



Høgskolen i **Hedmark**

Hamar

LUNA

Erland Hareland

Lærarar sine tankar kring skriveutvikling

Teacher's views on writing skills development

Grunnskulelærerutdanninga 5.-10.- trinn. 2012-2016

LUNA

2015

Samtykker til utlån hos biblioteket

X	JA
X	JA

Samtykker til å gjere rapporten tilgjengeleg digitalt i Brage:

	NEI
	NEI

Norsk samandrag

Tittel: Lærarar sine tankar kring skriveutvikling	
Forfattar: Erland Hareland	
År: 2015	Sider: 52
Emneord: Skriveutvikling, respons, rettleiing, POS, formål, fokus, form, vurdering	
Samandrag: Problemstillinga i denne rapporten er: Kva for tankar har lærarar om kva dei gjer under skriveprosessen for å utvikle elevane sine skriveferdigheiter? Fokusområdet er på responsløpet før-, under- og etter skriveprosessen, såkalla prosessorientert skiving. Rapporten er forankra i relevant teori og empiri opp mot dette. FFF-trekanten og Skrivehjulet har vore nytta som modellar med tanke på korleis ein skal skrive ut i frå ulike formål, og det som har med form og fokus å gjere. Resultata er henta inn gjennom ein kvalitativ metode og analysert fenomenologisk. Totalt vert seks norsklærarar intervjuja kor dei sjølv skreiv svara sine på dei spørsmåla som var formulert på førehand. Dei mest sentrale funna gjekk på fokus på formål og selektiv attendemelding blant anna, noko som og har vore sentrale funn i nyare forskning i norsk augemed.	

Engelsk samandrag (abstract)

Title: Teacher's views on writing skills development	
Author: Erland Hareland	
Year: 2015	Pages: 52
Keywords: Writing skills development, response, guidance, Process Oriented Writing, purpose, content/focus, assessment	
<p>Summary: The research question in this thesis reads; What are teachers views on development of pupils' writing skills during the writing process? The main area of focus is the response, from teacher on pre-writing, writing and post-writing, or process orientated writing. This thesis is anchored in relevant theory and empirical evidence. The FFF-triangle and "Skrivehjulet" is used as models of how to write based on which purpose you are writing for, what genre you should use, and which focus. Qualitative method is used to gather data, and analyzed phenomenological. Six Norwegian language teachers were interviewed. The interview was distributed by e-mail; the respondents wrote down the answers and sent them back. The most interesting findings from this thesis is the focus teachers had on the purpose of the writing and how they selected their feedback to their pupils among other things. Purpose of the writing and selective feedback has been key findings in recent research in Norway.</p>	

Innholdsliste

Norsk samandrag	2
Engelsk samandrag (abstract).....	3
Innholdsliste.....	4
Forord.....	6
1. Innleiing.....	7
1.1 Eit lesefokus.....	7
1.2 Frå eit lesefokus til skrivefokus	7
1.3 Literacy-omgrepet	8
1.4 Problemstilling.....	8
Omgrepsavklaring.....	9
2. Teori.....	10
2.1 Skildring av fagområdet.....	10
2.2 Kva er skriveferdigheiter?.....	10
2.3 Kva gjer ei tekst god?	11
2.4 Før-rettleiing.....	11
2.4.1 Formål med skrivinga.....	11
2.4.2 Fokus/Innhald.....	12
2.4.3 Form	13
2.5 Rettleiing undervegs.....	13
2.5.1 Respons	14
2.6 Etter-rettleiing	14
2.6.1 Framovermelding	15
2.6.2 Karakteren – læringsfremjande?	15
3. Metode	17
3.1 Kvalitativ metode	17

3.2 Fenomenologisk analyse	17
3.3 Reliabilitet.....	17
4. Presentasjon av resultata.....	19
4.1 Korleis oppfattar lærarane omgrepet skriveferdigheit?	19
4.2 Kva legg dei vekt på og kva gjer dei i før-rettleiinga?.....	19
4.3 Korleis legg lærarane til rette for rettleiing undervegs?	19
4.4 Korleis går lærarane fram i etter-rettleiinga og kva legg dei vekt på? Kva er gode element i ei god tilbakemelding meiner dei?.....	19
4.5 Kor stor vekt på sjanger legg lærarane i oppgåveformuleringar?.....	20
4.6 Kva tankar har lærarane om karakterbruk for utviklinga av elevar sine skriveferdigheter?	20
4.7 Er det andre forhold læraren ynskjer å ta opp, eller andre ting ein ynskjer å nemne i samband med utvikling av elevar sine skriveferdigheter?.....	20
5. Drøfting av resultata	22
5.1 Kva er skriveferdigheit?	22
5.2 Før-rettleiing.....	22
5.3 Rettleiing undervegs.....	24
5.4 Rettleiing etter slutta skriveprosess.....	25
6. Oppsummering	28
Referanseliste	30
Vedlegg	34
Vedlegg 1: FFF-trekanten henta frå <i>På sporet av god skriveopplæring</i>	34
Vedlegg 2: Skrivehjulet.....	35
Vedlegg 3: Intervjumalen	36
Vedlegg 4: Intervjuguiden	37
Vedlegg 5: Svar på intervju.....	38

Forord

Arbeidet med denne bacheloroppgåva tok til vinteren 2015. Det har vore mange utfordringar og mykje arbeid i startfasa for å finne relevant teori og formulere problemstilling. Samstundes har det vore lærerikt, arbeidsprosessen har gjeve ei større innsikt i korleis ein skal arbeide med skriveutvikling og dei utfordringane som følgjer med.

Då eg byrja på lærarstudiet hausten 2012 valde eg å byrje med faget norsk. Norsk er eit fag som etter mitt skjønn er viktig på fleire måtar, ikkje berre er det viktig kulturelt sett, men det er og det faget som har hatt hovudansvar for lesing og skriving. Gjennom erfaringar frå praksis kor elevane har skrivi i ulike samanhengar, har eg funne ut at det å kome med gode og nyttige attendemeldingar er vanskeleg. Med dette som utgangspunkt har eg difor fokusert på nettopp skriveutvikling i denne rapporten. Respons og attendemeldingar er noko eg sjølv kan bli betre på, og det er eit viktig fokusområde.

Fyrst av alt vil eg takk rettleiaren min, Åsne Ranheimsæter, for gode og konstruktive attendemeldingar. Ho har heile vegen kome med tips om korleis oppgåva skal bli betre og hjulpet til med teori og forskning som er relevant for temaet. Hun har også vore avgjerande for å halde motivasjonen for arbeidet oppe. Eg vil også takke dei lærarane som stilte opp til intervju, utan dei hadde det ikkje vore mogleg å fått det resultatet eg ynskja. Til slutt vil eg takke mine medstudentar frå «glasrommet» og Malin Fjeldberg Aasen for all hjelp og støtte.

Lora, 18.05.2015.

1. Innleiing

«Jeg er som en dårlig blyant, man må spisse meg nesten helt opp før jeg kan skrive» sa Olaf Bull ein gong (Siterte sitater, 2015). Sitatet seier mykje om fokuset i denne bacheloroppgåva. I rapporten er fokuset på korleis lærarar arbeider for å utvikle elevar sine skriveferdigheiter, før-, under- og etter skriveprosessen. Skriveutvikling er eit interessant og viktig område, og erfaringar ein kan dra nytte av vidare.

1.1 Eit lesefokus

I Noreg har det i dei siste åra vore stort fokus på lesing og vi har frå 1989 hatt senteret for leseforskning, og i 2003 vert det etablert eit senter som vi i dag kallar Lesesenteret i Stavanger. I 2000 kom PISA-undersøkinga, den hadde stort fokus på lesing («reading literacy») samt matematikk og problemløysing. Den tek seg som mål å måle 15-åringars kompetanse innfor desse områda med tre års mellomrom (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, 2015). Vidare er det viktig å bevare ein kultur som gjer elevane villige til å fortsette læringsprosessen. I 2004 vedtok Stortinget å innføre dei fem grunnleggande ferdigheitene som skulle gå på tvers av alle faga i Kunnskapsløftet. Dei grunnleggande ferdigheitene er viktige føresetnadar får å fremje læring og utvikling hjå elevane, både i skulen og arbeidslivet (Kvithyld, 2015). Kjell Lars Berge uttrykker Kunnskapsløftet som en literacy-reform, det å forstå, lære og utøve eit fag, kan ikkje sjåast uavhengig av det å skape mening med språket (Berge K. L., 2005). Ein fekk og ei ny forståing av omgrepet kunnskap, det er ikkje berre noko ein har i hovudet sitt, det å lære seg eit fag er å nytte dei fem grunnleggande ferdigheitene på ein relevant måte innanfor dei ulike faga (Kvithyld, 2015).

1.2 Frå eit lesefokus til skrivefokus

I 2009 oppretta ein Skrivesenteret i Trondheim, og fokuset på skriving vart større. Dei tek seg som mål å styrkje skrivekompetansen til barn, unge og vaksne. Samstundes skal det vere eit tverrfagleg fokus, jamfør dei grunnleggande ferdigheitene (Skrivesenteret , 2013). Skrivesenteret starta i 2012 opp med Normprosjektet. Det handlar om skriveopplæring og vurdering av skriving som grunnleggande ferdigheit. Skriving er vanskeleg å vurdere, og ein har lenge hatt nasjonale prøvar i mellom anna lesing og matte, men ein har ikkje lukkast å få det til med skriving. Dei ville finne ut kva skrivekompetanse ein kunne forvente etter 4., 7. og 10. trinn. Dessutan skal arbeidet vere med på å danne kunnskapsgrunnlag for dei læringsstøttande skriveprøvane som er under innføring. Prosjektet vonar og at resultatata skal bidra til eit tolkingsfellesskap blant lærarane (Normprosjektet, 2015).

KAL-prosjektet («Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftleg») har og fått mykje å seie for fokuset på skrivning, og da også skrivning i alle fag. KAL-prosjektet frå 1998-2001 fekk fram at norske elevar skreiv betre når dei fekk skrive tekstar kor sjangeren var valfri. Vidare viste den og at elevane skreiv best innanfor den skjønnlitterære sjangeren og at ein måtte styrke sakprosasjangrane (Berge K. J., 2005).

I 2013 reviderte ein Læreplanen 2006, heretter LK06, kor formål med faget vart endra. «Norskfagets identitet som både kultur- og ferdigheitsfag» vert mellom anna lyfta fram. Elles vert hovudområda justert til munnleg- og skriftleg kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. Innanfor dei grunnleggande ferdigheitene heiter det nå «å kunne skrive» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det står ikkje noko om eksplisitt sjangerundervisning, men etter 10. skal dei kunne «skrive kreative, informative, reflekterande og argumenterande tekster (...) med grunna synspunkt og tilpassa mottakar formål og medium». Dette viser at ein må undervise om sjangertrekk for å kunne nå det nemnde målet (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Alle kommunikasjonskanalane vi har i dag gjer også ar vi skriv meir.

1.3 Literacy-omgrepet

Literacy er eit omgrep som har kome med full styrke innanfor lesing og skrivning. Samstundes er det eit omfattande omgrep som må snevrast inn for å få eit godt tak på det. «Literacy er evna til å forstå, analysere, svare kritisk på og produsere eigne munnlege, skriftlege, visuelle eller multimodal kommunikasjon i ulike kontekstar» (Government of South Australia, 2015). I rapporten vert det snevra inn til evna til å uttrykke seg skriftleg.

1.4 Problemstilling

Utforming av problemstillinga har utgangspunkt i ei interesse om elevar sine skriveferdigheiter, og korleis norsk faget fungerer i denne prosessen, og slik finne ut korleis norsklærarar arbeider i ein prosess kor skriveutvikling hjå kvar enkelt elev er målet. Fokuset er på det som skjer før-, under- og etter ein skriveprosess. Problemstillingsformuleringa er basert på bakgrunn av dette, og er formulert slik:

Kva for tankar har lærarar om kva dei gjer under skriveprosessen for å utvikle elevane sine skriveferdigheiter?

