

## **Skrivekompetanse på påbygg**

En kvalitativ studie av læreres undervisningspraksis i norskfaget på påbygg.

VICTORIA ANGELA HANISCH

VEILEDER

Tom Flaten

**Universitetet i Agder, 2024**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag

Master

### **Festina lente**

Den som omsider når fram til  
et høgt og lenge etterlengt mål,

han vet dette: Det var dine feilsteg  
som brakte deg hit. Ad mørke omveger,  
over snublesteiner og myr og morass,  
hastet du langsomt gjennom låglendet  
mot høgdene  
med solrand over.

*Hans Børli*

## Forord

Jeg er ved veis ende med masterprosjektet mitt, etter å ha tilbakelagt en skriveprosess som har vært både givende, krevende og spennende. Jeg har lært masse nytt, både om fagfeltet, forskningslandskapet og om egen fremtidig undervisningspraksis som lærer. Arbeidet med oppgaven har gitt meg et nytt engasjement for arbeidet med skrivekompetanse i skolen og et utvidet hjerte for påbyggselevne. Masteroppgaven min har blitt til som resultat av muligheten til å intervju seks påbyggslærere i Agder, som har vært så rausere at de har tatt seg tid til prosjektet, midt i en travel lærerhverdag. Det tar jeg ikke for gitt, og jeg vil takke for interessante perspektiver, erfaringer og kunnskap som har kommet frem gjennom intervjuene.

Masterprosjektet mitt har vært en reise som ble lengre enn først antatt da jeg gikk ut i barselpermisjon med halvskrevet oppgave. Siste halvdel av prosjektet har derfor kunnet gjennomføres takket være gode naboer, familiemedlemmer og en ektemann som jevnlig har vært hjemme med barn på toppen av 130 prosent studiebelastning. Takk til farmor, mamma og pappa for barnepass så jeg har fått uforstyrret skrivetid, og til Åshild og Sindre med familier – uten dere hadde ikke dette vært mulig. Jeg vil også rette en stor takk til min standhaftige og dedikerte veileder Tom for gode tilbakemeldinger, tips og oppmuntring gjennom en lang skriveprosess. Å møtes til veiledningstimer over Zoom det siste året har vært lyspunkter for meg, med påfyll av pågangsmot og engasjement for oppgaven. Til sist vil jeg takke min kjære Erlend for all støtte, og for at du hele tiden har hatt troa på meg. Og takk til lille Theodor for motivasjon til å komme i mål.

Victoria Angela Hanisch  
Ski, mai 2024

# Innhold

1. Innledning .....	6
1.1 Motivasjon for oppgaven .....	6
1.2 Valg av tema .....	8
1.3 Forskningsspørsmål og problemstilling .....	9
1.3.1 Forskningsspørsmål .....	9
1.3.2 Problemstilling .....	11
1.4 Oppgavens oppbygning .....	11
2. Rammer for skriving i norskfaget .....	11
2.1 Styringsdokumenter .....	12
2.2 Læreplaner .....	12
3. Teori og tidligere forskning .....	14
3.1 Tidligere forskning .....	14
3.1.1 Hva vet vi om skriving? .....	14
3.1.2 Forskning på påbygg .....	16
3.2 Nyere skriveteori .....	19
3.2.1 Kognitiv skriveteori .....	19
3.2.2 Sosiokulturell skriveteori .....	21
3.2.3 Dialogbasert skriveteori .....	23
3.3 Skrivemetoder .....	23
3.3.1 Proessorientert skriving .....	23
3.3.2 Skrivehjulet som modell for skriving .....	25
3.3.3 Skriverammer .....	26
3.4 Skriveundervisning .....	28
3.4.1 Eksplisitt skriveundervisning .....	28
3.4.2 Grunnprinsipper for god skriveundervisning .....	29
3.4.3 Skriveprosessen med vekt på formativ vurdering .....	30
3.4.4 Modellering av skriving og modelltekster .....	32
4. Metode .....	34
4.1 Bakgrunn for valg av metode .....	34
4.2 Datainnsamling .....	35
4.2.1 Semistrukturert forskningsintervju .....	35
4.2.2 Kriterier for utvalg .....	35
4.2.3 Utvalg .....	36
4.2.4 Intervjuguide .....	37
4.2.5 Gjennomføring av intervjuer .....	38
4.2.6 Transkribering .....	39
4.2.7 Analyse .....	39
4.3 Etske perspektiver .....	41

4.4 Validitet og reliabilitet .....	41
4.4.1 Validitet.....	41
4.4.2 Reliabilitet .....	42
5. Funn og analyse .....	43
5.1 Skriveutviklingens forutsetninger.....	43
5.1.1 Elevenes utgangspunkt.....	44
5.1.2 Skriveopplæring i rammene av et påbyggsår .....	45
5.1.3 En sammenligning med studiespesialisering .....	47
5.2 Skrivemetoder .....	50
5.2.1 Skriverammer .....	50
5.2.2 Proessorientert skrivning .....	51
5.2.3 Modelltekster og modellering av skrivning .....	53
5.3 Hva må til for å lykkes med skrivning?.....	55
5.3.1 � bygge stillas.....	55
5.3.2 Tilbakemeldinger og underveisvurdering .....	56
5.3.3 Bratte læringskurver og modningsmuligheter.....	58
6. Drøfting.....	60
6.1 � legge elevens utgangspunkt til grunn.....	60
6.1.1 En forsiktig start.....	60
6.1.2 Et eksamensrettet og intensivt skoleår .....	62
6.1.3 Forventningsavklaringer .....	64
6.2 � bruke gode skrivestrategier og skrivemetoder .....	65
6.2.1 Skriverammer .....	65
6.2.2 Proessorientert skrivning .....	66
6.2.3 Modellering .....	68
6.2.4 Stillasbygging.....	70
6.3 � lykkes med skrivning på påbygg.....	72
6.3.1 Norsk som modningsfag .....	72
6.3.2 Hva skal til for å utvikle skrivekompetanse? .....	73
7. Avslutning.....	79
7.1 Konklusjon.....	79
7.2 Mulige veier videre .....	82
Litteraturliste.....	84
Sammendrag .....	89
Summary.....	90
Vedlegg.....	91
Vedlegg 1. Meldeskjema for behandling av personopplysninger.....	91
Vedlegg 2. Intervjuguide. ....	93
Vedlegg 3. Informasjonsskriv og samtykkeskjema. ....	95

# 1. Innledning

## 1.1 Motivasjon for oppgaven

Evnen til å uttrykke seg skriftlig er avgjørende for hvilke muligheter man har for kommunikasjon – om det så er som student, i arbeidssammenheng eller i andre formelle eller uformelle anledninger. Helt fra jeg begynte å vurdere ulike tema for masteroppgaven i starten av 4. året på lektorutdanningen, har jeg tenkt at det ville være interessant å skrive en didaktisk oppgave hvor jeg fikk forske på skriving og undervisning. Jeg har gjennom lektorstudiet og praksisperioder i norskfaget reflektert mye over hva som skal til for at elevene kan bli så gode skrivere som mulig. Jeg er interessert i å finne ut mer om hvordan man som lærer kan bidra til at elevene utvikler seg til å bli selvstendige, strukturerte, dyktige, fleksible og velformulerte skrivere.

Jeg har gått lektorutdanningen 8-13, og denne oppgaven er derfor skrevet med et didaktisk utgangspunkt og et «lærerblikk» på materialet. Gjennom oppgaven ønsker jeg å undersøke og reflektere rundt hvordan skrivelærere kan forberede elevene på å møte nye skrivesituasjoner med innarbeidede skriveferdigheter. Jeg håper at det jeg finner ut gjennom undersøkelsene mine, og det som kommer frem gjennom drøfting og konklusjon, vil bli til nytte og glede i min egen undervisning som norsklærer, for forhåpentligvis også for andre.

En av hovedgrunnene til at jeg vil bli norsklærer, utover kontakten med og oppfølgingen av elevene, er at jeg ser en enorm fordel ved det å kunne skrive godt, og har lyst til å bidra til at ungdommer kan utvikle sitt skriftlige potensial. Jeg er overbevist om at dersom elevene får god skrivetrening, konstruktive tilbakemeldinger og tett oppfølging av høy faglig kvalitet, vil de kunne utvikle seg til fleksible skrivere med et solid grunnlag for å ta videre utdanning. Skriveopplæringen gir kompetanse for livet. Å skrive gode tekster og eksamener på universitet og høyskole avhenger ikke bare av faglig kunnskap, men av å inneha et høyt nivå av tekstforståelse, skriveferdigheter og skriftlig formidlingsevne som studentene har med seg fra grunnskole og videregående opplæring.

Skrivekompetanse åpner dører. Jeg er takknemlig for skrivekompetansen jeg har fått tilegne meg med støtte fra gode skrivelærere gjennom 13 års skolegang. Jeg har opplevd å få stor nytte og glede av denne kompetansen som student. Gjennom lektorutdanningen, som nå går mot en avslutning, har jeg fått oppleve å formidle kunnskap gjennom tekst på mangfoldige eksamener i mine fagdisipliner, didaktiske fag og pedagogikk. Jeg vil påstå at ikke bare kunnskapen jeg besitter, men også i stor grad skrivekompetansen jeg innehar, har formet totalinntrykket og resultatet av eksamensprestasjonen. Dette er noe som har motivert

meg til å bli lærer, å få lov til å gi elevene verktøyene de trenger i form av skriveferdigheter til å formidle kunnskapen med. Skriveforskerne Trude Kringstad og Trygve Kvithyld formulerer følgende om temaet:

Det er et paradoks at det mediet elever bruker for å vise kunnskap og kompetanse i skolehverdagen, skrivning, ofte blir tatt for gitt. Når vi tror vi måler elevenes kunnskaper, måler vi i realiteten elevenes evne til å uttrykke denne kunnskapen gjennom skrift (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 71).

Jeg har alltid vært glad i skolen, og siden ungdomsskolen har jeg vært spesielt interessert i skrivning, det å leke med språket og lære å skildre godt når sjangeren er skjønnlitterær. I norskfaget på ungdomsskolen husker jeg at jeg gjennomgikk en bratt læringskurve, takket være min norsklærer som ga tett oppfølging og nyttige tilbakemeldinger på tekster, som kunne anvendes i neste skrivesituasjon. Den utviklingen jeg opplevde gjennom god faglig støtte fra norsklæreren min, har overbevist meg om viktigheten av god skriveopplæring, og inspirert meg til å bli en norsklærer med et spesielt stort hjerte for den språklige delen av faget.

Skrivning er en viktig del av norskfaget, og skriveopplæringen en faglig utfordring i skolen. Kjell Lars Berge påpeker at norske elever skriver for dårlig, til tross for innføringen av skrivning som grunnleggende ferdighet i alle fag fra 2006. Han skriver følgende i sin kronikk «Vi må styrke skriveopplæringen i skolen»:

Solide ferdigheter i det å kunne skrive relevant, godt og korrekt i alle mulige sammenhenger regnes over hele verden for å være et nødvendig vilkår for å utvikle og vedlikeholde de demokratiske institusjonene, sivilsamfunnets frivillige organisasjoner, embetsverk og forvaltning og et kunnskapsbasert arbeids- og næringsliv.

Skal en ta høyere utdanning, må en kunne bruke skriftspråket til å tilegne seg og utvikle kunnskap. Skal en oppnå å bli en selvstendig og trygg medborger i et samfunn som det norske, må en kunne skrive på et avansert nivå (Berge, 2017).

Å lære å skrive på et avansert nivå krever mye både av elever og lærere. Ifølge KAL-prosjektet (*Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*) skriver bare to av ti norske elever svært godt (Berge, 2005). Det er tall som er langt under det som er forventet eller ønskelig i samfunnet vi lever i, jamfør sitatet over. KAL-prosjektet viste også at elevers skrivekompetanse er svakere når de skriver fagtekster sammenlignet med skjønnlitterære tekster. Det er fagskrivingskompetansen elevene først og fremst må utvikle for å kunne møte

kravene til skriving i høyere utdanning og i samfunnet for øvrig, som Berge beskriver i sitatet over. KAL-prosjektet resulterte derfor i en økt innsats for å utvikle slik kompetanse, også i andre fag enn norsk.

## 1.2 Valg av tema

Praksisperioden på 4. studieår ble mitt første møte med påbygg. I seks uker hadde jeg ansvar for planlegging og gjennomføring av ti timer norskundervisning i uka, i tillegg til undervisning i det andre undervisningsfaget mitt. Denne siste praksisperioden var annerledes enn de andre i den forstand at alt praksisarbeid var individuelt, og derfor ga en reell forsmak på hvordan det er å jobbe som lærer på fulltid med ansvar for en hel klasse alene. Da jeg startet i praksis, ble jeg kjent med praksislærer og norskklassen jeg skulle være sammen med i perioden, en klasse på 30 elever. Elevenes bakgrunn og erfaringer fra yrkesfag fanget interessen min, og jeg la merke til hvordan en yrkesfaglig bakgrunn i stor grad formet elevenes holdninger til og erfaringer med skriftlighet, samt referansepunkter, ordforråd og skrivekompetanse i sin helhet. Elevgruppen på påbygg er interessant blant annet fordi de skal «omskolere seg» fra praktikere til akademikere i løpet av et skoleår. Som norsklærer spiller man en viktig rolle i denne prosessen, kanskje spesielt som tilrettelegger for utvikling av skrivekompetanse. Dette slår meg som en svært spennende utfordring, både faglig, didaktisk og i lærer-elev-relasjonen. Jeg har tenkt mye på hvordan norsklæreren kan tilpasse seg påbyggselevens særegne behov for støtte og oppfølging. Gjennom praksisperioden på påbygg, og gjennom arbeidet med denne oppgaven, har jeg fått en større forståelse for påbyggselevens faglige situasjon. Jeg har også fått inspirasjon til å bruke kunnskapen jeg har tilegnet meg til å legge best mulig til rette for elevenes læring og utvikling som skrivere i min egen yrkesutøvelse som lærer.

Det er uavklart hvorvidt uteksaminerte påbyggselever – og elever med studiekompetanse generelt – i realiteten har oppnådd god nok skrivekompetanse på videregående skole til å møte kravene til skriftlig kommunikasjon i høyere utdanning. Tidligere undersøkelser viser at en stor andel av elevene ikke oppnår forventet skrivekompetanse, som vanskeliggjør overgangen til høyere utdanning (Lødding & Aamodt, 2015; Markussen & Gloppen, 2012; Topnes, 2019).

Tema for denne oppgaven er utviklingen av skrivekompetanse i norskfaget på påbygg. Noen har tidligere undersøkt elevperspektivet i en sammenligning mellom studieforberedende og påbygg (Topnes, 2019), men jeg vil undersøke hvordan *lærerne* på påbygg arbeider med



norskfaget, og skrivekompetanse spesielt. Det vil si at denne oppgaven i hovedsak er fagdidaktisk, da den undersøker undervisningspraksis:

Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan kytte til et fag og undervisningen til dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles. (Lorentzen et al., 1998, s. 7).

Som sitatet over formidler, kan refleksjoner rundt fagdidaktikk gi ny kunnskap om undervisningspraksis i faget, i dette tilfellet norskfaget. Denne oppgaven avgrenses til å spesielt undersøke undervisningen knyttet til skriveopplæring og utvikling av skrivekompetanse. Jeg ønsker å se på hvordan norsklærere på påbygg tilpasser undervisningen sin til påbyggselevens behov, og hvordan undervisningen passer med det forskningen peker på som de beste metodene. Jeg vil også undersøke i hvilken grad lærerne er bevisst elevenes yrkesfaglige bakgrunn, og hvordan dette former undervisningen.

Avslutningsvis i oppgaven vil jeg også, mer normativt, gjøre meg noen tanker rundt hvordan lærerne *bør* arbeide for å være i tråd med nyere forskning på skriving og skriving på påbygg.

Denne oppgaven har et lærerperspektiv, og informantene vil si noe om hvordan de utøver sin lærergjerning for å utvikle elevenes skrivekompetanse i norskfaget på påbygg. Oppgaven gir ikke svar på hvordan påbyggselevne selv opplever skriveopplæringen eller egen utvikling som skrivere.

Mitt håp er at denne masteroppgaven kan bidra til en større innsikt i hvordan arbeid med skriving kan eller bør se ut på påbygg, og hvilke skrivemetoder og skrivestrategier som er mest hensiktsmessige for elevgruppen på påbygg.

## **1.3 Forskningsspørsmål og problemstilling**

### 1.3.1 Forskningsspørsmål

I denne oppgaven undersøker jeg hvordan et utvalg norsklærere på påbygg arbeider med utvikling av skrivekompetanse. Forskningsspørsmålene, som støtter oppunder og utdyper problemstillingen, er noe åpent formulert fordi jeg ønsker å se det store bildet og få med så mange aspekter som mulig av lærernes undervisningspraksis. Samtidig kan hvert forskningsspørsmål deles opp i smalere formuleringer som gir mer spesifikke svar, slik jeg gjør i intervjuene. Dette er oppgavens forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan påvirkes skriveopplæringen på påbygg av norskfagets intensitet, med et omfang på ti timer i uka?
- 2) Hvordan legges det til rette for utvikling av skriveferdigheter, og mestring i tekstskaiping i ulike sjangere i norskfaget på påbygg?
- 3) Hvilke erfaringer har norsklærere ved påbygg med individuell oppfølging og støtte av elevenes utvikling som skrivere?
- 4) På hvilken måte, og i hvilken grad, lærer elevene å vurdere og bearbeide egne tekster ut fra faglige kriterier og tilbakemeldinger fra lærer?

Det første forskningsspørsmålet handler om hvordan informantene opplever de undervisningsmessige følgene av å ha ti timer norsk i uka, og jeg ønsker med dette å finne svar på hvordan lærerne utnytter tiden de har til rådighet. Det høye timeantallet kan gi rom for kontinuitet i det faglige arbeidet, og gode rammer for tidkrevende skriveprosesser. Disse forutsetningene kan tenkes å legge grunnlaget for at elevene skal kunne ha en bratt læringskurve og utvikle seg til gode skrivere i løpet av påbyggsåret. Ti timer i uka kan også tenkes som knapt, sett i lys av læringsmålene, og den utviklingen av skriveferdigheter som skal finne sted i forlengelsen av årene på yrkesfag med lite norskundervisning. Hensikten med forskningsspørsmålet er å si noe om hvorvidt skriveopplæringen intensiveres eller begrenses av de ti timene som lærerne har til rådighet per uke. Jeg sammenligner også med hvordan tilsvarende timeantall fordelt på vg2 og vg3 på studiespesialisering utnyttes til skriveopplæring.

