

”Nå skal vi gjøre noe kjekt”

Læreres bruk av prosesskriving på ungdomstrinnet

Caroline Jensen



Masteroppgave i nordisk-, især nordiskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2016

”Nå skal vi gjøre noe kjekt”

Læreres bruk av prosesskriving på ungdomstrinnet

Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk

Caroline Jensen

Copyright Caroline Jensen

2016

”Nå skal vi gjøre noe kjekt” – Læreres bruk av prosesskriving på ungdomstrinnet

Caroline Jensen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne studien undersøker hvordan prosessorientert skrivepedagogikk brukes i skriveundervisningen i dag, med utgangspunkt i antatte negative lærerholdninger og påstander om at prosesskriving er ”ut”. Prosessorientert skrivning har vært den rådende pedagogikken i skriveopplæringen i norskfaget siden midten av 1980-tallet, og er oppfattet som en arbeidsmåte som fokuserer på selve prosessen fremfor produktet. Sentralt er også at elevene trenger hjelp helt fra starten av, og underveis mens de skriver. Pedagogikken legger vekt på å undervise i skrivning gjennom faser som førskrivning, utkast, respons og revisjon. Målet med denne studien er å svare på problemstillingen: *Skriveopplæring i norskfaget – på hvilke måter legger lærere opp til prosesskriving i to klasser på 8.trinn?* Metoden brukt for å svare på problemstillingen, er videoobservasjon, med både en induktiv og deduktiv tilnærming til forskningsspørsmålene. Studien bygger på videodata fra LISA-prosjektet (Linking Instruction and Student Achievement) ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, der utvalget består av lærerne fra to ulike klasserom.

På bakgrunn av kvalitativ analyse av observasjonstranskripsjonene, er et av hovedfunnene at lærerne i utvalget legger opp til prosesskriving på ulike måter. Selv om lærerne har ulike tilnærminger til prosesskrivingen, kan det observeres at lærerne på begge skoler deler skriveprosessen inn i en førskrivingsfase, en skrivefase, en revisjonsfase og en slutføringsfase. Det legges imidlertid opp til ulike strategibruk i fasene. Modellering og bruk av modelltekster i undervisningen kommer frem som tydelige arbeidsmåter. Videre viser resultatene at samtlige lærere fokuserer på å hjelpe elevene underveis i skriveprosessen ved blant annet å gi formative tilbakemeldinger. Selve skriveprosessen anses dermed som viktigere enn det ferdige produktet. Oppgaven antyder, med utgangspunkt i utvalget og resultatene fra analysene, at prosesskriving ikke kan sies å være ”ut”. Forskningens vektlegging av å gi rammer som støtte for elevenes skrivning og prinsippene om vurdering for læring, kan ses i lys av en modifisert utgave av prosessorientert skrivepedagogikk.

Forord

Jeg er sliten og stolt. Arbeidet med denne oppgaven har vært en krevende prosess, men aldri har jeg lært mer enn det jeg har gjort det siste året. Jeg vil ta med meg en god del av det som står på disse 81 sidene videre i min lærerkarriere, både det jeg har lært av teori, og det jeg selv har funnet ut gjennom videoobservasjon, analyse og diskusjon. Masteroppgaven har gitt meg verdifull kunnskap om skriveopplæring på ungdomstrinnet, noe jeg virkelig vil få bruk for når jeg starter i ny jobb i august.

”Prosesskriving er ut”, hørte jeg på seminar i masterfaget *mundtlige og skriftlige ferdigheter* med Jonas Bakken for om lag et år siden. Jeg ble øyeblikkelig fascinert av den setningen, og selv om jeg ikke visste på det tidspunktet at masteroppgaven min kom til å handle om nettopp prosesskriving, er det rart hvordan enkelte ord eller setninger bare fester seg til hjernen. Jeg er også fascinert over de kommentarene jeg har fått fra medstudenter og lærere når jeg har sagt at jeg skriver oppgave om prosessorientert skrivepedagogikk. Det ligger visst en del negative holdninger hos folk når det kommer til denne måten å jobbe på i skriveundervisningen, og jeg håper at jeg i fremtiden kan bidra til at flere ser potensiale og læringsutbytte i denne pedagogikken.

Jeg vil gjerne takke alle i ”LISA-gjengen” som har hatt noe å gjøre med prosjektet samtidig som meg. Tusen takk til supervileder Astrid Roe, som både er flink, rask og tydelig når hun gir respons. Takk til Kirsti Klette, som sammen med Astrid, har vært en fantastisk veileder på våre felles ”mastermøter” gjennom høsten og våren. Takk til Bjørn på videolaben på ILS, for all hjelp og opplæring. Takk til Karianne og Marie som ble med på det aller første møtet med Kirsti, som gjorde at vi alle tre fikk muligheten til å skrive i samarbeid med LISA-prosjektet. Jeg synes vi har hjulpet hverandre mye, og jeg vil takke dere for gode samtaler og diskusjoner.

Takk til kjæresten min Magnus for gode klemmer, takk til bestevenninne Ida for heiarop og tips mot ”masterhår” og til slutt takk til mamma og øvrig familie for all kjærlighet.

Nå er det på tide å bli voksen og alt det der.

Blindern, 25. mai 2016

Caroline Jensen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn og tema	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3	Kart for videre lesning	3
2	Teori og tidligere forskning	5
2.1	Skriving på ungdomstrinnet – bakgrunn og kontekst	6
2.1.1	Kunnskapsløftet og skriving som grunnleggende ferdighet	6
2.1.2	Skriveopplæring og norske elevers skriveferdigheter.....	8
2.1.3	KAL-prosjektet	8
2.1.4	SKRIV-prosjektet	9
2.1.5	Normprosjektet	11
2.2	Relevant forskning om skriveopplæring	12
2.2.1	Skriveforskning – ulike retninger	12
2.2.2	Writing Next-studien	13
2.2.3	Fem prinsipper for god skriveopplæring.....	14
2.3	Proessorientert skrivepedagogikk.....	20
2.3.1	Historisk tilbakeblikk – proessorientert skrivepedagogikk	21
2.3.2	Tidligere studier om proessorientert skriving	23
2.3.3	Skriveprosessen – faser og strategier	26
2.3.4	Prosesskriving i dag	28
2.4	Sammenfatning av teorikapittel.....	30
3	Metode og materiale	31
3.1	Forskningsdesign	31
3.1.1	Observasjon som forskningsmetode	32
3.1.2	Video som observasjonsmetode.....	33
3.1.3	Etiske betraktninger ved bruk av video	35
3.1.4	Observatørrollen – forskerrollen	35
3.2	Datamaterialet	36
3.2.1	Utvalget.....	36
3.2.2	Gjenbruk av data	39
3.3	Analyse av data.....	39
3.3.1	Transkribering av videomaterialet	39
3.3.2	Analyse av datamaterialet	40
3.4	Validitet og reliabilitet	41
3.5	Sammenfatning av metodekapittelet	43
4	Resultater fra analysen	44
4.1	Skole A – Anna og Astrid.....	45
4.1.1	Kontekst	45
4.1.2	Skriveprosessen.....	46
4.1.3	Skrivefase (første time).....	49
4.1.4	Skrive- og revisjonsfase (andre time)	54
4.1.5	Skrive- og slutføringsfase (tredje time)	57

4.2 Skole B – Bjørn	60
4.2.1 Kontekst.....	60
4.2.2 Skriveprosessen.....	62
4.2.3 Skriverollene.....	63
4.3 Sammenfatning av kapitlet	65
5 Diskusjon	67
5.1 Skole A – Anna og Astrid	68
5.1.1 Skriveprosessen.....	68
5.1.2 Skrivefasen (første time).....	69
5.1.3 Skrive- og revisjonsfasen (andre time)	73
5.1.4 Skrive- og slutføringsfasen (tredje time)	74
5.1.5 Utnyttelse av fasene	75
5.2 Skole B – Bjørn	76
5.2.1 Skriveprosessen.....	77
5.2.2 Skriverollene.....	77
6 Avslutning	79
6.1 Oppsummering av studiens hovedfunn	79
6.2 Implikasjoner for praksis og videre forskning	80
Litteraturliste	82

1 Innledning

Det tar altfor mye tid, og man får bare enda mer å rette! Dette og lignende utsagn har jeg hørt mange av det siste året, og slike utsagn har kommet etter at jeg har fortalt kollegaer eller andre lærere at tema for min masteroppgave er prosessorientert skriving på ungdomstrinnet. Jeg sitter med et inntrykk av at mange norsklærere som jobber i skolen i dag, har en negativ holdning til den prosessorienterte skrivepedagogikken. Dette inntrykket henger sammen med påstanden om at *prosesskriving er ut*, en påstand som har svirra rundt i hodet mitt i over et år. Hertzberg og Dysthe (2012) antar at lærere ser på prosesskriving som en noe utdatert og gammeldags pedagogikk. Selv om det er lite sannsynlig at lærere ikke lenger gir elevene sine en oppgave, og sier *vær så god, gå hjem og skriv en stil*, har jeg inntrykk av at flere lærere tenker og tror at de ikke jobber prosessorientert i skriveundervisningen sin. Kanskje de ikke kaller det for prosesskriving, men deler av pedagogikken er trolig mye brukt. Det overordna målet med denne studien er å tilføye forskningsfeltet ny kunnskap om hvor prosesskrivingen står i Norge i dag.

1.1 Bakgrunn og tema

Studiens formål er å få kunnskap om hvordan prosessorientert skrivepedagogikk brukes av noen utvalgte lærere i skolen. Ifølge Hertzberg og Dysthe (2012) finnes det lite systematisk informasjon om akkurat dette, og i artikkelen *Prosesskriving – hvor står vi i dag?* trekker de frem USA som en motsetning til Norge, der prosesskriving helt siden nittitallet har vært kjent som den allment aksepterte pedagogikken i skriveundervisningen. For å få nærmere innsyn i prosesskrivingen posisjon i Norge i dag, har jeg valgt å studere skriveundervisningen i to klasserom, og se om det er prosessorienterte aner i denne undervisningen. Det finnes imidlertid noe informasjon om bruken av prosesskriving i Norge fra noen år tilbake, blant annet resultatene fra tre identiske surveystudier gjennomført i 1996, 2003 og 2013 (Helstad & Roe, 1996, Roe, 2003, Roe & Helstad, 2014). Disse spørreundersøkelsene sier noe om hvordan lærere selv mener de bruker prosessorienterte arbeidsmåter i skriveopplæringa, men som Cohen mfl. (2011) påpeker, kan det være forskjell på hva mennesker sier at de gjør, kontra hva de faktisk gjør. I denne studien er jeg opptatt av å *se* hvilke arbeidsmåter som blir brukt, ikke hvilke arbeidsmåter lærerne *sier* at de bruker. Den seneste studien om prosesskriving, ble gjennomført i 2015, og gir noen nyere implikasjoner på læreres

proessorienterte arbeidsmåter i klasserommet (Hertzberg & Roe, 2015). Her kommer det frem at lærerne bruker førskriving, lærerrespons og modelltekster i undervisningen.

En bakgrunn for temavalg er altså at det finnes nokså lite informasjon om prosesskrivingens posisjon i Norge, og at det dermed både er relevant og interessant å forske på feltet. En annen bakgrunn for temavalg er den oppmerksomheten skriveopplæring og skriving som grunnleggende ferdighet får både i forskning og hos sentrale skolemyndigheter. Viktigheten av å dele skriveopplæringen inn i håndterbare størrelser, og betydningen av lærerens formative vurdering og støtte i skriveprosessen, står frem som sentralt i dagens skrivepedagogikk.

Denne studien er basert på videoobservasjoner av hvordan lærere i to klasserom legger opp til proessorientert skriving i sine norsktimer, og målet med en slik kasusstudie er å forske på større fenomener gjennom mindre eksempler. Kasusstudier ender som regel ikke opp med en generaliserbar konklusjon, slik kvantitative studier av representative utvalg gjør. Fordelen med å studere prosesskriving i kun to klasserom, er at jeg kan tilegne meg dypere innsikt som kan videreføres og ha betydning i andre kontekster.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Særlig interessant i denne oppgaven, er lærerens rolle i elevenes skriveprosesser. Hvordan læreren legger opp til proessorientert skriveundervisning, og om det finnes spor av skriveforskning i valgene læreren tar, vil bli trukket frem i oppgaven. Problemstillingen vil bli gjentatt ofte, noe som er et bevisst valg for å sikre leserens forståelse gjennom hele oppgaven. Problemstillingen lyder som følger, etterfulgt av to forskningsspørsmål:

Skriveopplæring i norskfaget – på hvilke måter legger lærere opp til proessorientert skriving i to klasser på 8. trinn?

1. Hvilke faser er med i skriveprosessen?
2. Hvordan utnyttes de ulike fasene?

I problemstillingen og forskningsspørsmålene bruker jeg ulike uttrykk, og det kan være hensiktsmessig å forklare hvordan jeg vil at de skal forstås i denne oppgaven.

Skriveopplæring i norskfaget skal forstås som utviklingen av elevers skrivekompetanse etter den første skriveopplæringen, mer spesifikt som utvikling av skrivekompetanse på

ungdomstrinnet. Skrivekompetanse handler om å kunne ytre seg skriftlig på en forståelig og hensiktsmessig måte, tilpasset ulike formål og ulike situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2015). Skriveopplæring i norskfaget blir i denne oppgaven forstått som et overordna tema. Oppgaven handler om skriveopplæring generelt, men prosessorientert skrivepedagogikk spesielt. *Prossessorientert skriving* blir nærmere beskrevet i teorikapitlet, men betraktes som en skrivepedagogikk der læreren er tilrettelegger og veileder fordi elevene trenger hjelp når de skriver. I tillegg er det fokus på at skriving er en prosess som kan deles inn i ulike faser. Det er mange måter å dele inn *ulike faser* på i prosessorientert skriving, og det er heller ingen fasit. I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i Utdanningsdirektoratet inndeling av faser i arbeidet med skriveopplæring, og snakker i hovedsak om førskrivingsfase, skrivefase, revisjonsfase og slutføringsfase. *Skriveprosessen* skal forstås som den undervisningen læreren legger opp til, og hvilke strategier som tas i bruk i de ulike fasene, og er et samlebegrep for de alt arbeidet som skjer i de ulike fasene.

1.3 Kart for videre lesning

Oppgaven består av seks kapitler. Etter innledningen følger et kapittel som består av relevante teoretiske perspektiver for oppgaven, samt tidligere forskning (kapittel 2). I teorikapitlet gjør jeg rede for bakgrunnen og konteksten rundt skriving på ungdomstrinnet i dag, før jeg fokuserer på tre teoretiske retninger innenfor skriveforskningen som skriveopplæringen i Norge baserer seg på. Jeg vil også gi en kort presentasjon av den amerikanske metastudien *Writing Next*, der det har blitt forsket på hvilke læringsfremmende elementer som har størst effekt. Videre, blir fem prinsipper for god skriveopplæring presentert. Til slutt spisses kapitlet inn mot prosessorientert skrivepedagogikk, som er en viktig teoretisk del for å finne svar på problemstillingen.

Store deler av det teoretiske rammeverket er basert på informasjon og forskning som både Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret) og Utdanningsdirektoratet mener er viktig i skriveopplæringen. Flere rådgivere og ansatte fra Skrivesenteret er mye referert til i denne oppgaven. Når det gjelder teori og forskning knyttet til prosessorientert skrivepedagogikk, er Olga Dysthe, Frøydis Hertzberg, og Astrid Roe sentrale bidragsyttere.

Oppgavens tredje kapittel gir en oversikt over studiens forskningsdesign, og heter ”Metode og materiale”. Her argumenterer jeg for videoobservasjon som en formålstjenlig metode for undersøkelsen, og en redegjørelse av min forsker- og observatørrolle. Kapitlet inneholder også informasjon om studiens utvalg og sentrale analysebegreper, samt etiske betraktninger knyttet til bruk av video. Kapittel 3 avsluttes med at jeg ser egen forskning i lys av begrepene validitet og reliabilitet.

Kapittel 4 inneholder resultatene fra de videoanalysene jeg gjorde av undervisningen på to forskjellige skoler, og i kapittel 5 ser jeg disse resultatene i lys av oppgavens teoretiske rammeverk. Her diskuteres det hvordan mine funn kan tolkes. Kapittel 6 er oppgavens siste kapittel, der en oppsummering av sentrale funn munnner ut i en konklusjon. Til slutt følger en litteraturliste.

2 Teori og tidligere forskning

Min oppgave handler om norskfaglig skriveopplæring på ungdomstrinnet, som i Norge ofte omtales som *den andre skriveopplæringen*. Hvordan skriveprosesser bidrar i skriveopplæringen, og hva lærere gjør for å gjennomføre slik prosessorientert skriveundervisning, er hovedfokus i denne oppgaven. Selv om den aller første skriveopplæringen avsluttes på barne- og mellomtrinnet, betyr ikke det at opplæringen ikke skal fortsette og utvikles på ungdomstrinnet. I den andre skriveopplæringen ligger det ifølge Kringstad og Kvithyld (2013) en forståelse av at det å lære seg å skrive er en kontinuerlig prosess, og for at elever skal kunne erobre stadig mer avanserte tekstkulturer på ungdomstrinnet, er det særdeles viktig at læreren hjelper til med å dele skriveprosessen inn i håndterbare størrelser. Problemstillingen i denne oppgaven tar for seg prosesskriving i norskfaget på åttende trinn. Prosesskriving handler enkelt og greit om at elevene trenger hjelp når de skriver, både i forkant og underveis. Et trivielt syn på skriving, ifølge Dysthe og Hertzberg (2014), som mener at svært få lærere ville forsvare en skriveopplæring der elevene får utdelt en skriveoppgave uten noe form for veiledning eller støtte, for så å vurdere den ferdige teksten. Jeg er nysgjerrig på om og hvordan prosessorientert skriveopplæring blir brukt i norsktimer på åttende trinn i dag, og derfor har jeg valgt problemstillingen:

Skriveopplæring i norskfaget – på hvilke måter legger lærere opp til prosessorientert skriving i to klasser på 8. trinn?

Formålet med teorikapittelet er å gi en oversikt og forsøke å samle både norsk og internasjonal forskning som har med skriveopplæring knyttet til skriveprosessen å gjøre. Kapittelet innledes med en kontekstualisering av norsk skrivepedagogikk på ungdomstrinnet (2.1). Deretter presenteres relevant skriveteori, med særlig fokus på hva forskningen hevder er god skriveopplæring (2.2). Til slutt spisses teorikapittelet inn mot prosessorientert skrivepedagogikk (2.3), som er den viktigste delen av kapittelet. En kort oppsummering av kapittelet kommer helt til slutt.

2.1 Skrivning på ungdomstrinnet – bakgrunn og kontekst

Skrivning er i vinden om dagen, og det rettes mye oppmerksomhet mot læreres skriveopplæring og elevenes skriveferdigheter. Skrivning anses som viktig, kanskje først og fremst med tanke på at skrivning er nedfelt som en av fem grunnleggende ferdigheter i læreplanen. Utdanningsdirektoratet (2012, 2013a) definerer både hva grunnleggende ferdigheter i skrivning er generelt, men også hva det vil si å kunne skrive i norskfaget og i andre fag. Definisjonene er hentet fra ”Rammeverk for grunnleggende ferdigheter” og deler av teksten er kursivert av meg:

”Å kunne skrive vil si å kunne ytre seg forståelig og på en hensiktsmessig måte om ulike emner og å kommunisere med andre. Skrivning er også et redskap for å utvikle egne tanker om egen læring. For å kunne skrive forståelig og hensiktsmessig må ulike delferdigheter utvikles og samordnes. Dette innebærer å være i stand til å planlegge, utforme og bearbeide tekster som er tilpasset innholdet og formålet med skrivinga”. (Utdanningsdirektoratet, 2012). Hentet fra: http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf

Denne oppgaven tar sikte på å si noe om hvordan prosessorientert skriveopplæring foregår i norskfaget, og dermed er det hensiktsmessig å også ha med hva det vil si å kunne skrive særskilt i norsk:

”Å kunne skrive i norsk er å uttrykke seg i norskfaglige sjangere på en hensiktsmessig måte. Det vil si å kunne skrive teksttyper som er relevante for faget, og å kunne ta i bruk norskfaglige begreper. Å skrive i norskfaget er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker. Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier. Det innebærer å kunne uttrykke seg med stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål”. (Utdanningsdirektoratet, 2013a)
Hentet fra: http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter

2.1.1 Kunnskapsløftet og skrivning som grunnleggende ferdighet

Skriveopplæring handler både om å vite hva skrivning er, og hvilke krav som stilles til skriveferdigheter i samfunnet. Ifølge læreplanen er det å ha formålstjenlige skriveferdigheter, ansett som en nødvendig forutsetning for livslang utvikling og læring. Dette henger sammen med at Kunnskapsløftet beskrives som en *literacy-reform*. At Kunnskapsløftet er en literacy-reform innebærer ifølge Berge (2005) at fagenes språkkultur er løftet frem og står i fokus: ”For første gang i norsk skolehistorie var det slått fast at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språket (...) i faget” (s. 163). Lesing og

skrivning blir dermed sett på som et grunnleggende formål i skolen. Det finnes ikke et allment akseptert begrep for literacy på norsk, men det har vært gjort flere forsøk på å oversette begrepet. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (skrivesenteret.no) kaller literacy for ”praktiske lese- og skriveferdigheter som er nødvendig for å kunne uttrykke seg og tenke faglig” (Kvithyld & Kringstad, 2014, s. 4). De mener det er helt avgjørende å utvikle komplekse skrive- og leseferdigheter i dagens skiftbaserte samfunn. Skjelbred og Veum (2013) mener en mulig oversettelse av literacy kan være tekstkompetanse eller tekstkyndighet, og forklarer at literacy er å kunne tolke, produsere og reflektere over tekster:

(...) literacy kan forstås som en kyndighet som gjør den enkelte i stand til å tolke og selv benytte en rekke semiotiske ressurser for å gjenskape og produsere tekster, slik at han eller hun kan leve og utvikle seg i et komplekst samfunn. Det dreier seg om å få tilgang til kulturens tekster i vid forstand, men også om å bli i stand til å ta seg fram i det tekstlandskapet som omgir oss; velge, vurdere, sette sammen og gjenbruke og nyskape tekster. Begrepet rommer både tilgang til tekster og tilgang til samfunnet gjennom produksjon av egne tekster. Det rommer også et metaperspektiv på det tekstlandskapet vi lever i, kritisk tekstrefleksjon knytter literacy og tekstkyndighet til dannelsesbegrepet. (Skjelbred og Veum, 2013, s. 19).

Med Kunnskapsløftet og innføringen av skrivning som grunnleggende ferdighet, ble elevenes skrivekompetanse noe som skulle utvikles gjennom hele skoleløpet, og på lik linje med den faglige utviklingen (Kvithyld & Kringstad, 2014). I Hertzbergs (2012) studie om ti ulike skolars praksis rundt innføringen av grunnleggende ferdigheter, blir imidlertid skrivning oppfattet av lærere som noe som ivaretar seg selv - skrivning foregår i alle fag, og har alltid gjort det. Hertzberg trekker likevel frem at det er en stor interesse for skrivning i fagene både i forskningen og i utdanningssektoren. Ved siden av de grunnleggende ferdighetene, har også vurdering blitt løftet frem som nasjonalt fokusområde i læreplanen. Det er utviklet nasjonale forventingsnormer til vurdering for læring og vurdering for skrivning, samt læringsstøttende skriveprøver som skal bidra til å utvikling av skrivekompetanse (skrivesenteret.no). Både arbeid med grunnleggende ferdigheter og utvikling av en bedre vurderingspraksis er relatert til kompetanseutviklingsprogrammet, *Ungdomstrinn i utvikling*. Dette er et nasjonalt prosjekt, som fokuserer på at lærere skal arbeide med å videreutvikle kompetanse i skolen. Klasseledelse, skrivning, lesing og regning er satt som satsningsområder i dette prosjektet. (Udir, 2013b).

Som et resultat av den stadig større fokuseringen på skriving generelt og utvikling av skriveferdigheter spesielt, ble Skrivesenteret opprettet i 2009. Senteret har som oppgave å bidra til økt kvalitet i skriveopplæringen gjennom hele utdanningsløpet.

Bakgrunnen for etableringen av Skrivesenteret i 2009, startet allerede på 1980-tallet. Det oppstod en motreaksjon mot den tidens skriveopplæring, og det var særlig skriveforskningens negative rykte, såkalt ”rødpenn-tyranni”, reaksjonen var rettet mot (Skrivesenteret, 2013). Ifølge Skrivesenteret (2013) var det en entusiastisk grasrotbevegelse rundt prosessorientert skriveundervisning som stod i spissen for hele motreaksjonen. Kursing i prosessorientert skriving ble arrangert over hele landet, og for å støtte oppom denne grasrotbevegelsen, ble det også iverksatt et praksisorientert forskningsprosjekt i Trondheim, med navn *Skrive-PUFF*. Ifølge Roe (2003) var det både Olga Dysthe og hennes innføringsbok i prosessorientert skrivepedagogikk, *Ord på nye spor*, fra 1988 og særlig Skrive-PUFF-prosjektet som bidro til å skape et miljø rundt skriveforskningen i Norge. Prosessorientert skrivepedagogikk vil bli presentert videre i delkapittel 2.3.

2.1.2 Skriveopplæring og norske elevers skriveferdigheter

Ifølge Kvithyld og Kringstad (2014) finnes det flere internasjonale undersøkelser (PIRLS siden 2001 og PISA siden 2000) som sier noe om norske elevers lesekompetane, men at det ikke finnes tilsvarende undersøkelser som kartlegger norske elevers skrivekompetanse i et internasjonalt perspektiv (s. 6). Til nå har en rekke studier, som KAL-prosjektet, SKRIV-prosjektet og NORM-prosjektet, imidlertid bidratt til at vi vet mer om norske elevers skrivekompetanse og skriveopplæring enn tidligere. I det følgende vil jeg gi en kort beskrivelse av de tre nevnte prosjektene, og knytte resultatene opp mot skriveopplæring i dag.

