og overføring av kunnskap ved bruk av redskaper. Språket er det viktigste medierende redskapet for mennesker (Wittek & Dale, 2013). Mediering, enten den er sosial eller semiotisk, er å kommunisere med språklige tegn som mellomledd. I den sosiokulturelle læringsteorien er dermed all læring mediert, fordi all læring blir formidlet i interaksjoner og ved hjelp av redskaper som for eksempel språk (Dysthe, 2001).

Vygotsky sine studier på sosiokulturell læringsteori og mediering i pedagogisk tenkning, baserer seg på en teori om høyere psykologiske prosesser (Vygotsky, 1978). Vygotsky mener at en høyere psykologisk prosess, i motsetning til de lavere psykologiske prosessene, er utviklet som resultat av en sosial aktivitet. Kombinasjonen av mediering fra personer og redskaper, skaper nye kognitive og praktiske potensialer. Noe av det som skiller mennesker fra andre arter, er at vi hele tiden utvikler og bruker nye fysiske, tekniske og semiotiske redskaper. Høyere psykologiske prosesser dannes avhengig av kulturen og konteksten man er en del av. Det kommer til uttrykk gjennom de tilgjengelige redskapene. Redskaper, som for eksempel er språk, overføres til individets bevissthet gjennom interaksjon i en sosial omkrets

og blir til psykologiske tankeredskaper (Bråten, 2002). Denne prosessen kaller Vygotsky (1978) for internalisering. Prosessen beskriver hva som skjer når en ytre operasjon rekonstrueres til en indre operasjon, og blir en del av de høyere psykologiske prosessene.

2.1.3 Læring med hverandre

Læring i en sosiokulturell kontekst er læring med andre eller hverandre. Når man lærer med hverandre skiller ikke den ene fra den andre, men begge bidrar på lik linje. Et lærer- elev forhold er ofte ikke et hverandre forhold. Det er som oftest læreren som lærer bort eller vurderer, og eleven som er den mottakende part (Dysthe & Hertzberg, 2014). Når elevene jobber sammen, jobber de oftest med hverandre. Begge har likt utgangspunkt, og derfor blir begge avsendere, mottakere og skapere av kunnskap. Ved å arbeide med hverandre får elevene tilgang på situasjoner de ikke får når de lærer av læreren. De må ut av rollen som mottaker og inn en rolle der de både mottar og skaper ny kunnskap i samhandling med medelever. Vygotsky (1978) omtaler elevene som den aktive og viktigste parten i egen læring. Ved å lære i et felleskap med hverandre får elevene større tilgang på å være aktive i egen læring og bidra til andres læring. I elevers interaksjoner med hverandre kan samtalen føre til drøfting og diskusjoner der elevene får utfordret sine syn, og utviklet flere ferdigheter enn kunnskap om emnet (Gibbs, 2006).

2.1.4 Den nærmeste utviklingssonen

Et annet viktig begrep i pedagogikken lansert av Vygotsky, er den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Dette er et begrep som beskriver elever sitt utviklingspotensial. Begrepet betegner forskjellen mellom de oppgavene elever kan løse alene, og de som kan løses under medvirkning av en mer kompetent annen. Ut fra denne forklaringen, blir elevens kompetanse forstått på to nivåer. Det potensielle utviklingsnivået er et nivå som under noen omstendigheter er innenfor rekkevidde for eleven. Dette er sonen for den nærmeste utviklingen. Vygotsky (1978) beskriver at elever i samarbeid med andre kan prestere mer enn de klarer alene. Ved å arbeide på et høyere nivå sammen med andre, vil eleven etter hvert klare å mestre dette nivået alene. Samhandlingen med voksne eller andre elever styrer eleven mot læring og utvikling (Bråten & Thurmann-Moe, 2002). Selve samhandlingen er viktig for at eleven skal nå sin nærmeste utviklingszone. Samhandlingen er en interaksjon og en dialog der begge parter bidrar. Hver elev har hovedrollen i sin egen læring og i dialogen, og hver

elev har et unikt bidrag til samarbeidsprosessen ut fra sine egne forutsetninger og premisser. Vygotsky (1978) vektlegger spesielt et samarbeid mellom elev og lærer, med utgangspunkt i de kvalitetene læreren kan gi samarbeidet. For at eleven skal bevege seg ut fra sitt nåværende kunnskapsnivå, må interaksjonen både gi utfordringer og støtte. Det krever at læreren er kjent med eleven og har kunnskap om pedagogiske virkemidler som kan styre og påvirke læringsprosessen til eleven (Bråten, 2002). Selv om Vygotsky (1978) mente at den mest stimulerende læringen foregår i relasjon til en lærer, kan læringen også foregå i interaksjon med en medelev.

2.1.5 Språk og tenking

I sine studier ga Vygotsky også mye oppmerksomhet til relasjonen mellom språk og tenkning (Vygotsky, 2001). Tegn og symboler er på den ene siden noe som eksisterer og tilhører den kulturelle verden utenfor det enkelte individ. På den andre siden kan også tegn og symboler utvikles og eksistere i det enkelte individ sin bevissthet (Bråten, 2002). For Vygotsky var tankers forhold til ord en kontinuerlig prosess som gikk frem og tilbake. Denne prosessen bidrar til forandringer mellom tenkning og ord som kan betraktes som en utvikling. Tanker blir til og finner sitt uttrykk, virkelighet og form i ord (Vygotsky, 2001). Han skrev at «et ord uten en tanke er en død ting» (Vygotsky, 2001). Uten ord hadde tankene forsvunnet og motsatt. Ord og tanker er avhengige av hverandre for å ikke finne sin betydning. Vygotsky (2001) gjør det tydelig at språk og kommunikasjon er forutsetningen for at læring og tenkning kan skje. Vi bruker språket til å tenke og forstå ved å uttrykke hva vi tenker og forstår til andre. I et sosiokulturelt perspektiv står kommunikative prosesser som lytting, samtale og skriving helt sentralt for læring og utvikling.

Med utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv er kommunikasjonsprosesser helt sentralt i menneskelig læring og utvikling. Språket er det mest sentrale redskapet som blir brukt når mennesker kommuniserer. Derfor er språket ikke bare et middel for læring, men grunnleggende for at all læring og tenkning kan skje. Vi bruker språket både til å forstå, tenke selv og formidle det vi forstår til andre. Bakhtin (1998) sin forskning på språket gir viktig innsikt i hvordan alle typer menneskelige aktiviteter er knyttet til bruk av språk. Selv om Bakhtin aldri skrev noe didaktisk, har forskere vært opptatt av hvilken relevans hans forskning har for undervisning (Dysthe, 1995). I denne oppgaven skal jeg bruke Bakhtin til å

skape en forståelsesramme og overordnet perspektiv på språksyn, dialog og hvordan mennesker kommuniserer.

2.1.6 Dialogbegrepet

I et ontologisk perspektiv er begrepet dialog for Bakhtin en grunnbetingelse, fordi selve eksistensen er dialogisk i sin natur. Han mener at individet bare eksisterer gjennom forhold med andre og dette forholdet er en uavsluttet dialog (Skorpen, 2013, Dysthe, 1995). I en dialog oppstår et møte mellom den som formidler noe og mottakeren av budskapet. Bakhtin (1998) beskriver hvordan mening oppstår i møte mellom ulike ytringer, posisjoner og «stemmer». Dette møtet skaper en flerstemthet der det oppstår spenninger, som gir nye perspektiver og læring. Møtet kan være mellom personer, tekster eller personer og tekster (Skorpen, 2013). Spenningen som blir skapt i det omtalte møte, kan bli beskrevet som respons. I spenningen som oppstår blir det skapt en forståelse, som vi kan se på som læring. Forståelse og respons er knyttet sammen og avhengige av hverandre. Responsen er betinget av at mottakeren kommer med en form for reaksjon på budskapet. Dermed blir meningen konstruert mellom partene i en dialog og ikke individuelt. Denne prosessen må ikke skje muntlig, men i undervisningssituasjoner vil en autentisk verbal dialog gjøre det lettere å skape forståelse og tilegnelse av kunnskap for elevene (Dysthe, 1995).

Dialogbegrepet ble lansert av Bakhtin og er et begrep som inneholder en forståelse om at alle ytringer bygger på hverandre (Bakhtin, 2005). Alle som snakker eller produserer tekst er i større eller mindre grad svarende. En ytring relaterer seg mot andres eller egne tidligere ytringer på en eller annen måte. På denne måten er alle ytringer del av en større kompleks kjede av ytringer.

2.2 Skrivning i sosiokulturelt læringsperspektiv

Som allerede forklart, er det gjennom sosial samhandling at læring og ny kunnskap oppstår i den sosiokulturelle læringsteorien. Både skrivning, tenking og tale har sitt opphav i språket, og utvikler seg i forbindelse med hverandre. I læringsprosessen av et språk, er utviklingen av tale primær. Dette er den første språkutviklingen, som har sitt opphav i språklig samhandling, og utvikler både ytre og indre tale. Å forstå og bruke et skriftspråk er den sekundære språkutviklingen. Vi lever i et skriftsamfunn der store deler av samfunnets historie og

tenkemåter er skrevet ned. Skriftlige tekster bærer derfor en viktig rolle i dannelsesprosessen. Ved å mestre og utvikle et skriftspråk, blir både den indre og ytre talen påvirket. Siden dette er prosesser som henger sammen, vil de påvirke hverandre frem og tilbake, og gi en stadig større forståelse av språket (Igland, 2003).

2.2.1 Diskursorientert skriving

Igland (2003) beskriver hvordan nyere skriveforskning kan skilles mellom tre hovedretninger: produktperspektiv, prosessperspektiv og diskursperspektiv. Forskning som ser på skriving i et produktperspektiv, tar for seg resultatet av skrivingen som et selvstendig språklig produkt. Det er dette produktet som blir studert som uttrykk for skriving og skriveopplæringen. I forskningen på skriving i et prosessperspektiv, ser man primært på individets intellektuelle prosesser ved produksjonen av en tekst. Til felles for de to perspektivene over, er at begge ser på skriving som et produkt og en prosess som er uavhengig av sosiokulturelle sammenhenger. Det siste perspektivet, diskursperspektivet, legger vekt på at tekster og tekstskapende prosesser alltid er en del av sosiokulturelle sammenhenger. Tekstskapingen er et samspill mellom tekst og kontekst. Videre i denne oppgaven skal vi se på og bruke diskursperspektivet til å analysere norsktimene jeg har observert. Diskursperspektivet har mange ulike tilnærminger til skriving. Det overordnet synet på dette perspektivet kjenner vi igjen fra den sosiokulturelle læringsteorien og dialogbegrepet til Bakhtin. Skriftlig tekstproduksjon er, på samme måte som muntlig, kommunisert ved hjelp av ytringer. Ytringer er alltid en del av en større sammenheng som skaper en form for sosial samhandling (Igland, 2003).

I tråd med sosiokulturelle forståelser av skriving, er diskursbegrepet en tilnærming der tekster sees på som en del av en sosial kontekst. Ifølge Blikstad-Balas (2018) kan diskurs defineres som «tekst i kontekst», og viser til «rammene for hva som er vanlig å mene og tro innenfor et gitt fellesskap». I denne oppgaven skal vi snevre oss inn til diskurser som handler om skriving på skolen. Det er potensielt uendelig mange forskjellige skrivediskurser i norske klasserom. Det er derfor nødvendig å ta utgangspunkt i noen bestemte skrivediskurser før jeg skal analysere observasjonene mine. I min analyse har jeg valgt å se etter seks spesifikke skrivediskurser som er utarbeidet og definert av Ivanic, og tidligere brukt i forskning av Blikstad-Balas (2018), Veum (2015) og Wisløff (2022).

2.2.2 Norskfagets skrivediskurser

For å begrense diskursene jeg skal analysere i denne oppgaven, har jeg valgt å ta utgangspunkt i Ivanics (2004) seks skrivediskurser. Ivanic (2004) forteller i sin studie at hennes rammeverk er egnet til å undersøke skrivediskurser gjennom observasjon av skrivearbeid og analyse av læreplan. Blikstad-Balas (2018) brukte eksplisitt Ivanics kategorier i sin forskning på *Skrivediskurser i norskfaget – en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn*. Hun beskriver at det er fullt mulig å kjenne igjen diskursene Ivanic beskriver også i norsk skole og I norsk skriveundervisning. Videre skal jeg forklare de seks skrivediskursene hver for seg, og se de i lys av læreplanen.

Ferdighetsdiskursen

En ferdighetsdiskurs vektlegger skrijving som en enhetlig, kontekstfri aktivitet, som legger vekt på språket som lyd, tegn og mønstre. Fokuset på mønstrene i språket kan være på ord- og setningsnivå, eller lengre sammenhengende tekster og struktur innenfor eller mellom avsnitt. I dette synet blir skrijving sett på som en trenbar intellektuell ferdighet uavhengig en kontekst og kulturelt felleskap (Ivanic, 2004). «Å kunne skrive» blir omtalt som en grunnleggende ferdighet i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020). I denne delen av læreplanen omtales skrijving som en ferdighet man skal utvikle og beherske. Her kan man forstå læreplanen som en del av ferdighetsdiskursen, siden det er fokus på språket som mønster og system. Likevel står det senere i beskrivelsen av den grunnleggende ferdigheten at skrijvingen skal ta del i en kontekst, og det står i den overordnede delen av læreplanen at all læringen skal gi elevene kulturell innsikt og forankring. Ved å lese en større del av LK20, ser man at synet på skrijving ikke passer inn i ferdighetsdiskursen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Planen vektlegger at faglig kunnskap alltid formidles med skrijving som en overordnet kulturell kompetanse. Det kan imidlertid være vanskelig å skille skrijving som grunnleggende ferdighet fra ferdighetsdiskursen, siden begge omtaler skrijving som en ferdighet og noe man kan trene på som en individuell prosess. På den ene siden omtaler LK20 skrijving i tråd med ferdighetsdiskursen, men på den andre siden er dette bare en liten del av en større forståelse av læreplanen der skrijving er en del av det kulturelle fellesskapet.

Kreativitetsdiskursen

I kreativitetsdiskursen vektlegges skriving som en kreativ handling der det blir understreket at forfatteren skal gi uttrykk for noe, snarere enn å fokusere på de formelle sidene ved språket. Dette synet er knyttet til troen på at å skrive gjør deg bedre til å skrive. Derfor er det viktig å skrive så mye som mulig, og gi elevene muligheter til å uttrykke seg og meningene sine på varierte måter (Ivanic, 2004). Kreativitetsdiskursen har spilt en stor rolle historisk i norskfaget. Det har vært tradisjon for at elever skal få muligheten til å skrive om ting de mener noe om og uttrykke seg kreativt (Blikstad-Balas, 2018). I LK20 er skjønnlitteratur og sakprosa likestilt, og man har også sett tendenser i eksamensoppgaver at elever også må vise kompetanse på fagskriving, der det tidligere var mulig å velge bort (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette gjør at saktekster har fått en større rolle i norskfaget, og at skjønnlitteraturen har måttet dele på plassen. Likevel står skjønnlitteraturen og kreativiteten fremdeles veldig sterkt i norskfaget. Å skrive «kreative tekster» er noe man finner i dagens eksamensordning, denne formen for skriveoppgave legger vekt på og fremhever dermed det kreative aspektet fremfor sjanger.

Prosessdiskursen

Prosessdiskursen kommer til uttrykk når elevene jobber med skriving som en prosess. En prosess kan defineres som en utvikling gjennom flere stadier, og består av en systematisk rekkefølge av aktiviteter som til sammen skaper et ønsket resultat (Gundersen, 2018).

Proessorientert skrivepedagogikk er en egen retning innenfor skrivepedagogikk i skolen. Historisk har proessorientert skriving vært den rådende pedagogikken i skriveopplæringen i norskfaget siden 1980-tallet (Kvithyld & Kringstad, 2014). Likevel er det vanskeligere å svare på hvor prosesskriving står i dagens skriveundervisning. Hertzberg og Dysthe (2012) beskriver hvordan en eksamensendring i 2007 gjorde at prosesskriving, som med full bredde hadde blitt innført i L97, plutselig var på vei ut og det kunne virke som motivasjonen for prosesskriving forsvant.

Proessorientert skriving er med utgangspunkt i Dysthe (1987) delt inn i fire faser: førskriving, utkast, respons og omskriving. Når elevene arbeider med førskrivingsfasen jobber de med å skape ideer til innholdet i teksten og se for seg hvordan teksten kan bygges opp. Ved å arbeide med førskrivingsfasen kan elevene bli mer motiverte til å skrive og oppleve mestring (Dysthe & Hertzberg, 2014). I arbeidet med å lage et utkast er fokuset på å produsere tekst (Kvithyld, Kringstad & Melby, 2014). Målet med fasen er å skrive ned mer

eller mindre sammenhengende tekst og utvikle ideene fra førskrivingsfasen, uten å tenke på bearbeiding, fordi denne teksten er et utkast som skal utvikles videre gjennom respons. Respons er den neste fasen. Her skal eleven få tilbakemelding på utkastet sitt. Responsen kan deles inn i lærerrespons, medelevrespons og selvrespons (Dysthe, 1987). Innenfor de tre kategoriene skal eleven få tilbakemelding på teksten som gir veiledning til å begynne på omskrivingsfasen. Omskriving kan også bli kalt for revisjon. I denne fasen er målet at eleven skal forbedre teksten sin ved å omskrive, endre og justere (Kvithyld, Kringstad & Melby, 2014). Denne fasen kan være både tung og tidkrevende for eleven. Det å revidere en tekst er en egen ferdighet som eleven trenger veiledning og motivasjon til å gjennomføre (Dysthe, 1999).

