

Bruk av prosessorienterte arbeidsformer i flere fag

En kvalitativ studie av et utvalg læreres skriveundervisning

Sigrid Kjelland Olsen



Masteroppgave i Master i lesing og skriving i skolen
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

Bruk av prosessorienterte arbeidsformer i flere fag

En kvalitativ studie av et utvalg læreres skriveundervisning

© Sigrid Kjelland Olsen

2014

Proessorienterte arbeidsformer – Bruk av proessorienterte arbeidsformer i flere fag

Sigrid Kjelland Olsen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med denne avhandlingen har vært å undersøke bruken av prosessorienterte arbeidsformer blant lærere som prioriterer skriving i fagene. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo administrer et nettverk av skoler som har initiert fagskrivings-prosjekter, og det er intervjuer med lærere fra fire av disse skolene som utgjør datagrunnlaget. Da jeg skulle i gang med masteroppgaven, viste det seg at professor i norskdidaktikk ved institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Frøydis Hertzberg, og jeg hadde sammenfallende interesser. Hun hadde planlagt intervjuer som skulle undersøke hvordan fagskrivingsprosjektene ble organisert, og jeg var så heldig å få inkludere mine spørsmål i dette prosjektet. Problemstillingen for min avhandling har vært følgende: ***I hvilken grad og på hvilken måte brukes prosessorienterte arbeidsformer i skriveundervisningen, ved fire skoler som har prioritert fagskriving?***

Frøydis Hertzberg gjennomførte intervjuene, og jeg var med som observatør og assistent. Intervjuene hadde en kvalitativ tilnærming. Materialet består av fire gruppeintervjuer fra fire forskjellige skoler. Utvalgsskolene var to videregående skoler, en ungdomsskole, og en 8-13-skole. Gruppene var satt sammen av lærere med ulik faglig bakgrunn, og underviser i norsk, samfunnsfagene, realfag, kunstfag, engelsk, fremmedspråk, idrettsfag og helse- og oppvekstfag.

Resultatene viser at disse lærerne bruker et variert utvalg av prosessorienterte arbeidsmetoder. Vi fant at alle lærerne rapporterer om utstrakt bruk av arbeid i førskrivefasen. Flere av lærerne sier at de bruker modelltekster og faste mønstre for å rettlede elevenes skriving. Lærerne gir elevene respons på tekstene de skriver, men det skjer ikke alltid skriftlig og ikke alltid underveis i skriveprosessen. Ved to av skolene praktiserer lærerne elevrespons, men på de to videregående skolene var flere av lærerne skeptiske til denne arbeidsformen. Det var en del som brukte logg, noen ganger som en av fagenes sjangre og noen ganger som refleksjon og egenvurdering.

Forord

Da jeg tok emnet *Muntlige og skriftlige ferdigheter* våren 2013, var det flere artikler på pensum som omhandlet internasjonal og norsk skriveforskning. Artikler som handlet om prosessorientert skrivepedagogikk og skriving som grunnleggende ferdighet, interesserte meg spesielt. Som norsklærer er jeg opptatt av å organisere skriveaktiviteter som hjelper elevene å utvikle gode skrivestrategier og sjangerkunnskap. For meg har det vært naturlig at elevene skriver i prosess, men i de første årene som norsklærer i ungdomsskolen, merket jeg en viss skepsis blant andre norsklærere, spesielt i forhold til responsgrupper og dette med at elevene skulle levere i flere omganger. Mitt inntrykk var at skepsisen var knyttet til den tradisjonelle prosesskrivingen spesielt, og ikke mot prosessorienterte arbeidsformer generelt. Det viste seg at dette inntrykket stemte godt med skriveforskernes oppfatning. Det var derfor interessant å bli kjent med arbeidsmetodene som hadde utviklet seg i Nadderud-prosjektet, som er en pionerskole for det tverrfaglige skrivenettverket som jeg har undersøkt i oppgaven min.

Fagskrivingsnettverket hjelper grupper med lærere som er opptatt av skriving med inspirasjon og verktøy til å heve skriveopplæringen til sine elever. Det har vært interessant å få større innblikk i arbeidsmetodene som lærere ved noen av disse skolene bruker. Det har også vært svært lærerikt selv å utføre et skriveprosjekt med en viss størrelse, som jo en mastergrad må sies å være. Jeg har fått kjenne på hvordan skriveprosessen fungerer, og hvor viktig det er å forstå hensikten med skrivingen, hvor nyttig det kan være med førskriveaktiviteter, kjennskap til sjanger, struktur og disposisjon, modelltekster, faste mønstre, 1.-10.utkast, respons, og omskriving, omskriving, omskriving.

Jeg vil gjerne takke Frøydis Hertzberg for inspirasjon og veiledning, og Astrid Roe for hjelp med litteratur og litt av hvert annet. Jeg vil takke far, Stein Kjelland Olsen, for støtte til å gjennomføre denne masteren, i tillegg til nesten full jobb. Jeg vil takke familien min, Lily, Aneas og Kristian, for at de har funnet på andre ting mens jeg har vært opptatt med videreutdanning.

God lesing!

Kolbotn, 25.5.2015

Sigrid Kjelland Olsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	V
Forord.....	VII
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og tema.....	1
1.2 Skrivning som grunnleggende ferdighet.....	3
1.3 Prosessorienterte arbeidsformer	5
2 Teori og tidligere forskning.....	7
2.1 Ulike typer skrivning og ulike typer kunnskap	7
2.2 Skrivning i og på tvers av fag.....	9
2.3 Norsk forskning på fagskriving	10
2.3.1 Eksplisitt skriveundervisning: modeller og faste mønstre	10
2.3.2 Skrivehjulet og normprosjektet.....	12
2.3.3 Prosessorientert skrivepedagogikk.....	14
3 Metode og materiale.....	15
3.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	15
3.2 Utvalgskriterier.....	16
3.2.1 Skriveprosjektene	17
3.2.2 Informantene	18
3.3 Operasjonalisering	18
3.4 Transkribering og koding	19
3.5 Ytre validitet.....	19
3.6 Etske betraktninger	20
4 Resultater.....	21
4.1 Førskriveaktiviteter.....	21
4.1.1 Innhold, sjangerkunnskap, tekststrategier og prosesskompetanse	22
4.1.2 Utvikle faginnhold.....	23
4.1.3 Utvikle sjangerkunnskap, tekststrategier og prosesskompetanse.....	27
4.1.4 Kort oppsummert.....	30
4.2 Modelltekster	30
4.2.1 Hvor henter lærerne tekstene fra?	30
4.2.2 Underveis i og i etterkant av skriveprosessen	32

4.2.3	Hensikten med arbeidet.....	33
4.2.4	Kort oppsummert.....	34
4.3	Faste mønstre.....	34
4.3.1	Oppskrifter og skriverammer.....	35
4.3.2	Femavsnittsmetoden.....	37
4.3.3	En modell for fagskriving og Skrivetrekanten.....	39
4.3.4	Kjennetegn på måloppnåelse.....	41
4.3.5	Mal for kildehenvisning.....	45
4.3.6	Kort oppsummert.....	46
4.4	Lærerrespons.....	47
4.4.1	Respons på førsteutkast.....	47
4.4.2	Respons på deler av tekst.....	49
4.4.3	Respons i klasserommet.....	51
4.4.4	Respons på eget initiativ.....	52
4.4.5	Lærerrespons og egenvurdering.....	54
4.4.6	Kort oppsummert.....	54
4.5	Elevrespons.....	55
4.5.1	Elevrespons er utbredt på to av skolene.....	55
4.5.2	Problemer med elevrespons.....	57
4.5.3	Elevrespons som fungerer.....	58
4.5.4	Kort oppsummert.....	60
4.6	Logg.....	61
4.6.1	Logg som beskrivelse av en arbeidsprosess.....	61
4.6.2	Logg som repetisjon og oppsummering.....	62
4.6.3	Logg som evaluering.....	63
4.6.4	Kort oppsummert.....	64
4.7	Oppsummering av funnene.....	64
5	Oppsummering og drøfting.....	66
5.1	Ulike typer skriving.....	67
5.2	Førskriveaktiviteter, modelltekster og faste mønstre.....	68
5.2.1	Førskriveaktiviteter.....	70
5.2.2	Modelltekster.....	71
5.2.3	Faste mønstre.....	72

5.3	Respons og logg.....	76
5.3.1	Lærerrespons	76
5.3.2	Elevrespons	77
5.3.3	Logg	78
5.4	Skriveprosjektene som kompetanseheving.....	78
6	Avslutning	80
	Litteraturliste	82
	Vedlegg	86

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og tema

Prosesorientert skrivepedagogikk (POS) er velkjent i norsk skole, i hvert fall blant norsklærere. Pedagogikken, slik den kom til Norge på 1980-tallet, har sine røtter i amerikansk skriveforskning, og legger vekt på at elevene skal jobbe med tekstene sine gjennom flere faser, slik det ville være naturlig å gjøre utenfor klasserommet (Hertzberg, 2006).

Prosesskrivingen fokuserte mer på skriveprosessen enn på det ferdige produktet, og besto av en idéfase, førsteutkast, respons, og omskriving. Pedagogikken etablerte seg i norsk skriveopplæring på alle nivåer. Først i lærernes skriveundervisning, og etter hvert i lærerutdanningen og i læreplanene (Hertzberg & Dysthe, 2012). I denne første perioden var lærerne positive og entusiastiske til prosesskriving, men det skulle vise seg at ikke alle arbeidsformene var like enkle å gjennomføre i praksis (Roe & Helstad, 2014).

I og med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, ble skriving regnet som en grunnleggende ferdighet i alle skolens fag. Ansvaret for skriveopplæringen skulle ikke lenger bare tilfalle norsklærerne, faglærerne måtte også begynne å fokusere på skrivepedagogikk. Selv om en evaluering av *Kunnskapsløftet* viser at innføringen av de grunnleggende ferdighetene, ikke har ført til særlig endring i skolens praksis (Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010; Hertzberg, 2012; Aasen, et al., 2012), har *Skrivesenteret* i Trondheim og *Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling* (ILS) ved UiO lagt merke til en økt interesse for skriving i fagene (Hertzberg, 2012). På bakgrunn av dette har ILS etablert et nettverk av skoler i Oslo og omegn som har initiert fagskrivingsprosjekter. Nadderud videregående skole har vært en pilotskole for dette nettverket. I boken *Skriv i alle fag!* har Karl Henrik Flyum og Frøydis Hertzberg (2011), samlet bidrag fra en rekke faglærere der de beskriver skrivepedagogiske opplegg, som de har utviklet i løpet av det fireårige prosjektet ved Nadderud videregående skole. Samtlige bidrag viser arbeidsformer som må karakteriseres som prosessorienterte (Flyum & Hertzberg, 2011; Hertzberg & Dysthe, 2012). Også skriveforskningsprosjektet SKRIV viser at prosessorienterte arbeidsformer er i bruk i fagskrivingen (Smidt, 2010).

I artikkelen *Prosesskriving. Hvor står vi i dag?* hevder Frøydis Hertzberg og Olga Dysthe, at det er en «lærerholdning som går på at det er noe visst utdatert og gammeldags ved pedagogikken» (2012, s. 68), men at prosessorienterte arbeidsformer allikevel er i bruk. Om

proessorienterte arbeidsformer har fått en plass i fagskrivingen, er i liten grad dokumentert i forskningen. Jeg ønsket å finne ut mer om bruken av disse arbeidsformene, og har formulert problemstillingen slik: *I hvilken grad og på hvilken måte brukes proessorienterte arbeidsformer i skriveundervisningen, ved fire skoler som har prioritert fagskriving?*

Jeg bruker Dysthe og Hertzbergs vide definisjon av proessorientert skriveopplæring: «å gi hjelp og rettleiing nettopp i arbeidsprosessane, t. d mens elevene arbeider med førskriving, utkast, respons og omarbeiding» (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 15). For å klargjøre og konkretisere begrepet proessorienterte arbeidsformer, har jeg operasjonalisert begrepet i følgende kategorier: førskrivefase, arbeid med modelltekster, faste mønstre, lærerrespons, elevrespons og logg, og jeg har formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Legger lærerne opp til førskrivingsaktiviteter, og i tilfelle hva slags?
2. Bruker lærerne modelltekster – i så fall hentet fra hvor?
3. Bruker lærerne faste maler og «oppskrifter», i skriveundervisningen, og i tilfelle på hvilken måte?
4. Hvordan gis respons på elevenes tekster? Organiserer lærerne respons underveis? Av lærer, medelever, eleven selv?
5. Bruker lærerne noen form for logg? I så tilfelle, hva slags logg er det snakk om?
6. Hva har prioriteringen av fagskriving å si for utviklingen av lærernes skrivekompetanse?

Denne masteroppgave er en del av forskningsprosjektet *Skriving i fagene* (SiF), som ledes veilederen min, Frøydis Hertzberg. Prosjektet følger et nettverk av 16 skoler (ungdomstrinn og videregående trinn), der fellesnevneren er at skolene på eget initiativ har gjort fagskriving til et satsingsområde. Det overordnede forskningsspørsmålet dreier seg om hvordan de enkelte skolene organiserer sine fagskrivingsprosjekter og hvordan lærerne selv velger å arbeide, og materialet består av intervjuer av lærergrupper ved fire av skolene, pluss en survey til samtlige skoler. Det er intervjuene ved de fire skolene som utgjør materialet i min oppgave. I samarbeid med veilederen min har jeg sørget for at intervjuguiden inneholder spørsmål som er egnet til å besvare problemstillingen i denne masteroppgaven. Jeg var med på samtlige intervjurunder, og det er jeg som har transkribert intervjuene.

1.2 Skrivning som grunnleggende ferdighet

Fra innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (LK06), skulle lærere i alle fag forholde seg til fem grunnleggende ferdigheter. Disse fem ferdighetene: å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne, og kunne bruke digitale verktøy, er «nødvendige forutsetninger for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Fokuset på disse grunnleggende ferdighetene, må sees i sammenheng med internasjonale skolepolitiske programmer som for eksempel OECDs Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). LK06 inneholdt beskrivelser av hva de grunnleggende ferdighetene skulle bety i hvert enkelt fag, og disse ferdighetene skulle også være synlige i fagenes kompetansemål. Beskrivelsene av de grunnleggende ferdighetene hadde fortsatt utviklingspotensial, eller som Rutt Trøite Lorentzen uttrykte det i 2008: «Formuleringane i fleire fag tyder på at det er eit stykke å gå før skrivning er innarbeidd på måtar som tener både skriveutviklinga og faget» (2008, s. 11). På bakgrunn av evalueringen av Kunnskapsløftet (Aasen, et al., 2012), ble det også laget et nytt rammeverk for grunnleggende ferdigheter, som skulle være grunnlag for de reviderte læreplanene som kom i 2013. Rammeverket inneholdt en beskrivelse av hvordan ferdighetene skulle forstås og utvikles, og intensjonen med planen var at den skulle brukes i revideringsarbeidet av planene i de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2012). Læreplanen for norsk, engelsk, matte, naturfag og samfunnsfag gjennomgikk revisjon. De nye beskrivelsene av skrivning som grunnleggende ferdighet byr på formuleringer som handler om fagets sjangre, om fagets terminologi, og noen nevner også skrivestrategier som å planlegge, bearbeide og ferdigstille tekster, og alle de reviderte planene fokuserer på hva utvikling av skrivning som grunnleggende ferdighet betyr (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Frøydis Hertzberg hevder at LK06 «forutsetter at skriveutvikling dreier seg om å erobre et stadig større repertoar av ulike sjangrer i ulike fag, og den forutsetter at lærerne samarbeider om å hjelpe elevene med dette» (Hertzberg, 2006). Lærerne i fagskriveprosjektene har tatt dette på alvor. De har selv ytret ønske og behov for mer skrivekompetanse og samarbeid. Hvis vi ser på læreplanen i naturfag, på hvordan skrivning i dette faget skal forstås, og på hvordan skrivning som grunnleggende ferdighet kan komme til syne i kompetansemålene. I den reviderte planen er denne utviklingen synlig, og det er flere muligheter for faglærerne å samarbeide om å utvikle felles retningslinjer i forhold til enkelte sjangre. I dette eksemplet er også fokuset på skrivning som prosess, til stede:

Å kunne skrive i naturfag er å bruke naturfaglige tekstsjangere til å formulere spørsmål og hypoteser, skrive planer og forklaringer, sammenligne og reflektere over informasjon og bruke kilder hensiktsmessig. Det innebærer også å beskrive observasjoner og erfaringer, sammenstille informasjon, argumentere for synspunkter og rapportere fra feltarbeid, eksperimenter og teknologiske utviklingsprosesser. Skriveprosessen fra planlegging til bearbeiding og presentasjon av tekster innebærer bruk av naturfaglige begreper, figurer og symboler tilpasset formål og mottaker. Utviklingen av skriveferdigheter i naturfag går fra å bruke enkle uttrykksformer til gradvis å ta i bruk mer presise naturfaglige begreper, symboler, grafikk og argumentasjon. Dette innebærer å kunne skrive stadig mer komplekse tekster som bygger på kritisk og variert kildebruk tilpasset formål og mottaker (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Det første vi møter i denne beskrivelsen er at det å skrive i naturfag er knyttet til å bruke fagets sjangre. Dette kan peke i retning av at skrivearbeidet er isolert fra andre fag, og at samarbeid mellom fagene vil være umulig, men det elevene skal bruke fagets sjangre til, går igjen i flere fag. Elevene skal formulere spørsmål, skrive planer, forklaringer, de skal beskrive, sammenlikne og reflektere, og de skal argumentere. Videre beveger skriving som grunnleggende ferdighet seg inn på prosesskompetanse som å planlegge, bearbeide og presentere tekster, arbeid som uten tvil er tverrfaglig kompetanse. Til slutt handler det om at skriving som grunnleggende ferdighet skal utvikles fra å kunne bruke enkle uttrykksformer til stadig mer presist vokabular og presis argumentasjon, at de skal kunne utvikle kompleksiteten i tekstene, og at tekstene skal bygge på variert og kritisk kildebruk. Dette er også en utvikling som vil kunne gjelde for de fleste fag. Det å kunne argumentere presist med et presist språk, ved hjelp av troverdige kilder er hensiktsmessig i de fleste fag. I et av kompetansemålene for naturfag på 8. -10. trinn, er det formulert slik:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne skrive forklarende og argumenterende tekster med referanser til relevante kilder, vurdere kvaliteten ved egne og andres tekster og revidere tekstene (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Her ser vi også at elevene skal kunne vurdere kvaliteten ved egne og andres tekster, og dette peker i retning av en prosessorientert arbeidsform der elevene inngår i en form for vurderingsfellesskap. I kompetansemålet for naturfag på Vg1- studiespesialisering, finnes en liknende formulering:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne undersøke en global interessekonflikt til miljøspørsmål og drøfte kvaliteten på argumenter og konklusjoner i debattinnlegg (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Det er også interessant at debattinnlegg blir nevnt spesielt, for dette er også en sjanger som kan brukes i en rekke fag, og som åpner for felles retningslinjer på tvers av fagene.

Selv om LK06 krever at også faglærerne arbeider med skriving, så viser evalueringen av kunnskapsløftet at dette ikke har fungert etter hensikten (Aasen, et al., 2012). Skolene har

ikke tatt tak i denne utfordringen, og arbeidet med skriving foregår omtrent som det har gjort før (Hertzberg, 2012). Hertzberg foreslår blant annet at intensjonen bak de grunnleggende ferdighetene ikke har vært godt nok kommunisert, og at planen ikke ble fulgt opp av organisatoriske føringer hverken fra sentralt eller regionalt hold, slik at det ble opp til skolene selv hvordan arbeidet skulle foregå (2012). Skolene i fagskrivingsnettverket har som tidligere nevnt selv tatt initiativet til å utvikle skriving som grunnleggende ferdighet, ut i fra et følt behov, og er på den måten et godt eksempel på at et bottom-up greie, har fungert der top-down har sviktet (Hertzberg & Roe, u.a).

1.3 Proessorienterte arbeidsformer

Proessorientert skrivepedagogikk (POS) er en skrivepedagogikk som er innrettet mot elevenes skriveprosess, og den vektlegger læreren som tilrettelegger og veileder. I den prosesskrivingen som kom til Norge i siste halvdel av 1980-tallet, sto «den frie og assosiative førskrivingen i forbindelse med idefasen sentralt» og oppgavene skulle være åpne for å fremme kreativitet og øke skrivelyst (Helstad & Roe, 1996, s. 20), men også omskriving og respons fra både lærere og elever var viktig. Den norske prosesskrivingen var inspirert av den amerikanske prosesskrivingen, slik den utviklet seg gjennom «The Bay Area Writing Project» (BAWP) og det landsomfattende «National Writing Project» (NWP), som hadde stor vekt på etterutdanning av lærere (Roe & Helstad, 2014). POS spredtes blant norsklærere gjennom kurs, og det ble etter hvert opprettet en ettårig videreutdanning, på bakgrunn av at prosesskriving var kommet inn i *Veiledende årsplaner i norsk* (Hertzberg & Dysthe, 2012). Til slutt ble prosesskrivingen tatt inn i lærerutdanningen, hvor blant annet Dysthes *Ord på nye spor* (1983), ble pensum flere steder. I L97 fikk prosesskrivingen en betydelig plass som arbeidsform, og fra 1991 var det skoler som hadde en eksamensordning på forsøksbasis, basert på denne skrivepedagogikken. Etter hvert ble eksamensformen sidestilt med vanlig ordning, og til slutt ble den obligatorisk. Etter en omlegging av eksamensformen i 2007, ble skrivetagsordningen fjernet. Etter at den obligatoriske skrivetagen ble borte, mistet mange lærere motivasjonen og interessen for å drive med proessorientert skrivepedagogikk (Hertzberg & Dysthe, 2012). Hertzberg og Dysthe (2012) diskuterer hvilken rolle prosesskrivingen har som skrivepedagogikk i Norge i dag. De reflekterer over den utbredte holdningen blant lærere om at prosesskriving er utdatert, til tross for at surveydata viser noe annet (Grøtan, 1997; Helstad & Roe, 1996; Roe & Helstad, 2014; Roe, 2003).

Forståelsen av hva prosesskriving er, både i Norge og USA, har endret seg over tid, og skrivepedagogikken har fått inn nye elementer. Hertzberg og Dysthe viser til en oversiktsstudie av Pritchard og Honeycutt fra 2006, og konkluderer med at: «pedagogikken i den første perioden gjerne ble knyttet til høy grad av elevsentrering og tilsvarende lite styring fra læreren, [...] mens den nåværende modellen involverer eksplisitt undervisning, refleksjon, ‘guided revision’, og egenvurdering, alle sammen trekk som var fraværende i prosesskrivingens første periode» (2012, s. 63). For å belyse dette med eksplisitt undervisning og mer styring fra læreren, er det interessant å se på en annen retning innenfor skrivepedagogikken, som også kan sies å være prosessorientert, nemlig den australske sjangerskolen. Denne retningen fokuserer på at elevene trenger trening i å skrive i sjangre som brukes i skolens fag og ellers i samfunnet, og er «en metodikk der skriveundervisningen helt fra første klasse av tar utgangspunkt i bevisst arbeid med sjangrenes form og funksjon» (Hertzberg, 2001, s. 99). Skriveundervisningen består også i dette tilfellet av faser: først arbeider man systematisk med å innhente fagstoff fra ulike kilder, deretter leser og analyserer man modelltekster, og så skriver lærer og elever en tekst med de aktuelle sjangertrekkene sammen, og til slutt skriver eleven en tekst på egenhånd (Hertzberg, 2001).

I internasjonal sammenheng har disse to retningene innenfor skrivepedagogikk stått i motsetning til hverandre (Hertzberg, 2001). Den australske sjangerskolen har blant annet kritisert den amerikanske prosesskrivingen for «å basere seg på et romantisk og naivt syn på hvilken skriveundervisning elevene er tjent med» (Hertzberg, 2006, s. 114). Dysthe og Hertzberg (2014) slår fast at vi i Norge «slapp denne polariseringa», blant annet på grunn av at det var sterkt fokus på sjanger i de eksamensoppgavene som ble gitt, både i grunnskolen og videregående skole. Dysthes og Hertzbergs (2014) definisjon av prosessorienterte arbeidsformer, som jeg legger til grunn for min problemstilling, er en vid definisjon som kan inkludere arbeidsformer fra begge de prosessorienterte retningene.

2 Teori og tidligere forskning

Etter innføringen av Kunnskapsløftet er alle lærere skriveledere (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dette krever at faglærere utvikler kompetanse innenfor skriveundervisning. Både internasjonal og nasjonal skriveforskning kan bidra til dette, og både prosessorientert skrivepedagogikk og eksplisitt sjangerundervisning er relevant. Kognitiv og sosiokulturell læringsteori har vært viktig for utviklingen av skriveforskningen. En skriveprosess handler om å gjennomføre skriveaktiviteter i ulike faser (Flower & Hayes, 1981; Bereiter & Scardamalia, 1987, Galbraith, 2009), og dette foregår i en kulturell kontekst (Vygotsky, 1981). Dialogbasert skrivepedagogikk utvider forståelsen for læring i et sosialt perspektiv. Mening konstrueres ikke bare i en sosial kontekst, men i dialog, det betyr at individet er avhengig av å få svar for å oppnå forståelse (Dysthe, 1995). Forskningen som er relevant til å drøfte resultatene i denne studien, fokuserer på ulike typer skriving og ulike typer kunnskap som kan bidra til lærernes kompetanseutvikling, slik at de kan tilrettelegge for best mulige skriveprosesser for elevene.

2.1 Ulike typer skriving og ulike typer kunnskap

Fokuset på skriving som grunnleggende ferdighet i alle fag har ført til økt interesse for skrivestrategier. Skrivestrategier er «prosedyrer og teknikker som den skrivende kan bruke for å gjennomføre en skriveoppgave» (Hertzberg, 2006, s. 112), og kunnskap om disse prosedyrene og teknikkene kaller Hertzberg for prosesskompetanse. Skrivestrategier kan imidlertid også dreie seg om «de valgene skriveren tar ved utformingen av selve teksten» (Hertzberg, 2006, s. 113). Disse valgene er blant annet knyttet til tekststruktur og skrivehandlinger, og varierer med ulike sjangre. Disse valgene kaller Hertzberg for tekststrategier (Hertzberg, 2006). Det er viktig at faglærere har kunnskap om hvordan tekster i ulike sjangre skal se ut, men ikke minst at de må kunne skape miljøer og støttestrukturer slik at elevene kan få tilgang til fagenes ulike skrivekulturer (Liberg, 2008). Prosessskrivningen kan bidra med arbeidsformer som kan skape slike miljøer og støttestrukturer, og eksplisitt sjangerundervisning kan bidra med å utvikle tekststrategier.

«Tenkeskriving» og «presentasjonsskriving» er to former for skriving som peker mot hensikten med skrivingen (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010). Hensikten med den første er å få, å utforske og utvikle ideer, å klargjøre vage tanker og forklare for seg selv. Mottaker av

teksten er først og fremst deg selv, men kan også være en dialogpartner, en medelev eller en lærer. Det betyr at ved denne formen for skriving så er det prosessen som er viktigst, og språket er personlig, ekspressivt og uformelt, og sjangerkravene er ikke så strenge. I undervisningssammenheng kan tenkeskriving eller utprøvende skriving blant annet øke den muntlige aktiviteten i en time. Elever som ikke vanligvis ytrer seg i klasserommet, kan få mulighet til å tenke seg om og ordne tankene før en samtale i mindre grupper eller i plenum (Hoel, Utprøvende skriving i læringsprosessen, 2008), og det kan brukes som forarbeid for å skrive mer utfyllende presentasjonstekster (Liberg, 2008). Presentasjonsskriving er ment for å kommunisere med, presentere og forklare for andre. Mottakeren er utenforstående, «offentligheten» eller lærere som skal vurdere. Språket må derfor være formelt, tilpasset en fagkultur og deres normer. Sjangeren kan være en fagoppgave, en artikkel eller en eksamensoppgave. Det er denne typen skriving som er mest vanlig i skolen, og det er denne typen skriving som Kunnskapsløftet fokuserer mest på (Hoel, Utprøvende skriving i læringsprosessen, 2008). Erfaring viser at det er nyttig for studenter «å bli bevisst på forskjellen mellom dem og å bruke ulike former for tenkeskriving både for å komme i gang med arbeidet med skriveoppgaven og underveis» (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010, s. 40).

Skriveundervisningen bør inneholde ulike former for skriveøvelser som utvikler elevenes prosesskompetanse og tekststrategier, og da er også skillet mellom påstandskunnskap og prosedyrekunnskap om innhold og om form interessant (Hillocks, 1986). Påstandskunnskap er betegnelsen på den type kunnskap hvor man lagrer informasjon om et fenomen i hukommelsen, prosedyrekunnskap handler om ferdigheter som tillater en å bruke denne kunnskapen. På bakgrunn av dette sitter man igjen med fire typer kunnskap: påstandskunnskap og prosedyrekunnskap om innhold og påstandskunnskap og prosedyrekunnskap om form, og Hillocks hevder at alle fire kunnskapsformene er nødvendige for å kunne skrive, men at tradisjonell skriveundervisning har dreid seg mest om påstandskunnskap. Han hevder dette på bakgrunn av en metaundersøkelse der han analyserte skriveopplegg på jakt etter skriveundervisning som fungerer (Hillocks, 1984), og han fant at den undervisningen som førte til bedre skrivekompetanse hos elevene, var opplegg som utviklet elevenes prosedyrekunnskap. Det er også på bakgrunn av denne undersøkelsen at han retter kraftig kritikk mot tradisjonell amerikansk skriveundervisning og prosesskrivingen. Dette skal utdypes senere i dette kapitlet.