2.1.3 KAL-prosjektet

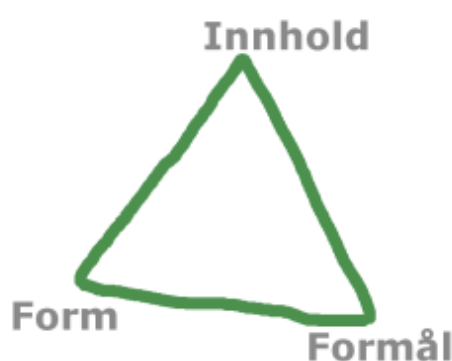
Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig (heretter KAL) er et forskningsprosjekt fra 2000-2003, og er dokumentasjon av norske elevers skrivekompetanse etter endt grunnskole (Berge mfl., 2005). KAL-prosjektet resulterte i flere interesserte funn, men jeg vil kun trekke frem noen utvalgte. For det første, og en mulig hovedkonklusjon, er at norske elever har utviklet et grunnleggende tekstbegrep som gjør dem i stand til å kommunisere gjennom tekster (Kvithyld & Kringstad, 2014). Det som viser seg å være det grunnleggende vurderingskriteriet for sensorene i materialet, er at teksten kommuniserer på en måte som

elevene tillates å etablere premissene for, og at det dermed legges liten vekt på genreformalisme og lignende formelle krav (Berge mfl., 2005, s. 189). For det andre viste resultatene av studien at norske elever er særlig gode til å skrive selvsentrerte og fortellende tekster, og sistnevnte er også det dominerende skrivetilbudet på eksamen (Berge mfl., 2005). For det tredje kommer det frem av studien at tilbudet av resonnerende skrivemåter er større enn etterspørselen, og at elevene i liten grad velger å skrive tekster med saksorienterte temaer (Berge mfl., 2005, s. 188). Ifølge Engdal (2015) viser KAL-prosjektet at ”norsk grunnskole har favorisert en personlig vekstmodell og en ekspressiv skriveideologi som har fremmet fortellinger og skjønnlitterær skriving, og på bekostning av en sjangerorientert skriveideologi som ønsker å legge større vekt på argumenterende og resonnerende skriving” (s. 311). Resultatene fra KAL-prosjektet la grunnlaget for at eksamensordningen etter endt grunnskole måtte endres, og i kjølvannet av KAL-studien har det blitt gjort noen grep med tanke på å kunne sikre elevers læringsutbytte og skrivekompetanse i større grad enn tidligere. Et grep var innføringen av skriveprøver i 2005, hvor Utdanningsdirektoratet gjennomførte nasjonale prøver i skriving og andre grunnleggende ferdigheter (Fasting & Thygesen, 2007). Formålet med skriveprøvene er å teste en bredere skrivekompetanse enn hva norskeksamen gjør, som igjen vil føre til større kontroll over hva elevene faktisk kan. Et annet grep er etableringen av *Skrivehjulet* som teoretisk modell for å beskrive hva skrivekompetanse er, og med ny læreplan ble skriving innført som grunnleggende ferdighet på tvers av alle fag, på lik linje med lesing, regning, muntlige- og digitale ferdigheter (Ohrem Bakke, 2014). Revisjonen av norsklæreplanen i 2013 førte også med seg en del endringer knyttet til skriveopplæringen, for eksempel nedtoning av sjanger og en fremheving av skrivehandlinger. Elevenes skrivekompetanse skulle nå bli målt med å skrive kreative, informative, resonnerende og argumenterende tekster (Haustreis, 2013).

2.1.4 SKRIV-prosjektet

Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring, SKRIV-prosjektet, er et forskningsprosjekt som ønsket å undersøke hvilken skriveopplæring som blir gitt i norske klasserom etter innføringen av skriving som grunnleggende ferdighet (Kvithyld & Kringstad, 2014). Ifølge Smidt, Solheim & Aasen (2011) hadde prosjektet en målsetting om å gi kunnskap om gjeldene skrivekulturer og tekstnormer, og om sammenhengen mellom skrivekompetanse og faglig kompetanse på forskjellige alderstrinn. Samtidig skulle prosjektet bidra til å utvikle både tekstkompetanse og faglig kompetanse hos nåværende og fremtidige

lærere. Det viktigste funnet i SKRIV-prosjektet er at mange av skriveoppgavene blir gitt til elevene uten at formålet er tydelig kommunisert, og det konkluderes med at elevene må få vite hvorfor de skal skrive, hvem som er mottaker og hva teksten skal brukes til (Kvithyld & Kringstad, 2014). Tydelig kommunikasjon knyttet til formålet med skrivingen er en forutsetning for at elevene skal kunne overvåke sin egen læringsprosess, som også er et bærende prinsipp i vurdering for læring (Kvithyld & Kringstad, 2014, udir.no). SKRIV-prosjektet utviklet en modell, *skrivetrekanten*, som synliggjør at alle tekster skal ha et innhold, et formål og en form (Smidt, 2010):



Figur 1: *Skrivetrekanten* – en modell for teksters innhold, form og formål (Smidt, 2010)

Elevers skrive lyst og motivasjon for å skrive, styres av at de vet hvorfor de skal skrive, og hva teksten skal brukes til. Det å presentere gode kriterier for læringsaktivitetene er viktig for å skape motivasjon og vise vei for læringsarbeidet. Ifølge Kvithyld, Kringstad og Melby (2014) er formålet med teksten overordnet de to andre aspektene ved skrivetrekanten. Form og innhold blir dermed bestemt av den kommunikasjonssituasjonen teksten inngår i (s. 15). Styrende for tekstens innhold er mottakeren av teksten. Hvorfor eleven skriver den, og hva den skal brukes til avgjør hva teksten skal inneholde. Skrivingen må oppleves som meningsfull dersom elevene skal få til å skrive en god tekst, og hvis læreren gir en tydelig og avgrensa oppgave, vil dette være til stor hjelp for elevene (Kvithyld, Kringstad & Melby, 2014). Elevene trenger samtidig hjelp til å finne et relevant innhold gjennom aktivisering av tidligere kunnskap og tilegnelse av ny, for eksempel gjennom kildeveiledning og ulike førskrivestrategier. Tekstens form handler om å gi elevene eksempler og mønstre for hvordan de selv kan skrive tekstene sine (Kvithyld, Kringstad & Melby, 2014). Bruk av modelltekster i undervisningen fremstår som en nødvendig del av dagens skriveopplæring, for elevene trenger hjelp til å se for seg hva slags form og oppbygging en tekst kan ha. God

skriveopplæring handler i bunn og grunn om å lage gode og relevante skriveoppgaver. Det å kunne reflektere over skrivingas formål, form og innhold, er ifølge Kvithyld, Kringstad og Melby (2014) viktige skrivestrategier som elevene må øve på gjennom skriveopplæringa i skolen.

2.1.5 Normprosjektet

Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning, Normprosjektet, ble satt i gang i 2011, og ledet av Synnøve Matre og Randi Solheim (Smidt, 2012, s. 93). Ifølge Solheim og Matre (2014) er Normprosjektet en studie om skriving som grunnleggende ferdighet og vurdering av skriving i norsk skole. Vurdering er muligens det skolepolitiske temaet som har fått mest oppmerksomhet det siste tiåret, med et økt fokus på såkalt formativ vurdering eller vurdering for læring. Normprosjektet har som mål å komme frem til normer for hva man kan forvente av elevers skrivekompetanse på ulike trinn og for ulike formål, og hvordan bruk av felles forventningsnormer kan ha betydning på lærernes undervisning i skriving, deres vurderingsarbeid og tolkningsfellesskap (Kvithyld & Kringstad, 2014). Bruk av felles forventningsroller både i undervisning og vurdering, vil også kunne ha positiv innvirkning på elevenes skrivekompetanse.

Samlet gir de tre nevnte forskningsprosjektene verdifull informasjon om skolens skriveopplæring og elevens skriveferdigheter i Norge. Skriving anses som en nøkkelkompetanse, og får en stadig viktigere rolle i samfunnet ved at vi skriver mer enn før, og på flere måter. Skriveopplæring får mye oppmerksomhet i skolen, særlig ved at skriving er en av fem grunnleggende ferdigheter som skal utvikles i alle fag, men også gjennom opprettelsen av Skrivesenteret, samt utviklingen av skriveprøver. *Ungdomstrinn i utvikling* er også en del av forklaringen bak det økte fokuset på skriving. Som deltaker i dagens samfunn, må man i langt større grad enn tidligere, være i stand til å møte kulturens mange tekstnormer. Dette innebærer å kunne uttrykke seg skriftlig på en måte som gjøre oss til fullverdige demokratiske borgere (Berge, 2012).

2.2 Relevant forskning om skriveopplæring

I dette delkapittelet presenteres forskning om skriveopplæring som er særlig relevant for denne oppgaven. Til å begynne med gis en kort gjennomgang av tre retninger innenfor skriveforskning: En funksjonell, en kognitiv og en sosiokulturell tilnærming til skriving. Jeg mener også det er relevant å presentere den amerikanske studien *Writing Next*, gjennomført av Graham og Perin i 2007. Studien sier noe om hvilke elementer i skriveopplæringen som gir størst læringseffekt. Resultatene fra *Writing Next* vil bli sett i sammenheng med oppgavens problemstilling. Dette delkapittelet tar også sikte på å si noe om hva som hevdes å være god skriveopplæring, presentert i form av fem prinsipper.

2.2.1 Skriveforskning – ulike retninger

Hva som menes med skriving, skrivekompetanse eller skriveopplæring kommer an på hva slags tilnærming man har til skriving. Skriving er et fenomen med mange dimensjoner. For eksempel er det klart at skriving skjer gjennom mentale og kognitive prosesser, samtidig som skriving inngår i kulturelle og sosiale prosesser knyttet til tid og sted (Kvithyld & Kringstad, 2014). På grunn av at skriving er et komplekst fenomen, er kunnskapsgrunnet for norsk skriveopplæring i dag basert på ulike retninger i skriveforskningen. Ifølge Kvithyld og Kringstad (2014) spesialiserer forskjellige retninger innen skriveforskning seg på å utvikle kunnskap om de enkelte dimensjonene ved skriving, både fordi retningene er reaksjoner og motreaksjoner på hverandre, men også fordi spesifikke forskningsdesign er nødvendige for å videreutvikle kunnskap om skriving (s. 13). Jeg vil nå kort presentere tre retninger innenfor skriveforskning som er sentrale for skriveopplæring i Norge: En funksjonell, en kognitiv og en sosiokulturell tilnærming til skriving.

En *funksjonell* tilnærming til skriving innebærer ifølge Solheim og Matre (2014) at man er opptatt av hva man kan gjøre med skrift og hva man kan oppnå gjennom skriving, altså hvilke funksjoner skrift kan ha. Skrivekompetanse blir her forbundet med skrivehandlinger og skriveformål, og relasjonen mellom skriving, handling og formål blir realisert gjennom ulike semiotiske medieringsressurser, visualisert i Skrivehjulet (Solheim & Matre, 2014, s. 78). Denne forståelsen av skriving ligger også til grunn for blant annet ”Rammeverk for grunnleggende ferdigheter” (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Ifølge Kvithyld og Kringstad (2014) innebærer en *kognitiv* tilnærming til skriving at det foregår kognitive, indre prosesser når man skriver, for eksempel tankeprosesser der man utvikler innholdet man vil skrive om. En kognitiv tilnærming til skriving henger også sammen med motivasjon, en dimensjon som inkluderer bevissthet om formålet med å skrive, forestillinger om skriving, holdninger til skriving og evnen til å vurdere hva som er hensiktsmessig å gjøre i skriveprosessen (Kvithyld & Kringstad, 2014). En tredje dimensjon peker mot skrivestrategier som eleven utfører for å planlegge og gjennomføre skriveprosessen, man kan ifølge Kvithyld og Kringstad (2014) snakke om metakognitive handlinger som elevene kan ta i bruk for å vurdere og overvåke egen skriveprosess.

En tredje retning innenfor skriveforskningen, er en *sosiokulturell* tilnærming til skriving. Ifølge Dysthe (1999) skjedde det et perspektivskifte på skriving på åttitallet – fra det kognitive til det sosiale. Åttitallet var tiåret da man oppdaget hvor viktig rolle den sosiale konteksten hadde å si for skriveprosessen, og forskningen var nå mer opptatt av å se hvordan skriving fungerte i ulike kontekster og i sosialt situerte skriveprosesser (Kvithyld & Kringstad, 2014). I kjølvannet av dette perspektivskiftet fikk man i Norge den prosessorienterte skrivepedagogikken, som blant annet vektlegger den sosiale konteksten skrivingen foregår i (Kvithyld & Kringstad, 2014). Dette synet på skriving er fortsatt aktuelt, og ifølge Dysthe og Hertzberg (2007) har den modifiserte prosessorienterte tilnærmingen til skriveopplæring ingen konkurrenter i dag.

2.2.2 Writing Next-studien

De amerikanske professorene Graham og Perin gjennomførte i 2007 en omfattende studie, *Writing Next*, for å finne ut hva i skriveopplæringen som gir størst læringseffekt av elleve læringsfremmende elementer. Writing Next er basert på metaanalyser av resultatene fra en rekke empiriske studier av ulike skriveopplæringsmetoder, og disse empiriske studiene er oppgitt med en effektstørrelse som indikerer i hvilken grad de ulike tiltakene har vært vellykket når det gjelder å øke skriveprestasjonene til elevene (Graham & Perin, 2007, s. 11). Jeg vil kun nevne de fire elementene med størst effekt på utvikling av skrivekompetanse. Det elementet som viste seg å ha størst læringsfremmende effekt, var undervisning i *skrivestrategier* (Graham & Perin, 2007). Å undervise i skrivestrategier handler om å lære å elever strategier for å planlegge, revidere og ferdigstille tekster, noe som ifølge Writing Next-studien har svært høy effekt for kvaliteten på tekstene elevene skriver. Dette krever at læreren

eksplisitt og systematisk lærer elevene strategier med mål om at elevene på egenhånd tar dem i bruk. Av studien kommer det også frem at *oppsummering* er et element som har effekt på utvikling av skrivekompetanse. Å lære elever strategier for å oppsummere korte tekster som de leser, har svært høy effekt for evnen til å formulere seg konsistent og presist ved skriving (Graham & Perin, 2007). Det å sette elevene til å *samskrive*, handler om at elevene arbeider sammen for å gjennomføre de ulike fasene i skriveprosessen. Denne arbeidsmåten viser høy effekt i skriveopplæringen, og ifølge Graham og Perin (2007) er samskriving det elementet med tredje størst effekt. Det elementet med fjerde størst effekt var *mål og formål med skrivingen*, noe som innebærer at elevene må ha klare mål og bevissthet om formålet med skrivingen. Dette skal ha meget høy effekt knyttet til kvaliteten på tekstene elevene skriver. At elevene må få vite om målet og formålet med skrivingen, var som nevnt tidligere også en av konklusjonene i SKRIV-prosjektet (Kvithyld & Kringstad, 2014). Særlig interessant for denne oppgaven og min problemstilling, er den store læringseffekten knyttet til undervisning i skrivestrategier. Å lære elevene strategier i å planlegge, revidere og ferdigstille tekster er nærliggende den prosessorienterte skrivepedagogikken, noe jeg kommer tilbake til.

2.2.3 Fem prinsipper for god skriveopplæring

Den pedagogiske litteraturen som omhandler skriveopplæring, kan ifølge Kringstad og Kvithyld (2013) ikke ses på som noe ensartet. Tvert imot finnes litteratur med ulikt fokus, som igjen er preget av ulike trender og tidsbunden kunnskap. I et forsøk på å sammenfatte noe av denne litteraturen og skriveforskningen, har Kringstad og Kvithyld, i tidsskriftet *Bedre Skole*, fremstilt *fem prinsipper* som de mener sier noe om hva som bør være med i opplæringen og utviklingen av elevers skriveferdigheter.

Prinsipp 1: Skriv mye på fagenes premisser, og bruk skriving i kunnskapstilegnelsen.

Prinsipp 2: Bruke formativ vurdering for å fremme elevers skriveutvikling

Prinsipp 3: Gjøre elevene til strategiske skrivere.

Prinsipp 4: Gi rammer som støtte for elevenes skriving.

Prinsipp 5: Skap et klasserom der du diskuterer tekst og skriving.

Det er særlig prinsipp 2, 3, og 4 som interessante for denne oppgaven, og det er derfor kun disse tre prinsippene jeg velger å utdype nærmere.

Bruke formativ vurdering for å fremme elevers skriveutvikling

Med innføringen av Kunnskapsløftet fikk skolene nye fokusområder. Implementeringen av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag har blitt mye omtalt, men også *vurdering for læring* har blitt et nasjonalt satsningsområde på bakgrunn av resultater fra internasjonal forskning. Studier gjort av Black & William (1998) og Hattie (2009) hevder at god vurderingspraksis bidrar til både økt læringsmotivasjon, elevmedvirkning og bedre læringsutbytte. For at skriveopplæring skal ha effekt, er særlig den delen av vurdering for læring som kalles formativ vurdering, vesentlig. I motsetning til summativ vurdering, er formativ vurdering preget av faglig veiledning. Ifølge Kringstad og Kvithyld (2013) handler formativ vurdering om at elevene får støtte og veiledning i læringsprosessen på en eksplisitt og artikulert måte. Ved å bruke et faglig metaspråk i veiledningen, kan man hjelpe elevene til å forstå noe de ikke ville ha forstått på egenhånd. Denne tankegangen kobles ofte opp mot Vygotskys forståelse av elevers proksimale utviklingszone. Ved å gi veiledning og støtte, kan læreren fungere som det Vygotsky kaller ”den kompetente andre”, og elevene vil utvikle seg et skritt videre og etter hvert nærme seg det som er målet for opplæringen (Bråten & Thurmann-Moe, 1998). Formativ vurdering kan med andre ord hjelpe elevene inn i den nærmeste utviklingssonen. Med tanke på at det lenge har vært tradisjon i skolen å ha en summativ tilnærming i vurderingsarbeidet, vil satsningen på formativ vurdering kunne ha stor betydning for skriveopplæringen og elevenes kunnskapsutvikling. I skriveundervisning er det ifølge Kringstad og Kvithyld (2013) vanlig å snakke om summativ vurderingspraksis som en opplæring der elevene skriver kun for å dokumentere skrivekompetansen sin, og vurderingen skjer først etter at skrivingen er avsluttet. En god skriveopplæring handler i stedet om å gi elevene respons underveis i skriveprosessen, og å planlegge undervisning som gir elevene mulighet til å revidere tekstene sine. På denne måten vil elevene i større grad utvikle egen skrivekompetanse, i kontrast til om de kun får kommentarer på et ferdig produkt som ikke blir bearbeidet. Ifølge Kringstad og Kvithyld (2013) handler en læringsfremmede vurderingspraksis i tillegg om å gi tilbakemelding som er selektiv med tanke på formålet med skriveoppgaven. Selektiv tilbakemelding handler om at man som lærer ikke gir ”eleven hele diagnosen, men en tilpasset ”medisin”” (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 90). Mange vil være enige i at lærere har en kompleks oppgave i å utvikle elever til kompetente skrivere, og Kvithyld og Aasen (2011) har derfor utviklet fem teser som kan hjelpe lærere med å gi funksjonell respons på elevtekster. To av tesene er allerede nevnt i dette avsnittet, og handler om at respons må gis underveis i skriveprosessen og at responsen må være selektiv for at den skal ha noen funksjon. Tese 3 handler om at responsen må være en dialog mellom skriver og

responsiver, og i det ligger det at man i større grad kan få en bredere innsikt i elevens ståsted om man får snakke med eleven om teksten. Det hevdes også at en slik dialog kan være like fordelaktig for elevene, ved at de vil få innsikt i egen skriveutvikling og tekstkompetanse. Responsen må motivere for revidering av elevteksten, lyder tese 4, og handler om at det holdningsskapende arbeidet er essensielt for om tilbakemeldinger oppfattes som en læringsfremmende aktivitet eller ikke. Kvithyld og Aasen (2011) mener det er viktig at elevene får kunnskap om at alle tekster kan forbedres og at skriving er en prosess, i tillegg til at læreren gir elevene mulighet og tid til å revidere tekstene sine. Siste tese formidler at respons må være forståelig og læringsfremmende.

Gjøre elevene til strategiske skrivere

God skriveopplæring handler om å gjøre elevene bevisste rundt egen skriving. Å gjøre elevene til strategiske skrivere innebærer, som nevnt i avsnittet om Writing Next, å gi dem instruksjoner vedrørende planlegging, revidering og redigering av egne tekster (Graham & Perin, 2007). Som lærer må man altså instruere elevene i å bruke ulike strategier i skriveprosessen, det som Hertzberg (2006) definerer som prosedyrer eller teknikker som skrivere bruker for å gjennomføre en skriveoppgave. For å kunne undervise elevene i å bruke skrivestrategier, kan det være fordelaktig å dele skriveprosessen inn i ulike faser. Ofte deles skriveprosessen inn i tre eller fire faser, førskrivingsfase eller idémyldring, selve skrivefasen, revideringsfase og/eller slutfase. Ifølge formålene til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013a) skal elevene i norskfaget ha evne til å planlegge, bearbeide og utforme egne tekster, samt å kunne kommunisere og reflektere rundt egne tekster. De skal også vurdere egne tekster. Dette krever at læreren eksplisitt og systematisk lærer elevene strategier med mål om at elevene på egenhånd tar dem i bruk. I læreplanen vises det hvordan skrivestrategier kan deles inn i fire faser:

Tabell 2: Skrivestrategier som kan brukes i de ulike fasene i skriveprosessen

Førskrivingsfase	Å komme i gang	Revisjon underveis	Slutføring
Hva er hensiktsmessige strategier før skrivingen tar til?	Hva er hensiktsmessige strategier for å komme i gang med skrivingen?	Hva er hensiktsmessige strategier for å revidere utkast?	Hva er hensiktsmessige strategier for å ferdigstille teksten?

(Utdanningsdirektoratet, 2013c) Hentet fra: <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Prinsipper-for-god-skriveopplaring/Prinsipper-for-god-skriveopplaring/Gi-elevene-strategier-som-de-kan-ta-i-bruk-nar-de-skriver/> (

De fire fasene i skriveprosessen utdypes i tabellen nedenfor, med eksempler på strategier som kan benyttes:

Tabell 3: Eksempler på strategier som kan brukes for å utvikle skrivekompetanse.

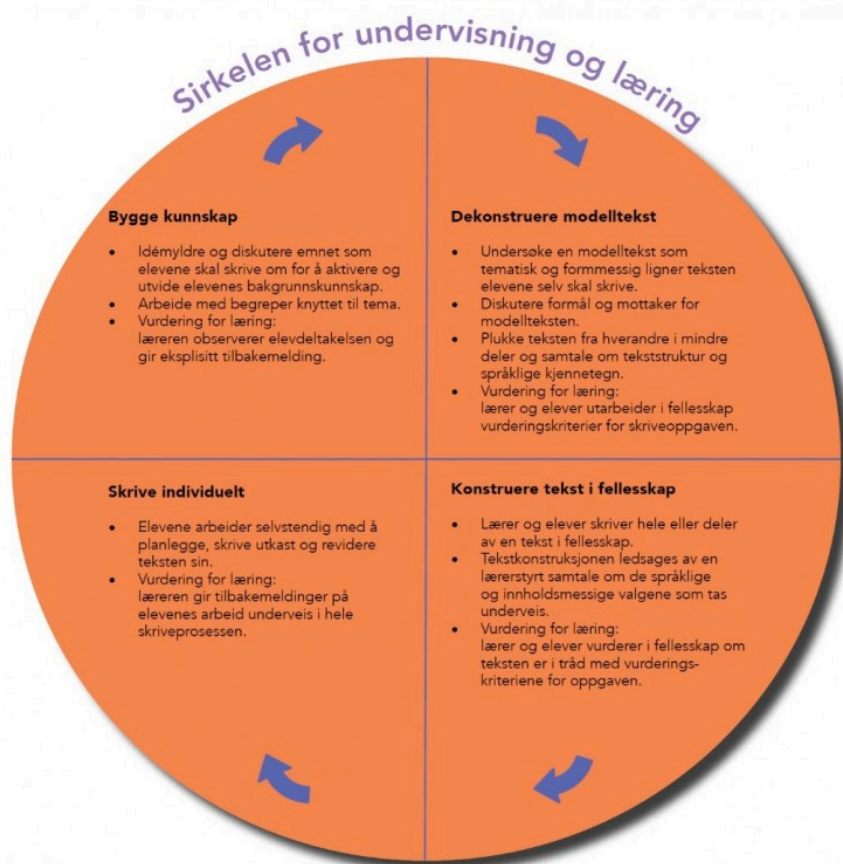
Skriveprosess	Eksempler på strategier
Førskrivingsfase	Emnehjelp Lese modelltekster for å få modeller, men også for å få et språk om tekster (metaspråk) Lærere modellerer skriveprosessen: skrive sammen med elevene slik at elevene ser at gode tekster er et resultat av omskrivinger Lesestrategier for å lese andres tekster for å få noe å skrive om
Å komme i gang skrivningen	Tankekart, avsnittsskjema, venndiagram og andre disposisjonsstrategier for å planlegge skrivningen Tenkeskriving for å få skrevet et førsteutkast (slå av sensureringsmekanismene) Samarbeide med andre elever, samskrivingsstrategier
Revisjonsfase	Lese over teksten Elev- og lærerrespons Lese nye modelltekster Bruke revisjonsstrategier slik at revisjon ikke bare blir overflatejustering
Slutføring	Lese over teksten for å få rettskriving, tegnsetting og layout på plass før «publisering».

(Utdanningsdirektoratet, 2013c) Hentet fra: <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Prinsipper-for-god-skriveopplaring/Prinsipper-for-god-skriveopplaring/Gi-elevene-strategier-som-de-kan-ta-i-bruk-nar-de-skriver/>

Gi rammer som støtte for elevenes skrivning

Det fjerde prinsippet for god skriveopplæringen henger sammen med det som ble nevnt innledningsvis i dette teorikapittelet. I overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet, fra den første skriveopplæringen til den andre, skal elever kunne erobre stadig mer avanserte tekstkulturer. Å gi rammer som støtte for elevenes skrivning handler om å dele skriveprosessen inn i håndterbare størrelser. Ved å lese eksempeltekster og diskutere tekstoppbygging samt typiske kjennetegn ved tekstene, kan ifølge Kringstad og Kvithyld (2013) være et eksempel på hvordan man kan gi rammer for skriveutviklingen. En annen måte å gjøre det på er å gi ”konkrete støttestrukturer i form av skjema eller startsetninger som hjelper elevene i gang” (s. 77). Uavhengig av hva slags teksttype elevene skal skrive, er det altså et prinsipp at man som lærer klarer å bryte ned og gi rammer i skriveopplæringen, slik at

teksten elevene skal arbeide med, blir mer håndterlig. Den rollen som læreren går inn som veileder, kan ifølge Dysthe (1999) sammenlignes med stillasbygging ”scaffolding”, først presentert av Bruner så tidlig som i 1984. Læreren må bidra til at elevene når mål de ellers ikke ville ha klart på egenhånd, ved å hjelpe dem med ”å byggje ein støttestruktur rundt eit uferdig byggverk” (s. 28).



Figur 4: ”Sirkelen for undervisning og læring”.

(Utdanningsdirektoratet, 2015). Hentet fra: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/sirkelen-for-undervisning-og-laering/>

Veiledning til hvordan man som lærer kan hjelpe elevene med å bygge denne støttestrukturen kan hentes fra ”Sirkelen for undervisning og læring” (Skrivesenteret.no, Utdanningsdirektoratet, 2015), som er gjengitt i figur 4. Denne sirkelen deler på lik linje med læreplanen, skriveprosessen inn i fire faser, men fokuserer i større grad å gi rammer for

skrivningen, enn å vise til eksplisitte skrivestrategier. De ulike delene tar for seg å *bygge kunnskap, dekonstruere modelltekst, skrive individuelt og konstruere tekst i fellesskap*. Første del av sirkelen handler om at elevene skal bygge kunnskap i forkant av skrivningen, og med eksplisitt tilbakemelding fra læreren i arbeid med eksempelvis idémyldring og diskusjon, skal elevene begynne å tenke i bane mot selve skrivningen. Denne inndelingen av faser virker å gå enda grundigere til verks sammenlignet med skrivefasene presentert av Utdanningsdirektoratet. Det kan man se i fase to i sirkelen, som i stor grad tar for seg arbeid med å dekonstruere en modelltekst, som hos Utdanningsdirektoratet er en del av første fase. Sirkelen gir deretter elevene rom for å planlegge, skrive utkast og revidere selvstendig, før de i siste fase skal skrive hele eller deler av tekster i fellesskap. Denne konstrueringen av tekst i fellesskap skal ledes av en lærerstyrt samtale. Som nevnt tidligere kan nettopp samskriving vise seg å ha høy effekt for kvaliteten på tekstene som skrives (Graham & Perin, 2007). Det er altså et mindre fokus på at elevene skal arbeide selvstendig i ”Sirkelen for undervisning og læring” enn i fasene utarbeidet hos Utdanningsdirektoratet. Vurdering for læring går igjen i alle fire delene i sirkelen. Det er altså viktig at læreren i alle fasene i skriveprosessen er der for elevene, ved å gi veiledning og støtte, slik at det blir enklere for elevene å fokusere på ulike deler av skrivningen.