Et illustrerende eksempel på prosesskriving i LK20 finner vi under kjerneelementer og skriftlig tekstskaiping (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det står at elevene skal kunne «vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger». Dette målet er forankret i en prosessdiskurs og prosessorientert skriveidaktikk. For det første skal elevene jobbe med omskriving og revisjon av tekst. For det andre legges det opp til at elevene skal få respons og tilbakemeldinger på utkast de skriver. Her er det både utkast, tilbakemelding og omskriving.

Sjangerdiskursen

Denne skriveidkursen fokuserer på skrivingen som produkt, og at tekster varierer språklig i forhold til formål og kontekst. De ulike formålene tekster kan variere innenfor, deler vi inn i ulike sjangre. Hva sjanger er og hvordan det skal defineres, finnes det mange ulike svar på. I denne oppgaven forholder vi oss til teoriene til Bakhtin, der sjanger er noe som er relativt stabilt og har typiske former for oppbygning. Hver sjanger har sin egen grad av stabilitet og tvang. Bakhtin mener at ved å mestre sjangre best mulig, vil det åpne mulighetene til å kunne bruke sjangre friere og smidigere (Bakhtin, 1998). I LK20 under skriving som grunnleggende ferdighet, blir det nevnt at sjanger er noe elever skal mestre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Under kjerneelementet «Skriftlig tekstskaiping» blir det nevnt at elever skal kunne skrive i ulike sjangre. Vi kan gjenkjenne at begrepet sjanger blir gjentatt flere ganger i læreplanen, og at begrepet eksisterer som en del av kjerneelementene i faget, understreker begrepets viktighet. Kjerneelementer er et nytt ord i LK20. Utdanningsdirektoratet beskriver kjerneelementene som «det mest betydningsfulle faglige innholdet» elevene skal arbeide med i faget (Igland, 2019).

Det finnes ulike tradisjoner for sjangerundervisning i ulike deler av verden. I Norge er det tydelig at sjanger er en viktig del av læreplanen og derfor norskundervisning generelt. På den andre siden ser vi eksempler på at elever får skriveoppgaver som ikke setter krav til en bestemt sjanger, som for eksempel eksamensoppgaver i kreativ eller saklig skriving. Denne måten å gi oppgaver på gir elevene muligheter til å velge sjanger selv, noe som gjør at sjangerfokuset blir mindre og elevenes ferdigheter til å skrive en helhetlig tekst blir viktigere.

Sosial praksis-diskursen

I oppfatningen av skriving som ligger til grunn for denne diskursen er skrivehendelsen og den sosiale aktiviteten skrivingen er en del av sentrale. Meningen med teksten er knyttet til det sosiale formålet med skrivingen, og skrivingen er en formålsdrevet kommunikasjon i en sosial kontekst. Formålet med skrivingen er avgjørende, fordi skrivingen er noe som skal tilpasse seg formålet og den sosiale konteksten. I denne diskursen blir skriving konseptualisert som del av «literacy»-praksisen (Ivanic, 2004). I et bredt og utvidet syn på begrepet «literacy», er språk og tekst alltid en del av en sosial kontekst (Blikstad-Balas, 2016). I tråd med det som ble omtalt som «literacy-reformen», da LK06 ble innført, forholder også LK20 seg til skriving som en overordnet kulturell kompetanse (Blikstad-Balas, 2016). Det funksjonelle synet på skriving er tydelig i dagens norskfag og læreplan. Det er et kompetansemål, og står i kjerneelementene, at elevene skal kunne skrive for ulike formål tilpasset mottaker og medium.

Den sosiopolitiske diskursen

Denne diskursen finnes ofte i sammenheng med den forrige, fordi begge tar utgangspunkt i konteksten for skriving. I kontrast til sosial praksis-diskursen, fokuserer denne på de bredere, mer politiske aspektene ved konteksten. Diskursen er basert på en tro på at skriving og samfunnet er formet av sosiale krefter og maktforhold som blir formidlet gjennom alle tekster. Avgjørelser tatt i mektige posisjoner påvirker og dikterer skriving i alle former. Forfattere kan være sosiale agenter som kan bidra til sosiale endringer ved å utfordre og undergrave normer og konvensjoner (Ivanic, 2004). Den sosiopolitiske skrive-diskursen har mye til felles med kritisk literacy. Kritisk literacy handler om å forholde seg kritisk til premissene som er realisert i ulike tekster, ved å gjenkjenne underliggende holdninger, motiver og ideologier i tekst (Blikstad-Balas, 2016). «Kritisk tilnærming til tekst» er et eget kjerneelement I

norskfaget i LK20. Elever skal lære om og kunne lete etter underliggende politiske og ideologiske ståsted i tekster. Dette er også noe de skal kunne reflektere over når de skal produsere egne tekster. Ivanic forklarer at denne diskursen ikke er en utbredt praksis, fordi den risikerer å bli avist som politisk og ideologisk. Dette kan virke ironisk når poenget til denne diskursen er at alle skrivediskurser er uttrykk for politiske og ideologiske standpunkt (Ivanic, 2004).

3 Tidligere forskning

3.1 Større studier på skriveopplæring i norsk

Det har blitt gjennomført flere store studier og forskningsprosjekt på skriveopplæringen i norskfaget. De mest omtalte fra de siste tiårene er KAL-prosjektet, SKRIV-prosjektet og Normprosjektet. KAL-prosjektet ble gjennomført på slutten av 1900-tallet, og studerte elevers skriving etter 10-års skolegang. De så nærmere på elevenes skriftlige eksamener og hvordan læreplanen påvirket sensorenes vurdering. Undersøkelsene avdekket en rekke sider ved skriving og vurdering. Blant annet at den norskfaglige skrivekulturen favoriserte personlig og kreativ skriving, fordi slike oppgaver var hovedsakelig det som ble gitt på eksamen hvert år, og elever som var gode på dette hadde et høyere karaktersnitt (Otnes, 2021).

SKRIV-prosjektet utdypet KAL-prosjektet sine funn, og viste at skriveopplæringen var preget av en skrivekultur dominert av fortellende tekster og personlige erfaringer. Studien viste at elever ikke var vant til å jobbe med et mangfold av tekster, noe som påvirket skrivingen i andre fag. Fagskrivingen i skolefag besto av å svare på korte oppgaver, noe som førte til tekster som både var korte og fragmenterte, samtidig som de ikke ble skrevet med tanke på en mottaker. Dermed deltok ikke elevene i fagenes ulike tekstkulturer, og det ble vist til en manglende formålstenkning i skriveopplæringen (Otnes, 2021).

Både KAL- og SKRIV-prosjektet har vært med på å skape utgangspunktet for hvor læreplanen og skriveopplæringen i norskfaget er i dag. Prosjektene har også utviklet mye av grunntenkningen bak nyere studier av skriveopplæringen i norsk, som NORM-prosjektet.

3.1.1 Normprosjektet

Resultatene fra de kvalitative studiene av lærerne sine undervisningspraksiser i Normprosjektet, viser at Skrivehjulet og forventningsnormene fungerer som et fundament for skriveopplæringen. Skrivehjulet er en modell for skriving, som jeg beskriver nærmere senere i studien. De nye begrepene og de nye måtene å tenke på har gjort lærerne mer bevisste. En av tingene de ble mer bevisste på, var at tekstene elevene skulle skrive bør gjøres relevante i en kontekst. Prosjektet gjorde lærerne mer oppmerksomme på at skriving brukes som kunnskapsutvikling i alle fag. Det medførte at elevene må eksponeres for forskjellige typer

tekster i ulike sammenhenger, for å mestre skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag. Lærerne fikk også et større fokus på forskjellen mellom å lære å skrive og å skrive for å lære. Samtidig viser studien at forskjellige lærere tok i bruk intervensjonen i varierende grad, og brukte ressursene og perspektivene de fikk tilgang til på varierende måter. Studien viser at det tar tid å internalisere Normprosjektets syn på skriving og vurdering slik at det kan støtte enkeltelever og bli tilpasset ulike kontekster (Otnes, 2021).

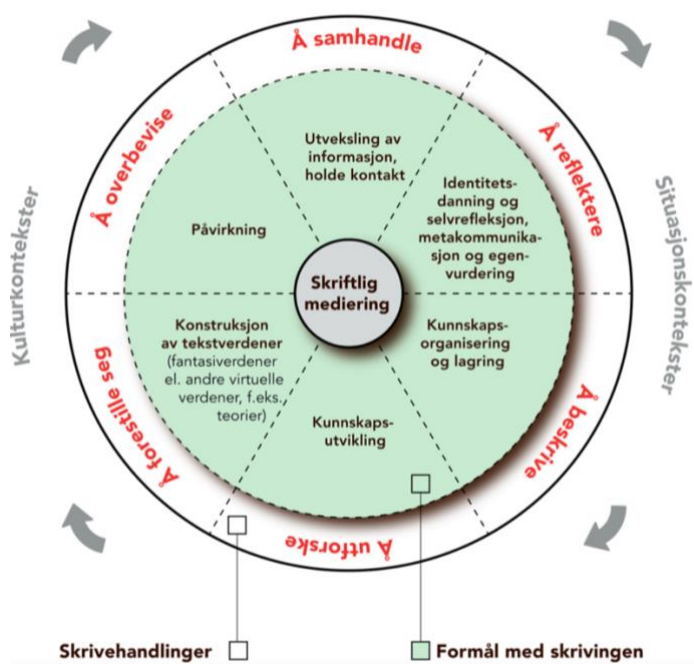
Normprosjektet er en intervensjonsstudie, der effekten av arbeid med skrivehjulet og utviklede forventningsnormer skulle bli testet ut i klasserom og på elevers læring. Målet med prosjektet var å prøve ut skrivehjulet og forventningsnormene som ressurs i skriveopplæringen, og å se hvordan dette påvirket skrivekompetansen til elevene. For å samle inn data var det et visst antall skoler som tok i bruk intervensjonene, prosjektskolene, og et lite antall kontrollskoler, der de jobbet med skriveopplæring som normalt. Det var 20 prosjektskoler og fire kontrollskoler. Studien ser på to elevgrupper, den ene er de yngre elevene som går i tredje til fjerde klasse, mens den andre elevgruppen er de eldre elevene som går på sjette og sjuende trinn. Dataene fra skolene ble sammenlignet. Studien hentet også inn kvalitativt og kvantitativt materiale fra elevenes skrivearbeid, lærernes vurderingsarbeid, logger om prosjektarbeidet fra lærerne og skoleledere, samt intervjuer underveis i prosjektet (Solheim & Matre, 2014).

Selv om det begynner å bli noen år siden prosjektet startet i 2010 (Solheim & Matre, 2014), er forskningen og funnene fremdeles relevante i dagens skriveundervisning og læreplan (Otnes, 2021). Omfanget av forskningen og resultatene i normprosjektet er omfattende, derfor skal vi spesielt se nærmere på Skrivehjulet, og Skrivehjulets fundament i en funksjonell tilnærming til skriving. Utgangspunktet for min analyse er de dialogiske og sosiokulturelle perspektivene i prosjektet. Forskningen har en funksjonell tilnærming til skriving som er relevant for min oppgave. En funksjonell tilnærming til skriving er opptatt av hvordan språkbruk er kontekststøttet. Når vi skriver, handler vi med et formål i en kontekst. Dette betyr at ulike kontekster vil kreve ulike måter å skrive på (David Barton, 2007, s. 190). Dette synet på skriving er blant annet nedfelt i normprosjektet ved et skrivekonstrukt, kalt Skrivehjulet.

Skrivehjulet

Normprosjektets funksjonelle syn på skriving og sosialsemiotiske teoretiske grunnlag er visualisert i Skrivehjulet. Slik figuren under viser, er Skrivehjulet bygd opp rundt dimensjonene skriftlig mediering, skriftens uttrykksmidler og skrivehandlinger. Dimensjonene er delt inn i seks skrivehandlinger og seks skriveformål. Modellen av Skrivehjulet viser hjulet i sin grunnstilling, der de mest vanlige forbindelsene mellom handling og formål står sammen. De stiplede linjene som skiller de ulike handlinger og formål og at modellen er demonstrert som et hjul, er fordi det ikke er snakk om absolutte skillelinjer, og hjulet kan dreies så forskjellige handlinger står mot forskjellige formål. Det er ofte flere skrivehandlinger i samme tekst, som gjør det nødvendig å kunne tenke seg andre inndelinger enn bildet viser.

Skrivehjulet viser at skriving både er formålsrettet og kontekstavhengig (Skrivesenteret, 2022). Derfor er situasjonskontekster og kulturelle kontekster plassert utenfor Skrivehjulet, fordi vi må ta i betraktning de kontekstene skrivingen inngår i. Situasjonskontekster er de faktiske konkrete ytringssituasjonene der mennesker handler for et formål (Berge et al. 2016, s. 176). Kulturkonteksten overskrider derimot den øyeblikkelige situasjonen, og tar for seg kulturen teksten inngår i.



Figur 1: Fremheving av funksjonelle sider ved skriving, 2022, av Skrivesenteret.

I min studie undersøker jeg skrivning fra et sosiokulturelt læringsperspektiv gjennom en funksjonell tilnærming. Normprosjektets perspektiv på skrivning og Skrivehjulet vil fungere som analytiske verktøy i min drøfting.

3.2 Studier på skrivediskurser i norskfaget

En forsker som har benyttet seg av Ivanic (2004) sine skrivediskurser som analyseverktøy, er Blikstad-Balas (2018). Hun gjennomfører en diskursiv analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn. Ved å analysere læreres muntlige skriveordre, gir det et innblikk i hva elevene bør legge vekt på, eller bør ha fokus på, når de skal begynne å skrive teksten sin. I studien finner Blikstad-Balas (2018) ut at de diskursene som viser seg å være mest fremtredende i læreres muntlige skriveoppgaver, er sjangerdiskursen og prosessdiskursen. Av 33 skriveordre finner hun sjangerdiskursen tydelig i 22 av dem og prosessdiskursen i 16. Kreativitetsdiskursen og ferdighetsdiskursen blir funnet i færre skriveordre, i syv og i fem. Undersøkelsen viser også at ingen av skriveordrene kan kategoriseres innenfor en sosial praksis-diskurs eller en sosiopolitisk diskurs. Funnene viser at flere diskurser er tydelige og at det foregår en allsidig skriveopplæring. Hovedfunnet i denne forskningen er den store vektleggingen av sjanger. Materialet Blikstad-Balas bruker i sin forskning er en rekke videoopptak fra klasserom som er innhentet gjennom LISA-studien. Fokuset i artikkelen var å undersøke hvilke syn på skrivning som kommer til syne når lærere kommuniserer med elevene om skriveoppdrag og veiledning underveis i skrivningen.

Aslaug Veum (2015) bruker Ivanics (2004) skrivediskurser til å undersøke skriveoppgaver i norske lærebøker for ungdomskolen fra de siste 30 årene. Det største funnet til Veum er at skriveoppgavene ikke har endret seg så mye gjennom årene. Hun trekker likevel frem noen endringer. Det har vært en gradvis økning i oppgaver av den funksjonelle sakprosatypen, der oppgaven ikke ber om en eksplisitt sjanger, men stiller krav til elevenes sjangerkompetanse. Resultatet blir at det knyttes ferdigheter i sjangerdiskurs og sosialpraksisdiskurs. Kreativitetsdiskursens rolle har imidlertid svekket seg i nyere lærebøker. Til slutt finner hun ut at det er få oppgaver som springer ut av en sosiopolitisk diskurs, og at elevene generelt blir bedt om å skrive om temaer som er kjent for dem (Veum, 2015, s. 97-98).

Masteroppgaven til Ida Wisløff (2022) har undersøkt skrivediskurser i læreplanen, med utgangspunkt i de seks skrivediskursene til Ivanics (2004). Wisløff gjennomfører en

diskursanalyse av overordnede tekster om skrijving i læreplanen og kompetansemål fra 1.-7. trinn. Hun finner at alle de seks skrivediskursene til Ivanics var representert i de overordnede tekstdelene i læreplanen, men at kun fire av diskursene viste seg å være representert i kompetansemålene. De fire diskursene var sjanger-, ferdighet-, kreativitet- og prosessdiskurs.

Caroline Jensen (2016) skrev masteroppgave om *Læreres bruk av prosesskriving på ungdomstrinnet*. I sin studie avdekker hun, med utgangspunkt i utvalget og resultatene fra analysen sin, at prosessorientert skrijving ikke kan sies å være utdatert. Metoden brukt for å finne resultatene er videoobservasjon som bygger på videodata fra LISA-prosjektet, der utvalget består av lærere fra to klasserom. Jensen observerer at begge lærerne deler skriveprosessen inn i førskrivingsfase, skrivefase, revisjonsfase og slutføringsfase. Modellering og bruk av modelltekster og støtte underveis i skriveprosessen kommer fram som tydelige arbeidsmåter i klasserommene. Oppgaven viser at det kan brukes ulike strategier innenfor de ulike prosessene i prosessdiskursen, men så lenge prosessen er viktigere enn det ferdige produktet, arbeider klassen med prosesskriving.