Forskningsspørsmål nummer to omhandler tekstarbeid, og skriving ut ifra sjanger. Her kommer undervisningsmetoder mer sentralt inn i bildet. Jeg vil først og fremst undersøke hvordan lærerne tilrettelegger for at elevene skal øke sin skrivekompetanse i løpet av påbyggsåret, noe som konkretiseres ved å se på hvilke undervisningsmetoder som blir tatt i bruk, og hvilke skrivemetoder som læres bort.

Med det tredje forskningsspørsmålet ønsker jeg å sette fokus på tilpasset opplæring. Støtte fra en fagperson som kan veilede i skriveprosessen, er avgjørende for læringsutbyttet til elevene, og nyttig i alle skrivefaser og -situasjoner (Dysthe & Kverndokken, 2023). Dermed er det nyttig å få svar på hvordan lærerne støtter elevene i skrivingen, og tilpasser seg både individuelle og generelle behov for oppfølging.

Forskningsspørsmål fire belyser hvordan lærerne arbeider med underveisvurdering og opp mot læreplanen, når elevene skal omarbeide tekst. Det søker også svar på hvorvidt elevene mestrer å revidere egne tekster ved hjelp av egen fagkunnskap og lærerens innspill.

### 1.3.2 Problemstilling

Problemstillingen er kjernen i det jeg undersøker i denne oppgaven, overordnet forskningsspørsmålene for oppgaven. Den representerer en utfordring, som vi trenger å vite mer om. Problemstillingen for oppgaven er som følger:

*«Hvordan arbeider lærere med skriving i norsk for å utvikle påbyggselevens skrivekompetanse i faget?»*

Problemstillingen handler om lærernes undervisningspraksis i skriveopplæringen på påbygg, og hvordan undervisningen planlegges og gjennomføres på en slik måte at elevene betraktelig øker sin skrivekompetanse i henhold til det som forventes ved slutten av påbyggsåret. Implisitt etterspør problemstillingen hvilke undervisningsmetoder og læringsstrategier lærerne benytter. Norsklærerne på påbygg har en særlig utfordring med hensyn til eksamen som påbyggselevne skal gjennomføre, med krav som er på et atskillig høyere nivå enn det de måtte prestere på året før, ved utgangen av vg2 yrkesfag. I konklusjonen vil jeg komme med noen svar på problemstillingen min.

### **1.4 Oppgavens oppbygning**

Oppgaven består av en innledende del med forankring i skolens styringsdokumenter og læreplaner. Den teoretiske delen av oppgaven, kapittel 3, starter med å presentere tidligere forskning på skriving og tidligere undersøkelser og forskning på påbygg. Teorien som følger er delt inn i tre underkapitler: nyere skriveteori, skrivemetoder og skriveundervisning. I denne delen vil jeg gjennomgå teori som kan belyse funnene som presenteres i kapittel 5. Kapittel 4 gjennomgår metoden for oppgaven, bakgrunn for valg av metode, hvordan datainnsamlingen er gjennomført, samt etiske perspektiver og oppgavens validitet og reliabilitet. Funnene i undersøkelsen presenteres og analyseres i kapittel 5, hvorpå de viktigste funnene drøftes opp mot teori og tidligere forskning i kapittel 6. I kapittel 7 gis en konklusjon som gir svar på oppgavens problemstilling, samt forslag til veier videre i forskningsfeltet.

## **2. Rammer for skriving i norskfaget**

I denne innledende delen vil jeg presentere rammene for skriving i norskfaget på påbygg, som et bakteppe for oppgavens tema. Jeg vil gjøre rede for hva skolens styringsdokumenter, med vekt på opplæringsloven og læreplanene, sier om skrivekompetanse.

## 2.1 Styringsdokumenter

Skolens styringsdokumenter setter rammene for hva som skal foregå i skolen, og hvordan lærerne skal arbeide. Styringsdokumentene omfatter bl.a. læreplanverket, overordnet del, skolens samfunnsmandat, FNs barnekonvensjon, stortingsmeldinger og opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Opplæringsloven er et viktig styringsdokument som regulerer skolens handlingsrom, og hvilke krav som gjelder for kvaliteten i opplæringen. I formålsparagrafen berøres tematikken rundt skrivekompetanse indirekte (§1-1):

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong (Opplæringslova, 1998).

Å «delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» foregår i det moderne samfunnet ofte i skriftlig form. Kunnskapen og ferdighetene elevene trenger for å være i stand til å delta skriftlig på ulike plattformer i samfunnet, får de gjennom skriveopplæringen i skolen. Utvikling av skrivekompetanse i grunnskole og videregående opplæring er altså avgjørende for yrkesutøvelse og annen samfunnsdeltakelse som krever gode skriftlige kommunikasjonsferdigheter. Elevene skal også «utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger» for livsmestring og samfunnsdeltakelse, og også til dette trenger elevene god skrivekompetanse. Det samme gjelder for å utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang i skolesammenheng – elevene vil behøve å ta i bruk sine skriveferdigheter.

Opplæringsloven kommenterer ikke utviklingen av skrivekompetanse i skolen videre, og vi må gå til læreplanverket for å kunne si noe mer om hvilke forventninger som stilles til lærerne på dette området.

## 2.2 Læreplaner

Norskfaget på påbygg har ifølge læreplanen et timetall på 281 timer i løpet av skoleåret. Det tilsvarer norskfaget på vg2 og vg3 studieforbereende i timetall og læreplanmål.

Da jeg gjennomførte intervjuer våren 2022 gjaldt fortsatt den gamle læreplanen i norsk (NOR1-05) for vg3 påbygg. Kompetansemålene i NOR1-05 er sortert etter muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon, og språk, litteratur og kultur. Disse kompetansemålene gjelder skriftlig kommunikasjon:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lese og analysere tekster på bokmål og nynorsk i ulike sjangere og ta stilling til spørsmål tekstene tar opp, og verdier de representerer
- lese og analysere noen sentrale tekster på svensk og dansk

- skrive tekster med klar hensikt og god struktur og sammenheng
- uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre språklige formkrav
- skrive kreative, informative og argumenterende tekster, utgreiinger, litterære tolkninger, drøftinger og andre resonnerende tekster på hovedmål og sidemål
- orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon
- lese et utvalg samtidstekster på bokmål og nynorsk og drøfte hvordan disse tekstene språklig og tematisk forholder seg til vår tid
- bruke kunnskap om tekst, sjanger, medium og språklige virkemidler til å planlegge, utforme og bearbeide egne tekster med klar hensikt, god struktur og saklig argumentasjon
- uttrykke seg med et presist og nyansert ordforråd og mestre språklige formkrav
- skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkninger og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster
- bruke kilder på en kritisk og etterprøvbart måte og beherske digital kildehenvisning (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Skriving er en av fem grunnleggende ferdigheter i overordnet del av læreplanen, sammen med muntlige ferdigheter, lesing, regning og digitale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017c). De grunnleggende ferdighetene gjelder for alle fag. Alle fagene har altså ansvar for å utvikle elevenes skriftlige ferdigheter, men norskfaget «har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Kunnskapsdepartementet har formulert hvordan den grunnleggende ferdigheten «å kunne skrive» kommer til uttrykk i hvert av fagene, og for norskfaget gjelder følgende:

### **Å kunne skrive**

Å kunne skrive i norsk er å kunne uttrykke seg i et bredt utvalg skjønnlitterære og sakpregede sjangre. Det innebærer å utvikle personlige skriftlige uttrykksmåter og å beherske skrivestrategier, rettskriving og oppbygging av tekster. Å skrive er også en måte å utvikle og strukturere tanker på og en metode for å lære. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne skrive. Utviklingen av å kunne skrive i norsk går fra den grunnleggende skriveopplæringen til å planlegge, utforme og bearbeide tekster i ulike sjangre og tilpasset formål, medium og mottaker. Skrivning i norsk innebærer å uttrykke seg med en stadig større språklig sikkerhet på både hovedmål og sidemål (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Norskfaget har også fått definert seks kjerneelementer som sammenfatter det viktigste innholdet i faget, med sentrale kunnskapsområder, begreper, metoder og sammenhenger i faget (Udir, 2019a). Kjerneelementene «Skriftlig tekstskaiping» og «Språket som system og mulighet» er kanskje de mest relevante for oppgavens problemstilling. Det er nedfelt under

kjerneelementet «Skriftlig tekstskaping» at elevene skal kunne «bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Læreplanen angir videre at undervisvurdering i faget «skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Instruksjonene i læreplanen legger altså tydelige føringer for lærernes undervisningspraksis.

Ny læreplan i forbindelse med Fagfornyelsen endret timefordelingen for norsk på yrkesfag fra to timer i uka i vg1 og vg2, til å flytte hele norskfaget over på vg2, med fire timer norsk i uka. Den nye læreplanen ble innført på vg2 yrkesfag skoleåret 2021-2022, altså det samme skoleåret som intervjuene ble gjennomført med påbyggslærerne på vg3. Informantene hadde derfor kun erfaring med elever fra yrkesfag som hadde hatt to timer norsk i uka både på vg1 og vg2, da det første kullet som fulgte ny læreplan startet på påbygg høsten 2022. Endringen i timefordelingen i norskfaget på yrkesfag ble gjort bl.a. som et tiltak for å lette overgangen fra yrkesfag til påbygg med tanke på det store omfanget av norskfaget på påbygg.

### **3. Teori og tidligere forskning**

Det er gjort et begrenset antall studier på skrivning, skrivemetoder og skrivekompetanse i Norge, hvor noen av de mest sentrale er NORM-prosjektet og SKRIV-prosjektet (Dysthe & Hertzberg, 2014). Det er også gjort undersøkelser på påbyggselevers holdninger til egen skolesituasjon og fremtidsmuligheter, hvordan de presterer, og hvordan de forholder seg til skriveutvikling. I internasjonal sammenheng er det gjort studier på skriveundervisning som også vil inkluderes i kapittelet, deriblant Hattie og Timperley (2007) og Black og Wiliam (1998). Jeg vil også presentere tre teoretiske retninger som skriveforskningen har bygget på; kognitiv, sosiokulturell og dialogbasert skriveteori. Det teoretiske grunnlaget for masteroppgaven deles i fire kapitler som omhandler tidligere skriveforskning og forskning påbygg, nyere skriveteori, teori om skrivemetoder og teori om skriveundervisning. Forskningen og teorien som redegjøres for, vil senere brukes i drøftingen for å belyse funnene i undersøkelsen.

#### **3.1 Tidligere forskning**

##### 3.1.1 Hva vet vi om skrivning?

I Norge er det gjort få studier hvor man har undersøkt effekten av ulike skrivemetoder (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 14). Effektstudier er noe av det vanskeligste å gjennomføre, fordi det er nærmest umulig å ta alle faktorene ved en sammensatt metode til etterretning samtidig. Fortrinnsvis hadde et større antall studier kunne gjort det klarere hvilke metoder

som gjør elevene til bedre skrivere og ikke, som i dag er omdiskutert i fagmiljøet. Likevel er det gjennomført noen større prosjekter i Norge de siste tiårene, og jeg vil nevne de to som er mest relevante med tanke på oppgavens problemstilling.

*NORM-prosjektet* ble gjennomført fra 2012-2016, og var en stor og omfattende effektstudie i Norge. Normprosjektets mål var «å utvikle eksplisitte forventningsnormer for skriving og finne ut hvilken effekt bruk av disse kan ha på læreres vurderingskompetanse og elevers skriving» (Dagsland, 2015, s. 201). Normprosjektet presenterer *et funksjonelt syn* på skriving og setter skrivingens funksjon og formål i fokus. Normprosjektet resulterte blant annet i en konkret modell kalt Skrivehjulet, et verktøy som gir et nytt perspektiv på skriveopplæringen. Skrivehjulet kan brukes av lærere til planlegging av undervisning, og utforming av skriveoppgaver og kriterier for måloppnåelse. Oppgaven går nærmere inn på utformingen og betydningen av Normprosjektet og Skrivehjulet under kapittel 3.3.2.

Et annet norsk prosjekt, *SKRIV-prosjektet*, undersøkte fra 2006-2010 lærernes behov for kunnskap som skriveopplærere i forbindelse med at skriving ble gjort til grunnleggende ferdighet i alle fag med innføringen av Kunnskapsløftet, LK06. Forskerne ønsket å finne ut av hva slags fagdidaktisk kompetanse lærerne trengte for å støtte elevenes utvikling av skrivekompetanse (Smidt, 2011). Resultatene ble oppsummert i ti teser om skriveopplæring til lærere i alle fag. Det første punktet sier at lærerne må diskutere formålet med skrivingen sammen med elevene, noe som senere gir god resonans i Skrivehjulet. Videre nevnes blant annet å diskutere vurderingskriterier omstendelig, å gi konkret støtte før skriveprosessen og underveis i skrivingen, å gi konkret underveisvurdering og respons på tekst, og å snakke om og «med» tekstene (Smidt, 2011, s. 13). Disse punktene for skriveopplæring fra SKRIV-prosjektet er de som er mest relevante for denne oppgaven.

I USA og England er det gjort noen viktige undersøkelser når det kommer til læringsutbyttet ved ulike skrivemetoder, og hvorvidt de er effektive for elevenes utvikling som skrivere. Applebee og Langer (2006) har gjort omfattende studier av skriveopplæringen i USA, med spesielt fokus på arbeidsformer og metoder. Forskningen deres viser at elevene som presterer best på skrivetester er de som i høyest grad bearbeider teksten og idemyldrer sammen med medelever, og skriver flere enn ett utkast av teksten. Resultatene viser altså at de elevene som er vant til prosessorienterte rutiner rundt skrivingen sin, er de som skriver de beste tekstene og får de beste sluttresultatene.

En britisk undersøkelse fra 2009 viser at direkte undervisning i skrivestrategier gir svært gode resultater (Andrews et al., 2009). Skrivestrategiene som har vist god effekt på skriveutviklingen er blant annet idemyldring, planlegging av tekst (disposisjon), vurdering,

modellering, struktureringstrening og argumentasjonstrening (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 14). Undervisningen som ble gjennomført tok utgangspunkt i at elevene hadde fått en innføring i prosessorientert skriving og fått erfaring med de ulike stegene i arbeidsmetoden.

Betydningen av skrivekompetansens profesjonelle kompetanse i undervisningen er forsket på i *National Writing Project*. Undersøkelsen viser at etterutdanning i prosessorientert skriving hos lærere har en klar sammenheng med elevenes skrivekompetanse. Dersom læreren er bevisst prinsippene i egen systematisk skriveundervisning, blir elevene som en konsekvens bedre skrivere enn elever av lærere uten denne tilleggsutdanningen (National Writing Project, 2010).

NIFU-rapporten «Studieforberedt etter studieforberedende?» viser at elever som går videre med studier etter studieforberedende har lavere skrivekompetanse enn forventet. Forskerne gjorde intervjuer både med elever i vg3, lærere i vg3, og med studenter og lærere på høyskole og universitet, for å belyse bredden av erfaringer rundt overgangen fra videregående til høyere utdanning fra alle involverte parter. Undersøkelsene peker mot at «grunnskoleelever ikke får tilstrekkelig erfaring med den typen skriving som kreves av dem i høyere utdanning» (Lødding & Aamodt, 2015, s. 7). En konsekvens av dette er at studenter med svake skriveferdigheter sliter med å fremstille sin faglige kunnskap og forståelse på en god nok måte skriftlig. Mangelfull skrivekompetanse ødelegger med andre ord for formidlingen av fagkompetanse.

Når det gjelder forskning på formativ vurdering vil oppgaven ta for seg teori rundt denne tematikken i kapittel 3.4.3.

### 3.1.2 Forskning på påbygg

I NIFU-rapporten «Påbygg – et gode eller en nødløsning?» kommer det frem at påbyggselevne overvurderer hvor godt de ligger an faglig, og hvorvidt de vil bestå eksamen. Av alle påbyggselevne i undersøkelsen tenkte 95 prosent at de ville bestå året, men realiteten var at kun 56,1 prosent av elevene fullførte, besto og fikk vitnemål. Blant elevene som ikke besto alle fagene var det 36,5 prosent som fullførte året, mens 7,4 ikke fullførte, da de hoppet av underveis. Det som kjennetegner disse elevene er at over halvparten av dem strøk i norsk hovedmål skriftlig. Dersom vi ser på alle påbyggselevne, er andelen stryk i norsk hovedmål skriftlig 18,2 prosent, det tilsvarer 541 av 3338 elever. Dette er en eksamen som alle elevene må igjennom, og har den høyeste strykprosenten. Tendensen både i norsk hovedmål, sidemål og matematikk er at det er betydelig flere som stryker på eksamen enn i standpunkt (Markussen & Gloppen, 2012, s. 14-15).



Et annet relevant funn i rapporten er at én av fem elever mistrives slik at de ønsker å slutte på skolen. Dette utgjør en betydelig gruppe elever som sliter faglig i den grad at de enten vil slutte eller frykter å ikke bestå (Markussen & Gloppen, 2012, s. 13). Skolelederne snakker om at påbyggselevne får «teorisjokk» etter en skolehverdag med mye praksis på yrkesfagslinjene, en overgang som kan virke demotiverende på elevene. Norskfaget er det største faget på påbygg, tungt teoretisk og krevende for mange elever. Skolelederne tror at grunnen til at så mange påbyggselever slutter eller stryker er «elevenes (manglende) prestasjons- og kunnskapsmessige forutsetninger når de begynte på påbygg» (Markussen & Gloppen, 2012, s.20). Elevene er for dårlig forberedt på det faglige nivået de må prestere på, og det er vanskelig for mange å nå opp til minstekravene. For å forebygge at elever faller ut av skolen eller stryker i et eller flere fag trenger påbyggselevne ekstra oppfølging, mener skolelederne i undersøkelsen. På disse skolene ble det innført pedagogiske tiltak som individuell faglig og sosial oppfølging, tilpasset opplæring, nivåddifferensiering, vurdering for læring, elevmedvirkning og opplæring i studieteknikk. 50 prosent av rektorene på de involverte skolene mente at disse tiltakene m.fl. har best effekt mot stryk og at elever faller utenfor skolen. For at flest mulig av elevene skal bestå påbyggeåret må skolene satse på å bruke motiverte og gode lærere og å fremme tett individuell oppfølging, mente mange av informantene til Markussen og Gloppen (2012).