I det neste delkapittelet spisses teorigrunnlaget inn mot prosessorientert skrivepedagogikk. Prosessorientert skrivepedagogikk dreier seg i større eller mindre grad, direkte eller indirekte om elementer som allerede er nevnt i dette teorikapittelet, noe jeg er klar over, uten at det vil presiseres eksplisitt i siste delkapittel.

2.3 Proessorientert skrivepedagogikk

Proessorientert skrivepedagogikk er en viktig del av teoribakgrunnen for min oppgave, fordi det nettopp er hvordan lærere jobber proessorientert i skriveopplæringen, jeg ønsker å finne ut av. Oppfatningen av hva skriving er og hva skriveprosessen omfatter har endret seg mye; fra en forståelse av at skriving var å overføre ferdig tenkte tanker fra hodet ned på papiret, til å se på skriving som et middel til utforskning og oppdaging. Det finnes et vidt spekter av teorier og oppfatninger av hva skriving er. I dette delkapittelet skal jeg gå dypere inn i den proessorienterte skrivepedagogikken.

Innenfor nyere skriveforskning kan man ifølge Igland (2003, s. 67) skille mellom tre hovedretninger: Et produktperspektiv, et prosessperspektiv og et diskursperspektiv på skriving. Jeg vil kun ta for meg de to førstnevnte perspektivene på skriving innledningsvis i dette delkapittelet. Har man som forsker eller lærer et produktperspektiv på skriving, konsentrerer man seg først og fremst om resultatet, og man ser på skrivingen som et frittstående språklig produkt. Dette produktet fremstår da som selve uttrykket for skriving og skriveopplæring, og man er opptatt av tekstens språklige struktur som grunnlag for å vurdere skrivekompetanse og utvikling (Igland, 2003). På en annen side kan man som forsker eller lærer ha et prosessperspektiv på skriving. Da er det de intellektuelle prosessene som inngår i skriftlig aktivitet som står i fokus. I forhold til produktperspektivet, hvor det skriftlige produktet fungerer som forskningsobjekt, finner man det ”skrivande individet som primært forskningsobjekt” i den proessorienterte tilnærmingen (Igland, 2003, s. 68). Det er gjennom skriveprosessen i form av skriving, lesing og tenking i ulike faser at individet kan utvikle sin skrivekompetanse. Man kan knytte disse perspektivene, prosess og produkt, opp mot det Dyste (1995) omtaler som skriving for å tenke og lære og skriving for å kommunisere. Dysthes bok ”Det flerstemmige klasserommet” (1995), omtaler et perspektivskifte når det kommer til skriving. Det går fra en forståelse av at skriving først og fremst handler om å kommunisere, hvor produktet av skrivingen har størst betydning, til det Dyste kaller tenkeskriving, hvor prosessen i skrivearbeidet anses som viktigst. Hun argumenterer for at denne tenkeskrivingen bidrar til at elevene i større grad får en mer personlig integrasjon av kunnskap, at gjennom å utforske, spørre og tenke, lærer man mer. Motsatt kan kommunikativ, produktorientert skriving føre til en heller objektiv forståelse av kunnskap (Dyste, 1995). Ved å fremheve skriveprosessen i større grad enn sluttproduktet, flyttes også vurdererollen til læreren fremover i læringsprosessen (Kvithyld & Kringstad, 2014). Med

utgangspunkt i Iglands perspektivskille på skriving og min problemstilling, fokuserer altså denne oppgaven på den prosessorienterte tilnærmingen.

2.3.1 Historisk tilbakeblikk – prosessorientert skrivepedagogikk

Ifølge Kvithyld og Kringstad (2014) har prosessorientert skriving vært den rådende pedagogikken i skriveopplæringen i norskfaget siden midten av 1980-tallet. Prosessorientert skrivepedagogikk er tradisjonelt oppfattet som en arbeidsmåte som fokuserer på selve prosessen fremfor produktet, at elevene trenger hjelp helt fra starten av, og underveis mens de skriver. Pedagogikken legger vekt på, ifølge Hertzberg og Dysthe (2012), å undervise i skriving gjennom faser som førskiving, utkast, respons og omarbeiding. Skriving innenfor denne pedagogikken handler ikke bare om å dele opp skriveprosessen i mindre deler, men er også et viktig ledd i elevenes identitetsutvikling, og skrivingens rolle fungerer som et middel til refleksjon og læring (Hertzberg & Dysthe, 2012). Likevel uttaler de færreste lærere seg positivt om pedagogikken (Dysthe & Hertzberg, 2014), og problemene omhandler at prosesskriving tar for mye tid og er vanskelig å gjennomføre. I praksis, for mange lærere, blir prosesskriving gjerne assosiert med tvang til å gå gjennom hele prosessen hver gang elevene skriver, men spør man om de lar elevene omarbeide egne tekster, svarer de imidlertid annerledes (Dysthe & Hertzberg, 2014).

Selv om prosesskriving ikke kan sies å være et ensartet begrep, kan man ikke komme utenom å snakke om den opprinnelige prosessorienterte skrivepedagogikken som en del av skriveforskningen. Dysthe og Hertzberg (2014) påpeker at selve termen ”prosess” har en dobbel betydning og blir brukt om både indre og ytre skriveprosesser. For skriveforskere på 1970- og 1980- tallet handlet skriveprosessen om å forstå hvilke kognitive, indre prosesser som skjer i hvert enkelt individ som skriver, og kunnskapen som kom ut av dette gir lærere en større forståelse av hvilke utfordringer elever står overfor i skriveopplæringen. Når det kommer til ytre skriveprosesser, har praksisnær forskning i klasserommet vist at selve arbeidsprosessen er svært viktig. Prosessorientert skriving handler derfor ifølge Hertzberg og Dysthe (2014) om å gi hjelp og veiledning nettopp i den ytre skriveprosessen, i *arbeidsprosessene*, for eksempel når elevene jobber med førskiving, utkast, respons og revisjon (s. 15). De indre skriveprosessene skjer uavhengig av hva læreren gjør. Forskning omkring skriving som prosess fikk ifølge Dysthe (1999) et kraftig løft i USA på 1970- og 1980-tallet (s. 41). I forkant av dette ble skriveprosessen omtalt som en lineær

prosess, der Rohman og Wlecke (1964) påpekte viktigheten av de tre fasene førskriving, skriving og omskriving. Noen år senere kom det frem at den amerikanske skriveforskeren Janet Emig (1971) var uenig i dette, for hun anså skriving heller som en ikke-lineær prosess, en langt mer kompleks prosess, der skrivingen tar sprang frem og tilbake mellom ulike faser. Ifølge Roe (2003) regnes Emigs studie som banebrytende, på grunn av at det for første gang ”rettes søkelys mot de kognitive prosessene som foregår under skriving” (s. 6). Andre tidlige bidragsytere til forskningsfeltet, var Linda Flower og John R. Hayes (1980), som tok steget og utviklet en kognitiv teori om skriving som prosess. Dysthe (1999) mener også at skriving er en kompleks prosess, men hevder imidlertid at den er altfor kompleks til at en type modell kan dekke hele skrivehandlinga (s. 52). Likevel oppsummerer Dysthe med at den kognitive skriveforskninga har bidratt med å gi verdifull kunnskap om hva som skjer når man skriver, noe som igjen kan føre til at flere lærere i større grad kan vite hva skriving innebærer og hvordan skriveopplæringen bør foregå. De kognitive skriveprosessene har ifølge Dysthe (1999) blitt omgjort til generelle skrivestrategier, for eksempel strategier knyttet til førskriving og revisjon, og hun mener at prosessorientert skrivepedagogikk bygger på denne kunnskapen kombinert med den praktiske erfaringen lærere har gjort (s.52). Med strategier mener Dysthe (1999) at man *tenker*, og har en *plan* og *intensjon* med skrivingen (min kursivering).

Ifølge Dysthe og Hertzberg (2014) ble den prosessorienterte skrivepedagogikken i starten kritisert for tanken om at sjangerforståelsen kom av seg selv bare elevene fikk gode skriveoppgaver og god lærerrespons. Internasjonalt førte dette til en sterk polarisering av fagmiljøene, hvor man hadde den australske sjangerskolen som var svært lærerstyrt på den ene siden, og på den andre siden, amerikanske tilhengere av fri prosess og elevautonomi (s. 16). I Norge slapp vi denne polariseringen, for prosessorientert skrivepedagogikk slik den ble fremstilt i boka *Ord på nye spor* (Dysthe, 1999), ble raskt koblet sammen med sjangerkunnskap, som blant andre Laila Aase var spesielt opptatt av i *Skriveopplæring og sjanger* (1991). Målsettingen i Norge har vært å finne balansen mellom styring og frihet, mellom å oppmuntre til kreativ eksperimentering og å gi rammer, kunnskap og retningslinjer (Dysthe & Hertzberg, 2014). I dag ser det ut til at den prosessorienterte pedagogikkens tilrettelegging av skriveprosessen og sjangerpedagogikkens faste skrivemønstre blir smeltet sammen til det som kalles eksplisitt skriveundervisning. Den største endringa i skrivepedagogikken siden starten på 1980-tallet, både her hjemme og i engelskspråklige land, er muligens nettopp den plassen eksplisitt undervisning har fått i skolen (Dysthe &

Hertzberg, 2014, s. 16). Eksplisitt undervisning kjennetegnes som en didaktikk som tydeliggjør skriverhåndverket gjennom strategier som modellering og samtale om tekst og skriving, og den legger vekt på lærerens kompetente veiledning gjennom hele skriveprosessen (Udir, 2015). Ifølge Kvithyld, Kringstad & Melby (2014) kan modellering forstås på to ulike måter. For det første kan modellering forstås som det å ta i bruk eksempeltekster i pedagogiske sammenhenger slik at elevene kan forestille seg hvordan de kan løse skriveoppgaven og bygge opp teksten sin. For det andre handler modellering om at læreren synliggjør selve skriveprosessen for elevene, for skriveopplæring handler om å vite hva man kan gjøre i skriveprosessens forskjellige faser (Kvithyld, Kringstad & Melby, 2014). Noen vil hevde at eksplisitt undervisning er gammelt nytt, andre vil muligens si at vi står på terskelen av det som kan kalles en ny, norsk skrivedidaktikk (Roe & Helstad, 2014). I det neste avsnittet skal jeg ta for meg tidligere studier som sier noe om læringsutbyttet av å undervise prosessorientert. Først gis en nokså kortfattet gjennomgang av en norsk surveystudie om læreres bruk av prosesskriving i skriveopplæringa, etterfulgt av to oppfølgingsstudier med samme utgangspunkt. Deretter flyttes blikket vekk fra Norge, og det blir presentert fire studier knyttet til prosesskriving og læringsutbytte av denne pedagogikken.

2.3.2 Tidligere studier om prosessorientert skriving

Som nevnt i innledningen, finnes det lite systematisk og nyere informasjon om hvor prosesskrivingen står i Norge per i dag. Imidlertid finnes det tre surveystudier om læreres bruk av prosessorienterte arbeidsmåter i skriveopplæringa på ungdomstrinnet (Helstad & Roe 1996, Roe 2003, Roe & Helstad 2014). Den første spørreundersøkelsen ble gjennomført i skoleåret 1995/1996, like før introduksjonen og innføringen av L97, og viste at omlag 70 % av norsklærerne i grunnskolen brukte en eller annen form for prosesskriving i undervisningen (Roe, 2013). Den prosessorienterte arbeidsmetoden var dermed allerede kjent da prosesskriving ble tatt inn i læreplanen, men det som imidlertid er mer interessant, er at man allerede før den første undersøkelsen kunne høre snakk om at prosesskriving var en bølge som hadde ”lagt seg” (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 60). At om lag 2/3 av lærere oppgir at de bruker en eller annen form for prosesskriving i undervisningen, til tross for at pedagogikken i praksis skal være ”ut”, er interessant. Det ble gjennomført to oppfølgingsstudier, hvor spørsmålene var identiske som spørreundersøkelsen i 1996 (Dysthe & Hertzberg, 2014). Første oppfølgingsstudie i grunnskolen, gjennomført av Roe (2003), viste at bruken av prosesskriving var noe høyere enn i 1996, og Roes siste oppfølging høsten 2013 viser et

noenlunde uendret bilde (Roe & Helstad, 2014). Ifølge Dysthe og Hertzberg (2014) stemmer disse tallene dårlig overens med synet på at prosesskriving skal være ”avleggs” (s. 14). I 2013 svarer nesten 2/3 lærere at elevene ofte eller alltid har en idéfase før de går i gang med skrivingen, og 80 % av lærerne sier seg helt eller delvis enig i utsagn som ”Elevene lærer mye av å få veiledning underveis i skriveprosessen” og ”Elevene utvikler sine evner til å vurdere egne og andres tekster gjennom responsarbeidet” (Roe & Helstad, 2014, s.178). Resultatene fra disse surveyundersøkelsene viser et noe uensartet bilde av hvor prosessorientert skrivepedagogikk står i dag.

De skolene som aktivt praktiserte prosesskriving før det ble en del av læreplanen, kunne allerede i 1991 søke om å gjennomføre eksamen med ”skrivedag”, at avgangsprøva i norsk kunne organiseres med idégrupper og responsgrupper (Dysthe & Hertzberg, 2014, s.14). Ifølge Roe og Helstad (2014) innebar skrivedagseksamen to innlagte økter med elevsamarbeid: først felles idéfase, deretter en skriveøkt etterfulgt av responsgrupper. Når denne eksamensformen noen år senere ble normalordning, ble mange lærere nærmest tvunget til å praktisere prosesskriving. I 2007, med omleggingen av avgangsprøva, ble skrivedagseksamen fjernet, og mange oppfattet heretter at prosesskriving for alvor var ”over og ut” (Dysthe & Hertzberg, 2014). Ifølge Dysthe og Hertzberg (2014) kan det tyde på at mange lærere anser prosesskriving i hovedsak som arbeid med responsgrupper, og når lærere sier at de arbeidet mer prosessorientert før, er det ikke sjeldent at de da snakker om praksisen å dele inn elevene i responsgrupper, men i realiteten er dette kun en av mange måter å organisere respons på (s. 14).

I det følgende vil jeg kort presentere tre effektstudier om læringsutbyttet av prosesskriving som er referert i Dysthe og Hertzberg (2014), som for øvrig mener det er problematisk å måle effekten av en såpass kompleks metode som prosesskriving. De trekker likevel frem tre eksempler fra engelskspråklige land i sin artikkel *Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt*. De amerikanske skriveforskerne, Applebee og Langer, har ifølge Dysthe og Hertzberg (2014) gjennomført flere omfattende undersøkelser av arbeidsformer i amerikansk skriveopplæring. En korrelasjon mellom dataene fra undersøkelsene og amerikanske elevers individuelle testskårer, viste at elever som skårer høyt, rapporterer at de utenom testsituasjonen ”nesten alltid” idémyldrer med andre, organiserer teksten før de skriver, arbeider i gruppe for å forbedre teksten, skriver mer enn et utkast og gjør endringer (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 14). Denne og lignende korrelasjoner er interessante, selv om man ikke

vet hva som er årsak og virkning – sannsynligheten er stor for at høytpresterende elever uansett anvender mer effektive arbeidsformer enn lavtpresterende elever (Hertzberg & Dysthe, 2012).

Dysthe og Hertzberg (2014) nevner også den britiske metastudien av Andrews mfl. fra 2009, som tar for seg argumenterende skriving i grunnskolen. Denne studien konkluderer på bakgrunn av flere effektstudier at enkelte undervisningsformer gir uttelling: direkte undervisning i skrivestrategier, for eksempel idémyldring, planlegging og vurdering, modellering av sjanger, trening i strukturering av teksten og muntlig argumentasjonstrening (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 14). Det fremheves imidlertid at forutsetningen for at disse undervisningsformene viste seg å ha effekt, var at elevene arbeidet etter en klassisk prosesskrivemodell der de ble oppmuntret til å samarbeide om planlegging, skriving av utkast, redigering og revisjon av tekster (Dysthe & Hertzberg, 2014).

Sist fremheves National Writing Prosjekt fra 2010, som ikke måler effekten av enkeltstående undervisningsformer, men av systematisk profesjonalisering av skriveledere (Dysthe & Hertzberg, 2014). Kort sagt, viser det seg av studien at elever fra klasser der lærerne har gjennomgått systematisk etterutdanning basert på prinsipper om prosesskriving, har gjort større fremskritt i løpet av skoleåret på alle kriteriene tekstene ble vurdert etter (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 15). De tre nevnte studiene, konkluderer på hver sin måte med at prosesskriving har en positiv effekt på elevenes skriving. Avslutningsvis i dette avsnittet vil jeg trekke frem en fjerde studie som konkluderer heller negativt om effekten av prosesskriving.

The Process Writing Approach: A Meta-analysis, er en metaanalyse av 29 andre prosessorienterte studier, gjennomført av Graham og Sandmel (2011). De hevder at prosessorientert skriving er en av de mest populære metodene for skriveundervisning, etter å ha studert undersøkelser om skriveundervisning på 1-12 trinn. Hensikten med denne metastudien var å finne ut om instruksjonen til prosesskriving kan bidra til å forbedre kvaliteten på skrivingen til elevene, og i det hele tatt motivasjonen til å skrive. Jeg vil kun trekke frem enkelte resultater. For elever i såkalte ”general education classes” viste det seg at instruksjon i prosesskriving hadde noe effekt på helheten av kvaliteten på skrivingen (Graham & Sandmel, 2011, s 403). Ellers viste det seg at den prosessorienterte tilnærmingen i skriveinstruksjonen ikke resulterte i en signifikant forbedring knyttet til elevenes motivasjon

til å skrive, heller ikke knyttet til forbedring på kvaliteten på skrivingen hos svake elever (Graham & Sandmel, 2011).

2.3.3 Skriveprosessen – faser og strategier

Som nevnt tidligere kan man snakke om to ulike skriveprosesser, en indre og en ytre prosess. Ifølge Løkensgard Hoel (2008) kan ”skriveprosess” imidlertid tolkes på langt flere måter. Hun mener blant annet at det foregår et samspill mellom de indre og ytre skriveprosessene, i tillegg har man de sosiale og kulturelle prosessene som inngår i skrivingen. Elevenes tanker om skrivesituasjonen, formålet med skrivingen og mottakeren av teksten, er eksempler på sosiale og kulturelle prosesser under skriving (Løkensgard Hoel, 2008, s 38). Ifølge Dysthe (1999) er den individuelle, indre skriveprosessen sammensatt av flere underprosesser. Den indre skriveprosessen startet fra det tidspunktet man får en idé, eller begynner på en skriveoppgave og frem til man har skrevet en ferdig tekst, og alt dette karakteriseres som underprosesser av skriveprosessen. Slike underprosesser kan for eksempel være planlegging av det som skal skrives, eller evaluering eller revidering av det som allerede er skrevet (Dysthe, 1999). Ofte helt uvitende, kan eleven gå frem og tilbake mellom slike underprosesser, og den indre prosessen er ifølge Dysthe (1999) vanskelig å skjematiskere, og den skjer uansett hva slags arbeidsmetode læreren legger opp til (s. 87). Den ytre skriveprosessen er mer pedagogisk tilrettelagt, og Dysthe (1999) hevder det kan være nyttig å gi elevene øvelse i å følge en pedagogisk faseinndeling når de skal skrive en tekst. Det er flere måter å dele skriveprosessen inn i faser på en pedagogisk måte. I denne oppgaven har blir skriveprosessen delt inn i en førskrivingsfase, en skrivefase, en revisjonsfase og en slutføringsfase. Faseinndelingen består igjen av en rekke skrivestrategier som skal både hjelpe og motivere elevene i prosessen. Denne inndelingen av faser og påfølgende strategier, er inspirert av faseinndelingen på nettsiden til både Utdanningsdirektoratet og Skrivesenteret. Jeg har imidlertid inntrykk av at faseinndelinger i en prosessorientert skrivepedagogikk, stort sett består av de samme elementene, bare at fasene er navngitt forskjellig.

Førskrivingsfasen

Ifølge Kvithyld, Kringstad og Melby (2014) handler *førskrivingsfasen* om at elevene skal få idéer til hva de kan skrive om og hjelp til å se for seg hvordan teksten kan bygges opp og realiseres. I denne fasen jobber man seg frem til idéer til både innhold og form, og man kan ta i bruk mange strategier underveis. Dysthe og Hertzberg (2014) hevder at førskrivingsfasen er

viktig for alle, men spesielt viktig for elever som sliter med skriving. Ved at læreren organiserer førskrivingsaktiviteter som kan gi elevene ideer og stoff til videre skriving, er sjansen større for at flere elever blir motiverte til å skrive, og ikke minst opplever gleden ved å mestre noe. Vanlige aktiviteter og strategier i førskrivingsfasen er: idémyldring (muntlig og/eller skriftlig, individuelt og i felleskap), tenkeskriving/friskriving, deling av ideer og tenketekster i felleskap og/eller i gruppe, samtaler i felleskap, gruppe eller i par om emnet, tankekart eller disposisjonspunkter for å planlegge og organisere stoffet og arbeid med modelltekster (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 23). Kvithyld, Kringstad og Melby (2014, s. 22-23) supplerer med strategier som å klargjøre skrivesituasjonen, formål og mottaker, sette mål og vurderingskriterier for skrivearbeidet, bruke lesestrategier for å innhente informasjon og bygge kunnskap om emnet, modellere skriverammer og modellering av skriveprosessen.

Skrivefasen

Skrivefasen har flere navn, blant annet ”komme-i-gang-fasen” og ”produksjonsfasen”. Ifølge Kvithyld, Kringstad og Melby (2014) handler *skrivefasen* om å få ordene ned på skjermen eller papiret og videreutvikle ideene fra førskrivingsfasen. I skrivefasen produserer elevene gjerne et førsteutkast i form av en mer eller mindre sammenhengende tekst, og det er et poeng at førsteutkastet skal leses av en respons giver, slik at eleven får tilbakemeldinger for å utvikle videre skriving (Kvithyld, Kringstad & Melby, 2014). Målet i denne fasen er å produsere teksten uten å tenke for mye på sensueringsmekanismer som rettskriving, rekkefølge, håndskrift eller ordvalg (Kvithyld, Kringstad & Melby, 2014). Eksempler på strategier i skrivefasen er: tenkeskrive for å komme i gang, ryddeskrive, samskrive, benytte skriverammer, bruke modelltekster, skrive teksten i deler og å fortelle hva du tenker å skrive (Kvithyld, Kringstad & Melby, 2014, s. 25-26).

Revisjonsfasen

I revisjonsfasen er målet ifølge Kvithyld, Kringstad og Melby (2014) at elevene leser gjennom det de har skrevet med den hensikt å forbedre teksten sin. I denne fasen handler det om at elevene selv er kritiske til det de har produsert, slik at de kan justere, endre og forbedre teksten sin. For å få til det, må man ifølge Kvithyld, Kringstad og Melby (2014) ha strategier for å lese og vurdere egen tekst, og elevene må få vite hva de skal gjøre for å endre den. Ifølge Dysthe (1999) er revisjon av tekst et tungt og tidkrevende arbeid, og for å motivere elevene til slik innsats, må både lærer og elever tro på at arbeidet har læringsverdi, og at tekstene blir bedre. Ved at læreren gir tilbakemeldinger på det elevene har produsert, og

veiledning på hvordan elever kan lese egne og andres tekster med et kritisk blikk, vil elevene bli bedre rustet til å se hvordan tekstene kan revideres for å ende opp med et godt sluttprodukt (Kvithyld, Kringstad & Melby, 2014). Responsgiving har ikke blitt satt som en egen fase i denne oppgaven, og det er ikke på grunn av at respons ikke anses som viktig, tvert i mot handler det om at respons, tilbakemelding og fremovermelding hører hjemme i alle fire faser i skriveprosessen. Ifølge Dysthe og Hertzberg (2014) finnes det få pedagogiske forskningsresultater som er klarere enn at tilbakemelding er svært viktig for læring i alle fag. Vurdering for læring er som nevnt et nasjonalt satsningsområde i skolen, og et eksempel på formativ vurdering i prosessorientert skriving er når læreren vurderer elevteksten underveis i skriveprosessen, der formålet er å gi veiledende tilbakemeldinger som hjelper eleven med å forbedre det som skal bli det endelige produktet (Dysthe & Hertzberg, 2014). Et annet formål med vurdering for læring er at elevene skal få trening i egenvurdering, at de involveres i eget lærings- og utviklingsarbeid, noe som er helt i tråd med det som har vært kjernen i prosesskriving fra starten av (Dysthe & Hertzberg, 2014).

Sentrale strategier i revisjonsfasen er: lese over egen tekst for å vurdere kvalitet og forbedring, revidere teksten på bakgrunn av respons, bruke modelltekster, lese over og revidere teksten i lys av målene for skriveoppgave, prøve ut alternative formuleringer og samskrive (Kvithyld, Kringstad & Melby, 2014, s. 28-29).

Slutføringsfasen

Ifølge Kvithyld, Kringstad og Melby (2014) handler slutføringsfasen om å ferdigstille teksten og gjøre den presentabel for en mottaker ved å finpusse på rettskriving, tegnsetting og layout. Strategier i slutføringsfasen: bruke modelltekst, lese over teksten på ulike måter, lese teksten høyt, ta i bruk hjelpemidler for å lese teksten og å søke bevisst etter gjengangerfeil (Kvithyld, Kringstad & Melby, 2014, s. 31 og 33).

2.3.4 Prosesskriving i dag

Prosesskrivingen i Norge har vært i en kontinuerlig endringsprosess, og har i løpet av en 20-årsperiode endret karakter, både internasjonalt og her hjemme. Som nevnt tidligere, er det ifølge Hertzberg og Dysthe (2012) lite systematisk informasjon å finne om man ønsker å kartlegge hvor den prosessorienterte skrivingen står i Norge i dag. Vi står i motsetning til USA, hvor Applebee og Langer så tidlig som på 90-tallet erklærte prosesskriving som ”the conventional wisdom”, den allment aksepterte pedagogikken i skriveundervisningen

(Hertzberg & Dysthe, 2012, s. 59). Applebee og Langer baserte disse utsagnene på flere år med storskalaundersøkelser og offisielle rapporter, noe man foreløpig ikke har i Norge. I artikkelen *Writing in the content areas: a Norwegian case study* (Hertzberg & Roe, 2015) presenteres imidlertid noen implikasjoner på hvordan prosesskriving brukes i dag på 16 skoler i Norge. Kasusstudien viste blant annet at skolene hadde en prosessorientert tilnærming i skriveopplæringen, og flesteparten av lærerne oppga at de brukte førskriving, lærerrespons og modelltekster (Hertzberg & Roe, 2015). Det kommer også frem av studien at alle lærerne praktiserte en eller annen form for tilbakemelding underveis i skrivingen, men at kun noen få lærere praktiserte responsgivning i grupper eller revisjonsarbeid av tekster – de rapporterer imidlertid at de gjør det noen ganger (Hertzberg & Roe, 2015).