2.2 Skrivning i og på tvers av fag

Internasjonalt har Writing Across the Curriculum (WAC) vært viktig for forskning på skrivning i fagene. Betegnelsen referer til en bevegelse som i utgangspunktet stammer fra høyere utdanning i USA, og som på forskjellige måter bidro med støtte og kunnskap om skrivning i universitetsfag som historie, realfag og sosiologi (Bazerman, et al., 2005). WAC-skrivningen var fokusert rundt det å skrive for å lære. Writing in the Disciplines (WID) assosieres ofte med WAC, men er både en forskningstradisjon som forsøker å forstå hvordan skrivning faktisk foregår i ulike fagdisipliner og en reformbevegelse som skulle bidra med fagspesifikk skrivestøtte. I praksis kunne studenter ved universitetene ta egne kurs som handlet om skrivning i sosiologi eller skrivning i historie o.l. (Bazerman, et al., 2005). Bazerman betegner WAC-initiativer på high school og primary school for Writing in the Content Areas (2005), og er derfor en betegnelse som kan brukes i forhold til skriveprosjektet *Skrivning i fagene*, som denne studien er en del av. Den prosessorienterte skrivepedagogikken slik den utviklet seg i USA, gjennom blant annet National Writing Project (NWP), bygger på mye av det samme teorigrunnlaget som WAC.

Den australske sjangerskolen er opptatt av produkt, altså det å utvikle hensiktsmessige tekststrategier i forhold til fagenes sjangre, og kan sånn sett plasseres under WID. Men arbeidet med å tilegne seg fagenes sjangre er også i australiaskolen prosessorientert, med ulike arbeidsformer i ulike faser. I motsetning til den friere tekstutfoldelsen i POS, har sjangerskolen et sterkt fokus på eksplisitt undervisning i tekstenes form. med blant annet bruk og analyse av modelltekster, for å undersøke hvordan mening skapes gjennom språket i den aktuelle sjangeren, og for lage mønstre for elevenes egen skrivning (Cope & Kalantzis, 1993). Den australske sjangerskolen kritiserer den prosessorienterte skrivepedagogikken. I den tidlige prosessorienterte skrivepedagogikken skulle elevene få utvikle sin egen personlige stemme, og få frie skriveoppgaver, mens Cope & Kalantzis hevdet at elevene trenger å skrive sjangre som aksepteres av lærere i de ulike fagene og i samfunnet ellers. Det er dette elevene trenger senere i utdanningsløpet og det kommer ikke av seg selv (1993).

Australiaskolens kritikk er sammenfallende med den kritikken George Hillocks (1984) har rettet mot både tradisjonell skriveundervisning og prosessorientert skrivepedagogikk. Han hevder at verken lærerstyrt undervisning der elevene er passive mottakere av råd, regler og eksempler på god skrivning, eller prosesskriving med frie oppgaver, er den beste måten å drive

skriveopplæring. Selv ikke når de frie skriveoppgavene er kombinert med respons og omskriving. Han konkluderte med at oppgaver der elevene kombinerer korte setninger til mer kompliserte setninger, oppgaver der elevene fordyper seg i ulike emner, og det at elevene utarbeider kriterier for tekstene er mer effektive måter å drive skriveundervisning på. Hillocks påpeker (1984; 1995) at de arbeidsformene som hadde størst effekt, tar sikte på å utvikle elevenes prosedyrekunnskap framfor elevenes påstandskunnskap, og at arbeid med dette tradisjonelt ikke har hatt plass skriveundervisningen. I dagens prosesskriving er eksplisitt undervisning i sjangrenes form inkludert (Pritchard & Honeycutt, 2006).

2.3 Norsk forskning på fagskriving

I løpet av de siste årene har det vokst fram forskning på skriving i fagene også i Norge. Skriveprosjektet på Fagerbakken er rettet mot fagskriving i videregående skole. Prosjektet har resultert i flere publikasjoner, som blir presentert nedenfor, og at flere skoler har initiert lignende prosjekter. SKRIV-prosjektet er et stort forskningsprosjekt fra skriveforskningsmiljøet i Trondheim, og involverer forskning fra 14 skoler. Et viktig mål for prosjektet var «å bidra til utvikling av tekstkompetanse og fagdidaktisk kompetanse hos nåværende og framtidige lærere i forhold til skriving i flere fag» (Smidt, 2010, s. 14). Som en konsekvens av økt interesse for skriving i fagene har Universitetet i Sør-Trøndelag igangsatt Normprosjektet, som har som mål å utvikle vurderingsstandarder for skriving i fagene. Prosjektet som denne masteroppgaven er en del av, er beskrevet i Hertzberg og Roe (u.a). Artikkelen er ikke publisert enda, men jeg har hatt tilgang til en foreløpig versjon av den. De tre nasjonale surveyene som undersøker prosesskriving blant norsklærere på ungdomstrinnet (Helstad & Roe, 1996; Roe, 2003; Roe & Helstad, 2014), er også interessante for drøftingen av resultatene fra denne studien.

2.3.1 Eksplisitt skriveundervisning: modeller og faste mønstre

Bruk av modelltekster og faste mønstre er ikke noe nytt. I retorskolene i antikken skulle elevene kunne skrive tekster som lignet på ekte taler, altså de skulle skrive egne taler etter mønster av modelltekster (Bakken, 2014). Heller ikke i norsk skole er det nytt å bruke modelltekster, men etter at læreplanen i norsk ble revidert i 2013 har modelltekstene kommet eksplisitt inn i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2013). Modelltekster blir ofte

knyttet til bruk av faste mønstre og eksplisitt undervisning i sjanger slik den forekommer i den australske sjangerskolen.

En studie i bruk av modelltekster hentet fra skjønnlitteraturen, viste at disse ikke hadde effekt, men når elevene bruker tekster som er skrevet av personer de kan identifisere seg med, så klarer elevene å ta i bruk tekstene som modeller for egen skriving (Hoel, 1995). En annen studie konkluderer med at modelltekster hentet fra arbeidslivet i forhold til logg, rapport og fagtekst gir skriverammer som ser ut til å stimulere elevenes faglige skriving og tenking (Håland, 2010). I samarbeid med læreren initierte Håland fagskriving med utgangspunkt i to logger hentet fra arbeidslivet. Elevene og læreren studerte først modelltekstene, og diskuterte og snakket om likheter og forskjeller mellom disse, og deretter brukte de mønstrene fra modelltekstene når de skrev selv.

En annen studie viser at bruk av mønster og modeller kan gi konkrete utgangspunkt for enkelte elever, at det kan sette skrivingen inn i en overordnet ramme, men at skriverammene kan være for trange for andre elever, at de blir låst i en form og at de ikke klarer å bearbeide innholdet. Hvis elevene blir for opptatt av formen, så kan innholdet bli fragmentert, så hvis elevene ikke blir oppfordret til å frigjøre seg fra skriverammen, at de forsøker å ha det ferdige produktet i tankene, så kan skriverammene stå i veien for den bearbeidingen av innholdet som skriving av fagtekster krever (Solheim, 2009).

Helstad og Hertzberg (2013) har tatt for seg et utviklingsarbeid blant en tverrfaglig sammensatt gruppe lærere på Fagerbakken videregående skole. Dette utviklingsarbeidet har foregått over flere år, og lærerne har endret sin skriveundervisning underveis, mot en mer eksplisitt skriveopplæring, blant annet gjennom bruk av faste tekstmønstre. Helstad og Hertzberg skisserer mulige gevinster og utfordringer relatert til bruk av skrivemønstre i undervisningen. IMRAD- strukturen, femavsnittsmetoden og APA-standarden for kildehenvisning er de faste mønstrene de undersøker, og disse ble introdusert av skriveforskerne som mulige løsninger på et behov om konkrete tips om hvordan de kunne undervise i argumenterende skriving. Helstad og Hertzberg konkluderer med at lærerne opplevde gevinstene som større enn ulempene, og de opplevde at lærerne ga uttrykk for at alle typer elever hadde utbytte, ikke bare de svake. Den positive mottakelsen skyldtes at mønstrene kom som et svar på et uttalt behov, lærerne følte at de trengte tips til eksplisitt skriveundervisning i argumenterende tekster, det andre var at lærerne møtte skrivemønstrene gjennom en form for eksemplarisk og utprøvende praksis, de fikk prøve ut mønstrene selv, og

de hadde en utforskende holdning i klasserommet, og det tredje var den langsiktige dialogen og læringssamtalen i skrivegruppa. Utfordringene handlet om spesielt to ting standardisert praksis eller pragmatisk tilpasning. Hvis mønstrene blir for rigide eller detaljerte, kan de bli avvist som lite hensiktsmessige, og det andre er utfordringen med å få mønstrene til å passe til de ulike fagene (Helstad & Hertzberg, 2013).

Femavsnittsmetoden er en metode for å produsere og strukturere tekster, utviklet av universitetslektor Karl Henrik Flyum, inspirert av «The Five-paragraph essay». Hovedhensikten med metoden er å utvikle tre grunnleggende skriveferdigheter: å *stille spørsmål*, å *skrive skisser*, og å *gi og motta veiledning* (Flyum, 2011). Kort oppsummert er den første skriveferdigheten en idéfase. Den andre er en skrivefase, der en utvikler en tekst med fem avsnitt, ved å gå fra ord, til setning og til slutt til helt avsnitt. Den siste skriveferdigheten handler om å gi og få respons etter klare kriterier. Elever og lærerne på Fagerbakken videregående skole opplever femavsnittsmetoden som verdifull, og de syns arbeidet med skriving i fagene blir lettere når de arbeidet på denne måten (Ligaard, 2012). I arbeid med femavsnittsmetoden på denne skolen hadde lærerne styringen i skrivesekvensene og brukte et eksplisitt språk, som ga skrivingen systematikk, noe som elevene opplevde som nyttig. Et annet funn er at det er viss begrepsforvirring rundt selve navnet på femavsnittsmetoden, at den forveksles med «The five-paragraph essay».

Forskningsprosjektet *Skriving i Fagene*, som denne masteroppgaven er en del av, består som nevnt av intervjuer med lærere ved fire skoler og en survey sendt til alle lærerne ved alle de seksten skoler i fagskrivingsnettverket (Hertzberg & Roe, u.a). De fire skolene som utgjør mitt materiale, deltok også i surveyen. De 104 lærerne som svarte på surveyen, representerte en rekke fag, den største andelen er norsklærere. Historie, samfunnsfagene, naturfagene, religion/KRLE, idrettsfag, engelsk og fremmedspråk er også godt representert, og mange representerer fler enn ett fag. Surveyens hovedanliggende er organiseringen av skriveprosjektene, men den inneholder også spørsmål vedrørende bruk av prosessorienterte arbeidsformer. Resultatene fra denne surveyen vil jeg komme tilbake til i drøftingen.

2.3.2 Skrivehjulet og normprosjektet

Da grunnleggende ferdigheter ble innført ble det også besluttet at det skulle avholdes nasjonale prøver i de grunnleggende ferdighetene på ulike trinn. De nasjonale prøvene i regning, engelsk og lesing kjenner vi godt, men skriveprøven har ikke etablert seg i norsk

skole på samme måte som de andre nasjonale prøvene. Det ble gjennomført et forsøk med en tverrfaglig skriveprøve på 7.trinn, og resultatet fra denne viste to ting: elevene skåret dårligere enn man kunne forvente på dette årstrinnet, og reliabiliteten mellom de som vurderte prøvene var svært lav. Den lave reliabiliteten er årsaken til at skriveprøvene ikke gjennomføres på lik linje som de andre nasjonale prøvene (Fasting & Thygesen, 2007), men at det kun gjennomføres utvalgsprøver. For å gjøre noe med den lave vurdererrelabiliteten ble *Skrivehjulet* utarbeidet som ressurs for lærere i arbeidet med prøven, av Berge, Evensen, Thygesen og Fasting. Smith (2014) mener at verdien i modellen ligger i det at den fokuserer på at skriving faktisk brukes for bestemte formål, og at det er en tydelig påminnelse inn i skolen om at det finnes flere skriveformål og flere skrivehandlinger enn dem som tradisjonelt blir mest brukt. Det innebærer også en dreining bort fra sjangerbegrepet, og etter revideringen av norskplanen i 2013, er også sjangerbegrepet erstattet med skrivehandlinger.

De nasjonale skriveprøvene viste altså et behov for et bedre tolkningsfellesskap blant lærerne, og dette er et av *Normprosjektet* to mål. Normprosjektet er et landsomfattende prosjekt også skal «vere med å danne kunnskapsgrunnlag for dei læringsstøttande skriveprøvane som er under innføring», som er prosjektets andre mål (norm.skriresenteret.no). Normprosjektet prøver å bidra til en grunnleggende forståelse blant lærere om hva skriving i skolen og samfunnet, er og kan brukes til. Lærere fra en lang rekke skoler over hele landet først vært med på å diskutere fram hva slags skrivekompetanse det er rimelig å vente av elever etter fjerde og etter sjuende trinn – såkalte forventingsnormer. Forventningsnormene dreier seg om sju vurderingsnormer: tekstens evne til å kommunisere, innhold, tekstopbygging, språkbruk, rettskriving og formverk og tegnsetting. I neste fase prøver lærerne ut disse forventingsnormene i egen undervisning (Smidt, 2014). Smith hevder også at det viktigste med *Normprosjektet* er at lærere kommer sammen og diskuterer hva de forstår med skriving, hva de helt presist ser når det gjelder vurderingsnormene. Til slutt er det viktig å minne om vurderingsforskriften som i § 3-1 slår fast at: «Det skal vere kjent for eleven, lærlingen og lære kandidaten kva som er måla for opplæringa og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse» (Vurderingsforskriften, 2009). Dette er jo en viktig bakgrunn for å utarbeide forståelige forventningsnormer eller kjennetegn på måloppnåelse.

2.3.3 Proessorientert skrivepedagogikk

Det er gjennomført tre nasjonale surveyer som undersøker bruk av proessorientert skrivepedagogikk blant norsklærer på ungdomstrinnet. Den første undersøkelsen ble gjennomført i 1996 (Helstad & Roe, 1996), den neste i 2002 (Roe, 2003) og den siste i 2013 (Roe & Helstad, 2014). Surveyene viser at bruken av proessorientert skrivepedagogikk er kjent blant de aller fleste av lærerne og andelen som oppgir at de selv bruker den har ligget stabilt på to tredeler av norsklærerne gjennom alle de tre surveyene. Et interessant funn er at flere av lærerne som oppgir at de ikke bruker prosesskriving, likevel oppgir at de bruker proessorienterte arbeidsformer som idéfase og lærerrespons (Roe & Helstad, 2014). L97 var en læreplan som spesifiserte at norsklærerne skulle bruke prosesskriving, og i årene etter innføringen av denne læreplanen ble også eksamen tilrettelagt med idéfase og responsgrupper. Hensikten med en ny undersøkelse i 2002 var å undersøke om læreplanene og skriveprøven hadde påvirket lærernes skrivepedagogikk. Resultatene fra 2002 viste en økning i bruken av enkelte proessorienterte arbeidsformer, særlig responsgrupper. 2013-undersøkelsen viser en økning i bruk av idéfase, mens bruk av responsgrupper og logg har hatt en tilbakegang. Interessant for denne undersøkelsen er også at antallet lærere som oppgir at de bruker prosesskriving i andre fag enn norsk har økt det siste tiåret (Roe & Helstad, 2014). Disse tre undersøkelsene om bruk av prosesskriving på ungdomstrinnet vil bli viktig i drøftingen av funnene i min studie, selv om de omhandler norsk spesielt.

3 Metode og materiale

Denne masteroppgaven er en del av forskningsprosjektet *Skriving i fagene* (SiF). Prosjektet følger et nettverk av 16 skoler som har gjort fagskriving til et satsingsområde. Materialet består av fire kvalitative forskningsintervjuer, og en survey som er sendt til samtlige skoler.

Det er de kvalitative forskningsintervjuene som utgjør materialet i min oppgave. Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, og transkribert og kodet i etterkant.

Problemstillingen i denne masteroppgaven er: ***I hvilken grad og på hvilken måte brukes prosessorienterte arbeidsformer i skriveundervisningen, ved fire skoler som har prioritert fagskriving?***

3.1 Kvalitativt forskningsintervju

En kvalitativ analyse kan være egnet til å vurdere enkeltkasus (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011) og forskningsintervjuet kan få frem lærernes erfaringer med og opplevelser av bruken av disse arbeidsformene. I *Det kvalitative forskningsintervjuet* skriver Steinar Kvale og Svend Brinkmann at «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side» (2009, s. 21), og det var nettopp dette perspektivet jeg ønsket å få tilgang til for å svare på problemstillingen.

For å sørge for at intervjuene dekket de spørsmålene vi ønsket å få svar på, forberedte Hertzberg en intervjuguide med åpne spørsmål (Vedlegg 1). Det vil si at intervjuet var semistrukturert. Det semistrukturerte forskningsintervjuet åpner for å stille oppfølgingsspørsmål, for å komme dypere inn i enkelte problemstillinger (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011). Mine spørsmål vedrørende prosessorienterte arbeidsformer utgjorde del to av intervjuet, og skulle sørge for at samtalene dekket de ulike arbeidsformene jeg var interessert i.

En av utfordringene med kvalitativt forskningsintervju som bør diskuteres, er at denne typen intervju egner seg lite til å telle opp eksakt antall lærere som sier at de bruker de ulike arbeidsformene. Dette finnes det flere eksempler på i materialet. For det første så er det ikke alle lærerne som uttaler seg når vi snakker om en arbeidsform, og det er umulig å vite hvorfor. Er det fordi de ikke bruker arbeidsformen, er de uenige med uttalelsene fra de andre lærerne uten at de vil si noe om det, eller skyldtes det rett og slett at de har sagt nok på en stund. I et

gruppeintervju kan samtalen påvirkes av relasjonelle forhold lærerne i mellom, som vi ikke har tilgang til. For det andre er det knyttet usikkerhet i forhold til måten lærerne svarer på spørsmålene på. Ved flere anledninger ble alle lærerne spurt om de brukte en arbeidsform, og lærerne nikket eller svarte på spørsmålet. Da fikk vi oversikt over lærerne som svarte på spørsmålene, men ikke de som nikket, og det kan være bekreftelser eller avkreftelser som vi ikke har fått med oss, fordi de er uten lyd. For det tredje vil et semistrukturert forskningsintervju av og til ta sine egne veier. Det var flere eksempler på at vi snakker mer om noen spørsmål enn andre, slik at det kan gi inntrykk av at noen arbeidsformer er mer i bruk enn andre. Det er i seg selv interessant, fordi det sier noe om hva lærerne er opptatt av, men det kan ikke gi sikre svar. Nå har det heller ikke vært hensikten med denne studien å sørge for en eksakt optelling av hvilke arbeidsformer som er i bruk. Det er beretningene om ulike arbeidsformer og bruken av disse som har vært interessant.

Fordi vi intervjuet lærere om egen praksis, bør problemer rundt selvrapportering diskuteres. Utfordringen gjelder blant annet å få lærerne til å rapportere hvilke arbeidsformer de faktisk bruker og ikke det de ønsker å gi uttrykk for at de bruker. Når skolene har delt erfaringer på nettverkssamlinger, så har de blitt presentert for prosessorienterte arbeidsformer. Dette kan føre til overrapportering, fordi lærerne kan ha et inntrykk av at slike arbeidsformer er å foretrekke framfor andre. Motsatt er det også en viss fare for underrapportering, hvis lærerne er usikre på hva som ligger i selve begrepet prosessorienterte arbeidsformer. Det at intervjuet foregikk med en gruppe lærere, kan til en viss grad være med på å motvirke dette. Lærerne hjalp hverandre å klargjøre begreper og arbeidsformer, og når en lærer forteller om hva de gjør, så kom andre på hva de faktisk gjør, fordi de hørte hva de andre lærerne fortalte om. Det kan også være vanskeligere å overdrive bruken når lærerne satt sammen med kollegaer. Selv om dette kan være en motvekt, så vil det alltid være knyttet usikkerhet til selvrapportering. Når det gjelder i hvilken grad lærerne bruker arbeidsformer, så kan jeg kun si noe om det inntrykket vi sitter igjen med.

3.2 Utvalgskriterier

De fire skolene som deltok i studien, ble valgt ut fra flere kriterier. 1. Utvalget er satt sammen slik at de representerer ulike typer skoler, både fra ungdomstrinnet og videregående nivå, i det siste tilfellet både fra ulike programfag og studiespesialiserende. Skolene rekrutterer elever fra forskjellige områder i Oslo og omegn. På denne måten representerer skolene litt av den

variasjonen som finnes. 2. Utvalgsskolene har fagskrivingsprosjekt som involverer flere fag, og 3. prosjektene er godt forankret i skolens ledelse og er godt organisert.

3.2.1 Skriveprosjektene

«Skogen» (8-10): Innovativ skole med lang erfaring i prosjektarbeid og entreprenørskap: På Skogen startet skriveprosjektet høsten 2013, samme høst som intervjuene ble gjennomført, og skal vare ut skoleåret 2014/2015. Alle skolens 35 lærere deltar i prosjektet, men én lærer fra hvert av skolens seks lærerteam utgjør en koordinerende gruppe som skal sikre fremdrift i prosjektet. Koordineringsgruppa møtes noen ganger per semester. Skolens ledelse setter av tid til fellesmøter. Det skrives en årlig rapport etter hvert skoleår, som beskriver gjennomførte tiltak og lærernes opplevelse av endring i elevenes kompetanse.

«Plassen» (8-13): Helt ny skole med fokus på medier og kommunikasjon: Skriveprosjektet på Plassen er en videreføring av et prosjekt i regi av Skrivesenteret i Trondheim.

«Skrivekløprosjektet» ble avsluttet våren 2012, og det «nye» skriveprosjektet hadde oppstart høsten 2013, samme høst som intervjuene ble gjennomført. Arbeidet i skrivegruppa skal foregå i møter 2-3 ganger i semesteret og skolens ledelse skal sette av tid møtene.

«Marka» (11-13): Videregående skole med hovedvekt på yrkesfaglige programmer: På Marka startet prosjektet våren 2012, og da hadde de jobbet med lesing som grunnleggende ferdighet i et semester, og så behovet for å utvide til å inkludere skriving. Det er ikke satt en sluttdato for prosjektet. Alle lærerne på skolen er involvert, men her er det også en ressursgruppe som planlegger og styrer prosjektet. Arbeidet med skriving som grunnleggende ferdighet foregår på de ulike avdelingsmøtene, og på enkelte fellesmøter.

«Fjordbyen» (11-13): Videregående skole med hovedvekt på studieforberedende programmer: Skriveprosjekt på Fjordbyen hadde oppstart høsten 2010, og skal vare ut skoleåret 2014/2015. På denne videregående skolen er 15 lærere med i prosjektet, og arbeidet foregår i et seminar og fire mindre møter per termin. Skolen legger til rette for møtetid i arbeidstiden og frikjøp ved seminarer, de har ingen interne rapporteringskrav, men skolen rapporterer til fylket.

3.2.2 Informantene

Det er nettverkslederen på hver skole som rekrutterte lærerne til intervjuene, men vi hadde ønsket oss lærere fra forskjellige fagområder. På den måten fikk vi innblikk i den faglige bredden i prosjektet.

Skogen		Plassen		Marka		Fjordbyen	
Lærer	Fag	Lærer	Fag	Lærer	Fag	Lærer	Fag
S1	Engelsk, mat & helse, RLE	P1	Avdelingsleder, tidligere norsk og engelsk	M1	Helse & oppvekst	F1	Historie, RLE, samfunnsfag, historie & filosofi
S2	Norsk, RLE, prosjektleder	P2	Naturfag, matte og geografi	M2	Kunstfag	F2	Idrettsfag og KRØ
S3	RLE, spansk, mat og helse	P3	Samfunnsfag og norsk	M3	Avdelingsleder	F3	Avdelingsleder, norsk og prosjektleder
S4	Kunst & håndverk	P4	Naturfag og geografi	M4	Norsk og historie	F4	Norsk, samfunnsfag og fransk
				M5	Norsk, fransk og tysk		
				M6	Samfunnsfag og norsk		

3.3 Operasjonalisering

Begrepet prosessorienterte arbeidsformer har jeg operasjonalisert med kategoriene førskrivefase, arbeid med modelltekster, faste mønstre, lærerespons, elevrespons og logg. I avsnittet over om teori og tidligere forskning kommer det fram at disse kategoriene er hentet fra to ulike skrivepedagogiske retninger, POS og den australske sjangerskolen. Når det gjelder POS har jeg brukt respons fra lærer og elever, og logg. Disse er inspirert av kategoriene som Helstad og Roe brukte i sine undersøkelser (Helstad & Roe, 1996; Roe, 2003; Roe & Helstad, 2014). Jeg har erstattet begrepet idéfase med førskrivingsaktiviteter, for at det skal kunne romme bruk av eksplisitt undervisning, som arbeid med modelltekster og faste mønstre. Dette er arbeidsformer inspirert av den australske sjangerskolen.

Roe påpeker at det kan være uklarheter knyttet til begrepet prosessorienterte arbeidsformer (2003). I hennes undersøkelse var det flere lærere som svarte at de ikke brukte prosessorienterte arbeidsformer, men som allikevel oppga at de brukte både idéfase, respons

fra lærer og elever og logg (Roe, 2003). For å unngå at lærerne skulle misforstå begrepet prosessorienterte arbeidsformer, presiserte vi i begynnelsen av intervjuene hva vi mente med begrepet.

3.4 Transkribering og koding

Alle intervjuene ble registrert med digital opptaker og transkribert i etterkant. Datamaterialet ble kodet etter kategoriene førskrivefase, arbeid med modelltekster, faste mønstre, lærerespons, elevrespons og bruk av logg, og i hvilken grad lærerne oppgir at de bruker de ulike arbeidsformene. Sitater som viste hvordan lærerne jobbet med de forskjellige arbeidsformene ble kategorisert på samme måte. Disse kategoriene befinner seg på nominalnivå, det vil si at en kategori ikke har større eller mindre verdi enn den andre (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011). Det er vanlig i analyser der formålet er å danne seg et helhetlig bilde av et tema eller personer å kategorisere dataene i et skjema (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011). Det var formålet med min analyse å danne et helhetsbilde av i hvilken grad og på hvilken måte hver enkelt lærer oppga at de bruker prosessorienterte arbeidsformer. Skjemaet bidro til å få oversikt over dette. Fordi vi var to som var til stede under intervjuene og to som har tatt i bruk dataene, så har vi hatt mulighet til å sammenligne våre inntrykk.

3.5 Ytre validitet

Intervjuene på de fire skolene i skrivenettverket er en utdyping av funnene fra surveyen som er sendt ut til alle de 16 skolene i nettverket. Utvalgsriteriet som går på at prosjektet skal være godt organisert for å være med i studien, kan føre til at våre utvalgte skoler samarbeider bedre om skriveopplæringen enn de andre skolene, og at dette samarbeidet igjen fører til at lærerne i større grad bruker prosessorienterte arbeidsformer. Allikevel kan materialet fra surveyen langt på vei bekrefte eller avkrefte funnene i denne studien. Resultatene fra surveyen presenteres og brukes som sammenligningsgrunnlag for mine funn i kapittel 5. Og selv om dette bare er en liten del av det totale bildet, så vil alltid en del si noe om helheten (Smidt, 2010). Jon Smidt hevder også at «Ofte vil den generaliseringen en kan gjøre på bakgrunn av kvalitative studier, dreie seg om teoriutvikling og hypoteseutvikling, som så i neste omgang eventuelt kan gi innspill til nytenkning i praksisfeltet» (2010, s. 18). Selv om denne studien ikke kan si noe om hvordan skriving i fagene foregår i resten av Norge, så kan den bidra til en slik nytenkning om hvordan denne fagskrivingen bør se ut.

3.6 Etiske betraktninger

Utvalgsskolene har blitt spurt om å delta i forskningsprosjektet gjennom et formelt brev til skolens rektor (Vedlegg 2). Det er lederen i nettverket som har valgt ut lærerne som skulle intervjues, men alle har frivillig latt seg intervjuet. Alle informantene har også fått informasjon om hensikten med forskningen og hva datamaterialet skal brukes til. Selv om datamaterialet som fremkommer under intervjuene ikke er å betrakte som spesielt sensitive, så er lærerne som intervjues og skolene de arbeider ved anonymisert. Da jeg transkriberte intervjuene fjernet jeg også spor etter dialekter, så alle de transkriberte intervjuene er ført i et normaltalemål. I masteroppgaven kaller jeg alle lærerne for hun, selv om det er noen få mannlige lærere som deltar. De ville være lett gjenkjennelige hvis de ble identifisert som han. Prosjektet SiF, som dataene er hentet fra, har fått godkjenning av NSD.

4 Resultater

Før resultatene presenteres, vil jeg minne om problemstillingen som belyser: *I hvilken grad og på hvilken måte prosessorienterte arbeidsformer brukes i skriveundervisningen, ved fire skoler som har prioritert fagskriving?* For å unngå misforståelser rundt begrepet prosessorienterte arbeidsformer definerte intervjuer prosessorienterte arbeidsformer som: «Arbeid forut for elevenes skriving, at lærerne regisserer skriveprosessen, og at det arbeidet kan være alt fra førskriving til tilbakemelding underveis. Altså alt sammen som knyttes til hjelp til det ferdige produktet». I forkant av datainnsamlingen hadde jeg operasjonalisert prosessorienterte arbeidsformer med kategoriene førskrivingsaktiviteter, arbeid med modelltekster, faste mønstre, lærerrespons, elevrespons og bruk av logg. Intervjuguiden vi brukte for å strukturere intervjuet, inneholdt spørsmål som dreide seg om bruk av disse arbeidsformene. For ikke å begrense samtalen til disse, åpnet vi med den vide definisjonen ovenfor, for så å strukturere samtalen rundt mine kategorier ved hjelp av intervjuguiden.