Rapporten «Bedre gjennomføring i videregående opplæring» evaluerer noen kvalifiseringsmodeller som ble gjennomført i skoleåret 2014-2015 og 2015-2016 på Vg2 yrkesfag og Vg3 påbygg (Aspøy & Nyen, 2016, s. 5). Tiltakene, som tok sikte på å øke gjennomføringen i vgs, skulle bl.a. gjøre noe med problemene som oppsto i den bratte overgangen mellom yrkesfag og påbygg, som Markussen og Gloppen (2012) drøfter. Et av tiltakene, «Tett på», retter seg mot Vg2-elevne på yrkesfag. Tiltaket ser litt ulikt ut fra skole til skole som er med i prosjektet, men noen felles fokusområder er bedre og tettere elevoppfølging på ulike plan. Kort sagt ligger innsatsen i relasjonsbygging mellom lærer og elev, og tett faglig og sosial individuell oppfølging (Aspøy & Nyen, 2016, s. 42). Et annet relevant tiltak i rapporten til Aspøy og Nyen (2016) er modellen «Forsterket Vg3 påbygg» som har som mål å «Gi elever som skal gå på Vg3 påbygg et utvidet og forsterket pedagogisk tilbud med sikte på bedre gjennomføring» (Aspøy & Nyen, 2016, s. 38). «Forsterket Vg3 påbygg» besto hovedsakelig i ulike pedagogiske tilbud som undervisning i mindre gruppe, frivillig undervisning utenom skoletid og ekstralærer i ordinære undervisningstimer. Resultatene i prosjektet viser at åtte av de tretten skolene som innførte tiltakene, hadde en bedre utvikling og større gjennomføring enn gjennomsnittet av påbyggslinjer i fylkene. Ved

fem av skolene var andelen som besto uendret, eller hadde en negativ utvikling etter innføringen av tiltak. Det er mange faktorer som vil påvirke resultatene i et slikt forskningsprosjekt, og en kan ikke med sikkerhet si hvilken effekt tiltakene alene hadde på bestått-andelen.

Haaland (2020) spør hvorvidt det er forskjeller mellom elever fra studiespesialisering og påbygging til generell studiekompetanse når det kommer til hvordan elevene forstår sine muligheter og alternativer for arbeid og utdanning (Haaland, 2020). Funnene peker mot at de to elevgruppens oppfatninger er svært ulike. Utsiktene for fremtiden for elever på studiespesialisering har i henhold til Haalands funn tydelige forbindelser til høyere utdanning. Disse elevene uttrykker at de opplever en ytre og indre forventning til at neste steg i utdanningsløpet er å starte på universitet eller høyskole. Studiespesialiseringselevne opplever at de har en plikt til å ta høyere utdanning som en konsekvens av valget de tok om å starte på dette utdanningsprogrammet. De forstår valg av utdanning som noe svært verdifullt og varig, som får følger for resten av livet (Haaland, 2020, s. 54–55).

Etter å ha gjennomført gruppeintervjuer med påbyggselevne skriver Haaland at «å se på påbygg som et omvalg var slettet ikke uvanlig» (Haaland, 2020, s. 51). Det virker å være et fåtall elever som planlegger å gå påbygg idet de begynner på yrkesfag, men mange ombestemmer seg og tar påbygg likevel, av mange ulike grunner. Noen av grunnene som elevene i Haalands undersøkelse oppgir, er at de ikke ville ut i lære, ikke fikk læreplass, eller et ønske om å studere eller ha muligheten til å kunne studere. Noen av informantene valgte påbygg fordi de ville inn på sykepleierstudiet, og påbygg åpnet mulighetene for å komme seg videre fra framtidsutsiktene som helsefagarbeider. Hva er påbyggselevnes tanker om sine muligheter for utdanning og arbeid? Haalands undersøkelser viser at påbyggselevne er mer del i sine innstillinger enn elevene på studiespesialisering. Vektleggingen av høyere utdanning er ikke på langt nær like fremtredende, og skildringene av fremtiden er mer mangfoldige. Det virker som påbyggselevne tenker på oppnåelse av generell studiekompetanse mer som en sikkerhet for fremtiden, en døråpner, enn som en enveisbillett til høyere utdanning. Påbyggselevne fremsetter ulike alternative muligheter etter fullført påbyggsår, blant annet å gå tilbake i lære, skaffe en vanlig jobb som ikke krever utdanning, eller å «prøve ut» forskjellige veier videre (Haaland, 2020, s. 58–59). De opplever det ikke selvfølgelig å gå videre med studier, som elevene på studiespesialisering i stor grad gjør.

Dalsheim sin masteroppgave fra 2021 handler om *Påbyggselevners refleksjoner rundt valg av videregående opplæring* (Dalsheim, 2021). Dalsheim belyser ulike grunner til at elever velger påbygg ut ifra intervjuer med påbyggselevne som enten har hatt en opprinnelig

plan om å fullføre yrkesfaglig løp, eller som bestemte seg tidlig for at påbygg kunne være en god løsning for dem. Elevene begrunner det å velge seg inn på påbygg med dårlige praksisopplevelser med yrkesfaget, synkende yrkesfaglig interesse og å ikke være klar for arbeidslivet (Dalsheim, 2021, s. 33). Noen elever drømmer om bestemte karriereveier som de trenger høyere utdanning for å oppfylle, og dermed blir påbygg det naturlige steget videre, i forlengelsen av to år på yrkesfag.

Topnes (2019) finner i sine undersøkelser at påbyggselevne har et mer distansert forhold til formålet med skriving i norskfaget og egen kompetanseheving, når hun sammenligner de to utdanningsprogrammene. Påbyggselevne ser ut til å planlegge mindre i førskrivingsfasen, utnytter skriverammer og eksempeltekster i lavere og mindre selvstendig grad, er mindre bevisst hva som kjennetegner fagskriving, og fagkunnskapen de har er dessuten usikker og mindre internalisert enn en kunne forvente (Topnes, 2019, s. 90–91). Dette er oppsummerende for funnene i oppgaven, men det finnes selvsagt store kompetansevariasjoner også blant påbyggselever. Tekstrevisjon har påbyggselever et mer distansert forhold til enn studiespesialiseringselevne. De velger ofte enkleste utvei ved å begrense seg til å rette grammatiske feil i teksten etter formativ vurdering. Elevene virker til å oppfatte lærerens kommentarer som noe abstrakte og dermed vanskelig å nyttiggjøre seg på en praktisk måte i revideringen. Når det kommer til forståelsen av hva som er en god tekst, har påbyggselever ofte en annen oppfatning av tekstkvaliteten enn læreren har, og finner det vanskelig å «utvikle selvstendige skrive- og revisjonsstrategier» (Topnes, 2019, s. 91).

## **3.2 Nyere skriveteori**

### **3.2.1 Kognitiv skriveteori**

Kognitiv skriveteori handler om de mentale prosessene som skjer i hver enkelt skriver, og modeller for å forklare disse prosessene (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 17). Språkprofessorene Linda Flower og John R. Hayes har bidratt betydelig innen kognitiv skriveteori, og utviklet ulike modeller. En av modellene visualiserer de forskjellige faktorene som utgjør skriveprosessen, og samspillet dem imellom (Flower & Hayes, 1981). Modellen fremstiller skriveprosessen som en problemløsningsprosess, og skulle få mye å si som grunnlag for den videre utviklingen av kognitiv skriveteori. Flower og Hayes sin problemløsningsmodell består av instruksjoner og rammer for hvordan teksten skal planlegges, struktureres og revideres, med «selvregulering» som mål (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 17). *Selvregulering* er et begrep som i denne sammenheng handler om at elevene skal internalisere skrivestrategiene for senere å kunne benytte dem uten at alt må skje steg for steg og innenfor strenge rammer.

Skrivestrategiene går fra å være kunnskaper elevene innehar kognitivt, til ferdigheter de praktiserer med større og større flid gjennom erfaring.

Skriveforskerne Bereiter og Scardemalia utviklet en kognitiv modell, som tok utgangspunkt i hvordan den erfarne og uerfarne skriveren skriver. Forskningen viste at den erfarne skriveren omformer informasjonen han bruker i skrivingen, mens den uerfarne reproducerer (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 17). Dette er observasjoner i tråd med Blooms kognitive taksonomi, en nivådeling som også kommer tydelig frem gjennom verbene i læreplanen i norsk. Blooms originale taksonomi inndeler læringsmål i seks trinn i stigende rekkefølge etter hvor krevende hvert nivå er (Bloom, 1956). De seks nivåene innenfor den kognitive taksonomien er etter økende grad av kompleksitet: kunnskap, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og vurdering (Ottesen, 2011, s. 40). I 2001 ble det laget en revidert utgave av taksonomien fra 1956. Denne gjør endringer i Blooms kognitive nivåer, og utfyller med fire kunnskapskategorier, nemlig faktakunnskap, begrepskunnskap, prosedyrekunnskap og metakognitiv kunnskap (Imsen, 2016, s. 320).

Professor og forsker innen pedagogikk ved NTNU, Gunn Imsen, definerer læring fra et kognitivt perspektiv som «en indre prosess som endrer de mentale strukturene våre» (Imsen, 2014, s. 65). Denne prosessen settes i gang når sansene mottar impulser av informasjon som samhandler med hukommelsen. Informasjonen som mottas gjennom sansene organiseres og bearbeides i hjernen på en slik måte at det fører til en endring i hvordan vi oppfatter verden rundt oss (Imsen, 2014, s. 64–65).

Det er også forsket på relasjonen mellom forhåndskunnskap og ny kunnskap man tar i bruk mens man skriver. David Galbraith (2009) har skrevet teori rundt det han kaller «dual process» som modellerer den simultane prosessen som foregår når man samtidig bruker kunnskap man innehar fra før, og ny kunnskap man har tilegnet seg, i én og samme skriveprosess (Galbraith, 2009). Som konsekvens oppstår det en konflikt mellom eksplisitt tekstorganisering bygget på det vi allerede vet, og den implisitte tekstorganiseringen som utarter seg etter hvert som vi finner ut mer (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 17). Galbraith (2009) har også forsket på skriverens behov for kontroll og forhåndsplanlegging i skriveprosessen, og konkludert med at det er viktig både å kunne planlegge, og å kunne skrive uten å ha hele planen klar for hvordan teksten skal se ut. Bakgrunnen for denne konklusjonen, er at de to metodene utfyller hverandre. Det er en fordel for skriveren å følge en plan, men også å kunne endre den underveis, og tidvis prøve seg frem og utforske uten å vite akkurat hvilken vei teksten vil ta før man har kommet et stykke videre. Som lærer er det ifølge Galbraith (2009) en fordel å lære elevene å mestre begge metoder – å kunne planlegge og å

kunne improvisere. Disse ferdighetene vil kunne forsterke den kreative utviklingen av tekst som skjer i skriveprosessen, og modellen hans viser dette tydeligere.

Dysthe skriver at Janet Emig hevder at lærere ikke har kompetanse nok til å undervise i skriving fordi de leser for lite litteratur, skriver for lite selv og ikke har tilstrekkelig med forbilder (Dysthe, 1993, s. 48). I 70-årene ble det mer vanlig å se på skriving som en prosess fremfor et arbeid mot et ferdig produkt. Emig sin forskning viser dessuten at skriftlig tekstproduksjon er mye mer komplisert enn hva modellen for prosesskriving skulle tilsi (Dysthe, 1993, s. 49).

Hos Dysthe kan vi også finne at Britton og Emig kritiserer skriving i skolen for å være ensidig konsentrert omkring «utgreiende skriving» (Dysthe, 1993, s. 46). De fant 63 prosent utgreiende skriving, 18 prosent skjønnlitterær skriving og 5,5 prosent ekspressiv skriving. Dysthe påpeker at det først og fremst foregår informativ skriving i videregående skole i Norge, og at den skjønnlitterære skrivingen preget av elevenes fantasi finner sted i grunnskolen. Dette gjenspeiles i kompetansemålene.

### 3.2.2 Sosiokulturell skriveteori

Som en reaksjon på den kognitivt orienterte forskningen på 1900-tallet kom det på slutten av 80-tallet en bølge av forskere med blikk for det sosiale og kulturelle aspektet ved skriveprosessen (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 18). Det skjedde en fokusendring bort fra det kognitive perspektivet på skriving og over på det sosiokulturelle, som også er dominerende i dagens forskning (Dysthe, 1993, s. 53). Idéer fra teoretikere som Vygotskij, Bakhtin og Wertch ble aktualisert. Deres teorier påpeker de ulike faktorene som ligger utenfor individet, og som påvirker skrivekompetansen i en vel så vesentlig grad som det kognitive. Vygotskij og Bakhtin er opptatt av den sosiokulturelle dimensjonen, og belyser hvordan det kognitive og det sosiokulturelle peker mot hverandre. Kognitive prosesser har både sitt opphav og sitt utslag i sosiale prosesser (Dysthe, 1993, s. 53). De «interaktive» relasjonene finner sted mellom tekster og mellom skriver og leser.

Vygotskij er særlig kjent i pedagogiske kretser for sin sosiokulturelle teori om den proksimale utviklingssonen og for stillasbygging, selv om det trolig var Jerome Bruner som oppfant det sistnevnte begrepet (Imsen, 2014, s. 194). I en skivedidaktisk sammenheng vil den proksimale – eller nærmeste – utviklingssonen være i arbeid med skriveoppgaver som eleven er i stand til å utføre ved hjelp av en lærer eller annen voksen, men som eleven ennå ikke klarer på egen hånd. Jo mer tid eleven tilbringer i dette rommet, jo mer vil eleven klare alene og den nærmeste utviklingssonen vil flytte på seg. For at en slik utvikling skal kunne

skje kan læreren gjøre det vi kaller å «bygge stillas» rundt eleven ved å være til støtte i læringsprosessen og ta i bruk passende undervisningsmetoder. Vygotskij mener det blant annet er i samspillet med læreren at elevene utvikler sine ferdigheter, og at det er lærerens oppgave å drive denne utviklingen fremover. Ved å få gode utfordringer fra læreren, kan elevene etter hvert klare ting alene som de tidligere kun klarte med hjelp. Slik utvikler elevene læringspotensialet sitt, og med lærerens støtte kan de strekke seg til det man kan tenke på som den neste utviklingssonen (Imsen, 2014, s. 195).

De *sosiokulturelle* faktorene handler om miljøet rundt skriveren; faktorer som elevenes klassemiljø, sosiale bakgrunn og sosioøkonomiske status. Å skrive anses i seg selv som en sosial handling innenfor sosiokulturell skriveteori (Fjørtoft, 2014, s. 161). Grunnen til dette er først og fremst at det som skrives alltid har en mottaker, eller en potensiell leser, og fordi skrivingen aldri skjer i et vakuum, som Bakhtin tydelig understreker. Å skrive handler om samspill skrivere imellom, samspill mellom skriveren og kildene som tas i bruk og drøfting av tema som andre har omtalt – alt i en sosiokulturell kontekst. Den prosessorienterte skrivingen, som jeg kommer nærmere inn på senere, har et sosiokulturelt grunnlag som sier at skriveprosessen er mest organisk når den skjer i samspill med andre, der skriverne kan dra nytte av og hente inspirasjon fra hverandres tanker, erfaringer og kunnskaper (Dysthe, 1993).

Dysthe og Hertzberg (2014) løfter samspillet som skjer i skriveprosessen ut av rammene av skriveopplæringen i skolen, og opp på et kulturelt nivå. Dagens delekultur i sosiale medier og på plattformer der samfunnsdebatten ellers utspiller seg har skapt en ny type arena og kultur for tekstdeling og responsgivning. Det er en nyttig evne for elevene å kunne kommunisere på den transparente og umiddelbare måten som dagens skrivekultur er preget av, og som de også vil møte i arbeidslivet (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 18).

Samarbeid er et viktig nøkkelord for hvordan skriving har foregått etter at sosiokulturell skriveteori fikk større innflytelse. Tidligere på 1900-tallet var skriving et soloprojekt hvor skribenten i høy grad skulle gjennom prosessen på egen hånd, fra idé, til utforming og ferdigstilling av tekst. Nå er skriving, både i skole-, utdannings- og arbeidssammenheng som regel et fellesprosjekt i ulik grad. Metoder som samskriving og kameratrespons er i dag like vanlig på ungdomstrinnet som det er i akademiske kretser. Slike verktøy gjør skriving til et sosialt prosjekt (Dysthe & Hertzberg, 2014).

Dysthe (1993) skriver om den sosiokulturelle sammenhengen som skriving foregår i, som påvirker hvordan vi bruker og forholder oss til språket. At læreren er bevisst de ulike faktorene som påvirker blant annet elevenes skrivekompetanse og holdninger til skriving, er avgjørende for å kunne møte eleven på en faglig god måte i undervisningssammenheng.

### 3.2.3 Dialogbasert skriveteori

Den russiske språkforskeren Mikhail Bakhtin utformet den dialogbaserte skriveteorien (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 19). Teorien er knyttet opp mot skrivepedagogikk, selv om Bakhtin selv ikke skrev spesifikt pedagogisk. Det er verdt å merke seg at Bakhtin og Vygotskij levde samtidig, og hadde felles perspektiv og idéer rundt den sosiale og interaktive teorien om læring. Bakhtin sin dialogisme er en av hans hovedpilarer under den sosiokulturelle skriveteorien. Det handler om at skriveprosessen foregår i et dialogrom mellom skriveren og leseren – mellom avsender og mottaker. Han videreutvikler altså det tradisjonelle synet om at mottakerens passive rolle er å motta et budskap, til at skriveren og den reelle eller fiktive leseren utarbeider teksten i dialog. Meningsskapingen skjer i dette dialogrommet, ikke kun på avsenders side. I praksis foregår en slik dialog enten ved kameratrespons, lærerrespons, eller ved at eleven som skriver har en tenkt dialog med den som skal lese og gi tilbakemelding på teksten senere i prosessen. Denne tenkte dialogen foregår samtidig som teksten tar form, slik at leseren hele tiden er til stede i tankene til avsenderen gjennom de ulike delene av skriveprosessen.

Bakhtin er også opptatt av de ulike stemmene i en tekst som argumenterer mot hverandre. På grunn av dialogen som teksten tar del i vil en ofte finne spor av argumentasjon som enten er hentet fra, eller en motreaksjon på andre tekster. Det er ifølge Bakhtin spenningen mellom de ulike stemmene og innvendingene som er de mest interessante, de som skapes i møtet mellom andre tekster og elevteksten. Det er her den virkelige dialogen finner sted. Når elevens tanker får nye impulser gjennom inntrykk fra det andre har skrevet og sagt, skapes ifølge Bakhtin et effektivt dialogrom der uenighet eller konfrontasjon skaper nye tanker og idéer som resulterer i økt forståelse og produktivt skrivearbeid (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 19-20).

## **3.3 Skrivemetoder**

### 3.3.1 Proessorientert skriving

Den proessorienterte skrivepedagogikken har sine røtter både i kognitiv og sosiokulturell teori. I den proessorienterte skriveopplæringa er lærerens oppgave hovedsakelig å gi råd og tett oppfølging gjennom de ulike arbeidsprosessene elevene skal igjennom, ved å være en observerende og tekstkyndig veileder (Fjørtoft, 2014, s. 165). Selv om disse arbeidsprosessene kan ha ulikt omfang fra oppgave til oppgave og fra elev til elev, er det her læreren virkelig kan gi den hjelp og støtte som elevene trenger for å kunne utvikle seg som

skrivere. I prosessorientert skriving er det vanlig å dele prosessen opp i fire steg: førskriving, utkast, respons og revisjon (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 15).