Masteroppgaven til Sigrud Kjelland Olsen (2015) handler også om prosessorienterte arbeidsformer i skriveundervisning. Til forskjell fra Jensen har Olsen intervjuet lærere med ulike faglige bakgrunner fra fire forskjellige skoler. Resultatene viser at lærerne brukte et variert utvalg av prosessorienterte arbeidsmetoder. Alle lærerne rapporterte om mye arbeid med forskjellige metoder i førskrivingsfasen. Bruk av modelltekster og faste mønstre for å rettlede elevenes skrijving er to eksempler. Lærere ved to av skolene fortalte om praktisering av elevrespons, men ved de to andre skolene var lærerne skeptiske til denne arbeidsformen.

Beverly Derewianka (2003) skrev om innvendingene mot sjangerpedagogikken der det forklares at denne pedagogikken og synet på skrijving er reduksjonistisk, forenkler kompleksiteten til og mangfoldet av tekster, og kan medvirke til et statisk syn på sjanger og teksttyper. Hun hevder at det ultimate målet er at elever skal kunne forholde seg til komplekse tekster som kan bestå av flere sjangere. Da kan det i en pedagogisk sammenheng være å foretrekke å bruke tekster som tydelig demonstrerer sentrale trekk ved en type sjanger om gangen. Derewianka nevner pedagogiske fallgruver knyttet til sjangerundervisning, blant annet at sjanger ofte undervises som en oppskrift slik at strukturen presses på en tekst, og stadiene presenteres ofte uten fleksibilitet. Noe som kan knyttes til pedagogiske hensyn og behov for forenkling, men hun understreker at det er viktig å vektlegge og formidle sjangrenes fleksibilitet og retoriske egenskaper heller enn statiske regler.

3.3 Studier på hverandrevurdering

«Skal kameratrespons fungere, må elevene kjenne seg trygge på hverandre i klassen, de må vite hva de skal gjøre, hvorfor de skal gjøre det og hvordan de skal gjøre det» (Dysthe & Hertzberg, 2014). I kapittelet sitt om prosess og produkt i skriveopplæringen nevner Dysthe og Hertzberg kameratrespons som en arbeidsmetode. Sitatet over forteller hvilke elementer som må være på plass for å kunne gjennomføre hverandrevurdering på en best mulig måte. Elevene trenger et godt læringsmiljø og å vite hvordan de skal gjennomføre kameratvurdering med hverandre, læreren må være tydelig på hva som forventes og hva som er målet.

Jennifer Duggan og Ingunn Ofte (2016) har skrevet artikkelen *Hverandrevurdering som læringsverktøy i lærerstudenters tilegnelse av akademiske skriveferdigheter i engelsk*, som presenterer funn fra en studie som så på hverandrevurdering som læringsverktøy i tilegnelse av akademiske skriveferdigheter på høyere utdanningsnivå i engelsk. Datamaterialet i studien var et spørreskjema og en sluttundersøkelse på en gruppe førsteårs grunnskolelærerstudenter i engelsk, som over en fire ukers periode brukte hverandrevurdering i arbeidet med å skrive en akademisk fagtekst på engelsk. Analysen av datamaterialet viser antallet studenter som var positive til hverandrevurdering økte i løpet av perioden, og at de mente arbeidsmetoden hjalp fordi det bidro til diskusjon og refleksjon. Dermed argumenterer artikkelen for at bruk av hverandrevurdering i skriveprosessen utvikler kompetanse og ferdigheter de vil ha nytte av i perioden som studenter. I denne studien har jeg til forskjell fra denne artikkelen observert hverandrevurdering på ungdomskolen. Selv om elevgruppene på ungdomsskoler og høyskoler er på ulike ferdighetsnivå, er fremdeles resultatene fra denne forskningen relevant for min studie. Da studenter har læringsutbytte av hverandrevurdering på høyskoler med utgangspunkt i samtaler med diskusjon og refleksjon, har ungdomsskoleelever også forutsetninger for lignende samtaler som utvikler kompetanse og ferdigheter.

Dochy, Segers og Sluijsmans skrev en artikkel i 1999, for å finne svar på hva effekten av bruken av medvurdering har på kvaliteten av læring i høyere utdanning. De analyserte 62 studier og viste at samvurdering kan være et effektivt verktøy for utvikling av kompetanse. Bruken av denne formen for vurdering gjorde at studentene brukte kunnskap som et redskap i undervisningen, som førte til en samhandling mellom undervisning og vurdering. Dermed var det ikke nødvendigvis kvaliteten av tilbakemeldingene som var viktig, men at studentenes kunnskap ble brukt til refleksjon i undervisningen, og ikke bare var målet med

undervisningen. Studentene reflekterte i større grad ved denne formen for vurdering, men Dochy, Segers og Sluijmans nevner at det er nødvendig med videre forskning for å undersøke om medvurdering bør trenes som en uavhengig ferdighet og om vurderingssystemer bør videreutvikles for å oppnå ytterligere interaksjon av kunnskap, læring og vurdering. Denne artikkelen er skrevet for en stund siden, men jeg synes funnet i artikkelen som omhandler at det nødvendigvis ikke er kvaliteten av tilbakemeldingene i hverandrevurderingen som er viktig. Jeg mener dette er et funn som er relevant å undersøke nærmere i min oppgave, og som er relevant i dagens skriveopplæring.

4 Metode

4.1 Introduksjon

For å undersøke skrivning i klasserommet, har jeg observert to klasser i to uker. Ifølge Dalland, Bjørnestad og Andersson-Bakken (2021) er observasjon en metode som gir direkte tilgang til naturlige situasjoner, i denne sammenheng et klasserom. Etersom min interesse er å undersøke skriveundervisningen og hvilke skrivediskurser som er representert i norsktimer på 9. trinn, vil det være mest fordelaktig å få direkte tilgang til det elevene gjør i timene, ved å delta og observere elevenes aksjoner i klasserommet. Fra planleggingen av forskningsdesignet til gjennomføringen av datainnsamlingen, samt etterarbeidet og analysen av materialet, er det foretatt en rekke avgjørelser. Jeg skal først beskrive og begrunne forskningsdesignet og den metodiske tilnærmingen i oppgaven. Deretter kommer en redegjørelse for utvalg av informanter og datamaterialet, før jeg til slutt diskuterer studiens reliabilitet, validitet og etiske betraktninger.

4.2 Forskningsdesign

4.2.1 Kvalitativ tilnærming og metode

Ordet «metode» er gresk og betyr «veien fram til et bestemt mål». I en masteroppgave bruker man en metode for å samle inn data. Det er vanlig å skille mellom kvalitative og kvantitative metoder (Gleiss & Sæther, 2021, s. 29). I min masteroppgave bruker jeg observasjon som metode for å samle inn data. Observasjon kan både føre til kvalitative og kvantitative data, men i min oppgave brukes dataene kvalitativt. I forkant av datainnsamlingen min hadde jeg ikke en klar problemstilling, men jeg ville undersøke og observere skrivning som arbeidsmetode i norsktimer. Gleiss og Sæther (2021) beskriver kvalitativ tilnærming som hensiktsmessig når man ønsker å ha en utforskende tilnærming, hvor man har mulighet til å følge opp interessante spor som dukker opp underveis i forskningen. Ved å ha en kvalitativ tilnærming hadde jeg derfor muligheten til å ha en lavere grad av forhåndstrukturering for å lettere tilpasse analysen ut fra observasjonene. I forkant av datainnsamlingen og utforming av problemstilling, var jeg åpen for å kombinere observasjon med flere metoder, ettersom det kan både være ønskelig og nødvendig å ha flere metoder å lene forskningen sin på. I etterkant

av gjennomføringen av observasjonen, valgte jeg kun å ha fokus på observasjonsdataene fordi jeg bestemte meg for at min forskning skulle fortelle noe om skriveopplæringen i timene med utgangspunkt i læreren og elevenes aksjoner (Gleiss og Sæther, 2021).

4.2.2 Observasjon som metode

«Observasjon som forskningsmetode bygger på evnen til å registrere hva mennesker rundt oss gjør, og fortolke normene som regulerer sosiale situasjoner» (Gleiss og Sæther, 2021). Jeg har registrert lærerens og elevenes aktiviteter i norsktimer og skrevet observasjonsnotater.

Dalland, Bjørnstad og Andersson-Bakken (2021) omtaler det som utfordrende å holde fokus på det du skal observere, samtidig skrive gode, fyldige og fruktbare skildringer. De forklarer også at det ikke finnes en observasjonsmal, og at forskere må finne sine egne strategier og maler for å registrere observasjoner. Jeg har skrevet observasjonsnotater ved å notere ned korte setninger og stikkord underveis i selve observasjonen, og renskrive notatene etter observasjonen var ferdig. Dette er en vanlig måte å skrive observasjonsnotater på. Det gir forskeren en fordel, ved å være mer til stede i situasjonene og observasjonen når man noterer kortere, og etterpå får forskeren muligheten til å renskrive og utfylle observasjonsnotatene senere (Dalland, Bjørnstad & Andersson-Bakken, 2021, s. 131). Jeg var nøye med å ikke vente for lenge med å renskrive notatene mine etter observasjonen. Ved å vente for lenge kan det være en fare for at man blander observasjonene og dataene blir feil (Dalland, Bjørnstad & Andersson-Bakken, 2021). I noen sitasjoner ble jeg så deltakende i observasjonen at det ble vanskelig å ta notater underveis i timen. I disse tilfellene var det ekstra viktig for meg å være nøye med å skrive om observasjonene mine kort til etter norsktimen var gjennomført.

Når man skriver observasjonsnotater, er det viktig å være tydelig på forskjellen mellom observasjoner og tolkninger (Dalland, 2020). Jeg valgte å løse dette ved å ha et observasjonsnotat med observasjon på den ene siden og tolkning på den andre. Dette er en måte å løse det på som blir forklart av Dalland, Bjørnstad og Andersson-Bakken (2021) og som jeg hadde brukt flere ganger tidligere på lektorstudiet. Jeg beskrev observasjonen i en kolonne, og redegjort for tolkningen av observasjonen i den andre kolonnen. Ettersom observasjonsnotatene mine til tider bar preg av min deltakelse i undervisningen og liten tid til å notere, merket jeg at det i ettertid var enda vanskeligere å skille mellom observasjon og tolkning. Derfor skrev jeg i størst mulig grad tolkninger i etterkant av observasjonen, men jeg var uansett tydelig på å «merke» notatene som tolkning.

4.2.3 Deltakende observasjon

Når jeg skulle observere 9. klassene var det viktig at jeg hadde et forhold til hvilken observasjonsrolle jeg skulle ha. Gleiss og Sæther (2021) forklarer at observasjonsroller kan plasseres langs en akse som går fra fullstendig observatør på den ene siden, til fullstendig deltakende på den andre siden. Valget av observasjon henger sammen med hvilken form for observasjon man bruker (Gleiss og Sæther, 2021, s. 106). Jeg hadde bestemt meg for å gjennomføre en semistrukturert observasjon, der jeg skulle ha en utforskende tilnærming og være åpen for å endre og lage en problemstilling underveis i innsamlingen. I semistrukturerte observasjoner er det vanlig å innta en rolle et sted mellom de to ytterpunktene, ved å kombinere observasjon og deltakelse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 106). Derfor bestemte jeg meg for å gå inn i rollen som delvis deltakende observatør. Når jeg gikk i rollen som delvis deltakende observatør, deltok jeg mye i den sosiale sammenhengen i klasserommet, men ikke under selve aktiviteten jeg observerte (Dalland, Bjørnstad & Andersson-Bakken, 2021, s. 137). Jeg snakket med elevene både før og etter aktiviteten. Når de arbeidet med aktiviteten interagererte jeg ikke med elevene, men gikk rundt og satte meg ned sammen med dem, for å få god informasjon om hvordan de arbeidet individuelt og i samhandling. Dette var observasjonsrollen jeg brukte den første uken med klassene.

I den andre uken jeg observerte klassene, var det flere faktorer som førte til at jeg gikk over i rollen som full deltakende observatør. Den første grunnen var at elevene hadde jobbet med skriveoppgaven sin en lengre periode, og det begynte å nærme seg tiden da oppgaven skulle leveres. Elevene, som etter en uke begynte å bli tryggere på meg, synes det ble naturlig å spørre meg om hjelp. De søkte veiledning og svar på ulike ting som omhandlet tekstene de skrev. Etter hvert ble jeg mer og mer deltakende for å veilede elever. En annen grunn, som utviklet seg underveis som jeg deltok mer og mer, var at jeg merket at jeg kunne bruke min rolle som fullt deltakende observatør til å få et annet synspunkt på observasjonssituasjonen. Ved å være fullt deltakende observatør, fikk jeg en førstehåndserfaring med observasjonssituasjonen (Dalland, Bjørnstad & Andersson-Bakken, 2021). Dette ga meg muligheten til å snakke med elevene om skrivearbeidet, og være en naturlig del i samarbeidet mellom elevene. Min rolle ble en ekstra lærer i klasserommet, som var der for å hjelpe til. På denne måten ble jeg nærmest «usynlig» som observatør.

I de to ukene jeg observerte klassene, både som delvis deltakende observatør og fullt deltakende observatør, hadde jeg et forhold til hvordan min tilstedeværelse i klasserommet

potensielt påvirket både elevene og læreren. Jeg var bevisst på at det var umulig for meg å ikke påvirke klasserommet jeg gikk inn i, men at påvirkning ikke trenger å være negativ. Gleiss og Sæther (2021) har problematisert forestillingen om at den ideelle forskeren er objektiv og påvirker forskningsdeltakerne i minst mulig grad, og vist viktigheten av å ha et forhold til sin egen rolle i observasjonssituasjoner. Mitt fokus før innsamlingen var å forberede meg på hvordan jeg kunne påvirke situasjonen for å samle inn data. Målet med min datainnsamling var å få et autentisk bilde av elevers skriving i norsktimer. For å oppnå dette ble det viktig for meg å bidra til naturlig oppførsel og deltakelse i timene. Jeg vektla derfor å forstyrre elevene minst mulig i arbeidet, når jeg for eksempel gikk rundt eller noterte, og senere delta med naturlige spørsmål og tilbakemeldinger for å bidra til elevenes skriveopplæring.

4.3 Innsamling og bearbeiding av datamaterialet

4.3.1 Utvalg

Mitt materiale er innhentet gjennom observasjon av to 9. klasser i to uker. Grunnen til at jeg valgte å observere akkurat 9. trinn er fordi elevene på 8.trinn ofte trenger opplæring i ungdomsskolens skrivepraksis, og på 10. trinn er skrivingen ofte tematisert rundt det å forberede seg til eksamen. Ved å velge 9. trinn fikk jeg potensielt i større grad samlet inn opplysninger om naturlige skrivesituasjoner i ungdomsskolen. Dermed vektla jeg ikke en innføring i skriving i starten av ungdomstrinnet eller eksamensøvende skriving på slutten av ungdomstrinnet.

For å observere skoletimer på 9.trinn måtte jeg få tak i en lærer som var villig til å samarbeide og gi meg tilgang til norsktimer. For å få tak i norsklærere tok jeg kontakt med potensielle portvakter jeg kjente. De kunne gi meg tilgang til norsklærere og norsktimer. Portvakter er «aktører med kontroll over ankomstlinjer til informantene» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). I min situasjon var portvakten en person som jobbet i ledelsen på en ungdomsskole. Ved å bruke en portvakt fikk jeg tilgang til en norsklærer og de to 9. klassene som denne læreren underviste. Mine krav til portvakten var at jeg ville observere en 9. klasse i norsk i noen uker, og at klassen helst skulle arbeide med skriving. Da jeg stilte tydelige krav til portvakten om hvilke typer deltakere jeg ville ha, var det fremdeles portvakten som valgte ut klassen og introduserte meg for klassen, men det var på mine premisser. Dermed er ikke kunnskapen

som blir utviklet i denne forskningen påvirket av portvakten. Ettersom læreren underviste to 9.klasser valgte jeg å observere begge. Dette ga meg muligheten til å se flere elever i samme skrivesituasjon.

Det er viktig å understreke at mitt utvalg er et ikke-sannsynlighetsutvalg. Dette er utvalg som ikke er mulig å generalisere til en større populasjon, men er valgt basert på noen kriterier jeg som forsker har bestemt på forhånd. Slike utvalg kalles ofte for strategiske utvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Så langt i gjennomgangen av metoden i denne oppgaven, har jeg allerede beskrevet noen kriterier jeg brukte når jeg rekrutterte utvalget. For meg var det som nevnt viktig at utvalget var en 9. klasse, at de arbeidet med skriving og at skolen lå et sted i nærheten av der jeg bor. Kriteriene jeg hadde for utvalget mitt viser at utvalget er et bekvemmelighetsutvalg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41). Mitt utvalg er bekvemmelig for meg siden jeg har valgt å observere en klasse som jeg geografisk er plassert i overkommelig reiseavstand til. Utvalget er også bekvemmelig fordi jeg har brukt en portvakt jeg hadde kjennskap til fra før, som jeg brukte til å rekruttere utvalget. Kriteriene, at klassen skulle gå på 9. trinn og arbeide med skriving i perioden jeg observerte, kunne vært kriterier i et formålstjenlig utvalg, fordi kriteriene er formålstjenlige for akkurat denne studien. Likevel er utvalget i denne forskningen et bekvemmelighetsutvalg, selv om den inneholder elementer av formålstjenlige kriterier. Begrunnelsen for dette er at utvalget i hovedsak bygger på bekvemmelige kriterier.