Ifølge Hertzberg og Dysthe (2012) er det grunnlag for å mene at prosesskriving også har blitt den allment aksepterte pedagogikken i skriveundervisning her hjemme. Både forskningen, lærerutdanningen og lærebøkene stiller seg i større eller mindre grad positivt til en prosessorientert tilnærming i skriveopplæringen. Det er sannsynlig at de fleste norsklærere i varierende grad tenker prosessorientert i skriveundervisningen, men det ikke like sannsynlig at de kaller det prosesskriving, og det er antakelig stor forskjell på hvor mye tid som brukes. Lærere ser uansett til å fokusere på skriveprosessen og på betydningen av respons og veiledning i skriveopplæringen (Hertzberg & Dysthe, 2012). Selv om begrepet prosessorientert skrivepedagogikk muligens er nedtonet i dag (Roe & Helstad, 2014, s. 181), er grunnprinsippene i pedagogikken fremdeles gjeldende, men det brukes andre uttrykk og presenteres i en annen form enn da prosessorientert skrivepedagogikk ble innført i Norge. Man kan for eksempel se en modifisering av pedagogikken under ferdighetsområdet *planlegge og bearbeide* i ”Rammeverk for grunnleggende ferdigheter” (Utdanningsdirektoratet, 2012), hvor flere prosessorienterte elementer som planlegging, respons og bearbeiding, samt refleksjon over egen skriving, fortsatt er aktuelle ferdigheter i norskfaget. En annen modifisert variant av prosessorientert skriving er nært knyttet til vurdering for læring. Kvithyld og Kringstad (2014) hevder prosesskriving og formativ vurdering har mange fellestrekk, først og fremst gjennom vektleggingen av å gi elevene veiledning underveis i skriveprosessen, og at dette må være en type veiledning som motiverer elevene til videre tekstarbeid.

2.4 Sammenfatning av teorikapittel

I første del av dette kapitlet tok jeg for meg bakgrunnen og konteksten rundt skriving på ungdomstrinnet i dag. Med dette følger Kunnskapsløftet som en literacy-reform og skriving som en av fem grunnleggende ferdigheter. Innledningsvis i dette kapitlet skrev jeg også om tre prosjekter, KAL, SKRIV og NORM, som samlet gir informasjon om skolens skriveopplæring og norske elevers skriveferdigheter. I del to presenterte jeg relevant forskning om skriveopplæring. God skriveopplæring handler blant annet om å gjøre elevene til strategiske skrivere og samtidig gi rammer og støtte i deres skriveprosess. Formativ vurdering i skrivingen viser seg også å være avgjørende. Siste del av teorikapitlet tok for seg prosessorientert skrivepedagogikk, både et historisk tilbakeblikk, en gjennomgang av hva det vil si å dele skriveprosessen inn i fasene førskrivingsfase, skrivefase, revisjonsfase og slutføringsfase. Helt til slutt handlet det om prosesskriving i dag, og at en modifisert utgave av prosessorientert skrivepedagogikk begynner å ta plass i norsk skrivepedagogikk.

3 Metode og materiale

Denne studien har som mål å undersøke hvordan prosessorientert skrijving foregår på åttende trinn i norskfaget i dag, og hvordan utvalgte lærere legger opp til dette. Det empiriske materialet som studien bygger på, er hentet fra videodata, filmet i to ulike klasserom.

Undersøkelsen kan derfor karakteriseres som en *kvalitativ observasjonsstudie*.

Videooptakene som datamaterialet består av, er hentet fra forskningsprosjektet LISA¹ (Linking Instruction and Student Achievement). Formålet med dette kapittelet er å gjøre rede og argumentere for observasjon som metode, og utvalget jeg har gjort. Jeg vil også tydeliggjøre min rolle som forsker. Først tar jeg for meg oppgavens forskningsdesign, hvor observasjon som forskningsmetode og bruk av video som observasjonsmetode blir nærmere forklart (3.1). Neste delkapittel gir en oversikt over datamaterialet (3.2), og avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg knytte min studie opp mot begrepene validitet og reliabilitet (3.3).

3.1 Forskningsdesign

Tabell 5: Studiens forskningsdesign

Forskningsdesign:	
Fokus	Læreres bruk av prosesskriving i skriveopplæringen
Type studie	Kvalitativ kasusstudie
Metode	Videoobservasjon
Datamateriale	Transkripsjon av videomateriale fra LISA-prosjektet
Utvalg	To norskfaglige klasser fra to forskjellige skoler i Norge
Analysetype	Kvalitativ analyse av observasjonstranskripsjonene
Analysebegreper	Utgangspunkt i teori om prosessorientert skrivepedagogikk, hovedsakelig inndeling av skriveprosessen i faser

¹ LISA-prosjektet (Linking Instruction and Student Achievement), har tilknytning til Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Prosjektet er finansiert av Norges forskningsråd, og ledes av professor Kirsti Klette, som samarbeider med professor Astrid Roe, forsker Ole Kristian Bergem, postdoktor Marte Blikstad-Balas samt flere masterstudenter. Dette det største klasseromsfokuserede forskningsprosjektet av sitt slag i norsk skole, med videodata fra norsk- og matematikkundervisning fra 50 skoler over hele landet. Hensikten med prosjektet er å undersøke om det er mulig å finne en sammenheng mellom det læreren gjør i undervisningen og hvordan elevene presterer faglig, og for å finne ut av dette kobles videodata fra undervisning, data fra spørreskjemaer og resultater fra nasjonale prøver opp mot hverandre.

Denne masteroppgaven er en kasusstudie, bestående av to ulike kasus. En kasusstudie er ifølge Yin (2003) ”an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context” (s. 13). Min oppgave tar for seg hendelser og prosesser knyttet til skriveopplæring som fenomen i to forskjellige klasserom, og gjennom en kasusstudie vil jeg finne mulige svar på problemstillingen som er knyttet til forekomsten og bruken av prosesskriving i norskfaget på ungdomstrinnet. I kasusstudier utforsker man gjerne større fenomener gjennom mindre eksempler. Man kommer som regel ikke frem til en generaliserbar konklusjon, noe som kan være en ulempe med denne typen studie, men likevel kan man ende opp med å tilegne seg dypere innsikt i ett eller noen få tilfeller knyttet til problemstillingen, som kan ha betydning i andre kontekster. Ifølge Cohen mfl. (2011) kan kasusstudier ha betydning selv om de som regel ikke kan generaliseres: ”just as the generalizability of single experiments can be extended by replication and multiple experiments, so, too, case studies can be a part of a growing pool of data, with multiple case studies contributing to greater generalizability” (s. 294). Cohen mfl. påpeker at resultatene av kasusundersøkelser kan styrkes av at det er flere kasus, som sammen kan danne nye hypoteser.

3.1.1 Observasjon som forskningsmetode

I denne studien er det brukt observasjon som forskningsmetode for å analysere og tolke det utvalgte datamaterialet. Observasjon i forskning er definert på ulike måter, ved blant andre Vedeler (2000), som definerer observasjon som ”systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser deg for oss direkte eller via våre sanser” (s. 9). Begrepet er også definert på noenlunde samme måte av Cohen mfl. (2011), som mener at et av kjennetegnene ved observasjon er at den ”offers an investigator the opportunity to gather ”live” data from naturally occurring social situations” (s. 456). Tema for min oppgave er prosesskriving i norskfaget, og den valgte problemstillingen knyttet til tema er:

Prosesskriving i norskfaget – på hvilke måter legger lærere opp til prosessorientert skriving i to klasser på 8. trinn?

Ifølge Kleven (2011) skal man velge forskningsmetode ut ifra hvordan man på best mulig måte kan besvare den valgte problemstillingen. Jeg har valgt videoobservasjon som fremgangsmåte for å besvare spørsmålet jeg har stilt, og det er flere årsaker til det. For det første kan det ifølge Cohen mfl. (2011) være forskjell på hva mennesker sier at de gjør, kontra hva de faktisk gjør. Observasjon bidrar derfor til en ”reality check”, i tillegg til at observasjon gir forskeren muligheten til å undersøke hverdagslig og vanlig oppførsel som ellers kanskje ville blitt tatt for gitt (Cohen mfl., 2011, s. 456). På denne måten kan observasjon være mer hensiktsmessig i denne studien, på grunn av at jeg ønsker å se hva lærere gjør, bevisst eller ubevisst, knyttet til prosessorientert skriving i klasserommet. Tjora (2010) peker på den fordelen med at observasjon gir forskere tilgang til sosiale situasjoner som informantene selv ikke har rukket å tolke. I et intervju vil for eksempel lærere og elever allerede ha tenkt gjennom og tolket det som har blitt observert av en forsker, noe som kan ha betydning for utsagnene informantene gir. Videoobservasjon kan derfor karakteriseres som råmateriale. Ifølge Vedeler (2000) tillater observasjonsdata forskeren å forstå hva som foregår på en annen måte enn det som andres utsagn kan gi i intervju. Ved bruk av observasjon unngår man for eksempel skjevhet man lett får i en del typer selvrapporteringsdata. Med observasjon spør du ikke informantene hva de gjør, eller hvilke følelser og holdninger de har – du observerer hva de gjør, lytter til hva de sier, og fortolker dette i lys av konteksten (Vedeler, 2000, s. 12). Observasjonsdata kan dermed gi mer presis informasjon om det man vil studere. Ved å bruke observasjon får jeg innblikk i nettopp hva lærerne i utvalget gjør, og ikke hva de tror eller sier de gjør – informasjon jeg kanskje ikke hadde fått ved bruk av en annen metode. Vedeler (2000) mener observasjon kan være en fordelaktig metode i studier av klasseromsinteraksjon, på grunn av at man som forsker i stor grad kan ta riktige og detaljerte registreringer av dialoger og hendelser til og fra lærer, mens intervju med deltakerne i etterkant kan gi mer unøyaktige data. Observasjonsstudier er på mange måter velegnet, særlig om man for eksempel ønsker kunnskap om hvordan undervisningen foregår i en viss sammenheng (s. 14).

3.1.2 Video som observasjonsmetode

Videooptakene gjort for denne studien gir meg muligheten til å registrere både kommunikasjon og informasjon om hva lærerne og elevene gjør i de forskjellige klasserommene. Mulighetene som videoobservasjon gir, er nettopp mer omfattende og korrekte observasjoner man ellers ville fått. I tillegg har videooptak den fordelen at det gir

visuelle data som man kan bevege seg i frem og tilbake så mye man ønsker (Vedeler, 2000, s 20). Tjora (2010) mener videoobservasjon gir en helt unik mulighet til å forske på detaljer i en sosial interaksjon, fordi man får tilgang til en detaljert ikke-tolket gjengivelse av det som skjer i en relevant situasjon (s. 64). Bruk av videodokumentasjon er dessuten bevist å være spesielt formålstjenlig i klasseromsforskning om undervisning og læring, nettopp på grunn av at video gjør det mulig å få mer presise, helhetlige og tilpassede analyser av læringsprosesser (Klette, 2009). Andre fordeler ved bruk av video som observasjonsmetode, er for det første at video gir gode muligheter til å fange et komplekst fenomen i for eksempel et klasserom, nettopp fordi man kan se videoklipp flere ganger, og man kan fokusere på ulike ting hver gang man ser (Janik mfl., 2009). Ifølge Tjora (2010) er det nettopp muligheten til å se opptak i etterkant som er det virkelig store potensiale i videodata. Opptakene kan ses på og analyseres sekund for sekund, og det er helt avgjørende at man er der ”in situ” når man skal vurdere alle dimensjonene forskning hevder har betydning for læring (Blikstad-Balas, Klette & Roe, 2015, s. 66). Hadde man som forsker vært til stede i det samme klasserommet, med den oppgave å kun observere med egne sanseinntrykk det som skjer fortløpende, kunne man fått problemer med å kartlegge alt som foregår.

Det er også et viktig poeng at det ikke lenger ligger noen hindringer til grunn ved å bruke video i klasseromsforskning, for etter hvert har opptaksutstyr både blitt rimeligere å utvikle og enklere å frakte. Denne utviklingen har ført til at videodata har blitt hyppigere brukt i klasseromsforskning de siste årene (Klette, 2009). To-kameraløsningen som ble brukt under innsamlingen av data med LISA-prosjektet, gir også fordeler ved at selve observasjonssituasjonen blir mindre påtrengende, både for lærer og elever (Klette, 2009). Ifølge Blikstad-Balas og Sørvik (2014) kan bruk av videodata styrke forskningens validitet ved at video muliggjør at man kan studere materialet flere ganger, også av ulike forskere med ulikt blikk. Dette henger sammen med at videodata gir mulighet for at andre kan ta materialet i bruk ved en annen anledning eller problemstilling, med den forutsetning at man tar stilling til de utfordringene som følger ved gjenbruk av andres data (Dalland, 2011). Utfordringer knyttet til gjenbruk av videodata vil jeg komme tilbake til senere i metodekapittelet (3.2.2).

Til tross for mange fordeler med bruk av video som observasjonsmetode, er det hensiktsmessig å vise at man også er klar over ulemper ved metoden. Klette (2009) trekker frem haken med at bruk av video medfører store datamengder, noe som kan være krevende for forskere å analysere og skape mening med. Utfordringer som kan forekomme under selve

innsamlingen av materialet, kan også virke negativt på arbeidet man som forsker må gjøre i etterkant. Vedeler (2000) påpeker at videofilming noen ganger kan gi ufullstendige registreringer av en sammensatt situasjon, i tillegg til de tekniske problemene underveis som kan bidra til at man mister data. Det er også hensiktsmessig å trekke frem at videoobservasjon ikke nødvendigvis gir naturlige klasseromssituasjoner, og at både lærer og elever muligens ville ha oppført seg annerledes dersom undervisningen ikke hadde blitt filmet. Klette (2009) hevder imidlertid at dagens ungdom er godt vant med både kameraer og det å bli filmet (s. 62).

3.1.3 Ethiske betraktninger ved bruk av video

Ifølge Kleven (2011) må all forskning følge forskningsetiske normer, som har mye å gjøre med at pedagogisk forskning bruker mennesker som informanter. Det er viktig at informantene får nødvendig informasjon for å kunne danne seg en rimelig forståelse av hensikten med forskningen og følgene som kan komme ved å delta i forskningsprosjektet (Kleven, 2011). Alle studier som direkte eller indirekte samler inn personopplysninger, må innmeldes og godkjennes av personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Datamaterialet jeg bruker i denne oppgaven er både innmeldt og godkjent av NDS, gjennom LISA-prosjektet. I tillegg skrev skoleledelsen, lærere, elever og foresatte fra begge skolene i utvalget under på en samtykkeerklæring i forkant av datainnsamlingen, og alle informanter har fått informasjon om forskerprosjektets mål og hensikter. For å ivareta informantenes personvern, er skolenavn, lærere og elever anonymisert med fiktive navn i denne oppgaven.

3.1.4 Observatørrollen – forskerrollen

Min observatørrolle er noe spesiell siden jeg ikke var til stede under innsamlingen av dataene. Jeg hadde ikke noe å gjøre med datainnsamlingen, og har kun studert og analysert videoene i etterkant, uavhengig av hva som foregikk i forkant eller underveis i prosessen. Jeg betrakter min observatørrolle som en fullstendig, uavhengig observatør, hvor jeg inntar en slags ”flue på veggen”-rolle (Vedeler, 2000, s. 17-18). Som uavhengig observatør gir to-kameraløsningen til LISA-prosjektet meg tilgang til både hva læreren og elevene gjør i klasserommet til en hver tid, noe jeg mener gir mulighet for fullstendig observasjon. Cohen mfl. (2011) kaller denne observatørrollen som ”the complete observer” – en observatør uten tilknytning til gruppen som blir observert (s. 457). Likevel må det tas i betraktning at det er

en mulighet for at representantene fra LISA-prosjektet som var til stede under filmingen, kan ha påvirket situasjonen, det Kleven (2011) kaller observatøreffekt. Min forskerrolle består av å observere og transkribere det allerede innsamlede datamaterialet. I tillegg er det en viktig del av min rolle som forsker at jeg analyserer videoene og diskuterer det jeg ser på bakgrunn av relevant teori og tidligere forskning. God evne til å se, høre, analysere og fortolke er altså avgjørende kvaliteter i en forskerrolle.

3.2 Datamaterialet

Denne studien ble gjort på grunnlag av videobasert observasjonsdata hentet fra forskningsprosjektet LISA. Det totale datamaterialet består av video fra nærmere 50 deltakende skoler, hvor forskere og assistenter har filmet både matematikkundervisning og norskundervisning på de ulike skolene gjennom en skoleuke i løpet av skoleåret 2014/2015. Dette tilsvarer video av tre til fire timer per klasserom eller fag. Ved bruk av en to-kameraløsning i de filmende klasserommene, har prosjektet data både på hva læreren gjør og hva klassen som helhet gjør til en hver tid. Datamaterialet for norskundervisningen består totalt av 46 klasserom, og av disse analyserer jeg fire undervisningstimer på to ulike skoler. Tre av timene er fra samme klasse og lærer. Disse to skolene eller klasserommene vil etter hvert omtales som *skole A* og *skole B*.

3.2.1 Utvalget

Kvalitativ forskning søker å utforske og analysere unike fenomener, personer eller grupper, som representerer seg selv og ingen andre, og det er ikke et poeng at funnene man gjør skal kunne generaliseres (Cohen mfl., 2011). Utvalget skal være hensiktsmessig i forhold til hva man har tenkt til å undersøke, og med tanke på hva man trenger informasjon om. Dette omtaler Maxwell (2013) som ”purposeful sampling”. Ifølge Vedeler (2000) er det forskeren selv som velger kasus for undersøkelsen, etter en vurdering av hvor informasjonsrike de vil være. I min studie er jeg ikke opptatt av hvordan lærere flest legger opp til prosessorientert skriving, men å få en dypere innsikt i hvordan to utvalgte klasserom jobber med pedagogikken på forskjellige måter. Det var dermed ikke representativitet som var utgangspunkt for utvalget mitt, men hensiktsmessighet. Jeg har valgt å kun studere to klasserom og lærerne i disse – dette for å begrense datamaterialet, slik at jeg kan svare tilstrekkelig på problemstillingen. Hadde jeg valgt å analysere undervisningen flere klasserom, ville ikke omfanget av oppgaven tillate meg å studere så dypt som jeg ønsker.

Vedeler (2000) påpeker at det ikke finnes regler når det kommer til å bestemme størrelse på utvalget i kvalitativ forskning. Så lenge utvalget er stort nok til å besvare problemstillingen, kan informasjonen komme fra et begrenset antall personer. Cohen mfl (2011) er enige i dette, og mener ”size is informed by *fitness for purpose*” (s. 161).

Store deler av LISA-prosjektets videomaterialet knyttet til norskundervisning, tar for seg skriving, dermed var det et stort materiale å studere og bli kjent i. Særlig interessant for meg, var videodata knyttet til skriveopplæring. Et annet utvalgs-kriterium var at denne skriveopplæringen hadde et prosessorientert fokus. Mitt endelige valg av klasserom og medfølgende lærere, må sies å være strategisk på grunn av at jeg bevisst var på utkikk etter undervisning der skriveprosessen var sentral. Utvalget består dermed av til sammen fire skoletimer, hvor hver av dem er på 45 minutter. Tre av fire timer er hentet fra samme skole (skole A), mens én av tre timer er fra den andre av de to skolene (skole B). På begge skolene kan aktiviteten karakteriseres som noenlunde den samme; skriveopplæring med et prosessorientert utgangspunkt. I tabell 6 presenteres en oversikt over utvalget i oppgaven.

Tabell 6: Oversikt over antall undervisningstimer og totaltid som skal analyseres

	Antall undervisningstimer:	Tid totalt:
Skole A	3	135 minutter
Skole B	1	45 minutter

Som man kan se av tabell 6 har jeg valgt å dypdykke i skole A, og det er flere grunner til det. Datamaterialet til LISA-prosjektet er bygd opp på den måten at det er filmet fire timer norskundervisning fra hver skole, og det varierer om disse fire timene henger sammen rent faglig eller ikke. På skole A er tilfellet slik at det er filmet tre undervisningstimer hvor lærerne holder på med det samme undervisningsopplegget. På den måten er det en fordel for min oppgave at jeg får mulighet til å analysere en skriveprosess nesten fra start til slutt, noe som ikke er tilfellet på skole B. På skole B er det kun filmet oppstarten av en skriveprosess, og selv om det gis informasjon om skriveprosessen som strekker seg lenger enn akkurat det som er filmet, mener jeg det er mer hensiktsmessig å ha et større fokus på skole A. En annen grunn for fokuseringen på skole A, kommer av at undervisningen er nokså nært knyttet opp til de teoretiske perspektivene rundt prosessorientert skriving i oppgaven. Skole B har en mer utradisjonell måte å jobbe med skriveprosessen på, og jeg vil i større grad kun kommentere

undervisningen på denne skolen. Med tanke på at skolene har et nokså ulikt utgangspunkt, en tradisjonell og en utradisjonell tilnærming til prosesskrivingen, vil jeg muligens kunne male et større bilde av hvordan prosessorientert skriveundervisning gjennomføres i to klasserom. Hadde klasserommene arbeidet tilnærmet likt med pedagogikken, ville dette kanskje hatt en heller negativ innvirkning på analysen. Utvalget består dermed av hele tre undervisningstimer fra skole A, og kun én time fra skole B. Nærmere informasjon om de to skolene er samlet i tabellene nedenfor:

Tabell 7: Oversikt med informasjon om skolene

	Skole A	Skole B
Demografi	Småby	Småby
Organisering	Alternativ	Tradisjonell
Elevsammensetning	Monokulturell	Multikulturell

I tabell 8 sammenfattes informasjon om lærerne i utvalget. På grunn av at problemstillingen spisses inn mot hva lærerne i de valgte klasserommene gjør, mener jeg det er hensiktsmessig å ha med noe informasjon om dem. Lærerinformatjonen er hentet fra LISA-prosjektets loggskjemaer, som ble brukt under datainnsamlingen på de enkelte skolene. Informasjonen er loggført av lærerne selv. Skole A skiller seg noe ut her på grunn av at det finnes flere lærere i dette klasserommet i de utvalgte timene. Totalt er det tre lærere inne i klasserommet i løpet av tre undervisningstimer på skole A, to aktive og en passiv. Skole B har én lærer til stede i timen. Lærerne har av meg blitt tildelt fiktive navn, som vil bli brukt videre i oppgaven.

Tabell 8: Oversikt med informasjon om lærerne i utvalget

	Skole A:	Skole A:	Skole B:
	Anna (hovedlærer)	Astrid	Bjørn
Alder	30-39 år	40-49 år	30-39 år
Antall år som lærer	15 år	15 år	11 år
Antall studiepoeng i norsk	31-60 studiepoeng	0 studiepoeng	31-60 studiepoeng

3.2.2 Gjenbruk av data

Datamaterialet i denne oppgaven er samlet inn av forskere og assistenter fra LISA-prosjektet, hvilket betyr at jeg selv ikke har hatt noe med innsamlingen å gjøre. Å bruke data som man selv ikke har generert, er ifølge Dalland (2011) en foreløpig lite anvendt metode, og et lite diskutert tema i Norge. Andersson og Sørvik (2013) hevder at arkivert kvalitativ data ofte anses som en rik og unik kilde til forskningsdata, men at det fører med seg en del utfordringer knyttet til blant annen etiske og epistemologiske årsaker. I artikkelen *Utfordringer ved gjenbruk av andres kvalitative argumenter* argumenterer Dalland (2011) for at kvalitative datasett kan re-analyseres på en vellykket måte. Ved å bruke allerede innsamlet data, får man tilgang til langt rikere materiale man ellers ikke hadde hatt mulighet til å samle alene. Som selvstendig masterstudent, uten LISA-prosjektet, ville jeg ikke hatt mulighet eller ressurser til å innhente datamaterialet jeg bruker i oppgaven. Det er for det første et altfor stort og omfattende prosjekt å starte på alene, ikke minst dyrt, og siden jeg kun tar for meg to klasserom, ville kanskje jobben med å skaffe utstyr, rigge og filme blitt for stor. På den måten er det fordelaktig at større forskningsprosjekter gir mulighet til gjenbruk av store datamengder, slik at også masterstudenter og andre forskere får mulighet til å bruke videoobservasjon i sin forskning.

En rekke etiske retningslinjer må overholdes når man gjenbruker data, for eksempel krever det samtykke av samtlige informanter om at materialet kan benyttes ved en senere anledning og av andre forskere. Et negativt aspekt ved å komme til først etter at innsamlingen av data har skjedd, er at man ikke får muligheten til å bidra i planleggingen eller gjennomføringen av undersøkelsen, og dermed ikke bestemme fokus i forskningen (Dalland, 2011). Det enorme datamaterialet LISA-prosjektet sitter på, gir uansett mulighet til å forske på en rekke norskfaglige aktiviteter, og selv om jeg ikke var med i planleggingen av undersøkelsen, var det ikke noe problem for meg å finne relevant data.

3.3 Analyse av data

3.3.1 Transkribering av videomaterialet

Det utvalgte materiale har blitt transkribert, og transkripsjonene spiller en avgjørende rolle i analysearbeidet. Transkripsjonene består stort sett av lærerutsagn, da det kun var lærerne som bar mikrofoner. I den grad det er mulig å høre, er også elevutsagn transkribert. Vedeler (2000) påpeker flere fordeler med transkribering av datamaterialet. For det første tvinger

transkriberingsprosessen forskeren til å lytte, se og tenke grundig over de dataene som er tilgjengelig. På denne måten blir materialet kjent for forskeren, som igjen gir en bedre innsikt. For det andre letter transkripsjoner analysen og gjør det enklere å kutte overflødige eller irrelevante detaljer fra opptaket. I tillegg blir det enklere å lokalisere ulike deler av registreringen, slik at man kan bevege seg lettere i materialet. For det tredje ser man fordeler ved å bruke transkribert tale, enten som illustrasjoner eller som støtte for konklusjoner i undersøkelsen. Dette gir leseren mulighet til å vurdere validiteten i de forskningsmessige konklusjonene (Vedeler, 2000, s. 22-23). Det finnes imidlertid også ulemper ved transkripsjoner. Det tidskrevende aspektet ved det hele, er nærliggende. I tillegg innebærer transkripsjon at man er selektiv, og dermed medfører tap av data som kanskje kunne vært interessant. Transkriberingsarbeidet har blitt gjennomført med dataprogrammet *InqScribe*². Når det i transkripsjonene og sitatene brukes klammetegn (<>), er teksten inne i klammene min tolkning av det som blir sagt, noe jeg mener bidrar til å øke leserens forståelse av sitatene. Når det står (...) betyr det at deler av sitatet er utelatt. Transkripsjonene vil sammen med datamaterialet danne grunnlaget for analysen.

3.3.2 Analyse av datamaterialet

Studien er deskriptiv og databasert, der formålet er å få kunnskap om hvordan et fåtall lærere underviser i prosesskriving. Studiens teoretiske utgangspunktet er basert på prosessorientert skrivepedagogikk. I denne pedagogikken er hensikten å dele skriveprosessen inn i mindre deler, mer håndterbare faser for elevene. Lærerens veiledning og tilbakemelding til elevene, er en sentral del av pedagogikken. Jeg har en deduktiv tilnærming til analysearbeidet, ved at jeg går ut fra oppgavens teoretiske perspektiver (jamfør kapittel 2), for så å undersøke og beskrive hvordan disse teoriene stemmer overens med datamaterialet. Deduktive tilbakekoblinger er ”nedadgående”, ved at man sjekker fra det mer teoretiske til det mer empiriske (Tjora, 2010, s. 155).

Denne oppgavens problemstilling er utdypet med to forskningsspørsmål, hvor jeg har brukt en deduktiv tilnærming på til første spørsmålet, og en induktiv tilnærming til det andre. Med forskningsspørsmålet ”Hvilke faser er med i skriveprosessen?”, tar jeg utgangspunkt i oppgavens teoretiske rammeverk, og beskriver hvilke faser jeg ser i datamaterialet, altså en deduktiv bakgrunn for tolkning. I det andre forskningsspørsmålet, ”Hvordan utnyttes de ulike

² InqScribe er en programvare designet av Inqurium , og er et hjelpemiddel i analyser i sosial forskning.

fasene?”, jobber jeg heller ut fra de utvalgte dataene, og kobler det jeg ser opp mot teori, noe som er en mer ”oppadgående” prosess, ifølge Tjora (2010). Tolkning av forskningsspørsmål to har dermed en induktiv bakgrunn.