Dysthe og Hertzberg har vært viktige stemmer blant norske skriveteoretikere. De kritiserer prosesskrivingsbegrepet for å være for snevert og for å signalisere at det bare finnes én rett måte å gjennomføre en skriveprosess på – ved å gå gjennom alle stegene og «tvinge» elevene til å bearbeide teksten til de mister motivasjonen, satt på spissen. Det er selvsagt uheldig at en metode som i utgangspunktet er ment å støtte og motivere elevene, og gi dem verktøyene de trenger for å komme helt i mål, skal sette en demper på skrivegleden. Det er derfor en hyppigere brukt metode at lærere lar elevene bearbeide tekstene sine, som også er en type prosesskriving, om ikke like omhyggelig. Det er ikke nødvendigvis slik at å gjennomgå alle trinnene hver gang et nytt skriveprosjekt skal settes i gang er det mest hensiktsmessige, ifølge Dysthe og Hertzberg. I sin artikkel i *Kverndokkens* bok går Dysthe og Hertzberg til verks med å definere begrepet *prosessorientert skrivepedagogikk* for å få frem de ulike perspektivene, og understreker at begrepet på ingen måte trenger å være statisk eller entydig (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 13, s.15). Begrepet «prosess» kan omfatte både indre skriveprosesser i hver enkelt elev, og ytre skriveprosesser i samarbeid med lærer og medelever. De kognitive aspektene ved skriving må tas til etterretning i undervisningen sammen med viktigheten av lærerveiledning i de ulike arbeidsprosessene.

Lærere tar i bruk prosesskriving i mer eller mindre omfattende forstand. Noen bruker metodikken med alle fasene integrert, som skissert i kapittel 3.4.3. Andre gir tilbakemeldinger underveis i elevenes skriveoppgaver, og lar elevene bearbeide tekstene sine fra tid til annen, uten at de nødvendigvis anser dette som prosesskriving. Noe av årsaken til at prosesskriving kan synes kronglete for lærere å ta i bruk i praksis er responsen de skal gi til elevene, eller elevene skal gi hverandre, i løpet av skriveprosessen. Det kan være en utfordring å gi konkrete tilbakemeldinger som elevene får stort læringsutbytte av, ifølge Dysthe og Hertzberg (2014). Dysthe (1993) fremholder imidlertid at tilbakemelding er nyttig i alle deler av skriveprosessen, uansett hvor langt eller kort man er kommet. Samtidig er hun enig med Dysthe og Hertzberg (2014) i at respons på elevtekster er noe av det mer krevende læreren gjør i skriveundervisningen. Undersøkelser viser at til tross for at prosessorientert skriving som metode er noe omdiskutert, benytter fortsatt minst to av tre norsklærere prosesskriving i sin undervisning i ulike varianter (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 13).

I 2007 ble den tidligere ordningen med «skrivedag» som eksamensform i norsk avvirket. Ordningen hadde lagt til rette for at praktiseringen av prosessorientert skriving i norskfaget på ungdomsskolen var relevant for eksamenssituasjonen som elevene skulle

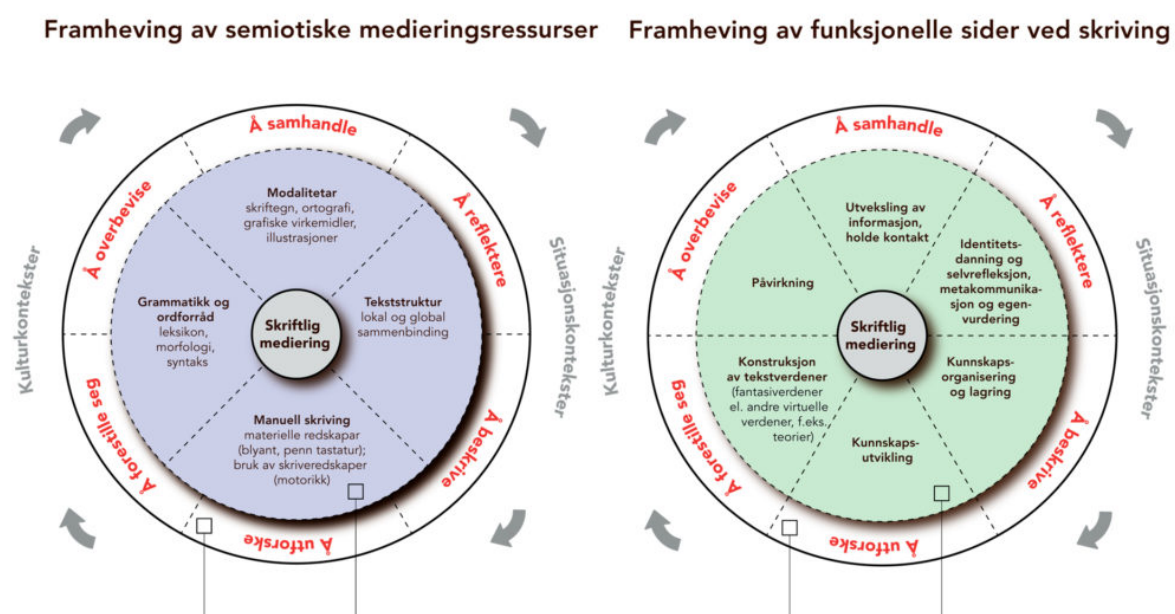


forberedes til. Etter 2007 var det ikke lenger slik, og prosesskriving syntes derfor mindre relevant som metode for mange (Dysthe & Hertzberg, 2014; Dysthe & Kverndokken, 2023).

Den prosessorienterte skrivepedagogikken har i stor grad endret synet på lærerens rolle som skrivelærer. Når metoden ble introdusert på 80-tallet, skapte det et skifte i elevenes befatning med tekst og skriving. Tidligere skulle elevene i utgangspunktet gjennomføre tekstproduksjonen på egen hånd, om nødvendig med hjelp fra lærer, som var myndig dommer over sluttresultatet av arbeidet. Den prosessorienterte skrivinga bragte med seg en oppfatning av læreren som hjelper og veileder, med faglig støtte som elevene kan dra nytte av allerede i tidlige stadier av skriveprosessen (Dysthe & Kverndokken, 2023). Disse faglige tilbakemeldingene, også kalt *formativ vurdering*, står sentralt i skriveprosessen, som oppgaven går nærmere inn på i kapittel 3.4.3.

### 3.3.2 Skrivehjulet som modell for skriving

Skrivehjulet er en modell, en metode og en «generalisering over alt vi kan bruke skriving til» (Berge, 2005, s. 17). Modellen konkretiserer ulike skrivehandlinger som for eksempel «å reflektere», «å beskrive», «å overbevise» og «å samhandle». Dermed kan lærere ta skrivehjulet i bruk for å lage skriveoppgaver ut ifra disse skrivehandlingene. Skrivehjulet ble først utviklet av gruppen forskere som utformet de nasjonale skriveprøvene i ungdomsskolen, etter at en ny forståelse av skriving som grunnleggende ferdighet ble lansert (Skrivesenteret, 2020). Deretter ble det videreutviklet i Normprosjektet, hvor forskerne var opptatt av *formålet* med skriving i ulike kontekster, og skrivehandlingene elevene kan ta i bruk som tjener



Figur 1: Skrivehjulet. (Skrivesenteret, 2020)

formålet med skriveingen (Kverndokken, 2014, s. 69; Matre & Solheim, 2021, s. 14).

Skrivehjulet er laget med utgangspunkt i et funksjonelt syn på skriveing. Hvilke metoder eller skrivehandlinger kan vi bruke for å gjøre skrift formålstjenlig, og hvordan kan språket utfylle sin funksjon i den kulturelle konteksten vi befinner oss i? Det er dette Skrivehjulet forsøker å gi et svar på. Skrivehjulet er dessuten et praktisk verktøy for både lærere og elever, da det ifølge Kringstad og Kvithyld er læringsfremmende «å gi respons som er selektiv i forhold til formålet med skriveoppgaven» (Kringstad & Kvithyld, 2013). Ved hjelp av Skrivehjulet kan lærere bevisstgjøre seg hva som er formålet med teksten som eleven skriver, og dermed gi mer adekvate tilbakemeldinger.

Norskdidaktiker Sindre Dagsland drøfter modellen Skrivehjulet i Otnes sin bok om skriveoppgaver. Først og fremst kritiserer Dagsland skrivehandlingen «å reflektere» som er én av seks skrivehandlinger i Skrivehjulet (Dagsland, 2015, s. 201). Han definerer innledningsvis «å reflektere» som *ytring* og ikke som *tenking*, og begrunner sitt ståsted i språkforsker Mikhail M. Bakhtins translingvistikk som handler om hvordan språket utarter seg gjennom dialog. Det er også slik at ytringer kan forskes på, til forskjell fra tanker som ikke har kommet til uttrykk muntlig eller skriftlig. Fra Dagslands (2015) perspektiv kan en dra slutningen at ytringen er selve refleksjonen heller enn at refleksjonen fører til ytringen.

En annen interessant innvending når det kommer til Skrivehjulet er at det har startet en debatt rundt hvordan skriveundervisning skal foregå i klasserommet. Kjell Lars Berge, som er del av ekspertgruppen som utformet Skrivehjulet, etterspør en endring i hva lærere i skolen bygger skriveundervisningen på. I artikkelen «Skrivehandlinger – ikke genrer – som grunnlag for skriveundervisningen?» fremmer Berge, som Dagsland, Bakhtins dialogiske perspektiv på skriveing (Berge, 2023). Berge peker på den dialogiske meningsskapingen som skjer i skriftlig tekst, og hvordan bevissthet rundt dette er avgjørende for skriveundervisningen i skolen. Som avdekket i Normprosjektet gir det stor effekt på elevens skrivekompetanse når teksten har en reell leser eller mottaker. Berge avslutter sin artikkel med å fastslå at «Normprosjektet viste at skrivehandlingsorientert skriveundervisning bidrar til at elevene utvikler en sammensatt og relevant skrivekompetanse (...)» (Berge, 2023). Det samme kan ikke sies om skriveundervisning som tar utgangspunkt i sjangre, ifølge Berge.

### 3.3.3 Skriverammer

Skriverammer er verktøy for skriveing av sakprosaetekster som skriveren kan ta utgangspunkt i og støtte seg til underveis som teksten utfolder seg. Begrepet er relativt bredt, og kan romme ulike former for skrivestøtte. Faglige tilbakemeldinger fra lærer kan være en type

skriveramme. Mer konkret, og kanskje mer typisk, er en skriveramme en mal med oversikt over for eksempel setningsstartere, tekststruktur og bindeord eller fagbegreper som er tilpasset sjangeren eller hensikten med teksten (Kverndokken, 2023, s. 99–101). Skrivesenteret sier følgende om skriverammer på sine nettsider:

En del av det å gi elevene rammer for skrivingen, kan være å gi elevene konkrete støttestrukturer eller skrivestillas. Disse stillasene omtaler vi ofte som skriverammer. Skriverammer kan være skjema eller startsetninger som hjelper elevene til å se for seg hvordan den ferdige teksten kan se ut til slutt (Skrivesenteret, 2021).

Skriverammer går hånd i hånd med det å bygge stillas for elevene, slik at de ved hjelp av lærer og medelever kan utvide skrivekompetansen i sin nærmeste utviklingssone, slik denne oppgaven tidligere har vært inne på (se 3.2.2). En av de klassiske skriverammene som nevnes i sitatet over, et skjema som elevene kan bruke til å «fylle ut» teksten, kan være et nyttig verktøy. Artikkelen hos Skrivesenteret (2021) konstaterer imidlertid, i forlengelsen av sitatet over, at det er viktig som fagperson og didaktiker å vite når elevene har vokst ut av denne typen skriverammer, eller når rammene fylles ut slavisk og mister nytteverdi i skriveprosessen.

Kverndokken (2023) definerer skriverammer som «en konkret hjelp, ofte i form av skjematiske maler og hjelpespørsmål, som hjelper elever i arbeidet med form og innhold i en tekst» (Kverndokken, 2023, s. 100). Han gjør videre en inndeling i smale og brede skriverammer, som baserer seg på klasseromsempiri. Som eksempler på smale skriverammer nevner han detaljerte instruksjoner som legger sterke føringer for skriveprosessen. Disse skriverammene legger gjerne opp til en fast tekststruktur uten store muligheter for variasjon mellom ulike tekster som er skrevet ut fra samme skriveramme. Derfor kan smale skriverammer virke begrensende på den kreative utfoldelsen i tekstskapingen. Kverndokken (2023) hevder at detaljerte skriverammene gjerne blir for smale for de sterkeste elevene, som heller burde gå bort fra slike skriverammer og i større grad ta selvstendige og kritiske valg for teksten sin. Svake elever kan derimot få en opplevelse av å mestre mer enn forventet dersom de holder seg til smale skriverammer som styrer premissene for teksten steg for steg.

De brede skriverammene er ikke like detaljerte, og kan for eksempel være en oppgave som beskriver noen kriterier som teksten skal oppfylle. Andre eksempler er å skrive om et tema, eller en vidt formulert skriveoppgave som blir gitt etter undervisning i en bestemt sjanger. Her får elevene stort handlingsrom til å utforme egen tekst. Det er imidlertid viktig å

sørge for at skriverammene ikke blir så brede at oppgavens formål ikke fremkommer tydelig (Kverndokken, 2023).

### **3.4 Skriveundervisning**

#### **3.4.1 Eksplisitt skriveundervisning**

En av konsekvensene av kritikken som kom mot den prosessorienterte skrivinga var et økt fokus på eksplisitt undervisning i skriving (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 16). Det viste seg å ikke være nok å vektlegge skriveglede og naturlig sjangerinnlæring gjennom refleksjon, tilbakemeldinger og omarbeiding av tekst, uten at elevene hadde inngående teoretisk kunnskap om hvordan gode tekster skrives. I dag vet vi at forskningen sammenlagt viser at god skriveundervisning inkluderer både en eksplisitt og en prosessorientert tilnærming til skriving (Fjørtoft, 2014, s. 175).

Den systematiske skriveundervisningen er i dag flettet inn i metodikken, og handler i stor grad om opplæring i sentrale skriveferdigheter. Elevene får undervisning i hvordan de skal bygge opp teksten sin, og hvordan de skal argumentere og skape en rød tråd gjennom momentene i teksten (Dysthe & Hertzberg, 2014, s.16). Det er vanlig at elevene setter seg inn i vurderingskriteriene for teksten de skal skrive i en viss sjanger, og på forhånd har lært hvilket rammeverk som gjelder for sjangeren. Læreren gir elevene modelltekster som skal leses og analyseres før elevene selv prøver seg som artikkelskribenter eller novelleforfattere. Dette kommer oppgaven nærmere inn på i kapittel 3.4.4. Alt dette, forberedelsene og den eksplisitte skriveundervisningen, gir elevene forståelse for sjanger og tekstopbygging, og tydelige rammer som de tar med seg inn i skriveprosessen. Etter hvert som elevene utvikler skriveferdighetene sine vil de kunne frigjøre seg fra det «stillaset» som er satt opp som støtte for å løse eleven gjennom tekstskapingen fra forberedelser til ferdig tekst (Dysthe & Hertzberg, 2014; Fjørtoft, 2014).

Skriveundervisningen slik den praktiseres ved norske skoler i dag bygger i stor grad på Vygotskij og Bakhtin, blant annet i forståelsen av at tanken ikke er klar før den kommer til uttrykk gjennom språket. Vi tenker mens vi skriver, ikke bare før vi skriver. Skriving og tenking går hånd i hånd i en skriveprosess, og kan ikke skilles fra hverandre som to ulike prosesser hvor man først tenker ut hvordan teksten skal formuleres, før tankene deretter skrives ned. Skriveprosessen er dynamisk, hvor mening skapes fortløpende idet tanker blir til tekst (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 16).

Undervisning i skrivestrategier er en virkningsfull måte å drive eksplisitt skriveundervisning på (Kringstad & Kvithyld, 2014). Skrivestrategier kan defineres som

«prosedyrer og teknikker» som kreves i skriveprosessen fra disposisjon til ferdig tekst (Hertzberg, 2006; Kvithyld et al., 2020). Dette gir stor effekt på elevenes skrivekompetanse, ifølge en omfattende amerikansk studie på skriveferdighetene hos elever på middle school og high school (Graham & Perin, 2007). Skrivestrategier kan være både «synlige» og «usynlige». Hvordan elevene ordner skrivingen, og lager tankekart, disposisjon, utkast og reviderer teksten er observerbare prosedyrer, mens det som foregår som prosesser på innsiden av skriveren er like fullt skrivestrategier som brukes i utførelsen av teksten, selv om de ikke kan observeres (Kvithyld et al., 2020, s. 15).

### 3.4.2 Grunnprinsipper for god skriveundervisning

Både Dysthe og Hertzberg (2014) og Kringstad og Kvithyld (2013) sier noe om hvordan skriveundervisningen bør foregå. Deres tanker om hva som er vesentlig er ganske like, men ulike nok til å kunne utfylle hverandre. I Dysthe og Hertzberg sitt kapittel i *Kverndokkens 101 skrivegrep* (2014) finner vi noen grunnprinsipper for god skriveundervisning (s. 20–22). Læreren bør, ifølge Dysthe og Hertzberg, implementere følgende punkter i undervisningen:

- Sette skriving inn i en meningsfylt faglig sammenheng
- Legge til rette for at elevene får mange ideer til stoff de kan skrive om
- Gi modelltekster, dvs. eksempler på hvordan ferdige tekster kan se ut
- Synliggjøre og avdramatisere skriveprosessene
- Utvikle samarbeid om skriving i klassen
- Gi rettleiding og hjelp underveis
- Vise at produktet er viktig (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 20).

Dysthe og Hertzberg presenterer her en veiledende didaktisk struktur til læreren som skal planlegge og gjennomføre skriveundervisningen. Prinsippene er delvis tuftet på Bakhtins dialogbaserte skrivepedagogikk som er gjort rede for tidligere i teorikapittelet, og delvis på generell sosiokulturell skriveteori med fokus på prosesskriving.

Skriveforskerne Kringstad og Kvithyld presenterer liknende praksiser i artikkelen «Fem prinsipper for god skriveopplæring» (Kringstad & Kvithyld, 2013). Artikkelen skrives med utgangspunkt i at elevenes skrivekompetanse ofte blir tatt for gitt, og at lærere må minnes på at kunnskapsformidling gjennom tekst bare kan lykkes dersom elevene har lært hvordan de skal kommunisere effektivt skriftlig.