4.4 Gjennomføring av datainnsamlingen

Hver klasse hadde 60 minutters lange norsktimer fire dager i uka, i de to ukene jeg observerte klassene. Jeg observerte samme lærer gjennomgå det samme undervisningsopplegget i de to 9. klassene.

Jeg valgte å være fysisk til stede i norsktimene til 9. klassene. En annen måte å gjøre observasjonsstudier på er å filme undervisningen og observere videoene. De to variantene gir ulike fordeler og ulemper. Ved å filme og observere videoer av undervisningen, har man muligheten til å se videoene flere ganger og observere dataene nøyere, men det gir ikke en autentisk følelse av hvordan arbeidet i klasserommet foregikk. Å observere klassene fysisk i klasserommet gir ikke muligheten til å observere dataene like nøye som på video, men man får et større helhetsinntrykk av arbeidet i timene. Samtidig kan man gå rundt i klasserommet

og sette seg ned ved forskjellige elever og få et dypere inntrykk i elevenes samhandlinger. For min studie valgte jeg fysisk observasjon i hovedsak på grunn av muligheten til å følge samhandlingene i klasserommet tett.

4.5 Analyse av datamaterialet

I denne studien skal jeg foreta en analyse av undervisningen og skrivearbeidet elevene gjennomførte i skoletimene, med utgangspunkt i sosiokulturelt syn på skriving og seks utvalgte skrivediskurser. I analysen av de seks skrivediskusene til Ivanic (2004) skal jeg bruke en tabell som bygger på de seks skrivediskursene sin analysemodell. Denne tabellen er utarbeidet av Wisløff (2022) til bruk i masteroppgaven hennes, og er videreutviklet fra Veum (2015) sin oversikt over de seks skrivediskursene.

Diskurser	Syn på skriving	Markørord
Ferdighetsdiskurs (a skills discourse)	Skriving innebærer å koble fonem til grafem, kunne benytte de formelle sidene ved språket og ha kunnskap om syntaks og grammatikk i språket.	Rettskriving, grammatikk, ferdigheter, tegnsetting.
Prosesdiskurs (a process discourse)	I skriving av tekster vil det foregå en prosess. Det vil kunne innebære planlegging, skriving, evaluering, revidering og ferdigstilling av tekst.	Bearbeide, utforme, oppbygging, planlegge, skrivestrategier, vurdere
Sjangerdiskurs (a genre discourse)	Å velge en passende sjanger vil være en del av det å skrive. Det vil innebære å ha kunnskap om ulike sjangre som benyttes til ulike formål.	Sjanger, språklig mangfold, kommunikasjon, fortelle, beskrive.
Kreativitetsdiskurs (a creativity discourse)	Åpner for at skriveren skal uttrykke sine egne opplevelser, følelser eller meninger. Gjennom erfaringer eller ved å utforske felt som skriveren er genuint interessert i, vil de også kunne forme egen identitet.	Utforske, kreativ, uttrykke seg, danning, skapende, identitet, følelser.
Sosial praksis-diskurs (a social practices discourse)	Skriving skjer ikke i et vakuum, men formes av omgivelsene tekstene blir skrevet i. Formålet med skrivingen er av betydning.	Mottaker, formål, kommunikasjon.
Sosipolitisk diskurs (a sociopolitical discourse)	Gir skriveren rom for å ha en kritisk tilnærming til tekst, og gir skriveren redskap som ruster elevene til å stå på egne ben og våge å diskutere politikk, makt og andre kontroversielle tema i tekstene sine.	Kritisk tenkning, demokrati, retorikk.

Figur 2: Oversikt over skrivediskurser, diskursers syn på skriving og markørord tilknyttet de ulike diskursene, utviklet av Wisløff (2022).

I tabellen over er det skrevet en kort tekst til hver av de seks diskursene, basert på de ulike diskursenes syn på skriving. I tillegg er det en egen kolonne som er kategorisert som markørord, dette er ord som fungerer som markører for de ulike diskursene. Jeg skal benytte denne tabellen som et analyseverktøy i analyseprosessen, ved å kategorisere skrivearbeidet til elevene innenfor ulike kategorier. Den korte teksten om diskursen gir et innblikk i diskursens syn på skriving, mens markørordene skal jeg anvende i min undersøkelse ved at jeg kobler dem opp mot de ulike diskursene. Ordene fungerer dermed som «markører» for de ulike diskursene.

4.6 Reliabilitet og validitet

I en observasjonsstudie tar man for seg menneskelige handlinger og interaksjoner i forskjellige kontekster. Utfordringen med denne typen metode og studie er at det ikke finnes noe som kalles «nøytrale» observasjoner (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Reliabilitet handler om kvaliteten på forskningsprosessen, og peker tilbake på om funnene kan etterprøves (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Kan en annen forsker reprodusere de samme forskningsresultatene? Reliabilitet handler i stor grad om forskerens pålitelighet og evne til å etterstrebe objektivitet. Den største faren for reliabiliteten i forskningen min er gjennomføringen av observasjonen. Fordi observasjoner vil være påvirket av forskerens blikk, som ofte ønsker å skape meningsfulle helheter, noe som kan føre til ubevisste fortolkninger av situasjonen som blir observert (Bjørddal, 2011). Gleiss og Sæther (2021) beskriver en sosialkonstruktivistisk tradisjon innenfor reliabilitet, der de ikke streber etter objektivitet, men tar utgangspunkt i at det er umulig å fjerne bias helt. Her vektlegges det å være balansert og inkludere alle relevante perspektiver i analysen, samtidig som man er klar over at forskeren setter sitt eget preg på datamaterialet. Mine observasjoner vil være preget av hvem jeg er som forsker og menneske. For å prøve å unngå å ubevisste fortolkninger av elevenes adferd, var jeg bevisst på å prøve å bare observere det jeg faktisk så og hørte. Etter hvert i observasjonen brukte jeg det å snakke med elevene underveis som en metode for å få en oppklaring i det jeg observerte. At analysene mine også er drevet av teoretiske kategorier og ikke bare personlige betraktninger, bidrar til å styrke undersøkelsens reliabilitet. Teoretiske kategorier er objektive og ikke påvirket av menneskelige vurderinger.

Gleiss og Sæther (2021) definerer validitet som gyldigheten og kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner. Validiteten i en oppgave blir derfor bestemt etter

hvor godt de ulike delene av forskningsdesignet henger sammen. For å undersøke validiteten i mitt forskningsdesign, skal jeg drøfte validiteten på ulike nivåer ved å se på ulike faktorer. En faktor som kan være avgjørende for studiens validitet er at valgt metode er hensiktsmessig for å måle det som er ment å undersøke (Maxwell, 2013). I dette kapittelet har jeg redegjort for hvorfor observasjon er en fordelaktig metode i undersøkelser av sosiale klasseromsinteraksjoner, og for å få innsikt i hva elevene gjør i norsktimene. Ved å observere elevenes aksjoner, fremstår resultatene autentiske. Jeg valgte å observere to klasser istedenfor en, for å ha et større datamateriale til å svare på problemstillingen.

Som metodisk inngang for å analysere dataene mine, har jeg gjort en analyse som er inspirert av Ivanics (2004) inndeling av seks skruvediskurser. Rammeverket jeg bruker i min undersøkelse er det flere forskere som har benyttet seg av før. Blikstad-Balas (2018) benyttet disse skruvediskursene i sin undersøkelse av læreres muntlige skriveordre til elever, og Veum (2015) benyttet seg av samme metode da hun forsket på hvordan skriveoppgaver i læreverket har endret seg over en periode på 30 år. Faktorer som styrker validiteten i min studie er at jeg viser til forskning som har undersøkt lignende problemstilling ved å bruke et lignende analytisk rammeverk, og at jeg har mulighet til å drøfte mine funn opp mot disse.

Ifølge Tjora (2010) er en faktor som kan styrke validiteten til en studie, det å være åpen om hvordan man praktiserer forskningen. Ved å redegjøre for og være kritisk til slutninger man tar, gir det leseren en tydelig forståelse av forskningsdesignet og resultatene av forskningen. Dette gir forskeren muligheten til i større grad å gyldiggjøre funnene sine. Det en forsker må være forsiktig med å gjøre, er å påvirke informantene, forskningen og konklusjonene med sine egne verdier og forventninger. Maxwell (2013) beskriver dette som et forhold som kan true kvalitative studier og kaller det for *researcher bias* eller forskerskjevhet. Med en åpen problemstilling spilte det ikke noen rolle hvilke 9. klasser jeg observerte, og det var derfor ikke en skjevhet knyttet til utvelgelse av lærer og klasserom. Underveis i observasjonen hadde jeg heller ingen forventninger til læreren eller elevene, ettersom jeg ikke hadde bestemt meg for problemstilling enda. Det er nærliggende å forvente at jeg i min søken og ønske etter å observere noe «spennende» å forske videre på, kan ha påvirket mine observasjoner og skapt forskerskjevhet. Jeg prøvde å sikre denne skjevheten ved å bare fokusere på å observere og notere mens jeg var med klassene. Å finne en problemstilling og noe å forske nærmere på var noe jeg tenkte på i etterkant av observasjonene, men ikke underveis i innsamlingen. Det er lett å tenke at letingen etter problemstilling var en underbevisst prosess som også var i gang under

observasjonene, men arbeidet med å observere og notere var så omfattende at jeg ikke hadde kapasitet til å utforme en problemstilling før etter dataene var samlet inn.

Målet med observasjonen min var å samle inn data som var så autentisk som mulig. I et kvalitativt forskningsprosjekt er en viktig faktor å legge fram mest mulig sannferdig kunnskap om virkeligheten (Gleiss & Sæther, 2021). Virkeligheten min data og forskning forteller noe om, er det som skjedde i norsktimene til de to bestemte klassene i de to bestemte ukene. Studien er ikke generaliserbar til andre norsktimer i den klassen eller andre klasser. Ifølge Andenæs (gjengitt i Dalen, 2011) er det imidlertid leseren av forskningsresultatene som avgjør om resultatet er anvendelig for andre situasjoner. Dette forutsetter at forskeren frembringer tilstrekkelig og relevant informasjon.

4.7 Etiske betraktninger

I forskningsprosessen har jeg arbeidet i tråd med de forskningsetiske retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Før jeg begynte innsamlingen av dataene mine, meldte jeg inn forskningsprosjektet mitt, og det ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). I min datainnsamling hadde jeg direkte kontakt med forskningsdeltakerne. Som forsker hadde jeg ansvaret for at innsamlingen ble gjort på en etisk forsvarlig måte. Ansvaret handler om å respektere prinsippet om menneskeverdets ukrenkelighet og sikre menneskers velferd, likeverd og autonomi (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 27). I min studie har jeg ikke behandlet personopplysninger, derfor fikk jeg beskjed fra NSD om at jeg ikke trengte å innhente samtykke. Informantene ble uansett gitt tilstrekkelig med informasjon om forskningsprosjektet ved en muntlig gjennomgang, og deltakerne har deltatt i studien av egen fri vilje. Videre har jeg ivaretatt elevenes, lærerens og skolens anonymitet ved å ikke oppbevare noen dokumenter med navn. Anonymiteten er også ivaretatt gjennom analysen, ved at informantene omtales som lærere og elever, og ikke ved navn.

5 Analyse

I denne delen av oppgaven skal jeg analysere og presentere funn fra datainnsamlingen min. Problemstillingen i denne studien danner strukturen for gjennomgangen:

Hvordan legger skriveopplæring til rette for sosiokulturell læring, og hvilke skrive diskurser er representert i en observert skriveopplæring.

Først presenteres konteksten i klassene og lærerens undervisningsopplegg. Videre skal funnene fra første del av problemstillingen presenteres og vise hvordan undervisningen legger til rette for sosiokulturell læring. Etter det skal jeg presentere de seks skrive diskursene, og på hvilken måte noen av de er representert i undervisningen. Til slutt skal jeg oppsummere analysen. Funnene mine er basert på faglige interaksjoner, samhandlinger og individuelt arbeid i undervisningen.

5.1 Kontekst i begge klassene

I løpet av de to ukene jeg observerte norsktimene til to klassene på niende trinn, jobbet elevene med å bli kjent med novellesjangeren. Jeg observerte klassene i til sammen 14 norsktimer, der de arbeidet med en skriveprosess. Elevene skulle skrive hver sin novelle. I klasserommet satt elevene sammen to og to, også kalt *læringspar*. Det å arbeide i læringspar var noe skolen hadde ekstra fokus på, og noe elevene hadde trent på og hatt som metode siden starten av 8.trinn. En uke inn i observasjonen min, byttet elevene plasser og læringspartner. Det gikk i underkant av 30 elever i hver klasse. De to klassene har samme norsklærer og fulgte samme undervisningsopplegg, derfor kommer jeg til å analysere funnene fra begge klassene parallelt. Det er det ulikheter i læringsmiljøet i de to klassene, noe som kan ha påvirkning på undervisningen og elevenes arbeid i timene. Derfor skal jeg underveis peke på forskjeller mellom de to klassene, dersom det er avgjørende for funnet.

5.2 Lærerens undervisningsopplegg

I alle norsktimene jeg observerte startet læreren undervisningen med en introduksjon om hva målet for timen var, og hvordan elevene skulle arbeide i timen. Noen ganger var dette en muntlig beskjed, andre ganger var beskjeden muntlig med skriftlig støtte fra en PowerPoint-

presentasjon. Hver time hadde et nytt mål og innhold som førte eleven nærmere og nærmere sluttproduktet. Ofte brukte læreren første halvdel av timen på å introdusere og presentere et steg videre i skriveprosessen av novellene. Noen ganger skulle elevene øve på det læreren hadde presentert i en deloppgave, før de brukte det de hadde lært til å skrive videre på novellen sin. Uansett avsluttet alltid undervisningstidene med at elevene fikk tid til å arbeide og skrive individuelt på novellene sine i minst 20 minutter.

5.3 Sosiokulturelt syn på læring i undervisningen og elevarbeidet

For å kunne svare på problemstillingen, skal jeg i denne delen av oppgaven gjøre rede for hvordan to klasser arbeidet med skriving med utgangspunkt i sosiokulturell skriveundervisning. Jeg skal beskrive hvordan skriveundervisningen foregikk og hvordan elevene arbeidet med å skrive. Jeg skal også presentere noen konkrete tendenser jeg observerte i klassene, samt inkludere eksempler fra observasjonsnotatene mine for å underbygge funnene. Egne observasjonsnotater er hovedgrunnlaget for denne analysen.

5.3.1 Samhandling som støtte i undervisningen

I alle norsktimene jeg observerte deltok alle elevene muntlig. Denne muntlige kommunikasjonen skjedde i ulike situasjoner og med ulike forutsetninger. I denne studien undersøker jeg blant annet den faglige kommunikasjonen i klasserommene. De to typene faglig kommunikasjon som foregikk i klasserommene, var kommunikasjon mellom lærer og elev(er) og kommunikasjon mellom to eller flere elever.

5.3.2 Samhandling mellom lærer og elev

Interaksjonene mellom lærer og elever i helklasse foregikk på starten, underveis og på slutten av timene. Læreren presenterte mål og planen for timen, forklarte oppgaver og fagbegreper, satt elevene i gang med skrivearbeidet, ga beskjeder underveis i skrivearbeidet, avsluttet timen og konsoliderte undervisningen. Dette er både informasjon og en form for støtte i undervisningen, som alle elevene hadde lik tilgang på. Læreren ga elevene beskjed i helklasse, hvor enkeltelever også underveis hadde muligheten til å stille spørsmål. Da elever rakk opp hånden i disse sekvensene, svarte læreren på innspillet foran hele klasse. Dette

gjorde at elever som kom med innspill og stilte spørsmål fikk tilgang på mer tilpasset støtte, men alle fikk den samme informasjonen.

Underveis i elevenes skrivearbeid foregikk det også mer personlig kommunikasjon mellom elever og læreren. Hvis elevene hadde spørsmål, ville ha råd eller lurte på noe, kunne de rekke opp hånda eller skrive navnet sitt på tavla for at læreren skulle komme bort. Læreren var veldig nøye på å informere elevene at hvis de ville ha hjelp, måtte de forberede et spørsmål eller en bestemt ting de lurte på. Det var ikke lov å be læreren for eksempel om å «lese gjennom teksten, for å finne feil» eller å si «hva synes du om det jeg har skrevet». Gjennom de selvstendige skriveperiodene i undervisningen var det kontinuerlig elever som rakk opp hånda og lurte på noe. I begge klassene var det i omtrent like stor grad etterspørsel etter hjelp fra læreren. Forutsetningen for at elevene skulle få denne støtten av læreren underveis i timene, var at de selv måtte ta initiativet og be om hjelp. Elever som ikke skrev navnet sitt på tavla eller rakk opp hånda, fikk ikke denne muligheten til å kommunisere med læreren.