Som problemstillingen antyder, handler denne avhandlingen om en rekke mer eller mindre avgrensede arbeidsformer, og i hvert delkapittel nedenfor vil jeg gå nærmere inn på hver enkelt av disse. Først vil jeg se på hva slags førskriveaktiviteter lærerne forteller om, deretter går jeg inn på bruk av modelltekster, faste mønstre, lærerrespons og elevrespons, og det siste delkapitlet handler om bruk av logg. Siden de ulike arbeidsformene presenteres for seg, kan lærernes prosesser fremstå fragmentert i fremstillingen. Mange av eksemplene i de ulike delkapitlene er hentet fra de samme undervisningsoppleggene. Materialet inneholder en rekke beretninger om helhetlige skriveprosesser, der læreren initierer førskriveaktiviteter, der det arbeides både med innhold og form, før de gir respons selv eller organiserer elevrespons, eventuelt at de gir elevene mulighet til å levere tekstene sine flere ganger, slik at de får brukt kommentarene til å skrive om tekstene sine i etterkant. Noen opplegg har det vært naturlig å gjengi i sin helhet, men flere har jeg delt opp og kategorisert etter hva slags arbeidsform det er snakk om.

4.1 Førskriveaktiviteter

De fleste lærerne oppgir at de organiserer førskriveaktiviteter i sin skriveundervisning, og at de synes det er en viktig del av skriveprosessen. F4 forteller at hun har blitt mer bevisst på at mye av arbeidet faktisk foregår før skrivingen tar til, og dette er en holdning flere av de andre

lærerne også gir uttrykk for. M5 forteller at mange av de oppleggene de har laget i skrivegruppa på Marka, «har vært av den typen, som har vært før skrivingen har startet». Førskriveaktivitetene er varierte, og inkluderer skriftlig og muntlig idémyldring, innhenting og bearbeiding av fagstoff fra flere kilder, tenkeskriving i form av tankekart og presskriving, og strukturering av innholdsmomenter. Lærerne er også opptatt av at elevene skal aktivisere førkunnskap, og å få mulighet til å lære og å få ideer av hverandre. De organiserer førskrivingsaktiviteter i mindre grupper, og felles gjennomgang og diskusjoner i plenum. Lærerne bruker modelltekster for å hjelpe elevene med å se for seg målet med skrivingen, de hjelper dem på vei i skrivingen ved å gi dem faste mønstre og vurderingskriterier, og de synes det er viktig å jobbe med begreper. Arbeid med modelltekster og faste mønstre, skal jeg komme nærmere inn på i avsnitt 4. 3-4, men det er naturlig å vise noen av eksemplene her, for å illustrere bredden i førskriveaktivitetene. Lærerne er også opptatt av at elevene må øve seg på de ulike delene en tekst består av. Nedenfor skal jeg gå nærmere inn på de ulike førskriveaktivitetene lærerne forteller om.

4.1.1 Innhold, sjangerkunnskap, tekststrategier og prosesskompetanse

Et av eksemplene på systematisk arbeid med førskriveaktiviteter i materialet vårt, er hentet fra Markaintervjuet. Da intervjuer stilte spørsmål om det hadde blitt noen endringer i måten å jobbe på etter at de hadde startet med skriveprosjektet, svarer flere av lærerne at de synes at det er blitt større bevissthet rundt det å jobbe prosessorientert. M4 synes de jobber strukturert med ulike førskriveaktiviteter, og hun beskriver hvordan norsklærerne ved denne skolen støtter elevene i forkant av en skriftlig vurderingssituasjon. Hun forteller at de øver på vurderingsformen samtidig som de øver på tema. Hvis vurderingsformen er et essay, så leser de essay og ser på hvordan det er bygget opp, og deretter lager de deløvelser:

M4: Og så prøver vi selv å lage deløvelser hvor elevene skal da bygge opp teksten på forhånd. Små deløvelser, for eksempel, tenk ut en rød tråd, tenk ut avstikkere, møte forberedt med for eksempel noen sitater, og kilder de kan henviser til underveis. Og så kommer skriveprosessen. Eller at vi tenker at ok, nå har vi en ny sjanger, og så prøver vi å skrive den felles i klassen, kanskje i et samskrivingsdokument og så deler vi oss i grupper som prøver å skrive noe felles, og så skriver vi noe selv til slutt. Så jeg tenker at det er ganske strukturert.

Intervjuer: Ja, det er jo veldig systematisk, veldig.

M4: Ja, og skal du skrive en novelle så har du øvd på å skrive alt fra ulike typer innledninger, avslutninger, lage vendepunkt, øve på ulike synsvinkelbruk. Møte på skrive dagen med en tidslinje for eksempel, med et plott, tenke ut vendepunktet, skrive stikkord, se for deg personene som skal være med, beskrive de på forhånd. Og så kommer du på skrive dagen med det forberedt. Så vi prøver nå å tenke veldig strukturert på hver sjanger, hvordan vi kan øve deløvelser og møte forberedt.

Intervjuer: Dere har jo alle tre norsk, og dere nikker. Dette som du beskriver det kjenner dere igjen og sånn arbeider dere?

M6: Mm

Dialogen viser at norsklærerne i skrivegruppa, er opptatt av å hjelpe elevene med flere aspekter av tekstproduksjonen. De er opptatt av å utvikle faginnhold, og i eksemplene over er det både snakk om et faglig tema som skal behandles i et essay, og innholdsmomenter i en novelle. Eksemplene over viser også hvordan disse norsklærerne er opptatt av å utvikle elevenes sjangerkunnskap, tekststrategier og prosesskompetanse. M4 beskriver hvordan hun modellerer essay for elevene ved å peke på typiske sjangertrekk, og hvordan hun lar elevene øve på og forberede ulike deler av de to nevnte sjangrene, før de skal skrive selv. Hun trekker også fram hvordan elevene kan skrive en tekst felles i klassen først, for så å skrive sammen i mindre grupper, før de til slutt skriver noe selv. På denne måten får elevene hjelp til å utvikle sjangerkunnskap, og i tillegg får de muligheten til å øve på tekststrategier, som hvordan en kan skrive innledning og avslutning. Når elevene får møte forberedt på skrivedager med en beskrivelse av personene som skal være med i teksten, en tidslinje, forslag til plot, og sitater og kilder som de kan bruke, så hjelper lærerne elevene med å utvikle prosesskompetanse, nærmere bestemt det å planlegge teksten sin på forhånd.

4.1.2 Utvikle faginnhold

Selv om eksemplene på de ulike førskriveaktivitetene er hentet fra faglærere i forskjellige fag fra fire forskjellige skoler, så finnes det tydelige fellestrekk. Lærerne er opptatt av at elevene skal tilegne seg fagstoff fra ulike kilder og at de skal skrive i planleggingsfasen. De ønsker at elevene skal aktivisere førkunnskap, at de skal samarbeide i grupper og de har felles gjennomgang i full klasse, slik at elevene kan hjelpe hverandre i kunnskapsutviklingen.

Bearbeide fagstoff fra flere kilder

P1, som tidligere har vært norsk og engelsklærer på Plassen, men som nå er undervisningsinspektør og primusmotor i skriveprosjektet, forteller om et typisk opplegg hun kunne ha med elevene. I sitatet nedenfor beskriver hun hvordan elevene får tilgang på kunnskap fra tre forskjellige kilder, fra læreboka, fra internett og fra en PowerPoint-presentasjon:

Vi har jobbet grundig med tema, jeg har kanskje hatt en PowerPoint presentasjon. De har lest fra boka si, de har funnet informasjon på nettet, de har hatt rollespill. Jeg er veldig glad i å bruke teater i

undervisningen. Og så har det endt med en vurderingssituasjon, som de da har skrevet en oppgave i forhold til det tema da [...]. (P1)

På denne måten kan elevene hente innholdsmomenter fra flere kilder, og de får øve på å formulere kunnskapen de har tilegnet seg gjennom et rollespill, før de skriver en tekst i forhold til det aktuelle temaet.

S2, som er norsklærer på Skogen, var også opptatt av at elevene skulle bruke flere kilder. Da elevene hennes skulle skrive et leserinnlegg om doping, leste elevene artikler de fant i media, for å finne aktuelle problemstillinger:

S2: Jeg kan fortelle et eksempel som vi hadde i fjor. Det var mye oppe i media dette med doping

Intervjuer: Ja.

S2: Og vi leste flere artikler og så fikk elevene i oppgave å komme med problemstillinger som kunne vært tatt opp til et debattinnlegg. Og da kjørte vi det opp på tavlen og alle fikk beskjed om å skrive ned, og så fikk de svake elevene litt støtte og hjelp underveis med det. Så det var et sånn.

Alle forslagene fra elevene ble gjort tilgjengelig for de andre elevene, og samtalen i klasserommet kunne hjelpe elevene med å formulere problemstillinger til debattinnlegget de skulle skrive.

Kildene lærerne gir elevene er ikke alltid skriftlige. P2, som blant annet underviser i naturfag på Plassen, forteller om et opplegg der naturfagsklassen hennes på niende trinn skulle skrive en artikkel om romforskning. Da hadde hun valgt å vise elevene filmer om temaet, før elevene skulle velge hva de ville skrive om. Filmene skulle gi elevene en idé om hva romforskning er, og hvor mye forskjellig det er å skrive om når det gjelder dette temaet. For å hjelpe elevene å systematisere informasjonen, satte hun dem i gang med et gruppearbeid:

Jeg satt de i grupper og så skulle de lage tankekart på hva er det de mener romforskning er da, hva er det de tror romforskning er. Og så, så vil litt på hva de hadde snakket om da, og så fant vi ut at det egentlig er ganske masse som er romforskning. Så da fikk de på en måte litt flere ideer, samtidig som da de satt på gruppe så fikk de ideer fra hverandre også. Og så sa jeg at vi skulle skrive en artikkel, fordi det er også kompetansemål i naturfag. (P2)

Her ser vi at også P2 legger opp til at elevene skal hjelpe hverandre med ideer. Først snakket de sammen i mindre grupper, deretter delte gruppene det de hadde kommet fram til med hele klassen, før de til slutt måtte sette seg ned og velge hva de skulle skrive om. Etter at elevene hadde valgt tema, så kunne de fritt innhente informasjon fra andre kilder. Det er tydelig at også denne læreren er opptatt av å bruke flere kilder og at hun er opptatt av at elevene skal dele og utvikle kunnskap i fellesskap.

Tenkeskriving

I nesten alle eksemplene på førskriveaktiviteter i materialet, bruker lærerne tenkeskriving som verktøy. I eksemplet fra Marka, skriver elevene ned ideer til plot og personbeskrivelser. I S2 sitt opplegg, skriver elevene ned forslag til problemstillinger. Og i P2s romforskningsprosjekt, lager elevene tankekart. S4, som er kunst- og håndverklærer på Skogen, sier også at hun liker å bruke tankekart i en førskrivefase:

Jeg jobber veldig mye med tankekart, men det er jo både i forhold til det visuelle, å skrive ned tankene sine, så jeg elsker tankekart som blanding av tegning og tekst. (S4)

Her trekker hun fram at det å skrive ned tankene sine i et tankekart kan hjelpe elevene å se for seg innholdsmomenter før de skal skrive.

S3, som er RLE-lærer på Skogen, forteller hvordan hun hadde brukt skriving i en førskrivefase. Hun hadde hatt en fem-minuttersøkt, der elevene hadde skrevet ned det de forbant med begrepet identitet:

Vi har også type presskriving, at de skriver fem minutter hver seg om et tema, denne gangen var det identitet, og hvor en elev da kommer opp på tavlen og spør om stikkord, så kommer det innspill fra salen og så tar man det derfra, men da har man på en måte aktivert noe i forkant. (S3)

Her ser vi at læreren er opptatt av at elevene skal dele det de har kommet fram til da de skrev, slik at de etter presskrivingen fikk opp noen stikkord på tavla. Til nå har eksemplene handlet om hvor og hvordan elevene finner og bearbeider ny informasjon de skal bruke i tekstene sine, men eksemplet over viser hvordan S3 ber elevene om å skrive ned hva de kan om temaet identitet, før de begynner å arbeide med temaet. Det var flere av denne typen førskriveaktiviteter i materialet.

Aktivere førkunnskap

P3, som blant annet er samfunnsfagslærer på Plassen, forteller også om et førskrivingsopplegg som skulle aktivisere elevenes førkunnskap. Elevene i samfunnsfagsklassen hennes på niende trinn hadde fått en oppgave som gikk ut på å sammenlikne to europeiske land i forhold til folketall, areal og liknende. Før de begynte på selve oppgaven skulle elevene bruke det de kunne fra før til å plassere land i Europa:

Vi hadde en time hvor de først skulle skrive ned tolv land i Europa som de kunne, uten å se på noe, og så tok vi det på tavla og snakka om: Ok, er egentlig Mexico i Europa? For det kom noen forslag som måtte ut. Og så fikk de i oppgave å plassere landene enten nord, sør, øst eller vest. Uten hjelpemidler da, men ut i fra hva de tenkte, og så tok vi på en måte det opp: Hva kan vi si om Tyskland? Hvor er det? Og så skulle de prøve å rangere landene etter folketall, de tolv, og så snakka vi om det og måtte sjekke

litt på nettet og sånn. Og så til slutt skulle de plassere landene etter areal, hvilke som var størst. Så da kom det opp mange land og begreper, og så fikk de oppgaven neste gang. (P3)

Beskrivelsen viser en førskrivefase der elevene får brukt det de kunne om land i Europa fra før, men de fikk i tillegg korrigert informasjonen som ikke var riktig. Eksemplet viser at de måtte sjekke ut informasjon de manglet ved å søke det opp på nettet, og på denne måten fikk elevene hengt ny informasjon på knagger de allerede hadde. Sitatet over viser enda et aspekt av førskrivefaser i ulike fag, og det er å få kjennskap og oppøve evne til å bruke fagbegreper.

Fagbegreper

En av lærerne på Fjordbyen er opptatt av skillet mellom det å ha kunnskap og å bruke denne kunnskapen i en tekst, og at elevene trenger hjelp til å få dette til. I dialogen nedenfor snakker F4 om norskfaglige begreper, men hun introduserte med at det var viktig i samfunnsfag, for der jobber man mye med begreper. F4 forteller at skriveprosjektet har gjort henne mer bevisst på at det er viktig å jobbe med begreper før man skriver:

F4: Så det har vært en sånn sunn bevisstgjøring for meg tror jeg, for jeg har ikke skjønt hvor vanskelig det er for dem å anvende fagbegreper, for det forlanger vi liksom at de skal gjøre, men det er egentlig veldig en sånn øvingsprosess. Hvor vi har øvd i flere ledd med sånn der skjemaer og lagd eksempelsetninger og sånn for å få begrepene inn. Eller i norskfaget med de retoriske begrepene for eksempel

F3: mm (...) Ja, ja

F4: Ja, hvordan bruker vi begrepet etos i en setning, liksom, eller etosappeller, det er ikke så lett det.

Intervjuer: Nei

F4: Sant, for du kan slå opp hva det betyr, men å anvende det er (...) så det syns jeg at jeg, det tror jeg at jeg gjør mye mer nå enn jeg gjorde før.

F3: Mm

F4 er tydelig på at elevene må kunne mer enn å vite hva et ord betyr, for at de skal kunne bruke det i en egen tekst, og at elevene må øve på å bruke begrepene i tillegg. Også på Plassen gir de uttrykk for at det er viktig å arbeide med begreper:

Intervjuer: Det med begrepsinnlæring i førskrivefasen, det har dere snakket om. Er begrepsinnlæring viktig, for å spørre på den måten? For dere alle?

P2: Ja!

P4: Særlig her! Jeg tror vi har et elevgrunnlag som gjør det nesten ekstra viktig.

Intervjuer: Så det arbeider dere mye med?

P2: Og ord som vi tenker er vanlige ord, relevant. Jeg gikk gjennom kjennetegn på måloppnåelse: Bruke relevante fagbegreper. Ok, hva er relevant? De spurte i hvert fall da, så jeg håper de er flinke til å spørre sånn at de får med seg hva det betyr, for det er en del ord som ikke jeg tenker at de ikke kan.

Lærerne forteller at Plassen er en skole med en stor andel minoritetsspråklige, og at arbeid med begreper blir ekstra viktig. Sitater viser at det ikke bare gjelder fagbegreper, men andre ord som vi bruker også underveis i undervisningen.

Etter at lærerne på Skogen hadde fortalt om hvordan det er lagt opp til at de skulle arbeide med begreper på systemnivå, var det interessant å høre hvordan de arbeidet med begrepene i undervisningen. Vi stilte spørsmål om de arbeidet med begrepene i en førskrivefase. S3 forklarer det slik:

S3: Ja. Nå sist så hadde vi vel introduksjon til tema om demokrati, menneskerettigheter og konfliktløsning. Da plukket jeg ut en del begreper som elevene da skulle jobbe med i forkant og definere dem, dele kunnskap i gruppene, så det foregikk på forhånd ja, og så skrev de da tekst om demokrati i etterkant. Da hadde vi jobbet med begrepene først.

Intervjuer: Og hvor du da også hadde et spesielt blikk for måten de brukte begrepene på i teksten?

S3: Ja da var det, mm (...)det lå i kjennetegnene at de skulle bruke fagbegreper.

S2: [Det lå i kjennetegnene antakeligvis]

Intervjuer: Nettopp, akkurat

S3 viser at også når det gjelder fagbegrepene så er de opptatt av at elevene skal dele kunnskap i en førskrivefase. Elevene skulle definere begrepene i forkant slik at det skulle bli lettere for dem å bruke dem i tekstene.

I P3s eksempel fra samfunnsfagsopplegget om europeiske land, hjelper hun elevene både indirekte og direkte å få kjennskap til begreper elevene bør ta i bruk i sine tekster. I eksemplet over ber hun elevene om å rangere landene etter folketall og areal. På spørsmål om hun arbeidet eksplisitt med begrepene svarer slik:

Intervjuer: De begrepene var det også, arbeidet du eksplisitt med begreper?

P3: Nei, men litt sånn: hva er areal? Og hva er et stort areal på et land? Hva er et lite areal? Og litt sånn med folk og areal. Hvordan er det for eksempel i Norge? Er Norge stort? Norge er ganske stort i Europeisk sammenheng, det var jeg ikke klar over. Men det bor jo ikke så mange mennesker, ikke sant, og hvordan blir det. Så det var egentlig bare det vi gjorde da hadde ikke jeg noe sånt...

Dette er eksplisitt arbeid med begreper. Hun forklarer og eksemplifiserer slik at elevene får en forståelse for hva det betyr, men også for hvordan de kan bruke det i egen tekst, når de skal skrive om og sammenlikne de to landene i Europa.

4.1.3 Utvikle sjangerkunnskap, tekststrategier og prosesskompetanse

Det er ikke nødvendigvis et skarpt skille mellom innholdskunnskap på den ene siden, og sjangerkunnskap, tekststrategier og prosesskompetanse på den andre siden. M4s beskrivelse

av hvordan elevene får jobbe med ulike innholdskomponenter i en novelle på forhånd, er et godt eksempel på dette. Disse innholdskomponentene, og hvordan de ordnes, er også knyttet til sjanger. Arbeidet med dem hjelper elevene å utvikle sjangerkunnskap og tekstkunnskap, samtidig som de utvikler innholdet i teksten de skal skrive. At de får i oppgave å finne ut av det før de skal skrive, hjelper, som tidligere nevnt, elevene å utvikle hensiktsmessige skrivestrategier, som å planlegge teksten på forhånd. Eksemplet fra S1, som blant annet er engelsklærer på Skogen, gir også dette inntrykket:

Jeg har åttende trinn, så vi begynte med fantasihistorie og de forskjellige elementene, hva består en fantasihistorie av: Det er en god person og hvem kan det være, og få opp så mange ideer som mulig før de begynner å skrive. (S1)

Her ser vi at læreren samtidig som hun forteller elevene hva en fantasihistorie består av, for eksempel at de har en god person med, oppfordrer dem til å komme med ideer til hvem denne gode personen kan være. Altså sjanger- og innholdskunnskap, tekststrategier og prosesskompetanse i ett. Romforskningsprosjektet som P2 forteller om, er et annet eksempel som viser hvordan dette henger sammen. Etter at elevene hadde valgt et tema, og funnet mer informasjon om dette temaet på nett, så skulle de lage en disposisjon, hvor de skulle ordne innholdet i avsnitt:

Og så har vi hjulpet til litt med sånn disposisjon, for vi hadde noen krav til hva som skulle være i hvert avsnitt, og hjelpe de litt med å ja... (P2)

Det å skrive disposisjon handler om å organisere innholdskunnskap, men det handler også om sjangerkunnskap og tekststrategier. Og det handler om prosesskompetanse, nærmere bestemt det å planlegge en tekst. Vi ser at denne læreren hjelper elevene, ved å gi dem kriterier for hva de ulike avsnittene i teksten skal inneholde, noe som er knyttet til sjanger og tekststrategier. P2 forteller at hun i tillegg hadde en gjennomgang av artikkelsjangeren, før hun satte elevene i gang med å skrive disposisjonen. S3 forteller at hun har gjort noe av det samme:

Altså først hadde vi en lærergjennomgang med PowerPoint, hvor jeg gikk igjennom hva som var en fagtekst i RLE. Og da støttet jeg meg på dere da, ja både skrijving i alle fag og det vi fant av nyttig litteratur, det fikk de på forhånd. Så de fikk på en måte en oppskrift [...]. (S3)

Både P2 og S3 viser at de er opptatt av at elevene skal kjenne til sjangertrekkene for artikkel og fagtekst i RLE før elevene går i gang med skrijvingen, og begge gir elevene en oppskrift for hvordan teksten kan bygges opp. Flere av lærerne gir inntrykk av at det er viktig å planlegge teksten på forhånd. F2 snakker her om en drøftingsoppgave hun har hatt med elevene sine på

treningsslære, og at hun gir dem i oppgave å levere en disposisjon før elevene setter i gang med skrivingen:

Når jeg hadde den drøftingsoppgava som jeg snakka om, så måtte de levere en disposisjon i forkant av den, og da ser du ekstremt ofte sammenhenger mellom hva de legger i disposisjonen og hvordan teksten blir. For det er noen som er veldig svake til å skrive som da heller ikke legger noe jobb i den disposisjonen, og når jeg snakker med dem da i etterkant, når jeg liksom ser hva som er utgangspunktet før de skriver, så var det en som skrev: innledning, hoveddel avslutning. (F2)

Dette er et eksempel på at ikke alle elever klarer å planlegge teksten på forhånd, og at det kan være en sammenheng mellom hvor god disposisjonen er, og hvor god teksten blir.

Et bilde av produktet

Når F2 snakker om en treningsjournal, som elevene hennes i treningsslære bruker to år på å skrive, kommer hun inn på hvor viktig hun synes det er at elevene har et bilde av hvordan teksten skal bli. Hun forteller at elevene blir overrasket når de får høre at de skal jobbe med en tekst så lenge, og at det da kanskje blir ekstra viktig å hjelpe elevene å se for seg målet med skrivingen ved bruk av modelltekster, og å dele opp tekstene, og øve på en ting av gangen:

Ja, sånn at det å skape et bilde i hodet på hva som blir forventa til slutt, men da å ta alt i veldig små sekvenser, i dag skal vi skrive innledning på kapittel én, bruk nå et kvarter, og så gjør dere dere ferdig med det, og så neste gang kan vi ta det fram igjen og så kan dere forbedre litt på det dere har gjort, men nå skal vi liksom konsentrere oss om kapittel to. [...] Så bruker vi også veldig mye sånn type modelltekster, eller altså gode eksamensbesvarelser som et bilde på hva det er dette her skal bli. Og så prøve å bryte det ned, og sier at i dag skal vi bare jobbe med avgrensing i innledningen, for eksempel, og så jobber liksom litt steg for steg, og det tror jeg, det har jeg i hvert fall gjort mer nå i senere tid enn jeg har gjort før. (F2)

Her forteller F2 at hun bruker tidligere eksamensbesvarelser for å gi elevene et bilde av hvor de er på vei. Det er flere av lærerne som forteller at de bruker elevtekster, de har fått av tidligere elever. P4 forteller hvordan hun gjør det i naturfag.

Jeg har fått noen elevtekster fra i fjor, som noen eksempler. I naturfag, sånn som nå når vi driver med lab, så hadde vi et enkelt demonstrasjonsforsøk nå for to uker siden, kan det ha vært det? Da skrev vi felles, altså først gikk vi igjennom oppsettet og snakka høyt om hvorfor det er viktig at man skiller mellom resultat og diskusjon for eksempel, og hadde en samtale om det, og så gjorde vi et forsøk, så skulle de fylle inn og så lagde vi en fasit sammen på tavla der folk kom med innspill, og nå skal de skrive sin egen i morra. (P4)

Her bruker P4 tidligere elevtekster for å gå igjennom oppsettet, men hun bruker også den arbeidsformen M4 fortalte at norsklærerne på Marka bruker, der elevene og læreren skriver i fellesskap i klasserommet. Først ser de på en modelltekst, deretter skriver de et utkast til en

tekst sammen i klasserommet der elevene får komme med forslag til hvordan utformingen skal være, og så skal de skrive selv til slutt. Dette er et godt eksempel på hvordan en lærer kan støtte elevene i en skriveprosess, hvor elevene får gradvis større ansvar for utformingen av teksten.

4.1.4 Kort oppsummert

Intervjuene viser at lærerne bruker et variert utvalg av førskriveaktiviteter. Det at fagens sjangre, begreper og innhold må bearbeides før elevene går i gang med skrivingen, ser ut til å være en naturlig del av skriveprosessen. Lærerne hjelper også elevene å planlegge teksten i forkant av skrivingen, og på den måten utvikle prosesskompetanse. F2 forteller at hun var blitt mer bevisst på hvor viktig førskrivefasen er for elevene. «Før kunne jeg kanskje i større grad si at nå skal vi skrive en drøftingsoppgave og så sette i gang med den, mens nå er jeg mer bevisst på prosessen i forkant». Uttalelsen er betegnende for holdningene lærerne hadde til førskriveaktiviteter.

4.2 Modelltekster

Det er to ting som er spesielt interessant når det gjelder modelltekster. Det ene er hvor lærerne henter modelltekstene fra. De fleste forteller at de bruker elevtekster, hentet fra tidligere årskull eller fra elevenes egne tekster. Noen av lærerne vi intervjuet forteller at de bruker autentiske tekster hentet fra ulike kilder. En av lærerne forteller at lærere i prosjektgruppa på hennes skole har laget en rekke modelltekster som alle lærerne på skolen kan bruke. Det andre som er interessant, er hvordan lærerne bruker modelltekstene i elevenes skriveprosess. Informantene forteller at de modellerer før elevene skriver, men også underveis i og i etterkant av skrivingen. Det er også flere eksempler på at de ikke bare leser tekstene, men at de også peker på sjangertrekk og gir elevene mulighet til å øve på ulike tekststrategier knyttet til de ulike sjangrene, slik som i eksemplet fra Marka i 4. 1. 1.

4.2.1 Hvor henter lærerne tekstene fra?

I kapitlet om førskrivefasen så vi eksempler på at lærerne brukte tidligere elevs tekster som modeller. F2 forteller at hun viser elevene gode eksamensbesvarelser, og P4 forteller at hun har fått tekster fra elever hun hadde hatt i Naturfag året før. P3 er også norsklærer på Plassen,

og hun forteller at hun har brukt en tidligere elevs oppgave når 3. klasse-elevene hennes skulle skrive en fordypningsoppgave i norsk:

Jeg tenker også at vi eller jeg bruker ganske mye sånne modelltekster. Når tredjeklasse skal skrive en fordypningsoppgave i norsk, så ser de på en tidligere oppgave som jeg har fått lov å vise fra en tidligere elev. [...] for de får velge mellom muntlig og skriftlig presentasjon [...], men jeg hadde fortsatt mitt gamle særemne, så da holdt jeg mitt særemne. Det handla om tre bøker av Jon Ewo og allusjoner i de bøkene. Så da så vi på en skriftlig og så en muntlig, så enten det med modelltekster eller å gjennomgå et tema litt sånn kjedelig eller prøve å tenke rundt hva det egentlig dreier seg om. (P3)

Siden elevene kunne velge mellom skriftlig og muntlig formidling av fordypningsoppgaven, så brukte hun i tillegg sitt eget gamle særemne til å modellere en muntlig presentasjon. Det er flere av lærerne som forteller om hvordan de bruker elevtekster som modeller. Under henholdsvis 4.2.2 og 4.2.3 skal vi se eksempler på hvordan F3 og F4 bruker elevenes egne tekster underveis i og i etterkant av elevenes skriveprosess, og hvordan P2 og P4 har brukt en argumenterende tekst fra en tidligere elev.

Det finnes også eksempler på at lærere bruker autentiske tekster fra media. S2, som blant annet er norsklærer på Skogen, forteller at hun har hentet ut deler av bokmeldinger som hun har funnet på nettet, når hun skulle vise elevene hvordan de kunne skrive egne tekster i denne sjangeren:

Men ikke alltid. Altså nå skal elevene mine, på fredag, skrive en bokmelding og da har jeg vært ute og sakset fra bokmeldinger jeg har funnet på nettet, for å vise hvordan man kort kan skrive om sjanger og handlingsreferater og så videre og så videre. Og så har de hatt en time hvor de har jobbet med innledningen sin, og kanskje få inn en metafor, det er det vi har jobbet litt med nå. (S2)

Det er noe liknende P1 gjorde da elevene hennes skulle skrive filmomtaler. Da var hun ute og fant autentiske filmomtaler i flere forskjellige medier:

Vi hadde film og filmomtale som de skulle skrive, før det så leste vi og så ulike filmomtaler, hørte for det er mange sånne filmomtaler på radioen, så vi hørte noen filmomtaler, og vi så noen klipp fra forskjellige tv-programmer, og leste selv. Og så så vi en film og så skulle vi skrive filmomtale om den filmen. Det var en oppgave. (P1)

I dette sitatet ser vi at P1 ikke bare bruker skriftlige modeller for en filmomtale elevene skulle skrive, hun brukte også filmomtaler fra tv og radio. I disse modellene blir formen forskjellig, men innholdet og hvordan dette innholdet blir formulert, kan gi elevene et bilde av hvordan de kan utforme sin egen tekst.