Det første prinsippet til Kringstad og Kvithyld (2013) omhandler mengdeskriving og viktigheten av å praktisere både tenkeskriving for å reflektere og utvikle kunnskap, og skriving innenfor fagterminologien for hvert enkelt fag. På den ene siden skal elevene tilegne seg de ulike fagene gjennom skriving, og må lære skrivestrategier som kan brukes på tvers av

fag. På den andre siden lærer elevene hva som kjennetegner tekstene de møter og selv skal utforme i de forskjellige fagene. Hvert fag har sin særegne skriveform med fagspråk, teksttyper og skrivemåter.

Det andre prinsippet går ut på at undervisningsvurdering bidrar til at elevene skal kunne strekke seg i sitt potensial som skrivere, jamfør Vygotskij (se 3.2.2). Forskning viser at formativ vurdering gir økt læringsutbytte (Black & Wiliam, 1998). Målet er å veilede elevene tett underveis i skriveopplæringen, slik at de kan få den støtten de trenger for å utvikle seg og bli bedre skrivere.

Det tredje prinsippet setter fokus på strategisk skriveopplæring hvor elevene bevisst nyttiggjør seg av skriveteknikker og –strategier, som samskriving og revidering.

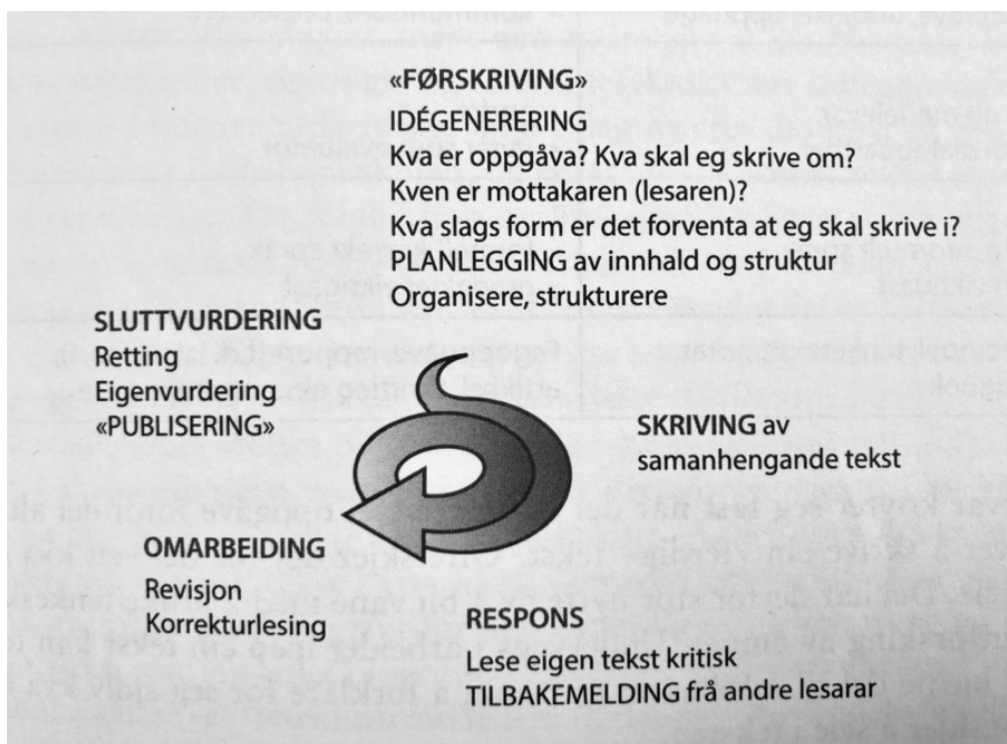
*Skriverammer* utgjør det fjerde prinsippet, og et sentralt funn i denne oppgaven er at disse er svært sentrale i skriveundervisningen. Lærerne setter opp skriverammer som et stillas for elevene, slik at de kan strekke seg til nivåer i skriveopplæringen som de ikke ville nådd uten disse rammene. Dette hjelper elevene til å nå sin nærmeste utviklingszone i skriveopplæringen (se kapittel 3.2.2 om sosiokulturell skriveteori).

Det femte og siste prinsippet for skriveopplæring er klassedialogen rundt tekst og skriving. Gode skriveopplærere fører en metasamtale om skriving i klasserommene sine, og skaper en skrivekultur der man diskuterer og leser tekst sammen, hvor skriving er meningsfullt og skriveglede er til stede.

Prinsippene hos Kringstad og Kvithyld berører kjernen i denne oppgaven, kanskje særlig det andre, tredje og fjerde prinsippet. Skrivekompetanse er noe elevene på påbygg i stor grad tilegner seg gjennom undervisning som fokuserer på nettopp undervisningsvurdering, opplæring i skrivestrategier og som aktivt benytter skriverammer for å hjelpe elevene inn i og gjennom skriveprosessen, fra start til slutt. Hvordan den gode skriveprosessen kan se ut skal vi nå gå dypere inn i gjennom Dysthe og Hertzberg sin modell.

### 3.4.3 Skriveprosessen med vekt på formativ vurdering

Dysthe og Hertzberg (2014) gir en skjematisk oversikt over skriveprosessen. Respons eller tilbakemelding er tyngdepunktet i fremstillingen av de ulike fasene, og dette anses å være den mest utfordrende jobben for læreren (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 21). Figur 2 (se under) viser et forenklet bilde av det som i virkeligheten er en *rekursiv* prosess. Skriveren hopper frem og tilbake mellom fasene, og gjennomgår hvert ledd ikke bare én, men flere ganger.



Figur 2: Arbeidsgang frå idé (...) til ferdig tekstprodukt (...) (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 21).

Å skrive en lengre fagtekst er en kompleks øvelse der det er nødvendig å kunne veksle mellom fasene på en dynamisk måte for å skape god sammenheng, planlegge videre, revidere og gjerne få respons fra lærer eller medelever opptil flere ganger før sluttproduktet er ferdig. Den sistnevnte fasen, som omhandler formativ vurdering, er sentral i utviklingen av skrivekompetanse: «Det at elevtekster møter en leser som så gir tilbakemelding på teksten, danner grunnlag for at teksten kan omarbeides – og at skriveren kan utvikle sin skrivekompetanse» (Kverndokken & Bakke, 2023, s. 9).

Tilbakemelding, eller respons, er det forsket mye på de siste 20 årene. Forskingen har resultert i at «Vurdering for læring» ble en viktig del av Kunnskapsløftet fra 2006. Effekten av tilbakemeldinger fra lærer til elev og elever seg imellom underveis i skriveprosessen viser seg svært god dersom den praktiseres riktig. Teoretikere som Paul Black og Dylan Wiliam har bidratt i debatten og konkluderer i sin forskning blant annet med at «utfordrende oppgaver og omfattende tilbakemeldinger fører til større engasjement og høyere prestasjon blant elevene» (Black & Wiliam, 1998, s. 23, min oversettelse). Dette gjelder for skoleprestasjoner generelt.

I Norge har Harald Eriksen gjort seg kjent i fagfeltet med avhandlingen «Læringsfremmende vurderingspraksis – med blick på norskfaget i to skoler». I en artikkel tilknyttet doktoravhandlingen tar han for seg forskning på formativ vurdering, som er ment å fremme læring. I artikkelen påpeker Eriksen at det er gjort få studier på hvordan vurdering for læring foregår i førstespråkopplæringen, i vårt tilfelle i norskfaget (Eriksen, 2017, s. 2).

Eriksen støtter seg til Black og Wiliams teori om formativ vurdering når han kritiserer læreres tilbakemeldinger for å være for vage. Vurderingen som gis må være tydelig slik at den fremmer læring og kan brukes i videre utvikling av elevens skriveferdigheter (Eriksen, 2017, s. 3).

John Hattie er professor i pedagogikk ved University of Melbourne og en av de mest siterte nålevende skoleforskere i verden. Sammen med Helen Timperley har Hattie utgitt artikkelen «The Power of Feedback» som er særlig interessant i forbindelse med respons på elevtekster. Hattie og Timperley sin modell for å gi tilbakemeldinger er noe av grunnlaget for at det de siste årene har blitt satset på «Vurdering for læring» i norsk skole (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 26). Modellen fremsetter tre ledd med hvert sitt spørsmål som må besvares for at tilbakemeldingen skal være effektiv: «Feed up» spør «Hvor skal jeg?» eller «Hva er målet mitt?», det andre leddet, «Feed back», spør «Hvordan gjør jeg det/Hvordan ligger jeg an?» og «Feed forward» spør «Hvor går veien videre?» / «Hva skal jeg gjøre for å bli bedre?» (Hattie & Timperley, 2007, s. 87). Artikkelen konkluderer blant annet med at en læringskontekst der effektiv undervisning kombineres med hensiktsmessige tilbakemeldinger, fremmer læring på en svært virkningsfull måte (Hattie & Timperley, 2007, s. 104).

Agnete Andersen Bueie belyser *læringsfremmende vurdering* som satsningsområde i skolen, og forankrer praksisen grundig i norsk og internasjonal forskning, og i opplæringsloven (Bueie, 2023). Forskrift til opplæringsloven sier følgende i § 3-3: «Formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst undervegs, og gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget» (forskrift til opplæringsloven, 2022). Læringsfremmende vurdering er altså lovfestet i Norge. Lærernes vurderingspraksis skal fremme lærelyst og være inkorporert i undervisningen (§ 3-10). Hensikten med tilbakemeldinger er at eleven skal komme videre i sin skriveutvikling, om det gjelder underveisvurdering eller sluttvurdering (Bueie, 2023). Det kortsiktige målet er læringsmulighetene som ligger i å revidere en tekst, mens det langsiktige målet er økt skrivekompetanse. For at elevene skal kunne nå disse målene, må tilbakemeldingene først bli forstått, og deretter anvendt på en læringsfremmende måte. Elevene må til dette formålet tilegne seg *feedback literacy*, som er evnen til å bearbeide informasjonen læreren gir i tilbakemeldingen, slik at den videre kan brukes til å revidere tekst (Carless & Boud, 2018).

#### 3.4.4 Modellering av skriving og modelltekster

Boken *Gode skrivestrategier* ønsker å vise lærere hvordan de kan arbeide systematisk i klasserommet for at elevene skal lære å mestre å skrive tekster til ulike formål og sjangre. Vi



vet mye om hva som skal til for å utvikle elevenes skrivekompetanse, og en av de viktigste faktorene er lærerens kontinuerlige oppfølging og interaksjon med elevene samtidig som de skriver (Kvithyld et al., 2020, s. 4, s.14). Modellering av skriving blir derfor et viktig verktøy i arbeidet med å følge elevene tett i sin skriveutvikling. Læreren må synliggjøre skriveprosessen med sine ulike faser og skrivestrategier, gjennom å vise frem modelltekster og selv modellere skriving, slik at elevene får en oppfatning av selve skriveprosessen, samt hvordan en tekst i en bestemt sjanger kan se ut i oppbygning, struktur og språklig stilnivå (Kringstad & Kvithyld, 2014).

Å produsere en ferdig tekst krever mye forarbeid, revisjoner og utkast. Det krever evnen til å gjøre tekstutvalg, vrake dårlige idéer eller tekstutsnitt, og løse utfordringene som en møter på underveis. Når læreren modellerer hvordan det kan se ut å gjennomgå skriveprosessen fra start til slutt, lærer elevene et håndverk. Kvithyld, Kringstad og Melby sammenligner skriveopplæringa med sløyd:

En god sløydlerer modellerer både bruken av verktøyene som finnes på sløydsalen, og viser fram arbeidstegninger og sluttprodukter. Lærerens rolle i skriveopplæringa må være den samme: Vi må både modellere skriveprosessen og vise fram de gode eksemplene på sluttprodukter» (Kvithyld et al., 2020, s. 5)

Sitatet antyder at læreren selv må beherske skrivestrategiene som elevene bruker i skriveprosessen for at opplæringen skal være hensiktsmessig. Læreren blir læremesteren som loser lærlingene gjennom utførelsen av tekstene mens de sørger for at skriverammer, skriveinstrukser og modelltekster er tilgjengelige som modeller.

Modelltekster som skal brukes i undervisningen bør fremstilles som retningsgivende, og ikke som mal for hvordan en tekst skal se ut. Det er viktig at elevene får kreativt spillerom til å utforme teksten sin. Modellteksten kan gi elevene idéer og inspirasjon til å skrive egen tekst, og kunnskap om stilform og sjangerkjennetegn. I en sosiokulturell læringskontekst kan vi si at bruk av modelltekster og modellering av skriving er stillaser som gjør at elevene «rekker opp til» nye nivåer av skrivekompetanse som de ellers ikke ville være i stand til å nå (Kvithyld et al., 2020, s. 14-15).

Kverndokken (2023) er innom temaet eksempeltekster og skrivemodeller i sitt kapittel i egen bok om teoretisk og praktisk skriveidaktikk. Han frykter en «instrumentell (...) imitasjonslæring» og kopiskriving som følge av strenge skrivemønstre eller bruk av eksempeltekster uten tett nok veiledning fra lærer (Kverndokken, 2023, s. 97). Samtidig argumenterer Kverndokken for at elevene og læreren i fellesskap kan studere eksempeltekster i en dialogbasert undervisningssituasjon, til inspirasjon i en førskrivingsfase. Lærerens rolle

som fagperson og kompetent støttespiller i lesingen og tolkingen av eksempeltekstene er avgjørende for elevenes utbytte. Etter at teksten er lest bør læreren gå videre med å reflektere sammen med elevene, og i fellesskap peke på sjangertrekk og strukturer i teksten.

Elevenes skriveutvikling avhenger av tilgang på gode eksempeltekster og skriveforbilder. Når læreren bruker modellering av skrivning som del av en eksplisitt skriveundervisning, støtter læreren opp under elevens utvikling. Elevene får sådan observere et eksempel på hvordan skriveprosessen kan utarte seg i sanntid. Når læreren viser frem egne skriveferdigheter, er strategiene som skal til for å lykkes med en tekst innen rekkevidde. Dette krever selvsagt av skriveleereren at han eller hun er skjerpet i sin skrivedidaktikk og bevisst rundt tekstoppbyggingen og trinnene i skriveprosessen, slik at elevene kan «herme» og få til noe av det samme. Dette må skje i dialog og godt samarbeid med elevene. Dersom skriveferdighetene som lærerens modellering viser frem skal kunne internaliseres av elevene, er det avgjørende at læreren bruker fremgangsmåter som er innen rekkevidde for elevenes nivå av skrivekompetanse (Kverndokken, 2023, s. 106).

## **4. Metode**

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for det metodiske bak gjennomføringen av masterprosjektet. Oppgavens problemstilling blir belyst gjennom intervjuer med seks norsklærere på påbygg ved tre ulike videregående skoler i Agder fylkeskommune. Ved hver av skolene stilte to norsklærere til intervju. Lærerne har ulik utdanningsbakgrunn, undervisningserfaring og karrierevei.

Metodekapittelet har som mål å gjøre grunnlaget for innsamlet data tydelig og synlig slik at resultatene i masterprosjektet er underbygget på en forskningsmessig solid måte (Maxwell, 2013). Først vil jeg redegjøre for bakgrunnen for valg av metode, før jeg videre forklarer hvordan intervjuene har blitt gjennomført i henhold til valgt metode. Kapittelet tar også for seg utvalget av informanter, og drøfter etiske perspektiver rundt metodevalg. Til slutt følger en gjennomgang av oppgavens validitet og reliabilitet.

### **4.1 Bakgrunn for valg av metode**

Problemstillingen i oppgaven legger føringer for valg av metode (Halvorsen, 2008; Neteland, 2020). I denne masteroppgaven er hensikten å undersøke hvordan norsklærerne planlegger og gjennomfører skriveopplæringen og hvordan dette gir elevene mulighet til å øke sin skrivekompetanse i løpet av påbyggåret. At masteroppgaven er norskdidaktisk, gjør det også naturlig å innhente data fra læreren som didaktiker. Det er nødvendig at lærerne selv kommer

til orde, og at det er deres refleksjoner som utgjør empirien i masteroppgaven. Empirien vil avdekke hvordan undervisningen foregår, og hvilke tanker lærerne gjør seg rundt sammenhengen mellom skriveopplæringen og elevenes skrivekompetanse. Det er derfor nærliggende å velge en metode som lar lærerne snakke fritt ved å gjennomføre en samtale, der de blir stilt spørsmål og har anledning til å uttale seg. De kan òg gi informasjon som kan brukes til å forbedre praksis, som er en viktig faktor i det å velge intervju som metode (Befring, 2015; Postholm & Jacobsen, 2016). Hovedbegrunnelsen for valg av metode er å best mulig kunne svare på oppgavens problemstilling: «Hvordan arbeider lærere med skriving i norsk for å utvikle påbyggselevers skrivekompetanse i faget?»

Etter ordlyden i problemstillingen og hva denne søker å finne svar på, falt valget på kvalitativt intervju som metode. Intervju som metode gir mulighet til å gå i dybden av lærernes undervisningspraksis og hvilke følger denne har for elevenes skrivekompetanse. Den kvalitative tilnærmingen vil innebære induktive studier av mennesker og praksiser, slik at vi kan si noe reelt om det problemstillingen etterspør (Befring, 2015; Maxwell, 2013).

## **4.2 Datainnsamling**

### 4.2.1 Semistrukturert forskningsintervju

I undersøkelsene gjort i denne oppgaven er det benyttet semistrukturert intervju for å samle inn data. Metoden innebærer at intervjuer stiller strukturerte spørsmål ut ifra en intervjuguide. Informanten kan svare fritt og reflektere rundt spørsmålene med egne tanker og vurderinger (Befring, 2015, s. 75).

Intervjutyper tar utgangspunkt i forberedte spørsmål som er valgt ut på forhånd, men åpner også for at intervjuer kan stille oppfølgingsspørsmål eller at samtalen kan ta andre vendinger utover de som var fastsatt i utgangspunktet. Det semistrukturerte forskningsintervjuet har en fasthet i de planlagte spørsmålene, og en åpenhet for å ta opp spørsmål og tema som blir aktuelle underveis i intervjuet. Det er dermed løsere organisert enn det strukturerte intervjuet, og mer lukket enn det ustrukturerte intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2016).