Selv om ikke alle elevene kommuniserte muntlig med læreren, hadde alle elevene en skriftlig interaksjon med læreren. Elevene laget en plan/disposisjon, før de skrev novellene, som de leverte til læreren, og som læreren skulle kommentere. I denne disposisjonen fikk de mulighet til å kommunisere skriftlig med læreren om de lurte på noe. Alle elevene fikk tilbakemeldinger på planen sin, som de kunne bruke videre i skrivearbeidet. Dette var en form for skriftlig kommunikasjon og veiledning mellom lærer og enkeltelever.

5.3.3 Samhandling mellom elevene

Kommunikasjonen mellom elevene foregikk med to ulike forutsetninger som utgangspunkt. Den ene typen interaksjon mellom elevene var bestemt av læreren, den andre var uoppfordret kommunikasjon som elevene selv tok initiativ til å starte. Den klart største andelen kommunikasjon mellom elevene var i læringspar. Dette var samtaler mellom to elever som satt ved siden av hverandre, og ble kalt læringspartnere. I de to ukene jeg observerte klassene var dette den eneste formen for kommunikasjon, elevene seg imellom, som læreren la opp til. Både underveis i helklassesamtaler og i individuelt arbeid, fikk elevene beskjed om å interagere med læringspartneren sin for å drøfte eller løse ulike oppgaver. Læringsparene var et virkemiddel for at elevene skulle jobbe eller snakke sammen uten at læreren brukte tid på å dele de inn i grupper eller par. Elevene arbeidet i læringspar hver time. Dette er eksempler på ulike oppgaver læreren ga elevene, som de skulle utføre med læringspartneren sin:

«Snakk med læringspartneren din om hvorfor man skal lage en plan før man skriver en tekst», «Gi kommentarer på hverandres plan», «Gi fremovermeldinger på hoveddelene til hverandre», «Forklar de mulige avslutningene på din novelle til læringspartneren, og hjelp hverandre og velge den dere synes er best», «Les læringspartneren sin novelle med utgangspunkt i sjekklisten (en liste over ting de burde ha med i novellen) og gi to fremovermeldinger».

De fleste av oppdragene elevene fikk av læreren, handlet om at elevene skulle hjelpe hverandre i skriveprosessen. De skulle enten snakke sammen om tekstene til hverandre og gi tilbakemeldinger muntlig, eller lese gjennom tekstene til hverandre og gi en tilbakemelding eller fremovermeldinger skriftlig. Fremovermeldingene jeg observerte, både muntlige og skriftlige, som elevene ga til hverandre, var ganske like. Jeg hadde ikke mulighet til å se eller høre alle tilbakemeldingene elevene ga hverandre, men jeg har samlet inn et utvalg, som jeg synes gjenspeiler helheten. Elevene ga hverandre tilbakemeldinger som, «skriv ferdig teksten», «skriv ferdig avslutningen», «skriv en mer spennende tittel på novella», «skriv flere skildringer», «teksten er bra, men du må rette skrivefeil» og «prøv å gjør teksten mer spennende».

Eksempelene på fremovermeldingene som elevene ga hverandre forteller noe om interaksjonen mellom elevene. Elevene gir hverandre korte tilbakemeldinger som oppfordrer til endring. Tilbakemeldingene er tydelige, men ikke utdypet med eksempler eller forklaringer. Uten noe form for veiledning til hvordan endringene kan gjøres eller bør gjennomføres, kan det være vanskelig for eleven som får tilbakemeldingen å gjennomføre endringene. Jeg observerte en forskjell mellom skriftlige og muntlige tilbakemeldinger. De muntlige tilbakemeldingene ga mottakeren i større grad muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og be om en forklaring av tilbakemeldingen. Etter elevene ga muntlige tilbakemeldingene til hverandre, ble tilbakemeldingene ofte diskutert og forklart, for eksempel hvor læringspartneren mente det var skrivefeil i teksten. Dette ga de elevene som snakket sammen og diskuterte tilbakemeldingene tilgang til mer støtte i skrivearbeidet. Det var også mulig for elevene å ha utdypende samtaler om de skriftlige tilbakemeldingene, siden de satt ved siden av læringspartneren sin, som hadde skrevet tilbakemeldingene. Likevel observerte jeg at når de skriftlige tilbakemeldingene var skrevet og lest, snakket ikke elevene i like stor grad om dem.

Samarbeidsoppgavene elevene fikk av læreren, ga elevene flere muligheter til å støtte hverandre, både mulig og skriftlig, i skriveprosessen av novellen. Elevene fikk mulighet til å kommunisere sammen om fagtemaer og om novellene til hverandre. De hadde også tilgang til tilbakemeldinger på teksten sin, som de kunne bruke til å bearbeide novellen.

I det selvstendige skrivearbeidet var det flere elever som satt og snakket sammen to og to. Læreren ga elevene lov til å kommunisere med læringspartneren sin selv om de skulle jobbe selvstendig. Elevene som snakket sammen, mens de arbeidet med å skrive novellen, snakket om og forklarte handlingen i novellen sin til den andre, og ville høre partneren sine tanker. Noen elever spurte partneren sin om rettskriving, andre elever ville ha hjelp til å finne passende ord og uttrykk og spurte læringspartneren sin om forslag. Når elevene kommuniserte faglig med hverandre snakket de i hovedsak om sin egen novelle og ville ha bekreftelse av partneren sin om den hørtes bra ut. De stilte også faglige spørsmål til hverandre om rettskriving eller novellesjangeren.

Noen av læringsparene snakket ikke like mye med hverandre som andre. Det var tydelig at noen elever følte seg mer trygge på hverandre, og at dette gjorde det lettere å kommunisere. De læringsparene jeg observerte som var trygge, viste et åpent kroppsspråk der de var vendt mot hverandre og virket interesserte i hverandre og interesserte i å samarbeide. Elevene som virket trygge snakket også mer sammen. I ett læringspar var det en person som ikke ville dele teksten sin med partneren, fordi som eleven selv sa «teksten min er dårlig». Noen læringspar samarbeidet mer enn andre, og dette var avhengig av begge medlemmene i paret. Halvveis i perioden jeg observerte, byttet elevene læringspartner. Dette gjorde at noen som ikke hadde vært ivrige på å samarbeide begynte å snakke mer, og andre som hadde kommunisert mye med partneren sin ble mer stille med den nye. Det var også elever som deltok i det nye læringsparet, som det så ut, på lik linje som i det forrige. Elevenes organisering i læringspar gjorde at de kommuniserte mye underveis i timen, selv om de jobbet selvstendig. Dette var likt i begge klassene, og arbeidet i læringspar skilte seg heller ikke ut i en av klassene.

Den klart største andelen av elevenes interaksjon i timen var mellom læringspar, men det oppsto også situasjoner der elevene snakket med andre. Jeg observerte to læringspar som samarbeidet og kommuniserte med hverandre uten at dette var organisert av læreren. En elev tok med pc-en sin og gikk til den andre siden av klasserommet, for å spørre en annen elev om hva hen tenkte om novella. Denne eleven kommuniserte også med flere andre elever som satt i nærheten, men som ikke var læringspartneren. I den ene klassen var det flere elever som

samarbeidet utenfor læringsparet sitt, enn i den andre klassen. Læreren oppførte seg likt i begge klasser når det kom til samarbeid underveis i timen. At elevene hadde lavmeldt faglig interaksjon med læringspartneren sin var greit og noe læreren oppfordret til. Når elevene arbeidet på samme måte med andre elever som satt i nærheten, lot læreren det passere. Interaksjonene mellom elever som ikke var læringspar, på tvers av klasserommet, som førte til bråk og ikke faglige samtaler var ikke ønskelig. Dette ga læreren tydelig beskjed om flere ganger. Elevene som klarte å samhandle med flere enn læringspartneren sin på en rolig og faglig måte, fikk større mulighet for støtte underveis i undervisningen.

Den faglige, frivillige interaksjonen mellom læringsparene gjorde at elevene fikk større mulighet til støttet i undervisningen. Faglige samtaler om noveller gjorde at de fikk høre andres tanker, og da kunne de få svar på spørsmål de hadde. Ofte hadde ikke læringspartneren en fasit på hvordan ting skulle gjøres, men de kom med råd og tanker. Et eksempel er da en elev trengte forslag til spennende adjektiv, da kom læringspartneren med mange forslag som eleven kunne velge mellom.

5.3.4 Redskaper som støtte i undervisningen

Over har vi sett på hvordan elevene fikk støtte gjennom samhandling med læreren og hverandre i undervisningen. En annen form for støtte som elevene også fikk i undervisningen var støtte av redskaper. I forkant av at skriveprosessen leste klassen novellen *Et forbilde* (Slettebakken, 2013) sammen. Målet med å lese denne novella, var at alle elevene skulle få et innblikk i novellesjangeren og at alle elevene skulle få se hvordan en novelle kan være skrevet. Novellen *Et forbilde* var et redskap for elevene som ga tilgang til novellesjangeren, som en eksempeltekst. Elevene skrev novellene sine på hver sin PC. Ved å skrive på en PC fikk de tilgang til rettskrivingsprogrammer, som gir skrivestøtte. Andre fordeler med å skrive på PC er at det er lettere å redigere teksten, siden man kan gå tilbake i teksten og skrive notater underveis. Elevenes PC-er var også redskaper i undervisningen som fungerte som støtte i skrivearbeidet.

5.3.5 Dialog i undervisningen

Det var mange ulike former for dialoger i klasserommet i løpet av skriveundervisningen. Dialogene foregikk mellom elever, mellom elever og lærer, mellom elever og tekster, mellom lærer og tekster og mellom tekster. Novellene elevene skrev viser hvordan yringer bygger på

hverandre, fordi de er produkter av dialogene som foregikk i norskundervisningen i de to ukene. Jeg observerte at novellene var i dialog med eleven som skrev den, de elevene som leste den, læreren som leste den, tekstene elevene leste og arbeidet med i forkant og underveis i skriveprosessen, samt undervisningen til læreren som både var muntlig og skriftlig. Alle dialogene og kompetansen hver enkelt elev opparbeidet seg gjennom undervisningen, ble til slutt brukt til å skrive en novelle. Derfor er alle dialogene som foregikk i undervisningen på en måte i dialog med novellene elevene skrev. Novellene til elevene bygde på tidligere ytringer fra klasserommet, og er en del av en større kompleks kjede av ytringer. Dette fordi alle ytringer relaterer seg i større eller mindre grad til andres menneskers eller egne tidligere ytringer.

5.4 Analyse av undervisningen med utgangspunkt i de seks skrivediskursene

For å kategorisere skriveundervisningen innenfor de ulike skrivediskursene tar jeg utgangspunkt i Ivanics (2004) seks skrivediskurser. Det gjør jeg ved å bruke tabellen utarbeidet av Wisløff (2022). Denne har jeg presentert i metoddelen. Mine observasjoner og observasjonsnotater skal jeg plassere innenfor diskursene ved å bruke kategoriene i tabellen til å organisere observasjonene mine. Om jeg har observasjoner som samsvarer med en av diskursenes *syn på skrivning* eller *markørord*, passer de innenfor den diskursen.

5.4.1 Sjangerdiskursen og prosessdiskursen

I løpet av skriveundervisningen er de to skrivediskursene prosessdiskursen og sjangerdiskursen spesielt dominerende. Underveis i alle skoletimene jeg observerte, jobbet elevene prosessorientert med å skrive innenfor sjangeren novelle. Ut ifra mine observasjoner virker det som utformingen av hele perioden er lagt opp og gjennomført med utgangspunkt i prosessdiskursen. Dette fordi eleven arbeidet kronologisk med å planlegge, skrive, evaluere, revidere og ferdigstille tekstene sine, med utgangspunkt i instruksjoner fra læreren. Dette er prosesser og begreper som vi finner igjen i markørordene. Disse er helt sentrale og nødvendige, og de gir utgangspunktet for prosessorientert skrivning og prosessdiskursen. De første timene i perioden, ble brukt på å planlegge oppbygningen av teksten. De neste timene begynte skriveprosessen, der elevene arbeidet med å utforme ideene sine og skrive. Revideringsfasen var neste fase, hvor elevene arbeidet med å bearbeide tekstene sine og

andres ut fra tilbakemeldinger. Til slutt skulle tekstene leveres for å bli vurdert av læreren. Skrivningen ble delt inn i faser og prosesser av læreren, som kom til uttrykk i undervisningen. Skrivearbeidet til elevene samsvarte med undervisningen. De startet å planlegge teksten, før de skrev en innledning, hoveddel og avslutning, samtidig som de jobbet med spesielle sider ved sjangeren novelle og med å lage en overskrift til teksten. I prosessdiskursen er det vekt på hver og en av de ulike prosessene som skriveren og teksten skal igjennom for å ferdigstille en tekst. Oppbygningen av undervisningen viser at alt skrivearbeidet har foregått i en prosess, og at denne prosessen er innenfor prosessdiskursen.

Sjangerdiskursen spilte en viktig rolle i progresjonen underveis i skriveperioden. Målet for selve perioden var at elevene skulle lære om sjangeren novelle og skrive en novelle. Underveis i de forskjellige kategoriene i prosessen, ble det presentert sjangertrekk ved novellesjangeren, som en del av prosessen. Eksempler på dette er når elevene arbeidet med å planlegge skrivearbeidet. Der ble de presentert for hvordan tekster i novellesjangeren ofte er bygd opp, med en innledning, hoveddel og avslutning. Videre om hvilke trekk som er spesielle for oppbygningen av teksten, som for eksempel hvordan handlingen ofte utspiller seg over et kort tidsrom med få karakterer. Da elevene begynte å skrive, ble de presentert for mer spesielle trekk ved noveller, som viktigheten ved bruk av skildringer og beskrivelser og hvordan noveller ofte har et underliggende budskap. Læreren la mye vekt på viktigheten av at skrivearbeidet og tekstene til elevene skulle være innenfor den bestemte sjangeren, novelle. Ordet «novelle» ble gjentatt både muntlig og skriftlig på powerpointer og oppgaveark. Det ble aldri brukt ord som kreativ tekst, som er et begrep på tekster som noveller, men som nøytraliserer sjangerfokuset. Læreren sin oppmerksomhet på sjanger kom veldig tydelig når jeg observerte, og var noe som gikk igjen i hver eneste norsktime der jeg var til stede.

Selv om sjangerdiskurs og prosessdiskurs er to forskjellige diskurser, gikk fokuset på sjanger og prosess hånd i hånd i undervisningen. Hele undervisningen var utformet med utgangspunkt i at elevene skulle skrive prosessorientert med utgangspunkt i novellesjangeren. Det er vanskelig å trekke fram den ene diskursen foran den andre, fordi målet og innholdet i undervisningen var novellesjangeren, mens metoden og oppbygningen av undervisningen og skriveperioden var orientert rundt prosesskriving. Begge diskursene var gjennomgående til stede i samtaler i klasserommet, både mellom lærer og elever, men også mellom elevene. Jeg har gjort det tydelig at det var læreren som la til rette for fokuset på sjanger og prosess, men elevene sitt arbeid sammen eller individuelt var også preget av sjanger og prosessorientert

skrivning. Eksempler på dette er at elevene snakket helt naturlig om virkemidler i sjangeren novelle, og om bearbeiding og revidering av tekster. Dette er et eksempel på at tilnærming og begreper som læreren har vektlagt i opplæringen, tas aktivt i bruk av elevene i deres selvstendige arbeid.

5.4.2 Kreativitetsdiskursen

Kreativitetsdiskursen er den neste diskursen jeg kategoriserte i observasjonsperioden. Dette var også en diskurs eleven arbeidet innenfor i løpet av hver norsktime, men som ikke ble like mye vektlagt av læreren som prosessdiskursen og sjangerdiskursen. I arbeidet med å skrive novellene sine, jobbet elevene kreativt. Skriveoppgaven var relativt åpen da elevene skulle velge tema og handling, derfor fikk elevene selv stor selvstendighet til å velge hvilket tema de ville skrive og uttrykke seg innenfor. Sjangeren og oppgaven førte til kreativ skrivning. Ved å skrive novellene fikk elevene skrive om temaer de genuint var interessert i, og uttrykke sine egne meninger og følelser. Dette viser at elevene arbeidet innenfor det kreative synet på skrivning.

I noen av deloppgavene som læreren ga elevene underveis i undervisningen, fikk elevene også muligheten til å arbeide kreativt. Eksempler på dette er da elevene skulle lage flere eksempler på overskrifter til novellen sin, eller når elevene skulle øve på å skrive skildringer. I disse oppgavene fikk elevene mulighet til å være kreative og skape egne tekster. Elevene arbeidet med slike kreative deloppgaver fem ganger i løpet av perioden jeg observerte. Oppgavene var ofte korte skrivesekvenser der elevene fikk ca. 5-10 min på å arbeide.

Når elevene samarbeidet med læringspartneren sin underveis i undervisningen, var det åpent for at de kunne uttrykke sine egne meninger, følelser og opplevelser. Dette var en mulighet for elevene til å uttrykke seg kreativt. Jeg observerte at elever som deltok aktivt med læringspartneren sin, brukte kreativiteten mer enn de som ikke gjorde det. Gjennom den faglige interaksjonen med medelever, fikk elevene forklart sine egne opplevelser, utforsket andres meninger og dermed sine egne meninger. Gjennom denne samhandlingen kjent utforsket de sine egne følelser. Dette kom tydeligst fram når elevene som samarbeidet møtte utfordringer, som var enten faglige eller basert på meningsutvekslinger. Da kom elevene inn i kreative prosesser. Skriveundervisningen var innenfor kreativitetsdiskursen hver eneste skoletime. Selve skrivearbeidet av den kreative novelleteksten er en stor del av dette. Læreren planla for en del av det kreative arbeidet, som deloppgaver og skrivningen av novellen. Jeg la

imidlertid merke til at de situasjonene hvor elevene jobbet mest kreativt, var i samarbeide med hverandre og da de jobbet på eget initiativ. Derfor arbeidet alle elevene kreativt i løpet av perioden, både de som ikke deltok aktivt i samtaler med læringspartneren sin, og de som gjorde det.