4.2.2 Underveis i og i etterkant av skriveprosessen

Til nå har vi sett eksempler på at lærerne bruker modelltekster i førskrivefasen, men det finnes også eksempler på at lærerne bruker modelltekster underveis i elevenes skriveprosess, og etter at de har skrevet ferdig. F4 forteller at hun har brukt modelltekster etter at elevene har skrevet i timen, og at hun har hentet modellene fra det elevene selv har skrevet selv. Etter at hun har sett på tekstene, så løfter hun dem fram i klassen for en felles evaluering:

F4: Men jeg har begynt mer og mer og så ta, jeg ber dem levere inn ting de gjør i timen, og så ser jeg på det før neste time og plukker ut noen eksempler som jeg viser på skjerm, og så gjør vi en slags felles evaluering i fellesskap i klassen, hvorfor er dette avsnittet godt eller hva ville dere føyd til her for at det skulle bli godt, eller sånn. Og det syns jeg virker bevisstgjørende, og da er de veldig med for da har de jo skrevet tilsvarende tekst selv, så da sitter de hele tiden og sammenligner den som er på skjermen med sin egen. Og så jobber vi aktivt med den, jeg viser den ikke bare fram, men de må gjøre et eller annet med den, ikke sant...

Intervjuer: Mm

F2: Men syns elevene at det er greit? Hvis du da ikke har skrevet så godt avsnittet? Syns de det?

F4: Ja, men ja. Og da enten så spør jeg, ikke sant, vedkommende eller så bare plukker jeg uten å anonymisere det og så gjør ikke det noe, for de blir så vant til det at det er på en måte helt greit da.

Her kommer det fram flere interessante aspekter. Tekstene det er snakk om er mindre tekster som elevene har skrevet i timen, og i stedet for kun å gi skriftlige tilbakemeldinger kan hun vise elevene helt eksplisitt hva hun mener, ved å plukke ut passende eksempler. Evalueringen skjer innenfor et kort tidsrom. Hun tenker at elevene blir mer motivert til å følge med, fordi de kan sammenlikne med den teksten de selv har skrevet. Hun lar i tillegg elevene være med på vurderingsarbeidet slik at de kan øve opp sin egen vurderingsevne, og hun sørger for at elevene bruker evalueringen til å skrive om den teksten de selv har skrevet. Det er også interessant at hun løfter fram elevtekster uten å anonymisere, og at elevene syns at dette er helt greit fordi at de venner seg til det.

F3 forteller at hun har begynt å vise elevene modelltekster underveis i skriveprosessen deres, og hun forteller at hun har begynt å vise elevene eksplisitt hvorfor modellteksten er god, slik at elevene kan forsøke å gjøre det samme i sin egen tekst:

Men også det med at de hermer, ikke sant, [...] at jeg tar opp en god elevtekst og så mens de fortsatt er i prosess, og ser hva er det denne inneholder, hva er det som gjør at den er god? Og det tok jeg meg aldri tid til før, jeg syns det var altfor banalt og tenkte at hvis jeg viser en tekst og leser opp det, så skjønner elevene på en måte hele tiden intuitivt hvorfor den er god, men det gjør de jo ikke. [...] Det er først nå i det siste at jeg har innsett at jeg har drevet med sånn implisitt skriveundervisning en god stund (latter).
(F3)

I begge disse tilfellene bruker lærerne modelltekstene som en del av lærerresponsen. Det skal jeg komme nærmere inn på i delkapittel 4.4.

4.2.3 Hensikten med arbeidet

Som vi så under førskrivefasen kan hensikten med å vise elevene modelltekster, være å lære elevene ulike trekk ved ulike typer tekster. M4 forteller at elevene øvde på deler av et essay etter at de hadde lest et essay. Hun hjelper dem å identifisere og øve på trekk som er typiske for akkurat denne sjangeren. Hun bruker modellteksten til å eksemplifisere hva et essay kan handle om, men også hvordan denne teksten trenger en rød tråd, fordi den ellers er løs i formen, med flere av det hun kaller avstikkere. P4 forteller at hun brukte tidligere elevers labrapporter for å modellere hvilke innholdskomponenter som skulle være med, slik at elevene kunne være med å lage en oppskrift, før de fylte ut en felles rapport. Elevene skrev en til slutt en labrapport på egenhånd noen uker senere. Hun viser her at hun gjør noe av det samme som M4 fortalte om, at hun bruker modellteksten til å plukke ut innholdsmomenter og tekstelementer som er typisk for sjangeren elevene skal skrive.

F4 forteller hvorfor hun i utgangspunktet begynte å lage sine egne modelltekster, og det var fordi elevene ikke alltid klarer å se for seg hvordan teksten skal være på forhånd, selv om de får kriterier for innholdsmomenter, og at det derfor blir vanskelig å lage en disposisjon:

Og de vet ikke hva de skal gjøre. Og så har jeg tidligere operert med sånne oppskrifter ikke sant, når du skriver en analyse av en novelle så skal du ha med personskildring og miljøskildring og komposisjonen og fortellerteknikkene, og tema til slutt. Men så er det bare en abstrakt remse med ord, så det er først når jeg liksom har vist dem hva de ulike avsnittene skal inneholde i en tekst som de får, da skjønner de hva det er. (F4)

Hun er inne på mye av det samme som F2 snakker om når hun viser elever modelltekster og tidligere eksamensoppgaver, slik at de skal få et bilde av målet med arbeidet. Sitatet berører også flere sider av dette med å hjelpe elevene inn i en tekst, som bruk av oppskrifter og skriverammer, det kommer jeg tilbake til i delkapittel 4. 4. Dette eksemplet og eksemplet fra labrapporten til P4 viser hvordan oppskrifter og tekstmønstre og arbeidet med modelltekster kan knyttes sammen. Det er lærerne i skrivegruppa på Fjordbyen som har laget en samling med modelltekster som alle lærerne på skolen har tilgang på.

Et annet eksempel på hvordan modelltekster kan knyttes til faste mønstre er hvordan P4 og P2 bruker kjennetegn på måloppnåelse for når elevene vurderer en argumenterende tekst. Disse

lærerne forteller om et opplegg de kaller «Klimatoppmøtet», som de har hatt for niendetrinnselevene de har i naturfag. Elevene skulle skrive appeller som de senere skulle fremføre på et iscenesatt klimatoppmøte, og underveis i arbeidet fikk elevene lese og vurdere en appell fra en tidligere elev. De forteller at de hadde gitt elevene i oppgave å vurdere argumentene i teksten, ut i fra kjennetegn på god argumentasjon:

P4: Ja, er de holdbare, er de støttet opp, ja, det skulle de vurdere da, sitte gruppevis.

Intervjuer: Gikk det bra?

P4: Jeg syns det

P2: Ja, jeg syns det var bra.

P4: For da jobba de med appellene og så sammenlignet de med og leste høyt for andre og vurderte...

P2: Og så begynte de og, da så de veldig mye mer på de vurderingskriteriene og kjennetegnene og, og de bare: 'Ja, men er dette holdbart nok og hvordan er dette og er dette bra nok og. Ja, så de satt liksom sånn, og man hørte at de brukte de fagbegrepene når de snakket sammen om det også'.

P4: Og så var det nok litt lettere for dem å kritisere den teksten som ikke var noen andre i klassen sin, at vi hadde tatt en som var helt utenfor. Så jeg syns at sluttresultatet ble veldig godt.

P2: Det syns jeg også. De ble veldig flinke til å argumentere og begrunne.

Her ser vi at elevene får kjennetegn og at de skal vurdere en elevtekst de ikke kjenner fra før, samtidig som de jobber med egne tekster. Elevene begynner å lese opp for hverandre og lærerne syns de hørte gode faglige diskusjoner. De trodde også at elevene syns det var lettere å vurdere en tekst som var anonym og som ikke var skrevet av en klassekamerat.

4.2.4 Kort oppsummert

Eksemplene over viser at lærerne henter autentiske tekster fra ulike kilder, når de skal modellere tekster i ulike sjangre, men at de fleste bruker elevtekster, hentet fra tidligere årskull og fra elevenes egne tekster. Mange lærere bruker tekstene til å modellere en sjanger i førskrivefasen, for å vise elevene mønster som de selv kan bruke i egne tekster. Det finnes også eksempler på at lærerne modellerer underveis i og i etterkant av skrivingen. Det er også et gjennomgående trekk at lærerne gir elevene mulighet til å øve på ulike tekststrategier knyttet til de ulike sjangrene, ved å vise dem eksplisitt hvordan tekstene er bygget opp.

4.3 Faste mønstre

I materialet finnes det flere eksempler på at lærerne bruker faste mønstre, oppskrifter og kjennetegn på måloppnåelse, i skriveundervisningen. Bruk av faste mønstre er ofte nært knyttet til bruk av modelltekster, og lærerne på utvalgsskolene skiller ikke klart mellom disse hjelpemidlene. I 4.2. 3 så vi at P4 bruker en modelltekst til å hjelpe eleven til å lage en

«oppskrift» på hvordan de selv skal skrive labrapport, og i 4.3. 3 så vi at P2 og P4 brukte kjennetegn på måloppnåelse for å vurdere en modelltekst. Noen av norsklærerne snakker om oppskrifter og skriverammer. Flere av lærerne sier at de bruker *Femavsnittsmetoden*, og på to av skolene har de andre modeller for skriving. På Fjordbyen har de en skrive- og analysemodell, der elevene arbeider med faglig beskrivelse, faglig analyse og faglig vurdering, når de skal skrive og analysere tekster. På Plassen bruker de Skrivetrekanten, som er en modell som fokuserer på tekstens hva, hvorfor og hvordan. På tre av de fire skolene har skrivegruppa utarbeidet felles kjennetegn på artikkel, og alle har felles retningslinjer for å referere til kilder. Nedenfor skal jeg gjøre rede for noen eksempler på bruk av denne form for skrivestøtte.

4.3.1 Oppskrifter og skriverammer

Flere av norsklærerne på de forskjellige skolene snakker om oppskrifter for ulike norskfaglige tekster. Det de snakker om her, er en oversikt over innholdsmomenter for, for eksempel, diktanalyse. En av lærerne på Plassen, sier hun har laget et hefte med slike oppskrifter for mange forskjellige typer tekster, som hun bruker på elevene hun har i norsk på 3MK:

Da er det en innholdsfortegnelse, så er det på en måte: diktanalyse, novelleanalyse, retorisk analyse, skrive artikkel, som er sånn de kan bruke hele tida. Det jeg ser at det blir, særlig når de som er på middels nivå skriver en novelleanalyse ut i fra en oppskrift, så blir det veldig sånn: 'Tittelen er dududu', og at de sliter veldig med å løsrive seg. (P3)

Hun synes hun ser at elevene på middels nivå blir veldig bundet, og at de bruker oppskriftene mekanisk uten å klare og løsrive seg. På tross av dette så tror hun at oppskriftene hjelper elevene med å få på plass innholdet som skal med, og hun forteller at hun oppfordrer elevene til å ikke følge dem slavisk:

P3: Men så tenker jeg at om de ikke hadde hatt det, så hadde kanskje mange ting mangla, så jeg er litt sånn i... jeg prøver å si ikke bruk den slavisk, men det er vanskelig for dem å løsrive seg, så jeg vet ikke, jeg tror det er bedre at de har den at de ikke har den.

Intervjuer: Hva sier dere andre til akkurat det? For det er jo det problemet som ligger og vaker med sånne.

P1: Det er vel det samme jeg har opplevd. At de tror at når de får en sånn oppskrift så skriver de det som en overskrift, ikke sant, og så har de ikke skjönt at det bare er en hjelp til deg, at du skal ha med deg det, at det skal bakes inn.

Disse lærerne ytrer begge to en bekymring for at elevene skal bruke oppskriftene for bokstavelig, og at tekstene blir usammenhengende. M4 gir uttrykk for noe av det samme. Hun forteller at hun putter slike oppskrifter inn i et skjema, og at elevene starter med å skrive

stikkord i de forskjellige rutene. Dette hjelper dem med å få oversikt over om de har med alt de skal. De sterke skriverne skriver kanskje bare noen stikkord i disse skjemaene, som utgangspunkt for senere tekster, mens de svakere skriverne begynner med hele setninger allerede i skjemaet:

Nei, altså de sterke skriverne, de skriver kanskje bare noen punkter inni der. Og de svake begynner kanskje med å skrive hele setninger, men så må de fjerne hele malen etterpå, det må de. (M4)

Dette handler om faren for at elevene skal ta oppskriftene for bokstavelig, men vi har også eksempler på lærere som synes at oppskriftene blir for uklare. I kapitlet om modelltekster, så vi at F4 brukte en slik oppskrift for novelleanalyse, og at hun synes at det ble for abstrakt for elevene, helt til hun fikk vist dem eksempler:

Og så har jeg tidligere operert med sånne oppskrifter ikke sant, når du skriver en analyse av en novelle så skal du ha med personskildring og miljøskildring og komposisjonen og fortellerteknikkene, og tema til slutt. Men så er det bare en abstrakt remse med ord, så det er først når jeg liksom har vist dem hva de ulike avsnittene skal inneholde i en tekst som de får, da skjønner de hva det er. (F4)

Vi husker at det var derfor hun hadde begynt å lage modelltekster selv. F4 forteller også at hun har begynt å gi elevene skriverammer. Hun forteller at hun gir elevene innledningssetninger for å få dem til å reflektere skriftlig, over tekstene de har lest:

Intervjuer: Og da er vi jo inne på det der som kalles skriverammer, som er den veldig styrende måten, altså det med å gi dem innledningssetninger. Det første argumentet er eller ja. Har dere prøvd det? Gjør dere det? Dere gjør det. Det gjør du ikke? Nei.

F4: Jeg har begynt å gjøre det i sånne småøvelser i timen også jeg. Bare for og, når vi har lest en novelle for eksempel, så lager jeg to sånne, og så skal de bare gjøre det fort i timen og så sammenligne seg med, sånn liten bare for å skrive noe hele tiden.

Skriverammen F4 snakker om er en liten og oversiktlig ramme, der elevene får to innledningssetninger som viser hvordan de kan formulere refleksjoner skriftlig. F3 forteller at hun har brukt skriverammer før, men at det ikke fungerte:

F3: Men jeg har jo oppdaget med meg selv, da du presenterte sist den der skriverammen du hadde fått, da tenkte jeg, akkurat en sånn en laget jeg det første året jeg jobbet.

Intervjuer: Ja, altså den ekstreme skriverammen. Ja

F3: Den ekstreme skriverammen. Jeg laget akkurat en sånn en. Jeg husker akkurat hvor dårlig det gikk og jeg vet nøyaktig hvorfor det gikk dårlig, det var jo fordi det ikke var blitt til ved en prosess og ikke var eksplisitt nok, jeg bare ga dem noe, ikke sant.

Her peker hun på noe av det samme F4 sa om oppskriftene hun hadde brukt, at det blir for omfattende og uklart for elevene. Det er viktig at elevene er med på prosessen, og at de jobber eksplisitt med skriverammene. F3 sier at arbeidet med modelltekster har bidratt til dette.

4.3.2 Femavsnittsmetoden

Femavsnittsmetoden er en metode for å produsere og strukturere tekster (se kap. 2)

Hovedhensikten med metoden er å utvikle tre grunnleggende skriveferdigheter gjennom tre faser først stiller man spørsmål til tema, deretter skriver man skisser med fem avsnitt, og til slutt gir man og mottar veiledning før man skriver om. Metoden blir nevnt på to av skolene, og noen av lærerne er positive og noen er negative til bruken av den. Kritikken er fokusert rundt antall avsnitt og at formen ikke passer til tekster i alle fag.

På en av skolene er det en målsetning at alle lærerne skal kunne og bruke femavsnittsmetoden. P1, den nyslåtte avdelingslederen på skolen, forteller at hun hadde vært usikker på om lærerne fortsatt bruker metoden, som de hadde fått kjennskap til gjennom skrivekløe-prosjektet som skolen har vært med på. Hun ble positivt overrasket etter å ha snakket med flere lærere, som fortalte at metoden er i bruk i ulike klasser, i ulike situasjoner og ulike fag. P1 hadde tidligere hatt en forelesning om femavsnittsmetoden for hele personalet for å friske opp kunnskapene rundt bruken:

Og for noen uker siden, eller noen måneder siden, så hadde jeg også om 5-avsnittsmetoden, en forelesning for hele personalet. Og da var det mange som kunne det. Jeg tror det var en del i salen som følte at dette var unyttig tid, men det var mange som ikke kunne det også, og som har bedt meg sende presentasjonen i etterkant, fordi de skal bruke det med elevene sine (P1).

Her ser vi at det var noen som synes det var unyttig fordi de kunne femavsnittsmetoden fra før, men at de som ikke kunne den, synes det var nyttig. P3, som er norsk- og samfunnsfaglærer og P2, som underviser i matte og naturfag, forsterker inntrykket hun sitter med:

P3: Ja, med den femavsnittsmetoden som vi kanskje kaller avsnittsmetoden, men den kan de og skal kunne på hele skolen. Så når vi snakker om det, så vet vi jo... Det driver jo dere med i naturfag og.

P2: Ja, vi driver med det i naturfag på niende trinn.

Intervjuer: Syns du det fungerer?

P3: Ja

P2: Ja

P2: Jeg har ikke gjort det med min klasse før. De har gjort det i norsk, men ikke i naturfag, men nå skriver vi fagtekst i naturfag med 5-avsnittsmetoden [...].

Her ser vi at lærerne er positive til bruk av metoden, og at den tas i bruk av flere lærere, i flere fag. P2 forteller at hun for første gang har brukt metoden i naturfagsklassen sin på niendetrinn, og hun synes det fungerer fint. På Marka er det også noen av lærerne som forteller at de bruker femavsnittsmetoden. Dette kommer fram når de diskuterer bruk av underoverskrifter i ulike tekster. F1 mener at underoverskrifter kan hjelpe elevene med å strukturere tekstene:

M1: Men det er jo til veldig hjelp for elevene, i hvert fall mine elever, at de har noen holdepunkter underveis så de vet hva de skal skrive om. Og vi samarbeidet med norsken i fjor om en sånn, om femavsnittsmetoden, og bare det å skrive hvert argument stort over hvert avsnitt gjorde på en måte at flere klarer å skrive mer, og så får man heller prøve hviske det vekk etter hvert da.

Intervjuer: Ja, nettopp. For det er jo også en strategi og ta det vekk.

M1 opplevde at flere elever klarte å skrive mer når de hadde skrevet argumentene over hvert avsnitt, men at de tok det bort etterpå. M4 snakker også om at denne metoden egner seg godt for å lære elevene å bygge ut tekster fra ord til setninger, til hele avsnitt:

Men i forhold til det du spurte om sånne underoverskrifter, og så jeg er jo enig med M1 her om at vi har øvd veldig på dette med 5-avsnittsmetoden, og bygge ut avsnitt, og fra ord til setning til avsnitt. Og da har de jo hatt disse overskriftene sine, men vi har vel stort sett anbefalt dem å fjerne dem ja, for at når en tekst er på to sider, så blir det kanskje litt unaturlig med seks underoverskrifter. (M4)

M4 sier at hun anbefaler elevene å fjerne underoverskriftene, men at de bruker dem som utgangspunkt for avsnittene underveis i skrivingen. Begge disse lærerne snakker om den andre skriveferdigheten i femavsnittsmetoden, som dreide seg å bygge ut femavsnittsskisser.

P1 forteller at hun har lagt merke til misnøye i forhold til femavsnittsmetoden, og hun tror motstanden først og fremst dreier seg om at teksten skal passe inn i en femavsnittsform. Hun peker på at de flinke elevene føler seg hemmet av at det bare skal være fem avsnitt, men så gir hun også uttrykk for det samme som Marka-lærerne, at de svake elevene synes det er lettere å skrive når de har lært seg denne metoden:

P1: Det som jeg ser kan være problemet med sånne faste mønstre, det er at de som er flinke elever, og som tror at det bare kan være fem avsnitt. Får jeg ikke lov å skrive mer?

P2: Minst femavsnittsmetoden.

P1: Mm. Men ja, men jeg har heller sett at det er mange elever som er svake skrivere som føler at det blir lettere å skrive, når de har lært seg den metoden.

M6, som er norsk og samfunnsfaglærer, begrunner sin motstand mot femavsnittsmetoden, både med at tekster ikke alltid har fem avsnitt, og med at tekster i enkelte fag ikke passer inn i denne formen. Denne kritikken gjelder først og fremst at skissene skal ha fem avsnitt, og spesielt dette med at skissene skal ha tre momenter i hoveddelen:

Intervjuer: Når dere sier det dere sier. femavsnittsmetoden- vi snakker jo om den som Karl-Henrik Flyum har kurset i, så har jo den på en måte to sider. Det ene er jo en mal for en ferdig tekst, men det viktigste ved femavsnittsmetoden er jo det der med hvordan du begynner med enkeltsetninger og kler på og sånn. Så når du sier at du ikke liker den så godt, er det den arbeidsformen du ikke liker så godt eller er det den malen til slutt, eller den forestillingen om at det skal bli en tekst med fem avsnitt?

M6: Ja, både det at det skal være en tekst med fem avsnitt, det går jo i hvert fall ikke, men en annen ting er at det ikke alltid passer for de fagene jeg har. Jeg vil gjerne at de skal skrive litt om metode og litt om teori først, og så skal de... ja, jeg har bare aldri. Men gjerne sånn at du har en påstand som du underbygger med eksempler og, altså veldig mye av den tankerekken, og det har vi også prøvd å få inn i

den artikkelmalen. Men ja, jeg har aldri vært opplært til å skrive samfunnsfaglige artikler på den måten. Jeg synes det er veldig rigid, hvis du følger den veldig slavisk og det er det noen av elevene som gjør, hvis du presenterer det for dem.

Det er to ting som er interessant her. Det ene er at lærerne som uttrykker misnøye, kritiserer ett trekk ved femavsnittsmetoden, og ikke metoden som helhet. Det andre som blir tydelig er at lærerne er oppmerksomme på at arbeidsformen må behandles med romslighet av både elever og lærere, og at de tenker at den ikke passer for alle sjangre eller fag.

4.3.3 En modell for fagskriving og Skrivetrekanten

Skrivegruppa på Fjordbyen har utviklet en modell for skriving og vurdering av fagtekster. Dette er en modell det er en forventning om at alle lærerne på skolen skal bruke. Modellen skal hjelpe elevene til å bli bevisste på at når man skriver fagtekster, så er det viktig at de beskriver, analyserer og vurderer, ved hjelp av fagbegreper. Modellen skal også hjelpe lærerne i vurderingsarbeidet. Lærerne forteller at de brukte modellen, da de utviklet malen for god fagtekst (se 4.3.4), men at det ikke er ment som et rigid analyseverktøy. F4 synes arbeidet med modellen har vært bevisstgjørende og skapt gode diskusjoner:

Det har vært i forbindelsen med denne såkalte Fjordbyen-modellen, med disse her tre nivåene, ikke sant, at noen ganger er det kanskje nok å være på et beskrivende nivå, og hva er egentlig forskjellen på det beskrivende og det analytiske og alt dette her sånn du nevnte. Og det blir veldig gode diskusjoner (...) Det blir så bevisstgjørende for en selv, tenker jeg. (F4)

Arbeidet med modellen er ikke bare bevisstgjørende for lærerne. De forteller også at elevene blir flinke til å bruke modellen, når de har fått trening. F2 forteller at underviser i treningslære i førsteklasse, og at her driver de først og fremst med faglig beskrivelse i de tekstene elevene skriver. De må kunne en del begreper og mye av det de skriver, er ren gjengivelse. Her forteller hun hvordan elevene utvikler fagspråk ved bruk av modellen:

Og så har jeg innført disse begrepene etter hvert nå, og nå kan jeg se nå når vi sitter med et større skriveprosjekt at de sier, men her mangler jeg litt faglig beskrivelse, og da merker du at de på en måte begynner å få inn disse begrepene i forhold til i hvert fall det som jeg har vært veldig fokusert på, hvis de sier at de skal ut å jogge for å få bedre utholdenhet, så sier jeg at det holder ikke, det kan alle si, men hvis du skal ut å trene aerob utholdenhet gjennom langkjøring, for eksempel, så er det der du skal være. (F2)

Elevene blir bevisste på hvor viktig det er å bruke fagbegreper når de skal beskrive treningsøkter. F2 forteller at med litt trening blir modellen et godt verktøy for egenvurdering,

og i andre klasse når de har fått øvd seg mer, så kan de finne på å kritisere læreboka hvis den ikke oppfyller kravene til faglig beskrivelse.

Diskusjonene rundt bruken av modellen har vært mange på Fjordbyen. F2 forteller at det kan være vanskelig å skille mellom hva som er faglig beskrivelse, analyse og vurdering i elevenes tekster. Hun forteller at i seksjonen for idrettsfag har de jobbet en del med å analysere eksamensoppgaver, for å skape større forståelse for bruken av modellen når lærerne vurderer elevtekster:

En diskusjon som vi hadde på møte i forrige uke, fordi at vi prøver å bruke disse begrepene faglig beskrivelse, faglig analyse, faglig vurdering, der vi sliter, og det har flere i gruppa uttrykt at det kan være litt vanskelig å skjønne forskjellen på det, og jeg tror det kanskje det er lettere å skjønne forskjellen i noen fag, men det er ikke så typisk i andre fag, sånn at på min seksjon, så hadde vi tatt ut noen eksamensbesvarelser i forrige uke, der vi jobba mye med hva er forskjellen på en faglig analyse og faglig vurdering, og vi er fortsatt der at vi har, vi er ikke sånn at vi føler at vi har veldig fasit der, mens jeg føler at kanskje i andre fag, så kan det kanskje være mer tydelig (...) ja. (F2)

Som med bruken av femavsnittsmetoden, ser vi at lærerne opplever at modellen kanskje ikke passer like godt for alle fag, men også at også denne metoden må brukes med romslighet. F3 har kommet fram til at modellen ikke kan brukes som fasit, men at den kan hjelpe lærerne til å reflektere hvordan de bruker de ulike nivåene i modellen, i skriveundervisningen:

Men det har vi nok erkjent at dette er ikke for å finne en fasit på noe, men det for at det gjør noe med refleksjonen læreren gjør seg, både når det gjelder å legge opp undervisningen, men også når det gjelder å formidle dette til eleven. Når eleven har skrevet en tekst, så akkurat at det er her den faglige analysen begynner og der den slutter, det er ikke sånn det fungerer, men det er noe med at man skal vise at eleven skal være på disse nivåene hvis, som du sier, læreplanmålet krever det, når du skal anvende fagstoffet. (F3)

Selv om både lærere og elever må jobbe for å få grep om modellen, så viser uttalelsene fra Fjordbyen-intervjuet at lærerne synes at arbeidet er meningsfylt og at det fører til en bevisstgjøring for elevene og lærerne.

Skrivegruppa på Plassen har en plan om å spre det de kaller skrivetrekanten til de andre lærerne på skolen. Skrivetrekanten er i følge Skrivesenteret, et didaktisk hjelpemiddel som illustrerer forholdet mellom formål, innhold og form. Dialogen nedenfor beskriver hvordan skrivegruppa har planlagt å gjøre dette hjelpemiddelet tilgjengelig for resten av kollegiet:

P3: Vi har en plan som vi snakket litt om i København, som fortsatt er en plan, dette med skrivetrekanten. Så niende, de har jo kunst og håndverk, så planen er at de skal lage en sånn skrivetrekant som henger i hvert klasserom...

Intervjuer: Og skrivetrekanten er da?

P3: Hva skal du skrive, hvordan og hvorfor? Og tanken er at den skal kunne, altså ikke bare være en plakate, men at den skal kunne deles opp, at man kan fjerne en del og si: 'Ok du vet hva eller hvorfor, men hvordan vil du gjøre det?' Og det er tanken at den skal henge i alle klasserom, sånn at man får noen

flere felles rammer å snakke om skrivning i alle fag. Og det er vel også tanken at niende klasse skal gå rundt til alle klassene, fra åttende til tredje, og fortelle om den.

Skrivegruppa hadde allerede før sommeren en presentasjon for hele personalet om skrivetrekanten, slik at de fleste lærerne allerede er kjent med den:

P4: Jeg tror det hvorfor-budskapet har nådd litt til i hvert fall en del.

P3: Og særlig i og med at eksamen, i hvert fall i norsk, jeg vet ikke helt hvordan det er i de andre fagene, snakker mer om formål, så alle vil jo ha nytte av å tenke igjennom det.

Det er tydelig at lærerne i skrivegruppa mener at skrivetrekanten vil være et nyttig verktøy i skriveopplæringen, spesielt i forhold til å sette fokus på hensikten med skrivningen.

4.3.4 Kjennetegn på måloppnåelse

Tre av utvalgsskolene har utarbeidet standardiserte skjemaer for kjennetegn på hvordan en god saktekst skal være. På Plassen har de som sagt akkurat startet opp med nytt fokus på skrivning i alle fag, og som vi har sett over er faste mønstre er en av de tingene gruppen ser det fornuftig å arbeide med. En av målsetningene for skriveprosjektet ved Plassen, er nettopp å utarbeide felles retningslinjer på tvers av fag. Nedenfor skal jeg beskrive disse kjennetegnene på de tre skolene som har utarbeidet felles kjennetegn på måloppnåelse.