### 4.2.2 Kriterier for utvalg

Som det er gjort rede for i bakgrunnen for valg av metode, er det norsklæreren på påbygg som er målgruppen som respondent i undersøkelsen. Utvalget av informanter ble derfor gjort blant norsklærere som underviser på studieprogrammet påbygg – tredje året på videregående skole for elever fra yrkesfag som ønsker studiekompetanse fremfor å gå to år ut i lære. Et av

kriteriene var dermed at lærerne måtte undervise en påbyggsklasse i norsk i inneværende skoleår. Alle respondentene hadde imidlertid undervist denne elevgruppen i flere år enn det inneværende. Blant informantene var det et visst spenn i alder, erfaring, kjønn og utdanningsbakgrunn. For å sikre bredde og variasjon i arbeidsmåter og erfaringer blant informantene, valgte jeg å ikke innhente data fra fler enn to lærere fra samme skole (Maxwell, 2013). Skolene som informantene jobber ved har også spredt geografisk beliggenhet, og det er ikke faglig samarbeid på tvers av skolene. Det styrker variasjonen i utvalget at de fleste informantene ikke er i samme arbeidsmiljø, men gjennomfører faglig samarbeid, idéutveksling og undervisningsplanlegging på forskjellige måter uavhengig av hverandre.

Kriteriene for valg av informanter la føringer for rekrutteringen, blant annet for hvilke skoler som var aktuelle å kontakte, og hvilke avdelinger som ble kontaktet. Forespørsel om å delta i masterprosjektet ble sendt direkte til den aktuelle informanten eller via avdelingslederen ved den aktuelle skolen.

#### 4.2.3 Utvalg

Undersøkelsens utvalg består av seks informanter fra tre ulike videregående skoler i Agder. Informantene som ble valgt underviste på påbygg skoleåret 2021-2022. Jeg hadde en tydelig plan om å finne seks informanter fra tre ulike skoler, og da helst to informanter fra hver skole. Antall informanter ble bestemt etter overveielser sammen med veileder, og vi konkluderte med at seks informanter var et fornuftig antall for å sikre nok bredde i materialet. Mine ønsker eller kriterier for informantene utgjorde grunnlaget for hvilke lærere jeg valgte og ikke valgte. Jeg gjorde sånn sett et strategisk utvalg, der jeg hadde planlagt på forhånd og lagt en strategi for utvalget (Mears, 2012, s. 171).

Skolene var kjent for meg fra før, da jeg har vært i praksis ved to av dem selv og hatt studievenner som har vært i praksis ved den tredje. Jeg kontaktet fagansvarlig for norskfaget eller avdelingsleder for påbygg på de ulike skolene via mail, og ble raskt satt i kontakt med aktuelle informanter som kunne stille til intervju. Skolene var altså svært behjelpelige, og henviste meg til lærere som ville la seg intervju. Lærerne som ble valgt ut har ulike karrieremessig erfaring, og ulik erfaring med undervisning av påbyggselever. Noen har jobbet lenge med elevgruppen og med norskfaget på påbygg, mens andre hovedsakelig har undervist på andre studieforberedende linjer gjennom sitt yrkesliv. Lærerne har også ulike arbeidssituasjoner der noen underviser utelukkende på påbygg, mens noen av lærerne også underviser ved andre linjer samtidig.

Oppgavens utvalg av informanter består altså av seks norsklærere som underviste på påbygg skoleåret 2021-2022. Informantene vil gis fiktive navn, som er alfabetiske fra A til F. Disse navnene ivaretar informantenes anonymitet, og vil brukes gjennom oppgavens analyse- og drøftingskapitler. De videregående skolene som informantene jobber ved, vil også anonymiseres, og kalles Påbygg X, Påbygg Y og Påbygg Z. Jeg vil nå kort introdusere informantene med de fiktive navnene.

*Ada* er lærer ved Påbygg X og har jobbet 30 år i videregående skole. Hun har lang erfaring med undervisning i norsk på påbygg, i tillegg til erfaring med undervisning på andre utdanningsprogram. *Ada* har hovedfag i nordisk, og underviser halvparten av norsktimene til påbyggsklassen sin, da undervisningsansvaret er delt på to lærere.

*Berit* jobber på Påbygg X, og har gjort det i tre år. Tidligere har hun jobbet syv-åtte år på en annen videregående skole. Hun har mastergrad i nordisk, en årsenhet i engelsk og noe mediefag. *Berit* underviser i norsk og engelsk, både på påbygg og på andre linjer ved skolen. Hun følger også ordningen de har på Påbygg X, der to norsklærere deler undervisningen i en påbyggsklasse mellom seg.

*Celine* er lærer ved Påbygg Y, og har tatt en masterutdanning i nordisk i senere tid, etter å ha hatt adjunkt-tittel i nærmere 30 år. I tillegg til norsk har hun fagene engelsk, samfunnsfag og spansk. *Celine* har lang erfaring som lærer både på yrkesfag, studiespesialisering og påbygg. Hun har ti timer norsk i uka med påbyggsklassen sin.

*Drea* jobber på Påbygg Y, har en master i nordisk og årsenheter i engelsk og drama. Hun har jobbet ved Påbygg Y i åtte år, og har erfaring som lærer fra flere andre videregående skoler i Agder. *Drea* underviser ti timer norsk i uka på påbygg.

*Edvard* jobber på Påbygg Z, og er kollega med *Frida*. Han har også en master i nordisk, med påfølgende praktisk-pedagogisk utdanning (PPU).

*Frida* jobber ved Påbygg Z. Hun har master i nordisk, og har engelsk og musikkfag i tillegg. *Frida* deler norskundervisningen i en påbyggsklasse på skolen med *Edvard*.

#### 4.2.4 Intervjuguide

Da jeg skulle utforme intervjuguiden, tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine, og lagde tre til fire intervju spørsmål tilknyttet hvert av forskningsspørsmålene. Jeg brukte strukturen hos Randi Neteland (2020, s. 59) for å få en oversikt over hvordan intervjuguiden best kunne utformes. Intervjuguiden er et verktøy for å kunne styre samtalen som intervjuet er. For å sikre at intervju spørsmålene mine kunne føre til gode svar på problemstillingen min, lagde jeg spørsmålene ut fra forskningsspørsmålene for oppgaven, som igjen bygger på

problemstillingen (Neteland, 2020, s. 58). Jeg etterstrebet å formulere intervju spørsmålene som åpne spørsmål, fordi jeg ønsket et bredt spekter av tanker og perspektiver fra lærerne, og å unngå ledende spørsmål eller andre typer førende formuleringer. Det var viktig for meg at lærerne fikk svare fritt ut fra egne erfaringer, uten at mine tanker eller perspektiver skulle påvirke svarene.

I intervjuguiden starter jeg med å få en oversikt over lærernes bakgrunn og utdanning. Jeg etterspør også noe informasjon om organisering og samarbeid rundt utforming av undervisning og vurdering. Etter denne innledende, generelle delen, fokuserer intervju spørsmålene seg inn på forskningsspørsmålene mine. Til sammen stiller jeg 13 intervju spørsmål, som intervjuguiden inneholder.

#### 4.2.5 Gjennomføring av intervjuer

Intervjuene med de seks lærerne ble gjennomført som fire individuelle intervjuer og ett intervju hvor to lærere etter eget ønske ble intervjuet sammen, og begge fikk anledning til å svare på alle spørsmålene. Metodisk kunne det siste minne om et gruppeintervju, fordi informantens svar til en viss grad bygget på hverandre og utfylte hverandre. Alle lærerintervjuene fant sted i april og mai 2022, ansikt til ansikt på grupperom på de representative videregående skolene i Agder fylkeskommune. Gjennomføring av intervju på skolen var et nærliggende valg både med tanke på å oppta minst mulig tid av lærerens arbeidsdag, men også intervjuets tematikk gjorde det naturlig at intervjuet fant sted på lærerens arbeidsplass, der læreren utøver yrket (Neteland, 2020, s. 57). Intervjuene ble som nevnt gjennomført som et semistrukturert intervju ved hjelp av intervjuguide. Jeg var nøye med å følge strukturen i intervjuguiden som en ramme for intervjuene, slik at lærernes svar lettere kunne sammenlignes i analysen, etter transkripsjon av intervjuene. Med andre ord holdt jeg meg til intervjuguiden under intervjuene, og stilte spørsmålene i samme rekkefølge til de ulike informantene. Samtidig stilte jeg oppfølgingsspørsmål når dette var nødvendig, slik at flere perspektiver kunne belyses, uten å begrenses av ordlyden i intervju spørsmålene.

I forkant av intervjuene hadde jeg mailet med lærerne for å avtale tidspunkt for intervju, og oversendt informasjonsskriv med forespørsel om å delta i masterprosjektet *Skrivekompetanse i norskfaget på påbygg*. I informasjonsskrivet ble lærerne opplyst om formålet med masterprosjektet, hovedproblemstillingen, hvem som er ansvarlig for prosjektet, kriterier for å delta, hva deltakelse innebærer, og informasjon om personvern, rettigheter og kontaktopplysninger til veileder, student og personvernombud ved UiA. Nederst i informasjonsskrivet lå en samtykkeerklæring som jeg skrev ut på papir, slik at hver av lærerne

kunne underskrive denne før vi startet intervjuet. De lærerne som takket ja til å delta på intervju, fikk også tilsendt intervjuguiden min, slik at de kunne forberede seg på hvilke spørsmål jeg ville komme til å stille. Intervjuene varte mellom 23 og 62 minutter, hvor det lengste intervjuet var intervjuet hvor to lærere ble intervjuet sammen. Gjennomsnittstid per intervju (per informant, sett at det lengste intervjuet deles i to), var 31 minutter.

#### 4.2.6 Transkribering

For å gjøre om lydopptakene til tekst måtte jeg finne ut hvordan jeg ønsket å transkribere intervjuene. Da jeg startet arbeidet med masteroppgaven det fjerde studieåret, vinteren 2021, ble vi fortalt at samtlige tilgjengelige transkriberingsverktøy var såpass unøyaktige at vi burde unngå å anvende disse til å transkribere intervjuer. Teknologi utvikler seg rask, og da jeg skulle transkribere lydfilene i 2023 hadde i mellomtiden det danske transkriberingsverktøyet «Good Tape» blitt lansert i 2022. Jeg kom frem til at «Good tape» var den beste løsningen for intervjuene mine, da tjenesten er spesiallaget for transkripsjon av intervju. Tjenesten tilbyr også høyeste sikkerhetsnivå for filene som behandles med ende-til-ende kryptering og opererer innenfor GDPR-lovgivningen (*Good Tape*, 2022). Opptaksfilene blir slettet av nettsiden umiddelbart etter transkripsjonen er fullført, slik at personvern hensyn ivaretas. Løsningen var svært tidsbesparende sammenlignet med å transkribere intervjuene på egen hånd. Da transkripsjonen var gjennomført kunne jeg lese igjennom dokumentene, et dokument per intervju, og lagre disse sikkert i UiA sin OneDrive. Jeg var svært imponert over nøyaktigheten i transkripsjonene. De få feilene som måtte rettes, kunne enkelt korrigeres samtidig som jeg hørte igjennom hvert av intervjuene én gang. En ulempe ved å velge å bruke et transkriberingsverktøy, kunne vært at etterarbeidet hadde hatt lang tid, og dermed gjort tidsbesparelsen forgjeves. Rettingen av de få skrivefeilene som var å finne i transkripsjonene ga imidlertid en svært begrenset mengde etterarbeid, og jeg brukte altså ikke mer tid på dette enn det tar å høre igjennom alle intervjuene én gang.

#### 4.2.7 Analyse

For å få oversikt over datamaterialet lagde jeg en tabell med de mest relevante og interessante svarene på de 13 intervju spørsmålene i radene nedover, sortert etter hver av de seks lærerne i kolonnene bortover. Jeg sorterte funnene med fargekoder etter temaene i intervju spørsmålene og forskningsspørsmålene.

Fargekodene jeg brukte var følgende:

- gult - påbyggåret som eksamenskurs/intensivkurs
- rødt - intensitet/arbeidstrykk på påbygg
- grått - elevenes utgangspunkt
- blått - prosessorientert skriving
- lys grønt - skriverammer
- mørk grønt - skrivemetoder
- turkis - tilbakemelding og underveispvurdering
- rosa - tilpasset opplæring og oppfølging på påbygg
- lilla - sammenligning med studiespesialisering

Tatt i betraktning intensiteten i norskfaget på påbygg med 10 timer pr uke, hvilke tanker gjør du deg rundt oppbyggingen av skriveopplæringen?	-Begynner på skriveopplæringen med én gang. -En lærer tar seg av skriveopplæringen, den andre pensumstoff som litteraturhistorie. -Intensivkurs i skriving -Elevene har lite og varierende skrivetrening (fra YF), det skiller de fra stud.spes. -«Vi må rett og slett begynne som på «skratc». -Fage avsnitt, fem, avsnittsmodell, god innledning, temaavsnitt og avslutning. -Øver etterhvert inn eksamenssjangre.	-Tar utgangspunkt i det påbyggselevne har lært i vg2. -Skriverammer er alfa og omega -Modellering er det viktigste. -Begynner med ei kort novelle og skjønnlitterær analyse, gir skriverammer for innledning, hoveddel, avsl. -Munner ut i skrivevåg.	-Passe på at eleven ikke går lei. -Tid til å jobbe grundig med skriving. -Mange skriveoppgaver. -Tid til å gå dybden.	-Mange elever får sjokk i møte med norskfaget på påbygg. -Begynner skoleåret med sjangertrening, novelleanalyse, diktanalyse. -Mye fokus på prosesskriving, viktig pga høyt timetall, da man har rom for det. -Prosesskriving kan være med på å utvikle elevene til gode skrivere.	-Viktig å møte de der de er som skrivere. -Ta hensyn til elevenes kjønn, bakgrunn og skoletradisjon; gutte-dominerte YF-linjer har mindre skriveerfaring. -«Og så legger vi jo dette opp som et eksamenskurs på ni måneder.» -«De må gå inn i dette og få vite at dette blir mye jobb.»	-Vi begynner med de ulike sjangrene, novelle, dikt og retorisk analyse. -«Hvis jeg skal si noe raskt om påbyggåret, så er det vel egentlig at vi hele tiden er veldig retta mot eksamen». -Først lærer elevene å skrive korttekst, 250 ord. -Vi begynner veldig basic. -«En uke på hvert århundre». -«Vi dunder gjennom og viser dem to tekster fra hver periode» (i litteraturhistorien).
--	--	---	--	---	--	---

Figur 3: Eksempel på fargekoding av funn. Intervjuspørsmål 3.

Som eksemplet fra svarene på intervjuspørsmål 3 viser (se figur 3), svarer informantene tematisk ulikt på ett og samme spørsmål. Fargekodingen var derfor et nyttig verktøy for å kunne kategorisere svarene, for i første omgang å utforme temabaserte analysekapitler, og i andre omgang, for å velge ut de mest sentrale funnene til drøftingskapittelet.

Ettersom informantene omtaler ulik tematikk i svarene sine, blir også svarene av ulik kvalitet når det kommer til hvor relevante de er i forhold til intervjuspørsmålenes intensjon om å belyse problemstillingen. Derfor varierer det hvilke læreres refleksjoner jeg velger å inkludere i analysekapittelet. Hvis en lærer for eksempel har «snakket seg bort» eller ikke svart relevant rundt temaet jeg ønsker å belyse med intervjuspørsmålet, har jeg utelatt informanten fra analysen som angår det aktuelle temaet.



### 4.3 Etiske perspektiver

Reglene for hvordan personvern ivaretas i forskning har blitt strammet inn de siste årene. Sikt (tidligere NSD) er kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Jeg sendte inn meldeskjema til daværende NSD før datainnsamlingen startet våren 2022, og fikk raskt bekreftelse på at den planlagte behandlingen av personopplysninger i masterprosjektet var i henhold til personvernreglene (Sikt, 2024a). NSD/Sikt vurderer også om prosjektet oppfyller kravene og informantenes rettigheter til innsyn, sletting av opplysninger, samtykke osv. Derfor er et godkjent meldeskjema en god garanti for at de etiske hensynene rundt masterprosjektet er ivaretatt (Sikt, 2024b).

Informantene i masterprosjektet mitt ble i god tid før gjennomføring av intervjuene informert om sine rettigheter i informasjonsskrivet som de fikk tilsendt per mail, og senere fikk i papirform rett i forkant av intervjuet. I informasjonsskrivet fikk de blant annet informasjon om hvordan jeg ville behandle personopplysningene konfidensielt og sletting av opplysninger ved prosjektets slutt. Informantene var, da de samtykket til deltakelse i intervju, klar over at de hadde rett til innsyn i opplysninger, og at de hadde rett til å få slettet eller rettet opplysninger om seg selv, og eventuelt klage til Datatilsynet. Deltakerne hadde også rett til å trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn, da deltakelsen var frivillig.

### 4.4 Validitet og reliabilitet

#### 4.4.1 Validitet

Validitet handler om gyldighet av resultatene i undersøkelsen, og er en kvalitetsvurdering rundt sammenhengen mellom det man ønsker å finne ut, og slutningene man trekker i etterkant av undersøkelsene (Dalland, 2020; Halvorsen, 2008). Gyldigheten av resultatene avhenger av relevans. Oppgavens problemstilling skal besvares så relevant og nøyaktig som mulig gjennom de undersøkelsene som blir gjort. Å få til dette krever mye forarbeid og planlegging i utførelsen av metoden, som i denne oppgavens tilfelle er det kvalitative forskningsintervjuet.

Det kan av ulike grunner være en utfordring å få problemstillingen nøyaktig besvart gjennom de spørsmålene som stilles i et kvalitativt forskningsintervju. Intervjuformen er muntlig, og spørsmålene tolkes av både intervjuer og informant. I denne oppgaven hadde informantene ulik erfaring, bakgrunn og utgangspunkt for de uttalelsene de kom med i intervjuene. Dette førte til at tolkning av og konnotasjoner rundt temaene i intervjuet kom til uttrykk på forskjellige måter fra informant til informant.

Ulik forståelse av fagbegreper eller meningsinnhold i spørsmålene, gjør at svarene til informantene kan komme i fare for å ikke stå til intervjueren sine forventninger til innhold og fokus i svarene som ble gitt. Denne uoverensstemmelsen kan komme til uttrykk som *researcher bias*, hvor forskerens forutinntatte holdninger og forventninger til funn kan påvirke tolkningen av resultatene i undersøkelsen (Maxwell, 2013, s. 124). I forkant av intervjuene var det derfor viktig for meg å reflektere rundt egne holdninger, og så godt som mulig sette disse til side både i gjennomføringen av intervjuer og behandling av data i etterkant. Ikke ved å være likegyldig til resultatene, men ved å aktivt bevare min forskningsintegritet gjennom å anerkjenne overfor meg selv hvilke forventninger jeg hadde til informantenes respons (Maxwell, 2013, s. 124).