Omgrepsavklaring

FFF	FFF-trekanten (Formål, fokus og form)
LK06	Læreplanen av 2006: Kunnskapsløftet
L97	Læreplan av 1997
POS	Proessorientert skriving
SKRIV-prosjektet	Skriving som grunnleggande ferdigheit og utfordring

2. Teori

Teori-kapittelet vil i hovudsak dreie seg om responsløpet under ein skriveprosess; før-rettleiing, undervegs og etter-rettleiing, fyrst skildrar rapporten fagområdet, skriveferdigheiter og kva som gjer ei tekst god.

2.1 Skildring av fagområdet

Hovudsakleg vil fokuset vere på den ekspressive retninga kor Gordon Rhomans studium har spelt ein viktig faktor. Han presenterte ideane til det vi i dag kallar prosessorientert skrivning, eller POS. Gjennom sitt studie kom han fram til omgrep som «pre-writing», «writing» og «post-writing» (Evensen, et al., 1991). Med POS vart fokuset fløtt frå det ferdige produktet og over til sjølve skriveprosessen, og undervisninga vart lagt opp slik at ein går igjennom dei ulike fasane i prosessen. Prosessen her gjer at læraren vert meir ein rettleiar og ikkje berre ein som vurderer tekstane (Skrivesenteret, 2013). I Noreg har vi aldri hatt noko omfattande undersøking som har fokusert på POS. Likevel hadde vi før L97 ei survey-undersøking kor fleire lærarar sa at dei hadde drivi med POS, men at dei hadde gjeve opp grunna argument som at det var tidkrevjande, eller fordi dei ikkje såg no betring i resultata til elevane. Sjølv om dette var grunnar til at POS vart sett på som dødt og ikkje fruktbart, har lærarar seinare og sagt at delar av pedagogikken bak fortsatt er i bruk. Med andre ord er ulike metodikkar frå POS fortsatt i bruk, men vidareutvikla slik at det vert meir læringsfremjande, som igjen viser at skulen er i utvikling (Hertzberg & Dysthe, 2012).

Dei to andre skrivepedagogiske generasjonane er den kognitive retninga med dei kognitive prosessane med omgrep som «knowledge telling» og «knowledge transforming». Den siste er den kontekstorienterte retninga, kor kulturen barnet er ein del av viser seg at i måten barnet konstruerer kunnskapen sin ved hjelp av skrivning (Evensen, et al., 1991).

2.2 Kva er skriveferdigheiter?

Skriveferdigheiter handlar om å få fram budskapet sitt på ei tydeleg måte, Solheim definerer skrivning med denne formelen: skrivning = budskap x innkoding x motivasjon (Solheim, 2014). Med andre ord kan ein seie at ein som skriv treng ein kognitiv kompetanse slik at han kan setje om budskapet han har til ein eigenprodusert tekst. Samstundes treng ein og motivasjon for å skrive, og det er viktig at læraren arbeider aktivt for å motivere elevane til skrivning. Gjennom å skrive mykje vil ein utvikle den kognitive kompetansen rundt skrivning og fremje læring (Solheim, 2014). Skrivning er eit reiskap i å lære seg ulike fag - vegen til kunnskapen. Difor er

det og vesentleg at formålet med skrivinga verker matnyttig for eleven, oppgåvene må ver autentiske (Lorentzen & Smidt, 2008).

I 2003 vart det sett ned ei ekspertgruppe som skulle utvikle det vi kjenner i dag som nasjonale skriveprøver. Dette hang og saman med at ein skulle skrive i alle fag som nemnd tidlegare. Skrivning vart av gruppa definert ut i frå kva funksjon som vert lagt til grunn for skrivinga (Skrivesenteret, 2015). Dei utvikla skrivehjulet, ein modell som visualiserar funksjonen som eit samspel mellom handlinga og det som er formålet.

2.3 Kva gjer ei tekst god?

«Six pluss one trait» definerer god kvalitet på skriving og kva som skal til for at ei tekst vert god. Den består av sju ulike punkt som alle spel ei viktig rolle. Det heile startar med ein god ide, ideen er utgangspunktet for hovudinnhaldet, her er det viktig at eleven vel å ta for seg detaljar som er interessante og informative, og ofte nytt for lesaren (Education Northwest, 2015). Deretter er det viktig å organisere teksten ut frå kva sjanger ein skriv ut i frå, ein god struktur gjev teksta kvalitet. Dei to neste punkta heng saman, det eine er stemma til skrivaren må nå fram og gjer budskapet klart, og då må ein ha fokus på ordvalet i teksta. Eit presist og rikt språk er viktig for å kommunisere budskapet på ein god og hensiktsmessig måte. Punkt fem handlar om setningsflyt og er viktig for god flyt og framgang i teksta. Konvensjonar og kan vere viktig for å styrke ei tekst. Konvensjonar handlar om det grammatiske bilete av teksta som til dømes staving, teiknsetting, avsnittsinndeling. Til slutt kjem punktet presentasjon. Sjølv om du har følgd dei nemnde punkta ovanfor er det viktig å presentere teksta på ein god måte for å få eit godt inntrykk av arbeidet, dette gjeld uansett om du skriv skjønnlitterære- eller saktekster (Education Northwest, 2015).

2.4 Før-rettleiing

Før ein tek til med å skrive er det viktig at læraren legg godt til rette slik at elevane har med seg så mykje som mogleg i «sekken». Her kan FFF-trekanten eller skrivetrekanten vere eit godt hjelpemiddel, og kapittelet er delt inn etter FFF-trekanten.

2.4.1 Formål med skrivinga

Autentisk skriving er viktig for at skriving skal verke matnyttig for elevane. Skrivninga på skulen sett på som øving på å skrive, ein skriv ikkje fordi ein har eit behov for å skrive (Kvithyld & Aasen, 2014). SKRIV-prosjektet («Skriving som grunnleggande ferdigheit og utfordring») har forska på skriving i alle fag, og dei har nytta autentiske skrivesituasjonar i si forskning (Smidt, 2011). Prosjektet kom i forbindelse med LK06 kor skriving skulle inn i alle fag som ein av dei

fem grunnleggande ferdigheitene. Eit av måla til prosjektet var å gje lærarar nokre reiskap dei kunne nytte seg av når dei skulle hjelpe eleven til å utvikle skriveferdigheitene sine (Smidt, 2011). Det som viste seg gjennom studien var mellom anna at læraranes fokus på nettopp formål og bruken av skriving var underkommunisert, fokuset var i staden retta på tekstens innhald og form .

FFF-trekanten (vedlegg 1) er eit reiskap dei utvikla. Bakgrunnen for trekanten var at den var gjeldande uansett fag. I følgje Ongstad må ein uansett fag tenkje over kva fokus ein skal ha, formålet og forma på det ein skulle skrive (Ongstad, 2004). For å kontekstualisere FFF-trekanten, så er det eit reiskap læraren kan nytte når ein skal hjelpe eleven i eit tekstarbeid. Innhaldet er vesentleg i ei elevtekst, og læraren må i så måte hjelpe eleven til halde fokus i teksta. Eit hovudspørsmål læraren kan stille eleven er «kva vil du med denne teksta?», og «korleis vil du stå fram?». Når det gjeld sjanger må eleven ha eit mottakarmedvit, kva form skal han nytte for å nå den eller dei han vil? Til slutt må ein veta kvifor ein skriv, kva er formålet med teksten? (Smidt, 2011).

Formål er viktig, kva skal teksta *nyttast til*? Skrivehjulet (vedlegg 2) er eit reiskap for å gje dei grunnleggande ferdigheitene mening. Den indre sirkelen viser dei ulike funksjonane vi kan ha av skriving. Formåla visast i den ytre delen, dei er definert ut i frå kva situasjon ein skal skrive i. Hjula kan dreiest rundt og viser dermed ulike sider og korleis ein kan arbeide med ulike tekster ut i frå formålet (Smidt, 2011).

2.4.2 Fokus/Innhald

Akkomodasjon er eit omgrep arbeida fram av Jean Piaget, som handlar om at det indre skjemaet eleven har (skjema=minnespor etter ei handling eller ei erfaring) vert modifisert for å tilpasse seg ny informasjon (Helland, 2013). Dette er ein relevant prosess i samband med å hente fram kunnskap hjå elevane, det vi kallar for forkunnskapar. I startfasa kan ein finne ut kva elevane kan og nytte det som idémyldring slik at alle kan få ta del i kunnskapen.

Modellering er ein metodikk som skal støtte opp om eleven si utvikling. Metoden kan ha sin bakgrunn i Bruners teori om «scaffolding», eller som ein seier på norsk; støttande undervisning. Kor stor støtte eleven skal ha er avhengig av kvar eleven står fagleg sett. Sett utifrå Vygotsky sin teori, så handlar det om kor langt ut i den proksimale utviklingssona eleven er. Desto vanskelegare oppgåve, jo meir støttande undervisning treng han (Imsen, 2014).

I førskrivefasa er det viktig å finne ut kva formålet med skrivinga er. Modellering er difor eit særst nyttig i ei startfase. Det står også i LK06 at ein skal skrive ulike tekster etter modelltekster;

«skrive ulike typar tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kjelder» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Ein hensiktsmessig metodikk for modellering er at lærar viser ulike typar tekster innanfor den sjangeren ein skal skrive. Her kan ein vise både gode og dårlege tekster og få elevane til å lese dei og sjølv finne og påpeike kva som er dei gode og dårlege sidene ved tekstane (Håland, 2010). Når det gjeld kva slags modelltekster ein bør ta i bruk har Hoel funne ut at det fungerer best når tekstane er skrivne av andre elevar, dette fordi elevane enklare kjenner seg att i desse. (Hoel, 1995), og heng saman med kva eleven kan få til sjølv, jamfør Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingssona (Imsen, 2014). Læraren kan i fellesskap med elevane kome fram til kva mål læraren skal vurdere teksten ut i frå. Gjennom ein slik metodikk vil eleven vite kva læraren forventar, og eleven veit korleis han skal kunne skrive godt (Hartberg, Dobson, & Gran, 2013). På trass av dette kan modelltekstar og vere ei utfordring, ein modelltekst kan ha eit anna innhald enn det som er tenkt ut i elevane si oppgåve. Elevane vert då nøydd til å ta del i ein omformingsprosess. Ut frå dette vil det være hensiktsmessig å finne ein modelltekst skrivi av ein elev (Håland, 2010).

2.4.3 Form

Sjangerkrav er interessant å problematisere med tanke på skriveutvikling. I kor stor grad ein skal vektlegge sjangrar, og kor hensiktsmessig er det ut i frå eit skriveutviklingsperspektiv? Og i kor stor grad skal ein vektlegge sjangerkrav i forhold til det å gjere seg forstått gjennom teksta – det kommunikative? Revidert utgåve av LK06 legg vekt på mellom anna skriftleg kommunikasjon og det å kunne skrive. LK06 opererer med at ein skal skrive ulike tekster; «skrive kreative, informative, reflekterande og argumenterande tekster på hovudmål og sidemål med grunnlege synspunkt og tilpasse mottakar, formål og medium» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Læraren må velje korleis ein skal gå fram då LK06 berre er eit styringsdokument.

Implisitt- og eksplisitt sjangerundervisning er to metodar læraren kan nytte seg av. Anne Torvatn dreg fram forskarane Sawyer og Watson (1987), dei meiner at sjangerundervisning bør gå føre seg slik at elevane les og skriv mange ulike tekstar. Her skal elevane sjølv finne ulike sjangertrekk. Eksplisitt handlar det om at læraren underviser i oppbygginga av ulike sjangrar og tydeleggjer for elevane dei ulike sjangertrekka. Her vert forskarar som Jim Martin og Joan Rothery nemnd (Torvatn, 2009).

2.5 Rettleiing undervegs

Dette underkapittelet vil ta for seg kva som er viktige element når du skal rettleie undervegs i ein skriveprosess.

2.5.1 Respons

Respons er eit avgjerande reiskap for å fremme utvikling hjå eleven, slik at eleven får ein revisjonskompetanse (Kvithyld & Aasen, 2014). Revisjonskompetansen er avgjerande for i kor stor grad eleven er kapabel til å evaluere egne tekster, og utvikle sine skriveferdigheiter. Respons er viktig å gje medan skrivninga går føre seg, og kjem difor under rettleiing undervegs. Men kva er god respons? Dette vil nå djupast ut i det følgjande.