Fjordbyen

På Fjordbyen har skrivegruppa utarbeidet en mal som inneholder kjennetegn på hva som er en god saktekst. Denne malen er ment å kunne brukes i alle fag. Utgangspunktet for kjennetegnene har vært elevtekster som skrivegruppa har lest og diskutert, og modellen for faglig beskrivelse, analyse og vurdering som ble beskrevet over. Elevtekstene har lærerne hentet fra ulike fag, og de har diskutert ulikheter og likheter i de forskjellige fagene. F4 er norsk og samfunnsfaglærer og gir uttrykk for at hun synes at disse tverrfaglige diskusjonene har vært lærerike:

Nei, det ble mere sånn spørsmål og svar, for det var jo fra veldig mange ulike fag, og jeg synes jo at jeg som norsklærer lærte masse av det, for vi er jo så vant til at det er jeg som er sjefen når det handler om skrivning, og så kommer naturfagslærer og så var det treningslærer og så var det religion og historie. Det ble veldig interessante diskusjoner, hvor vi også opplevde at her er det kanskje behov for litt ulike retningslinjer i de ulike fagene, fordi det er forskjellige tradisjoner og ikke sant, så det var nyttig. (F4)

Her snakker F4 om to viktige momenter når det gjelder felles retningslinjer på tvers av fag. Det ene er at det ikke nødvendigvis er norsklærernes tekstforståelse som skal ligge til grunn for kriteriene. Det andre er at fordi fagene har forskjellige skrivetradisjoner, så er det ikke

sikkert at den samme malen passer i alle fag. Dialogen nedenfor er et eksempel på en diskusjon lærerne har hatt:

F4: Noe jeg også husker at vi diskuterte det var hvordan man skal forvente at elevene anvender fagbegreper. Sant, for i noen fag er det så viktig at du begynner med å definere veldig tydelig hva fagbegrepene inneholder og så videre, mens i andre fag så er ikke den tradisjonen så sterk og hvor viktig er det og så videre

F2: mm

F3: Det var jo egentlig sånn prosjektet begynte i utgangspunktet, for F2 og jeg hadde samme klasse, og satt og pratet om det, og jeg oppdaget at du sa til elevene at de måtte definere hva fenomenet var før de kunne bruke det videre i teksten, og jeg sa at, men nei det blir jo helt feil, hvis de skal si at en metafor er en sammenligning uten som, og her i dette diktet ser vi, det skal vi ikke ha, så vi har jo sett flere eksempler på at fagene er ulike og at det er ulike fagtradisjoner som krever ulik tilnærming når elevene skriver.

Diskusjonen berører ulike fags tilnærming til bruk av fagbegreper i elevenes tekster, hvor F2, som har idrettslære, ønsker at elevene skal definere begrepene før de blir brukt, mens norsklæreren ønsker en mer essayistisk tilnærming. F1, som er historie- og religionslærer, påpeker at de har diskutert hvordan de ulike faglærerne ønsker at en innledning skal være:

F1: Jeg og en annen norsklærer, har hatt mange diskusjoner om innledningen. Hvordan skal en innledning være på en historisk artikkel, og der jeg har vært helt sånn enkel og grei: 'Denne artikkelen skal handle om sånn og sånn, og først skal jeg gjøre sånn og så skal jeg gjøre sånn og til slutt skal jeg gjøre sånn', og så sier norsklæreren, nei de vil ha litt sånn skrevet rundt for å komme inn i temaet. Husker dere det?

F3: Ja, vi har krangla masse om det.

F1: Vi har hatt masse diskusjoner om innledninger.

I tillegg til uenigheter rundt bruken av fagbegreper og innledninger, hadde det vært uenighet om hvor personlig teksten kan være, om det var lov å ha med egne påstander og ubegrunnede argumenter. På spørsmål om de hadde diskutert rettskriving og slike ting, forteller lærerne at de har vært mest opptatt av hvordan man løfter en tekst fra å være rent beskrivende til å være analytisk (se 4.3.3).

Til tross for faglige uenigheter, så klarte skrivegruppa å bli enige om noen felles kjennetegn. F3 presiserer at dette ikke er ment å være en uttømmende liste av kjennetegn, men et forsøk på å systematisere noe. F2 legger til at skjemaet ikke er ferdig, og at den fortsatt kan bli bedre:

Og den er ikke ferdig enda, sånn at vi er på vei til noe forhåpentligvis som blir bra til slutt, men vi oppdager etter hvert, bare ved det at du skal forenkle veldig sånn ting, så kan du fort miste noe på veien også, sant. Men jeg tror det er veldig mange som synes det er positivt, selv om det er noen som kanskje sier at ja, men dette her er det som vi har gjort eller dette er akkurat det vi har drevet med lenge, og dere setter bare ord på det, og litt sånne ting. (F2)

F2 peker på at det er en viss fare for at man mister noe i slike skjemaer, når man må forenkle for at det skal passe til flere fag. På tross av at de har fått noen kommentarer, så har lærerne i

skrivegruppa inntrykk av at de andre lærerne syns at slike kjennetegn er nyttige, og at de stort sett er glad for at skrivegruppa deler arbeidet sitt.

Skogen

På Skogen har de også utarbeidet felles kjennetegn på hva en god fagtekst er, og de har fordelt kjennetegnene på de ulike trinnene 8-10. Det har vært en målsetning for skrivegruppa på Skogen at det skal ligge noen felles retningslinjer for hva som faktisk er en god fagtekst, og når man faktisk kan forvente at elevene på de ulike nivåene behersker ulike ferdigheter. Retningslinjene er tverrfaglige, og skal gjelde for alle fag. I motsetning til Fjordbyen så hadde ikke kjennetegnene skapt store diskusjoner blant faglærerne. S3 forteller at de har hentet kriterier for hva som er en god saktekst fra norskfaget:

På et møte diskuterte vi forskjellen mellom fag, men vi valgte å fokusere på det som kunne være felles for de ulike fagene, i hvert fall i første omgang, for dette skulle opp å gå som et felles prosjekt. Og S2 var jo også ambassadør for at mye av de kriteriene for en god tekst i norsk gjelder alle fag, samfunnsfag, RLE, typiske skrivefag. Engelsk også for den saks skyld. At det er de felleskriteriene vi har valgt å fokusere på så langt i hvert fall, i dette arbeidet da. (S3)

Lærerne på Skogen er enige om at kriteriene for hva som er en god fagtekst i norsk, gjelder for alle fag, i hvert fall i første omgang. De har diskutert forskjeller i de ulike fagene, men har valgt å fokusere på det som var felles. På spørsmål om det har ført til at norsklærerne hadde blitt de som skulle undervise de andre lærerne, så gir de uttrykk for at de ikke synes at det hadde blitt sånn:

Intervjuer: Men det med at dere har valgt å fokusere på fellestrekkene, som da ofte vil være ensbetydende med de alminnelige reglene for norsktekster, hvis man holder unna sånn kåseri og sånn, da fører jo det til noe av det som jeg er veldig nøye med å advare mot, nemlig at norsklærere blir sett på som de som skal undervise de andre. Skjer det noe her hos dere?

S4: Jeg syns vel ikke det var sånn. Jeg syns bare det var kjekt å få litt gode tips og når vi snakket om trappetrinn så hadde jo alle med innspill på hva som kunne være viktig å få med i en tekst på de ulike trinnene. Så jeg syns ikke det var sånn at norsklærerne overkjørte de andre. Bare gode tips.

Selv om kjennetegnene er hentet fra tekstnormer i norsk, gir ikke faglærerne i skrivegruppa uttrykk for at det er negativt, eller at de føler at norsklærerne har tatt over styringen. De sa de opplevde alle har fått bidra til kjennetegnene og at de opplevde fagsamarbeidet som positivt:

S1: Jeg tror det er mer samarbeid. Og så at den norsklæreren jeg er på team sammen med, ofte går gjennom en sjanger først, og så at elevene er trygg på det i norskskrivingen, og så oversetter jeg og jobber med samme sjanger på engelsk, at det blir mer naturlig og gjenkjennelig for elevene.

S4: Det er jo fint med trappetrinnene også at de går igjen i alle fag, for da vet vi hva som er viktig for en tekst uansett hva det skal handle om.

Her ser vi også at engelsklæreren oversetter et undervisningsopplegg til engelsk for å kunne bruke de samme sjangertrekkene og tekststrategiene i hennes fag. Det er tydelig at lærerne er opptatt av at det skal være gjenkjennelig for elevene, noe som uttalelsen fra S4, også viser.

Marka

På Marka har skrivegruppa utarbeidet en felles artikkelmal som lærerne i historie, norsk, samfunnsfag og engelsk kan bruke. Denne artikkelmalen inneholder retningslinjer for hvordan man skriver artikkel, og hvordan man henviser til kilder. Det er M6 som først begynner å snakke om denne malen når hun forteller hva samfunnsfagsseksjonen har jobbet med i forhold til skriveprosjektet:

Samfunnsfag, ja. Hva vi har gjort der? Da var vi vel først en sånn tverrfaglig gruppe som lagde en sånn artikkelmal. Hvordan man skal skrive artikkel og kildehenvisning og sånn. Så det kom vi fram til nå sist at den følte vi fungerte sånn greit. Hva skal vi jobbe med videre? Og da har det vært drøfting som har vært, hvordan skal man i det hele tatt forholde seg til drøfting, hvordan skal man lære det? Så vi har jobbet mye med det. Og så har det gått over mot vurdering og, hvordan skal vi få til å kommunisere med elevene våre, for å få til den drøftingsbiten. Så veldig mye av skriveopplæringa i samfunnsfag har handla om ja, det har blitt mer og mer drøfting. (M6)

Av dette sitatet ser vi også at i samfunnsfagsseksjonen er de opptatt av drøfting, og hvordan man kan gi tilbakemeldinger for å få elevene til å drøfte. Dette har naturfagslærerne også vært opptatt av, og de har ytret et ønske om at det skal utarbeides en lignende mal for drøfting. M6 fortalte at de hadde avtalt at de skulle samle inn drøftingstekster fra forskjellige fag, slik at de kan se om de kan finne noe felles:

Og så snakka vi om at vi skulle gjøre det på neste møte, at vi skulle samle inn fra de ulike seksjonene og ta med på møte og så se på det. For da snakka vi også om, nå har vi ingen fra naturfag her, men vi snakka også om, for de har visst problemer med drøftingstekster der også, de synes det var greit så lenge det var tekniske svar de fikk, men når de, ja at vi på en måte kunne utveksle ideer både på tilbakemelding og noen sånne maler. (M6)

Det at lærerne ønsker å lage en mal for drøftingstekster, er et godt tegn på at lærerne synes at artikkelmalen har vært nyttig, og at de ønsker samme verktøy for flere sjangre. Motivasjonen for å lage en felles mal var også, i likhet med på Skogen, for å unngå at elevene fikk veldig forskjellige retningslinjer fra ulike lærere:

Intervjuer: Hvis dere kjenner noe til Nadderud-prosjektet som er min mest omfattende erfaring, så var det jo et utgangspunkt for lærerne der at de ville prøve å samordne seg, at de ville unngå at elevene hørt det fra den læreren og det fra den læreren. Det var faktisk en drivkraft. Har dere noe liknende?

M6: Med den artikkelen i hvert fall som vi gjorde, hvor vi prøvde å jobbe på tvers, altså hvor det satt lærere fra forskjellige fag og prøvde å bli enige om hvordan vi skal instruere dem i å skrive en artikkel, for det må de gjøre både i engelsk, historie, samfunnsfag og norsk.

Når det gjaldt forskjeller i fag med hensyn til artikkelmalen, jobbet de med å finne de overgripende kjennetegnene, og der de møtte på forskjeller i fagene, for eksempel at noen ønsket underoverskrifter, mens andre ikke ville ha det, eller at noen ville at man skulle kunne skrive jeg, mens andre ikke, så skrev de ikke noe om det i malen. Marka er en stor skole med både studiespesialisering og yrkesfag, og de ønsker å få til felles retningslinjer for fellesfag og studieretningsfag, men de ser at det kan bli vanskelig å ha samme retningslinjer for alle fagene på skolen. Det finnes eksempler på forsøk å skape felles retningslinjer også på tvers av studieretningene. M1 forteller at på helse- og oppvekstfag har de samarbeidet med norsklæreren for å lære Vg1 elevene riktig kildehenvisning:

Vi har gjort det og vi tenker jo at det er viktig at de får noe fra Vg1, for mange av dem går jo videre til påbygg, og at måten å bruke kildehenvisninger underveis og også andre strukturer, at de får inn det fra Vg1, så vi har samarbeidet litt med norsk for å få til det. (M1)

Det å referere til kilder er en del av artikkelmalen, og M1 viser her at hun er opptatt av at elevene hennes skal kunne dette, blant annet fordi mange av elevene går videre til påbygg, og påbygg ligger under avdeling for studiespesialisering.

4.3.5 Mal for kildehenvisning

Alle fire skolene har felles retningslinjer for hvordan elevene skal vise til kilder. På to av skolene bruker de APA- stilen, og på to av skolene så ligger dette med kildehenvisning i malen for fagtekster.

På Fjordbyen og på Plassen har bibliotekaren kurs for elevene i APA-kildehenvisning. På Fjordbyen har kurset foreløpig vært forbeholdt tredjeklassingene, men det er fordi ordningen er i oppstartsfasen. Bibliotekaren er med i fagskrivingsnettverket, og er opptatt av at elevene skal lære seg å referere til kilder. F4 forteller at tredjeklassingene bruker APA-systemet i fordypningsoppgavene sine. F2 sier hun har etterlyst kurs for andreklassingene også, for nå skal de begynne med skriving som krever at elevene henviser til kilder, og hun ønsker ikke at de skal lære en ting i andre, og så lære APA i tredje.

På Plassen har de også en bibliotekar som har kurs i APA-stilen for elevene på videregående. P4 sier at hun ser at mange lærere er opptatt av kildehenvisning. Det ser hun når hun leser elevenes individuelle utviklingsplaner. Hun tror allikevel at det er ulik praksis i ulike fag. Og at lærere lager sine egne maler for kildehenvisning:

Jeg tror det varierer litt. Og folk har nok lagd sine egne måter å gjøre det på i enkelte fag, det er nok ganske usammenhengende. Og siden vi jobber i faglag, så blir jo det hele St1-teamet, og så blir det lik praksis på team, men så er det ikke sikkert at det er sammenheng mellom andre og tredje igjen.(P4)

Det er tydelig at selv om bibliotekaren har hatt kurs, så er det ikke lik praksis i forhold til kildehenvisning. P2 nevnte at hun og P4 hadde hatt en skriveoppgave i Geografi der de hadde pirket veldig på dette med kildehenvisning. P4 kommenterte at bibliotekaren burde ha kurs med lærene før hun hadde det med elevene, for å sørge for at lærerne fulgte opp etter kurset. På spørsmål om de bruker APA-stilen på ungdomstrinnet, svarer lærerne at der jobber de mest med at elevene skal skrive med egne ord:

P3: Jeg tenker det er vanskelig, når de kommer hit, så er det jo rett fra barneskolen og bare det å skrive med egne ord det er ganske fremmed i hele åttende. På slutten av året i fjor, så fikk jeg fortsatt ganske sånn direkte fra Wikipedia for eksempel. Og bare det å begynne der med og: 'Hvordan skriver man en tekst med egne ord. Hva betyr det?'

P2: Når jeg sa at de ikke skulle kopiere fra Wikipedia, for eksempel, så sa de: 'ja, men hvis jeg bare skriver av akkurat det samme som står der?' 'Ja, det er også kopi da, selv om du ikke klipper ut og limer inn her, det er kopi så lenge det står akkurat de samme ordene'. Så når det gjelder APA, så er det noe grunnleggende som må på plass først.

Her ser vi at lærerne fokuserer på grunnleggende arbeid med kildehenvisning og at på ungdomstrinnet så må de arbeide med å få elevene til å skrive selv og unngå avskrift, og at det å referere til kilder i teksten får komme på senere årstrinn.

På Marka og på Skogen ligger dette med kildehenvisning i kjennetegnene som er nevnt i 4.3.4. På Skogen skal denne malen som nevnt brukes i alle fagene, men på Marka er det bare noen av fagene som bruker den. Lærerne mener det må tilpasses i de ulike fagene, og at malen passer i studieretningsfag og i fellesfagene på yrkesfag. M3 forteller at de har en målsetning om å være enige i de tunge programfagene og i tunge fellesfag om en felles mal for kildehenvisning.

4.3.6 Kort oppsummert

Fagskrivegruppene på de ulike skolene virker spesielt opptatt av å ha felles kjennetegn for tekster som skrives i flere fag, men det er også flere av lærerne som synes det er hensiktsmessig med ulike oppskrifter og metoder for tekstproduksjon, som femavsnittsmetoden, skrivetrekanten, og som vi så, hadde Fjordbyen utviklet en egen modell for både tekstproduksjon og analyse av tekster. Selv om lærerne også fokuserer på at bruk av faste mønstre ikke er helt uproblematisk, så viser både dette delkapitlet om faste mønstre og forrige delkapittel om modelltekster, at lærerne vi intervjuet i stor grad bruker eksplisitt

skriveundervisning. Skriveprosjektene har som målsetning å finne felles retningslinjer p tvers av fagene, og en av måtene de har valgt å gjøre dette på er, ved å lage felles kjennetegn på måloppnåelse. Disse malene har skapt diskusjoner om faglige forskjeller, men at de har klart å bli enige om noe felles, og utelatt de store problemområdene.

4.4 Lærerrespons

De fleste lærerne vi snakket med forteller om opplegg der de har gitt kommentarer eller veiledning, med målsetning om at elevene skal bruke det i videre arbeid med tekstene sine. De gir uttrykk for at respons på ferdige tekster ikke er effektivt, og selv om de synes at det er krevende å få tid til å gi respons underveis i elevenes skriveprosess, prøver de på ulike måter å organisere tilbakemeldingen på meningsfulle måter. Flere lærere gir respons underveis i elevenes skriveprosesser, enten at de gjør det på et førsteutkast eller på deler av tekst eller mindre skriveoppgaver, eller at de gjør det muntlig i klasserommet, enten at de raskt er innom elevenes tekster, eller at de bruker modelltekster, slik vi så at F4 og F3 gjorde tidligere. Noen lærere forteller også at de gir en foreløpig karakter, slik at de elevene som ønsker det kan levere på nytt, og få ny vurdering. Nedenfor gir jeg et bilde av variasjonsbredden i arbeidet med tilbakemelding.

4.4.1 Respons på førsteutkast

Da vi snakket om lærerrespons, fokuserte lærerne på ulike aspekter av lærerrespons og tilbakemeldinger. Alle ga som sagt uttrykk for at det er viktig å gi elevene tilbakemelding underveis, men at det ikke alltid var like lett å gjennomføre i praksis. For det første så kan det kreve mye tid i selve undervisningen å skrive i flere omganger. M4 forteller at dette kunne være problematisk på for eksempel yrkesfag, der de bare har to timer norsk i uka. For det andre så gir noen av lærerne også uttrykk for at det kan være tidkrevende og problematisk å få elevene til å levere skikkelige førsteutkast. F1 forteller at hun tidligere ga respons på førsteutkast, men at dette ikke fungerte like bra i alle klassene, hvis det ble for vanskelig å få elevene til å levere.

En av RLE-lærerne på Skogen, S3, forteller om et opplegg hun nylig hadde gjennomført i dette faget. Hun hadde vært spesielt opptatt av at elevene skulle bruke fagbegrepene riktig og hun hadde gitt elevene en oppskrift for hvordan en fagtekst i RLE kunne være. Da elevene

hadde skrevet et førsteutkast, leverte de teksten inn for å få kommentar, for deretter å skrive den om og levere på nytt, for å få en sluttvurdering. Hun forteller at det var første gang hun har gitt kommentar før elevene leverte en ferdig tekst, men hun sier også at elevene ikke har skrevet så mye i RLE-faget hennes før skriveprosjektet:

Og at de skulle bruke fagbegrepene riktig. Og da hadde vi det sånn, i og med at det står her, så hadde de da et førsteutkast. Altså først hadde vi en lærergjennomgang med PowerPoint, hvor jeg gikk igjennom hva som var en fagtekst i RLE. Og da støttet jeg meg på dere da, ja både skrivning i alle fag og det vi fant av nyttig litteratur, det fikk de på forhånd. Så de fikk på en måte en oppskrift. Så skrev de denne teksten og så fikk jeg den inn og så ble den rettet, og så fikk de den tilbake med kommentar og så skrev de den om igjen, og så leverte de den inn for vurdering. (S3)

Hun fortalte at de andre i skrivegruppa hadde vært til hjelp når hun utarbeidet opplegget, og at norsklæreren på teamet hennes, ofte gjør det på den måten. Det var flere lærere som fortalte at de ga respons på førsteutkast. M1, helse- og oppvekstfagslæreren på Marka, fortalte at hun gir tilbakemelding underveis på en del ting:

Altså våre elever, eller mine elever, skriver jo mye for å tilegne seg fagkunnskap. Sånn at de leverer inn, og så får de kanskje en tilbakemelding fra meg, eller noen ganger tar vi medelever, men det å lære seg å begrunne det som en fagperson, at du skal, ja, bruke fagbegreper og komme med en ordentlig redegjørelse for hvordan det er faglig.

Hun sa at dette er noe elevene trenger mye hjelp til, slik at det er gunstig ikke bare å ha en innlevering, men at elevene får tilbakemelding enten fra henne eller fra medelever, før de arbeider videre med teksten. Også F2, som er treningslære-læreren på Fjordbyen, forteller at hun gir respons underveis i elevenes skrivearbeid. Hun sier at det er naturlig å jobbe på den måten, når elevene skriver treningsjournalen som strekker seg over flere år. Da jobber de med korte frister på deloppgaver, som de får muntlig tilbakemelding på når de sitter og skriver i klasserommet, men også at de leverer inn hele treningsjournalen når det begynner å nærme seg ferdigstilling, for å få kommentar som de kan bruke til å bearbeide teksten. F2 sier at elevene får hjelp i skriveprosessen «både ved at de kommer og viser tekstene eller vi går rundt og sånn. De får kanskje en til to innleveringer der vi gir framovermeldinger, før de endelig leverer et ferdig produkt». Her forteller F2 både om å gi respons på deler av tekst og det å gi muntlig respons i klasserommet, i tillegg til å ta inn utkast underveis. De to første formene for respons kommer jeg tilbake til litt senere.

M5, som underviser både fremmedspråk og norsk, er en av lærerne som fortalte at hun gir tilbakemelding underveis når det er tid til det. Hun sier at hun gir tilbakemelding underveis i skriveprosessen hele tiden i fremmedspråk, men ikke i norsk, der opplever hun ikke at det er

tid nok. M5 bekrefter at hun også har forsøkt å gi respons underveis i norsk fordypning, men at hun har en litt annen måte å tenke på i dette faget. Hun forteller at de nå skal ha fire karakteroppgjør i året og at hun forsøker å ikke sette karakter på alt:

Det er jo det du gjør til slutt som teller, liksom, for du blir jo bare bedre og bedre underveis. Og da er jo egentlig alt en prosess fram mot det, og at de hele tiden får den tanken på at dette får jeg bruk for neste gang jeg skal skrive, at de får det metaperspektivet på det, som blir ødelagt straks det kommer et tall under. (M5)

Hun forteller også at elevene må bearbeide kommentarene og tenke gjennom prosessen selv, og at de da ikke skriver om tekstene, men heller skriver ned hva de må ha hjelp til neste gang. Her knytter M5 responsen til egenvurdering og det er noe jeg kommer tilbake til i slutten av delkapitlet.

P2 og P4 på Plassen viser en liknende tankegang når de forteller om en årsoppgave de har i geografi. Elevene leverer inn en tekst i desember som de gir respons på, men de bruker den første innleveringen som halvtårsvurdering til jul. Disse lærerne har valgt å ha årsprøven fordi elevene ikke helt klarer å se sammenhengen mellom de ulike temaene i faget. For å synliggjøre denne sammenhengen så skal elevene skrive en tekst om et selvvalgt land:

Og så er målet da at i mai, så skal de være i stand til å skrive en oppsummerende tekst hvor de forteller hvordan dette henger sammen. Og da har vi noe vi har kalt en halvårsvurdering, halvårsoppgave, og den skal de levere i desember, og da får de tilbakemeldinger på det. (P4)

De forteller at de bruker halvårsoppgaven til å sette terminkarakter, men at elevene da har mulighet til å bruke tilbakemeldingen for å forbedre teksten som de skal skrive i mai. P4 fortalte at hun har sagt til sine elever, at de kan få ekstra hjelp i tillegg til kommentaren de får i desember:

Så jeg får stadig vekk en mail med et eller annet de må jobbe med, at de trenger litt hjelp, enten det er kilder eller de ikke synes det er et godt oppsett, at de synes de har skrevet for mye om noe, men at de ikke får plass til alt. Det er typisk de flinke som utnytter akkurat den muligheten. Men i desember får jo da alle en tilbakemelding. (P4)

Det er flere av lærerne som forteller at de gir respons på tekster hvis elevene ber om det, dette kommer jeg tilbake til i et eget delkapittel nedenfor.

4.4.2 Respons på deler av tekst

Tidligere så vi at F2 har gitt respons på deler av tekster når det gjelder den store skriveoppgaven elevene hennes skriver. Under kapitlet om modelltekster så vi at dette var noe

F3 og F4 også gjorde. En av naturfaglærerne på Plassen forteller også at hun noe av det samme:

Det blir, eller det kommer litt an på hva vi holder på med, sånn som i naturfag nå, på niende trinn, så leser jeg litt av de tekstene de har litt sånn underveis og gir tilbakemelding. Jeg leser jo ikke hele, men jeg leser bruddstykker av det og gir det tilbakemelding at her bør du kanskje eller, kunne du gjort det på en litt annen måte eller, litt sånn på en måte. (P2)

Skriveprosjektet på Skogen handler hovedsakelig om deløvelser. De kaller prosjektet for skriving i tre eller fire fag, og det går ut på at hver faglærer gir små skriveoppgaver som kan besvares i løpet av 10-15 minutter. Det kan være å forklare begreper, skrive et mattestykke eller å lage en bruksanvisning, eller forklare geometriske figurer. Elevene har en egen bok de skriver i. Det er ingen andre krav enn at de skal komme raskt i gang og skrive i 10 minutter, så får de et par minutter til å redigere teksten sin, og så skal den leses høyt. Lærerne forteller at ikke alle elevene rekker å lese hver gang, men at de velger ut noen. De som har skriving i tre fag får litt bedre tid. Det er en form for stasjonsundervisning, der hver stasjon innebærer skriving av en tekst i et nytt fag. Det er en målsetning for prosjektet at dette skal inn på timeplanen på alle teamene, og noen av timene har det allerede timeplanfestet en gang i uken:

Sånn at vi har da fått både elevtilbakemelding og lærertilbakemeldinger eller framovermelding på den teksten. Og eksemplet på tekst! Den første gangen så var det at de skulle skrive en innledning med problemstilling til begrepet konfliktløsning, så dette var en typisk fagtekst, øve på en liten del. Andre gangen var det å skrive en kreativ tekst ut i fra ordet kilde, hvilke assosiasjoner får du når du leser ordet kilde, og det var da en trening i å bruke ulike innfallsvinkler, ulike perspektiver, oppøve evne til refleksjon, altså skriftlig formulering av tanker og ideer, også kanskje innovativ tenkning. Vi er jo litt der på «Skogen» at vi ønsker å få til en litt sånn kreativ tenkning i å tenke nytt rundt ting også. Og så at dette med den kreative teksten skal være en strukturert tekst, det er ikke friskriving i den forstand, men det er en prosess som, vi har snakket litt om at det kan nyttiggjøres når man skriver fagtekster rett og slett. (S3)

Her ser vi at selv om prosjektet på Skogen ikke i utgangspunktet er knyttet til andre skriveoppgaver i de ulike fagene, så kan lærerne velge oppgaver som gir elevene mulighet til å få respons på deler av tekster, som de får bruk for når de senere skal skrive i de ulike fagene.

F3 sier at hun jobber «med en oppgave hele tiden», og at hun underviser mens elevene skriver. Hun deler ut oppgaven når de starter opp med et nytt tema, og så jobber de litt med oppgaven i hver time, samtidig som de også lærer om temaet for skrivingen. Da gir hun også tilbakemeldinger underveis. Av og til tar hun inn deler av teksten for eksempel et avsnitt, og så leverer elevene dette digitalt etter at de har skrevet i en time, så i pausen før neste time leser hun og kommenterer. Hun forteller:

Eller som nå sist hvor de skulle skrive da skulle de skrive inn disposisjonen sin på et ark, bare for hånd, se på det de hadde skrevet på pcen og skrive inn de viktigste hovedmomentene. Det var fire punkter jeg var spesielt ute etter, da, så de skulle fylle inn de fire punktene. Og så tok jeg inn det og så på det i pausen og så fikk de det tilbake med mine kommentarer til forbedring etter pausen, de jeg rakk, de sju jeg ikke rakk tok jeg muntlig. De får underveisvurderinger som hjelper dem. Så det er sånn jeg jobber prosessorientert. Jeg har en tanke om at ingen tekster som eleven skal skrive, skal eleven skrive i isolasjon og ingen tekster som eleven leverer skal de ha kunnet skrive uten at jeg har vært innom den. (F3)

F3 avslutter med at det kanskje er et litt ambisiøst mål, men at hun ikke har så høye krav til hva hun gjør når hun er innom en tekst.