I analysen er det først og fremst det første forskningsspørsmålet som svarer på oppgavens problemstilling. Det spørres etter *hvordan* læreren legger opp til prosessorientert skrijving, og dermed blir inndelingen av de ulike arbeidsfasene viktigere å analysere enn hvordan de ulike fasene utnyttes. Førskrivingsfasen, skrivefasen, revisjonsfasen og slutføringsfasen er viktige analysebegreper, og innenfor disse fasene blir det også henvist til en rekke strategier. Som jeg har nevnt tidligere i dette kapitlet, har jeg valgt å dypdykke i skole A, på grunn av at der finnes det data på en mer helhetlig skriveprosess. Størstedelen av analysen tar derfor for seg skole A, hvor jeg har delt undervisningen inn i fire arbeidsfaser ut fra presentert teori. I presentasjonen av hver arbeidsfase er det både sitater fra lærerne og beskrivelser av strategibruk. Det er viktig å påpeke at selv om lærerne på skole A implisitt deler undervisningen inn i faser, er det ikke noe de sier eksplisitt til elevene, eller som man kan høre av videoene. Jeg har dermed gjort denne inndelingen på bakgrunn av videoobservasjoner i samspill med teorier som er utgangspunkt for oppgaven. Ved å presentere bevis på prosessorientert skrijving, gjennom å gjengi sitater fra lærerne, vises det hvordan lærerne legger opp til prosessskrijving.

Når jeg først har kartlagt hvordan denne inndelingen gjøres i analysekapitlet, kan jeg sette spørsmålstegn ved hvordan læreren utnytter seg av potensialet som ligger i de ulike fasene, og diskutere dette i oppgavens diskusjonsdel (kapittel 5). I del to av analysen, presentasjonen av skole B, gis en gjennomgang av hvordan læreren på denne skolen, Bjørn, legger ganske utradisjonelt opp til prosessskrijving. På grunn av manglende data fra hele skriveprosessen på denne skolen, vil det ikke være en like grundig analyse av undervisningen. Det blir imidlertid presentert lærersitater, hvor jeg i etterkant kommenterer strategibruk i undervisningen. Samlet sett vil problemstillingen i denne oppgaven besvares med både en induktiv og deduktiv tilnærming, gjennom analyse og diskusjon.

3.4 Validitet og reliabilitet

Ifølge Tjora (2010) kan man styrke *validiteten* til en studie ved å være åpen om hvordan man praktiserer forskningen. Ved å redegjøre for og være kritisk til de slutningene man tar, og

samtidig være sensitiv overfor faktorer som er vesentlige vedrørende studiens tema, vil man som forsker i større grad kunne gyldiggjøre funnene sine. Som forsker må man også stille seg kritisk til de slutningene man trekker ut av undersøkelsen. Ifølge Maxwell (2013) må en forsker stille spørsmål knyttet til hvorvidt resultatene og konklusjonene man har kommet frem til, er holdbare eller ikke. Forskeren i seg selv har i stor grad påvirkning på undersøkelsens validitet, både når det gjelder forskerens rolle i datainnsamlingen og i analysearbeidet. Siden jeg ikke var en del av innsamlingen for materialet brukt i denne studien, vil min rolle i analysearbeidet diskuteres videre. Når det gjelder forhold som kan true validiteten i kvalitative studier, trekker Maxwell (2013) frem *researcher bias* eller *forskerskjevhet*, som har å gjøre med hvordan forskeren kan påvirke forskningen og konklusjoner med sine egne verdier og forventninger, og *reactivity* - hvorvidt informantene påvirkes av å bli forsket på. Reactivity er ikke en validitetstrussel i denne oppgaven, da jeg som forsker på ingen måte har hatt mulighet til å påvirke informantene. Når det gjelder å sikre validiteten mot egen skjevhet, er det imidlertid relevant å diskutere eventuelle trusler.

For å sikre at egne forventninger eller søken etter visse svar ikke skal påvirke studien generelt og analysen spesielt, har jeg inntatt en aktiv forskerrolle, og diskutert resultater og konklusjoner med veileder, andre masterstudenter og forskere i LISA-prosjektet. Dette har jeg gjort for å høre om de har innvendinger eller spørsmål knyttet til mine funn, og denne veiledningen mener jeg har styrket min undersøkelse. Skjevhet knyttet til utvelgelsen av lærere og klasserom til undersøkelsen, kunne i større grad vært sikret med flere forutbestemte utvalgsriterier. Med en åpen tilnærming til datamaterialet og undersøkelsen, er det nærliggende at mine forventninger og ønsker om å finne gode eksempler på prosesskriving, kan ha spilt inn på hvilke valg som ble tatt. Likevel har undersøkelsen en åpen problemstilling, noe som betyr at det kanskje ikke spiller noen rolle om man velger det ene klasserommet fremfor det andre. Målet med problemstillingen er å uansett å beskrive undervisningen, uavhengig om den er interessant eller ikke. En tredje faktor som kan være avgjørende for en studies validitet, er ifølge Maxwell (2013) om den valgte metoden er hensiktsmessig for å måle det den er ment å undersøke. I dette kapitlet har jeg redegjort for hvorfor videoobservasjon er en fordelaktig metode i undersøker av sosiale klasseromsinteraksjoner, og jeg valgte videoobservasjon hovedsakelig for å se hvordan lærerne legger opp til prosessorientert skriving, ikke hva de sier at de gjør. Ved å observere lærernes valg av undervisningsmetoder, kan resultatene fra analysen fremstå mer autentisk. Jeg valgte å studere to klasserom fremfor et, da det gir muligheten til å se den ene

undervisningen i lys av den andre, og også for å i større grad kunne overføre dette til andre sammenhenger. Sammen med oppgavens teoretiske perspektiver, mener jeg derfor at metoden er hensiktsmessig til å svare på problemstillingen.

Reliabilitet peker tilbake på om funnene kan etterprøves, om en annen person hadde fått de samme funnene ved å ta de samme valgene som en selv (Cohen mfl., 2011). Reliabilitet handler i stor grad om pålitelighet knyttet til forskerens valg, observasjoner og tolkninger. Det at observasjonsstudier tar for seg menneskers handlinger og interaksjoner i forskjellige kontekster, blir utfordringen med en slik metode at det ikke finnes noe som kalles ”nøytrale” observasjoner (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Tjora (2010) hevder at en fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere innenfor den tradisjonen som kvalitativ forskning er basert på. Kvalitativ forskning vil alltid være preget av forskerens analytiske blikk, og selv videoobservasjon gir muligheten til å gjenskape undersøkelsen med den samme problemstillingen, vil fortsatt mine analyser være preget av hvem jeg er som forsker og menneske. Analysene mine er imidlertid drevet av teoretiske kategorier, noe som kan bidra til å styrke undersøkelsens reliabilitet.

3.5 Sammenfatning av metodekapittelet

Datamaterialet i denne studien er ikke stort nok til at resultatene kan generaliseres, noe som heller ikke var poenget i utgangspunktet. Mye av det jeg beskriver, vil likevel kunne kjennes igjen av andre lærere, og de vil kunne sammenligne mine analyser med undervisningen i sine klasserom, og muligens gi nye perspektiver på deres situasjon. I dette kapittelet var hensikten å gi en oversikt over oppgavens forskningsdesign, og å reflektere rundt metodiske valg og hvilke konsekvenser disse valgene kan medføre. Å ha en åpen tilnærming til de metodiske valgene man har tatt, er viktig for å støtte oppunder studiens validitet og reliabilitet. Jeg har argumentert for videoobservasjon som en passende metode for å svare på oppgavens problemstilling, jeg har også reflektert rundt min forskerrolle som observatør, presentert analysemetoder og diskutert oppgavens gyldighet og pålitelighet. Både teorigrunnlaget og metodedelene danner grunnlaget for oppgavens resultater, som presenteres i neste kapittel – analysedelen.

4 Resultater fra analysen

Denne oppgaven tar sikte på å besvare følgende problemstilling:

Skriveopplæring i norskfaget – på hvilke måter legger lærere opp til prosessorientert skrivning i to klasser på 8. trinn? For å kunne svare på problemstillingen, har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke faser er med i skriveprosessen?
2. Hvordan utnyttes de ulike fasene?

Dette kapittelet tar utgangspunkt i det første forskningsspørsmålet, som omhandler hvordan lærere i to klasserom legger opp prosessorientert skriveundervisning med inndeling av ulike arbeidsfaser. Jeg har valgt å ikke si noe om det andre forskningsspørsmålet her i resultatdelen, og kommer ikke til å nevne hvordan lærerne utnytter de ulike fasene før i diskusjonen. Dette valget er tatt på bakgrunn av at andre forskningsspørsmål anses som et spørsmål om tolkning. Ved å presentere resultater av hvordan lærerne deler inn undervisningen i faser i dette kapittelet, kan jeg heller drøfte hvordan de utnytter de ulike fasene i diskusjonskapittelet. Tema for oppgaven er skriveopplæring på ungdomstrinnet, vinklet særlig mot det som skjer i forkant av og underveis i skriveprosessen, og hvilke faser lærere deler denne prosessen inn i. Det er først og fremst hva læreren gjør som er interessant for denne oppgaven. I dette kapittelet vil jeg se nærmere på hvordan skrivingen i de to utvalgte klasserommene foregår. I mine analyser har jeg sett etter hvordan inndelingen av faser skjer, det vil si hvordan to lærere jobber med skriveprosessen. Som nevnt i metodekapittelet, sier ikke lærerne eksplisitt hvilken fase de jobber med til elevene, så fasene er noe jeg har definert etter observasjon av videoopptakene. Kapittelet er todelt i den forstand at jeg tar for meg en skole av gangen. En innledende beskrivelse av de to skolene, og det overordna innholdet i undervisningen, gis for å hjelpe leseren med å få oversikt over undervisningssituasjonen og skriveopplæringen som skal analyseres. Hovedfokuset ligger på skole A, hvor jeg ser en mer helhetlig skriveprosess med tilnærmet de fasene som ble presentert i teorikapittelet. Skole B er interessant i seg selv, og jeg vil se etter de samme bevisene også hos læreren på denne skolen, men i mindre grad. Alt fra skole A presenteres først, deretter presenteres og kommenteres dataene fra skole B.

4.1 Skole A – Anna og Astrid

4.1.1 Kontekst

Skole A er en småbyskole på Vestlandet. Klassen fremstår monokulturell. Spesielt med organiseringen på denne skolen, er at det til tider er flere voksenpersoner til stede i klasserommet. To kvinner, heretter Anna og Astrid, er begge til stede i to av timene jeg analyserer, mens det til en hver tid er forskjellige assistenter som opptrer mer eller mindre passivt i undervisningen. Anna er hovedlæreren og er den eneste av de to kvinnene som har undervisningskompetanse i norsk, likevel bytter Anna og Astrid på å snakke til klassen og styre undervisningen. I én av timene jeg skal analysere på denne skolen, er Anna alene om gjennomføringen av undervisningen. Klassen holder på med argumenterende skriving, og til slutt skal elevene levere et leserinnlegg. Skrivingen er prosessorientert, og det er tilfeller av både elev- og lærerrespons underveis. Gjennom materialet som er tilgjengelig fra denne skolen, viser det seg at denne klassen allerede før LISA-prosjektet satte i gang med filmingen, hadde startet arbeidet med skriveprosessen. Jeg må derfor ta utgangspunkt i at lærerne allerede har innledet en førskrivingsfase, og at elevene har begynt på innledningen av leserinnlegget sitt, når jeg starter min analyse. Hvordan lærerne la opp undervisningen i førskrivingsfasen, har jeg ikke konkrete data på, men ved å studere det tilgjengelige datamaterialet, er det likevel mulig å få en forståelse av hvordan lærerne la opp undervisningen i denne fasen. På bakgrunn av dette vil jeg derfor til tider også nevne førskrivingsfasen i denne analysen. Jeg skal altså se nærmere på tre undervisningstimer fra skole A, totalt 135 minutter. I det følgende vil det gis en kort oppsummering av hva som foregikk i hver av timene på skole A, og deretter gis en oversikt over helheten av skriveprosessen, før jeg til slutt går mer i detalj inn på de enkelte fasene i de tre utvalgte timene.

1. time: (innledning, hoveddel) I denne timen er både Anna og Astrid til stede. Anna starter timen med å fortelle om planen for timen, som er at de skal jobbe i responsgrupper. I responsgruppene skal elevene lese innledningen til leserinnlegget for hverandre, så langt de har kommet. Astrid fortsetter med å si at de først må repetere hva et leserinnlegg er. Hun leser opp et leserinnlegg fra SiD, Aftenposten. Videre snakkes det om innlegget, og lærerne viser til hva som er viktig å huske på når man skriver. Anna snakker om ulike typer argumenter, og bruker tavla for å vise elevene hvordan man skriver argumenter eller påstander, og hun kommer med eksempler på hvordan elevene skal begrunne det de skriver.

Siden elevene allerede har skrevet innledning, er hovedfokuset denne timen å begynne eller fortsette på hoveddelen, alt ettersom hvor langt hver enkelt har kommet. De får 15 minutter til å skrive individuelt, hvor lærerne går rundt og leser og kommenterer på tekstene. De siste ti minuttene av timen setter elevene seg i responsgruppene og leser ett avsnitt for hverandre. De skal gi hverandre ”To stjerner og et ønske”, en enkel metode som praktiseres muntlig. Elevene skal vurdere hverandre opp mot kriterier som er fastsatt på forhånd, og responsgruppen vurderer hva som er bra (stjerner), og hva som kunne vært gjort bedre eller annerledes (ønske). Timen avsluttes med at Anna sier at de skal fortsette dagen etter.

2.time: (hoveddel) I denne timen er Anna alene om undervisningen. Målet for denne timen er at elevene skal bli ferdig med leserinnleggets hoveddel, som de begynte på i går. Før elevene setter i gang med skrivingen, tar Anna en kjapp repetisjon på hva hun mener elevene bør ha i bakhodet mens de skriver. De skriver i om lag 15 minutter, og setter seg deretter i de samme responsgruppene som forrige time. Der leser hver elev det de har produsert så langt, både innledning og hoveddel. Anna ber gruppa velge en elevtekst som skal leses høyt for resten av klassen. Anna leser tre elevers leserinnlegg og gir tilbakemelding muntlig foran klassen.

3.time: (avslutning) I denne timen er både Anna og Astrid til stede. Anna plukker opp tråden fra undervisningen dagen før, og sier at de avsluttet forrige time med å lese opp leserinnlegg. Hun skriver på tavla hva de så etter da de leste opp tekstene, som var argumenter etterfulgt av gode begrunnelser. Hun repeterer også at det er viktig å være både personlig og engasjerende når man skriver leserinnlegg. Anna forteller elevene at hun vil lese opp enda flere leserinnlegg før de fortsetter med skrivingen av leserinnlegget. Det leses opp tre elevtekster for hele klassen, og som i går, får de elevene det gjelder, tilbakemelding slik at alle kan høre. Etter dette får elevene beskjed om finne sjangerbok, og de repeterer hva en avslutning er, og ulike måter å avslutte et leserinnlegg på. Anna og Astrid leser opp ulike eksempler på hvordan man kan avslutte. Elevene får om lag 15 minutter til å skrive avslutning. Timen avsluttes ved at det leses opp fire avslutninger som noen av elevene har skrevet.

4.1.2 Skriveprosessen

I tabellen nedenfor presenteres en oversikt over helheten av skriveprosessen på skole A. Tabell 9 er inspirert av en lignende tabell fremstilt av Utdanningsdirektoratet (jamfør

teorikapittelet 2.2.3). Inndelingen av skriveprosessen i fire faser har jeg gjort på bakgrunn av observasjoner på skole A. Lærerne på denne skolen bruker ikke eksplisitt samme inndeling, men det kommer frem av videoene at de jobber etter disse fasene i skriveprosessen. Tabell 9 er delt inn i fire kolonner og fem rader. Første kolonne gir informasjon om hva som foregikk før LISA-prosjektet ankom skolen. I andre kolonne gis en oversikt over skrivefasen, både hva som er mål med timen og hvilke strategier som blir brukt av både lærerne og elevene. Når det står "Førsteutkast" på fjerde rad i andre kolonne, betyr det at elevene på en måte "leverer" en del av teksten sin da de setter seg i responsgrupper. Selv om teksten i størst grad leveres muntlig, får elevene tilbakemeldinger på det de har skrevet, både av lærer og medelever, og kan dermed karakteriseres som et første utkast. Det er samme tanke bak "Andreutkast" i kolonne tre, da elevene igjen setter seg i responsgrupper og deler teksten sin med andre i klassen. Tredje kolonne tar for seg det som hovedsakelig i teorikapittelet kalles revisjonsfasen. På grunn av at det både foregår skriving og revisjon i denne timen, har jeg valgt å kalle den skrivefase/revisjon. I fjerde og siste kolonne presenteres arbeidet med slutføringen av leserinnlegget. På de neste sidene vil jeg gå dypere inn i hva som skjer i skriveprosessen og de ulike fasene.

Tabell 9: Skole A: oversikt over undervisning og skrivefaser

Førskrivingsfase	Skrivefase	Skrivefase/revisjon	Skrivefase/slutføring
<i>Før filming</i>	<i>Første time</i>	<i>Andre time</i>	<i>Tredje time</i>
Innledning	Innledning/hoveddel	Hoveddel	Hoveddel/avslutning
	Førsteutkast	Andreutkast	
<p>Dette har skjedd før LISA-prosjektet ankommer skolen:</p> <p>Idemyldring om tema</p> <p>Sjangerlære om leserinnlegg/innført i sjangerbok</p> <p>Lesing av andre leserinnlegg som modelltekster</p> <p>Elevene har funnet tema og har begynt å skrive på innledning</p>	<p><u>Læreren informerer elevene om målet for timen: begynne på hoveddel og få respons</u></p> <p>Lærerne aktiverer bakgrunnskunnskap ved å repetere/modellering</p> <p>Lærerne leser og samtaler med elevene om en modelltekst</p> <p>Elevene begynner å skrive på hoveddelen</p> <p>Lærerne går rundt og leser/gir respons på det elevene har skrevet</p> <p>Elevene setter seg i responsgrupper.</p> <p>Elevene gir hverandre "To stjerner og et ønske"</p>	<p><u>Læreren informerer elevene om målet for timen: bli ferdige med hoveddelen</u></p> <p>Elevene får mulighet til å revidere tekstene sine på bakgrunn av elev- og lærerrespons</p> <p>Elevene skriver på hoveddelen</p> <p>Elevene leser innledning og hoveddel i responsgrupper</p> <p>En valgt tekst fra hver gruppe leses høyt i klassen av lærer</p> <p>Lærerne gir respons</p>	<p><u>Læreren informerer om målet for timen: slutføre leserinnlegget</u></p> <p>Lærerne leser opp flere leserinnlegg som modelltekster, lærerrespons underveis</p> <p>Lærerne repeterer hvordan elevene kan skrive avslutning</p> <p>Lærerne leser opp forskjellige avslutninger som modelltekster</p> <p>Elevene skriver ferdig hoveddel og avslutning</p> <p>Sluttvurdering</p>

Ut fra datamaterialet velger jeg å dele skriveprosessen på skole A inn i fire faser; en førskrivingsfase, en skrivefase, en skrive- og revisjonsfase og en skrive- og slutføringsfase. Selv om lærerne på skole A ikke eksplisitt bruker disse begrepene, legger de opp til prosessorientert skrivning av leserinnlegg, ved at de blant annet fokuserer på deler av teksten om gangen. Med dette mener jeg at elevene skriver på en del av leserinnlegget om gangen. For eksempel når elevene skriver på inndelingen, etterfulgt av at de setter seg i responsgrupper med medelever og får tilbakemelding. Videre kan de revidere tekstene sine på bakgrunn av responsen de har fått, eller starte på hoveddelen. De setter seg også i responsgrupper etter at de har kommet et stykke med hoveddelen. Min inndeling kan gjøre det lettere å forstå hvordan undervisningen er lagt opp, og det vil være hensiktsmessig for meg å vise til tabellen når jeg går dypere inn i analysen. Førskrivningen er gjort før LISA-prosjektet ankom skolen, men man får likevel noe informasjon underveis i materialet om hvordan lærerne jobbet med førskrivningen. Elevene har blant annet bestemt seg for hva de vil skrive leserinnlegg om, og som man etter hvert kan observere av videoene, er det de samme temaene som går igjen. Det er dermed ikke usannsynlig at lærerne har brukt tid på idémyldring rundt temavalg i førskrivingsfasen. Videoopptakene viser også at lærerne har lest andre leserinnlegg som modelltekster for elevene. Dette kommer frem ved at lærerne referer tilbake til tekster de har lest, for eksempel når Astrid sier i tredje undervisningstime: ”Husker dere vi leste om en mor? Ei som sa at hun måtte bruke mye penger på ungene sine”. Det er sannsynlig at de også i førskrivingsfasen har brukt tid på å lage en sjangerbeskrivelse i det de kaller sjangerboka. I gjennomgangen av hvordan elevene skal skrive de forskjellige delene av teksten, viser lærerne til denne sjangerboka.

I den første timen som er filmet på denne skolen, er det som nevnt i 4.1.1 fokus på leserinnleggets hoveddel. Det brukes en del tid på å repetere hva en hoveddel skal inneholde, men også konkret opplæring av hvordan elevene skal skrive gjennom modellering. På slutten av første time gir elevene hverandre respons i grupper, derfor står det ”Førsteutkast” i andre kolonne i tabellen. På bakgrunn av den responsen de får i gruppene, begynner elevene igjen å skrive i andre time. Hvorvidt elevene faktisk reviderer tekstene sine, kan jeg ikke si noe om, men andre time er kategorisert som skrive- og revisjonsfase. Elevene får i alle fall mulighet til å revidere det de har skrevet så langt, etter både respons fra en eller flere lærere, og medelever. Om de ikke har noe som skal skrives om, har elevene som mål i andre time å bli ferdig med leserinnleggets hoveddel. På slutten av denne timen skal de igjen sette seg i

responsgruppene, vise frem et andreutkast, men nå skal de velge ut en tekst som skal leses høyt for klassen. De tekstene som leses høyt, får i tillegg lærerrespons. I tredje time går elevene inn i en skrive- og slutføringsfase. De får igjen mulighet til å revidere etter gårsdagens tilbakemeldinger, og har som mål for timen å skrive en avslutning og dermed ferdigstille teksten.

4.1.3 Skrivefase (første time)

På skole A er elevene allerede i gang med skriveprosessen. Tabell 9 viser at det skjer ganske mye i første time, men målet for timen er at elevene skal få respons av medelever i grupper, og et delmål knyttet til dette er at elevene skal fortsette å skrive på tekstene sine. Før elevene kommer til det punktet at de setter seg i responsgrupper, er det en del skriveopplæring i form av repetisjon og modellering som går gjennom før elevene får tid til å skrive. Den ene læreren starter timen kanskje litt nølende og forbeholdent, med å si at de skal gjøre noe morsomt:

(00:00:25.03) **Anna:** Da er det norsk. Eh, og i dag skal vi gjøre noe kjekt, synes vi, vi skal ha disse responsgruppene, som vi har laget. Og det betyr at dere vet hvem dere skal sitte med når dere skal lese egne leserinnlegg. Det dere har skrevet til nå, men vi skal begynne med å repetere.

Ved at Anna sier ”disse responsgruppene”, gis det uttrykk for at elevene allerede er kjent med at de skal gi hverandre respons denne timen. Mye av det som repeteres, ser også ut til å ha blitt gjennomgått i det jeg har valgt å kalle førskrivingsfasen. Astrid er ikke alltid til stede i norsktimene, og ikke var til stede i førskrivingsfasen, derfor repeterer hun både for seg selv og elevene:

(00:00:46.14) **Astrid:** ja, nå har dere begynt å skrive, har jeg forstått, dere begynte sist uke og har kommet stykke, men vi skal likevel jobbe enda mer med det. Og som Anna sier, jobbe litt i responsgrupper.

Før elevene setter i gang med skrivingen, kommer det en ganske lang sekvens med ulike former for repetisjon og modellering. Astrid starter med å lese et leserinnlegg fra Aftenposten. Hun sier til elevene at det er et bra leserinnlegg, og at hun vil at elevene skal tenke på formidlingen av følelser i teksten, og påpeker at leserinnlegg har mye med følelser å gjøre. Både Astrid og Anna prøver å få til en samtale om teksten, og de ønsker blant annet at elevene skal se hvordan forfatteren av leserinnlegget appellerer til leserens følelser. Det tas

opp flere ganger at elevene må være personlige når de skriver, og lærerne prøver å vise hvordan de kan bruke elementer fra modellteksten i egen skriving:

(00:03:36.03) **Astrid:** synes dere det var bra? Jeg ba dere tenke litt på dette med følelser, husker dere noe som gjorde at det ble følelser her?

(00:03:49.10) **Anna:** Er hun personlig? Hva begynner hun med? Hva er de første ordene, husker dere?

(00:03:56.06) **Elev:** ”Kjære deg”.

(00:03:59.22) **Astrid:** Så bruker hun også et annet grep, som jeg glemte å si nå, som er ganske vanlig, og det er gjentakelse. Og det er også et ganske lurt virkemiddel, hvis du virkelig mener noe, og bare tar det igjen og igjen. ”Kjære deg”, skriver hun, ”Kjære deg”, ”Kjære deg”. Tre ganger. Og så har hun også med dette med spørsmål: hvorfor, hvorfor, hvorfor. Hun er helt sånn, ahh! Og det er og lurt å gjøre, tre ganger spør hun hvorfor.

Anna ser likheter mellom modellteksten og en elevtekst hun har lest, og bruker en av elevene som eksempel i skriveopplæringen. Hun mener eleven Tiril kan gjøre det lurt i å bruke elementer fra modellteksten i egen tekst, på grunn av det Tiril skriver om, som er om applikasjonen (appen) ”Ask” og dens negative virkning for det sosiale miljøet på skolen. På den måten gjør Anna modellteksten relevant for skrivingen til elevene:

(00:04:28.01) **Anna:** Og da tenker jeg litt på, for eksempel deg Tiril, du valgte jo å skrive om det som skjer på nettet på skolen her, og da er deg jo veldig lurt å gjøre noe sånn som hun <navnet på skribenten> har gjort. Overbevise, være personlig, stille spørsmål.

Astrid bruker flere ganger seg selv som eksempel for å repetere og modellere hva et leserinnlegg er. Nedenfor vises det tre eksempler på hvordan Astrid modellerer for elevene hva hun mener er viktig å tenke på når man skriver:

(00:05:26.20) **Astrid:** (...) og så tenkte jeg, at jeg vil skrive et leserinnlegg om nynorsk, det vet dere, og så hadde jeg tenkt, hva hadde jeg hatt som overskrift da? Og da hadde jeg stjålet noe som er blitt trykt før om nynorsk, og det er: ”Snakk dialekt, skriv nynorsk!”. Det hadde jeg brukt hvis jeg skulle skrive, for da er det en overskrift med litt trykk i, og en oppfordring. Så hver litt obs på dette med overskrift.

(00:08:42.21) **Astrid:** Dere skal prøve å få noen til å skifte mening, og det er ikke enkelt. Eller hvis de har en svak formening om noe, så skal dere prøve å få de over til deres leir. Meg for eksempel, jeg bruker dette med nynorsk, hvis jeg skulle skrevet det <leserinlegg>, så skulle jeg prøvd å få dere til å tenke, ”ja, kanskje hadde det vært best at vår kommune hadde nynorsk <som hovedmål>.

(00:12:54.06) **Astrid:** Det er dine følelser og dine meninger som er viktig her. Hvorfor mener du det, det skal vi jobbe med litt etterpå, og så er det viktig med en god avslutning. Da pleier jeg å heie på en oppfordring. Dere slutter kanskje med å si for eksempel: ”så derfor alle politikere, tenk dere om før dere bestemmer at alle elever skal ha lekser, tenk dere om”.