På vegen til god respons er det fleire moment ein må ta med seg. Ein avgjerande faktor er at responsen lærar gjev, må gjevast medan skriveprosessen er i gong, det som Hattie og Timperley kallar «feedback» (Hattie & Timperley, 2007; Kvithyld & Aasen, 2014), i vurderinga må ein sjå på elementa frå FFF-trekanten eller skrivehjulet. Denne undervegsevalueringa kan også nyttast ved å bruke kvarandrevurdering, kor elevane gjev attendemelding på oppgåvene til kvarandre. Dermed skapar læraren ein kultur for responsgjeving i klasserommet, og elevane dannar seg sjølv eit metaspråk om det å skrive som vert verdifullt for refleksjon rundt eigen tekstproduksjon (Kvithyld & Aasen, 2014). Ein faktor for at eigenvurderinga vert så god som mogleg er at elevane les mykje, jamfør implisitt undervisning. Det dei les legg grunnlaget for kva elevane legg vekt på når dei vurderer ein annan sin tekst eller sin eigen (Eritsland, 2007).

Dialogen vil også vere eit reiskap for å tydeleggjere kva læraren seier og meiner i attendemeldinga, og dette er også noko Hattie peikar på. Han seier nemleg det at ei av dei største utfordringane med «feedback» er at elevane ofte ikkje forstår dei, dei er forvirrande og at dei ikkje er grunngjeve godt nok (Hattie, 2013). Ulike studium frå Danmark og Finland (Kvithyld & Aasen, 2014) viser at attendemeldingane ofte er uforståelege og at dei er formalorienterte. Dette fører til at utviklinga ikkje vil ha den effekten ein ynskjer (Kvithyld & Aasen, 2014). Læraren må difor på ein effektiv måte kan formidle kløfta mellom prestasjonen og det ein forventar (Dysthe & Hertzberg, 2009).

2.6 Etter-rettleiing

Faktorane er mange når ein kjem til det som skjer etter ein skriveprosess og korleis vegen vidare skal gå føre seg. Kva effekt har undervisningsopplegget hatt? Korleis skal ei sluttvurdering vere? Kva fokuspunkt skal ein sette, og kor mange? Dette er nokre av spørsmåla ein lærar må stille seg for å finne ut korleis eleven skal kunne utvikle seg vidare.

2.6.1 Framovermelding

Tidlegare i rapporten vart omgrepet «feedback» nytta, eit omgrep som handlar om korleis det går med arbeide når prosessen er i gong. I framovermelding, eller «feed forward», handlar om kvar vegen går vidare (Hattie & Timperley, 2007). Læraren må no finne ut kva eleven treng å jobbe med, og kva fokus han må ha til neste gong han skal skrive. Denne vurderingsforma vert kalla for formativ vurdering. (Hartberg, Dobson, & Gran, 2013). Den mest effektive framovermeldinga ein kan få er ikkje nødvendigvis å peike på skrivefeil, eller formelle feil, men å finne utviklingspotensiale på kunnskapsplanet til eleven (Kvithyld & Aasen, 2014). Det vere seg struktur, argumentasjon, refleksjon eller liknande, jamfør den gode teksta (Education Northwest, 2015).

Sjølv om det er viktig utvikle elevens skriveeigenskapar, er det like viktig å få fram kva eleven har fått til. På denne måten vil sannsynet for å motivere eleven til vidare arbeid med skriving auke og eleven vil få eit betre utviklingsløp (Hartberg, Dobson & Gran, 2013; Kvithyld & Aasen, 2014). Utan å skape ei haldning hjå elevane om at revidering av tekstar er viktig, vil det oppstå problem når dei skal gå i gong med etterarbeidet. Med andre ord må ein få elevane til å forstå at skriving er ein prosess, og at ein alltid kan forbetre teksta. For å motivere elevane til dette arbeidet må ein som lærar og trekke fram kvalitetssidene i teksta (Kvithyld & Aasen, 2014). Nyare forskning, samanfatta av Kvithyld og Aasen, viser at respons må vere selektiv. Selektiv feedback handlar om at læraren må kunne diagnostisere ei tekst og på denne måten identifisere kva for element i teksta eleven skal få respons på. Responsen vert differensiert ut i frå kva nivå han er på (Kvithyld & Aasen, 2014).

2.6.2 Karakteren – læringsfremjande?

Kva nytte har karakteren, og kva faktor har den for å fremje læring? Sjølv om ein nyttar karakter i ei framovermelding, så har karakteren og meldinga kvart sitt budskap. Framovermeldinga er ei formativ vurdering medan karakteren er ei summativ vurdering, den seier noko om kor eleven er nett no (Hartberg, Dobson, & Gran, 2013).

Karakteren kan sjåast på som ei løn for eleven i tillegg til kunnskapen som eleven tileignar seg, og kvaliteten på arbeidet bestemmer kor «mykje» løn du får (1-6 på ungdomsskule). På denne måten kan ein sjå på det som ein motivasjonsfaktor, å gjere det godt vil gje god løn. Problemet er når karakteren er dårlegare enn forventa i eleven sine auger. Då vert den dårlege karakteren ein distraksjon frå kommentaren (Bjørkeng, 2014). Ut i frå dette har det utvikla seg eit omgrep; pedagogisk nytte av karakterar. Pedagogisk nytte av karakterar handlar om å dele karakterane,

4/5, 3+, 5- også vidare. Namnet pedagogisk nytte kjem av at karakterane vert nytta for å vise elevane at dei er på god veg og ikkje langt frå ein betre karakter (Bjørkeng, 2014).

Butler (1988) forska nettopp på karakterens tyding for utvikling og resultata var særst interessante (Hartberg, Dobson, & Gran, 2013). Resultata viste at elevane som fekk både karakter og kommentar hadde like lita utvikling som elevane som berre fekk karakterar. Dei som fekk dårleg resultat vil dermed ikkje lese kommentaren sin fordi dei visste at det ikkje ville vere noko positivt å spore. På denne måten kunne karakteren drepe kommentarane og hemme vidare utvikling. Dei som fekk gode karakterar hadde heller ikkje noko utvikling samanlikna med dei som berre fekk kommentar (Hartberg, Dobson, & Gran, 2013).

I SKRIV-prosjektet intervjuet Peer Bjørkeng 46 norske elevar om deira syn på karaktersystemet. 40 av desse svarte at dei såg det som positivt med karakterar, dei 6 som ikkje var like nøgde, var også dei som gjorde det dårlegast i samband med resultatet. Samstundes var det og ytringar om at fleire meinte dei fortente ein betre karakter enn den dei hadde fått (Bjørkeng, 2014).

3. Metode

Datamaterialet som dannar grunnlaget for denne oppgåva har vore henta inn frå norsklærarar frå ungdomstrinnet ved tre ulike skular. Totalt var det seks intervjuobjekt som deltok i undersøkinga.

3.1 Kvalitativ metode

I ein kvalitativ samanheng er forskaren ute etter utforske prosessar eller tankar og sette det inn i ein setting. Kvalitativ forskning handlar om å ha eit fokus kor ein nyttar seg av få intervjuobjekt. For forskaren sin del er det viktig å ha eit fokusområde slik at det kvalitative har fokus, i motsetnad til kvantitative undersøkingar kor fokusområda er fleir og datamaterialet er henta frå mange fleire respondentar. Teoridelen i rapporten dannar grunnlaget for fokusområdet, og vert i så måte den reiskapen forskaren for å forstå svara til intervjuobjekta (Postholm, 2005).

Datainnsamlingsstrategien for denne rapporten har vore skriftleg intervju (vedlegg 3), som intervjuobjekta har fått sendt til seg. Dette sparar tid og ein kan intervju fleire lærarar over eit større geografisk område. Ei ulempe er likevel at ein ikkje kan stille oppfølgingsspørsmål om det er noko lærarane skriv som er interessant eller som eg vil ha utdjupa. Spørsmåla var opne slik at lærarane stod frie til å skrive eigne tankar og erfaringar kring det å gje respons på elevtekstar (Grønmo, 2007). Vidare er spørsmåla strukturert i ei kronologisk rekkefølge, slik denne rapporten er strukturert.

3.2 Fenomenologisk analyse

Ei fenomenologisk tilnærming vil gjere det mogleg å danne seg eit inntrykk som etter kvart vil vere avgjerande for å forstå det som «er der» i resultatata (Patton, 2002). Meininga med ei slik analyse er å fange opp respondentanes perspektiv, tankar og inntrykk dei har av det erfarte (Postholm, 2005). Gjennom ei fenomenologisk analyse vil ein finne dei fenomena som kjem fram av dei tankane lærarane gjer seg kring skriveprosessen. Fenomena vil ein sjå opp mot den teorien rapporten har tyngda si i og dei sentrale omgrepa (Patton, 2002), samt at analyse vil og ha ei deskriptiv tilnærming (Postholm, 2005).

3.3 Reliabilitet

Reliabilitet skildrar kor påliteleg den forskinga ein tek føre seg er (Postholm, 2005). Det handlar om korleis ein samlar inn data, korleis ein analyserer og tolkar dei funna, og kva funn ein nyttar seg av vidare i prosjektet (Christoffersen & Johannesen, 2012). Difor kan det vere viktig å nemne nokre fallgruver som ein må ta omsyn til i arbeide med resultatata. Feilinformasjon kan

vere ei kjelde, det kan vere at respondenten prøver å svare det som intervjuaren er ute etter og formulere seg deretter, i staden for å svar det som han meiner (Postholm, 2005). At det berre er seks intervjuobjekt gjer denne undersøkinga mindre sett i ein større målestokk, og resultat kan difor ikkje danne grunnlag for ein konklusjon.

4. Presentasjon av resultatata

Empirien vert presentert i same rekkefølge som spørsmåla stod i intervjuet. Det siste spørsmålet vert stilt for å fange opp andre tankar lærarane hadde kring emnet. Svara er lagt ved (vedlegg 5).

4.1 Korleis oppfattar lærarane omgrepet skriveferdigheit?

Fem av seks oppfattar skriveferdigheit som å ha kunnskap om mottakarmedvit, då med vekt på form og formål slik som denne læraren uttrykker: «Evne til å uttrykkje seg skriftleg på ein relevant måte i høve til samanhengen ein skal skrive.». Vidare er femti prosent også opptekne av det grammatiske i ei elevtekst.

4.2 Kva legg dei vekt på og kva gjer dei i før-rettleiinga?

Fire av seks var opptekne av å få fram forkunnskapane til elevane gjennom strategiar som idémyldring, omgrepskart og bilete og film. To tredjedelar nytta seg av modelltekstar i byrjinga for å vise korleis gode tekstar er bygd opp, fokuset vert sett på forma. Tre av seks skreiv at det er viktig å få fram formålet med arbeide, og kva ein ville legge vekt på i vurderinga. To av seks var også opptekne av å lage oppgåver som skulle engasjere, slik at elevane vart motiverte til å byrje skrivinga.

4.3 Korleis legg lærarane til rette for rettleiing undervegs?

Det er to metodar for rettleiing undervegs som går att. Halvparten samtalar med elevane i skriveprosessen og gjev attendemelding der og då. Om det var noko som gjekk at hjå fleire, sa ein av dei tre at han tok opp dette på tavla felles. Fire av seks sa også at dei nytta seg av ein prosessorientert tilnærming. Dei tok inn tekstane og ga attendemelding på det som elevane skulle forbetre, andre gonger ga elevane attendemeldingar til kvarandre.

4.4 Korleis går lærarane fram i etter-rettleiinga og kva legg dei vekt på? Kva er gode element i ei god tilbakemelding meiner dei?

Her kom det fram mange ulike framgangsmåtar. Noko var alle samde i, attendemeldinga må vere selektiv og konstruktiv og to av seks kommenterte at den og må vere framoverretta. Vidare sa to tredjedelar at dei kommenterte innhaldet, det språklege og det grammatiske. Fire av seks kommenterte og at dei starta med noko eleven hadde fått til, ein tredjedel sa og at det er viktig at eleven har forstått kommentaren. Her kom det fram at to av seks også var opptekne av at det ein vurderte skulle vere kjend for elevane på førehand.