Maxwell (2013) peker også på *reactivity* som en annen faktor som kan påvirke hvordan informantene svarer, og dermed resultatene i undersøkelsen. Et forskningsintervju kan beskrives som en dialog der intervjuer stiller spørsmålene og informanten, som sitter på andre siden av bordet, besvarer spørsmålene med redegjørelser og refleksjoner. Det er i denne situasjonen at forskeren må være oppmerksom på egen påvirkning på intervjuobjektet. Reactivity innebærer å utøve et slags forventningspress eller annen påvirkning på informanten som gjør at resultatene i undersøkelsen blir annerledes enn de ellers hadde vært (Maxwell, 2013, s. 125). For å motvirke reactivity i forskningsintervjuene var jeg bevisst på å stille meg nøytral i møte med informantenes tanker og refleksjoner, og gi dem rom til å snakke ferdig, uten å avbryte eller komme med kommentarer. Det er likevel ikke mulig å fullt og helt fjerne denne faktoren, som er en naturlig konsekvens av at et forskningsintervju er et samspill mellom to mennesker som i stor grad kommuniserer non-verbalt med hverandre gjennom stemmebruk, blick, ansiktsuttrykk og gester som ofte ikke er bevisst (Dahl, 2013).

Faktorene i forrige avsnitt er eksempler på hva som kan svekke validiteten i en oppgave. Det som kan styrke den er derimot en tydelig og konsistent sammenheng mellom teoretisk grunnlag og behandling av forskningsdata (Maxwell, 2013, s. 124). For at forskningen skal ha *definisjonsmessig validitet*, må teori og empiri peke mot og bekrefte hverandre med felles begrepsbruk og innholdsmessig samsvar (Halvorsen, 2008, s. 67).

#### 4.4.2 Reliabilitet

Reliabiliteten i et studie vurderes ulikt for kvalitative og kvantitative metoder. Grønmo (2015) påpeker at det vi vanligvis forbinder med reliabilitet i kvantitative studier ikke er like relevant for kvalitative undersøkelser ettersom de ikke kan standardiseres. Kvalitativ forskning er blant annet prisgitt hvem som gjennomfører den, når den gjennomføres og konteksten den

gjennomføres i, og de samme resultatene kan ikke forventes å innhentes av en annen forsker i et senere tidsrom. Kvalitative data er følgelig reproduserbare i mindre grad enn kvantitative data. I kontrast er kvantitative metoder standardiserte og etterprøvbare uten å være preget av hvem som benytter seg av skjemaene eller instrumentene som brukes for å innhente dataene (Grønmo, 2015, s. 248–249). Reliabiliteten i kvalitative studier må dermed styrkes gjennom andre metoder, som grundig beskrivelse, gjennomgang og dokumentasjon av forskningsprosessen fra begynnelse til slutt (Befring, 2015, s. 56).

Kvalitative data kan imidlertid oppnå en type kvalitetssikring av reliabiliteten gjennom vurdering av stabilitet og ekvivalens. Stabilitet handler om å observere de samme empiriske resultatene over tid. For denne studien kan en slik reliabilitet oppnås enten ved at forskeren intervjuer informantene flere ganger over tid, eller ved at innsamlet materiale analyseres kritisk gjentatte ganger (Befring, 2015). Å få til flere intervjuer om det samme temaet med lærerne som samtykket til å delta i prosjektet virket lite fruktbart ettersom de mest sannsynlig ikke ville endre egne syn eller metoder nevneverdig i løpet av tidsrommet av denne oppgaven. Det som derimot kunne ha skjedd var at lærerne hadde formulert seg annerledes, delt nye tanker som ikke dukket opp i forrige intervju og reflektert dypere etter å ha hatt tema i bakhodet over lengre tid. Jeg vurderte det likevel ikke hensiktsmessig å kalle inn til flere intervjuer med hver informant ettersom ulempen dette ville medført for de travle lærerne var større enn den potensielle fordelene. Det jeg hadde mulighet til å gjøre for å styrke reliabiliteten i prosjektet var å gjennomgå intervjuene kritisk gjentatte ganger etter transkribering.

I vurderingen av reliabiliteten i en kvalitativ studie er altså det mest sentrale å drøfte empirien på en kritisk og systematisk måte (Grønmo, 2015, s. 250). Et viktig poeng her er at en slik behandling av data vil redegjøre for forskningsprosessen så den fremstår som transparent og oversiktlig (Creswell & Creswell, 2018, s. 199–200).

## **5. Funn og analyse**

### **5.1 Skriveutviklingens forutsetninger**

I denne første delen av analysen vil jeg presentere funnene som er gjort i forbindelse med forskningsspørsmålet «Hvordan påvirkes skriveopplæringen på påbygg av norskfagets intensitet, med et omfang på ti timer i uka?» Informantene fikk spørsmål om hvilke tanker de gjør seg rundt oppbygningen av skriveopplæringen og hva som skal til for at elevene kan utvikle mest mulig av sitt potensial som skrivere i løpet av det korte påbyggåret; hva lærerne burde ha fokus på. Informantene ble også presentert for snittet i norsk på bygg som var 3,5 i

2021, og bedt om å dele hvilke tanker de gjør seg rundt hvordan elevenes nivå påvirker undervisningen. Lærerne som ble intervjuet fikk også anledning til å uttale seg om nivåforskjellen mot studiespesialisering, der snittet for avgangselevne i norsk var 4,2 i 2021. Andre komparative spørsmål rundt forskjellene på norskfaget på studiespesialisering og på påbygg ble belyst gjennom lærernes refleksjoner rundt hvordan norsklærere på påbygg må arbeide annerledes enn på studiespesialisering, og hvordan norsklærere på påbygg kan arbeide slik at påbyggselever oppnår den samme skrivekompetansen som elever på studiespesialisering, og om dette i det hele tatt er mulig.

### 5.1.1 Elevenes utgangspunkt

Samtlige seks informanter som ble intervjuet uttalte seg på ulike måter om påbyggselevnes norskfaglige utgangspunkt. Ada sier i intervjuet at hun opplever at elevene har lite og varierende skrivetrening fra årene på yrkesfag: «Vi må rett og slett begynne som på scratch». Hun understreker også at det er viktig å forklare elevene at det er stor forskjell på nivå og krav fra yrkesfag til påbygg. Hun sier: «Alle tror at de skal gjøre det mye bedre i skriftlig norsk enn det de gjør den første høsten. Så de må gå på noen smeller og gjøre seg noen litt kjedelige erfaringer om at det de kan fra før, det holder ikke».

Berit påpeker også at elevene verken har lest mye eller skrevet lange tekster før de kommer på påbygg, og at de mangler faglig fundament. På spørsmål om hvordan hun tenker rundt oppbyggingen av skriveopplæringen på påbygg, svarer hun at hun tar utgangspunkt i det påbyggselevne har lært i vg2, og bygger på det.

Celine, som har erfaring både fra yrkesfag og påbygg er opptatt av å passe på at elevene ikke går lei: «Elevene er fragmenterte og lite utholdende både når de skriver og leser». Informanten mener at dette kan ha med elevenes bakgrunn og erfaring å gjøre – de er rett og slett ikke vant til skriving i det omfanget de møter på påbygg.

Frida tar i likhet med de andre informantene opp tematikken rundt nivåhoppet for elevene som starter på påbygg: «Mange elever opplever en sjokkartet følelse den første tiden. Man går fra veldig lite norsk på yrkesfag, til påbygg». Hun setter fingeren på hvordan elevenes utgangspunkt fra yrkesfag med to timer norsk i uka gjør overgangen til påbygg krevende, både med tanke på arbeidsmengde og nivå, som vi vil komme tilbake til senere i kapitlet.

Det at norskfaget på påbygg gir elevene sjokk kan også ha med forventningene de møter å gjøre: «De må gå inn i dette og vite at dette blir mye jobb» sier Edvard. Samtidig som han er opptatt av å gi elevene en forsiktig start, er det avgjørende at elevene vet hvilke krav

som stilles i norskfaget på påbygg, mener informanten. «Vi er jo helt avhengige av å møte de der de er som skrivere», sier han, og forteller videre at de opplever at elever fra de «gutte-dominerte» linjene, som bygg og anlegg eller elektro, gjerne har mindre skriveerfaring enn elever fra «jente-dominerte» linjer som barn og ungdom, der de gjerne er mer vant til å sette ord på følelser, samarbeide om tekst og har et annet forhold til skriftlighet, sier Edvard. Derfor er det viktig å ta hensyn til kjønn, bakgrunn og skoletradisjon når en legger opp undervisningen, sier informanten. Edvard reflekterer også rundt mange av påbyggselevenenes svake utgangspunkt, i sterk kontrast med forventningene lærerne etter hvert må kommunisere til elevene:

Hva er mulig å oppnå når jeg ser at «Ronny» eller «Sara» kommer inn og knapt kan stokke ord sammen til en forståelig setning på begynnelsen, og så vet vi hvilke eksamener som kommer, og hvilke krav vi er nødt til å stille. Ikke fra starten av, men etter hvert. Det er noe av det vanskeligste i jobben min som skriveleer.

Drea snakker i likhet med Frida om erfaringen av at elevene får sjokk når de møter norskfaget på påbygg. Om elevenes forutsetninger sier Drea: «Vi har et ganske tøft utgangspunkt. Det å fortelle dem at i løpet av dette året skal dere kunne klare å skrive tekster på over tusen ord, så blir de veldig satt ut.» Elevene utbryter: «Det kommer jeg aldri til å klare». På dette grunnlaget anser Drea det som nødvendig å gi elevene en myk start, slik også Edvard gjør, og sier at «Vi begynner veldig basic, med å skrive kort og repetere de tingene som de lærte på VG1». Også det å gi elevene en forsiktig start er et gjennomgående tema i intervjuene, kanskje spesielt fordi tempoet fort må settes betraktelig opp for å komme i mål innen slutten av skoleåret.

### 5.1.2 Skriveopplæring i rammene av et påbyggsår

Her spurte jeg informantene om hva som skal til i skriveopplæringen for at elevene kan utvikle mest mulig av sitt potensial som skrivere i løpet av det korte påbyggsåret, og hva lærerne burde ha fokus på. Det var interessant å se hvordan informantenes svar på spørsmålet var sammenfallende, og også på hvilken måte de differensierte. Ada mente at noe av det viktigste for utviklingen av skriveferdigheter er mengdetrening, som elevene generelt sett mangler. Å gi elevene gode skriverammer, eventuelt å utforme disse sammen med elevene, nevnes også som en faktor. Uten å definere dette nærmere, sier også informanten at det første hun begynner med på høsten i norskfaget er «masse intensiv skriveopplæring». Elevene jobber med basiskunnskaper, som hvordan man skriver kortsvar- og langsvartekster, som de må kunne til eksamen. Hun nevner at dersom elevene ønsker en femmer eller sekser på

eksamen, er de nødt til å komme dit at de skriver seg ut av skriverammene som gis som støtte i starten av skriveopplæringen.

Berit nevner også skriverammer og struktur som «alfa og omega» for å utvikle skriveferdighetene mest mulig. Modellering omtales i intervjuet som «det viktigste» elementet, der undervisningsopplegget tar utgangspunkt i å lese ei kort og ikke for vanskelig novelle, hvorpå elevene får skriverammer for novelleanalyse. Elevene samarbeider i par eller grupper når de etter hvert skal ha en skrivedag, som i denne informantens klasserom utgjør den første vurderingen på høstsemesteret. Å utforme en skjønnlitterær analyse blir således først en læringsprosess der elevene utvikler skriveferdigheter ved hjelp av skriverammer, og modelltekster som er gode eksempler på hvordan en ferdig tekst skal se ut. Deretter får elevene skrive sammen og på egen hånd, med tett oppfølging og støtte fra lærer: «De må hele tiden få lov til å revidere egne tekster, få tilbakemelding på hva de gjør riktig, og hva de kan jobbe mer med», sier Berit.

Mengdetrening blir også omtalt som en avgjørende faktor i intervjuet med Frida: «For det første må man jo skrive mye. Det er jo en nøkkel. (...) Ikke nødvendigvis alltid så langt eller omfattende, men det å skrive mye og ofte.» Hun begrunner viktigheten av mengdetrening med at «Det handler om å jobbe opp en slags kondis. Skrivekondisen er jo ofte ikke så god i utgangspunktet.» Hun forklarer videre at hun tror det er viktig å ikke legge vekk tekster som elevene har skrevet, men å jobbe videre og revidere tekstene etter tilbakemelding fra lærer. Sammen med hverandrevurdering (også kalt kameratvurdering) betegnes disse faktorene i skriveprosessen av Frida som «kjempeviktig for å bli bedre skrivere».

Edvard trekker også frem viktigheten av å skrive mye og ofte, og sier at: «Elevene trenger mengdetrening. Det er helt tydelig». I tillegg argumenterer han for at en forsiktig start er nødvendig for ikke å drepe skrivegleden. Han mener at det kan hjelpe å dele opp tekstene som elevene skal skrive, slik at de enklere kan få skriveopplæringen de trenger før nivået virkelig heves. Idet norskfaget dreies mot tyngre fagstoff innen litteratur, historie og andre teoretiske emner som også skal formidles skriftlig av elevene, vil de møte på tekstformer som er mer komplisert enn skjønnlitterær analyse. En «kondis og tålmodighet i skrivingen» anses derfor av Edvard som nyttige egenskaper som elevene må tilegne seg i norskfaget på påbygg.

Når Drea blir bedt om å uttale seg om oppbyggingen av skriveopplæringen på påbygg, svarer hun som følger: «Hvis jeg skal si noe raskt om påbyggsåret, så er det vel egentlig at vi hele tiden er veldig retta mot eksamen.» Med eksamen som mål fokuserer informanten på å ruste elevene ved å skrive mye, og brette opp oppgavetekster for å trene på å få med de viktigste elementene i en tekst. Hun er opptatt av å hjelpe elevene underveis i skriveprosessen,

være tilgjengelig og «gå og leie dem i hånda hele veien mens de skriver.» Når det gjelder tilbakemeldinger sier informanten:

(...) det å stå sammen med dem og snakke om teksten føler jeg kanskje er mer givende enn å skrive en tilbakemelding. For da er det ikke alle som gidder å lese. Dessverre. Det å snakke med hver enkelt elev er jo også veldig tidkrevende. Så det er jo vanskelig å få til gode vurderingssituasjoner. Men det er dette her vi jobber mot. Å gi dem mye veiledning underveis og en kort samtale til slutt.

Sitatet beskriver tett veiledningspraksis og underveisvurdering av elevenes skrivekompetanse.

### 5.1.3 En sammenligning med studiespesialisering

Elevene på påbygg begynner som regel i Vg3 med en helt annen skrivekompetanse enn den elever ved studiespesialisering og de andre studieforberevende linjene har opparbeidet. I denne delen av intervjuene spurte jeg informantene om hvordan påbyggselevenenes nivå påvirker lærernes undervisning, når man sammenligner med undervisningen på studiespesialisering. Det kan tenkes at det var lettere for lærere som underviser både på påbygg og på studieforberevende å gjøre denne sammenligningen, enn for de som bare har undervist på påbygg.

Mengdetrening løftes igjen frem av Ada under dette temaet i intervjuet. Hun mener det er en avgjørende faktor, fordi påbyggselevne mangler den mengdetreningen som elevene som går studiespesialisering har fått. Hun snakker videre om modning og hvordan modning av skriveferdigheter henger sammen med mengdetrening og hvor mye hjelp og tilbakemeldinger man har fått over tid. Gjennom å prøve å ta igjen noe av den manglende mengdetreningen, mener Ada at kriteriene for hvordan man skriver gode tekster lettere kan integreres i elevene.

Et annet aspekt som gjør norskfaget på påbygg spesielt sammenlignet med studiespesialisering, er den brå overgangen rent faglig mellom Vg2 og Vg3. Ada sier at:

For mange kan det være litt tøft å sette seg ned og ha ti timer norsk i løpet av uka, som er veldig mye teoretisk. Det må vi ha tanke og forståelse for, og kanskje være enda flinkere til å variere arbeidsformer i forhold til hva vi er i ordinære klasser.

Til sammenligning med studiespesialisering sier Berit at norskfaget på påbygg har til hensikt å ta igjen to år på ett år, og at læreren derfor må fokusere på å skape trygge rammer som elevene kan bevege seg innenfor, og sile ut hva som er mest nødvendig. Som konsekvens av denne avgrensningen, mener informanten at skriveopplæringen blir noe eksamensrettet for at man skal få elevene gjennom. Målet er, ifølge Berit, å hjelpe elevene til å bli selvstendige

skrivere, men hun sier samtidig at dette ikke nødvendigvis har blitt realisert de to siste årene. Likevel sier hun senere i intervjuet at «(...) vi må lære dem nok til å kunne studere, og det opplever jeg at vi får til.» Informanten har også et ønske om å bruke mer tid på å bli kjent med elevene, for i større grad å kunne ta utgangspunkt i det de har lært fra før.

På spørsmål om norsklærere på påbygg må arbeide annerledes enn på studiespesialisering, mener Berit at påbyggslærerne «må være veldig disiplinerte». Hun setter fingeren på viktigheten av å ikke «plukke» for mye som lærer, og henge seg opp i detaljer og skrivefeil, men heller hjelpe eleven til å få overblikk. Hun legger til at man gjerne har mer tid til å plukke og finpusse på det elevene skriver på studiespesialisering, og at påbyggslærere må være mer forsiktige, for ikke å overvelde elevene sine med «røde merker» i teksten. Det krever med andre ord disiplin av påbyggslærerne å manøvrere balansen mellom å gi grundig veiledning, og samtidig ikke bli for pirkete så man tar motivasjonen fra elevene.

En annen forskjell på hvordan lærerne arbeider er, ifølge Berit, hvordan man avklarer forventninger. Ifølge Berit foregår dette på en helt annen måte på påbygg enn på studiespesialisering ved tydelig å fortelle hva som forventes, og ikke ta noen forventninger som en selvfølge på elevenes vegne. Modellering er også et tilbakevendende tema i flere av intervjuene, og Berit sammenligner undervisningspraksisen på påbygg med studiespesialisering: «Vi må i større grad modellere for disse på Vg3 enn det vi må for de andre. For de (andre) er jo vant til å jobbe på denne måten.» I sitatet beskriver informanten hvordan modellering blir nødvendig i større grad på påbygg, fordi påbyggselevne introduseres for en ny måte å tilnærme seg tekst og skriving på, som de ikke er vant til fra yrkesfag.

Celine forteller om at undervisningen hennes i norskfaget på påbygg er «litt mindre akademisk». Når jeg presenterer ulikheten i snitt for påbyggs- og studiespesialiserings elever etter Vg3 kommenterer hun at elevene som kommer inn på påbygg også har lavere karakterer i norsk ut av ungdomsskolen, som er et nyttig perspektiv å ha med seg. Hun forteller at konsekvensen blir at påbyggselevne trenger mer hjelp, og utdypes: «Jeg tenker at de er ikke selvgående, de elevene våre. Så de må leies mer, hjelpes mer, legge ting til rette, bruke mer modelltekster.»