5.4.3 Ferdighetsdiskursen

I løpet av perioden jeg observerte klassene var det lite tid som ble brukt på rettskriving, tegnsetting, grammatikk og skriveferdigheter. Ferdighetsdiskursen var ikke en fremtredende diskurs i skriveundervisningen eller skriveprosessen, men den var til stede i noen situasjoner. I den siste timen av perioden skulle elevene lese gjennom egen og medelevers tekster, og ferdigstille tekstene. Læreren ba elevene om å «rette på forskjellige småting» i tekstene, som for eksempel at de hadde en overskrift, brukte riktig skriftstørrelse og linjeavstand og de skulle se etter og rette teksten for skrivefeil. I denne situasjonen er ferdighetsdiskursen en del av undervisningen, og det er læreren som legger oppmerksomhet på elevenes rettskriving i tekstene og deres skriveferdigheter.

En annen situasjon jeg observerte ferdighetsdiskursen, var da elevene ga fremovermeldinger til hverandre. Elevene ba hverandre om å rette skrivefeil eller tegnsetting. I disse situasjonene var det medelevene som handlet innenfor ferdighetsdiskursen, for å gi hverandre tilbakemeldinger på novellene. Elevene ga hverandre tilbakemeldinger på hverandres tekster ganske mange ganger i løpet av skriveperioden, både på eget initiativ eller på oppfordring fra læreren. Tilbakemeldingene som gikk på skriveferdigheter, observerte jeg med jevne mellomrom, og var en av de tilbakemeldingene elevene oftest ga hverandre.

Ferdighetsdiskursen var også en del av norsktimene når elevene spurte om hjelp eller råd fra medelever eller læreren. Det var flere ganger de lurte på rettskrivingen av et ord, setning, tegnsetting eller om de kunne få hjelp til å korrekturlese teksten. I disse situasjonene var kunnskap om rettskriving og grammatikk nødvendig og i fokus. Dette viser også at elevene har et visst fokus på rettskriving og grammatikk underveis i skriveprosessen. Likevel kan jeg ikke si at hele skriveprosessen var en del av ferdighetsdiskursen. Mine observasjoner viser at markørordene til ferdighetsdiskursen ikke var en del av de muntlige oppgaveinstruksjonene før skriveprosessen, eller en del av øvingsoppgavene elevene gjorde underveis for å forberede seg på å skrive novellen. Ferdighetsdiskursen var fortrinnsvis en del av norsktimene i forbindelse med ferdigstilling og innlevering av tekstene.

5.4.4 Sosial praksis-diskursen

Gjennom perioden jeg observerte de to 9. klassene observerte jeg at sosial praksis-diskursen i liten grad var til stede i undervisningen og i skrivearbeidet. Markørordene til den sosial praksis-diskursen er formål, mottaker og kommunikasjon. Selv om teksten har et formål, mottaker og kommuniserer noe, betyr ikke dette nødvendigvis at skrivearbeidet og undervisningen hører til innenfor sosial praksis-diskursen. Innenfor en sosial praksis-diskurs omtales skriving som det å kunne tilpasse seg formål og sosiale rammer i ulike kontekster. Derfor må formålet, mottakeren og kommunikasjonen ha fokus på den sosiale konteksten teksten befinner seg innenfor. Konteksten skal være autentisk, og bare da er tilhører undervisningen en sosial praksis-diskurs. I løpet av undervisningen kommuniserte læreren at hovedformålet med undervisningen og skrivearbeidet er at elevene skal lære om sjangeren novelle og øve på å skrive en novelle. I dette formålet er det sjangeren som er fokuset og ikke den sosiale konteksten, og er ikke innenfor sosial praksis-diskursen.

Læreren og skriveoppgaven nevner ikke en eksplisitt mottaker av teksten, men siden novellen skal leveres og vurderes, er læreren den implisitte mottakeren. Denne formen for mottaker er ikke en del av den sosial praksis-diskursen, fordi dette ikke er en autentisk sosial skrivesituasjon, men en skrivesituasjon i en skolekontekst. Innenfor en sosial praksis-diskurs er ikke skolekonteksten en autentisk skrivesituasjon. Observasjonene mine fra undervisningen og skrivingen viser at læreren og elevene ikke snakker om de sosiale omgivelsene novellene skulle bli formet innenfor. Derfor skrev elevene noveller uten et forhold til en autentisk sosial kontekst, men med et forhold til skolekonteksten, der læreren er mottaker av teksten og lærerens bedømming er det reelle formålet. Dette fokuset er utenfor sosial praksis-diskursen.

Underveis i undervisningen observerte jeg en tendens til holdninger som kan sies å være innenfor sosial praksis-diskursen, og det er derfor jeg beskriver denne diskursen som noe til stede, men dog i begrenset grad. I helklasseundervisningen snakket læreren om at novellene skulle inneholde et budskap. Budskapet skulle gi novellen en dypere mening og fortelle noe. Her knyttes sjangeren novelle til det å formidle, og elevene må reflektere over hva teksten forteller. Dette er tankeprosesser som hører til i en autentisk skrivesituasjon og sosial praksis-diskursen.

5.4.5 Sosiopolitisk diskurs

Ingen av mine observasjoner av skoletimene kan tolkes som uttrykk for en sosiopolitisk skrivediskurs. I sosial praksis-diskursen så vi eksempler på at diskursen kom til uttrykk ved læreren sine forklaringer og utdypinger av skriveoppgaven, men det finner vi ikke her. I den grad det er et snev av denne diskursen i norsktimene, er det ved en kritisk tilnærming til læringspartneren sin tekst. Dette går vanligvis ikke under det overordnede sosiopolitiske formålet. Kritisk tilnærming er en viktig del av den sosiopolitiske diskursen, ved å skrive tekster som påvirker politikk, maktforhold eller ideologier. Elevenes skriving av novelle går ikke inn under denne forståelsen.

5.5 Oppsummering av analysen

Analysen presenterer funnene fra datainnsamlingen med utgangspunkt i problemstillingen. Ved å dele problemstillingen i to deler, presenteres først «sosiokulturelt syn på læring i undervisningen og elevarbeidet», og sist «analyse av undervisningen med utgangspunkt i de seks skrivediskursene».

Observasjonsnotaene fra datainnsamlingen viser at det er mye faglig aktivitet i norsktimene til de to 9. klassene. Elevene jobber med novellesjangeren både individuelt og i samhandling med medelever og læreren. Interaksjonene i klasserommet utspilte seg i hovedsak i helklasse med læreren som samtalestyrer, i læringspar mellom elevene og i individuelle samtaler mellom læreren og enkeltelever. Samhandlingen mellom elevene, eller mellom læreren og elever, var viktig i læringsprosessen til elevene. Interaksjonene var forklaringer, instruksjoner og samtaler om sjangeren novelle og om tekstene elevene skulle produserte. Elementene i undervisningen i var i stor grad hentet fra sjangerdiskursen og prosessdiskursen. I arbeidet med sjanger og skriveprosessen ble sosiokulturell læring gjennom dialog og samhandling brukt i ulike situasjoner. For eksempel i arbeidet innenfor prosessdiskursen, evaluerte og reviderte elevene tekstene med utgangspunkt i sjangernormene til noveller, og de brukte interaksjonene med hverandre som ressurser og støtte i arbeidet. Norsktimenes sjangerfokus var tydelig gjennom det utpregede arbeidet med sjangeren novelle. Undervisningen inneholdt også elementer fra kreativitetsdiskursen og ferdighetsdiskursen. Holdninger fra begge disse diskursene observerte jeg i mindre deler av skriveopplæringen. Læreren og elevene hadde fokus på rettskriving i ferdigstillingsprosessen av novellene, og elevene arbeidet med

kreativskrivning som et mindre punkt under sjangeren novelle. Observasjonene viser at diskursene i stor grad er knyttet til hverandre. Jeg har vist over at sjangerdiskursen var knyttet sammen med kreativitetsdiskursen, ferdighetsdiskursen var knyttet sammen med prosessdiskursen og prosessdiskursen var knyttet sammen med sjangerdiskursen. Skrivediskursene sosial praksis-diskurs eller sosiopolitisk diskurs er til stede i veldig liten grad i skriveopplæringen, fordi elevene for det meste arbeidet med novellene innenfor skolediskursen.

6 Drøfting

I denne delen av oppgaven skal jeg drøfte resultatene fra datainnsamlingen min i lys av læreplanen, teori og forskning som jeg har presentert tidligere i oppgaven. På samme måte som resultatdelen vil også dette kapittelet være delt inn i to deler. I den første delen drøfter jeg funn knyttet til sosiokulturell læring, det jeg her kaller faglig samhandling i klasserommet. I den andre delen drøfter jeg skrivekursene jeg observerte i lys av de seks skrivekursene til Ivancic (2004), med utgangspunkt i tabellen til Wisløff (2022). Til slutt vil jeg drøfte faglig samhandling og skrivekursene i et mer overordnet perspektiv. Til sist i dette kapittelet vil jeg også diskutere didaktiske implikasjoner for norskundervisningen.

6.1 Faglig samhandling i klasserommet

Her vil jeg først drøfte faglig samhandling mellom elevene, og deretter drøfte faglig samhandling mellom elever og lærer. Det er ikke alltid et skarpt skille mellom disse to, og det er innholdet og støtten i samhandlingene som påvirker læringsutbyttet mest. De to ulike interaksjonene kan bidra på ulike måter, men det er læreren som legger grunnlaget for interaksjonene i undervisning.

6.1.1 Samhandling mellom elevene i klasserommet

Resultatene fra studien min viser at i løpet av en norsktime snakket alle elevene med minst en annen elev flere ganger. Den faglige samhandlingen som foregikk hyppigst mellom elevene, var når de fikk en til to samarbeidsoppgaver av læreren hver time, og når de spurte læringspartneren sin om hjelp underveis i det individuelle arbeidet. Den største delen av arbeidet til elevene i de fleste norsktimene var selvstendig arbeid. I henhold til den sosiokulturelle læringsteorien skjer læring og utvikling gjennom samhandling med andre mennesker og bruk av symboler og språk som er utviklet av samfunnet. Selv om elevene jobber mye individuelt, ble de påvirket av de sosiale interaksjonene underveis i undervisningen. I den sosiokulturelle læringsteorien nevnes det ikke hvor stor del av arbeidet som må være sosialt for at læring skal foregå. Om mer samhandling i undervisningen hadde ført til mer læring, svarer ikke denne studien på. Dette er en observasjonsstudie som ikke sier noe om elevenes læringsutbytte. Resultatene fra observasjonene mine viser at elevene samarbeidet i veldig stor grad med læringspartneren sin og veldig liten grad med andre. I

løpet av en norsktime kommuniserte den største gruppen eleven bare faglig med læringspartneren sin, som de byttet halvveis i perioden. Om elevene hadde samarbeidet med flere forskjellige personer, kunne elevene fått tilgang på mediering fra flere personer, og dermed eksponering fra forskjellige personer med ulike språklige og kulturelle verktøy. Muligheten til å utvikle ferdigheter kunne dermed ha økt. Som Vygotsky (1978) skriver, kan dette på den ene siden være med på å bidra til at elevene i større grad kan utvikle sine egne høyere psykologiske prosesser ved å kommunisere med ulike forutsetninger og meninger. På den andre siden gir det elevene en viss stabilitet ved å være sosial med den samme personen over en lengre periode. Dette kan også føre til trygghet som gjør at elevene viser enda mer av seg selv, sitt språk og sine meninger. Dette omtaler Vygotsky (1978) som avgjørende for utfordrende samtaler der elevene får muligheten til å utvikle sine intellektuelle evner. Med utgangspunkt i Vygotsky (1978) kan derfor samarbeid med en person over en lengre periode, føre til økt faglig utvikling. Fokuset må være på elevenes kommunikasjon i samarbeidet, og at samarbeidet når et nivå der elevene kan løse utfordringer og tenke kritisk. Det kan ha vært rom til mer samarbeid i undervisningen, men jeg kan ikke svare på om det hadde økt læringsutbyttet til elevene. Samhandlingen til elevene besto fortrinnsvis av kreativ skriving og problemløsning ut fra kommunikasjon, språk og metoder som er utviklet av samfunnet. Ifølge Vygotsky (1978) inngår slikt arbeid innenfor de høyere psykologiske prosessene.

Hverandrevurdering

I løpet av elevenes samhandling med hverandre vurderte de og ga tilbakemeldinger på hverandre sine tekster. Denne arbeidsmetoden kan kalles for hverandrevurdering eller kameratrespons (Dysthe & Hertzberg, 2014). Dysthe og Hertzberg (2016) beskriver at elevene må kjenne seg trygge på hverandre og de må vite hva, hvorfor, hvordan de skal gjennomføre hverandrevurdering, for at det skal fungere. I klassene jeg observerte jobbet de som beskrevet ovenfor i læringspar. Dette kan føre til den tryggheten som er helt nødvendig for å gjennomføre hverandrevurdering. I klassene observerte jeg at de fleste elevene virket trygge på læringspartneren sin, men det var et par som virket usikre. Denne usikkerheten i et par læringspar, observerte jeg bare mens elevene arbeidet med hverandrevurdering. Hverandrevurderingen i undervisningen krevde i noen læringspar mer trygghet enn elevene hadde skapt i løpet av de to ukene sammen. Det kan være grunner til utfordringer i tryggheten som er uavhengige samarbeidet i læringsparet, fordi alle elever er forskjellige, med forskjellige historier. Likevel er det viktig at læreren har fokus på bygge trygghet hos de

enkeltpersonene eller læringsparene som viser usikkerhet. I klassene jeg observerte jobbet elevene med hverandrevurdering uten noe omgående gjennomgang av metoden fra læreren. Det kunne virke som dette var en arbeidsmetode elevene var vant til å jobbe med og hadde tydelig oversikt over hva, hvorfor og hvordan de skulle jobbe.

Duggan og Ofte (2016) beskriver at en stor del av utbytte fra hverandrevurdering kommer fra drøftende og diskuterende samtaler. I timene jeg observerte, observerte jeg elever som drøftet og diskuterte hverandre sine tekster ut fra sine egne synspunkt og sin egen kunnskap om novellesjangeren. De prøver å gi konstruktive tilbakemeldinger til hverandre, og beskrive kommentarene. I noen tilfeller var elevene uenige i hva som var det beste for teksten, og denne uenigheten kunne føre til diskusjoner der elevene argumenterte for egne synspunkt. Dochy, Segers og Sluijsmans (1999) understreker at det er elevene sin bruk av opparbeidet kunnskap om temaet, i arbeidet med å gi hverandre tilbakemeldinger som utvikler denne kunnskapen videre. Ved å bruke kunnskapen til elevene i vurderingsarbeid som en undervisningsmetode, blir kunnskapsutvikling noe mer enn målet med undervisningen. Dermed er det ikke nødvendigvis kvaliteten av tilbakemeldingene som er viktige, men arbeidsmetoden og at elevene bruker kunnskapen aktivt i undervisningen. Elevene i klassene jeg observerte ga hverandre tilbakemeldinger som for eksempler «Skriv ferdig avslutningen din», dette er en tilbakemelding som ikke gir mye informasjon til eleven som skal bruke den, og som gir lite inspirasjon eller retningslinjer til det som skal skrives. I lys av forskningen til Dochy, Segers og Sluijsmans (1999) er det ikke så viktig at noen av tilbakemeldingene elevene ga til hverandre er vage og generelle, fordi elevene har brukt kunnskapen sin til å vurdere tekstene og hvor i tekstene det med utgangspunkt i det de har lært om noveller og tekstskriving må gjøres endringer. Elevene i klassene jeg observerer bruker kunnskapen sin til å vurdere hverandre sine tekster og i utfordrende samtaler med hverandre om tekstene og tilbakemeldingene. Dette fører til hverandrevurdering der elevene får et utbytte som de får bruk for videre i skolegangen sin (Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999, Duggan & Ofte, 2016).