Til slutt var det nokre synspunkt frå enkelte lærarar, men som ikkje gjekk at hjå andre. Ein kommenterte at han såg om kommentaren undervegs var teke omsyn til i slutt produktet. Ein annan las også opp høgt elevtekstar kor noko var gjort særst bra. Det siste funnet var spesielt interessant, læraren her kommenterte at han ofte opplevde det som vanskeleg å få elevane til å arbeide vidare med ei teks om dei hadde fått vurdering, og at den difor ikkje får den læringsfremjande effekten som ynskja.

4.5 Kor stor vekt på sjanger legg lærarane i oppgåveformuleringar?

Funna viser her at det er ulike tankar kring temaet. Tre av seks seier dei legg lite vekt på dette, samstundes seier to av dei tre igjen at dei også øver på dette, fordi dei treng trening mot eksamen. Trettitre prosent seier at dei nyttar sjanger frå 8. klasse, medan ein tredjedel legg meir vekt på oppgåveformulering i 10. klasse. Elles sa ein av seks at ein nyttar sjanger, men at elevane kan velja mellom fleire. Ein sa også at sjanger og mottakarmedvit var for dei ein og same sak og at sjangerkunnskap er viktig opp mot eksamen slik at ein har ei reiskapskasse å velje frå.

4.6 Kva tankar har lærarane om karakterbruk for utviklinga av elevar sine skriveferdigheiter?

To tredjedelar seier dei trur at elevane vil utvikle seg like godt utan karakterar, men at ein då treng meir rettleiing for utviklinga. Ein av seks seier og at når han nyttar karakter seier han ifrå at det berre seier noko om den oppgåva og ikkje om det totale synet i faget. Dette er også nær samanheng med ein som seier han berre nyttar karakter ved halvårsvurdering og elles berre nyttar ei skriftleg attendemelding.

Halvparten seier også at karakteren kan ha ein motivasjonsfaktor, ein ytre motivasjonsfaktor. Ein av desse tre seier igjen at det er viktig for eleven å ha noko å strekke seg etter.

4.7 Er det andre forhold læraren ynskjer å ta opp, eller andre ting ein ynskjer å nemne i samband med utvikling av elevar sine skriveferdigheiter?

Ein kommenterte at lærarar må verte flinkare til å arbeide tverrfagleg for å utnytte kompetansen sin slik at ein kan ha færre prøver og innleveringar. På denne måten vil eleven sjølv sjå nytta av kompetansen uavhengig av faga.

Elevane må lese og skrive meir, dette nemnde ein fordi det vil føre til ei metakompetanse kring skriving hjå eleven.

Det siste forholdet var at ein må nytte seg meir av blogg-skriving. Tanken var at ein skulle skrive på ein blogg (ikkje bloggstil), slik at det vart enklare for både lærar og elevar å gå inn å lese og kommentere tekst.

5. Drøfting av resultata

I dette kapittelet vil resultata verte drøfta opp mot teorien denne oppgåva er forankra i. Kva for tendensar er det som er gjeldande, og er det nokre individperspektiv som går på tvers av det forskning og teori seier? Underkapitla er delt inn slik som teorikapittelet.

5.1 Kva er skriveferdigheit?

Majoriteten av respondentane skreiv at skriveferdigheiter handla om mottakarmedvit, grammatikk, samt form og formål. Dette viser at nyare tankar kring formål har nådd fram. Fokuset er i større grad fløtt frå det ortografiske til formål, noko som er interessant sidan SKRIV-prosjektet konkluderte med at formålet var underkommunisert (Kvithyld & Aasen, 2014). Det kan vere dei ulike reiskap som er utvikla for å sette fokus på mellom anna formål, slik som FFF-trekanten og Skrivehjulet.

«Six pluss one trait» (Education Northwest, 2015) vil også kunne vere med på å sette fokus på korleis ein vert ein betre skrivjar. Viktigheita av at lærarane legg fram dei ulike momenta i ei tekst som er avgjerande for kvaliteten er ikkje til å kome frå. Om ein elev ikkje veit kva som er ei god tekst, vil han heller ikkje kunne vite korleis han sjølv skal kunne produsere ein kvalitetstekst.

5.2 Før-retteiing

Her var det ulike måtar å gå fram på, ulike lærarar hadde ulike metodar. Dette bringer oss til formål. I kapittel 3.2.1 vart FFF-trekanten presentert, sjølv om ingen av lærarane direkte sa at dei nytta seg av denne modellen, kjem det klart fram at lærarane nytta seg av grunntanken i FFF-trekanten. Kven skal du skrive til og kva skal teksten nyttast til? I samband med dette, gjekk dei gjennom kriterier på førehand med tanke på kva læraren forventa. Dette er ein god og relevant metode, dette gjer elevane merksame på kva som er forventa av dei. Sannsynet for at ein elev skal lykkast om han veit kor målet står, enn om han må lage stien fram til målet sjølv. To lærarar sa her at dei tok med elevane på denne prosessen, på denne måten vert måla laga med bakgrunn i eleven sitt eige nivå, jamfør Vygotsky sin utviklingssoneteori (Imsen, 2014). Når det gjeld formål kom det ikkje eksplisitt fram at lærarane hadde noko spesielt fokus på det under før-retteiinga, men som svara indikerer, jamfør svara på «kva er skriveferdigheit?», kan det ligge implisitt i læraranes tankar. Dette viser likevel at det er viktig sette eit større fokus på det. Forskinga til SKRIV-prosjektet viste at lærarar har for lite fokus på formål (Kvithyld & Aasen, 2014; Smidt 2011).

Ein annan strategi som kom fram i eit intervju var at det var viktig å hente fram dei kunnskapane elevane sitt inne med. Dette er viktig jamfør Piagets adaptasjonsteori, som viser at det er viktig å dra nytte av kunnskapen elevene har (Imsen, 2014). Ved å utvikle skjemaet til eleven vil eleven ha eit større register å spele på når det gjeld innhaldet i teksten, jamfør fokusomgrepet i FFF-trekanten (Smidt, 2011).

Modellering, eller støttande læring, var og ein strategi som var gjennomgåande aktuell. Det viktige å merke seg her er etter mi meining at støttande læring kan vere så mangt, og nettopp det kom fram i mine intervju. Modelleringstekster kan vere til hjelp for å sette tekster inn i ein kontekst. Som nemnd tidlegare er den autentiske følelsen av å skrive ein tekst svak. Den tradisjonelle skrivinga i skulen har ofte handla om å øve – øve inn ulike former å skrive på (Kvithyld & Aasen, 2014). Å gje elevane tekstar som dei kan sjå på og diskutere i plenum eller to og to vil og vere med på å utvikle dei som skrivarar (Håland, 2010). Nokre av lærarane meinte det ville ha ein motivasjonsfaktor, noko eg og kan vere einig i, motivasjonen vil kome som eit resultat av at elevane har eit enklare utgangspunkt når dei byrjar skrivinga. Konteksten dei skal skrive i vert slått fast av hjelpeteksta. Nokre av lærarane nytta seg og av film og bilete, sjølv om dette ikkje viser eleven korleis han skal skrive, vil det nokre gongar ha ein skapande effekt, kor eleven dannar seg tankar ut i frå det han har sett – det verkar som ei inspirasjonskjelde. Det er støttande for eleven jamfør teorien om støttande undervisning (Imsen, 2014). Når ein nyttar seg av bilete eller film, kan det vere lurt med sjangeravklaring, slik at eleven har noko fast å gå etter. Elles vil det verte for lite kontekstuel, og då hemme den ynskte læringa. Dette var noko Håland også åtvare mot (Håland, 2010).

Då kjem sjanger inn i bilete, noko som vart problematisert i 2.4.3. Resultata frå intervjuet viser at majoriteten la mindre vekt på sjanger, men at dei nytta seg av formuleringar som «kreativ tekst» eller «fagtekst/saktekst». Dette kom som eit resultat av korleis eksamensoppgåvene vert formulert i dag kor Reform 2013 ligg til grunn. Oppgåvene før hadde kvar sine sjangrar eller det var valfri sjanger. Dette har gått ut, og er erstatta av formuleringar som underhaldande-, argumenterande-, reflekterande- og liknande tekster. Dette viser klart og tydeleg det som lærarane svarar angående Reform 2013, og korleis den er førande for korleis lærarane arbeider med sjanger. Utviklinga frå L97 til LK06 viser tydeleg korleis fokuset har endra seg. I L97 var alle sjangrane ein skulle kunne ramsa opp, medan LK06 legg meir opp til kva ein skal undervise i sjølv, noko lærarane sjølv peikar på. Dei seier vidare at dei vil gje elevane ein sjangerbank slik at dei her ei reiskapskasse å nytte seg av ettersom kva for eksamensoppgåve dei får. Skal dei skrive ei underhaldande tekst må dei forstå kva for verkemiddel dei må nytte seg av, då kan

det vere hensiktsmessig å kunne noko om kåseri. Det er difor ikkje overraskande at nokre skreiv at dei hadde meir fokus på ordlyd i 10. klasse, og arbeida meir med ulike sjangrar og sjangertrekk i 8. og 9. klasse. Eit moment som er interessant å trekke fram er at det kan ligge ein motsetnad i planen, i reform 2013, mellom modellering av sjangrar og mindre vekt på tradisjonelle sjangrar, og meir vekt på kommunikasjon, bruk og formål, det at teksten skal underhalde, overtyde også vidare.

Eit anna element som gjorde seg gjeldande var aspektet formål, som i og for seg heng saman med Reform 2013 og eksamensforma, men i dette avsnittet vil sjølve sjangerundervisninga verte drøfta. Resultata viser at det er den eksplisitte sjangerundervisninga som er gjeldande. Likevel er det viktig å presisere at den implisitte sjangerundervisninga er viktig. Nokre lærarar skreiv at dei nytta seg av gode modelleringstekster, og dette er ei implisitt tilnærming. Ein lærar svara slik: «... det er viktig at dei skriv og les mykje.». Å lese mykje er viktig, og ein modelleringsteknikk, den som les fleire gode tekster vil og få eit betre grep om kva ei god tekst er, og kva verkemiddel som er nytta i ulike tekster. Ved å lese mykje, vil elevane kunne utvikle ei metakompetanse om tekster og sjangertrekk.

Det lærarane seier om sjanger er også det resultatet frå KAL-prosjektet viser, oppgåvene gjev stor sjangermessig fridom, som igjen fører til at eleven enklare kan finne ei tilnæringsmåte. KAL-prosjektet viste at forteljande sjangrar vart nytta mest, medan 10-15% skreiv innanfor sakprosa (Evensen, 2003).

5.3 Rettleiing undervegs

POS var ein metode som fire nytta seg av, og viser at POS fortsatt er gjeldande trass i dei utfordringane som kom fram i teorien og som lærarane sjølv skriver. Fleire er inne på at det er både tids- og ressurskrevjande, og mange elever er ikkje motiverte for å drive revisjonsarbeid av eigne oppgåver som dei ser på som ferdige. Likevel viser resultata at grunntanken frå Rohmans resultat er i bruk, men at ein i dag gjer eit grundigare arbeid i førskrive-fasa. Vidare fungere læraren i dag meir som ein rettleiar undervegs i prosessen, og ikkje berre fungerer som ein rettleiar etter avslutta prosess.

Positivt er det at lærarane svarar at dei gjev respons på arbeidet undervegs, noko som forskning viser at er avgjerande for funksjonell respons, det vi kallar «feedback» (Kvithyld & Aasen 2014; Hattie & Timperley, 2007). Utfordringa her er som nemnd at det tek tid og difor må ein som lærar vere fleksibel og kreativ. Ein av respondentane viser dette, han skreiv at han nytta seg av blogg som eit hjelpemiddel. På denne måten vert det enklare for læraren å kunne gå inn å

kommentere, samt at elevar også kunne kommenter kvarandre sine tekstar. Dette gjer det ikkje nødvendigvis mindre ressurskrevjande, men tida vert meir fleksibel.