4.4.3 Respons i klasserommet

Tidligere har jeg presentert eksempler på at lærerne har gitt muntlig respons i undervisningen. I delkapitler om modelltekster så vi at F3 og F4 brukte elevenes egne tekster til å gi felles respons i klasserommet, og prosjektet på Skogen dreier seg nettopp om respons i klasserommet, der elever får respons av lærere og elever på små tekstopp-gaver. Når F2 snakker om hvordan hun gir respons på deler av treningsjournalen, forteller hun også at hun går rundt og leser og gir respons i klasserommet. Et annet eksempel er måten P1, som har jobbet som norsklærer på Plassen, tidligere har organisert underveisrespons på:

Da jeg hadde norsk i fjor, så hadde jeg på ST, eller de gangene de hadde innlevering, når det ikke var skolestil, men innlevering, så hadde de alltid litt tid på skolen til å skrive, og det gikk jeg rundt og veiledet og leste igjennom og de rakk opp hånda, og: P1 kan du se på dette, har jeg svart på oppgaven? Og sånn. Så de fikk veiledning og underveisvurdering der, men etter at de har levert inn så, og det er et sånt forbedringspotensial som alle lærere ønsker, men det er så tidkrevende og så mye jobb, sånn at man ikke får det til da, det er å kunne ha en underveisvurdering og gi tilbakemelding, og så får de skrive på nytt igjen og så levere. (P1)

Her forteller hun om respons og veiledning i klasserommet, og hun gir uttrykk for at det er tidkrevende, men ønskelig å gi respons på førsteutkast som elevene leverer inn.

F2 sier at hun synes det er de flinke elevene som profitterer på tilbud om tilbakemelding underveis i prosessen «når jeg går rundt eller de kan komme opp til kateteret». Hun mener at det er de flinke som benytter seg av tilbudene om respons, mens de mer skrivesvake elevene ikke ber om hjelp. F4 innvender at hun «syns at det nettopp er de svake elevene som tjener på det, men at rammene må være stramme». Hun sier at de må ha et klart bilde av hva de skal levere. De må også vite hva de skal levere når. Hun sier at hun synes felles vurdering i klassen, er en metode som fungerer for de som ikke er så sterke skrivere. Da leser de en elevtekst felles i klassen, vurderer og diskuterer teksten sammen. F4 forteller at elevene da er «ivrige

etter å stjele triks fra de sterke skriverne, og så trenger de ikke utlevere sine egne tekster som de kanskje ikke er så fornøyd med».

4.4.4 Respons på eget initiativ

Tidligere har vi sett at lærere gir respons hvis elevene ber om det. Denne formen for frivillig respons foregår på flere måter. Noen av lærerne gir elevene mulighet til å levere tekstene sine på nytt etter at de har fått en sluttvurdering. En annen type er den vi så P4 tilbød elevene sine over, når hun sa at elevene gjerne måtte sende en mail hvis det var noe de lurte på i forbindelse med årsoppgaven i geografi. Norsklærer på Skogen, gjør det samme som P4 fortalte om:

Jeg sier til elevene at de må gjerne komme til meg, så kan jeg skimlese igjennom og gi noen sånne raske tilbakemeldinger. Det skjer ofte, men det er ikke organisert. (S2)

Det er tydelig at hun synes det er viktig at elevene får hjelp i skriveprosessen hvis de trenger det, men hun sier at hun bruker medelevvurdering for å bringe elevene videre i skrivingen, men at hun ikke selv gir respons underveis. Hun har 75 elever i norsk og synes det blir altfor mye arbeid å gi respons underveis til så mange elever, men hun sier:

Vi har elevvurdering og respons på førsteutkast og sånn, men jeg går ikke inn i førsteutkastene. Det gjør jeg ikke, men de får veldig grundige kjennetegn og så får de en lang tilbakemelding i etterkant. (S2)

Her ser vi at S2 prøver å hjelpe elevene på andre måter enn å gi respons på førsteutkastene til alle elevene. Hun hjelper de som ønsker hjelp, hun gir dem grundige kjennetegn og så får de en lang tilbakemelding i etterkant.

M6, norsk og samfunnsfagslærer, fortalte om en måte å gi tilbakemeldinger på som gir elevene mulighet til å bruke kommentarene til å skrive om tekstene sine. Hun sier at hun ikke har jobbet med underveisvurdering, men at elevene har fått mulighet til å levere på nytt etter at de har fått vurdering:

Og da har jeg også vært litt usystematisk, i utgangspunktet har de levert ferdige produkt, og så synes jeg ikke at de er ferdig, og så sier jeg: vet du hva, en gang til, og så leverer de på nytt. Jeg gidder ikke å gi dem kjempemye tilbakemelding hvis de ikke får jobba mer med det. For det har jeg funnet ut at bare blir demotiverende. (M6)

I sitatet ser vi også at M6 peker på at det er tidkrevende å gi elevene grundige kommentarer på førsteutkast, og det blir unødvendig hvis elevene ikke bruker kommentarene til å bearbeide tekstene sine. M2 forteller at hun har gjort det samme. Hun skriver kommentarer på

refleksjonstekstene elevene skriver i formgivingsfag, og så får elevene tilbud om å levere på nytt:

M2: Og da får de to karakterer. Først karakter på det første og så hvis de gidder å jobbe videre, så får de en karakter til. De som ikke gidder, de får ikke.

M6: Men sånn er det hos meg også, at det er på en måte de som gidder, og det handler ikke bare om min tid, det handler også om at de får lov, altså det er på en måte en mulighet til å kunne forbedre det de har levert.

Elevene til M2 uttrykker at de syns det er fint å få lov å levere flere ganger. P3 forteller om samme ordning, men med litt andre tanker bak. I samtalen om dette temaet er det tydelig at P2 og P4 benytter samme ordning. Hun ønsker at elevene skal jobbe med tekstene i flere runder, men opplever at elevene ikke tar førsteutkastene på alvor: «Det jeg merker er at, eller det jeg har sett er at hvis jeg kaller det førsteutkast, så kommer det veldig uferdige tekster, og så bryr de seg ikke». Hun forteller at hun i norsk på niende trinn har latt elevene levere en tekst som de har fått karakter og kommentar på, og så har elevene fått lov til å levere på nytt etter å ha bearbeidet tekstene sine. De fikk ikke ny kommentar ved andre innlevering, men de kunne få en bedre karakter, hvis de hadde klart å bruke kommentaren til å gjøre teksten bedre.

Og da gjør de en jobb fordi de gjerne ikke er fornøyd med karakteren, det blir litt mer sånn resultatorientert for dem, men det blir jo prosess fordi de jobber videre med teksten sin. Jeg syns det har funka bedre faktisk enn å si nå skal du levere, så skal du få tilbakemelding og så skal du levere en gang til. I hvert fall for de som er litt umotiverte. (P3)

Hun fortalte at hun ikke presset så veldig på for å få inn tekstene i andre omgang, og at det da var noen som ikke leverte på nytt: «Og da har jeg ikke presset dem veldig heller, da er det kanskje sju åtte stykker som ikke har levert på nytt og da har jeg bare latt det ligge». På spørsmål om elevene liker denne form for prosesskriving svarer P3:

De blir veldig glade for å få bedre karakter, det syns de er veldig Ok, og da er det mange som gjør den jobben og syns at det er, da er jeg veldig snill hvis jeg sier at de kan gjøre det en gang til. (P3)

P4 skyter inn at hun syns det er vanskelig å få elevene til å utnytte muligheten til å endre karakteren sin, men at hun har funnet en måte å få flere til å levere på nytt:

Men det jeg har gjort nå, på utviklingssamtale, for jeg har hele min klasse som kontaktlærer, er rett og slett å ta det opp når foreldrene er til stede og forklarer dem hvorfor vi. Jeg sier at: 'Hvis du egentlig vil ha en femmer i geografi, så hjelper det ikke at du leverer en oppgave til tre, og så gir jeg deg veiledning for hvordan du skal komme deg opp til en fire. Det klarer du helt fint på egenhånd, og den tilbakemeldingen er null verdt', og det har en litt annen effekt når foreldrene sitter siden av og nikker, og de får se på de oppgavene, for de er like fra måned til måned, så det er jo noe de kan følge over tid. Jeg tror da at det går inn. I fjor var det mye rart vi fikk som førsteutkast. (P4)

At elevene kan velge om de vil levere i flere omganger er noe flere av lærerne vi intervjuet ser på et problem. M4 syns at det at det ikke var tid til etterarbeid førte til at det var de flinke

elevene som benyttet seg av tilbudet om å levere på nytt. For de må gjøre det i tillegg til det nye arbeidet klassen begynner på etter endt skriveprosess.

4.4.5 Lærerrespons og egenvurdering

Både F1 og F4 forteller at de har latt elevene sette karakter på seg selv, før de får kommentar og karakter fra dem. F1s erfaring er at det varierer veldig hvordan det fungerer. Noen elever treffer godt på karakteren, mens andre mener læreren har gitt en svakere karakter enn de fortjener. F4 forteller at hun gir elevene sine kommentar først, og så må elevene ut i fra teksten og kommentaren skrive en egenvurdering, for å tvinge dem til å jobbe med tilbakemeldingene.

Og da har jeg noen ganger bedt dem sette karakter og da er det som regel sånn, ofte er det helt konsekvent, at jentene setter en dårligere karakter på seg selv enn jeg gjør, og gutta setter en som er bedre. (F4)

F3 har ikke latt elevene sette karakter på seg selv, men de har vurdert seg selv på innhold, hvor fornøyde elevene har vært i forhold til gitte kriteriene. Hun har hatt gode erfaringer med dette og hun synes at elevene fint klarer å se hva de har fått til, og at de ofte ser det hun også hadde å utsi på teksten.

På spørsmålet om de bruker egenvurdering, svarer M2, M4 og M6 at de gjør det. M4 lar også elevene skrive egenvurdering på egen tekst før hun skriver sin kommentar, for da kan hun svare på deres kommentar. Det kan være at de leverer inn en kommentar som inneholder tre ting eleven er fornøyd med og noe de ville gjort bedre. Alle tre lærerne sier elevene får vurderingskriterier å gå ut i fra når de skriver egenvurderingene sine.

4.4.6 Kort oppsummert

De fleste lærerne ønsker at elevene skal bruke responsen de gir til å utbedre tekstene, men de ser også at dette er svært tidkrevende og flere har funnet andre løsninger enn at elevene skriver og leverer utkast i flere omganger. Eksempler på dette er at de gir respons på deler av tekst eller at de gir muntlig respons i klasserommet. Noen forteller også at de gir respons til elever som ber om dette, eller at de lar elevene som ønsker det levere på nytt etter at de har fått en vurdering.

4.5 Elevrespons

I den tidlige prosessorienterte skrivepedagogikken var responsgrupper en viktig del av skriveprosessen. I materialet vårt finner vi ulike holdninger til at elevene skal gi hverandre respons. På Skogen er elevrespons et satsningsområde på lik linje med skriveprosjektet, og på Plassen har lærerne vi intervjuet flere eksempler på bruk av elevrespons, og de forteller at de har inntrykk av at elevrespons er en utbredt arbeidsform på skolen. På Marka uttrykker flere av lærerne skepsis til denne formen for skrivehjelp. De gir uttrykk for at elevene ikke liker det, at de heller vil ha respons fra læreren, og noen av lærerne sier at det må være veldig klart for elevene hva de skal gi respons på, for at det skal være vellykket.

Det at elevene gir hverandre respons på tekster de har skrevet, har mange navn i materialet. Av og til kalles det elevvurdering, men også kameratvurdering eller kompisvurdering og medelevvurdering, og responsgrupper blir også brukt ved noen anledninger. På Skogen snakker de om kompisvurdering, mens på Plassen var det en av lærerne som kalte dette arbeidet for medelevvurdering, fordi «det skal visst ikke alltid være en kamerat».

Responsgrupper blir ikke i den grad brukt, for det er ikke nødvendigvis snakk om at responsen foregår i grupper på fire, som var vanlig i POS. Kanskje elevene sitter to og to, eller at de bytter slik at de kun leser en tekst og at skriveren kun får tilbakemelding fra en medelev. Når jeg omtaler alle disse formene for arbeid, bruker jeg ordet elevrespons.

I tillegg til i hvilken grad elevrespons blir brukt, er det interessant at lærerne er opptatt av at det må være veldig tydelig for elevene hva de skal vurdere, for at denne formen for respons skal fungere. Noen av lærerne gir eksplisitt uttrykk for dette, og de som bruker elevrespons påpeker gjerne at elevene har hatt tydelige kriterier å gå etter. Nedenfor presenteres flere eksempler på hvordan lærerne bruker elevrespons, men også sitater fra lærere som synes det problematisk å bruke det.

4.5.1 Elevrespons er utbredt på to av skolene

På Skogen har de mange satsningsområder. De satser blant annet på vurdering for læring, kompisvurdering og egenvurdering, i tillegg til skriveprosjektet. Det å ha flere satsningsområder kan være utfordrende, men S2 påpeker at satsningsområdene ikke nødvendigvis er isolerte prosjekter:

Og så er det jo viktig at man ikke ser dette som en isolert komité, for den jobber jo også parallelt med for eksempel kompissvurdering og egenervurdering. (S2)

Når lærerne får spørsmål om de deler klasseromsopplegg, kommer S1 inn på temaet med at satsningsområdene går litt i hverandre. De har snakket om å bruke elevrespons i forbindelse vurdering for læring, for da skal det være mindre fokus på karakterer, og da kan elevene hjelpe hverandre videre med skriveingen:

Også i andre sammenhenger i fagseksjonen i engelsk, så snakker vi en god del og deler undervisningsopplegg, men også når det gjelder vurdering for læring, når vi skal ha mindre fokus på karakterer, så har vi snakket om hvordan elevene kan gi hverandre tilbakemelding, hvordan de kan vurdere seg selv og skrive mer. Og jeg har økt fokus på at elevene vurderer seg selv og skriver en type refleksjonstekst når de har skrevet en oppgave og fått tilbakemelding fra meg og fra en medelev og har tenkt igjennom hva de gjorde i den skriveprosessen. (S1)

I delkapitlet om lærerrespons presenterte jeg skriveprosjektet på Skogen, som godt kan sies å være en kombinasjon av de ulike satsningsområdene som er beskrevet ovenfor. De sitter i grupper, skriver en tekst, og så er det noen av elevene som leser høyt for medelevene og læreren. Og så får de til slutt respons fra hele gruppa:

Sånn at vi har da fått både elevtilbakemelding og lærertilbakemelding, eller framovermelding på den teksten. (S3)

På denne måten danner elevene og læreren et vurderingsfelleskap, der elevene lærer hvordan de vurderer hverandre, men også seg selv, med læreren som rollemodell og vurderingspartner.

Også på Plassen er lærernes inntrykk at elevrespons er utbredt. Både P1, P2 og P4 svarer bekræftende på spørsmål fra intervjuer, men P3 sier at hun tror at det brukes mer når det gjelder muntlige presentasjoner, enn på skriftlige arbeider:

Intervjuer: Ja, brukes det på skolen her? Har dere inntrykk av det?

P4: Ja, det har jeg inntrykk av.

P2: Ja

P1: Ja.

P3: Jeg tror mye på muntlige presentasjoner, kanskje mer enn skriftlige arbeider.

P4: Ja, nå får jo jeg vært litt rundt via kollegaveiledning, og jeg synes jeg ser mye av det både skriftlig og muntlig.

P3: Ok, ja.

Her ser vi at P4, som er inne i flere klasserom i kraft av å være kollegaveileder, har inntrykk av at elevrespons foregår i flere klasserom. I denne dialogen kommer det også fram at elevvurdering på muntlige presentasjoner er vanlig, og det er noe jeg skal komme tilbake til

senere i dette delkapitlet. Når intervjuer spør lærerne om de bruker responsgrupper, forteller de at gjorde det da de arbeidet med appellene til Klimatoppmøtet som jeg har omtalt tidligere:

Intervjuer: Sånn klassisk responsgrupper fra prosesskrivingens tidlige fase, hvor fire elever sitter og leser høyt for hverandre, har dere brukt det noen gang?

P4: Vi gjorde jo egentlig det med appellene i naturfag nå nettopp.

P2: Ja

Intervjuer: Da gjorde dere det, da leste de høyt for hverandre?

P2: Ja

P4: Grupper som da egentlig hadde likt tema, sånn at de fikk litt fag...

P2: Vi blanda klassene også for alle fire klassene gjorde det samme samtidig. De representerte forskjellige land, så da samla vi alle som hadde om det samme landet i de fire klassene, de møttes og diskuterte de spørsmålene de skulle snakke om i den appellen og leste appellen for hverandre og ga tilbakemelding. Før de da gikk tilbake til sine representative klasser.

Intervjuer: Fungerte det?

P2: Jeg syns at det var veldig bra.

P4: Det var så artig å høre de diskusjonene som dukket opp, rent faglig diskusjoner også. Retorisk ble det ganske masse interessant, men også rent faglig.

Alle eksemplene over viser lærere som er positive til elevrespons som arbeidsform, men som jeg nevnte i innledningen, var det ikke alle lærerne som var like entusiastiske.

4.5.2 Problemer med elevrespons

Flere av lærerne sier at de holdt på med elevrespons før, men at de ikke gjør det lenger. Det er ulike bekymringer som er årsak til at dette ikke er en arbeidsform alle lærerne liker å bruke. Et viktig moment i forhold til elevrespons, som dukker opp på Marka, er at lærerne mener at elevene ikke liker det, og at de heller vil ha respons fra læreren. Både M6 og M2 sier at elevene protesterer veldig, og at de lurer på hvorfor de ikke kan få vurdering fra læreren i stedet. M4 forteller om en responsordning hun hadde forsøkt et semester:

M4: Jeg har også prøvd, altså det var en gang jeg satt opp veldig sånn skjema at i løpet av et semester så hadde elevene skrevet tre tekster og alle de tre tekstene skulle de få lov til å bearbeide da, før terminkarakteren ble gitt. Og så måtte de melde til meg da, inn på et skjema, hvilken tekst de ville ha tilbakemelding fra meg på, hvilken de ville ha en sånn kameratvurdering på og hvilken som de ikke fikk i særlig grad tilbakemelding på og skulle videre bearbeide da.

Intervjuer: Fungerte det?

M4: Ja, men det de sa etterpå var at de ville jo heller ha tilbakemelding fra meg enn fra en medelev. For jeg tror ikke at de, jeg tror de følte at jeg var mer konkret.

I sitatet over sier M4 at hun tror grunnen til at elevene ikke liker det er at læreren er mer konkret når de gir respons enn det elevene er. Flere av de andre lærerne er usikre på kvaliteten på responsen elevene gir hverandre, at de er usikre på hvor flinke elevene er til å vurdere

tekster. M5, som blant annet er fremmedspråklærer, sier at hun har prøvd det, men at hun ikke har fått gode resultater:

Jeg har prøvd flere ganger i fremmedspråk, men jeg har ikke fått gode resultater på det. Jeg har prøvd også en gang å gi noen gamle eksamensoppgaver, som elever har skrevet, men de så ikke forskjell på to og fem, liksom, så jeg har gitt opp det litt. (M5)

Det er tydelig at hun er bekymret for om elevene klarer å skille hva som er godt og hva som er dårlig i en tekst. M6 lufter en liknende bekymring, når hun sier at hun må passe veldig godt på hva de sier til hverandre, fordi hun er redd for at de skal lære hverandre noe som ikke er riktig:

Det er sånn jeg har tenkt mye på, jeg gjør det sånn av og til og av og til er jeg redd for at de gir dem feil tilbakemelding. For det skjer av og til, så da må jeg passe sånn på at de er på riktig nivå, for da er det noen som lærer de andre noe som er helt feil. (M6)

M4 gir uttrykk for den samme bekymringen:

For du kan ikke følge med på alle gruppene hvis de sitter og gir hverandre respons, at alt blir riktig gjort, men om de er så flinke til å veilede hverandre vet jeg ikke alltid om de er, men de får en del tips da, ved å høre hverandres tekster, tenker jeg. (M4)

I sitatet over viser M4 at hun er usikker på hvor flinke elevene er til å gi hverandre respons, men hun gir også uttrykk for at hun tror elevene får utbytte av å lese hverandres tekster. F4 er også en av dem som forteller at hun ikke lenger bruker elevrespons i særlig grad. Hun har holdt på med det i mange år, men så har hun hele tiden opplevd at det ikke har fungert helt:

Det jeg (latter) har skjønt er at hvis de har en veldig sånn konkret kriterieliste så fungerer det jo, så da har jeg gjort det noen ganger, med helt sånne spesielle ting de skal lete etter. Her skal du vurdere om det avsnittet har det og det. Da fungerer det syns jeg, men hvis de skal si hva som er bra og dårlig med dette her til Petter. Det går ikke. Det har da jeg da skjønt.(F4)

I materialet er det flere som har skjønt det samme som F4, for det finnes flere eksempler på at lærerne organiserer elevrespons der elevene får kriterier å forholde seg til når de gir hverandre respons.

4.5.3 Elevrespons som fungerer

Materialet har som sagt også eksempler på lærere som er positive til bruken av elevrespons, men at responsen krever at elevene vet hva de skal vurdere. S2 forteller om et opplegg der hun har gitt elevene en liste med punkter de skal vurdere når de leser hverandres tekster:

Intervjuer: Jeg kan jo spørre eksplisitt: responsgrupper, det er jo liksom en institusjonalisert ting på en måte, at elevene faktisk setter seg i grupper på tre eller fire og at det regler for hva... Gjør dere det?

S3: Ja

S2: Kanskje ikke akkurat i grupper, ja de sitter jo i grupper alltid, men de bytter tekst med klokka og så får de en smørbrødtype med punkter de skal i gjennom, og så gir de skriftlig tilbakemelding.

Intervjuer: Så det blir sånn lesesirkelrespons? Mm mm.

S2: Ja, og så får de beskjed om å lese den tilbakemeldingen de har fått og så tar vi en runde i plenum, er det noe du har fått tilbakemelding på som du vil forbedre din tekst med?

Intervjuer: I plenum?

S2: Ja.

Intervjuer: Rekker de da opp hånda og kommer med eksempler?

S2: Jada, altså dette her, hvis man er veldig på dette fra starten av, dette med at teksten skal opp i rommet, så er ikke det noe problem. Det går fint.

(Latter)

S2: En må være litt nazi til å begynne med, men de venner seg til det.

Dette er også et eksempel på at responsen ikke nødvendigvis må foregå muntlig i grupper på fire, slik som responsen P2 og P4 hadde hatt i forbindelse med «Klimatoppmøtet». I dette eksemplet bytter elevene slik at de kun får respons fra en annen elev, og at denne responsen er skriftlig. Etter at elevene har lest responsen, kan de selv vurdere om det er noe de vil bruke for å forbedre teksten sin. Det er enda et eksempel på hvordan elevrespons knyttes til egenervering.

Tidligere har jeg presentert sitater fra P2 der hun forteller om «Romforskningsopplegget» hun holdt på med niendetrinnselevne hun hadde i naturfag. Etter at elevene hadde skrevet ferdig et førsteutkast organiserte hun elevrespons, og i likhet med S2 gir hun dem kriterier de skal se på når de gir hverandre respons:

P2: De hadde kameratvurdering i dag, der jeg delte ut litt sånn ark der de skulle se. Det var de veldig flinke til.

Intervjuer: Har du trent dem i det?

P2: Nei, men...

Intervjuer: Var det første gang de gjorde det?

P2: I hvert fall fra min side.

Intervjuer: Mm. Var det to og to?

P2: To og to eller tre og tre, enten tok to og to og så på samme oppgaven eller så rullerte de for at det skulle gå opp. Men de var veldig flinke til det, så de har nok gjort det litt før. Og så var det ganske konkrete ting de skulle se på.

Intervjuer: Som du hadde gitt dem

P2: Som jeg hadde, jeg ga dem et ark med konkrete ting de skulle se på: Hva var bra? Hva kunne blitt bedre? Og kommentar. Jo mer dere kommenterer, jo bedre kan den jobbe med den teksten, for den skal leveres neste uke.

I begge disse beretningene, så bruker læreren en liste over hva elevene skal gi hverandre respons på. Både S2 og P2 beskriver opplegg som har tydelige kriterier for hva som skulle vurderes, og P2 poengterer også at elevene nok hadde gjort det før. P2 beskriver også et responsopplegg i forbindelse med en drøftingsoppgave, der hun innledet timen med å gi

konkrete instruksjoner for hva elevene skulle se etter, før hun ba dem om å lese naboens tekst. Hun forteller at elevene oppdaget mye om sin egen tekst ved å lese medelevens tekst, at det de selv hadde skrevet ble tydeligere opp i mot en annen tekst:

F2: Før de fikk de kommentarene så sa jeg på en måte veldig klart, innleda i timen med å si at drøftinga skal være sånn og sånn. Du må på en måte komme med en påstand og du må på en måte komme med en del argumenter for og i mot og du må vente med dine egne meninger til konklusjonen og en del sånne ting, og så sa jeg: nå skal du lese drøftinga til naboeleven din, så bytta de, og så leste de til hverandre og bare ved å først når jeg hadde gått igjennom den i starten av timen, så hører jeg elever: Å gurimeg så dårlig jeg skrev her, å så bra eller der burde jeg gjort sånn og sånn. Og så i tillegg når vi bytta, så hadde de veldig klare kriterier for hva det er de skulle se etter, og så både der og i andre sammenhenger så prøver jeg da å si at nå vil jeg at du skal sette en karakter på deg selv

Intervjuer: Ja?

F2: Og den stemmer veldig godt overens, ofte, så så lenge en har vært tydelig i starten. Og det er heller flere som er strenge med seg selv enn snille, og i noen sånne sammenhenger så er det 80 % som treffer innenfor en karakter, kanskje nærmere en halv karakter. Og det er en veldig fin måte for dem, tror jeg, og både vurdere seg selv, ikke minst, og det lærer de aller mest av, i forhold til egen tekst. Men bare ved det å se på andre tekster, da, og si at nei i innledninga di der så mangler du en påstand eller i drøftinga di her så kommer du med alle positive argumenter først og så alle de negative etterpå, her burde du kanskje kommet med en temasetning og så burde begrunne den for og i mot før du begynte på et nytt for eksempel. Det syns jeg har vært veldig (...)

Hun trodde også at dette fungerte fordi det var veldig klare kriterier for hva de skulle se etter.

Hun kopler også på egenvurdering ved å be elevene sette karakter på seg selv. Alt dette foregår før hun gir tilbake sine egne kommentarer på teksten. Det vil si ikke før elevene skriver ferdig. Dette med kopling mellom elevrespons og egenvurdering er det flere av lærerne som påpeker. I samtalene er det ikke bestandig et klart skille mellom elevrespons og egenvurdering.

4.5.4 Kort oppsummert

Resultatene viser at elevrespons er utbredt på to av skolene. På de to ungdomsskolene, Skogen og Plassen, finner vi flere eksempler på at lærerne bruker denne arbeidsformen. Det er noen av lærerne på de to videregående skolene som også bruker det også, men her er det også flere lærere som er skeptiske til denne arbeidsformen. De begrunner det både med at elevene heller vil ha respons fra læreren, og med at de er redd for at elevene skal gi hverandre misledende veiledning. De lærerne som bruker elevrespons, er opptatt av at elevene skal ha tydelige kriterier for hva som skal vurderes.

4.6 Logg

Det er flere av lærerne som oppgir at de bruker logg. Formålet for loggskrivningen og måten loggen blir brukt på varierer. I noen fag brukes logg systematisk, der loggskrivning er en del av fagets metodikk. I praktiske fag, som kunst- og håndverk på ungdomstrinnet og formgivingsfag på videregående, oppgir lærere at de bruker logg for å dokumentere arbeidsprosesser og for å skrive ned refleksjoner om kunst. På yrkesfag blir det skrevet logg i forbindelse med praksis. I andre fag er det opp til hver enkelt lærer om de bruker det, og da brukes logg som kommunikasjon mellom lærer og elev, men også som repetisjon og refleksjonsmulighet for elevene. Lærere i teoretiske fag bruker logg for at elevene skal repetere og oppsummere det de har lært, reflektere over det de har lært eller evaluere hvordan arbeidet med et tema har gått. Noen av lærerne oppgir at de leser elevenes logger, mens andre lærere lar elevene skrive logg kun for sin egen del. Nedenfor vil jeg gi eksempler på noen av disse måtene å bruke logg på.

4.6.1 Logg som beskrivelse av en arbeidsprosess

En type logg som blir praktisert er logg som beskriver en arbeidsprosess. Lærerne som bruker denne formen for logg, kaller det også for refleksjonstekst. S4, kunst- og håndverklæreren på Skogen, forteller at hennes elever har skrevet logg for å beskrive hvordan de hadde jobbet med et bilde de hadde laget. Det er et krav i kunst- og håndverk at de skal dokumentere eget arbeid, og da er logg et egnet arbeidsverktøy. Hun hadde også før hun ble med i skrivegruppa, satt elevene til å skrive i forbindelse med slikt arbeid, men da foregikk det gjerne i slutten av en time, og hun hadde ikke vært opptatt av kvaliteten på det elevene skrev. Med denne skriveoppgaven ønsket hun å systematisere arbeidet. I samarbeid med norsklæreren hadde de satt av en hel time til skrivingen, og de hadde stilt krav til både innhold og form. Teksten skulle være en presentasjonstekst og ikke noe elevene kun skrev for seg selv. Lærerne hadde formulert spørsmål elevene skulle besvare på forhånd: Hvordan har du jobbet denne perioden? Hvordan har du fått frem ditt budskap eller tema? Hvordan ble sluttproduktet? Kunne du gjort noe annerledes? Elevene skulle svare på spørsmålene med velformulerte og fullstendige setninger. S4 forteller at skriveprosjektet har vært bevisstgjørende i forhold til skriving i kunst- og håndverk:

Jeg er blitt mye mer bevisst på at det skal være god kvalitet på tekstene, og ikke bare noe de raskt skriver, og ikke tenker på skrivefeil eller oppsett på teksten. For sånn har det vært litt før, at det bare er noe du må gjøre i full fart i tillegg til alt det andre, og nå har vi satt av litt mer tid til det. (S4)

Dette ytrer hun i forbindelse med et annet kunstprosjekt de hadde jobbet tverrfaglig med. Da skulle elevene skrive et refleksjonsnotat i etterkant av et arbeid.