6.1.2 Samhandling mellom lærer og elever i klasserommet

Den faglige samhandlingen som foregikk mellom lærer og elev i klasserommet, foregikk i starten eller slutten av timene. Dette som introduksjon til nye emner, oppgaver eller konsolidering, underveis i det selvstendig arbeid hvis elevene lurte på noe og når oppgaven fra læreren var at elevene skulle samarbeide eller drøfte. Plasseringen til samhandlingene og

interaksjonene mellom lærer og elever i undervisningen, er avgjørende for å forstå læringen i det sosiale arbeidet og i det individuelle arbeidet i timene. Det læreren gjør i starten av hver time og i forkant av alt arbeid elevene skal gjøre, er å kommunisere med dem i helklasse. I et sosiokulturelt læringssyn påvirker kommunikasjonen til læreren elevenes stimulans og oppmuntring, og avgjør både hvordan og hva som blir lært (Dysthe, 2001). Læreren gir elevene kompetanse i å bruke tankemåter og språket til å kunne løse de ulike utfordringene. Ulike elever har ulikt nivå, men i denne delen av undervisningen fikk alle elevene den samme veiledningen av læreren i helklasse. Slik læreplanen forklarer i «Prinsipper for skolens praksis», skal skolen legge til rette for likeverdig læring for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2020). I starten av perioden virket det, på bakgrunn av undervisningen, som at det å kunne skrive en novelle var utenfor de fleste av elevenes daværende ferdighetsnivå. I en slik situasjon, da det virker som alle elevene har lignende forkunnskap, kan helklasseundervisning treffe de fleste elevenes kunnskapsnivå. Det kan være vanskelig å observere om undervisningen var tilpasset elevene, men jeg fulgte med på elevenes respons uttrykt ved spørsmål. Hvis elevene lurte på noe underveis i skriveprosessen, hadde de to alternativer. De kunne enten spørre læreren eller spørre læringspartneren sin. Ved å spørre læreren fikk de det Vygotsky (1978) kaller støtte fra en mer «erfaren» person. Dette blir omtalt som den typen støtte som skal til for at eleven skal kunne prestere utenfor sitt kunnskapsnivå. Dette fordi læreren har ferdigheter og erfaringer til å støtte og løfte eleven. Ved å få hjelp av en medelev, avhengig av medelevens nivå, var sannsynligheten for den samme kvaliteten på støtten liten. Læreren var imidlertid bare en person, og hen hadde ikke mulighet til å hjelpe alle elevene samtidig. Derfor var læreren avhengig av at undervisningen i helklasse traff en stor gruppe av elevene, så de som lurte på noe kunne få hjelp og støtte av en medelev. I undervisningen jeg observerte, støttet elevene hverandre i den grad de klarte. Slik Vygotsky (1978) beskriver er støtte og interaksjon i undervisningen nødvendig for læringsutbytte. Elevene som hjalp hverandre samhandlet i større grad med hverandre. Selv om Vygotsky og læreplanen omtaler støtte og tilpasset opplæring som elevenes interaksjon med læreren, er ikke læreren alltid en nødvendig faktor i selve interaksjonen. Slik var det i perioden jeg observerte, da læreren ikke hadde mulighet til å hjelpe alle, var læringsaktivitetene tilpasset slik at elevene kunne støtte hverandre.

Det var ikke et skarpt skille mellom samhandlingen elever imellom og mellom elever og lærer. Som nevnt er innholdet i samhandlingen det viktigste i den sosiokulturelle læringsteorien (Dysthe, 2001), mens selve utgangspunktet for interaksjonen mellom elevene

var annerledes enn den mellom læreren og elevene. Elevenes intellektuelle evner og kjennskap til språk, kulturelle og didaktiske verktøy skiller seg fra lærerens. Kommunikasjonen mellom elevene kan derfor gi noe mer enn kommunikasjonen med læreren, men på samme tid også gi noe mindre. Slik Bakthin (1998) omtaler dialoger, er det møte med flerstemthet og spenninger som fører til ny kunnskap. I en slik samhandling spiller begge deltakerne en stor rolle for utbyttet, og Vygotsky (1978) beskriver at det er eleven som har hovedrollen i sin egen læring og i dialogen. Læreren har mer kunnskap om norskfaget og det å lære bort. Elevene har større forståelse av det å være elev og de intellektuelle evnene deres er på et lignende nivå, men likevel med individuelle forskjeller basert på ulike bakgrunner og erfaringer. Siden begge formene for samhandling skapte gode dialoger, og aktiviteten i klasserommet var tilpasset slik at elevene kunne hjelpe hverandre, besto interaksjonene av de samme elementene av spenninger og støtte.

6.1.3 Kommentar til faglig samhandling

I alle delene av undervisningen i observasjonsperioden, var det å bruke og utvikle språket sentralt. Elevene arbeidet med å bruke språket til å lære om, snakke om og skrive om noveller. Dette er prosessene læring, språk og samhandling, som er grunnstenene til sosiokulturell læringsteori (Dysthe, 2001). Målet med perioden var at alle elevene skulle produsere en selvskrevet novelle. Skriftspråket til elevene er den sekundære språkutviklingen, men er tett knyttet sammen med språket som tale (Igland, 2003). I timene jobbet elevene muntlig med novellesjangeren både før og underveis i skrivingen. Ved å jobbe med språket både skriftlig og muntlig om samme tema, og i de samme norsktimene, fikk elevene muligheten til å bearbeide språket på flere nivåer. De tre nivåene språket befinner seg på, er som tanker, skriftlig og muntlig. Når elevene fikk muligheten til å uttrykke tankene sine enten muntlig eller skriftlig, omtaler Vygotsky (2001) det som en utvikling. Det er en utvikling fordi tankene blir til og finner sin form i ordene. For å lære er det avgjørende at tankene til elevene blir til virkelighet så de kan uttrykke hva de tenker og forstår. Eleven jeg observerte fikk muligheten til å uttrykke tankene sine både muntlig til medelever og skriftlig i novellene. Når elevene fikk mulighet til å uttrykke tankene sine både skriftlig og muntlig, ble læringen sterkere. Det skjedde fordi de ulike delene påvirker den indre og ytre talen forskjellig, og i samhandling påvirker prosessene hverandre. De henger sammen, og gir en stadig større forståelse av språket og dermed av egne tanker.

6.2 Skrivediskurser

6.2.1 Prosessdiskursen

Analysen viser at prosessdiskursen og sjangerdiskursen er mest fremtredende i mine observasjoner. Dysthe (1987) delte prosessorientert skriving inn i førskriving, utkast, respons og omskriving. Alle fasene gikk igjen i undervisningen jeg observerte. Som nevnt, skriver Hertzberg og Dysthe (2012) at fokus på prosessorientert skriving i norskundervisningen har hatt en nedgang de seneste årene. Resultatene fra min studie viser at det i de to klasserommene jeg observerte, ble prosessorientert skriving vektlagt. I masteroppgaven sin skriver Jensen (2016) at læreres bruk av prosessskriving på ungdomstrinnet ikke er «ut», men at lærere legger opp til prosessskriving på ulike måter og har ulike tilnærminger til prosessorientert skriving. På samme måte som Jensen (2016) sin oppgave, viser min studie en lærer som vektlegger å gi rammer som støtter elevene underveis i skrivingen og tar del i prosessdiskursen. Jensen (2016) trekker fram modellering og bruk av modelltekster som en tydelig arbeidsmåte i prosessdiskursen. I klasserommene jeg observerte arbeidet de også med en novelle som modelltekst.

I læreplanen står det at «elevene skal kunne vurdere andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette eksemplet på prosessdiskursen i læreplanen observerte jeg i klasserommene. Elevene ga hverandre tilbakemeldinger flere ganger og bearbeidet egne tekster med utgangspunkt i tilbakemeldingene. Jensen (2016) omtaler også støtte underveis i skriveprosessen i form av formative tilbakemeldinger fra lærer. Elevene jeg observerte fikk en skriftlig tilbakemelding fra læreren, men måtte be om det hvis de ønsket flere. I læreplanen står det at elevene skal kunne vurdere andres tekster, noe de får trening på i klasserommene jeg observerte. En del av prosessorientert skriving er tilbakemeldinger underveis i prosessen fram til en ferdig tekst. Dysthe og Hertzberg (2016) og Olsen (2015) nevner kameratrespons og elevrespons som metoder i denne prosessen. Dysthe og Hertzberg beskriver hvordan hverandrevurdering gjennomført med utgangspunkt i fire punkter bidrar positivt for elevenes læring. Olsen (2015) har intervjuet lærere, og noen forteller at de er skeptiske til denne arbeidsmetoden. Mine erfaringer etter å ha observert to klasser arbeide med hverandrevurdering flere ganger i løpet av en skriveperiode, er at hvis man følger rådene til Dysthe og Hertzberg er dette arbeid som gir elevene mulighet til å bruke

kunnskapen sin til å vurdere og snakke sammen om tekst. Læreren jeg observerte viste at hen så på hverandrevurdering som en ressurs i skriveopplæringen.

6.2.2 Sjangerdiskursen

Resultatene fra datainnsamlingen jeg gjennomførte viser at det var et tydelig sjangerfokus i undervisningen. Gjennom perioden fikk elevene en innføring i novellesjangeren sine normer og typiske former. Skriveundervisningen i norsktimene følger LK20 sitt fokus på at elevene skal ha kjennskap til sjanger og at de skal kunne skrive i ulike sjangre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Bakthin (1998) sin teori beskriver at kunnskap om sjanger kan føre til en friere og smidigere bruk av sjangernormer i tekster og lede skriveren til en bedre tekst. En god skriver er en som skriver fritt og smidig. For at elevene skal komme til dette nivået, må de få opplæring. Det er lærere sin oppgave å balansere opplæringen slik at elevene får tilgang til kunnskapen de trenger for å bli gode skrivere, både på lokalt og globalt tekstnivå. Læreplanen i norsk skal være en retningslinje for lærere om hva undervisningen skal inneholde og sette søkelys på (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det har pågått en debatt om rendyrket sjangerpedagogikk der Blikstad-Balas (2018) omtalte at sjangeropplæring bør kombineres med ulike skrivekurser for en bredere opplæring. I opplegget de to 9. klassene gjennomførte ble, som resultatet viser, ulike skrivekurser kombinert. Veum (2015) understreker hvordan nyere skriveoppgaver og eksamensoppgaver ikke ber om eksplisitt sjanger, men likevel forventer sjangerbevissthet fra elevene når de skriver tekster. Derfor er elevene avhengige av opplæringen de fikk i sjangeren novelle, men også at undervisningen tar del i flere diskurser og forbereder dem på å skrive tekster med utgangspunkt i kontekst.

Derewianka (2003) nevner at sjangeropplæring ofte inneholder å bruke tekster med tydelige sjangernormer og at lærere presenterer tydelige nesten oppskriftlignende regler for hver sjanger. Hun mener sjangeropplæringen også må presentere teksters mangfold, muligheter og kompleksitet. Klassene jeg observerte hadde en gjennomgang av sjangeren novelle på en slik måte som Derewianka (2003) hadde omtalt som oppskriftlignende. Eleven ble presentert en modelltekst som tydelig demonstrerte sentrale trekk ved sjangeren novelle. Som Derewianka beskriver kan dette være fordelaktig i en pedagogisk sammenheng. Etter dette opplæringen er gjennomført mener hun det er ønskelig at læreren skal presentere de fleksible sidene ved sjangeren, slik at elevenes opparbeide seg kunnskap om sjanger, slik at elevene skal kunne forholde seg til komplekse tekster med flere sjangere. Jeg observerer ikke perioden etter

denne statiske gjennomgangen, men med utgangspunkt i Derewianka (2003) er det ønskelig at denne perioden viser fleksible sider ved sjangeren novelle.

6.2.3 Kreativitets-, ferdighets-, sosial praksis- og sosiopolitisk diskurs

Som analysen viser, var hovedfokus i undervisningen sjanger og prosess, mer enn på kreativitet. Mine funn har dermed paralleller til forskningen til Veum (2015), som viser at kreativitetsdiskursens rolle har svekket seg i nyere lærebøker. Blikstad-Balas (2018) viser også til en kreativitetsdiskurs er mindre brukt enn for eksempel sjangerdiskurs. På samme måte som de tidligere forskningene, viser min forskning en kreativitetsdiskurs som står svakere i skriveopplæringen enn andre diskurser som for eksempel sjangerdiskursen som er hyppigere registrert. Når skriveundervisning er en del av kreativitetsdiskursen, skal elevene uttrykke tankene og meningene sine i teksten de skriver. Et resultat av dette er at elevene former sin egen identitet. Arbeid innenfor kreativitetsdiskursen fører til individuell utvikling og dannelse (Wisløff, 2022). Elevene i min studie fikk stor valgfrihet i utformingen av novellene. Som beskrevet var skriveoppgaven åpen og inneholdt stor variasjon og valgmuligheter. Selv om skrivearbeidet i perioden hadde elementer av kreativitet, var valgene elevene gjorde for å uttrykke seg kreativt ofte formet av sjangernormer, og perioden inneholdt derfor ikke den friheten som kreativitetsdiskursen krever (Ivanic, 2004).

Som beskrevet i analysen, hadde læreren og elevene lite fokus på ferdighetsdiskursen i norsktimene. Jeg observerte diskursen i elevenes tilbakemeldinger til hverandre. Disse tilbakemeldingene omhandlet mønstre i språket, slik som Ivanic (2004) beskriver er utgangspunktet i ferdighetsdiskursen. I LK20 er ferdighetsdiskursen en del av skriving, men ikke det overordnede synet på skriving (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreplanen formidler at skriving skal foregå i en kontekst der språket som system ikke er i hovedfokus. Skriveundervisningen i norsktimen følger eksempelet til LK20, fordi hovedsynet på skriving i norsktimene ikke passer inn i ferdighetsdiskursen, men det er hint av diskursen i norsktimene. At elevene er trygge i å gi tilbakemeldinger til hverandre i ferdighetsdiskursen kan tyde på at de har vært innom diskursen tidligere, og at de har fått den opplæringen som er nødvendig på deres ferdighetsnivå.

Slik det har blitt omtalt tidligere i teksten forholder LK20 seg til skriving som en overordnet kulturell kompetanse, og dette synet på skriving går under sosial praksis-diskursen (Utdanningsdirektoratet, 2020, Blikstad-Balas, 2018). Novellene elevene skrev ble produsert i

en skolekontekst med læreren som mottaker og vurderingen av teksten som formålet. Dette er en kontekst som ikke passer inn i sosial praksis-diskursen, og bryter med læreplanen sitt funksjonelle syn på skriving. Et redskap som ble brukt i normprosjektet, for at skriveundervisningen skulle være del av ulike autentiske sosiale og kulturelle kontekster, er skrivehjulet (Solheim & Matre, 2014). Resultatene fra normprosjektet viser at lærere ble mer oppmerksomme på at undervisningen skulle gjøres relevant i en kontekst, at skrivehjulet fungerte som et fundament i skriveopplæringen og at elevenes skriveutvikling ble styrket på bakgrunn av intervensjonene i prosjektet (Otnes, 2021). Noe av bakgrunnen for KAL-, SKRIV- og Norm-prosjektet var den manglende formålstenkningen i skriveopplæringen i de norske skolene, og at elever arbeidet med å skrive tekster uten å tenke på mottaker eller kontekst. Forskningen til Blikstad-Balas (2018), som forsket på skriveoppgaver på 8. trinn, fant ingen skriveordre som kunne kategoriseres innenfor sosial praksis-diskursen. Mine resultater viser tendenser som understreker funnene til Blikstad-Balas og ligner tendensene til bakgrunnen for noen av de største prosjektene i nyere skriveforskning. I de to 9. klassene observerte jeg ikke skriveopplæring som kan kategoriseres innenfor sosialpraksisdiskurs. Forskningen til Wisløff (2022) viser, som beskrevet i teoridelen, at alle de seks skrivediskursene ble nevnt i læreplanens overordnede del, men sosialpraksisdiskurs og sosiopolitisk diskurs manglet i kompetansemålene. Dette kan være en av flere grunner til at skriveundervisningen i de tre store prosjektene, Blikstad-Balas sin forskning, og i min studie er mangelfull på det sosiale og kulturelle aspektet. Det kan være at klassen jobber med en sosiopolitiskdiskurs de resterende ukene av skoleåret, men i de to ukene jeg observerte klassene var det et fravær av diskursen. Med tanke på LK20, som veldig tydelig viser et syn på skriving som eksisterer innenfor en sosial praksis-diskurs, men imidlertid ikke finnes i kompetansemålene, er det ekstra viktig for lærere å være oppmerksomme på diskursen. Ved for eksempel å bruke verktøy som skrivehjulet for å passe på at undervisningen er forankret i en sosial og kulturell kontekst, kan man oppnå skriveundervisning i kultur- og situasjonskontekst.

Den tidligere forskningen til Blikstad-Balas (2018) viser på samme måte som min undersøkelse ingen funn av sosiopolitiskdiskursen. En av forklaringene er at novelleskrivingen ikke passer inn i denne diskursen eller at skolekonteksten ikke egner seg for denne typen tekstproduksjon. Det er lite trolig at en elev innenfor skolens ramme har muligheten til å skrive en tekst som påvirker politikk, maktforhold eller ideologier. Likevel viser Veum (2015) sin forskning til funn av oppgaver som springer ut fra diskursen. Selv om

det er et lite antall oppgaver, beviser det mulighetene til diskursen i klasserom. At mine observasjoner som går over to uker ikke fant eksempler på denne diskursen i undervisningen er ikke uventet, når tidligere forskning også viser at den veldig sjeldent blir brukt. Samtidig er det viktig å huske at diskursen er en del av synet på skriving i læreplanen (Wisløff, 2022) og derfor skal være en del av undervisningen i løpet av året. Veum (2015) beskriver at elevene generelt blir bedt om å skrive om temaer som er kjent for dem, og at dette er en utfordring for sosiopolitisk diskursen. En variasjon av skriveoppgaver, kontekst og innhold er derfor nødvendig for at elevene skal kunne møte denne diskursen i løpet av skriveopplæringen.