Då er vi over på kvarandrevurdering, kor elevane sjølv er rettleiarar for kvarandre gjennom skriveprosessen. I denne framgangsmåten vil elevane få utvikle sine ferdigheiter gjennom å kommentere andre. Likevel nemnde ein lærar at han hadde gått bort i frå den metoden, slik den var nokre år attende, fordi det ikkje fungerte optimalt. Grunnen var at dei beste elevane ikkje fekk god nok utbyting fordi den faglege avstanden mellom dei var for stor. Skal ein få dette til å gå treng ein differensierte grupper, som igjen tek tid å utarbeide.

Den siste strategien som kom fram var spontane kommentarar i skriveprosessen, læraren las og gav attendemelding der og då. På denne måten vil ein elev kunne forbetre teksta si der og då i prosessen noko som er positivt. I fall det var noko som gjekk att hjå fleire tok dei opp dette der og då på tavla felles, då ville læraren spare tid og kunne rettleie fleire under timen.

5.4 Rettleiing etter slutta skriveprosess

Sjølv om respons undervegs, jamfør Hattie og Timperley, er ein viktig prosess for læring, må ein også gjeve ei attendemelding på eit ferdig produkt. Dette var og eit tema kor intervjuobjekta var relativt samstemde i kva som var viktig og korleis ein skulle gå fram.

I rettleiinga etter slutta skriveprosess opererte lærarane med ord som *konstruktiv* og *framoverretta*. Fire av dei igjen var opptekne av å starte med noko elven hadde fått til. Dette er positivt og svarar til dei resultat Kvithyld og Aasen har kome til, jamfør resultat om at ein må trekke frem det eleven har fått til for å motivere for revisjon av tekst. Dette er viktig, ein som berre får understreka det ein ikkje har fått til vil vere lite motivert for å byrje revideringsarbeidet. Alle var samstemde i at attendemeldinga må vere selektiv. Læraren må selektare ut kva for områder ein skal forbetre og arbeide vidare på, om han hadde fått tilbakemelding kor det står at ein må forbetre alt vil dette drepe motivasjonen eleven har for revidering.

Ein annan viktig detalj i ei attendemelding, for at ho skal kunne kallast formativ, er at den må vere framoverretta (Hartberg, Dobson, & Gran, 2013). Dette var eit poeng som ein av lærarane meinte var viktig, den må kunne nyttast i den neste teksta som eleven skal skrive. Dei tipsa som eleven fekk var dei områda som også fekk fokus ved neste attendemelding. Hadde eleven klart å forbetre dei evna han sist sleit med? Det viktige med ei slik melding er at den må vere forståeleg for eleven, dette gjeld uansett type attendemelding (Kvithyld & Aasen, 2014). Læraren må gjere seg forstått for eleven for at attendemeldinga skal bære frukter, og i denne prosessen må læraren fungere som rettleiar og ikkje korrekturlesar.

Det var to moment som skilde seg ut i mine funn innanfor dette emne. Den fyrste var at ein av lærarane sa at han tok fram døme frå nokre tekstar som var spesielt gode og las dette opp for elevane i klassa. Dette kan dette føre til motivasjon for å skrive betre slik at kanskje «eg» også får mitt lese opp. Det som kan vere eit faremoment ved dette er sjølv sagt at det berre vert dei fagleg sterke elevane som får sine lese opp, og vil føre til mindre motivasjon hjå dei svakare elevane fagleg sett. Det andre momentet var at to av lærarane og fekk elevane til å rette opp att gjennomgåande feil i teksta si, dette er som dei og peika på sjølv ein omstridt måte å fremje læring på, og at det ofte var lite motiverande. Med tanke på dette kan det vere matnyttig for eleven at læraren sett seg ned og viser konkret kva som skal utbetrast. I denne samanhengen kan læraren vise feila opp mot kva som er kvalitetstrekk for ei tekst, og i så måte tydeleggjere for eleven at du må utbetre det/desse områda, jamfør Northwest Educations seks punkt på kva ei god tekst er. Elles kan det vere viktig å gjere det tydeleg for eleven at desse områda må utviklast for å utvikle skriveferdigheitene til eleven.

I delkapittelet om rettleiing før skriveøkta sa ein at ein måtte seie frå på førehand kva som ein skulle legge vekt på i vurderinga. For LK06 er både evaluering og måloppnåing viktig. Sjølv om måla ikkje styrer korleis læraren skal legge opp undervisninga er dei ganske tydelege på kva elevane skal vere igjennom etter 10. klasse (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Kommentrane som ein elev får skal vere kjend for eleven. Etter mitt skjønn vil dette gjere vurderinga mindre farleg, nettopp fordi eleven veit kva læraren hadde forventa. Eit anna moment her er etter mi meining at læraren og kan forklare eleven betre kvifor ein fekk den vurderinga/karakteren han fekk.

Karakter er omdiskutert vurderingsreiskap, i den samanheng at det er ulike syn på kva funksjon den eigentleg har for ein elev si utvikling. Intervjuobjekta mine var samstemde i at karakteren i seg sjølv ikkje nødvendigvis fremjar læring. I kapittelet 2.6.2 kom det fram at karakteren kunne sjåast på som løn. To av lærarane meinte og at karakteren hadde ein ytre motivasjonsfaktor, kor elevane ville strevje etter å få ein betre karakter. Noko som også kom fram av undersøkinga til Peer Bjørkeng (Bjørkeng, 2014). Likevel kan ein merke seg dei som arbeider jamt og godt, men som aldri får noko betre enn ein trear/firer vil erfare karakteren som umotiverande. Det som støtter opp under lærarane sine utsegn om at elevane ville lære meir utan karakter er forskinga til Butler (1988) som nemnd tidlegare. Resultata hans viser at dei elevane som fekk berre kommentar utvikla seg meir i forhold til dei som fekk berre karakter eller kommentar med karakter (Hartberg, Dobson, & Gran, 2013). Dette er eit tema som ein

kunne diskutert i det uendelige, men i følge Butler bør ein fremje mindre karakterbruk, sjølv om elevane vil ha karakterar (Bjørkeng, 2014).

Når det gjeld dei som opplevde det som vanskeleg å få elevane til å ta til seg kommentaren frå læraren, og gå i gong med revideringsarbeidet, vil ein kunne vise til dei fem tesen om funksjonell respons på elevtekster. Dei slår fast at ein må arbeide for å skape ei haldning for revideringsarbeid hjå elevane, som nemnd overfor.

6. Oppsummering

Rapporten har forsøkt å få tak på korleis ein som norsklærer kan fremje skriveutvikling og få ut eleven sitt potensiale, og gjere eleven i stand til å møte det skrivesamfunnet vi har i dag. Dei mest markante og viktigaste tendensane vil no vert lyfta fram.

Eit interessant funn er at modellering er viktig, sjølv om sjanger og formål ikkje er vektlagt i LK06. Likevel nyttar mange modellering, og lesing av tekster, resepsjon, for å kunne dra nytte av dette i produksjonen av tekstar. Sidan eksamensformuleringane, styrt av læreplanen, opererer med drøfting, refleksjon og så vidare, treng ein å kunne ulike sjangrar for å kunne drøft eller underhalde. Slik sett vert det ein motsetnad mellom LK06 og modellering.

Med utgangspunkt i formål kom det fram at halvparten i før-rettleiinga uttrykte fokuset på det eksplisitt, noko som er positivt. Kanskje er lærarane vorte meir merksame på nettopp formål, etter at forskinga til Jon Smidt viste at formål har vore sterkt underkommunisert og fokuset i hovudsak har vore på innhaldet i tekstane. Likevel er det viktig å framleis sette fokus på formål, og nytte seg av dei reiskapane som er til hjelp, jamfør FFF-trekanten og Skrivehjulet.

To tredjedelar arbeider framleis med POS, men har gått vekk frå den POS som vi hadde ei periode kor det var elevgrupper som ga attendemelding på tekstane til kvarandre. Det kom fram i denne rapporten vi ser at det i stor grad er læraren som fungerer som rettleiar og som viser eleven vegen vidare, men at ein og i nokre tilfelle nytta medelevar, såkalla kvarandrevurdering. Eit ankepunkt mot nettopp POS som metode er at det er tidkrevjande for læraren og krev mykje av hans ressursar. Likevel viser resultatata at POS framleis er ein sentral skrivemetode som vert nytta av lærarane.

Eit sentralt funn i rapporten er at alle er samstemde i at dei kommentarane elevane får både under og etter skriveprosessen, er at den skal vere selektiv. Her viser lærarane at dei også er oppdatert på nyare forskning, og i denne samanhengen har forskning, henta frå Kvithyld og Aasen, kome fram til at kommentarane må vere selektert. Det er ikkje lenger fokus på at eleven skal forbetre alt som ikkje er godt nok, men han skal utvikle dei områda som er mest hensiktsmessig for eleven. Denne vurderinga er det læraren sjølv som må ta, og på denne måten vert kvar kommentar differensiert ut i frå kvar enkelt elev, som er positiv.

To av resultatata ga grunn til bekymring. Berre to av totalt seks uttrykte eksplisitt at det var viktig for dei at eleven forstod kommentaren, eit viktig moment ved ei attendemelding, jamfør kapittel 2.5.1. Samstundes var det berre ein som svara at han såg etter om kommentaren eleven hadde

fått undervegs var teke omsyn til i det ferdige produktet. Likevel må ein ikkje svartmale dette, sjølv om det berre er eit par som nemner det, så kan det vere at fleire er opptekne av det, men som ikkje uttrykte det i intervjuet.

I ein rapport av dette omfanget er det vanskeleg å slå fast noko konkret eller bastant som læraren må gjere for å utvikle eleven sine skriveferdigheiter best mogleg. Når det er sagt er det ulike hjelpemiddel i denne rapporten som kan vere gode reiskap for god skriveutvikling, og det respondentane har svara står i stil med det forskning og teori viser. Skriveutvikling er uansett eit område som treng fokus, og sitatet som innleia rapporten kan difor vere eit godt utsegn å ha med seg som lærar uansett fag og trinn. Det er vår oppgåve som lærarar å spisse elevane sine skriveferdigheiter, slik at dei vert kompetente skrivarar i dagens samfunn.

Referanseliste

- Berge, K. J. (2005). Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I K. J. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & W. Vagle, *Ungdommers skrivekompetanse bind 2: Norskeksamen som tekst* (ss. 187-190). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. Aasen, & S. Nome, *Det nye norskfaget* (ss. 161-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørkeng, P. H. (2014). Karakteren i ungdomsskolen. I J. Smidt, R. Solhiem, & A. J. Aasen, *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (ss. 179-188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen - hva sier nyere forskning? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes, *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (ss. 35-39). Oslo: Universitetsforlaget.
- Education Northwest. (2015, 05 13). *Trait Definitions*. Henta frå Education Northwest: <http://educationnorthwest.org/traits/trait-definitions#presentation>
- Eritsland, A. G. (2007). *Skrivepedagogikk - Teori og metode*. Oslo: Samlaget.
- Evensen, L. S. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*. Trondheim: Insitutt for språk- og kommunikasjonsstudeir.
- Evensen, L. S., Halse, M. E., Hoel, T. L., Lorentzen, R. T., Moslet, I., & Smidt, J. (1991). *SKRIVE-PUFF The DEVEL Project - Utvikling av skriftspråklig kompetanse*. Trondheim: Senter for samfunnsforskning.
- Government of South Australia. (2015, 03 11). *South Australia Department for Education and Child Development*. Henta frå South Australian Curriculum Standards and Accountability: http://www.sacsa.sa.edu.au/index_fsrc.asp?t=EL&ID=D10A
- Grønmo, S. (2007). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