I formgivingsfag på Marka skriver de også refleksjonstekster, som beskriver hvordan de har gått fram i arbeidet med en oppgave. Av og til skriver elevene i slutten av hver time, slik at de får med seg hva de tenker underveis, men M2 forteller at det mest vanlige er at de skriver refleksjonene etter at en arbeidsperiode er over. Også denne kunstfagslæreren er opptatt av at refleksjonene elevene skriver skal være bearbejdede tekster. M2 forklarer det slik:

De skriver refleksjoner i forhold til alt arbeidet de gjør. Det er akkurat det vi har jobbet mye med i det siste, å jobbe med at refleksjonene skal bli relevante og at de bruker faguttrykk, og ikke masse sånn følerier. Det er ganske vanskelig å skrive om kunst. (M2)

M2 sier at arbeidet med refleksjonene har vist seg å være god hjelp når de skal ha muntlig eksamen i dette faget. Helse- og oppvekstfagslæreren på Marka forteller at mye av skrivingen i hennes fag er logg knyttet til yrkespraksis. Elevene er i praksis blant annet i barnehage, på skole, SFO og sykehjem. De beskriver praksisen i loggen, og også denne læreren var opptatt av at de skulle bruke fagbegreper i beskrivelsene.

På Plassen tilbyr de faget forskning i praksis, som er et av de nye valgfagene på ungdomstrinnet. P4 underviser i dette faget og bruker logg underveis i elevenes forskningsprosesser. I dette faget skal elevene planlegge og gjennomføre et forskningsarbeid på egenhånd. Loggen fungerer som kommunikasjon mellom elevene og læreren, og er et grunnlag for veiledning. De leverer inn loggen etter en time, slik at læreren får kjennskap til hvor langt elevene er kommet. Læreren skriver en kort kommentar, der hun blant annet svarer på spørsmål elevene måtte ha. F2, som er lærer på idrettsfag på Fjordbyen, fortalte at hun av og til bruker logg når elevene arbeider med prosjektarbeid som går over litt tid. Dette gjør hun for å presse dem til å jobbe jevnt og skrive ned hva de har gjort i timen, slik at de ikke utsetter arbeidet til rett før innlevering. I sammenheng med loggskrivning nevner hun også at de ofte oppsummerer hva elevene har lært eller gjort i en time, muntlig.

4.6.2 Logg som repetisjon og oppsummering

Flere av lærerne vi snakket med brukte logg for å repetere hva som var gjennomgått og hva elevene burde sitte igjen med. F4 fortalte at hun brukte logg for at elevene skulle oppsummere det de hadde lært i en time. «Jeg pleier ofte at de skriver noe på slutten av timen for å oppsummere hva har vi lært i dag. Da er begrunnelsen at da arkiverer vi det sånn at vi har det

der når vi skal repetere”. Hun sa at hun noen ganger samlet inn loggene, men at de hovedsakelig lagret loggene i mappen sin, slik at de kunne lese det når de skulle repetere til eksamen. Denne læreren synes det fungerte på to måter. På den ene siden fikk elevene øvelse i å lagre loggene på mapper, som de skulle finne igjen og lese senere, og at det øvet elevene i å tenke igjennom hva de hadde lært om et emne. P1 bruker også logg for å repetere et tema i musikk. Elevene skriver logg etter at de har vært igjennom et tema. Hun tar dem ikke inn, men hun lar elevene sitte en og en og to og to sammen. Det blir som en repetisjon av tema. Hun bruker presskriving. Det vil si at elevene skriver i et minutt om hva de har gjort i en time eller hva de har lært om et tema. F3, som er lærer i norsk, oppgir først at hun ikke bruker logg, men tenkeskriving. Det er ikke tekster elevene skal ta vare på. Det er heller et poeng at ingen skal lese det og at det er spontane refleksjoner, og så snakker de sammen om det i timen etterpå.

M6 svarte kort og greit at hun ikke bruker logg, men kommenterer senere at hun alltid oppsummer det elevene lærte timen før i begynnelsen av neste time, men at dette er noe hun gjør muntlig. I begynnelsen av en time spør hun elevene hva de lærte forrige gang. En slik klassesamtale kan foregå på den måten at elevene frivillig forteller, og at hun skriver opp på tavla noen av høydepunktene. M4 stemmer i og sier at hun gjør noe av det samme. De gir uttrykk for at det kan være lettere å få til en slik oppsummering muntlig. F2 gir uttrykk for det samme. Hun sier at hun først og fremst oppsummerer hva elevene lærer muntlig. Hun kan for eksempel be elevene om å huske tre ting som var viktige fra timen, og så blir det grunnlaget for en klassesamtale. I samtalene rundt dette med skriftlig eller muntlig oppsummering diskuteres fordelene av at hver enkelt elev får skrevet noe selv kontra at alle elevene hører hva noen sier.

4.6.3 Logg som evaluering

Logg kan også brukes som redskap for evaluering, både i form av at eleven vurderer seg selv og at læreren får innblikk i elevens læringsprosess. På Plassen er loggen systematisert. Der praktiserer de IUP – individuell utviklingsplan, som er en plan som elevene skriver i alle fag i etterkant av et emne. Planen gir elevene mulighet til å reflektere over egen læring, men det gir også lærerne mulighet til å kommentere og gi framovermeldinger. Lærerne på Plassen forteller om denne planen når de blir spurt om de praktiserer logg, og det er tydelig at de opplever planen som en systematisert logg som fungerer som et kommunikasjonsmiddel

mellom elevene og lærerne. P3 sier at hun lar elevene skrive utviklingsplanen før de får karakter. Elevene skriver ned hva de synes fungerte og hva som var vanskelig. Lærerne her sier at det ikke er ment å være en logg underveis i arbeidsprosessen, men som en oppsummering til slutt.

En av Marka-lærerne, M5, bruker også en læringsplattform til å systematisere loggskrivningen i fremmedspråk. Hun lar elevene skrive det de har lært i løpet av en skriveprosess, på It's Learning. Hun sier hun får mye ut av det, for da ser hun hvordan hver enkelt elev ligger an, og så kan hun legge opp undervisning etter det elevene skriver. "Det får jeg veldig mye ut av. Jeg bruker det, ja etter skriving for så vidt, etter skriveøkter. Jeg legger egentlig opp ganske mye undervisning etter hva de skriver der. For da ser jeg hvor de er på vei, hva som er neste steg for hver enkelt elev, så jeg har oversikt." Hun sier også at det er veldig oversiktlig og greit å ha det på ITL.

4.6.4 Kort oppsummert

Både på videregående og på ungdomstrinnet er det tydelig at fagene som har en praktisk tilnærming, bruker logg for å dokumentere arbeid underveis eller i etterkant av en arbeidsprosess. Her er loggen en del av fagets metodikk og det er fokus på at elevene skal reflektere, men også at de skal bruke fagbegreper når de skriver. I teoretiske fag, som naturfag og språkfag, bruker lærerne logg for at elevene skal repetere, oppsummere og reflektere over egen læring. Logg blir også brukt som evalueringsverktøy.

4.7 Oppsummering av funnene

Materialet viser at prosessorienterte arbeidsformer brukes i stor grad, og at lærerne bruker et variert utvalg av disse på ulike måter. De fleste lærerne vi intervjuet forteller om varierte førskriveaktiviteter, og inntrykket er at ingen av lærerne går løs på en skriveoppgave uten noe form for forberedende arbeid. Aktivitetene dreier seg ikke bare om å få ideer til innholdsmomenter, men innebærer arbeid med å bearbeide fagstoff fra flere kilder, aktivisering av førkunnskap, tenkeskriving, arbeid med fagbegreper. Lærerne tilrettelegger også at elevene skal utvikle tekststrategier og prosesskompetanse i forbindelse med skriving av ulike typer tekster.

Flere av lærerne forteller at de bruker modelltekster, ofte som førskriveaktivitet, men det finnes også eksempler på at lærerne modellerer underveis og i etterkant av skriveprosessen. Lærerne bruker i stor grad elevtekster som modeller, men vi finner også eksempler på bruk av autentiske tekster hentet fra media. På en av skolene har lærerne i skriveprosjektgruppa laget en samling med modelltekster som alle lærerne på skolen kan bruke. Når lærerne bruker modelltekstene er de opptatt av at elevene skal bli oppmerksomme på typiske trekk og mønstre, og at de skal øve på tekststrategier. Faste mønstre blir også brukt på alle fire skolene. Skriveprosjektene har utarbeidet felles maler eller kriterier for enkelte typer tekster, eller tatt i bruk faste mønstre som er utarbeidet av andre. Ved to av skolene er det en målsetning at alle lærerne skal bruke mønstrene, mens på de to andre skolene har prosjektgruppa utarbeidet felles maler for artikkel for noen fag, uten at det er lagt føringer for resten av kollegiet. Lærerne problematiserte bruken av faste mønstre og gir uttrykk for at mønstrene må brukes med romslighet og at de kanskje passer bedre i noen fag enn andre. Dette ser vi blant annet eksempler på i de faglige diskusjonene rundt felles kjennetegn på måloppnåelse. Lærerne diskuterer forskjellene, men velger å se bort i fra dem og heller konsentrere seg om likhetene mellom fagene.

Alle lærerne vi snakket med gir respons på elevenes tekster, men dette foregår på ulike måter og på ulike tidspunkt i skriveprosessen. Noen lærere forteller at de gir respons på førsteutkast som elevene leverer inn, men flere gir respons på deler av tekstene eller mindre skriveoppgaver. Det finnes også eksempler på at lærerne gir muntlig respons i klasserommet, både på mindre oppgaver og på førsteutkast. Noen av lærerne gir respons til elever som ber om det spesielt, og noen lar elevene levere på nytt etter at de har fått sluttvurdering. På to av skolene er elevrespons utbredt, mens på de to andre skolene er lærerne mer skeptiske til utbyttet av denne arbeidsformen. Allikevel inneholder materialet en rekke eksempler på hvordan lærerne på alle fire skolene jobber med elevrespons. De fremhever det som viktig at elevene har tydelige kriterier å vurdere etter. Det er flere av lærerne som sier at de bruker logg. I de praktisk-estetiske fagene eller på yrkesfag bruker de logg til å beskrive arbeidsprosesser, og i teoretiske fag brukes loggen som repetisjon og oppsummering av et tema, eller som evaluering av arbeidet med dette temaet.

5 Oppsummering og drøfting

Min hovedproblemstilling er: I hvilken grad og på hvilken måte brukes prosessorienterte arbeidsformer i undervisningen, ved fire skoler som har prioritert fagskriving?

Problemstillingen kan deles inn i tre delproblemstillinger: 1. Er det slik at lærere som satser på skriving som grunnleggende ferdighet i flere fag, har tatt i bruk prosessorienterte arbeidsformer i sin skriveundervisning? 2. På hvilken måte blir disse arbeidsformene i tilfelle brukt? 3. Hva har prioriteringen av fagskriving å si for utviklingen av lærernes skrivekompetanse?

Basert på funnene jeg har referert til i forrige kapittel, er hovedinntrykket at prosessorienterte arbeidsformer brukes i høy grad av lærerne vi intervjuet. Dette bekrefter bildet som gis både i Hertzberg & Dysthe (2012) og Roe & Helstad (2014), som begge tar for seg norskfaget. Dataene fra intervjuene viser imidlertid at prosesskrivingen har spredd seg til skriving i alle fag, og ikke lenger er begrenset til norskfaget, og surveyen gjort blant fagskrivingsskolene som helhet (Hertzberg & Roe, u.a), bekrefter inntrykket fra intervjuene. Det kan se ut til at faglærere tar til seg norsklærernes prosess- og tekstkompetanse og tilpasser bruken til egne fag. Lærerne på Skogen er et godt eksempel på et slikt samspill mellom faglærere og norsklærere. Der var det tekstnormene som gjelder i norskfaget som hadde vært avgjørende når de utformet en felles mal for god fagtekst. Faglærerne opplevde dette som nyttige og gode råd for skrivingen, framfor styrende. Vi finner også eksempler på at norsklærere bruker prosesskriving i flere fag. Blant annet forteller M5 at hun gir respons på førsteutkast i større grad i språkfagene hun underviser i, enn i norsk, og M1 som bruker mye prosesskriving i helse- og oppvekstfag, forteller at hun har noen studiepoeng i norsk. Norsklærere er også godt representert både i lærergruppene vi intervjuet og blant de lærerne som svarte på nettverkssurveyen. Mine funn støttes av den siste prosesskrivingssurveyen, som viser at antall norsklærere som bruker prosessorientert skrivepedagogikk i flere fag enn i norsk, har økt fra 20 % i 1996 og 2002, til 36 % i 2013 (Roe & Helstad, 2014).

Lærernes beretninger viser også at arbeidsformene blir brukt på varierte måter, og at lærerne prøver ut ulike undervisningsopplegg for å balansere behovet for hensiktsmessig skriveundervisning for elevene, med en overkommelig arbeidsmengde for dem selv. Der arbeidsformene krever mye av både elever og lærerne, modifiserer lærerne så godt de kan. Materialet inneholder mange eksempler på at lærerne organiserer en førskrivefase som både

tar for seg innholdsmomenter og tekstens form. Bruken av modelltekster og faste mønstre, er utbredt blant våre lærere, både i førskrivefasen og som hjelp i vurderingsarbeidet. Flertallet av lærerne fremhever også arbeid med begreper som svært viktig. Lærerne forsøker å gjennomføre respons underveis i skriveprosessen, men dette er en tidkrevende arbeidsform, som vi ser at lærerne løser på ulike måter. En av løsningene er å la elevene gi hverandre respons, men dette er også en vanskelig arbeidsform, og noen av lærerne problematiserer bruken. Det er flere lærere som benytter seg av logg, men ofte som en sjanger spesielt knyttet til faget, som praksislogg eller refleksjonsnotater.

I det følgende drøfter jeg ulike typer skrivekunnskap, bruk av førskriveaktiviteter, eksplisitt undervisning som bruk av modelltekster og faste mønstre, før jeg drøfter bruk av lærer- og elevrespons og logg. Helt til slutt ser jeg på hva slags påvirkning skriveprosjektene har på lærerens skriveundervisning.

5.1 Ulike typer skriving

De arbeidsformene lærerne forteller om viser at de vektlegger både tenkeskriving og presentasjonsskriving i skriveundervisningen (jf. Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010). Når S3 bruker presskriving for at elevene skal reflektere rundt begrepet identitet, eller når P2 og S4 lar elevene lage tankekart i en førskrivefase, viser dette skriving som har fokus på refleksjon, noe som kjennetegner tenkeskriving. I eksemplene ser en også at lærerne bruker denne typen skriving i forbindelse med muntlig aktivitet, slik Hoel (2008) fremhever som viktig. Etter at elevene til S3 har skrevet om identitet, delte de ideene sine med resten av klassen, og P2 sine elever skrev tankekartene i grupper, før de delte dem med resten av klassen. I begge tilfellene kunne skriveoppleggene fungere som et hjelpemiddel for å skrive mer utfyllende presentasjonstekster, slik som Liberg fremhever i sin artikkel (2008). Materialet viser at skriving brukes både i forberedende faser, for å reflektere, men kanskje i større grad når elevene skal levere en tekst til vurdering, altså presentasjonstekster. Eksemplene viser også at lærerne er opptatt av elevene skal utvikle både prosesskompetanse og tekststrategier. Når lærerne skal ha en tekst til vurdering, er de opptatt av alle sidene ved en tekst, innhold, språk og form, men de er også opptatt av elevene skal utvikle hensiktsmessige strategier for hvordan man skriver og bearbejder tekster (jf. Hertzberg 2006)

Skriving blir brukt både til å arbeide med påstandskunnskap om form og innhold og prosedyrekunnskap om form og innhold (se kap. 2 ovenfor). Som tidligere nevnt forfektet Hillocks at for å kunne skrive tekster så holder det ikke bare med påstandskunnskap om innhold og form, men en må også ha ferdighetskunnskap om innhold og form (1984; 1986; 1995). I lærernes beretninger finnes det flere eksempler på hvordan de er opptatt av at elevene skal arbeide for å utvikle påstandskunnskap om innhold, som når P2 lar elevene se filmer om romforskning, eller når P1 har hatt en PowerPoint-presentasjon av et tema. Det er ikke dermed sagt at elevene vet hvordan de skal omforme dette innholdet til en helt egen tekst om det samme emnet. Disse lærerne sørger også at elevene bearbeider fagstoffet ytterligere, slik at det er mulig å utvikle prosedyrekunnskap om innhold også. Som vi husker skulle elevene til P2 lage tankekart, og elevene til P1 lagde rollespill. Måten norsklærerne på Marka forberedte en skrive dag på, er et godt eksempel på hvordan lærerne sørger for at elevene har prosedyrekunnskap om innhold og form, i tillegg til påstandskunnskap. M4 forteller at de øver på formen samtidig som de øver på tema. De leser modelltekster og gjør deløvelser, der de får muligheten til å tenke ut en rød tråd og avstikkere før de møter på skrive dagen. At et essay har en rød tråd og avstikkere, er sjangerkunnskap og tekstkompetanse, men hva denne røde tråden og avstikkerne skal være, må sies å handle om innhold. Det første aspektet handler om å utvikle påstandskunnskap om innhold og det andre handler om å utvikle ferdighetskunnskap om innhold. Det vil si på den ene siden å kjenne til et temaets innhold og resonnementer, og på den andre siden, å kunne formulere dette skriftlig. I eksemplene over får elevene forberedt seg på begge formene for kunnskap, i en forberedende fase som går forut for skrivingen. Når det gjelder påstandskunnskap om form, finner vi mange eksempler, som når S3 foreleser om hva en fagtekst er i RLE eller når P2 snakker med elevene om hva en fagartikkel er. Det samme gjelder når elevene mottar vurderingskriterier eller en tekstmal. Ferdighetskunnskap om form har vi eksempel på når M4 lar elevene øve på deler av tekst, eller når elevene gir hverandre respons slik de gjør på Plassen og på Skogen. Også lærerens respons til elevene vil være med å utvikle ferdighetskunnskap.

5.2 Førskriveaktiviteter, modelltekster og faste mønstre

Lærerne vi intervjuet synes at førskriveaktiviteter er en viktig del av de skriveprosessene de legger til rette for, og de fleste oppgir at de organiserer førskriveaktiviteter i sin

skriveundervisning. F4s uttalelse om at hun har blitt mer bevisst på at mye av arbeidet foregår før skrivingen tar til og at flere av oppleggene skrivegruppa på Marka har laget nettopp er førskriveaktiviteter, underbygger denne påstanden. Lærerne vi snakket med oppga at de legger til rette for en rekke varierte førskriveaktiviteter. Elevene leser og bearbeider innholdsmomenter fra ulike kilder, de tenkeskriver med tankekart og deløvelser, de aktiviserer førkunnskap, og lager disposisjoner. Dette er aktiviteter som kan hjelpe elevene til å få ideer og stoff de kan skrive om, og som øker sjansen for at elevene får lyst til å skrive og at de opplever mestring (Dysthe & Hertzberg, 2014). Lærerne organiserer også gruppearbeid og felles gjennomgang i plenum, og tar på den måten i bruk «det flerstemmige læringsfellesskapet» som Dysthe fremhever som en viktig del av skriveprosessen (1995), der dialog bidrar til å utvikle ideer til skrivingen. Elevene er også i dialog med ulike fagtekster og ytringer fra elever og lærere i førskrivefasen, noe som passer med et utvidet dialogbegrep, slik det beskrives av Smidt (2010).

Intervjuene viste også at eksplisitt undervisning i fagenes sjangre, i forhold til innhold, form og begreper absolutt er til stede. Flere av lærerne bruker faste mønstre for innhold og form, de modellerer fagenes sjangre med ulike typer modelltekster, og de gir elevene standardiserte skjemaer for hvordan gode fagtekster skal se ut, som også inneholder krav om kildehenvisning og bruk av fagbegreper. Dette bildet stemmer godt overens med det inntrykket forskning på området gir (Helstad & Hertzberg, Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen. Erfaringer fra et tverrfaglig utviklingsarbeid blant lærere i videregående skole, 2013; Ligaard, Femavsnittsmetoden som skrivepedagogisk verktøy i videregående skole, 2012; Håland, 2010). Helstad og Roe hevder at «vi kan snakke om en ny skrivedidaktikk som kjennetegnes av betydningen av læreres eksplisitte undervisning, modellering og bruk av modelltekster som utgangspunkt for skriveopplæring. Her legges det også vekt på eksplisitte læringsstrategier som for eksempel skriverammer, i elevenes skriveprosesser» (2014, s. 190). Når lærerne forteller om hvordan de bruker de eksplisitte undervisningsformene så kommer de også inn på problemer knyttet til denne formen for undervisning, også kjent i skriveforskningen.

Roe og Helstad fremhever at selv om det tidligere hadde vært en viss skepsis til å fokusere for mye på form i Norge, så «den utgaven av prosesskriving som etter hvert fikk fotfeste her i landet forente de to retningene, og på skrivekursene ble det fremhevet at fri assosiativ skriving ikke behøver å stå i motsetning til skriving med klare sjanger og mottakerkrav, det

kommer an på hensikten med skrivningen» (2014, s. 173). De fleste skriveoppleggene lærerne forteller om er tekster som lærerne skulle vurdere og sette karakter på, det er det som Dysthe m.fl. kaller presentasjonsskriving (2010). Og når hensikten er at elevene skal vurderes er det hensiktsmessig med klare tekst og sjangerkriterier. Mange av førskriveoppleggene jeg nevnte over, er nettopp opplegg der elevene får kjennskap til vurderingskriterier og hvor de får øve på sjangrenes forskjellige særtrekk. Lærerne bruker både modelltekster for å eksemplifisere sjangre, og de bruker faste mønstre for å gi elevene «oppskrifter» for hvordan de kan skrive sine egne tekster. Og også hvordan lærerne da etterpå kommer til å legge vekt på når de vurderer.

5.2.1 Førskriveaktiviteter

Surveyen som ble sendt ut til 16 skoler i fagskrivingsnettverket (Hertzberg & Roe, u.a), viser at det er en stor andel lærere som organiserer førskriveaktiviteter, det er bare 9 % av lærerne som sier at de sjelden eller aldri tilrettelegger for en idéfase, 39 % svarer at de gjør det av og til, og hele 52 % oppgir at de gjør det ofte eller alltid. Sammenliknet med de tre nasjonale surveyene som er blitt gjennomført for å undersøke bruk av prosessorienterte arbeidsformer blant norsklærere, så er det noen færre av våre lærere som oppgir at de gjør det ofte eller alltid. Prosentandelen som oppgir at de ofte eller alltid har en idéfase for at elevene skal komme i gang med skrivningen har hatt signifikant økning fra 44 % i Helstad og Roes undersøkelse fra 1996, via 54 % i 2003, til 63 % i Roes undersøkelse i 2013 (Roe & Helstad, 2014). Hertzberg og Roe deler lærerne inn i to grupper, på bakgrunn av fagene de underviser i: realfag og humaniora (norsk/samfunnsfag/religion). Surveyen viser at lærerne i humaniora-gruppa, der andelen norsklærere er stor, i noe større grad bruker en førskrivefase som en del av skriveundervisningen enn øvrige lærere (Hertzberg & Roe, u.a).

Hverken skrivenettverkssurveyen eller surveyene til Roe & Helstad etterspør hva førskriveaktivitetene innebærer, men dybdeintervjuene gir et bilde av dette.

Førskriveaktivitetene er varierte og brukes på forskjellige måter av lærerne i materialet vårt. Både idéfase for å finne ut hva elevene vil skrive, øvelser for å bearbeide og vurdere fagstoff, men også arbeid med modelltekster, faste mønstre, begreper og vurderingskriterier, er stor grad i bruk i førskrivefasen. Flere kilder, tenkeskriving, aktivisere førkunnskap, øve på å formulere innholdet skriftlig, strukturere tekstinnhold ved å bruke disposisjon, kriterier, se for seg det ferdige produktet. Skrivning i fagene handler mye om å tilegne seg fagstoff - skrive-

for-å-lære-aktiviteter. En del av førskriveaktivitetene, vil være aktiviteter lærerne «alltid» har jobbet med for at elevene skal tilegne seg fagstoff, men lærerne sier at de har blitt mer oppmerksomme på førskrivefasen etter at de begynte med skriveprosjektet.

5.2.2 Modelltekster

Lærerne vi intervjuet forteller at de bruker modelltekster. I skrivenettverkssurveyen, er det kun 11 % av lærerne som oppgir at de sjelden eller aldri bruker modelltekster, mens 47 sier de gjør det noen ganger, og 42 % sier at det gjør det ofte eller alltid (Hertzberg & Roe, u.a).

Dette stemmer godt med det vi fant i dybdeintervjuene. I norsk, som er den største gruppen lærere som svarer, har bruk av modelltekster kommet inn i læreplanen ved revideringen i 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013), og de reviderte lærebøkene i norsk er fulle av dem. I skrivenettverkssurveyen er det også flere humanioralærere enn realfagslærere som oppgir at de bruker modelltekster (Hertzberg & Roe, u.a).

Lærerne bruker i stor grad elevtekster som modelltekster. Det viser intervjuene våre og det viser også Skrivenettverkssurveyen. I surveyen oppgir lærerne at de i stor grad bruker elevtekster som modelltekster (Hertzberg & Roe, u.a). Noen av lærerne vi intervjuet fortalte om opplegg der de brukte elevenes egne tekster når de modellerte underveis og i etterkant av en skriveprosess, men flere fortalte også at de brukte tekster fra tidligere elever, som i «Klimakonferanse»-eksempelet. At lærerne i så stor grad bruker elevtekster som modeller, gir inntrykk av at de ønsker å gi elevene modeller de kan identifisere seg med. Dette er noe som Hoel (1995) fremhever som viktig.

En av lærerne fra intervjuene oppga at hun skrev egne modelltekster. En norsk- og samfunnsfagslærer fortalte at skrivegruppa har laget en samling med slike modelltekster som er tilgjengelig for alle lærerne på skolen. I skrivenettverkssurveyen oppgir en stor andel av lærerne at de skriver modelltekster selv. Over halvparten av lærerne sier at de har gjort dette (Hertzberg & Roe, u.a), så dette er muligens mer vanlig enn intervjuene gir inntrykk av. Lærerne sier også at de henter autentiske tekster fra ulike medier som internett, men også radio og tv blir nevnt.

Når lærerne vi intervjuet snakker om bruk av modelltekster, så er de opptatt av at elevene skal se for seg målet med skrivingen og at de eksplisitt skal vise elevene hva som er bra. Lærerne lar ikke bare elevene lese tekstene, men de kan dele dem opp i forskjellige deløvelser, eller de

kan la elevene vurdere dem ut fra vurderingskriterier. Vi ser at lærerne ikke bruker modelltekster alene, noe som Hillocks fant at ikke ga så stor uttelling (1984). I eksemplet fra Marka, så vi at ved å gi elevene deløvelser, øver de opp prosedyrekunnskap om form. De får mulighet til å lære hvordan de kan skrive sjangrene som modelleres, og ikke bare tilegne seg påstandskunnskap om form (jf. Hillocks, 1986).

Vi fant flere eksempler på at modelltekstene kan gi elevene skriverammer. Som i tilfellet med arbeidslivsloggene til Håland (2010), kan ikke elevene bare kopiere tekstene. Et essay vil være en for komplisert tekst og bare kopiere, og formen vil være styrt av innholdet. Dette gjelder de fleste mer kompliserte tekstene. Men det fungerer godt å peke på særtrekk ved teksten og å gi elevene øvelser i å skrive på lignende måter selv.

5.2.3 Faste mønstre

Intervjuene inneholder flere beretninger om bruk av faste mønstre, og maler for ulike saktekster skiller seg særlig ut. Flere lærere forteller at de bruker skrivepedagogiske verktøy som femavsnittsmetoden, skrivetrekanten og Fjordbyen-modellen. Lærerne forteller også om felles kildehenvisningsprosedyrer på tvers av fag. Lærerne er optimistiske og synes det er god hjelp i å bruke faste mønstre, men de problematiserer også bruken. Faste mønstre kan være til hjelp for elever som ikke vet hva de skal skrive, men det kan også bli instrumentelt for flinke elever. De er også opptatt av at ikke rammene må bli for rigide, slik at det finnes mulighet for faglige tilpasninger. Selv om det er en viss fare for at skriverammer og prosedyrer for tekstproduksjon kan virke begrensende i skriveprosessen, så bruker lærerne vi intervjuet slike skriveverktøy. Dette stemmer godt med forskning på bruk av faste mønstre (Solheim, 2009; Helstad & Hertzberg, 2013).

Det bildet som intervjuene viser i forhold til bruk av faste mønstre, stemmer også godt overens med svarene lærerne i fagskrivenettverket gir i surveyen til Hertzberg og Roe (u.a). I surveyen skulle lærerne krysse av for hvor godt påstanden: «Jeg bruker faste maler eller «oppskrifter» i skriveundervisningen», stemmer med deres bruk. Faste maler er definert som femavsnitts-metoden, skriverammer, IMRaD-strukturen, spoletekster etc. De aller fleste lærerne oppga at de bruker slike faste mønstre i større eller mindre grad, det er bare 9 % av de 104 lærerne som oppgir at de sjelden eller aldri bruker dem. Det er også i surveyen noe flere realfaglærere enn humanioralærere som oppgir at de bruker faste mønstre. Dette kan skyldes bruk av mønstre for labrapporter og bruk av IMRaD.