Hovedfokuset i hoveddelen og for denne timen, er at elevene skal finne argumenter eller påstander for det de skriver, men særlig viktig, som Anna senere modellerer, er det at elevene kommenterer eller begrunner argumentene sine. Det kommer frem av videoene at elevene tidligere har lært om ulike typer argumenter, og før elevene begynner å skrive igjen, bruker Anna tavla for å vise elevene ulike argumenter med begrunnelser:

(00:06:34.07) **Anna:** (...) nå er dere ferdige med innledning, og så var det mange som sa, ”Hva gjør jeg nå? Det er så vanskelig å begynne, hvordan begynner jeg?”. Og da snakket vi litt om å finne argumenter, hvis du for eksempel skriver om at du er imot lekser, så må du finne noen punkter som gjør at du er imot lekser. Så i dag skal vi vise dere hvordan du skriver et argument eller en påstand, pluss at du kommenterer det, at du begrunner det. Det må dere gjøre når dere skriver leserinnlegg.

Det brukes litt tid i mellomtiden på å repetere det som elevene allerede har limt inn i sjangerboka, og så er Anna tilbake ved tavla og gir elevene eksempler. Astrid og enkelte elever kommenterer underveis:

(00:14:15.11) **Anna:** Så når vi holdt på sist uke, så var det flere av dere som fant ulike argumenter, og nå har jeg funnet tre stykk. Det kan godt være at jeg har stjålet noen av deres, men se på dette (skriver ”Påstand” og ”Argument” på tavla). Når dere skriver hoveddelen, så må dere ta fatt i noen ting som dere mener, og så må dere kommentere det. For eksempel: ”forsker Erik Henriksen sier at lekser skaper angst”.

(00:14:58.23) **Anna:** (...) men det nytter ikke å bare skrive det, men dere må være personlige og overbevise meg om at dere mener dette, hvert fall deler av det.. Da kan dere for eksempel skrive: ”jeg kjenner flere som gruer seg til de kommer hjem og skal gjøre lekser”. Med andre ord, jeg kjenner flere som faktisk nesten har angst for at de skal gjøre lekser”. Da har du her (viser på tavla) et argument, og her (viser på tavla) har du begrunna med noe personlig. Husk å gjøre det!

Både Anna og Astrid kommenterer det som blir skrevet på tavla, og de får en og annen kommentar fra elevene innimellom. De er begge opptatt av å vise elevene hvordan de bør tenke og ordlegge seg når de skriver leserinnlegget, og de prøver å gjøre elevene bevisste på hvordan de kan overbevise leseren ved å ha relevante påstander og gode begrunnelser

(00:15:47.26) **Astrid:** (...) her må dere tenke på den andre, at dere skriver ”forsker Erik Henriksen sier at lekser skaper angst”, og da sier noen andre, ”skaper angst? Det tror jeg ikke på, det er overdrivelse”. Så kommer du, ”Jo, jeg kjenner flere”.

Anna fortsetter med å modellere hvordan de kan begrunne påstandene sine for å engasjere leseren:

(00:16:28.27) **Anna:** (...) Så har vi et annen <påstand>, ”Alle har vel lyst på et liv”, men du må kommentere det. Jeg kunne skrevet <i leserinnlegget> at ”jeg har nesten ikke et liv, det eneste jeg gjør er lekser, jeg orker ikke mer, jeg klarer ikke mer”. Og da engasjerer du!

Til slutt viser hun en tredje og siste påstand, og prøver å få med elevene på tankegangen hennes:

(00:17:59.26) **Anna:** (...) ”Det fungerer godt i USA med lengre skoledag”. Hva heter den typen argument som er brukt her?

(00:18:32.28) **Elev:** Parallellargument

(00:18:36.09) **Anna:** Parallellen er det som skjer i USA, (...) men hvordan kan vi begrunne det? Hvis dere skal være personlige? Det er ikke noe fasit på det, men hvis du skal prøve, Tiril, hva ville du skrevet? Hvis du skal si noe mer om det, fra ditt liv.

(00:19:09.16) **Elev:** at jeg er enig i det som står der.

(00:19:14.20) **Anna:** Du kunne sagt: ”jeg er faktisk helt enig, det er jo kjempelurt, ha litt lengre skoledag, tenk hvis vi kunne hatt det her på skolen, tenk om vi kunne sittet en time ekstra, kommet hjem og være ferdig med lekser”.

Anna kommer altså med tre ulike typer argumenter eller påstander som hun skriver på tavla, i tillegg viser hun elevene hvordan de kan bruke seg selv når de skal kommentere eller begrunne hvorfor de valgte argumentene er med i leserinnlegget. Nedenfor, i tabell 10, vises en oversikt over hvordan Anna modellerte for elevene, og det elevene så på tavla så tilnærmet slik ut:

Tabell 10: Annas modellering av påstander med begrunnelser på tavla

Påstand/argument	Begrunnelse/kommentar
Forsker Erik Henriksen sier lekser skaper angst (ekspertargument)	Jeg kjenner flere som gruer seg til de kommer hjem og skal gjøre lekser.
Alle har vel lyst på et liv (flertallsargument)	Jeg har nesten ikke et liv, det eneste jeg gjør er lekser, jeg orker ikke mer, jeg klarer ikke mer.
Det fungerer godt i USA med lengre skoledag (parallellargument)	Jeg er faktisk helt enig, det er jo kjempelurt, ha litt lengre skoledag, tenk hvis vi kunne hatt det her på skolen, tenk om vi kunne sittede en time ekstra, kommet hjem og være ferdig med lekser.

Etter om lag 20 minutter med repetisjon og modellering, får elevene beskjed om at de skal begynne å skrive igjen. Elevene går nå inn i det jeg har valgt å kalle skrivefasen i skriveprosessen:

(00:19:44.21) **Anna:** Nå skal dere skrive litt videre. (...) alle er på hoveddelen og hvis dere ikke har sånne argumenter i hodene deres eller skrevet ned, så må du først skrive ned en, to, tre stykk som du ønsker å bruke, så skriver dere litt videre på hoveddelen. Når det har gått ti minutter, sier vi stopp, og da skal dere sitte i de gruppene og så kommer det en oppskrift på hva dere skal gjøre i gruppene. Ok?

I denne skrivefasen fokuserer elevene på ett delelement av leserinnlegget, nemlig hoveddelen. Med tanke på at det er tre voksenpersoner til stede, tar lærerne seg god tid når de går rundt for å lese tekstene til elevene, og når de gir tilbakemeldinger. Nedenfor kommer noen eksempler på lærerrespons i skrivefasen, og først ut er Anna som nå har lest en elev sitt utkast:

(00:22:00.22) **Anna:** (...) for her har du et argument: ”det sies at lekser trengs for å lære elevene å bli selvstendig”, der har du ett av de argumentene (peker på tavla). Kanskje du kan si noe om deg selv, at du klarer å bli selvstendig ved å for eksempel gå på fotball, med å lære husarbeid hjemme, da er du personlig etterpå.

Videre gir Astrid respons etter å ha lest en elev sitt utkast:

(00:32:22.27) **Astrid:** Da kunne du skrevet på slutten, et slags forslag eller oppfordring, at ”jeg synes vi skal gjøre det sånn som de gjør i USA, ha skole til klokka er tre, og jobbe hele veien til klokka tre, så har vi fri etterpå”. Og så kanskje skrive det til en, de som bestemmer er jo politikerne, så at du skriver

til de og foreldre og lærere, og alle andre som er interessert i skole, og ungdommer. ”Til alle som er interessert i skole og ungdom, som bryr dere.” Hvis du skriver at ”hvis dere bryr dere, så gjør dere det <kutter ut lekser>. Da sier du indirekte at hvis dere ikke gjør det, så bryr dere ikke om oss, og det er jo et smart trekk.

De aller fleste elevene får en eller annen form for lærerrespons i løpet av timen. Det elevene har skrevet i forkant av responsgruppene, regnes etter hva som står i tabell 9, som ”Førsteutkast”. Når det er ti minutter igjen av timen, sier Anna at de skal slutte å skrive. Hun har forberedt en ”oppskrift” for hvordan de skal jobbe i responsgruppene og har skrevet dette på tavla. Hun virker å være fornøyd med arbeidsinnsatsen til elevene så langt, og organiserer responsgruppene:

(00:34:22.00) **Anna:** (...) Nå skal dere gå kjapt i grupper, vi skal si hvor dere skal sitte, så leser dere bare ett avsnitt der dere har med en påstand eller et argument og at dere begrunner det, så leser dere opp til hverandre. Først så leser en, og de andre på gruppa gir ”Two stars and a wish”, altså to positive ting og et ønske om noe dere skal forbedre. Jeg tror vi kommer så langt. Hvis dere får tid, så bytter dere bare bok i de sirkelen dere sitter, sånn som vi har gjort før, så gir dere en kommentar i marginen på noe som kan forbedres. Det kan være språket og, det kan være tekstbinding, men aller helst skal det gå på om dere har vært personlige nok, og begrunna det.

Elevene setter seg så i grupper og leser tekstene sine, samt får respons fra andre medelever. Både Anna og Astrid går rundt og hører, kommenterer og stiller spørsmål. Første time avsluttes med at elevene får ros for arbeidsinnsats, og at de skal fortsette med skriveprosessen i morgen.

4.1.4 Skrive- og revisjonsfase (andre time)

I tabell 9 har jeg kalt andre time for skrive- og revisjonsfasen. Etter responsen elevene fikk i går, både gjennom tilbakemeldinger fra lærerne og fra responsgruppene, vil muligens noen av elevene ha et ønske om å revidere teksten sin, mens andre kanskje skriver videre uten å gjøre forandringer. Selv om det ikke finnes data på at elevene faktisk reviderer tekstene sine, er det i hvert fall lagt opp til det fra læreres sin side, med tanke på at det er et stort fokus på å både gi og få tilbakemeldinger. Anna er alene med en assistent i andre time, og starter med å fortelle elevene hva som er planen for timen. Elevene får vite at de skal skrive i cirka 15 minutter denne timen, slik at de kan skrive videre på teksten sin. Anna presiserer at dagens mål er å bli ferdig med hoveddelen. Som i går, skal elevene i slutten av timen, sette seg i de

samme responsgruppene som dagen før. Alle i hver gruppe skal lese sin tekst, så langt de har kommet, og de skal til slutt velge ut én tekst som de mener bør leses høyt, og Anna forklarer hvorfor:

(00:05:08.06) **Anna:** Dere skal lese hver deres, alle har hvert fall skrevet en innledning, så leser dere det dere har i hoveddelen til hverandre, og så bestemmer dere dere for en av tekstene som skal leses opp i klassen. Det er fordi vi skal lære av hverandre.

Gjennomgående i alle timene fra denne skolen er at lærerne er svært opptatt av at elevene hele tiden henger med på hva de holder på meg. Anna er muligens den av lærerne som bruker mest tid på å sikre at elevene skjønner den faglige konteksten. Før elevene får tid til å skrive, ber hun nok en gang elevene repetere hva argument og begrunnelse er i et leserinnlegg, men denne gangen vil hun at de skal diskutere to og to. Anna spør deretter en elev om svaret:

(00:07:09.15) **Elev:** ja, argument, det var jo sånn derre ekspertargument, parallellargument og så faktaargument. Forskjellige sånn. At du forteller hva du mener om ting.

(00:07:29.25) **Anna:** Ja, flott, og hva er begrunnelse?

(00:07:29.22) **Elev:** begrunnelse er at du forteller hvorfor du mener det og sånn, fordi kanskje folk sier sånt uten å si hva de mener og hvorfor de mener det, fordi da funker det ikke helt.

Anna bruker det eleven svarer og presiserer for elevene hvordan de bør velge ut en tekst som skal leses høyt, og litt senere kommer hun med et tips til hvordan de kan revidere leserinnleggene sine til å bli enda bedre:

(00:07:49.08) **Anna:** For det er det dere skal lete etter når dere hører hverandres leserinnlegg, hvor dere da hører et som har flere argumenter, og veldig gode begrunnelser, så er det kanskje det dere skal lese høyt. Og jeg er sikker på i noen grupper at det er flere gode, eller alle er jo gode, men dere må bestemme dere for ett som også er personlig. Hva mener jeg med det?

(00:08:18.11) **Elev:** At du mener det selv.

(00:08:21.28) **Anna:** Du skriver for eksempel ”jeg”, (...) og du forteller gjerne noe fra ditt liv. Jeg veiledet for eksempel Iben, hun hadde veldig mange gode argumenter, husker jeg, men så etterpå hadde hun ikke skrevet det så veldig personlig hva hun mente om de argumentene, og nå har Iben retta litt på det, og det sikkert flere gjort også, da blir det et bedre leserinnlegg, der vi blir overbevist om hva dere mener.

Elevene gis så tid til å revidere eller skrive videre på tekstene sine, og får vite at de skal jobbe med avslutning av teksten dagen etter:

(00:09:23.28) **Anna:** (...)det vi skal jobbe med nå, er hoveddel. Når vi i slutten av denne timen leser opp mange forskjellige, så ha vi igjen å jobbe med avslutningen i morgen. Da skal vi lese opp mange forskjellige avslutninger, sånn at dere får tips og ideer, og så skal dere skrive den.

Anna gir dem ganske nøyaktig 15 minutter til å jobbe videre med tekstene sine, og hun går rundt og leser og veileder underveis. Planen er nå at de skal sette seg i responsgrupper, og Anna gir tips og instruksjoner hvordan de kan gi hverandre respons:

(00:25:16.12) **Anna:** (...) Jeg har vært innom ganske mange, og det er mange som lurer på om "har jeg nok nå?", og det er også noe dere skal hjelpe hverandre med. Å si at "jeg savner noen argumenter til", kanskje kan dere gi noen ideer på det, og når dere nå setter dere i responsgruppa, så begynner dere i en ende og alle leser sin opp, og vi har jobbet veldig mye med kommunikasjon. Vær så nærme hverandre at dere hører, at dere gidder å høre etter og engasjere dere, for ellers er det ingen tilbakemelding å gi. Dere kan si noe som var bra, og så kan dere si en ting som de kan jobbe med. Når dere da har lest alle fire eller fem, så velger dere en som vi skal lese i klassen. (...) når vi er ferdige med denne timen, så har dere ideer til å fortsette på deres egen <tekst>, og kanskje begynne på avslutningen i morgen.

Anna rekker å lese opp tre forskjellige utkast til leserinnlegg før timen er sluttet, og hun gir tilbakemelding på stående fot etter at hun er ferdig med å lese. Hun gir tilbakemelding høyt til hele klassen, slik at det ikke bare er den som har skrevet som får høre Annas respons. Med tanke på at Anna leser teksten høyt, har det vært mulig å transkribere hva eleven har skrevet, og nedenfor vises en utvalgt elevtekst etterfulgt av Annas lærerrespons.

Elevtekst:

"Fritid skal være fritid"
Skoleklokka ringer og jeg er glad for at skoledagen endelig er ferdig. Gleden slutter brått når jeg kommer på at jeg har en to timers lang økt med lekser foran meg. Jeg skjønner ikke hvorfor vi må ha lekser. Hva er vitsen med å gjøre lekser når vi allerede har vært på skolen i seks timer? Leksene skaper mange konflikter og ulyst blant elevene, mener forsker i spesialpedagogikk Odd Valdermo. Dette er jeg helt enig i, fordi hvis jeg fikk gjøre det jeg ville på fritiden, ville jeg blitt gladere, og mer positiv på skolen. Dere foreldre vil vel også ha mer tid med barna deres, i stedet for å ha den samme diskusjonen om leksene hver dag. Det politiske partiet Rødt mener at et moderne land som Norge burde være leksefritt. At man lærer bedre av lekser er bare noe tull. Nå som jeg har begynt på ungdomsskolen har jeg omtrent aldri tid til å være med vennene mine. Med fritidsaktiviteter og så mye lekser blir jeg helt utslitt.

(00:44:20.17) **Anna:** Veldig imponerende de argumentene du hadde, og måten du begrunner de på. Det har du også klart, du var personlig. Samtidig som du engasjerer for eksempel foreldre som leser dette, og ungdommer.

Anna avslutter 2.time med å fortelle elevene at de skal fortsette å lese elevtekster i morgen.

4.1.5 Skrive- og slutføringsfase (tredje time)

I den tredje og siste timen på denne skolen, legges det opp til at elevene skal bli ferdige med leserinnlegget sitt. Førrige time ble avsluttet ved at Anna leste opp flere av elevenes leserinnlegg, og hun starter denne timen med å si at hun vil lese enda flere. Hun sjekker om elevene vil det samme:

(00:03:46.14) **Anna:** (...) fram med leserinnlegget, så leser vi noen flere. Vi kan gjøre det sånn at dere lukker øynene, og så rekker dere opp hånda hvis dere lærer noe av å høre andres leserinnlegg.

Alle elevene rekker opp hånda, og Anna leser tre leserinnlegg til høyt for klassen. I denne timen er Astrid tilbake, og både hun og Anna gir tilbakemeldinger til hver tekst. I den andre delen av timen, blir fokuset flyttet til skriving av avslutning. Før elevene kan begynne å skrive, gis det en gjennomgang av hva elevene bør tenke på når de skriver avslutning:

(00:13:47.20) **Anna:** (...) da er vi på avslutning, dere nærmer jo dere den. Noen har allerede begynt, og hvordan man skriver avslutning, står i sjangerboka. Alle finner sjangerbok, og les dere dere klarer å finne om avslutning først.

Elevene får tid på egenhånd til å lese og lære om hvordan de skriver avslutning. Etter en stund vil Anna vite hva de har lest:

(00:15:16.13) **Anna:** Stian, hva står i din sjangerbok?

(00:15:21.23) **Elev:** at du skal skrive det du mener på en ny måte, en slags oppsummering.

Anna godtar svaret, og utdyper det eleven sier:

(00:15:29.20) **Anna:** ja, det var kort og godt. Dere må i hvert fall aldri komme med noe nytt, la oss si at du har skrevet hele leserinnlegget, sånn som Tina, som var nesten ferdig, og så var det noen i klassen som sa at du må ta med et annet argumentet også, og da må du ikke ta med det i avslutningen. Aldri noe nytt, du skal oppsummere og du kan gjøre det som Astrid skriver på tavla – oppfordre. Hva betyr det å oppfordre?

En av elevene er rask til å svare:

(00:15:14.23) **Elev:** At du sier at de må gjøre noe.

Astrid godtar og gjentar svaret til eleven, og kommer så med en egen oppfordring til elevene for å vise hvordan man kan gjøre det:

(00:16:18.19) **Astrid:** Jeg oppfordrer dere til å legge dere klokka ni om kvelden.

Anna bruker en modelltekst de har lest tidligere for å komme med et annet eksempel på en avsluttende oppfordring:

(00:16:55.17) **Anna:** Husker dere vi leste om en mor? Ei som sa at hun måtte bruke mye penger på ungene sine, hun sa til slutt: ”En oppfordring til alle foreldre, vi må sette grenser for pengebruken for barna”.

Både Anna og Astrid påpeker at å komme med en oppfordring er en lur måte å avslutte på, men ikke noe elevene må gjøre. De velger å lese flere avslutninger fra modelltekster, slik at elevene får en ide om hvordan de skal gjøre det:

(00:17:58.06) **Astrid:** Oskar på 14 år avslutter som følger: ”Det at ungdom lærer seg nynorsk på skolen, er bare positivt, for da lærer man om norsk kultur, hjernen fungerer bedre og jobbmulighetene øker. Det er fordeler som kan gjøre en stor forskjell for deg. Nynorsk gjør deg bedre!”

Etter at Astrid har lest avslutningen, forklarer hun hvorfor hun mener den er bra:

(00:18:43.08) **Astrid:** han har på en måte en opprømsing av den han har hatt tidligere, et kort sammendrag, så appellerer han, han sier at det kan gjøre en forskjell for deg. Hvis du skal ha en jobb, og du sier at du behersker like godt nynorsk som bokmål, så kan det hende at arbeidsgiver tenker at han velger deg. Så til slutt, ”Nynorsk gjør deg bedre!”. Tre linjer, så det er ikke så mye. Det er vel og et poeng at det ikke bør være altfor langt.

Anna sier seg enig i at det ikke bør være for langt, og leser en avslutning handler om et tema som flere av elevene skriver om:

(00:19:12.23) **Anna:** ”Jeg prøver selvfølgelig ikke å si ”bruk skoleuniform og alle problemene i skolen vil bli løst”, det jeg prøver å si er at skoleuniform kan bidra til en bedre skolehverdag for veldig mange. Jeg tror uniformen er et godt våpen mot mobbing og utestenging. Mobbing er noe som aldri kommer til å forsvinne, det er et uløselig problem. Vi kan likevel gjøre mye for å få slutt på mye av mobbingen, men her er det veldig mange faktorer som spiller inn. Skoleuniform kan være en av de faktorene.”

Etter denne seansen med skriveopplæring, settes det av 20 minutter til at elevene skal skrive ferdig teksten sin. Lærerne går rundt for å veilede og kommentere på tekstene til elevene. Timen avsluttes med at det leses opp avslutninger skrevet av elever i klassen. Anna og Astrid velger denne gangen ut hvilke avslutninger som skal leses, og Anna starter med å lese en avslutning på en leserinnlegg som handler om lekser:

(00:38:32.22) **Anna:** ”Hadde vi blitt leksefrie, hadde vi vært bedre til å holde oss i aktivitet, vi hadde kommet opplagte på skolen. Så kjære foreldre, foresatte, lærere og politikere, tenk dere om, det er vi dette handler om ikke minst, det er vi som er fremtiden”.

Det leses opp fire avslutninger, og Anna avslutter timen med å snakke om neste skriveprosjekt:

(00:43:23.08) **Anna:** Etter hvert skal vi øve på argumenterende artikkel, og da må dere argumentere både for og imot. Ikke bare være mot noe, som nå.

Av det som kan observeres av datamaterialet på denne skolen, er Anna og Astrid opptatt av tydelighet i undervisningen. Det brukes mye tid på repetisjon, modellering og lesing av andres og egne elevers modelltekster. De er opptatt av å *vis*e elevene hvordan de skal skrive, og deler opp skriveprosessen ved å blant annet fokusere på ulike deler av teksten om gangen. Undervisningen, faseinndelingen, sitatene og helheten fra skole A vil i kapittel 5 diskuteres videre. I det følgende presenteres del to av analysen – undervisningen på skole B.

4.2 Skole B – Bjørn

På skole B driver også læreren med prosessorientert skriving, men på en litt annen måte enn på skole A. Bjørn deler skriveprosessen inn etter seks skriveroller som elevene skal bruke som strategier i egen skriving. Skriverollene bidrar til at elevene må fokusere på det som skjer underveis i tekstproduksjonen, og ved at de trer inn i seks ulike roller i skriveprosessen, tvinges de til å bruke ulike strategier for å planlegge, gjennomføre og revidere egen tekst. Alt som nevnes om de ulike skriverollene, er hentet fra klasserommet til Bjørn, og er Bjørns egen beskrivelse av rollene. Sammenlignet med skole A, vil det her gis en kortere beskrivelse av skriveopplæringen.

4.2.1 Kontekst

Skole B er en småbyskole i en av Oslos nabokommuner. Klassen fremstår som multikulturell. Det er én lærer til stede i klasserommet, kalt Bjørn. Jeg skal kun analysere én av Bjørns sine timer, totalt 45 minutter. Det overordna målet for timen er at elevene skal få et innblikk, men også trening i ulike skrivestrategier, gjennom bruk av skriveroller og skriveøvelser. Store deler av denne timen brukes til at Bjørn gir instruksjoner om hvordan de skal jobbe to uker frem i tid, noe som gir et godt innblikk i hvordan han har tenkt å legge opp skriveopplæringen. Elevene er kjent med fire skriveøvelser som Bjørn har presentert før LISA-prosjektet startet filmingen. Seks skriveroller presenteres for første gang i denne timen. Skriverollene kan brukes uavhengig av formålet med skrivingen og fungerer mer som generelle skrivestrategier, mens skriveøvelsene er knyttet særlig til kreativ skriving.

Tabell 11: Fire *skriveøvelser* for kreativ skriving

Skriveøvelse:	Bjørns forklaring:
Sprutskrivning	Skrive uten begrensninger
Stedsbeskrivelse	Beskrivelse/skildring av et sted
Personbeskrivelse	Beskrivelse/skildring av en person
Bildeøvelse	Konkret beskrivelse av et bilde

Bjørn repeterer skriveøvelsene for elevene, som de skal bruke senere i timen. Deretter gir han en beskrivelse av seks ulike skriveroller, og han er engasjert i sine forklaringer av rollene. Elevene ser ut til å interessere seg for hva Bjørn presenterer (se tabell 12).

Tabell 12: Seks **skriveroller** elevene kan innta for generell skriving

Skriverolle:	Oppgave knyttet til rollen:
Samleren	Tar til seg sanseinntrykk, noterer ting mentalt. Samler inn stoff som kan brukes i tekstproduksjon.
Tenkeren	Tenker gjennom alle sanseinntrykk
Skriveren	Skriver ned alt som samleren har samlet og tenkeren har tenkt gjennom
Leseren	Leser og hjelper å få oversikt over det som er skrevet ned
Kritikeren	Bestemmer hva som skal være med i teksten eller og hva som må kuttes
Ordneren	Kommer inn på slutten og fikser/ordner. Slutfører.

De skal jobbe med en skriveprosess i to uker, og skriveøvelsene og skriverollene skal hjelpe elevene når de etter hvert skal skrive en lengre sammenhengende fortelling. Elevene skal skrive både hjemme og på skolen. Bjørn forklarer elevene at de har i lekse de neste to ukene å skrive i 20 minutter hver kveld, hvor de kan kombinere de fire ulike skriveøvelsene. Disse skriveøvelsene kan regnes som aktiviteter knyttet til den tradisjonelle førskrivingsfasen, og vil gi elevene øvelse i å skildre og beskrive ulike miljøer og personer, noe som blir viktig i arbeidet med fortelling senere i skriveprosessen. Elevene får i starten av timen utdelt en kladdebok som de skal bruke når de skriver de ulike øvelsene. Bjørn forteller at målet er å skrive ut boka. I fellesskap kommer de frem til at boka skal hete "Skriveøvelsesboka".

Etter introduksjonen av timen, skriver Bjørn "Skriveroller" på tavla og forklarer hva de seks skriverollene skal brukes til (se tabell 12). Elevene må også notere ned skriverollene med forklaring i kladdeboka de har fått utdelt. Bjørn viser så til de ulike skriveøvelsene (se tabell 11) som elevene allerede kjenner til, men som de også skal notere i boka. Elevene får beskjed om at de i denne timen skal øve på *bildeøvelsen*. De blir plassert to og to, og alle får utdelt hvert sitt sidetall med et bilde fra norsk boka "Kontekst". Bildeøvelsen går ut på at elevene skal se på sitt utdelte bilde, og forklare til en medelev hvordan det ser ut, uten å vise bildet.

Til slutt skal medeleven få se bildet, og kommentere på om beskrivelsen var riktig sammenlignet med bildet i boka. Deretter bytter de, slik at den som forklarte nå skal lytte til en bildebeskrivelse. De siste minuttene av timen får elevene i oppgave å bruke det samme bildet fra bildeøvelsen, men at de nå skal beskrive hvordan personen eller dyret på bildet tenker og føler, og skrive dette ned i den utdelte kladdeboka. Timen avsluttes med at Bjørn ber elevene skrive i 20 minutter når de kommer hjem.