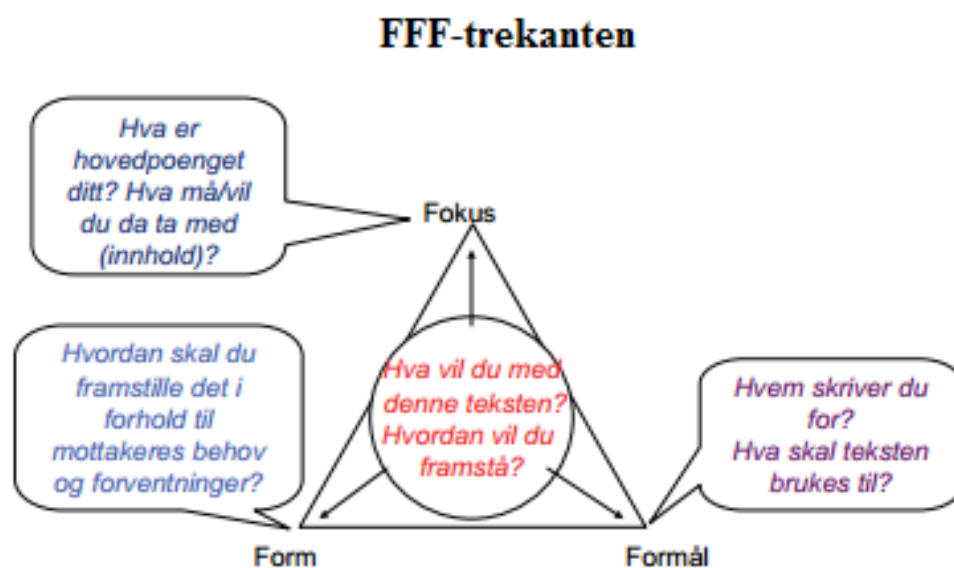
- Halse, M. E. (1993). Loggen, novellen, og jentene. Ansatser til en bakhtinsk lesing av en prosessorientert skrivekultur. I L. S. Evensen, & I. Moslet, *Skrivepedagogisk fornying* (ss. 84-86). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2013). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007, 03 13). *Sage journals*. Henta frå The power of feedback: <http://rer.sagepub.com/content/77/1/81.full.pdf+html>
- Helland, T. (2013). Vi lærer gjennom livet. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen 1 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (ss. 278-279). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hertzberg, F., & Dysthe, O. (2012). Prosesskriving - hvor står vi i dag? I S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim, *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (ss. 59-71). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (1995). *Elevsamtaler om Skrivning. Responsgrupper i teori og praksis*. Trondheim: Avdeling for lærerutdanning og skoleutvikling, Den allmenlivenskapelige høgskolen, Universitetet i Trondheim.
- Håland, A. (2010). Lesing av modelltekstar gir skriverammer. I J. Smidt, I. Folkvord, & A. J. Aasen, *Rammer for skrivning* (ss. 110-112, 117-123). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Igland, M.-A. (2009). Ein ettertankens didaktikk: om forståinga a pedagogisk tekstrespons. I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg, & H. Otnes, *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (ss. 28-30). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. (2015, 05 11). *UiO: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning*. Henta frå Om PISA (Programme for International Student Assessment): <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekt-sider/pisa/om-pisa/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kvithyld, T. (2015, 05 11). Henta frå Utdanningsdirektoratet:
<http://www.udir.no/pagefiles/76500/skrivesenteret.pdf>
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011, 03). *Fem teser om funksjonell respons på elevtekster*. Henta frå Skrivesenteret:
http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Trygve_Kvithyld_Arne_Johannes_Aasen1.pdf
- Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2014). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen, *På sporet av god skriveopplæring* (ss. 87-98). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Lorentzen, R. T., & Smidt, J. (2008). *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Normprosjektet. (2015, 04 23). *Om normprosjektet*. Henta frå Normprosjektet:
<http://norm.skrivesenteret.no/om-normprosjektet/>
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousands Oaks: SAGE Publications.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode - En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Senje, T., & Skjong, S. (2005). *Elevfortellinger - analyse og vurdering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Siterte sitater. (2015, 04 17). *Skrive*. Henta frå Siterte sitater:
<http://www.ordtak.no/index.php?emne=Skrive>
- Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skrivesenteret . (2013, 06 02). *Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning*. Henta frå Skrivesenteret: <http://www.skrivesenteret.no/om-oss/>
- Skrivesenteret. (2013). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skiving på ungdomstrinnet*. Trondheim: HiST.
- Skrivesenteret. (2015, 05 10). *Skrivehjulet*. Henta frå Skrivesenteret:
<http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>

- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen, *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (ss. 9-30). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Solheim, R. (2014). Kvifor skriv vi? I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen, *På sporet av god skriveopplæring* (ss. 43-44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Torvatn, A. C. (2009). Sjangeropplæring - eksplisitt eller implisitt? I J. Smidt, *Norskdidaktikk - ei grunnbok* (ss. 317-323). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tranvik, T. (2015, 04 23). *Kvalitative intervjuer og observasjon*. Henta frå UiO: <http://www.uio.no/studier/emner/jus/afin/FINF4002/v12/Metode.kval.intervjuer.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 01 12). *God skriveopplæring - for lærere på ungdomstrinnet*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Skriving-som-grunnleggende-ferdighet/God-skriveopplaring---for-larere-pa-ungdomstrinnet/Skriving-som-grunnleggende-ferdighet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a, 04 22). *Reviderte læreplaner*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Lareplaner/Finn-lareplan/endringer/Reviderte-lareplaner/#Norsk>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, 03 13). *Læreplan i norsk - kompetansemål*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1974299133>
- Wicklund, B. (2014). Hvordan kan vi lære elever å skrive fortellinger? I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen, *På sporet av god skriveopplæring* (ss. 99 - 113). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

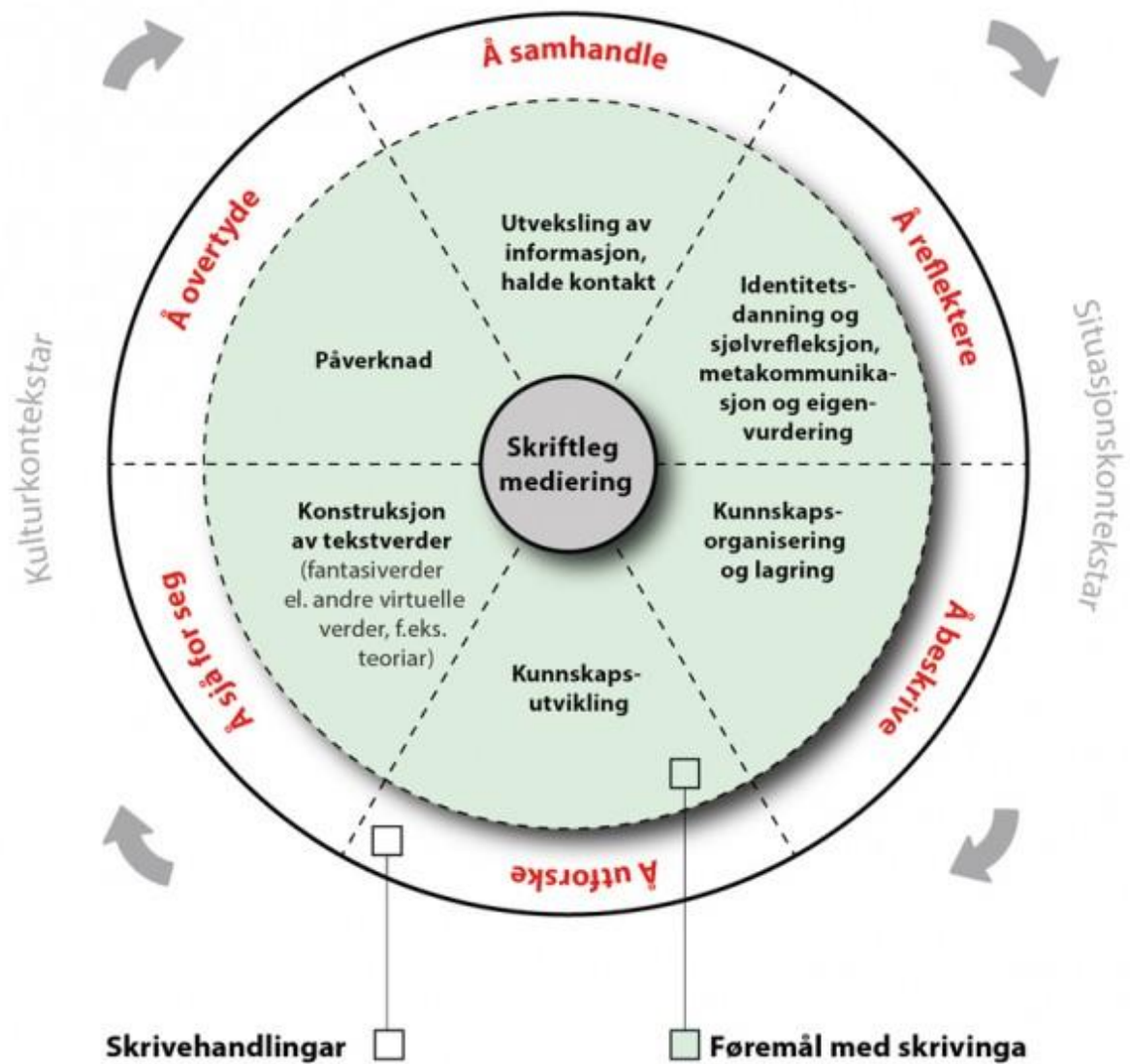
Vedlegg

Vedlegg 1: FFF-trekanten henta frå *På sporet av god skriveopplæring*



Vedlegg 2: Skrivehjulet

Framheving av funksjonelle sider ved skrijving



Vedlegg 3: Intervjumalen

Intervju om utvikling av elevar sine skriveferdigheiter

I dette intervjuet ynskjer eg å få svar på ulike spørsmål når det gjeld utvikling av elevar sine skriveferdigheiter, det vil verte gjennomført som eit brevintervju. Det vil seie at eg sender deg dette intervjuet og du svarar på det og sender det attende til min e-post: **erland.hareland@hotmail.com**.

Eg er ute etter dine synspunkt kring dei ulike emna. Det vil i hovudsak dreie seg om korleis du som norsklærer legg opp til skriveøker med tanke på før, under og etter skriving. Skriv så utfyllande du kan.

På førehand takk for all god hjelp!

For spørsmål ta kontakt på e-post: erland.hareland@hotmail.com

eller tlf: 97 76 31 29

- 1. Kva legg du i omgrepet *skriveferdigheiter*?**
- 2. Før ei skriveøkt tek til, kva legg du vekt på og kva gjer du i før-rettleiinga?**
- 3. Medan skriveøkta går føre seg, korleis legg du opp til rettleiing undervegs?**
- 4. I etter-rettleiinga, korleis går du fram og kva legg du vekt på her?**
- 5. Kva er viktige element i ei god tilbakemelding meiner du?**
- 6. Kva vekt legg du på sjanger i oppgåveformuleringar?**
- 7. Kva tankar har du om karakterbruk for utviklinga av elevens skriveferdigheiter?**
- 8. Er det andre forhold du ynskjer å ta opp, eller andre ting du ynskjer å nemne i samband med utvikling av elevar sine skriveferdigheiter?**

Vedlegg 4: Intervjuguiden

Intervjuguide

<p>Fase 1 : Førebuingar til intervju</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Temaet for intervjuet er kva norsklærarar tenkje og meiner kring utvikling av elevar sine skriveferdigheiter. Difor treng eg sar frå deg om kva meiningar du har kring dette. ❖ Intervjuet vil gå føre seg anonymt. ❖ Er det spørsmål i forhold til intervjuet elle formål kan du ta kontakt med meg på e-post: erland.hareland@hotmail.com. ❖ Det vert gjennomført skriftelg.
<p>Fase 2: Gjennomføring av intervju</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Du vil få totalt 8 spørsmål, kor spørsmåla er opne. Det vil med andre ord si at eg ikkje er ute etter noko fasitsvar, men dine meiningar og synspunkt kring dei emna som spørsmåla omhandlar. ❖ Sidan intervjuet vert gjennomført skriftleg som ein brevmetode vil det ikkje verte nokon oppfølgingsspørsmål. ❖ Det siste spørsmålet har eg teke med i tilfelle læraren sjølv har andre synspunkt som han meiner det er viktig å få med. Dette har eg valt å ta med på grunn av at det kan vere noko eg ikkje har tenkt på, men som kan vere relevant i samband med problemstillinga i rapporten min.
<p>Fase 3: Analyse av resultat</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Eg vil presentere funna mine på ein fenomenologisk måte. Det vil seie at eg vil kartlegge dei ulike synspunkta som kjem fram i dei ulike intervju og prøve å fange essensen av det eg har erfart. ❖ Funna vil vidare verte drøfta opp mot teori og forskning, og dei styrande dokumenta frå Utdanningsdirektoratet. ❖ Drøftinga vil til slutt danne grunnlaget for oppsummeringa kor eg vil prøve å gje eit svar på problemstillinga mi.