Når lærerne forteller om bruken av faste mønstre som skriverammer, oppskrifter for innhold og skriveprosedyrer for tekstproduksjon, blir også problemer med bruken av disse nevnt. To lærere påpeker at noen elever blir bundet av oppskriften, slik at de ikke klarer å løsrive seg. I stedet for at den fungerer som en støtte underveis, så blir rammen noe de skal fylle ut. Dette berører den problematikken som Solheim var inne på i sitt prosjekt (2009). Hun eksemplifiserer med en elevtekst fra 2. trinn, der eleven har blitt mer opptatt av å fylle ut skjema, altså følge oppskriften, enn å formulere en sammenhengende tekst (Solheim, 2009). En av lærerne i dybdeintervjuene påpeker at dette gjelder elever som er på middels nivå, og at hun på tross av denne risikoen, tror at disse elevene gjør det bedre med oppskrift enn uten, og at hun selv må være tydelig ovenfor elevene om at oppskriften er ment som en støtte og at den ikke skal følges slavisk.

To av Marka-lærerne, er inne på noe av den samme problematikken når de snakker om femavsnittsmetoden. De forteller at de har øvd mye på å bygge ut avsnitt ved å ta utgangspunkt i en overskrift, og så utvidet til et avsnitt, og deretter sagt til elevene at de skal fjerne overskriften. De påpeker også at de elevene som ikke er så sterke skrivere har utbytte av dette. Her snakker lærerne om Flyums andre grunninstruks som handler om å lage femavsnittsskisser (Flyum, 2011). Det at det er denne grunninstruksen lærerne har festet seg ved kan bety at de har tilpasset metoden til sitt bruk, og at det er denne delen av arbeidet de har sett som mest hensiktsmessig og at det er dette de har arbeidet mest med. Det samme gjelder kritikken som M6 lufter, så handler den først og fremst om den andre grunninstruksen, og ikke nødvendigvis om femavsnittsmetoden som skrivemetode, men som tekstmal, som «The five-paragraph essay». I Ligaards studie av femavsnittsmetoden i bruk på Fagerbakken videregående skole, dukket femavsnittsmetoden som tekstmal kun opp i samtaler rundt navnet på metoden, og både lærere og elever uttrykte at navnet kunne føre til en slik forvirring (Ligaard, 2012).

Helstad og Hertzberg (2013) mener at den positive mottakelsen av de faste mønstrene på Fagerbakken, skyldtes at mønstrene kom som et svar på et uttalt behov, lærerne følte at de trengte tips til eksplisitt skriveundervisning i argumenterende tekster, det andre var at lærerne møtte skrivemønstrene gjennom en form for eksemplarisk og utprøvende praksis, de fikk prøve ut mønstrene selv, og de hadde en utforskende holdning i klasserommet, og det tredje var den langsiktige dialogen og læringssamtalen i skrivegruppa. Utfordringene handlet om spesielt to ting: det første handlet standardisert praksis eller pragmatisk tilpasning. Hvis

mønstrene blir for rigide eller detaljerte, kan de bli avvist som lite hensiktsmessige, og det andre er utfordringen med å få mønstrene til å passe til de ulike fagene (Helstad & Hertzberg, 2013). Intervjuene viser også nettopp at lærerne problematiserte disse to tingene. De var opptatt av at faste mønstre måtte behandles romslig av både elever og lærere og at mønstrene kanskje ikke passet til alle fag.

En av norsklærerne peker på et annet, men liknende problem når hun snakker om den ekstreme skriverammen hun hadde forsøkt seg på, men ikke fått til. Hun påpeker at hun ikke fikk skriverammen til å fungere som utgangspunkt for elevenes skriving. Hun sa at det ikke var eksplisitt nok og at det ikke hadde kommet til gjennom prosess. Dette utsagnet samsvarer med Anne Håland, hun spør om akkurat det samme: kan ikke skriverammene bli skjematisk? I hennes forsøk hadde elevene vært aktivt med og utforma rammen ut i fra modelltekster, og derfor passet formen godt til formålet med skrivingen (Håland, 2010). F3 forteller at det var på grunn av dette at hun hadde begynt å lage modelltekster.

Lærerne på Plassen snakker om planene de har med å spre skrivetrekanten til alle klasserom på skolen. Dette er en intensjon som viser at lærerne i skrivegruppa er opptatt av å bidra til utvikling i skriveundervisningen på deres skole. De er opptatt av at elevene skal være opptatt av flere aspekter av skrivingen, både innhold, form og hensikt. Skriveoppleggene i materialet viser flere eksempler på at lærerne er opptatt av både av form og innhold, men fokus på hensikten med teksten er mindre. Dette er også noe Jon Smidt peker på (2010). Skriv-studiene viser betydningen av at elevene og lærerne vet hva skrivingen skal brukes til, og at tekstene som produseres blir fulgt opp og brukt til noe. Som tidligere nevnt, er de fleste oppleggene som beskrives i intervjuene presentasjonsskriving, og det vil si at hovedhensikten med teksten er at de skal vurderes i etterkant.

Tre av skrivegruppene har laget felles maler for artikkel eller fagtekst på bakgrunn av elevtekster de har lest og vurdert i fellesskap, og den nyoppstartede gruppa på Plassen har det som en målsetning å lage en slik felles mal. Disse malene er et uttrykk for at lærerne ønsker felles retningslinjer i fag som benytter de samme sjangrene, men er også nært knyttet til vurdering av tekster. Det å utvikle felles forventningsnormer og et vurderingsfellesskap når det gjelder elevenes tekster, er helt i tråd med målene for Normprosjektet (norm.skriveresenteret.no). Disse kjennetegnene på måloppnåelse er også en viktig del av elevenes skriveprosess. Elevene blir presentert for kjennetegnene i førskrivefasen, noe som passer fint med vurderingsforskriften. Underveisvurderingen, enten fra lærer eller medelever,

og sluttvurderingen bygger også på disse kjennetegnene. Utviklingen av disse kjennetegnene var et resultat av det tverrfaglige samarbeidet i skrivegruppene, hvor lærerne ble enige om hvilke trekk som var viktige for den aktuelle sjangeren. Der de møtte på faglige uenigheter lot de være å putte det inn i malen. I følge Helstad og Hertzberg (2013) hadde det tverrfaglige skriveprosjektet på Fagerbakken videregående skole, også vært en forhandling mellom ulike fags skrivekulturer. I eksemplene fra intervjuene hadde denne forhandlingen gått fredelig for seg.

Når det er snakk om disse vurderingskriteriene som faste mønster, så kommer man ikke utenom diskusjonen om teksttyper og skrivehandlinger framfor sjanger. I følge Smidt (Smidt, 2014) har fokuset på vurdering vært sterkt til stede i skrivepedagogikken, og med *Skrivehjulet* har skrivehandlinger og teksttyper erstattet sjangre (Fasting & Thygesen, 2007). Teksttyper har for eksempel erstattet sjangre i revidert utgave av læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2013), og er derfor også ute fra eksamen i norsk. I vårt materiale opererer ikke lærerne i stor grad med teksttyper eller skrivehandlinger, men sjangre. Det er snakk om artikkel, novelleanalyse, refleksjonsnotat og praksislogg. Blikstad-Balas og Hertzberg (2015) skriver i en artikkel i *Norsklæreren*, at det fortsatt er viktig for elevene å kjenne til ulike tekstnormer og sjangre for å kunne gjennomføre de ulike skrivehandlingene som teksttypene krever.

Lærerne vi snakket med var opptatt av at elevene skulle utvikle god og redelig kildebruk. Skolene hadde kurs i APA-standarden eller så lå det krav til kildehenvisning i de standardiserte kjennetegnene på god fagtekst. Samtalene om kildehenvisning på de ulike skolene viser at det er ulike krav til kildehenvisning i ulike fag. Diskusjonene handlet om ulike referanseprosedyrer, fotnoter eller ikke, og om skal man kunne komme med ubegrunnede påstander. Disse samtalene var i følge Helstad og Hertzberg (2013) også til stede på Fagerbakken skole, der lærerne hadde valgt, etter en utprøvsperiode, å implementere bruken av APA-standarden, slik de har gjort på Plassen og på Fjordbyen. Diskusjonen på Plassen berørte en annen viktig faktor som Helstad og Hertzberg konkluderte med, og det er at bruken av APA, krever en god mengde trening, og lærerne på Plassen stilte ikke krav til ungdomsskoleelevene at de skulle bruke denne kildehenvisningsstandarden.

5.3 Respons og logg

Lærerrespons, elevrespons og logg er alle viktige deler av den tradisjonelle prosessorienterte skrivepedagogikken. Lærerne vi intervjuet var alle klar over betydningen av lærerrespons underveis i skriveprosessen, og løste utfordringer knyttet til denne arbeidsformen på forskjellige måter. Elevrespons var som vi har sett utbredt på de to ungdomsskolene i materialet, mens på de to videregående skolene problematiserte de bruken av arbeidsformen. Det var også flere lærere som oppga at de brukte logg, både som et verktøy for refleksjon og som en egen sjanger knyttet til faget.

5.3.1 Lærerrespons

Resultatene viser at lærerne gir respons, og at denne responsen foregår på ulike måter. Noen oppgir at de gir respons på førsteutkast muntlig eller skriftlig, eller at de gir respons på deler av tekst. Dette bildet stemmer godt overens med det bildet av respons som Roe og Helstad (Roe & Helstad, 2014) viser. Andelen som svarer at de ofte eller alltid gir muntlig eller skriftlig respons på elevenes utkast, har økt fra 34 % i 1996, via 43 % i 2003, til 47 %. Dette er en signifikant økning (Roe & Helstad, 2014).

Det er respons på førsteutkast som mange lærere forbinder med prosessorienterte arbeidsformer, og de er opptatt av at det er tidkrevende. Lærerne gir uttrykk for at det er lite tid til underveisrespons både i undervisningen, og at det er mye arbeid for dem selv. Allikevel er lærerne opptatt av at elevene skal bruke kommentarene de får til omskriving, og har ulike måter å organisere dette på. Ikke så mange gir respons på førsteutkast ved at elevene leverer i flere omganger, men det er mange som har funnet alternative måter å gjøre det på. Noen av lærerne forteller at de går rundt i klasserommet og hjelper de som ber om hjelp, eller at de gir respons på disposisjon og deler av tekst. Vi finner også eksempler på at lærerne løfter fram en tekst i full klasse underveis i skriveprosessen, og viser hva som er bra. Flere kommenterer at de som trenger mest hjelp, ikke benytter seg av tilbudet om respons i klasserommet, hvis det er frivillig, men hvis responsen foregår i full klasse, så får det jo med seg noe. Dette stemmer med det norsklærerne oppgir i prosesskrivingssurveyene (Roe & Helstad, 2014). Her oppgis det at lærerrespons underveis i skriveprosessen tar tid og at det vanskelig å gjennomføre, men at mange gjør det allikevel. Skrivenettverkssurveyen viser noe av det samme bildet som dybdeintervjuene omtrent halvparten av lærerne oppgir at de gir

muntlig eller skriftlig respons på elevutkast, av og til, mens 36 % oppgir at de gjør det alltid eller ofte, mens bare 14 % aldri eller sjeldent gjør det. Noen lar også elevene skrive om og levere på nytt etter at de har fått karakter, men at dette er frivillig. Dette så vi eksempler på først og fremst på Marka, men også noen eksempler fra Plassen. Nettverkssurveyen viser at dette ikke er typisk for hvordan lærerne arbeider på nettverksskolene, for her er det bare 6 % som oppgir at de alltid gjør det og hele 61 % som sier de gjør det sjelden eller aldri.

5.3.2 Elevrespons

Når det gjelder elevrespons er lærerne ved våre fire skoler todelt. På Skogen er responsgrupper et satsningsområde på lik linje med skriving i alle fag, og en rekke andre satsningsområder, og på Plassen mente lærerne at elevrespons var utbredt på deres skole. De av våre lærere som var skeptiske til elevrespons var det av ulike grunner. En lærer poengterte at hun var redd for at elevene skulle gi feil respons, og flere opplevde at elevene ikke var flinke nok til å gi respons. Det var også noen som fremhevet at elevene ikke likte det, og at de heller ville få tilbakemelding fra læreren. At responsgrupper oppleves som problematisk, påpeker også Roe og Helstad (2014). De forteller at lærerne var positive på de første innføringskursene, men da de skulle bruke dette på egne elever ble det opplevd som «kaotisk, ressurskrevende og for noen meningsløst» (s. 174). I 1996 og 2002- undersøkelsene, så svarte lærerne på spørsmål om holdningene deres til de ulike prosessorienterte arbeidsformene. De to negativt formulerte utsagnene som fikk mest tilslutning handlet om elevrespons: «Det er stor forskjell på utbyttet ulike elever har av prosesskriving» og «elevenes kompetanse i å vurdere hverandres tekster er for dårlig». Over 70 % av lærerne var helt eller delvis enig i disse to utsagnene (Roe & Helstad, 2014). I 2013 var ikke spørsmålene til lærernes holdninger inkludert, men da hadde også antallet som oppga at de brukte responsgrupper sunket fra 37 % i 2002 til 19 %. Helstad & Roe hevder at det er krevende å gjøre elevene til gode responsgivere, og at lærerne må modellere for elevene hvordan en gir respons (Helstad & Roe, 1996). Roe og Helstad konkluderer med at dette viser at arbeid i responsgrupper hele tiden har vært vanskelig (2014). De to skolene som bruker elevrespons, bruker nettopp den tiden. Eksemplet fra Skogen der lærerne og elevene vurderer elevtekster sammen er et godt eksempel på at lærerne modellerer responsen. Lærerne gir også elevene klare kriterier, slik at elevene vet hva som skal vurderes.

5.3.3 Logg

I intervjuene definerte lærerne ulike tekster med ulikt formål som logg. På yrkesfag skrev elevene logg i forbindelse med praksis og i formgivingsfag dokumenterte de arbeidsprosesser i refleksjonstekster. På Plassen har de systematisert loggen der elever og lærere skriver en individuell utviklingsplan for alle elevene i fronter. Noen av lærerne brukte logg i teoretiske fag som refleksjonsmulighet for elevene, og som en måte for lærerne å få innblikk i elevenes utvikling. I undersøkelsene av prosesskriving blant norsklærerne på ungdomstrinnet viste bruk av logg en nedgang (Roe & Helstad, 2014), og det er færre som bruker logg i følge denne surveyen enn i våre funn. Det kan være knyttet til at fokuset på prosjektarbeid ble borte etter innføringen av LK06, men det kan også være knyttet til at det ikke først og fremst er norsklærere som bruker logg. I våre intervjuer var det heller ikke først og fremst norsklærerne som oppga at de brukte logg. Det kan vise seg at logg er en sjanger som er mer naturlig i andre fag, som de praktiske fagene eller på yrkesfag. Det var her vi fant størst bruk av loggen. Surveyen som ble sendt ut til skolene i fagskrivingsnettverket viser i midlertidig også at omtrent to tredeler av de spurte lærerne bruker en form for logg, men at de gjør det sjeldnere enn månedlig (Roe, 2015), noe som kan tyde på logg er en sjanger som er i bruk blant skrivefag i flere fag, men ikke nødvendigvis som en del av skriveprosessen. Det er i midlertid få lærere som oppgir hva slags logg de bruker.

5.4 Skriveprosjektene som kompetanseheving

Resultatene fra intervjuene viser et annet bilde enn evalueringen av Kunnskapsløftet, som gir inntrykk av at det ikke har skjedd endringer i måten man driver skriving som grunnleggende ferdighet (Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010; Aasen, et al., 2012). På disse skolene er det imidlertid ikke tvil om at skriving som grunnleggende ferdighet behandles systematisk og annerledes enn tidligere. Lærernes uttalelser om at de arbeider annerledes etter at de ble med i prosjektet, bekrefter dette inntrykket, som for eksempel idrettslæreren som forteller at hun har blitt mer bevisst på prosessen i forkant av skrivingen. Hun setter ikke lenger elevene i gang med skrivingen, uten en form for førskrivefase. Dette er en naturlig konsekvens av at våre skoler er utvalgt nettopp fordi de har prioritert skriving i fagene. Undervisningsoppleggene fra dybdeintervjuene viser hvordan lærerne jobber helhetlig med skriving, og at de bruker prosessorienterte arbeidsformer i flere faser. Hvis en lærer for eksempel kun utsetter elevene sine for en førskrivefase der de får tilgang på påstandskunnskap om innhold, så kan man ikke

si at hun jobber prosessorientert. Lærerne i skrivegruppene på de fire skolene fremstår som lærere med mye kunnskap både om skriveprosessen, og om hvordan elevene på best mulig måte skal tilegne seg både prosess- og tekstkompetanse (jf. Hertzberg, 2006)

Intervjuene viser også at disse skriveprosjektene er med på å inspirere flere lærere til å utvikle kompetanse innenfor skriveopplæring. I undersøkelsene til Astrid Roe fra 2002 og 2013 ble lærerne spurt om i hvilken grad ulike faktorer har påvirket deres skriveundervisning. Den faktoren som spiller mest inn både i 2002 og i 2013 er egen praksis. Henholdsvis 77 % og 87 % av lærerne svarer at de i stor eller ganske stor grad blir påvirket av egen praksis (Roe & Helstad, 2014). I 2013-undersøkelsen svarte også 79 % av lærerne at de i stor eller ganske stor grad var påvirket av inspirerte kollegaer. Dette var en økning fra 2002, da bare litt over halvparten oppga dette. Gjennom de tverrfaglige skrivegruppene kan lærere få utvikle og bearbeide egen praksis. De kan inspirere hverandre, og i annen omgang andre lærere til å heve kompetansen innenfor skriveopplæring. Dette viser at de tverrfaglige skriveprosjektene forankret i skolens planer, kan fungere som pådrivere for at lærere skal utvikle både sin prosesskompetanse og kunnskap om tekststrategier i fagskrivingen.

6 Avslutning

Lærerne vi intervjuet fortalte om arbeidsformer som i stor grad samsvarer med den prosessorienterte tilnærmingen til skriving. De forsøker å gi respons på ulikt vis for å veie opp for at det er tidkrevende. Noen av lærerne bruker blant annet elevrespons i tillegg til den responsen de selv gir. Loggen blir brukt både som refleksjon og egenvurdering for elevene, som en måte å kommunisere mellom lærer og elev, men også som en sjanger knyttet til ulike fag. Det et flertall av lærerne som snakket om førskriveaktiviteter, men ikke bare som tradisjonell idefase, slik den forekom i POS, men som introduksjon til teksten sjanger og form. Dette bringer oss videre til lærernes bruk av modelltekster og faste mønstre. Lærerne i materialet bruker disse verktøyene i stor grad og på ulik måte. De var opptatt av at modelltekster viser elevene et bilde av hva som er målet med skrivingen og at faste mønstre er en god skrivehjelp for å komme i gang med skrivingen. De framhever også at ikke alle skrivemønstre passer like godt til alle fag, og at de må brukes med en viss romslighet.

Forskning på området har vist at skriving som grunnleggende ferdighet ikke har fått det fokuset det burde, men arbeidet som blir gjort i de tverrfaglige skrivegruppene er både systematiske og prosessorientert. Lærerne forteller om hvordan skrivegruppa inspirerer og utvider deres kompetanse på området, og de forteller om hvordan de har fått nye briller å se med. Dette kan vise en endring i hvordan lærere forholder seg til skriving i ulike fag og hvordan skriveundervisningen etter hvert kan komme til å se ut. Det er nødvendig med videre forskning på området, men ikke minst nødvendig at flere skoler prioriterer fagskriving på den måten vi har sett på disse skolene. Tiden der lærere deler ut en oppgave for så å vurdere teksten, er kanskje forbi i forskningen, men det er ikke sikkert at det er slik ute i skolene i alle fag. Skrivegruppene er viktige for å inspirere lærere til å lage undervisningsopplegg som bruker arbeidsformer som lærer elevene både prosesskompetanse og tekstkompetanse.

Sammen med surveyen styrker dybdeintervjuene en hypotese om at prosessorienterte arbeidsformer i stor grad er i bruk blant lærere som prioriterer fagskriving. Det styrker også en hypotese om at arbeidet med skriving som grunnleggende ferdigheter ikke er så fraværende i norsk skole som forskning på området viser. Og selv om dette bare er en liten del av det totale bildet, så vil alltid en del si noe om helheten. Forhåpentligvis kan hypotesen om at lærere som deltar i slike fagskrivingsprosjekter tar i bruk prosessorienterte arbeidsformer, føre til en utvikling av arbeidet rundt skriving som grunnleggende ferdighet. Det ser vi blant

annet av at Nadderud-prosjektet har gitt grobunn for flere slike prosjekter i Oslo og omegn, og at de arbeidsformene som denne fagskrivingsgruppen har tatt i bruk, sprer seg til flere skoler.

Litteraturliste

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T., & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?* Oslo: NIFU/Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette: Parlor Press.
- Blikstad-Balas, M., & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki? *Norsklæreren*, Nr 1, ss. 47-51.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). How a Genre Approach to Literacy can transform the Way Writing is taught. I B. Cope, & M. Kalantzis (Red.), *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing* (ss. 1-21). London/Washington D.C: The Falmer Press.
- DeSeCo, Definition and Selection of Competencies: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>, sist hentet 11.05.15.
- Dysthe, O. (1983). *Ord på nye spor*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet - skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken, *101 Skrivegrep - om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskaping* (ss. 13-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Fasting, R., & Thygesen, R. (2007). Skriveferdighet som nasjonal prøve. Vitner resultatene om et forsømt felt i skolen? I S. Matre, & T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole* (ss. 292-306). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Flyum, K. (2011). Forberedende øvelser i skissebruk, kildebruk og drøfting - en verktøymakers verktøy til fagskriving. I K. Flyum, & F. Hertzberg, *Skriv i alle fag!* (ss. 33-75). Oslo: Universitetsforlaget.
- Flyum, K., & Hertzberg, F. (2011). *Skriv i alle fag!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøtan, A. (1997). *Med vidvinkel og telelinse. Prosessorientert skrivepedagogikk i videregående skole-Studierretning for felles allmenne og økonomisk/administrative fag*. Hovedoppgave i norskdidaktikk, Universitetet i Oslo

- Helstad, K., & Hertzberg, F. (2013). Faste mønstre som læringsstøtte i skriveundervisningen. Erfaringer fra et tverrfaglig utviklingsarbeid blant lærere i videregående skole. I D. Skjelbred, & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (ss. 225-248). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Helstad, K., & Roe, A. (1996). "Om vi ikke bruker alt, så bruker vi noe". *Prosesorientert skrivepedagogikk i ungdomsskolen*. Universitetet i Oslo.
- Hertzberg, F. (2001). Tusenbenets vakre dans. Forholdet mellom fomkunnskap og sjangerbeherskelse. *Rhetorica Scandinavia. Tidsskrift for norsk retorikforskning*, ss. 92-105.
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad, & A. Turmo, *Læringsstrategier - Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2012). Grunnleggende ferdigheter. Hva vet vi om skolens praksis? I S. Matre, & G. Melby, *Å skrive seg inn i læreryrket* (ss. 33-47). Oslo: Akademika forlag.
- Hertzberg, F., & Dysthe, O. (2012). Proseskriking. Hvor står vi i dag? I S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim, *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (ss. 59-71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F., & Roe, A. (u.a). Writing in the content areas - a Norwegian case. (S. Graham , & G. Rijlaarsdam , Red.) *Writing Instruction Across the World, spesialnummer av Reading & Writing*.
- Hillocks, G. (1984). What Works in Teaching Composition: A Meta-Analysis of Experimental Treatment Studies. *American Journal of Education, Vol. 93 No.1*, ss. 133-170.
- Hillocks, G. (1986). The Writer's Knowledge. Theories, Research, and Implications for Practice. I A. R. Petrosky, & D. Bartholemae (Red.), *The Teaching of Writing. Eighty-fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Vol. Part II Chapter V, ss. 71-94). University of Chicago Press.
- Hillocks, G. (1995). *Teaching Writing as Reflective Practice*. New York: Teachers College Press.
- Hoel, T. L. (1995). *Elevsamtaler om skriving. Responsgrupper i teori og praksis*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Trondheim.
- Hoel, T. L. (2008). Utprøvande skriving i læringsprosessen. I R. T. Lorentzen, & J. Smidt, *Å skrive i alle fag* Oslo: Universitetsforlaget.
- Håland, A. (2010). Lesing av modelltekster gir skriverammer. Skriving av biotoploggar på femte trinn med utgangspunkt i autentiske loggar frå arbeidslivet. I J. Smidt, I. Folkvord, & A. J. Aasen, *Rammer for skriving. Om skriving i skole og yrkesliv* (ss. 107-124). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Kleven, T., Hjardemaal, F., & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Liberg, C. (2008). Skrivande i olika ämnen - lärares textkompetens. I R. T. Lorentzen, & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (ss. 51-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ligaard, M. (2012). Femavsnittsmetoden som skrivepedagogisk verktøy i videregående skole. Masteroppgave i nordistikk, Universitetet i Oslo.
- Lorentzen, R. T. (2008). Å skrive i alle fag. I R. T. Lorentzen, & J. Smidt, *Å skrive i alle fag* (ss. 9-21). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lovdata.no. (2009). *Vurderingsforskriften*: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4, sist hentet 16.05.2015
- Møller, J., Ottesen, E., & Hertzberg, F. (2010,). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*.
- Norm.skriveresenteret.no: <http://norm.skriveresenteret.no/>, sist hentet 11.11.2014
- Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. L. (2006). The Approach to Writing Instruction. Examining Its Effectiveness. I C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Red.), *Handbook of Writing Research* (ss. 275-290). New York: The Guilford Press.
- Roe, A. (2003). *Prosesorientert skrivepedagogikk før og etter L97*. Oslo: Læringscenteret.
- Roe, A. (2015). *Hvordan jobber lærere med skriving i fagene? Resultater fra en spørreundersøkelse med 104 lærere*. Forelesning ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Roe, A., & Helstad, K. (2014). Den andre skriveopplæringen i Norge - om prosesskriving og skriving i og på tvers av fag. I R. Hvistendahl, & A. Roe, *Alle tiders norsksdidaktiker - Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. Oslo: Novus Forlag.
- Smidt, J. (2008). Skrivning og skriveformål - barns og unges veier til ulike fag. I R. T. Lorentzen, & J. Smidt, *Å skrive i alle fag* (ss. 22-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2010). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse - fra beskrivelser til utvikling. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag - innsyn og utspill* (ss. 11-35). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2014). Skriftens mange scener - skriveopplæringens mål og midler i vurderingstider. I R. Hvistendahl, & A. Roe (Red.), *Alle tiders norsksdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen*. Oslo: Novus AS.

Solheim, R. (2009). Frå tankekart til tekst: Om bruk av og frigjering frå mønster og modellar i skriveopplæringa. I G. Vatn, I. Folkvord, & J. Smidt, *Skriving i kunnskapssamfunnet*. Trondheim: Tapir Forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.
<http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>, sist hentet 15.10.2014

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Læreplanen for Kunnskapsløftet/Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*.
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf?epslanguage=no.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan for Kunnskapsløftet*,
<http://www.udir.no/Lareplaner>, sist hentet 20.03.2015

Vygotsky, L. S. (1981). The development of higher forms of attention in childhood. I J. V. Wertsch (Red.), *The concept of activity in Soviet psychology*. New York: MIT Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Prosjektet *Fagskriving i skolen* – intervjuguide til gruppeintervju pr. 8.11.2013

Del I: Om fagskrivingsprosjektet generelt

1. *Rammer rundt prosjektet:* - når startet det, hva er tidsrammen, hvilke fag er med, hvor mange lærere? Er gruppen stabil, eller skjer det endringer i gruppesammensetningen? Hvilken plass har prosjektet i skolens organisasjonsplan, og hvilken støttestruktur tilbys?
2. *Møtene:* Er det fast møtetid? Hvordan er et typisk møteprogram? Forventes deltakerne å bidra med forberedte innslag?
3. *Elevtekster:* Når/hvis dere arbeider med elevtekster, hvor systematisk gjør dere det? Tar dere ansvar etter tur? Diskuterer dere karakter? Hvilke prinsipper følger dere når dere velger ut tekster? I hvilken grad diskuterer dere språklige spørsmål når dere ser på elevtekster?
4. *Forskjeller mellom fag:* I hvilken grad fører diskusjonene om elevtekster til mer overgripende diskusjoner om forskjeller og likheter mellom fag – f.eks. om ulike vurderingspraksiser og tekstnormer? Opplever dere uenighet?
5. *Klasseromsarbeid:* Diskuterer dere konkrete klasseromsopplegg knyttet til skriving, f.eks. gode og dårlige oppgaver, for- og etterarbeid osv.? Blir dere inspirert til å prøve ut nye ting? Skjer det mer samarbeid på tvers av fag eller ikke?
6. *Problemer:* Har dere støtt på problemer underveis, av faglig, pedagogisk, organisatorisk eller sosial art?

Del II: *Spesielt om prosessorienterte arbeidsformer (arbeid som gjøres forut for og underveis i prosessen, før skrivingen av det endelige produktet)*

7. Hvilken erfaring har dere med prosessorienterte arbeidsformer i skriveundervisningen fra før her på skolen?
8. Er det noen endring siden fagskrivingsprosjektet startet?
9. Hva slags førskrivingsaktiviteter legger dere opp til?
10. I hvilken grad bruker dere faste maler, «oppskrifter», i skriveundervisningen?
11. Bruker dere modelltekster – i så fall hentet fra hvor?
12. Arbeider dere med begrepsinnlæring? I førskrivingsfasen, underveis? I hvilke fag?
13. Hvis dere lar elevene omarbeide utkast, organiserer dere da respons underveis? Av lærer, medelever, eleven selv? Bruker dere av og til strukturerte responsgrupper?
14. Bruker dere noen form for logg?
15. Hva mener dere skal til for at prosessorienterte arbeidsformer skal fungere?
16. Hvordan liker elevene slike arbeidsformer?