4.2.2 Skriveprosessen

Med utgangspunkt i tabellen med beskrivelsen av de ulike skriverollene (tabell 12), har jeg valgt å plassere rollene inn i et mer prosessorientert perspektiv. Selv om det ikke finnes data på hele skriveprosessen på skole B, blir opplæringen i skriverollene sett på som undervisning i hvordan elevene kan jobbe prosessorientert. Bjørn gir uttrykk for at skriverollene kommer til å bli aktivt brukt i skrivningen av fortelling. Som nevnt ovenfor kan skriveøvelsene brukes som aktiviteter i førskrivningen. Skriveøvelsene kan forsterke elevenes ferdigheter når det kommer til å skildre og gi beskrivelser, noe som er vesentlig i en fortelling. Den resterende delen av analysen på skole B, er en nærmere beskrivelse av skriverollene sett i et prosessorientert perspektiv. I tabell 13 gis en oversikt over skriveprosessen på skole B, hvor første kolonne forklarer hvilken skriverolle det er snakk om, kolonne to beskriver hva slags oppgave skriverollen har, og sist kan man i kolonne tre se hvilken skriveprosess de ulike rollene kan knyttes til. Begrepene i tredje kolonne, er å kjenne igjen fra teorikapittelet.

Tabell 13: Skole B: Skriveprosessen gjennom ulike skriveroller

Skriverolle:	Oppgave:	Prosess:
Samleren	Samler stoff gjennom sanseinntrykk	<i>Førskrivning</i>
Tenkeren	Gjennomgår stoffet	<i>Førskrivning</i>
Skriveren	Skriver	<i>Skrivefase</i>
Leseren	Leser/får oversikt	<i>Respons</i>
Kritikeren	Reviderer	<i>Revisjonsfase</i>
Ordneren	Ordner/slutfører teksten	<i>Slutføring</i>

”Samleren” og ”Tenkeren” er begge roller som elevene kan bruke i sammenheng med førskrivingsaktiviteter. Disse rollene har til sammen i oppgave å samle og gjennomgå stoff til

videre skriving. Disse to rollene kan også brukes sammen med skriveøvelsene. ”Skriveren” går inn i skrivefasen, og har i oppgave å få ned på papiret de tankene og det stoffet som allerede er bearbeidet. ”Leseren” har i oppgave å få oversikt over teksten ved å lese gjennom. På dette stadiet kan også andre, enten medelever eller lærer, lese den foreløpige teksten og gi respons. På bakgrunn av egen og andres respons, har ”kritikeren” i oppgave å revidere teksten. ”Ordneren” skaper orden i teksten, og har den endelige oppgaven med å slutføre skrivingen.

Når elevene skal jobbe med de nevnte skriveøvelsene, vil Bjørn at de skal være bevisste på ulike roller man har som skriver:

(00:07:34.23) **Bjørn:** (...) når vi skriver så har vi forskjellige roller, og hvis vi ikke er bevisste på de rollene, så blander vi dem sammen og stokker dem og bruker dem kanskje i litt feil rekkefølge, av og til i riktig rekkefølge.

Han kommer nærmere inn på målet for skrivingen litt senere i oppstarten:

(00:08:49.06) **Bjørn:** Så hvis vi er bevisste på skriverollen, og trener på å bruke dem riktig, det skal vi gjøre disse to ukene her, så blir sjansen mindre for å stå sånn i stampe. Og sjansen blir større for å oppleve den der skrivelysten, at man bare får skrevet masse. Vi skal kultivere oss til å greie det, ved å bruke ganske bevisste metoder.

4.2.3 Skriverollene

På skole B er det skriverollene som er særlig interessante for meg, med tanke på hvordan de brukes i skriveprosessen. I det følgende blir rollene presentert slik Bjørn beskriver dem for elevene:

Samleren

(00:08:49.06) **Bjørn:** (...) så samleren er den første, det er den rollen ved deg som tar til deg sanserintrykk uansett hvor du er, når du sitter på bussen så ser du ting, når du er på butikken, når du sitter hjemme og ser på film, når du leser en bok eller avisa, når du er på facebook, overalt så henter du inn inntrykk. Og en god samler er en som sparer på de inntrykkene man henter, og du kan spørre en hvilken som helst, eller se et intervju med en forfatter, filmskaper, kunstner eller musiker, hvor er det de får inspirasjonen sin fra? Jo, det er egentlig overalt. Alt det som gir inntrykk i livet, hvis man er

observant, og har et våkent blikk, er oppmerksom som menneske, noterer ting mentalt, så er man en god samler. Og er man en god samler, da har man mye stoff senere når man skal produsere noe.

Tenkeren

(00:10:09.20) **Bjørn:** (...) hvis man aldri har samle noe ting, hvis man er født og oppvokst i et vakuum, hvor ingenting eksisterer, så her men sånn <viser et uttrykk med ansiktet>. Det er ingenting, det er helt tomt. Så tenking fordrer en samler. Man må være en samler for å være mulig. Så tenkere tenker på de tingene som samleren har samla. Det er en link.

Skriveren

(00:11:03.19) **Bjørn:** skriveren trenger at man har vært en samler, man trenger visse bruddstykker fra bussen, toget, facebook, tv, video, musikk. Man trenger å ha inntrykk, man trenger å ha tenkt over det, og så trenger man å skrive det ned. Og man må ikke blande roller, man må ikke begynne å tenke så mye mens man skriver, sant.

Leseren

(00:11:50.21) **Bjørn:** når man har skrevet, så leser man gjerne, og leseren er snill og grei. Den bare leser og hjelper oss å få en oversikt over det som allerede eksisterer. Det får ikke an å være en leser før man har skrevet. Hvis det ikke er produsert noe, så kan ikke leseren gjøre noe.

Kritikeren

(00:12:29.16) **Bjørn:** (...) og her kommer, han er farlig, kritikeren. Det er en nyttig rolle, veldig nyttig, uten kritikeren blir det bare vissvass, og det nytter ikke å bare være en sånn skriver som bare skriver masse, og så blir det bare tøys, så kritikeren kommer og tar skriveren litt i nakken, litt sånn i etterkant, og si at ”det der der, det stryker du og så tar du vekk den, og så legger du til det i stedet, og hele det avsnittet der er ubrukelig, for du har sagt det samme ovenfor, ta det bekk, det der er bra, det er bra”. Det er kritikeren oppgave. Han er superviktig, men veldig farlig hvis han kommer inn på feil sted. Hvis kritikeren begynner å blande seg når man har skriverollen, så blir man nettopp sittende sånn å pusse ut, og ikke synes det er bra nok. Det er veldig urettferdig. Det er som at jeg plutselig skal begynne å kjefte på en av dere fordi dere henger i lampa, eller noe sånt noe, før dere har gjort det. Ofte skjer det at kritikeren kommer inn altfor tidlig, og begynner å lage kluss.

Ordneren

(00:14:06.24) **Bjørn:** det er en skriverolle som er en systemiseringsagent, han kommer inn på slutten og fikser og ordner. Han fikser opp. Så ordneren bestemmer om fortellingen skal begynne med slutten, om den skal begynne med midten, om hvilke setninger som skal hvor. Hvilken rekkefølge de skal komme i, hvordan man skal strukturere teksten, om man skal ha mer eller mindre skildringer. Om handlingen er for raskt i gang eller for sent i gang.

Om det hadde funnes mer datamateriale fra denne skolen, ville det vært interessant å observere hvordan Bjørn faktisk bruker disse skriverollene i skriveopplæringen og i undervisningen. Jeg mener det ligger et stort potensiale i Bjørns seks skriveroller, og at de kan styrke en prosessorientert skrivepedagogikk i norskfaget. Dette er tanker som jeg vil ta med meg inn i neste kapittel.

4.3 Sammenfatning av kapittelet

I dette kapittelet har jeg presentert funn som har kommet frem i analysen av det transkriberte materialet fra to klasserom. Studiens første forskningsspørsmål har vært utgangspunkt for utarbeidingen av analysene. Kapittelet har blitt presentert i to deler, først en gjennomgang av skole A, etterfulgt av en fremstilling av skole B. Funnene knytter seg hovedsakelig til hvilke prosessorienterte faser lærerne bruker i skriveundervisningen, og analysearbeidet har dreid seg om å finne bevis for slik skriveopplæring. Det ble presentert en grundigere analyse av undervisningen på skole A, dette fordi datamaterialet fra denne skolen var langt større enn på skole B. Etter mine observasjoner og analyser, deler lærerne Anna og Astrid skriveprosessen inn i fire faser når elevene skal skrive leserinnlegg. Mine funn tilsier at disse fasene er typiske eksempler på den prosessorienterte skrivepedagogikken med en førskrivingsfase, en skrivefase, en skrive- og revisjonsfase og til slutt en skrive- og slutføringsfase. Elevene gir og mottar respons hovedsakelig i skrivefasen og i skrive- og revisjonsfasen. Anna og Astrid benytter seg av en del strategier, for eksempel arbeid med modelltekster og modellering, noe de gjør for å lette skriveprosessen for elevene. Ellers brukes det en god del tid på repetisjon og tilbakemeldinger i de tre timene jeg har observert.

På skole B observert og analyserte jeg kun en økt på 45 minutter. Mine funn knyttet til Bjørns undervisning, viser at han i stedet for å dele skriveprosessen inn i de tradisjonelle arbeidsfasene, lærer han elevene å tre inn ulike skriveroller i arbeid med egne tekster. Beskrivelsene av skriverollene er Bjørns egne, og skal både hjelpe elevene med å dele skriveprosessen inn i mindre størrelser, men også å gi elevene en oversikt over hvilke strategier som er nyttige å bruke til ulike tider underveis i skriveprosessen. De seks skriverollene heter ”Samleren”, ”Tenkeren”, ”Skriveren”, ”Leseren”, ”Kritikeren” og ”Ordneren”. Hver av rollene har altså egne oppgaver eller tankesett knyttet til seg.

Oppgavens andre forskningsspørsmål spør etter hvordan lærerne i utvalget utnytter fasene i skriveprosessen. I diskusjonen vil jeg forsøke å svare på dette spørsmålet, samtidig som jeg knytter mine funn opp mot oppgavens egne teoretiske perspektiver.

5 Diskusjon

Prosesskriving er et sentralt begrep i denne oppgaven, og jeg vil derfor repetere hva som ligger i dette. Prossessorientert skrivepedagogikk er tradisjonelt oppfattet som en arbeidsmåte som fokuserer på selve skriveprosessen fremfor det ferdige produktet, og at elevene trenger hjelp helt fra starten av, og underveis mens de skriver. Jeg har videre operasjonalisert prosesskriving til analysebegrepene *førskrivingsfase*, *skrivefase*, *revisjonsfase* og *slutføringsfase*. For at lærere skal ha muligheten til å hjelpe elevene gjennom skrivingen, og lære dem ulike skrivestrategier, er det fordelaktig å dele skriveprosessen inn i ulike faser. Problemstillingen jeg søker svar på, er denne: ***Skriveopplæring i norskfaget – på hvilke måter legger lærere opp til prosessorientert skriving i to klasser på 8. trinn?***

Forskningsspørsmålene som ble reist for å svare på problemstillingen, er følgende:

1. Hvilke faser er med i skriveprosessen?
2. Hvordan utnyttes de ulike fasene?

I forrige kapittel presenterte jeg resultatene fra analysene av skriveundervisningen på skole A og skole B, og så på hvordan lærerne i hvert klasserom jobbet prosessorientert, og hvordan de delte opp skriveprosessen for elevene. På skole A gikk jeg systematisk gjennom de ulike fasene i skriveprosessen, og oppsummerte hvilke strategier lærerne tok i bruk i undervisningen. På skole B viste jeg til seks skriveroller, og bruken av disse i et prosessorientert perspektiv. Her skal jeg drøfte funnene fra begge skolene i lys av forskning og teori som er presentert tidligere i denne oppgaven. Det gjør jeg med utgangspunkt i den samme inndelingen og de samme kategoriene som i analysekapittelet. På skole A, der faseinndelingen er tydeligst, vil jeg også diskutere hvordan de ulike fasene er utnyttet, som er oppgavens andre forskningsspørsmål. På grunn av jeg ikke har data fra hvordan Bjørn og klassen hans faktisk jobber med skriveprosessen, blir det vanskelig å si noe om hvordan faseinndelingen utnyttes. Til nå har jeg kun *vist* hvordan lærerne i utvalget har lagt opp til prosessorientert skriving, men her ønsker jeg å *diskutere* hvorvidt funnene stemmer overens med oppgavens teoribakgrunn. I det følgende gir jeg derfor en grundig gjennomgang av hvordan lærerne i utvalget legger opp til prosesskriving, og samtidig diskuterer jeg hvorfor lærerne gjør som de gjør.

5.1 Skole A – Anna og Astrid

I analysene som ble gjort fant jeg bevis på en tradisjonell skriveprosess på skole A, og en heller utradisjonell skriveprosess på skole B. Det skal sies at hver av skriveprosessene tok for seg ulike typer skriving, men likevel er det interessant å se hvordan lærere jobber forskjellig i skriveundervisningen. Uavhengig av hva slags teksttype elevene skal skrive, er det altså et prinsipp at man som lærer klarer å bryte ned og gi rammer i skriveopplæringen, slik at teksten elevene skal arbeide med, blir mer håndterlig. Når jeg sier at undervisningen på skole A kan betraktes som tradisjonell, er det særlig Anna og Astrids fokus på å dele skrivingen opp i mindre deler og bruken av responsgrupper, jeg tenker på. Responsgrupper er en velkjent prosessorientert arbeidsmåte, som blant annet var en del av eksamensformen ”skrivedagseksamen” på 1990- og starten av 2000-tallet (Roe & Helstad, 2014). I presentasjonen av skole A i analysekapittelet, delte jeg undervisningen inn i fire arbeidsfaser med utgangspunkt i det jeg hadde observert, og som jeg har nevnt tidligere, uttrykker aldri lærerne selv eksplisitt overfor elevene at de jobber med prosessorientert skriving. Om Anna og Astrid i planleggingen av dette undervisningsopplegget har tenkt prosessorientert, er vanskelig å si. Det som i alle fall kommer frem av videoene, er at Anna og Astrid har planlagt at elevene skal jobbe med én del av teksten om gangen. Leserinnleggets innledning, hoveddel og avslutning tildeles oppmerksomhet hver for seg. Anna og Astrid gjennomgår først hvordan elevene skal skrive innledning etterfulgt av at elevene skriver denne. Deretter gjennomgår de hvordan man kan skrive gode argumenter og begrunnelser i hoveddelen, etterfulgt av at elevene får prøve seg. Til slutt viser de elevene hvordan de kan avslutte teksten sin på en god måte.

5.1.1 Skriveprosessen

I tabell 9 i kapittel 4 presenterte jeg skriveprosessen på skole A. Undervisningen på skole A kan deles inn på flere måter. Den kan deles inn i fire forskjellige faser, førskrivingsfase, skrivefase, skrive- og revisjonsfase og skrive- og slutføringsfase. Den kan også deles inn etter skoletimer, timen før LISA-prosjektet ankom skolen, første undervisningstime, andre undervisningstime og tredje undervisningstime. En tredje inndeling som kommer frem av videoene, er inndelingen av undervisningen etter hvilken del av leserinnlegget elevene jobber med, innledning, hoveddel eller avslutning.

5.1.2 Skrivefasen (første time)

Det brukes en del tid på å klargjøre elevene til skriving i alle tre timene på skole A. Med ”å klargjøre” mener jeg at Anna og Astrid er opptatt av å repetere tidligere gjennomgått stoff, samt å instruere for elevene hva de skal gjøre eller hvordan de skal gjøre det. Et gjennomgående moment i alle arbeidsfasene på skole A, er lesing av og diskusjon rundt modelltekster. Kringstad og Kvithyld (2014) mener dette bidrar til å gi rammer for elevenes skriveutvikling, og ved å diskutere typiske kjennetegn ved teksten eller sjangeren, kan være et eksempel på å gi rammer i skrivingen. Som nevnt leser Astrid i første time en modelltekst fra *SiD* for elevene, og før hun begynner å lese sier hun til elevene at hun vil at de skal tenke på forfatterens formidling av følelser mens hun leser. På en måte klargjør hun elevene til å lytte etter noe spesielt, noe som de selv burde bruke i egne tekster, men på en annen måte er hun ikke tydelig nok på hvorfor hun leser modellteksten. Hun kaller det heller ikke en modelltekst. Hadde Astrid formidlet til elevene at teksten var et eksempel på hvordan man kan skrive et leserinnlegg, og deretter forklart hvorfor det er en god modell, ville det kanskje vært lettere for elevene å vite hva de skulle høre etter i teksten. Hun sier riktignok at det er et bra leserinnlegg, og hun antyder til elevene at det er bra fordi forfatteren av leserinnlegget appellerer til leserens følelser, men hun kunne ha utdypet dette mer.

På grunn av at elevene går på åttende trinn, er det sannsynlig at dette er deres første møte med argumenterende tekster og leserinnlegg som sjanger. Dermed er det særlig viktig at elevene helt fra starten av ungdomstrinnet blir presentert for tydelig skriveundervisning, og at de hele tiden vet hensikten med arbeidet de gjør i klasserommet. Tydelig kommunikasjon knyttet til formålet med de ulike fasene i skriveprosessen, er en forutsetning for at elevene skal kunne overvåke egen læringsprosess, og mangel på kommunikasjon kan i verste fall føre til at elevene mister både lysten og motivasjonen til å skrive (Kvithyld & Kringstad, 2014).

Skrivetrekanter (figur 1), viser at alle tekster bør ha et innhold, et formål og en form (Smidt, 2010). Ved å lese en modelltekst som er skrevet av en ungdom selv, og som er publisert på ungdomssidene til en av Norges største aviser, gir altså Astrid elevene en *form* – et forbilde som viser mønstre for hvordan elevene selv kan skrive et leserinnlegg. På Skrivesenterets nettsider gis det råd til lærere om hvordan man kan bruke modelltekster i undervisningen. Det påpekes at det å velge en god elevtekst som modelltekst kan være fordelaktig, nettopp fordi slike tekster ligger innenfor det skriveutviklingsnivået som elevene kan strekke seg etter. Selv

om Astrid er noe implisitt i formidlingen av modellteksten, vil elevene i hvert fall få en idé om hvordan tekstens form skal være. Det er imidlertid viktig å påpeke at jeg ikke har noe informasjon om hva som vanligvis skjer i disse norsktimene, og hva lærerne og elevene har jobbet med før LISA-prosjektet filmet undervisningen deres. For alt jeg vet, kan lærerne ha jobbet en god del med modelltekster tidligere, slik at elevene automatisk oppfatter at dette er en modelltekst og forstår hvorfor de bruker modelltekster i skriveundervisningen.

Som man kan se av Skrivetrekanten (figur 1) er tekstens *innhold* like viktig som form og formål (Smidt, 2010). Innholdet styres av hvem som er mottaker, og av videoene fra skole A kommer det frem at elevene jobbet med idémyldring rundt temavalg og innhold før LISA-prosjektet ankom. Elevene skriver leserinnlegg der mottakerne blant annet er andre elever på skolen, foreldre, lærere, politikere, og innholdet i tekstene styres deretter. Det kommer imidlertid ikke frem av videoene hva *formålet* med skrivningen er, men i tredje time nevner Anna at det kunne vært en god idé å sende noen av elevenes leserinnlegg til den lokale avisen.

En årsak til at Anna og Astrid ikke kommuniserer formålet med skrivningen, kan være at de allerede gjorde det før filmingen fant sted. En annen mulig årsak er at Anna og Astrid rett og slett ikke pleier å forklare hvorfor elevene skal gjøre det de får beskjed om. Som det kommer frem av SKRIV-prosjektet, er det helt essensielt at elevene vet hvorfor de skal skrive, hvem som er mottaker og hva teksten skal brukes til. Spørsmålet er om norske lærere kanskje ikke er gode nok til å forklare elevene sine formålet med skrivningen, noe som ser ut til å være tilfellet også på skole A. Om elevene får klare mål, og er bevisste rundt formålet med skrivningen, vil dette ha positiv effekt knyttet til tekstene de skriver (Graham & Perin, 2007).

At en lærer forklarer elevene hensikten med det de gjør, både før og etter læringsarbeidet, er også et av elementene som kodingsmanualen PLATO³ benytter som forskningsbasert indikator på god undervisning (Blikstad-Balas, Klette & Roe, 2015). PLATO-manualen brukes i LISA-prosjektet for å skåre all undervisningen som er filmet, og det med et mål å se om det finnes en link mellom disse skårene, det vil si det lærerne gjør i klasserommet, og den fremgangen elevene deres har på nasjonale prøver fra åttende til niende trinn. PLATO-manualen har ikke blitt nevnt tidligere i denne oppgaven, og det er på grunn av at jeg

³ PLATO står for *protocol for language arts teaching observations* og manualen er utviklet av Grossman mfl., på Stanford University.

gjennomfører denne studien uavhengig av hvordan forskerne i LISA-prosjektet behandler og skårer dataene sine. PLATO-manualen er likevel svært interessant, blant annet fordi flere av elementene i manualen er relevante i forhold til utvalget mitt, for eksempel hvorvidt læreren *modellerer* eller underviser i *strategier*. *Tilbakemelding* er et eget element, og det skåres også i hvilken grad elevene blir *intellektuelt utfordret* i undervisningen (Grossman, 2015). Det var først i analysearbeidet at jeg oppdaget at PLATO-manualen kunne være interessant for denne diskusjonen. På grunn av at manualen i utgangspunktet ikke direkte har noe med prosesskriving å gjøre, ble den ikke presentert i teorikapittelet. Hvordan lærerne og undervisningen i mitt utvalgt har blitt vurdert og skåret i henhold til PLATO-manualen, er ukjent for meg, men jeg vil til tider knytte mine funn opp noen av elementene fra PLATO-manualen i dette kapittelet.

Etter at Astrid har lest modellteksten fra Aftenposten, prøver både hun og Anna å få i gang en samtale rundt teksten. Lærerne viser elevene hvordan de kan bruke elementer fra modellteksten i egen skriving, og at det å være personlig er vesentlig i arbeidet med og i publiseringen av et leserinnlegg. Å lære elevene strategier for å oppsummere tekster de leser eller lytter til i undervisningen, viser seg å ha høy effekt for evnen til å formulere seg konsistent og presist i egne tekster (Graham & Perin, 2007). Selv om Astrid og Anna stiller elevene spørsmål fra modellteksten, gir de aldri elevene anledning til å oppsummere innholdet eller stille spørsmål til teksten. God bruk av modelltekster i undervisningen handler ifølge PLATO-manualen om at læreren deler opp teksten i mindre deler, og at hun ”går ut av modellen” og forklarer hvorfor det er en god modell (Grossman, 2015).

Elevene fremstår ved flere anledninger som passive mottakere av Anna og Astrids undervisning. På bakgrunn av dette inntrykket er det interessant å se at elevene på skole A tar i bruk elementer fra modelltekstene i egne tekster. For eksempel hører man at forfatteren av modellteksten henvender seg direkte til leseren, ved å flere ganger skrive ”Kjære deg”, og det kan observeres senere i videoopptaket at en av elevene i klassen tar i bruk en lignende måte å henvende seg på i egen tekst. Selv om elevene er lite aktive i fellesundervisningen, viser det seg altså at enkelte av dem tar i bruk strategiene som Anna og Astrid prøver å lære dem.

En kan også se modellering som pedagogisk grep i timene til Anna og Astrid. Modellering handler om å illustrere for elevene hvordan de skriver for eksempel en inndeling, i stedet for å forklare med ord hvordan det kan gjøres. Modellering kan knyttes til begrepet eksplisitt

undervisning. Dette er en didaktikk som kjennetegnes ved tydeliggjøring av skriverhåndverket gjennom strategier som modellering og samtale om tekst og skriving, og den legger vekt på lærerens kompetente veiledning gjennom hele skriveprosessen (Udir, 2015). Etter observasjon av dataene, er særlig Anna god til å modellere og veilede elevene i skriveprosessen. Ved at hun eksplisitt og systematisk viser elevene hvordan de for eksempel kan begrunne påstandene sine på en personlig og engasjerende måte (jamfør tabell 10), er det sannsynlig at elevene vil forstå hvordan de skal gjøre det på egenhånd. Et eksempel på dette er i elevteksten som er presentert under avsnittet 4.1.4, der denne eleven begrunner argumentene sine, tydelig inspirert av Annas modellering. For å få full skår på modellering i PLATO-manualen, må læreren ikke bare vise egen tankegang til elevene om hvordan man skal gjøre noe, men hun må også dele opp modelleringsprosessen, og forklare hvordan og hvorfor hun gjør det slik (Grossman, 2015). I PLATO-manualen skåres undervisningen på en skala fra 1 til 4, der 1 viser fravær eller lav forekomst av for eksempel modellering, og 4 viser høy forekomst, det vil si omfattende, tydelig og grundig modellering. Anna ville med andre ord fått full skår på sin modellering av hvordan elevene kan begrunne argumentene sine (tabell 10).

Etter om lag 20 minutter med repetisjon og modellering, settes elevene i gang med å skrive på leserinnleggets hoveddel. Før elevene setter seg i grupper og gir hverandre respons på det de har skrevet, fungerer både Anna og Astrid som veiledere og responsgivere når elevene skriver selvstendig. Den veiledningsrollen som lærerne går inn i her, kan ifølge Dysthe (1999) sammenlignes med stillasbygging, som går ut på å hjelpe og støtte elevene til de er i stand til å klare seg på egenhånd. Anna og Astrids jobb er å bidra til at elevene når mål de ellers ikke ville ha klart selv, ved å hjelpe dem med å bygge støttestrukturen til deres uferdige tekst. Dette henger sammen med formativ vurdering, og det kan observeres av videoene at både Anna og Astrid gir eksplisitt støtte og veiledning til elevene i selve læringsprosessen. God skriveopplæring handler nettopp om å gi elevene respons underveis i skriveprosessen, og å planlegge en undervisning som gir elevene mulighet til å revidere tekstene sine. På denne måten vil elevene i større grad utvikle egen skrivekompetanse, i kontrast til om de kun får kommentarer på et ferdig produkt som ikke blir bearbeidet (Kringstad & Kvithyld, 2013).

I første time, i skrivefasen, skriver elevene et førsteutkast som senere leses høyt i responsgruppene. Anna og Astrid sier aldri eksplisitt at elevene skriver på et førsteutkast, men det er tydelig at tanken er at elevene skal få respons på det de har skrevet så langt, slik at

de kan revidere og utvikle teksten i etterkant. Ved at elevene får beskjed om å gi hverandre ”To stjerner og et ønske”, en strategi det virker som elevene er vant til å bruke, vil de nok forstå at dette handler om å få vite hva som er bra med teksten deres, samtidig som det gis en pekepinn på hva som kan jobbes videre med for å gjøre teksten enda bedre. Om Anna og Astrid hadde vært enda tydeligere på hvorfor de plasseres i responsgrupper, ville kanskje elevene fått et enda større læringsutbytte av å både gi og få respons.

5.1.3 Skrive- og revisjonsfasen (andre time)

Begreper som revisjon, omarbeiding eller omskriving nevnes aldri i de tre timene som er filmet på skole A. Selv om det legges opp til at elevene skal revidere tekstene sine, for eksempel etter de har fått enten lærerrespons eller respons av medelever i gruppene, blir ikke begrepet revisjon eller tanken bak det å omarbeide egne tekster, presentert for elevene. Andre time starter med en kort repetisjon fra gårsdagens time, før elevene setter i gang med å skrive. Selv om elevene ikke får eksplisitt beskjed om å revidere tekstene sine, vil mest sannsynlig noen av elevene forandre på teksten sin på bakgrunn av de tilbakemeldingene som ble gitt i forrige time, før de skriver videre. Hadde Anna forklart til elevene at de burde være kritiske til egen tekst, og justere på bakgrunn av både lærerrespons og tilbakemeldinger fra medelever, hadde det vært lettere for de fleste å vite hva de skulle i denne revisjonsfasen. En strategi i PLATO-manualen handler om at læreren skal instruere elevene på en eksplisitt og detaljert måte, hvordan de skal gjøre noe. For at læreren skal få full skår på dette elementet, må hun i tillegg forklare hvorfor og når strategien skal brukes (Grossman, 2015). Anna og Astrid gir aldri elevene instruksjoner til hvordan, hvorfor eller når de skal revidere tekstene sine. Å undervise i skrivestrategier er også det elementet som viste seg å ha størst læringsfremmende effekt i studien til Graham og Perin (2007), og det kommer altså frem av videoene at Anna og Astrid ikke lærer elevene strategier for å revidere tekstene sine.