Vedlegg 5: Svar på intervju

Her er vedlegga med dei svara eg har fått frå respondentane i undersøkinga.

Intervju om utvikling av elevar sine skriveferdigheiter

I dette intervjuet ynskjer eg å få svar på ulike spørsmål når det gjeld utvikling av elevar sine skriveferdigheiter, det vil verte gjennomført som eit brevintervju. Det vil seie at eg sender deg dette intervjuet og du svarar på det og sender det attende til min e-post: **erland.hareland@hotmail.com**.

Eg er ute etter dine synspunkt kring dei ulike emna. Det vil i hovudsak dreie seg om korleis du som norsklærer legg opp til skriveøktar med tanke på før, under og etter skriving. Skriv så utfyllande du kan.

På førehand takk for all god hjelp!

For spørsmål ta kontakt på e-post: erland.hareland@hotmail.com

eller tlf: 97 76 31 29

1. Kva legg du i omgrepet *skriveferdigheiter*?

Tja, du vil vel ikkje ha ei lang avhandling. Eg meiner det ligg i matrisa som vert brukt til vurdering av eksamen i 10. trinn. Det er på mange måter ei grei oppsummering av skriveferdigheiter, sjølv om ein sjølvsagt ikkje får alle elevane til nivå ”høg måloppnåing”.

2. Før ei skriveøkt tek til, kva legg du vekt på og kva gjer du i før-rettleiinga?

Motivering, motivering og motivering. Gode døme på liknande tekstar, idemyldring rundt tema, bruker bilete og film.

3. Medan skriveøkta går føre seg, korleis legg du opp til rettleiing undervegs?

Vi bruker mykje prosessorientert skrivning. Nokre gonger er det lærar som kjem med respons, men det er svært arbeidskrevjande.

4. I etter-rettleiinga, korleis går du fram og kva legg du vekt på her?

Det meste går på innhald og oppbygging. Kreativitet, det uventa og så har vi alltid ei runde til slutt som går på det formelle (rettskriving, teikn osv)

5. Kva er viktige element i ei god tilbakemelding meiner du?

Kva skal eleven arbeide med for å forbetre tekstane sine. Prøver å vere konkret på kva som er bra og kva som kan bli betre.

6. Kva vekt legg du på sjanger i oppgåveformuleringar?

Etterkvart mindre og mindre. Bruker meir omgrep som kreativ tekst, informativ tekst

....

7. Kva tankar har du om karakterbruk for utviklinga av elevens skriveferdigheiter?

For dei fleste er karakterar motiverande, men ein opplever alltid elevar som arbeider jamnt og trutt, men som aldri oppnår betre karakter enn kanskje ein 3-ar. Då er det ikkje alltid like lett å setje karakter.

8. Er det andre forhold du ynskjer å ta opp, eller andre ting du ynskjer å nemne i samband med utvikling av elevar sine skriveferdigheiter?

La dei skrive blogg. Bruk blogg som eit verky, ta i bruk moglegheiten for kommentarar frå både lærar og elev. Det ultimate verky er ikkje utvikla, men eg har klare meininger om korleis det skulle fungere og er faktisk i dialog med ITs learning om dette.

Vart litt stuttfatta og ikkje spesielt gjennomarbeidde svar, men slik vert det i ein travel kvardag. God påske!

Intervju om utvikling av elevar sine skriveferdigheiter

I dette intervjuet ynskjer eg å få svar på ulike spørsmål når det gjeld utvikling av elevar sine skriveferdigheiter, det vil verte gjennomført som eit brevintervju. Det vil seie at eg sender deg dette intervjuet og du svarar på det og sender det attende til min e-post: **erland.hareland@hotmail.com**.

Eg er ute etter dine synspunkt kring dei ulike emna. Det vil i hovudsak dreie seg om korleis du som norsklærer legg opp til skriveøker med tanke på før, under og etter skriving. Skriv så utfyllande du kan.

På førehand takk for all god hjelp!

For spørsmål ta kontakt på e-post: erland.hareland@hotmail.com

eller tlf: 97 76 31 29

1. Kva legg du i omgrepet *skriveferdigheiter*?

Hvor godt man klarer å bruke språket skriftlig, hvor godt man klarer å formidle kunnskap, opplevelser, spenning, følelser, argumenter, tanker etc skriftlig. Hvor godt man klarer å gjøre seg forstått skriftlig og formidle hva slags fagkompetanse du har, både norskfaglig og andre fag.

2. Før ei skriveøkt tek til, kva legg du vekt på og kva gjer du i før-rettleiinga?

Hente opp igjen forkunnskap, kva har eleven prestert tidligere, hvilke råd har han fått tidligere. Kva forlanges av gitte oppgaver, hva er kriteriene for en god oppgave, gjerne bruke gode eksempeltekster også.

3. Medan skriveøkta går føre seg, korleis legg du opp til rettleiing undervegs?

Samtale med eleven underveis, kva er bra med teksten og hvor skal han videre? Hvilke kriterier er oppnådd, hvilke gjenstår å jobbe med.

4. I etter-rettleiinga, korleis går du fram og kva legg du vekt på her?

Hvilke kriterier er oppnådd, kva er bra med teksten og kva må jobbes videre med, samt tips til hvordan man skal klare å oppnå meir.

5. Kva er viktige element i ei god tilbakemelding meiner du?

Kva har eleven fått til og kva skal han nå jobbe/øve meir på.

6. Kva vekt legg du på sjanger i oppgaveformuleringar?

Lite pga eksamensbestillingen legger liten vekt på det, samtidig som vi vektlegger å øve ulike sjangre slik at du har noe å velje i og sette saman på tvers av kjennetegn når de skal ha eksamen og briljere med kva de kan.

7. Kva tankar har du om karakterbruk for utviklinga av elevens skriveferdigheiter?

Mye mindre karakterjag underveis, mye meir veiledning underveis, og karakter og oppsummering av «ståa» faglig ved halvårsvurderinga.

8. Er det andre forhold du ynskjer å ta opp, eller andre ting du ynskjer å nemne i samband med utvikling av elevar sine skriveferdigheiter?

Lærere må i større grad jobbe på tvers av fag. Eg som norsklærer kan vurdere en innlevering i naturfag basert på norskfagets egenart og kravene til en god fagtekst, naturfaglæreren vurderer i forhold til faglig nivå ut fra naturfagets egenart. Mindre innleveringer og prøver for eleven, og de ser nytten av kompetansen uavhengig av fagene. :-)

Intervju om utvikling av elevar sine skriveferdigheiter

I dette intervjuet ynskjer eg å få svar på ulike spørsmål når det gjeld utvikling av elevar sine skriveferdigheiter, det vil verte gjennomført som eit brevintervju. Det vil seie at eg sender deg dette intervjuet og du svarar på det og sender det attende til min e-post: **erland.hareland@hotmail.com**.

Eg er ute etter dine synspunkt kring dei ulike emna. Det vil i hovudsak dreie seg om korleis du som norsklærer legg opp til skriveøktar med tanke på før, under og etter skriving. Skriv så utfyllande du kan.

På førehand takk for all god hjelp!

For spørsmål ta kontakt på e-post: erland.hareland@hotmail.com

eller tlf: 97 76 31 29

1. Kva legg du i omgrepet *skriveferdigheiter*?

Med skriveferdigheiter meiner eg evna til å gjera seg forstått/ greie ut om noko og/eller uttrykke seg klart og tydeleg skriftleg. Her ligg og at språket er såpass bra at det er tydeleg kva skrivaren vil med det skriftlege arbeidet sitt og at det ikkje er for mange skrivefeil.

2. Før ei skriveøkt tek til, kva legg du vekt på og kva gjer du i før-rettleiinga?

Kva er det viktige med dette skriftlege arbeidet / kva legg vi vekt på her. Det presiserer eg før ei skriveøkt. Det kan vere at no er fokuset t.d. sjangerlære, rettskriving eller rettskriving. Det kan vere at førre skrivearbeid var prega av t.d. mange rettskrivingsfeil og da blir det litt fokus på det før ny skriveoppgåve.

3. Medan skriveøkta går føre seg, korleis legg du opp til rettleiing undervegs?

For det meste bruker eg responsgrupper eller at elevane kan levere inn eit utkast til gjennomlesing før dei leverer inn det endelege utkastet.

4. I etter-rettleiinga, korleis går du fram og kva legg du vekt på her?

Vanskeleg område for eg opplever at elevane i liten grad er villige til å arbeide vidare med tekster dei har fått vurdering på. Difor kan det vere greitt at dei leverer inn eit utkast til gjennomlesing før det endelege utkastet blir levert og vurdert. Så har eg prøvd med grupper som i etterkant har gått gjennom tekstane til kvarandre for å sjå på korleis det kunne vore skrive for at det skulle vore betre.

5. Kva er viktige element i ei god tilbakemelding meiner du?

At det blir peika konkret på kva som er bra og at ein peikar på nokre konkrete ting som eleven kan jobbe meir med. Viktig at det ikkje blir påpeika altfor mange utfordringar til eleven kvar gong, men har fokus på eit par heilt konkrete. Viktig å seie kva som er bra.

6. Kva vekt legg du på sjanger i oppgåveformuleringar?

Kjem noko an på klassetrinn. 10.klasse må vere meir sjangerbesisste enn 8.klasse. Det er og avgjerande kva oppgåveformuleringa seier. Er sjanger nemnd konkret der må dette visast i svaret. Eg meirer det er viktig å lære elevane å vere bevisst på sjanger tidleg.

7. Kva tankar har du om karakterbruk for utviklinga av elevens skriveferdigheiter?

Karakterer er meir enn måte å måle oppnådd kompetanse på og motivere på. Samstundes kan karakterer verke demotiverande for dei som aldri kjem seg særleg høgt. Den andre, skriftlege attendemeldinga er meir verdifull som eit verktøy for å auke skivedugleiken.

8. Er det andre forhold du ynskjer å ta opp, eller andre ting du ynskjer å nemne i samband med utvikling av elevar sine skriveferdigheiter?

Det er viktig at elevane skriver mykje og at dei lesar mykje. Dette utviklar dei som gode skrivarar.

Intervju om utvikling av elevar sine skriveferdigheiter

I dette intervjuet ynskjer eg å få svar på ulike spørsmål når det gjeld utvikling av elevar sine skriveferdigheiter, det vil verte gjennomført som eit brevintervju. Det vil seie at eg sender deg dette intervjuet og du svarar på det og sender det attende til min e-post: **erland.hareland@hotmail.com**.

Eg er ute etter dine synspunkt kring dei ulike emna. Det vil i hovudsak dreie seg om korleis du som norsklærer legg opp til skriveøktar med tanke på før, under og etter skriving. Skriv så utfyllande du kan.

På førehand takk for all god hjelp!

For spørsmål ta kontakt på e-post: erland.hareland@hotmail.com

eller tlf: 97 76 31 29

9. Kva legg du i omgrepet *skriveferdigheiter*?

At du kan skrive ein tekst som mottakaren kan forstå, enten det er ein søknad, ei skjønnlitterær tekst, ei melding og liknande. I den forstand at både innhald og språk er formålsteneleg.

10. Før ei skriveøkt tek til, kva legg du vekt på og kva gjer du i før-rettleiinga?

At elevane skal forstå oppgåva ved at læraren gjennomgår denne på førehand. Modellere tekster er etter vårt syn også nyttig. Å lage oppgåver som kan vere motiverande, ved at du f.eks kan bruke kunnskap frå andre fag som du nyleg har arbeidd med (samfunnsfag, krle)i oppgåveteksta.

3. Medan skriveøkta går føre seg, korleis legg du opp til rettleiing undervegs?

Vi går gjerne rundt og les igjennom det elevane skriv på, ut i frå det rettleiar vi elevane i det vidare arbeidet både med innhald og språk.