6.3 Faglig samhandling og skrivediskurser

At elevene jobbet prosessorientert med å skrive noveller gjorde at undervisningen inneholdt bestemte faser. Fasene elevene jobbet med er som nevnt førskrivning, utkast, respons og omskriving. I arbeidet med de forskjellige fasene kunne elevene arbeide mer med skriving i samhandling med hverandre. Et relevant eksempel på dette er at elevene drøftet ideene sine med hverandre i førskrivingsfasen. Dette er et eksempel på skriving av tekst i en sosiokulturell setting. Det å skrive en tekst kan ofte bli sett på som en individuell og mental prosess, men ved å bruke ulike prosesser og metoder i undervisningen fikk elevene mulighet til å samhandle. Jeg observerte at skriveundervisning i en prosessdiskurs fører til muligheter til mer interaksjoner mellom elever. I arbeidet med fasene utkast og omskriving, var det elevenes individuelle arbeid som var i fokus. Likevel ble arbeidet elevene gjennomførte i disse to skrivefasene formet av det sosiale arbeidet de gjorde i forkant. Interaksjonene og tilbakemeldingene var dialoger med medelever og lærere som «skapte» elevenes tekster. Med utgangspunkt i Bakthin sitt syn på dialoger (1998), er all tekst del av en større helhet der interaksjoner fører til tekst, og tekst fører til interaksjoner. Elevenes noveller er produkter av skriveundervisningen og av samhandlingen med medelevene. I skriveperioden de to 9. klassene gjennomførte var prosessdiskursen en av årsakene til at skriveopplæringen kan bli plassert innenfor et sosiokulturelt læringsperspektiv.

Prosessdiskursen førte med seg samhandling i undervisningen, men også støtte. Fasene førskrivning og respons, ga elevene muligheter til å få veiledning og tilbakemeldinger i skrivearbeidet. Elevene i 9. klasse fikk støtte i disse fasene i undervisningen både fra medelever og læreren. Støtte gjennom sosiale situasjoner er viktig i den sosiokulturelle læringsteorien. Min undersøkelse viser at skrivearbeid i en prosessdiskurs fører med seg

muligheter til kommunikasjon og støtte i undervisningen, som er viktige elementer i en sosiokulturell læringsteori.

Innenfor sosialpraksisdiskursen er det fokus på språket i et sosialt og kulturelt perspektiv, på samme måte som i den sosiokulturelle læringsteorien. Dette er også hovedsynet på skriving i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som analysen viser, er ikke sosialpraksisdiskursen representert i undervisningen, fordi undervisningen tar del i en skolekontekst og ikke autentiske situasjoner. Dette gir oss også et bilde på undervisningen sin plass i den sosialkulturelle læringsteorien. Skriveopplæringen mangler et kulturelt perspektiv der undervisningen skal bidra til elevenes tilstedeværelse i samfunnet, som den sosiokulturelle læringsteorien beskriver (Dysthe, 2001). Resultatene fra normprosjektet viser at skriveundervisning som inneholder en situasjonskontekst og kulturkontekst, gjør at elevene får bedre utbytte av opplæringen (Otnes, 2021). Ved å ikke være en del av sosial praksisdiskursen og ikke oppfylle kravene til læring i en sosiokulturell læringsteori, viser undervisningen mangler som kan påvirke elevenes læringsutbytte.

Elevenes samarbeid i norsktimene jeg observerte foregikk i stor grad i læringspar. Bruken av læringspar og hyppigheten av samarbeidet, gjorde at elevene fikk mulighet til å kommunisere og samhandle med hverandre i store deler av norsktimene. Spesielt i de dialogene som var initiert av elevene ble samtalene autentiske. Dialogene som oppsto mellom elevene var slik Bakthin (1998) definerte dialoger en mulighet for et møte mellom ulike ytringer, posisjoner og stemmer. I slike dialoger oppstår det spenninger som fører til at elevene må forklare sine synspunkter og dermed komme fram til løsninger. Dette er dialoger som fører til læring, men også fører til at elevene viser sine meninger og utviklet sin egen identitet. Som vi så i kreativitetsdiskursen er dette utgangspunktet for kreativitet (Ivanic, 2004). Lærerens valg om å gi elevene muligheten til å snakke sammen om faglige utfordringer underveis i undervisningen, var utgangspunktet for mange autentiske faglige samtaler der elevene måtte være kreative. I et sosiokulturelt lys er dette læringsfremmende og ønskelige interaksjoner (Vygotsky, 1978). Elevene fikk dermed muligheten til å være kreative i skriveopplæringen. På denne måten tar kreativitet i skrivearbeidet for seg mer enn selve kreativiteten i teksten elevene produserer. Tidligere forskning viser en trend hvor det å skrive kreative tekster gradvis blir byttet ut med andre skrivehandlinger (Veum, 2015). Selv om dette er tilfellet, kan elevene fremdeles jobbe kreativt med skriving uten å skrive kreative tekster. Om denne typen skrivearbeid går inn i den kreative skrivetalken, er vanskelig å svare på. På den ene siden er

skrivningen et resultat av forfatterens mentale og kreative prosesser, som Blikstad-Balas (2018) vektlegger i kreativitetsdiskursen. På den andre siden er dette kreativ samhandling utenfor tekstproduksjonen, og i kreativ skivediskurs er de mentale prosessene underveis i tekstproduksjonen også vektlagt. Det min studie viser er at ved å jobbe sosialt med skrivearbeidet, fikk elevene jobbet kreativt uavhengig av innholdet i tekstene de skrev.

7 Avslutning

7.1 Oppsummering av hovedfunn

Denne studien har undersøkt problemstillingen: *Hvordan legger skriveopplæring til rette for sosiokulturell læring, og hvilke skrivediskurser er representert i en observert skriveopplæring.* Studiens funn er basert på en kvalitativ studie av deltakende observasjon. Problemstillingen ble analysert og drøftet i to deler, som begge bygger på et syn på skriving der det å skrive forstås som deltakelse i sosiale praksiser mediert gjennom diskurs.

Den observerte skriveopplæringen inneholdt faglig samhandling i flere former i hver undervisningstime. Samhandling er en form for sosiokulturell læring, da elevene får uttrykt meningene sine i en sosial og kulturell kontekst. I undervisningen samhandlet elevene med hverandre og læreren. Interaksjonene mellom læreren og elevene var i helklasse og individuelt hvis elevene spurte om hjelp. Elevene samhandlet, for det meste i læringspar, på oppdrag fra læreren eller på eget initiativ underveis i det individuelle arbeidet. All faglig samhandlingen i klasserommene var støtte i undervisningen. Lærerens gjennomganger i helklasse forberedte elevene på arbeidet med å skrive en novelle. For noen elever var det individuelle arbeidet så utfordrende at de trengte mer støtte. Da spurte de fleste læringsparteneren sin om hjelp, og hvis de ikke kom fram til svaret sammen, spurte de læreren. Ifølge Vygotsky (1987) sin teori om den proksimale utviklingssonen skal elever arbeide med oppgaver som er så utfordrende at de trenger støtte for å løse dem. Siden elevene trengte støtte underveis i arbeidet, kan det virke som noe av arbeidet de gjorde var i den proksimale utviklingssonen. I Vygotsky sin teori er det støtte fra læreren som er gunstig for elevenes utvikling. I norsktimene observerte jeg at støtten elevene ga hverandre på mange områder ga de samme fordelene som interaksjoner med læreren. Elevene forklarte sine utfordringer og meninger, lyttet til hverandre og samhandlet seg ofte fram til løsninger. Det er verdt å nevne at elevene på denne skolen hadde jobbet mye med å utvikle gode ferdigheter til samhandling i læringspar i alle fag siden de startet i 8. klasse.

Elevene jobbet også med hverandrevurdering i læringsparene. Denne formen for vurdering ga elevene mulighet til å bruke kunnskapen sin om noveller og tekstskaping til å vurdere tekst og gi hverandre tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene og samtalene om tekstene kunne føre til drøfting og diskusjoner der elevene fikk utfordret evnene sine til å argumentere, forklare og

kunnskapsnivået sitt. Elevene var tydelig drillt i metoden hverandrevurdering og de aller fleste var trygge på hverandre i læringsparene. Likevel er det alltid viktig å huske at alle elever er forskjellige og noen var tydelig mer utrygge enn andre. Da er det viktig at læreren legger til rette for disse personene eller læringsparene, både for at de skal kunne jobbe med å bli trygge og skape forutsetninger for denne tryggheten. Gjennom arbeidet med hverandrevurderingen utviklet elevene flere egenskaper de vil få bruk for senere i opplæringsløpet.

Ved å utforske skriveopplæringen og elevenes arbeid, var sjanger- og prosessdiskursen de mest framtrede diskursene. Læreplanen og Bakhtin (1998) fremmer sjangeropplæring som vi ser i skriveundervisningen. Sjangeropplæringen fører til kunnskap som gjør elevene til bedre skrivere og gir dem kunnskap til å ta selvstendig avgjørelser i et landskap av sjangere. Studien sitt funn av prosessorientert skriving som fremtrede i undervisningen er overraskende, ettersom det i flere andre studier har vært snakk om prosessdiskursens manglende støtte hos norsklærere (Hertzberg og Dysthe, 2012). Elevenes arbeid med prosessorientert skriving i ulike faser førte med seg flere muligheter for samhandling i arbeidet med tekstene. Undervisningen hadde elementer som kan tolkes som uttrykk for ferdighet- og kreativitetsdiskursen, men ingen jeg tolket som sosialpraksis- eller sosiopolitisk diskurs. Tidligere forskning (Veum, 2015, Blikstad-Balas, 2018, Otnes, 2021) viser også til fravær eller mangler av sosialpraksis- og sosiopolitisk diskurs i skriveopplæringen.

7.2 Videre studier

Studien gir et innblikk i hvordan skriveopplæring kan være sosiokulturell læring og hvilke syn på skriving som blir uttrykt i de to 9. klassene. Den både beskriver og stiller spørsmål ved de valgene som ble gjort, ved å sette dem inn i en ramme av relevant teori med hensyn til å lære gjennom språk og skriving. Slik kan det være et utgangspunkt på videre utforskning av skriveundervisning spesielt etter LK20, da forutsetningene for opplæringen endres og det er interessant å se om dette påvirker opplæringen eller synet på skriving i skolen. Et større utvalg av skoler og elever kan gi flere eksempler på skriveopplæringen, samt analyse av elevtekster og intervjuer kan gi et bilde på utbyttet av opplæringen og hva elevene selv opplever som nyttig for læring.

7.3 Didaktiske implikasjoner

Hvordan disse to klassen har jobbet med skriving i to ukers periode, kan ha relevans for andre lærere. Studien gir innsikt i hvordan en lærer har gjennomført et undervisningsopplegg, og dette kan gi rom for sammenlikning og refleksjoner over egen praksis. Den viktigste implikasjonen av forskningen som er presentert, er at hvilke elementer av sosiokulturell læring og hvilke syn på skriving som blir uttrykt i undervisningen, påvirker elevenes skriveopplæring. Dette er det nyttige å vite om når man underviser.

For det første gir faglig samhandling i undervisningen støtte for elevene. Læreren kan gi denne støtten, men medelever har også kapasitet til å utfordre og hjelpe hverandre. Ved å åpne for elevinteraksjoner på eget initiativ, får elevene mulighet til å lære mer. Samhandlingene er dialoger mellom elevene, som fører til kreativitet og utvikling av identitet, samt læring.

En annen didaktisk implikasjon er at skriveopplæringen skal plasseres i en sosial og kulturell kontekst, utenfor skolekonteksten. Dette er synet LK20 har på skriving, og som læreplanen oppfordrer at lærere skal ta med seg inn i undervisningen. Et redskap som legger til rette for dette er Skrivehjulet. Skrivehjulet tar utgangspunkt i at lærere skal lage autentiske skrivesituasjoner, der formålet med elevenes arbeid er å bidra i en sosial og kulturell kontekst.

Kompleksiteten i sjangerundervisning er en annen didaktisk implikasjon som er viktig i denne oppgaven. I sjangeropplæringen til klassen fikk de en tydelig innføring i sjangeren novelle gjennom undervisning i sjangertrekk og sjangernormer. Denne undervisningen kunne gi elevene en statisk forståelse av sjanger. Denne delen av opplæringen er grunnleggende for at elevene skal bli kjent med nye sjangere, men det er viktig at når elevene får mer kunnskap om de enkelte sjangerne, at læreren viser kompleksiteten mellom sjangere og alle mulighetene som ligger i sjangere og tekster. Mer utfordrende tekster er komplekse og består av flere sjangere. Dette er også tekster elever kommer til å møte, og dette er noe de må forberedes på.

Den siste implikasjonen jeg synes er viktig å ta med seg fra denne oppgaven, er bruken av læringspar i undervisningen. Elevene samarbeidet tett med samme person over en periode, som gjorde at de kunne bygge en dypere og tryggere relasjon til hverandre. Ved å skape en slik relasjon er utbyttet av samhandlingen større, fordi de kan uttrykke meningene sine friere og oftere, og stole på at den andre personen er lyttende og støttende. Bruken av læringspar skaper et trygt læringsmiljø, og skaper gode forutsetninger for hverandrevurdering. Ved å

bruke læringsparene i hverandrevurdering, brukes tryggheten læringsparene har opparbeidet i en arbeidsmetode som krever mye trygget. Hverandrevurderingen binder undervisningen og elevenes kunnskap sammen med vurderingen. Elevene får muligheten til å bruke kunnskapen sin til å vurdere tekster, og samtale denne vurderingen fører til skaper diskusjoner og drøfting. Noe som skaper erfaringer og egenskaper, som er viktige for elevene videre i skolegangen. Relasjonen i læringsparene og hverandrevurderingene er avhengig av begge personene, og at de begge gjør en innsats for samarbeidet. Ved å øve, så elevene blir gode og trygge på å samarbeide i læringspar, er dette en ressurs i undervisningen både for både læreren og elevene.

Litteraturliste

- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written language* (2. utg.). Blackwell Publishing.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Fagbokforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L. S., & Thygesen, R. (2016). The Wheel of Writing: a model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The curriculum journal*, 27(2), 172-189. <https://doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Bjørndal, C.R.P. (2011). *Det vurderende øyet. Observasjon og utvikling i undervisning og veiledning*. (2 utg.). Oslo: Gyldendal.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivediskurser i norskfaget - en analyse av hvordan norsklærere snakker om skrivning på åttende trinn.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bråten, I. (2002). Om Vygotskys liv og lære. I Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. (3. utg., s. 43-73). Cappelen Akademiske Forlag.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (2002). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. (3. utg., s. 123-142). Cappelen Akademiske Forlag.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg.). London og New York: Routledge.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Derewianka, B. (2003). Trends and Issues in Genre-Based Approaches. *RELC Journal*, 34(2), 133- 154.
- Dochy, F., Segers, M., and Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3):331–350.
- Duggan, J., & Ofte, I. (2016). Hverandrevurdering som læringsverktøy i lærerstudenters tilegnelse av akademiske skriveferdigheter i engelsk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(3), 207-221.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Gyldendal.
- Dysthe, O. (1987). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dysthe, O. (2001). ”Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring” i Dysthe, O. (Red.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep – om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskapning* (s. 13-35). Bergen: Fagbokforlaget (Landslaget for norskundervisning).
- Dysthe, O. & Igland, M. (2001). ”Vygotskij og sosiokulturell teori” i Dysthe, O. (Red.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Gibbs, G. (2006). How assessment frames student learning. In *Innovative Assessment in Higher Education*, chapter 2.
- Gleiss, M. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærestudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gundersen, D. (2018). Prosess. I store norske leksikon. <https://snl.no/prosess>
- Haugen, H., Ø. & Skilbrei, M.-L. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling*. Fagbokforlaget.

Hertzberg, F. & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving. Hvor står vi i dag? I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s.59-71). Oslo: Universitetsforlaget.

Ivanič, R. (2004) Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.

Ingstad, M. (2019). «Kjerneelement I norskfaget» i Blikstad-Balas & Solbu (Red.) *Det (nye) nye norskfaget*. Fagbokforlaget.

Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2014). Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skriving på ungdomstrinnet.

http://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_skriving_vedlegg_4.pdf

Kvithyld, T., Kringstad, T. & Melby, G. (2014). *Gode skrivestrategier – på mellomtrinnet og ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (3. utg.). California: Sage.

Otnes, H., Solheim, R., Matre, S., Berge, K. L., Evensen, L. S., Thygesen, R., & Developing National Standards for the Assessment of Writing. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa: forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.

Slettebakken, K., R., (2013). *Et forbilde*

Solheim, R., & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiv på skriving, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om læsning*, 15, 76-89.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>

- Veum, A. (2015). Skriveoppgaver i utvikling? Skrivediskursar i norskbøker for ungdomsskulen gjennom 30 år. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skriving: ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 83-101). Fagbokforlaget.
- Vygotsy, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Havard University Press
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and Speech. In R. W. Rieber, & A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky (Vol. 1), Problems of General Psychology* (pp. 39-285). New York: Plenum Press. (Original Work Published 1934)
- Wittek, L. & Dale, E. L. (2013). "Skriving som læringsressurs sett i lys av Vygotskys teorier", i Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (Red.) *Syn for skriving – læringsressurser og skriving i skolens tekkulturer*. Cappelen Damm