I slutten av andre time setter elevene seg på nytt i de samme responsgruppene, etter at de har skrevet litt videre på teksten sin. Denne gangen er Anna litt tydeligere på hvorfor de skal gi og få respons. Hun sier til elevene at de skal lære av hverandre, noe som er nokså vagt. Det hadde vært interessant om det hadde funnes mer informasjon om hvordan klassen har jobbet i forkant av denne filmingen, for det kan jo tross alt være slik at elevene har fått fyldige instruksjoner i både det å gi og få respons, for så å revidere tekstene sine på bakgrunn av disse tilbakemeldingene. Samtidig er det viktig å huske på og poengtere at dette er en

8.klasse, og at det kanskje rett og slett er imponerende at lærerne faktisk legger opp til så systematisk arbeid med skriveprosessen så tidlig på ungdomstrinnet.

Etter at elevene har sittet i responsgruppene for andre gang, bruker Anna tid på å lese opp de utvalgte elevtekstene. Hun gir respons på stående fot til alle tekstene hun leser, og hun er god til å begrunne tilbakemeldingene sine. Denne responsen er nok mer nyttig for elevene enn de tilbakemeldingene de fikk i responsgruppene. For at en lærer skal få høy skår på tilbakemeldingene hun gir til elevene, må hun ifølge PLATO-manualen gi spesifikk respons, både hyppig og konsekvent, og denne responsen må være innholdsrettet (Grossman, 2015). Det vil si at Anna må gi tilbakemeldinger på elevtekstenes innhold fremfor for eksempel grammatikk- eller stavefeil. På side 53 i denne oppgaven gis det et eksempel på en tilbakemelding som Anna gir til en elev, og dette eksemplet viser at Anna gir innholdsrettet respons.

Anna bruker enkelte av elevenes tekster som modelltekster for resten av klassen, og som jeg har vært inne på tidligere, kan det være fordelaktig å gi elevene modeller som ligger nært deres eget utviklingsnivå. Her kan både den eleven som er forfatter av teksten, og Anna fungere som det Vygotsky kjent kaller ”den kompetente andre” (Bråten & Thurmann-Moe, 1998). Resten av klassen vil muligens kunne komme seg et steg videre i arbeidet med egen tekst ved å høre hva andre, muligens mer kompetente klassekamerater har skrevet. I tillegg vil Annas tilbakemelding og faglige metaspråk bidra til at resten av klassen får enda mer ut av den oppleste teksten som en modell for egen skriving.

5.1.4 Skrive- og slutføringsfasen (tredje time)

I tredje time er målet å slutføre leserinnlegget. Elevene skriver tekstene sine for hånd, og etter at de er helt ferdig med teksten, skal de føre den inn på datamaskin. Den endelige slutføringen skjer altså etter at filmingen er avsluttet. Likevel kalles den siste fasen i denne skriveprosessen for skrive- og slutføringsfasen, og det har å gjøre med at Anna og Astrid bruker mye tid på å lære elevene strategier for å avslutte teksten sin på en god måte. I denne fasen kommer det enda tydeligere frem hvor opptatt lærerne er av å bruke modelltekster i skriveprosessen for å vise elevene hvordan de kan skrive ulike deler av teksten. Først leser de opp eksempler på hvordan man kan skrive leserinnleggets avslutning, deretter lar de elevene

prøve seg, etterfulgt av at de leser mange av elevenes egne avslutninger. Disse avslutningene følges opp med lærerrespons.

5.1.5 Utnyttelse av fasene

I det foregående har jeg diskutert hvorvidt funnene fra analysene stemmer overens med det teoretiske grunnlaget i oppgaven. For å svare på oppgavens første forskningsspørsmål, har jeg både i kapittel 4 og i denne diskusjonen, forsøkt å gi en grundig gjennomgang av de ulike fasene på skole A. I det følgende tar jeg tak i oppgavens andre forskningsspørsmål, som handler om hvordan de ulike fasene utnyttes av lærerne. Et umiddelbart oppfølgingsspørsmål blir om undervisningen kunne vært lagt opp annerledes på skole A, noe jeg vil diskutere videre i dette avsnittet.

Som jeg allerede har vært inne på, kommuniseres ikke den prosessorienterte tilnærmingen i skriveingen i liten grad av lærerne til elevene på skole A. Anna og Astrid er tydelige på å si *hvordan* elevene skal jobbe med skriveprosessen, men ikke *hvorfor*, heller ikke *at* de faktisk jobber prosessorientert. Mye av læringspotensialet som ligger i prosessorientert skrivepedagogikk blir forsterket dersom elevene til en hver tid vet hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Dette er også et av prinsippene i vurdering for læring. I undervisningen til Anna og Astrid skjer det mye som elevene aldri får en forklaring på, for eksempel hvorfor lærerne har valgt å jobbe på denne måten. Da kan undervisningen fremstå som uforståelig for elevene. Dersom lærerne hadde formidlet til elevene hvilken fase de jobbet med, og hva som er hensiktsmessige strategier i disse fasene, ville disse vært bedre utnyttet. På den ene siden er lærerne her gode til å fortelle elevene hva som er det kortsiktige målet for den enkelte time, for eksempel at i den ene timen så er målet at de skal bli ferdige med hoveddelen til leserinnlegget. På den andre siden presenteres ikke langsiktige mål, som kan bidra til elevens mer generelle utvikling av skrivekompetanser.

Av det jeg kan observere, fremstår elevene i dette klasserommet nokså passive, og det kan virke som de til tider kun blir ”foret” med informasjon fra Anna og Astrid. På åttende trinn er det helt klart mange ferdigheter som ennå skal utvikles, og mye som skal læres. Men de ulike arbeidsfasene kunne muligens vært bedre utnyttet dersom lærerne i mindre grad fokuserte på å kun overføre ideer til elevene. På den ene siden fungerer en slik overføring godt når lærerne snakker om modelltekster eller modellerer, men på samme tid ville elevene blitt mer

involvert, og muligens også lært mer hvis de i større grad fikk delta i undervisningen. Om elevene fikk muligheten til å stille spørsmål til modelltekstene eller diskutere hvorvidt påstandene og begrunnelsene i modelleringen til Anna var gode eller ikke, ville ideene som Anna og Astrid prøver å overføre, muligens kommet til elevene på egenhånd. I PLATO-manualen er det et eget element som handler om i hvilken grad elevene blir utfordret intellektuelt i undervisningen (Grossman, 2015). Om Anna og Astrid hadde lagt opp til mer analytisk tenkning, og gitt elevene muligheten til å forsvare egne utsagn, ville det intellektuelle nivået i denne klassen økt betraktelig. Å involvere elevene i eget læringsarbeid er også et bærende prinsipp i vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2014). Elevene kan også aktiveres mer ved at de selv kan vurdere eget arbeid og utvikling.

Totalt sett fremstår undervisningen på skole A, med forbehold om noen få endringer, som et godt eksempel på hvordan man kan legge opp til prosessorientert skriveundervisning. Ved at lærerne var opptatt av å lese mange av elevtekstene høyt, fikk også jeg innsyn i hvordan elevene skrev og arbeidet med skriveprosessen. Flere av elevtekstene som kan høres i observasjonen, viser både at elevene har jobbet godt med tekstene sine, men at også undervisningen til Anna og Astrid har fungert. Flere av disse åttendeklassingene har skrevet gode leserinnlegg, og det kan skyldes at skrivingen har foregått *på* skolen der elevene har fått støtte og veiledning underveis i skriveprosessen. Anna og Astrid har også bidratt til at elevene har fått rammer for skrivingen, gjennom modellering av skriveprosessen og lesing av modelltekster. Om lærerne på skole A fortsetter denne prosessorienterte tilnærmingen i skriveundervisningen gjennom hele ungdomstrinnet, vil disse elevene på den tiden ha tilegnet seg strategier både i planleggingen, revisjonen og slutføringen av tekster, og kan dermed bli gode, strategiske skrivere innen de begynner på videregående skole.

5.2 Skole B – Bjørn

Det undervisningen på skole B er et tydelig bevis på, er at prosessorientert skriving kan være så mye mer enn den tradisjonelle prosessorienterte pedagogikken som kom til Norge på 1980-tallet, som besto av mer eller mindre avgrensede faser. Bjørn gjør i større grad enn Anna og Astrid på skole A, prosesskrivingen til en naturlig del av skriveopplæringen. Han er mer opptatt av å lære elevene *generelle* og *fleksible* strategier når de skriver. På samme måte som i kapittel 4, der jeg presenterte resultatene fra analysen, blir også diskusjonen rundt

undervisningen på skole B, langt mer kortfattet enn på skole A. Dette skyldes det begrensede datamaterialet som er tilgjengelig fra skole B.

5.2.1 Skriveprosessen

Bjørn deler skriveprosessen inn etter seks skriveroller, og disse fungerer som ulike strategier som elevene kan bruke underveis mens de skriver. Skriverollene bidrar til at elevene må fokusere på det som skjer underveis i tekstproduksjonen, og ved at de trer inn i ulike roller i skriveprosessen, tvinges de til å bruke strategier for å planlegge, gjennomføre og revidere egen tekst. På lik linje med skole A, bruker heller aldri Bjørn begrepene skriveprosess eller prosessorientert skriving. Det er heller ikke sikkert at Bjørn har tenkt at han tar i bruk prosessorientert skrivepedagogikk, men man kan ikke komme bort fra at skriverollene fokuserer på prosess, kanskje mest den indre prosessen som foregår når elevene skriver. Ved å bruke skriverollene gis elevene mentale rammer for å organisere egen skriving. De indre prosessene som skjer er vanskelig å skjematizere, og skjer uavhengig av hva slags undervisning en lærer legger opp til (Dysthe, 1999). Bjørns skriveroller kan muligens bidra til elevenes indre skriveprosesser i større grad kan skjematizeres. Dette er kanskje den største forskjellen i undervisningen på de to utvalgte skolene, nemlig at Bjørn i større grad fokuserer på elevenes metakognitive handlinger i skriveprosessen. Bjørn har en mer kognitiv tilnærming til elevenes skriving, og han er opptatt av å skape bevissthet rundt formålet med skrivingen, for eksempel hvorfor elevene skal sette seg inn i én rolle om gangen. Som jeg har vært inne på tidligere, vil elevene motiveres ved at de vet formålet med skrivingen. Selv om Bjørn er opptatt av elevenes indre skriveprosess, er det viktig å påpeke at han samtidig er bevisst på at elevene trenger hjelp når de skriver. Bjørn jobber prosessorientert ved at han rett og slett støtter elevenes skriveprosess og har en plan om å undervise dem underveis. Det er tydelig at han ikke bare er opptatt av at de skal levere et ferdig produkt.

5.2.2 Skriverollene

At Bjørns seks skriveroller har potensial som en utradisjonell form for prosessorientert skriving, var et uventet funn, og er derfor ikke en del av det teoretiske bakteppet for denne oppgaven. I Dysthes (1999) innføringsbok om prosesskriving, nevnes imidlertid ”rolleskriving” som et redskap for læring (s. 302). Rolleskriving handler ifølge Dysthe om at elevene går inn i en annen rolle mens de skriver, og dermed skriver ut fra en ny synsvinkel eller et annet perspektiv (Dysthe, 1999, s. 302). Bjørn hevder at riktig bruk av skriverollene

vil gjøre sjansen mindre for at elevene stopper opp når de skriver, og at sjansen for å oppleve skrivelyst er større dersom man er bevisst hvilken rolle man skal tre inn i til en hver tid. Skriverollene kan dermed fungere som rammer eller en støttestruktur for elevenes skriving, som er et viktig prinsipp for god skriveopplæring (Kringstad & Kvithyld, 2013).

Undervisningen til Bjørn kan karakteriseres som eksplisitt undervisning, og dette har å gjøre med at han tydeliggjør skriverhåndverket gjennom undervisning i strategier. Skriverollene fungerer som ulike strategier for å planlegge, gjennomføre, revidere og slutføre elevenes tekster.

Det er viktig å holde fast ved at prosessorientert skriving handler om at skrivingen er en prosess der elevene får hjelp underveis, noe det virker som Bjørn er helt bevisst på å gjøre, men innholdsmessig fokuserer han litt på andre elementer og bryter det tradisjonelle mønsteret. Det er mange måter å drive prosessorientert skriving på, men den skriveopplæringen som fant sted i begge klasserommene jeg studerte, viser på ulike måter at det er den produktorienterte skrivinga som er ute, ikke den prosessorienterte. Undervisningen på skole A og skole B, fokuserer helt klart på skriveprosessen fremfor det endelige sluttproduktet, kanskje først og fremst ved at de er opptatt av å støtte og hjelpe elevene fra start til slutt. Lærernes støtte består både av å veilede elevene i de ulike fasene i skriveprosessen, men også ved å gi formative tilbakemeldinger på det de produserer, slik at både elevene og teksten kan utvikles. Selv om lærerne kanskje ikke er like bevisste rundt alt de gjør i undervisningen sin, består undervisningen deres av flere kjente og kjære elementer fra den prosessorienterte skrivepedagogikken.

6 Avslutning

6.1 Oppsummering av studiens hovedfunn

Jeg innledet denne oppgaven med å antyde at mange lærere har en negativ holdning til den prosessorienterte skrivepedagogikken, og at på grunn av denne negativiteten er prosesskrivingen antatt som ”ut”. Målet med denne studien var å tilføye forskningsfeltet ny kunnskap om prosesskrivingens posisjon i Norge i dag. Selv om min studie av undervisningen til lærerne i to forskjellige klasserom ikke vil fremstille en generaliserbar konklusjon knyttet til hvor prosesskrivingen står i dag, kan funnene likevel bidra til å vise hvordan arbeidet med elevenes skriveutvikling på ungdomstrinnet kan foregå, og at sporene fra prosesskrivingen fortsatt er tydelige. Mitt håp er også at studien kan ha betydning i andre kontekster, og kanskje for andre lærere eller studenter som leser denne oppgaven. Konklusjonene i denne oppgaven er basert på analysene, resultatene og diskusjonen av undervisningen som har funnet sted i klasserommene på skole A og skole B. I det følgende gis en oppsummering av studiens hovedfunn. Til slutt i dette kapittelet vil jeg gi noen implikasjoner for praksisfeltet og si noe om videre forskning av prosessorientert skrivepedagogikk som tema.

Studiens problemstilling lyder som følger: ***Skriveopplæring i norskfaget – på hvilke måter legger lærere opp til prosessorientert skrivning i to klasser på 8. trinn?*** Resultatene fra analysene viser at lærerne jobber ulikt med skriveprosessen, og legger opp til prosessorientert skrivning på forskjellige måter. Undervisningen på skole A kan i større grad knyttet til det som kan kalles tradisjonell prosessorientert skrivning, først og fremst fordi lærerne her deler opp skrivningen for elevene og er opptatt av både elev- og lærerrespons underveis. På skole B er også læreren opptatt av å hjelpe og støtte elevene underveis i skriveprosessen, men innholdsmessig bryter han litt med det tradisjonelle mønsteret i prosessorientert skrivning. For å tydeliggjøre hvordan lærerne legger opp til prosessorientert skrivning, ble undervisningen på begge skolene delt inn i faser. På skole A kunne jeg observere en førskrivingsfase, en skrivefase, en revisjonsfase og en slutføringsfase, mens på skole B ble elementer fra disse fasene heller plassert inn i seks skriveroller. I presentasjonen av de skolenes faseinndelinger, viste jeg hvordan lærerne la opp til prosesskriving.

Gjennomgående i undervisningen på skole A, er at lærerne støtter og veileder elevene sine ved å modellere og bruke modelltekster, samtidig som de fokuserer på flere av prinsippene i vurdering for læring. Det som fremstår som mangelfullt i undervisningen på skole A, er at lærerne ikke er tydelige nok på formålet med skrivingen generelt, samtidig som de gir implisitte instruksjoner i for eksempel igangsettingen av responsgruppene og revisjonsarbeidet. I kapittel 5 ble det diskutert hvordan undervisningen og skriveprosessen på skole A kunne vært bedre utnyttet. På skole B forsøker læreren å gjøre elevene til strategiske skrivere ved å gi dem kunnskap om hva som er hensiktsmessig å gjøre i ulike deler av skriveprosessen. På grunn av manglende data på den faktiske gjennomføringen av undervisningen på skole B, kan jeg ikke si noe om kvaliteten på denne.

Enkelt kan man si at skrivingen på de to skolene har ulike tilnærminger. Skole A har en sosiokulturell tilnærming til skriving fordi lærerne har et ønske om at elevene skal lære av hverandre, og at de skal gjøre dette i en sosial kontekst. På skole B har læreren heller en kognitiv tilnærming til skriving, ved blant annet bevisstgjøring av skriveformålet og fokuseringen på evnen til å vurdere hva som er hensiktsmessige strategier i skriveprosessen. Skriverollene som Bjørn presenterer for elevene, kan også minne om metakognitive handlinger som elevene kan bruke for å vurdere og overvåke egen skriveprosess (jamfør Kvithyld & Kringstad, 2014).

Samlet sett kan undervisningen på skole A og B karakteriseres som prosessorientert, på grunn av at skriveprosessen fremstår som viktigere enn sluttproduktet for disse lærerne. De legger opp til prosessorientert skriving ved å undervise i skrivestrategier, bruke modelltekster i flere av fasene, modellere deler av skriveprosessen for elevene og gjennomføre ulike former for respons. Vektleggingen av å gi veiledning og støtte underveis i skrivingen, er sentralt i undervisningen på begge skolene. Disse funnene kan ikke gi et ensartet svar på hvor prosesskriving står i dagens Norge, men de indikerer imidlertid at prosesskriving ikke er over og ut.

6.2 Implikasjoner for praksis og videre forskning

Studien viser altså at lærerne legger opp til prosessorientert skriving blant annet ved at de deler opp skriveprosessen i mer håndterbare størrelser for elevene. Lærerne fokuserer på skriveprosessen fremfor sluttproduktet, ved at de blant annet gir tilbakemeldinger underveis i

skrivningen. Viktigheten av å formidle formålet med skrivningen til elevene, og å gi eksplisitte instruksjoner i de ulike arbeidsfasene, kommer imidlertid ikke like godt frem i undervisningen på skole A.

Undersøkelsen av hvordan skole A og B arbeider med skriveprosessen, samt hvilke skrivestrategier lærerne bruker i sin undervisning, kan ha overføringsverdi for både lærere og lærerstudenter. Undervisningen på skole A er for eksempel en god modell på hvordan lærere kan gjennomføre en skriveprosess *på* skolen. Skriveprosessen på skole A bærer ikke preg av det som ofte tenkes om prosesskriving, nemlig at det er vanskelig å gjennomføre og at det tar for lang tid. Undervisningen på skole A viser hvordan prosessorientert skriving kan gjennomføres på en effektiv og lærerik måte. I tillegg er Anna og Astrid gode modeller på positive og engasjerte lærere, som ikke ser ut til å ha negative holdninger til prosessorientert skrivepedagogikk. De synes tvert imot at det er morsomt å undervise på denne måten, derav sitatet i tittelen på denne oppgaven: ”Nå skal vi gjøre noe kjekt”.

Tanken bak skriveprosessen på skole B, kan bidra til å gi andre lærere inspirasjon til å arbeide mer kreativt i skriveundervisningen. Skriverollene til Bjørn, er et godt eksempel på hvordan man kan engasjere elevene sine, samtidig som man holder fokus på de ulike arbeidsfasene i skrivningen. Det finnes mange måter å drive prosessorientert skriveundervisning på, og når man kommer over eksempler som undervisningen til Bjørn, ser man plutselig måter å jobbe på som man ikke hadde tenkt var mulige. En spennende indikasjon som resultatene av analysen gir, og som kan være spennende å utforske videre, er nettopp bruken av alternative arbeidsmetoder i et prosessorientert perspektiv.

Det enorme datamaterialet som LISA-prosjektet sitter på, gir også muligheten til å forske videre på hvordan lærere underviser i skriving i en enda større skala enn her. For å få et tydeligere svar på hvor prosesskrivingen står i Norge i dag, må en bredere forskning til. Prosessorientert skrivepedagogikk innehar et enormt potensiale og kan bidra positivt i utviklingen av norske elevers skriveferdigheter. For å få flere til å innse dette, må negative lærerholdninger erstattes med positive, og påstander om at *prosesskriving fortsatt er inn* må svirre rundt i flere hoder enn mitt.

Litteraturliste

- Andersson, E. & Sørvik, G. O. (2013). *Reality Lost? Re-Use of Qualitative Data in Classroom Video Studies*. Hentet fra: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1941>
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det Nye norskfaget* (s. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K. L., Evensen, L.S., Hertzberg, F., & Vagle, W. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse Bind 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2009). Er tolkningsfelleskap mulig å oppnå i skriveprøver? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 44-54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2012). Retorisk dannelse som grunnlag for demokratisk medborgerskap i skolen. Om de grunnleggende ferdighetene skrivning og muntlighet i Kunnskapsløftet. I J. H. Stray & K. L. Berge (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 79-101). Bergen: Fagbokforlaget.
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the black box*. London: GL Assessment.
- Blikstad-Balas, M. & Sørvik, G. O. (2014). Researching literacy in context: using video analysis to explore school literacies. I *Literacy* Volume 49, 3/2015.
- Blikstad-Balas, M., Klette, K. & Roe, A. (2015). Å koble elevprestasjoner og undervisning. I *Bedre Skole*, 1/2015, 65-67.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bråten, I., Thurmann-Moe, A. C. (1998). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg.). London og New York: Routledge.
- Dalland, C. (2011). utfordringer ved gjenbruk av andres kvalitative data. I *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95, 449-459.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2007). Kunnskap om skrivning i utdanning og yrkesliv – hvor står vi i dag? I S. Matre, T. L. Hoel (Red.), *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole* (s. 10-28). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Dysthe, O. (1999). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep – om skriving, skrivestrategier og elevers tekstskapning* (s. 13-35). Bergen: Fagbokforlaget (Landslaget for norskundervisning).
- Emig, J. (1971). *The Composing Process of Twelfth Graders*. Urbana: Illinois: NCTE.
- Engdal, M. (2015). *Å skrive seg fram og ha lesere som venter på teksten. Et bidrag til historien om da prosessorientert skrivepedagogikk kom til Norge og skriveforskning etablerte seg som eget felt*. Oslo: Novus forlag.
- 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. Skriving i arbeidsliv og skole* (s. 292-306). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1980). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. I Gregg & Steinberg (Red.), *Cognitive Processes in Writing* (s. 31-51). Hillsdale. New Jersey.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Graham, S. & Sandmel, K. (2011). *The Process Writing Approach: A Meta-analysis*. Hentet fra: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220671.2010.488703>
- Grossman, P. (2015). *PLATO 5.0: Training and Observation Protocol*. Stanford: CSET.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London: Routledge.
- Haustreis, M. (2013). Skrivning i norskfaget. Revidert læreplan – nye utfordringer? I *Norsklæreren*, 4/2013, 37-42.
- Helstad, K. & A. Roe. (1996). "Om vi ikke bruker alt, så bruker vi noe." *Prossessorientert skrivepedagogikk i ungdomsskolen*. Hovedoppgave i norskdidaktikk. Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap/Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Oslo.
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis* (s. 111-126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2012). Grunnleggende ferdigheter – hva vet vi om skolens praksis? I S. Matre, & G. Melby (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 33-47). Oslo: Akademika forlag.

- Hertzberg, F. & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving. Hvor står vi i dag? I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s.59-71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. & Roe, A. (2015). Writing in the content areas: a Norwegian case study. I *Reading and Writing*, Volume 28, Nr. 9. Springer.
- Hoel, L. T. (2008). *Skriving ved universitetet og høyskoler – for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iglund, M. A. (2003). Skrivning i et sosiokulturelt perspektiv. I I. Austad (Red.), *Mening i tekst* (s. 67-92). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Janik, T. & Seidel, T. (2009). *The power of video studies in studies of teaching and learning*. New York: Waxmann
- Klette, K. (2009). Challenges in strategies for complexity reduction in video studies. Experiences from the PISA+ study: A video study of teaching and learning in Norway. I T. Janik & T. Seidel (Red.), *The power of video studies in studies of teaching and learning* (s. 63-84) New York: Waxmann.
- Kleven, T. A. (Red.) (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.). Oslo: Unipub.
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2013). Skrivning på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. I *Bedre Skole*, 2/2013, 71-79.
- Kringstad, T., Kvithyld, T. (2014). Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skrivning på ungdomstrinnet. Hentet fra:
http://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_skriving_vedlegg_4.pdf
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I J. Smidt, R. Solheim & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. (s. 87-98). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Kvithyld, T., Kringstad, T. & Melby, G. (2014). *Gode skrivestrategier – på mellomtrinnet og ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (3. utg.). California: Sage.
- Ohrem Bakke, J. (2014). Å ”late tanker” med penn og tastatur – om Skrivehjulet og skrivning som grunnleggende ferdighet. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep – om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskapning* (s. 56-75). Bergen: Fagbokforlaget.

- Roe, A. (2003). *Proessorientert skrivepedagogikk før og etter L97. Rapport fra en spørreundersøkelse om bruk av proessorientert skrivepedagogikk blant norsklærere på ungdomstrinnet i 1996 og 2002*. Læringssenteret.
- 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 (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s.177-193) Oslo: Novus forlag.
- Rohman, D. G. & Wlecke, A. O. (1964). *Pre-Writing: The Constuction and Application of Models for Concept Formation in Writing*. U. S: Office of Education Cooperative Research Project, Nr. 2174. Michigan State University.
- Skjelbred, D., & Veum, A. (2013). Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred & A. Veum (Red.), *Literacy i læringskontekster* (s. 11-23). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skrivesenteret (Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning). (2013). Historien bak Skrivesenteret. Hentet fra: <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/historien-bak-skrivesenteret/>
- Smidt, J. (Red.) (2010). *Skriving i alle fag – innsyn og utspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J., Solheim, R., & Aasen A. J. (2011). *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Smidt, J. (2012). Skrivepedagogikk – skriveforskning – skrivedidaktikk. Skolerettet skriveforskning i Norge fra 1980 til i dag. I S. Ongstad. (Red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag*. Oslo: Novus forlag.
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skriving, skriveopplæring og vurdering i ”Normprosjektet”. *Viden om læsning*, 15, 76-89. Hentet fra: http://norm.skrivesenteret.no/wpcontent/uploads/2014/03/videnom_15_8.pdf
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra: http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). Læreplan i norsk. Grunnleggende ferdigheter. Hentet fra: http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017. Hentet fra: <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/>

Utdanningsdirektoratet. (2014). Fire prinsipper for god undervisvurdering. Hentet fra:
<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Viktige-prinsipper-for-vurdering/fire-prinsipper/>

Utdanningsdirektoratet. (2013c). Ungdomstrinn i utvikling: Skrivning. Hentet fra:
<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). Sirkelen for god undervisning og læring. Hentet fra:
<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Ressurser-til-arbeidet-med-skriving/sirkelen-for-undervisning-og-laring/>

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (2. utg.) Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Aase, L. (1991). *Skriveopplæring og sjanger*. Oslo: Universitetsforlaget