Er det nokon som ynskjer at vi skal lese igjennom heile arbeidet før dei leverer inn kan vi gjere det, då tek vi ei samtale om det som er aktuelt.

For nokre år sidan var det meir vanleg at vi tok inn alle fyrsteutkast og gav tilbakemelding på det, men vår erfaring var at elevane stort sett leverte fyrsteutkastet også som endeleg produkt utan å jobbe med tilbakemeldingane dei fekk. Dette vart også prøvd som eksamensordning nokre år der elevane skulle gje tilbakemelding til kvarandre undervegs på eksamensdagen, dette fungerte ikkje iallfall ikkje for dei beste skrivarane.

4. I etter-rettleiinga, korleis går du fram og kva legg du vekt på her?

- Vi les gjerne opp tekstar eller deler av tekstar som enkeltelevar har gjeve gode svar på.
- Tek opp nokre ting som eleven må ha fokus på til neste skriveoppgåve.
- Tek opp språklege ting som er gjennomgåande feil i klassa (tavleundervisning).
- Gjennomgåande feil må kvar enkelt elev rette opp i si tekst. Vi er klar over at nytteverdien i denne arbeidsforma er omstridt. Elevane er gjerne ferdig med oppgåva si når ho er levert, og spesielt når dei fått ein karakter. Difor er det tungt å motivere elevane til dette arbeidet.

5. Kva er viktige element i ei god tilbakemelding meiner du?

At du prøver å leite etter det positive i ei tekst og at du i tilbakemeldinga til eleven greier å formidle dette til eleven.

6. Kva vekt legg du på sjanger i oppgåveformuleringar?

Sjanger og mottakarbevisstheit er etter vår meining to sider av same sak. Det er til hjelp for elevane å ha eit stillas rundt seg når dei skal skrive eim tekst. Da er sjangerkunnskap eit slikt stillas . Det er ikkje lenger sjangerkrav på eksamen, men når det står at du skal skrive ei underhaldande tekst, bør du vite litt om kva type tekst som kan passe. Då er sjangerbevisstheit til hjelp.

7. Kva tankar har du om karakterbruk for utviklinga av elevens skriveferdigheiter?

Vi trur at for dei fleste elevar er karakterar viktig for å ha noko å strekkje seg etter. Dette er sjølvsagt ein ytre motivasjonsfaktor, men på elevundersøkingar skriv mange elevar at dei ytre faktorane er viktige.

8. Er det andre forhold du ynskjer å ta opp, eller andre ting du ynskjer å nemne i samband med utvikling av elevar sine skriveferdigheiter?

Intervju om utvikling av elevar sine skriveferdigheiter

I dette intervjuet ynskjer eg å få svar på ulike spørsmål når det gjeld utvikling av elevar sine skriveferdigheiter, det vil verte gjennomført som eit brevintervju. Det vil seie at eg sender deg dette intervjuet og du svarar på det og sender det attende til min e-post: **erland.hareland@hotmail.com**.

Eg er ute etter dine synspunkt kring dei ulike emna. Det vil i hovudsak dreie seg om korleis du som norsklærer legg opp til skriveøktar med tanke på før, under og etter skriving. Skriv så utfyllande du kan.

På førehand takk for all god hjelp!

For spørsmål ta kontakt på e-post: erland.hareland@hotmail.com

eller tlf: 97 76 31 29

11. Kva legg du i omgrepet *skriveferdigheiter*?

Evne til å uttrykkje seg skriftleg på ein relevant måte i høve til samanhengen ein skal skrive. Med det meiner eg at både mottakarmedvit, formål og form på det ein skal skrive. I tillegg er sjølve uttrykksmåten ein viktig faktor i omgrepet skriveferdigheit.(tekstbinding på ulike nivå, rettskriving, bruk av verkemiddel osv)

12. Før ei skriveøkt tek til, kva legg du vekt på og kva gjer du i før-rettleiinga?

Det kjem noko an på kva tekst som skal skrivast, og om det er i ein kjend teksttype for elevane. Men ofte viser eg døme på tekstar, slik at elevane har nokon lunde klart for seg korleis ein slik tekst kan vere.

Nokre gonger har vi idemyldring saman, for å finne ut kva informasjon/handling som skal vere med, korleis det kan vere lurt å byggje opp teksten. Ein sjeldan gong konstruerer vi modelltekst saman, før elevane tek til å skrive individuelt.

Andre gonger tenkjer elevane for seg sjølv, og noterer ned anten stikkord, omgrepskart, tankekart eller brukar andre strategiar for å få oversikt over kva dei skal skrive.

I tillegg prøver eg å forklare elevane kvifor dei skal skrive det eg ber om – kva målet er, og kvifor det er lurt å lære seg dette.

For meg er det viktig å sikre meg at elevane har forstått kva oppgåva går ut på, og vi brukar ofte god tid på denne fasa.

13. Medan skriveøkta går føre seg, korleis legg du opp til rettleiing undervegs?

Dette kjem også an på kvar i skriveopplæringsprosessen vi er, men eg går rundt og pratar med elevane undervegs. Av og til, om eg ser at fleire strevar med det same, så tek eg ein gjennomgang felles i høve til det dei lurar på. Andre gonger skriv prosessorientert, slik at både eg og medelevar gjev respons på utkasta deira. Sidan nokre av og til treng meir rettleiing enn andre, hender det eg tek ut enkeltelevar og gjev dei rettleiing ein til ein. Eg prøver å vere konkret og selektiv når eg gjev elevane respons – slik at dei skal oppleve attendemeldingane nyttige og ta dei til etterretting i den vidare skrivinga si.

14. I etter-rettleiinga, korleis går du fram og kva legg du vekt på her?

Det kjem an på om teksten skal vurderast med karakter eller ikkje.

Uansett prøver eg å knyte rettleia etter at produktet «er ferdig» til rettleiinga eg gav undervegs, ved å gje ros der eg ser eleven har tatt til seg rettleiing og utvikla teksten sin. I motsett fall, påpeiker eg at eleven kunne ha gjort ting annleis, jfr. undervegs - rettleiinga.

Eg prøve å leggje vekt på attendemeldingar som elevane forstår og kan nyttegjere seg seinare.

Når elevane i tillegg får karakter på teksten dei har skrive, prøver eg å forklare kva dei meistrar på det nivået dei er, og kva dei kan øve på for å meistre eit høgare kompetansenivå. (Om eg ser at det er aktuelt).

15. Kva er viktige element i ei god tilbakemelding meiner du?

- Ho må vere konkret
- Ho må vere selektiv (særleg i høve til «svake» elevar → det nyttar ikkje å ta opp alt dei kan gjere betre!
- Ho må kunne forståast av elevane
- Ho må vere positiv, slik at elevane får lyst til å gjere teksten sin betre

- Tilbakemeldinga må gå føre seg på ein slik måte at eleven har moglegheit til å «svare», slik at det blir ein type dialog mellom eleven og meg

16. Kva vekt legg du på sjanger i oppgåveformuleringar?

Det varierer også, frå kvar i skriveutviklingsprosessen vi er.

Eg startar i 8.klasse med todeling mellom skjønnlitterære sjangrar og sakprega sjangrar, utfordrar elevane etter kvart til å vurdere kva som er kva – kva sjangrar som kan gå over i kvarandre.

Vi jobbar ein del med tradisjonell sjangerlære i 8.klasse og delar av 9.klasse, før vi går over til å ha fokus på kva verb som er brukt i oppgåveformuleringane. Skal ein informere, argumentere, skildre, drøfte osv → kva slags tekstar får vi når vi skriv slik? Eg vil alt i alt si at eg legg relativt liten vekt på sjanger i oppgåveformuleringar.

17. Kva tankar har du om karakterbruk for utviklinga av elevens skriveferdigheiter?

Eg trur elevane hadde utvikla skriveferdigheitene sine minst like godt utan karakterar!

18. Er det andre forhold du ynskjer å ta opp, eller andre ting du ynskjer å nemne i samband med utvikling av elevar sine skriveferdigheiter?

Nei

Intervju om utvikling av elevar sine skriveferdigheiter

I dette intervjuet ynskjer eg å få svar på ulike spørsmål når det gjeld utvikling av elevar sine skriveferdigheiter, det vil verte gjennomført som eit brevintervju. Det vil seie at eg sender deg

dette intervjuet og du svarar på det og sender det attende til min e-post: **erland.hareland@hotmail.com**.

Eg er ute etter dine synspunkt kring dei ulike emna. Det vil i hovudsak dreie seg om korleis du som norsklærer legg opp til skriveøktar med tanke på før, under og etter skriving. Skriv så utfyllande du kan.

På førehand takk for all god hjelp!

For spørsmål ta kontakt på e-post: erland.hareland@hotmail.com

eller tlf: 97 76 31 29

1. Kva legg du i omgrepet *skriveferdigheiter*?

Skriveferdigheiter reknar eg som all kunnskapen eleven har rundt si eiga skriving. Det vil seie språkferdigheitar som grammatikk, rettskriving og ordkunnskap, bruk av verkemiddel for å få fram poenga sine godt, sjangermedvit, kunnskap om målgrupper, korleis ein kan planlegge eigen tekst, og vurdere han sjølv/ilag med andre før ein ferdigstiller.

2. Før ei skriveøkt tek til, kva legg du vekt på og kva gjer du i før-rettleiinga?

Det varierer, sidan eg vil at elevane mine skal ha fleire strategiar for si eiga skriving. Det fyrste eg plar gjera er å gjennomgå oppgåvene nøye. Lese gjennom og snakke i klassa før eg deler ut oppgåvene og les gjennom dei på nytt. Sikrar meg at alle har nokre tankar og har forstått oppgåvene. Så arbeider elevane med strategiar som ide-mylding, tankekart, forskjellige disposisjonar, spontanskriving, assosiasjonar, finne inspirasjon i andre tekstar/filmer og liknande. Fagtekster krev og at du tenker gjennom kva du kan frå før, kvar du kan finne meir informasjon og oppbygging av teksten. Ofte jobber vi med begrepskart før vi starter på fagtekster.

3. Medan skriveøkta går føre seg, korleis legg du opp til rettleiing undervegs?

Som regel er vi berre tilstades i timane, les gjennom og kjem med tips undervegs i skriveprosessen. For dei som ynskjer det markerer vi språklege «feil», og ting dei bør tenke meir gjennom, eller det kan gå på innhald/oppbygging. Vi har ein fordel som alltid er to lærarar inne i norsk, da har vi greitt med tid til kvar enkelt elev. Nokre gongar har vi og respons før den endelige teksten føreligg, anten saman med medelevar eller frå lærar.

4. I etter-rettleiinga, korleis går du fram og kva legg du vekt på her?

Språk, innhald og oppbygging.

5. Kva er viktige element i ei god tilbakemelding meiner du?

Den må vera framoverretta, slik at eleven veit kva grep som må gjerast for å utvikle seg vidare. Eg vurderer elementa i teksta kvar for seg, men skriv og ein kommentar der eg legg vekt på positive ting fyrst, og så kjem eg med konkrete tips for å forbetre skrivinga vidare. Ikkje for mange eller alt på ein gong, da blir det vanskeleg å nyttiggjera seg informasjonen. Tilbakemeldinga kan gjerne, eller helst, vera utan karakter, men om ein må setja karakter kan det vera viktig å seie frå om at dette er ein undervegs-karakter, og ikkje slutt-karakter for dette året. Elevane er alltid i utvikling.

Det eg legg vekt på i ettervurderinga bør vera kjent for elevane i forkant av skriveprosessen og.

6. Kva vekt legg du på sjanger i oppgåveformuleringar?

Meir og meir jo meir skrivekyndige dei er, men i dei fleste oppgåvene er det mogleg å velja sjanger. Bevisstgjer alltid på skilnaden mellom skjønnlitteratur og fagtekstar, men innanfor dei vel dei mykje sjølv. Det er viktig å ha jobba så mykje med å lese tekstar at dei har ei forståing for kva sjanger er.

7. Kva tankar har du om karakterbruk for utviklinga av elevens skriveferdigheiter?

Sjå svar på spørsmål 5.

- 8. Er det andre forhold du ynskjer å ta opp, eller andre ting du ynskjer å nemne i samband med utvikling av elevar sine skriveferdigheiter?**