Det å ha fersk undervisningserfaring fra både påbygg og studiespesialisering er et godt utgangspunkt for å kunne gjøre en veloverveid sammenligning. Frida har slik erfaring, og setter spørsmålsteget ved om det nødvendigvis skal være et mål at påbyggselever oppnår samme skrivekompetanse som elever ved studiespesialisering. Hun kommer med følgende utsagn i intervjuet:



Nå har jo jeg studiespesialiseringklasser og jeg har påbygg. Og jeg jobber jo helt annerledes. Min opplevelse etter å ha hatt påbygg nå i to år er at alt er veldig mye mer intensivt. (...) Så man må jo liksom dure på i mye større grad.

Hun påpeker for øvrig at «språk er jo modningsfag», og at det er noe helt annet for elevene å oppleve en modning over tre år fremfor å ha et «klar-ferdig-gå-kurs på 9 måneder», som hun kaller påbyggsåret.

Edvard stiller seg bak innvendingen om at skrivekompetansen etter Vg3 vil se ulik ut på de to utdanningsprogrammene, men tilføyer at det bør være mulig for de mest motiverte elevene å oppnå en tilsvarende skrivekompetanse som gjennomsnittet gjør på studiespesialisering. Edvard mener at en påbyggslærer bør senke kravene til elevene. Han forteller at «Det sier seg selv at det er dessverre uoverkommelig for mange å matche karakteren (i norsk) fra Vg1 og Vg2 med den de får når de er ferdig med påbygg. De fleste går ned (...) i snitt.» Dette henger sammen med at nivået og kravene i norskfaget øker betraktelig fra yrkesfag til påbygg.

Den siste informanten i utvalget, Drea, har erfaring som sensor på eksamen i norsk skriftlig. Hun forteller:

«(...) når jeg har vært sensor i norsk og rettet påbyggselever kontra studiespesialisering, så er det jo en stor forskjell på nivået. Det har jeg lagt merke til. (...) At de har en bedre språkforståelse, eller at de skriver rett og slett bedre på studiespes. At det er tydeligere formuleringer.»

Etter denne uttalelsen understreker informanten at de også har elever på påbygg som «skinner» og er flinke skrivere, og som til og med får seks i norsk, men innrømmer at det hører til sjeldenhetene. Drea har ikke samme opplevelse som Frida av at hun jobbet annerledes da hun tidligere var norsklærer på studiespesialisering, og begrunner dette med at hun jobbet på en skole der mange av elevene kom inn med lavt snitt og tilsvarende skrivekompetanse. Drea peker på selvstendighet i skrivingen som en egenskap som mangler hos mange påbyggselever, og som den klassiske studiespesialiserings eleven ofte innehar. Hun forteller videre at:

Jeg har jo selvfølgelig elever her som viser høy selvstendighet og godt refleksjonsnivå, men veldig ofte er det sånn at det refleksjonsnivået mangler hos mange. De er gode til å peke på faktabaserte opplysninger, men det å tenke selvstendig og se store sammenhenger, det er ofte veldig sjeldent at de mestrer godt, tenker jeg.

Drea understreker at selvstendighet i skrivingen er en forutsetning for å kunne få femmer eller

sekser i norsk, og at karaktersnittet i norsk på påbygg sier noe om at mange av elevene ikke eier en slik selvstendighet.

## 5.2 Skrivemetoder

Dette delkapittelet vil ta for seg følgende forskningsspørsmål: «Hvordan legges det til rette for utvikling av skriveferdigheter, og mestring i tekstskaiping i ulike sjangre i norskfaget på påbygg?» Under intervjuene ble det stilt spørsmål rundt hvordan lærerne støtter elevene i møte med nivåforskjellen fra yrkesfag til påbygg, med tanke på den bratte læringskurven som skal til i skriveutviklingen. De ble også spurt om hvordan de legger opp undervisningen slik at elevene i vesentlig grad øker sine skriveferdigheter i løpet av påbyggsåret.

### 5.2.1 Skriverammer

«Skriverammer er (...) vår alfa og omega» utbryter Berit når hun får spørsmål om hvordan hun bygger opp skriveopplæringen for elevene sine. Ved starten av skoleåret på påbygg begynner elevene til Berit å skrive skjønnlitterær analyse, og til det trenger de skriverammer: «De trenger en struktur på hva de skal gjøre, for de er ikke vant til å skrive så langt» poengterer informanten. Hun forklarer at skriverammene utarbeides av norsklærerne på skolen med støtte i lærebøker, og at disse både deles ut fysisk (på ark) og legges ut elektronisk. Læreren kaller skriverammene for «strikte», og forklarer at målet er at elevene, etter hvert som de får mer skriveerfaring utover i skoleåret, skal skrive seg fri fra rammene. Skriverammene følges systematisk fra innledning til konklusjon over noe tid, men ikke nødvendigvis kronologisk: «Ofte må vi jo jobbe litt fram og tilbake, det er jo ikke en prosess som du gjør nødvendigvis fra A til B.»

Ada underbygger Berit sitt utsagn om at skriverammer er alfa og omega:

Skal du komme fra et yrkesfaglig løp med lite skrivekompetanse og så klare en ok eksamen etter studieforberedende, så må du ha fått noen klare rammer å forholde deg til. (...) Å gi de gode skriverammer på hvordan skriver vi den type sjanger, hvordan skriver vi i den type sjanger, og så videre.

Skriverammene i Ada sitt klasserom utarbeides sammen med elevene. De setter opp skriverammene i samarbeid for at elevene skal være med på tankegangen rundt hva man må ha med i en tekst. Informanten har fokus på å motivere elevene til å mengdeskrive, og prøve å få tekstene sine til å passe inn i skriverammer. Skriveferdigheter som å lære seg rettskrivningsregler, kommaregler og forskjellen på og/å, tar hun ikke opp med elevene med én gang.

Celine er også opptatt av å bruke skriverammer for å bidra til at elevene utvikler sine skriveferdigheter i løpet av påbyggåret. Skriverammene hun benytter består av små lister over ting som skal med i en tekst, og setningsstartere. Hun kaller dem «sjekklister», som blant annet inneholder det å sjekke riktig bruk av stor og liten forbokstav og sjekke lengde på setningene.

Frida er opptatt av at skriverammer er spesielt nyttig tidlig i skriveprosessen. Skriverammene skal brukes som et utgangspunkt, mener hun. På den måten får elevene se hvilke deler en tekst faktisk består av. Det er lettere for elevene å forholde seg til de ulike delene før de ser den store helheten i en tekst, mener Frida.

På spørsmål om skriverammer av og til kan legge begrensninger for elevene, svarer Edvard at dette kan være tilfelle, spesielt for de 20 prosent av klassen som er på øvre nivå. Han anser skriverammer som «krykker»; nyttige i begynnelsen for å bli kjent med sjangeren, men så må de vekk for at elevene skal «tvinges» over i selvstendighet:

På et eller annet tidspunkt så må jo de skriverammene vekk, fordi det låser deg i skrivningen, eller det tvinger deg inn i et mønster som gjør at en elev som har satt seg noen mål på fire og over kanskje må bort fra og tenke litt mer selvstendig tekstskeping. Og ikke en sånn formelskriving.

Det er elevens potensial som avgjør når han hjelper eleven vekk fra skriverammene, forteller Edvard.

### 5.2.2 Proessorientert skriving

Om hvordan hun støtter elevene sine i skriveprosessen, sier Frida følgende:

Jeg tenker også at det med å jobbe i prosess er en viktig måte å være en støtte i skriveopplæringen, at de får en sjanse til å forbedre ting, til å ta til seg tips og vise at de også kan utvikle og revidere sin egen skriving over tid.

Videre forteller Frida om verdien av å jobbe med en tekst over tid, at man ikke har en ferdig tekst som skal sluttvurderes, men at det er underveisvurderingen og tilbakemeldingene som får spille hovedrollen som grunnlag for elevenes læringsutbytte. Frida forteller også i intervjuet at timeantallet i norskfaget på påbygg gir rom for å ha mye fokus på prosesskriving. Hun poengterer at dette fokuset kan være med på å utvikle elevene til gode skrivere. Som et eksempel på hvordan dette fungerer i praksis i klasserommet, nevner hun at elevene skriver en tekst ganske tidlig på året som de tar opp igjen etter en måned eller to for å revidere og jobbe videre: «Da er det mange som opplever en positiv opplevelse, hvor de ser at «jeg kan jo bedre enn dette nå», hvor de ser at her er det jo mulig å forbedre min egen tekst», forteller Frida.

Denne arbeidsmåten gjør det klart for elevene at de har forbedret seg og tilegnet seg skriveferdigheter siden sist gang de skrev på teksten sin.

Edvard har en innvending til arbeid med prosesskriving på påbygg, hvor elevgruppen kommer fra yrkesfag:

Jeg vet ikke om det er yrkesfagtradisjonen som gjør det, men en del opplever jo at det er ikke meningsfullt å jobbe på den måten, fordi de er ferdige med den teksten. (...) Man har snudd den pasienten, eller man har bygd den bua.

Informanten mener altså at metodikken kan være utfordrende for praktisk rettede elever som er vant til å gjøre et stykke arbeid «én gang for alle», men understreker at dette først og fremst kjennetegner elevene som sliter.

Både Frida og 5 bruker muntlige, jevnlig tilbakemeldinger til elevene sine, som de begge oppfatter at har en helt annen effekt enn skriftlige kommentarer. Edvard går så langt som å si at skriftlige tilbakemeldinger på en skriftlig prøve «(...) er totalt bortkasta tid for både lærer og elev.» Frida sier på sin side at hun opplever at det å gi elevene muntlige tilbakemeldinger får et helt annet utslag på hva elevene sitter igjen med etterpå.

Berit mener at elevene trenger prosessorientert skriving og det å få lov til å revidere egne tekster for å kunne utvikle potensialet sitt som skrivere. Hun angir prosessorientert skriving som en skriveprosess der elevene leverer inn og får tilbakemelding, for deretter å jobbe med å integrere tilbakemelding. Å levere inn refleksjonsnotat som elevene får tilbakemelding på gis som et eksempel på det informanten kaller «mini-prosessorientert skriving». Hun utdyper at dette handler om at elevene stadig eksponeres for skrift ved å skrive ned noe, om det er utforming av tekst eller små skriftlige øvelser, etter hvert emne.

Celine snakker ikke så mye om «prosessorientert skriving» som fagbegrep, men omtaler likevel skriving som en modningsprosess:

(...) Da ser du jo også det at skriving er en sånn prosess, at det ikke renner noe ut av folk. Det er bare noen få det gjør det med. Så retter man opp litt, går litt tilbake, flytter på ting, putter inn et annet ord, sjekker litt og så videre. Så ser de litt den der prosessen.

Likevel beskriver informanten hvordan lærerne gir elevene mye hjelp underveis i skrivingen, og mange tilbakemeldinger. Dette er en viktig del av prosesskriving. Celine beskriver i intervjuet at hun gjerne sitter ved siden av eleven, leser gjennom teksten og peker på steder i teksten der eleven kan gjøre endringer. Når elevene til Celine skal skrive fordypningsemne, skjer dette som en prosess hvor elevene først leverer inn førsteutkast, med påfølgende individuelle samtaler. Elevene får tilbakemelding på hva som var bra, hva de må skrive mer

om, og hva de på huske på. Lærerens erfaring med denne metodikken er at elevene er svært mottagelige for den muntlige tilbakemeldingen. Å gi denne typen muntlige tilbakemeldinger er derfor regelen i klasserommet når Celine sine elever skriver tekster. Heldagsprøven i norsk fungerer som et unntak. Her skriver elevene uten å få tilbakemelding før teksten er ferdig.

Drea forteller om hvordan prosessorientert skrivetrening praktiseres i hennes klasserom: «Vi har jo også sånne prosesser hvor vi skriver først en gang, og så leverer de det inn, og så får de tilbakemeldinger, og så leverer de det på nytt, på en måte. Sånn at det også er en periode hvor jeg retter tekstene deres skriftlig flere ganger underveis i prosessen.» Læreren har en bevisst metodikk rundt det å gi skriftlige tilbakemeldinger på elevenes tekster, som elevene bruker til å jobbe videre med tekstene og utvikle seg som skrivere. Hun forteller at klassen gjennomfører flere slike prosesser med skriftlige tilbakemeldinger i løpet av et år, i tillegg til at læreren gir muntlige tilbakemeldinger i løpet av undervisningstimene:

Vi skriver mye. (...) Men underveis i skriveprosessen så går jeg alltid rundt og leser og hjelper dem. Sånn at når jeg skal rette en tekst, så har jeg egentlig allerede lest den flere ganger. Det er det jeg jobber mot. At jeg skal hele tiden ligge i forkant i møte med tekstene som de har skrevet. At jeg vet hvordan de har jobbet underveis.

Informanten gir altså tilbakemeldinger både muntlig underveis i skrivingen, og skriftlig mellom skriveintervallene.

### 5.2.3 Modelltekster og modellering av skriving

Da Berit fikk spørsmål om hvordan skriveundervisningen hennes er bygget opp tatt i betraktning at påbyggsåret er så intensivt, svarte hun at modellering faktisk er det viktigste. Modellering kommer alltid først når elevene skal innføres i en ny skrivesjanger, forteller Berit, både i form av å lese ferdige modelltekster, og at læreren modellerer for elevene hvordan man kan skrive innledning, hoveddel og avslutning. Også under integrering av tilbakemeldinger pleier Berit å modellere hvordan den enkelte elev kan endre teksten sin. Berit kaller denne typen øvelse for «hermeskriving», en type revidering der eleven formulerer det læreren har modellert. Å bruke gode eksempler er viktig for elevene, mener Berit. En typisk arbeidsmetode i hennes klasserom når elevene skal lære å skrive novelleanalyse, er først å lese en novelle, for så å se en eksempelbesvarelse på analyse av novellen. Slik får elevene se et eksempel på hvordan noen har løst en slik oppgave før, forteller informanten.

Når elevene skal begynne å skrive i en ny sjanger, viser Drea frem eksempeltekster som andre elever har skrevet. Informanten bruker tavla aktivt til å modellere for eksempel

hvordan en innledning skal se ut. Elevene observerer, skriver ned og kan fortsette selv på innledningen, før hoveddelen står for tur. Informanten passer på å involvere elevene og sette i gang idé- og tankeprosesser for hver del av teksten ved å stille spørsmål som «Hva skal jeg begynne med her?», «Hvordan skal vi formulere oss videre her nå?», «Hva er viktig å få fram i innledningen?», «Hva skal være med i hoveddelen her?» og så videre. På denne måten hjelper elevene til i skriveprosessen, og får modellert skrivingen ved å hjelpe til selv først, før de skal skrive på egen hånd, med hjelp fra læreren. Informanten er opptatt av å bruke gamle eksamensoppgaver som modelltekster for elevene, og forteller at klassen jobber mye med dette.

Det betydelige fokuset på eksamensoppgaver kan henge sammen med at flere av informantene oppfatter påbyggsåret som «et eksamenskurs på ni måneder», som Edvard sier i intervjuet. Edvard spesifiserer i intervjuet at eksempeltekstene han bruker i undervisningen gjenspeiler nivået i klassen, slik at elevenes forventninger til egen prestasjon blir realistiske. Modelltekstene han bruker er på middels nivå, fordi snittet i norsk skriftlig også ligger midt på karakterskalaen for elevene, forteller informanten. Etter hvert differensierer læreren, slik at de som sikter mot en firer eller femmer også kan se eksempeltekster som de kan sammenligne seg med. Edvard forteller også at han ønsker å «tenke gjennom timingen på det å introdusere en modelltekst, og nivået på modellteksten.» Han spør seg selv «når i denne perioden det er lurt å vise hvordan et ferdig resultat kan se ut, og hvilke kvaliteter den modellteksten har.»

Ada har noen lignende tanker som Edvard angående viktigheten av å ha en ferdig tekst å strekke seg etter: «Jeg tror alt sånt hjelpe- og støttemateriell, det er ekstremt viktig på påbygg. Det er jo viktig for alle. Du må se hvordan et sluttprodukt bør være.» Informanten sier også noe om påbygg som eksamenskurs: «I og med at du har så kort tid som du har på å lære deg eksamenssjangeren, så må du se noen gode eksempler på hvordan ting skal gjøres.» I intervjuet er informanten også inne på hvordan hun bygger stillas for elevene gjennom å vise dem tekster som modellerer hvordan de ulike delene av en tekst kan se ut:

Men det der med å ha noen eksempeltekster. Eksempel på gode innledninger til en tekst. Eksempel på et avsnitt som er et godt temaavsnitt, med god argumentasjon og utgreiing av det temaet du skal skrive om. Det er veldig bra å se. Så de får alltid eksempeltekster.

Informanten sier ikke noe konkret om *hvorfor* hun tenker det er «bra å se» gode modelltekster, men indikerer, slik det fremkommer i sitatet tidligere i avsnittet, at det handler

om at eleven har et tidspress på å lære seg en eksamenssjanger som ligger på et betydelig høyere nivå enn eleven fra tidligere har erfaring med å skrive på.

### **5.3 Hva må til for å lykkes med skriving?**

De to forskningsspørsmålene som vil belyses i dette delkapittelet er «På hvilken måte, og i hvilken grad, lærer elevene å vurdere og bearbeide egne tekster ut fra faglige kriterier og tilbakemeldinger fra lærer?» og «Hvilke erfaringer har norsklærere ved påbygg med individuell oppfølging og støtte av elevenes utvikling som skrivere?». Informantene ble spurt om hvilke skrivestrategier de benytter i undervisningen, hvilken rolle stillasbygging spiller i undervisningen deres, og på hvilke måter de støtter elevene underveis i skriveprosessen. Helt til slutt svarte informantene på i hvilken grad de gir elevene kontinuerlige tilbakemeldinger som underveisvurdering, og i hvilken grad elevene skriver ferdige tekster som de leverer inn før de får vurdering.

#### 5.3.1 Å bygge stillas

Ada har mye å si om stillasbygging i intervjuet, og mener at stillasbygging spiller en veldig stor rolle i undervisningen hennes. Hun bruker stillaser for forskjellige typer tekster og for innledninger. Når elevene har fagdag i norsk kan de laste ned skriverammer fra læringsplattformen på PC-en sin, og bruke disse under skrivingen, forteller hun. Informanten bruker eksempletekster aktivt fordi det er viktig å se eksempler på hvordan en tekst skal skrives. For å hjelpe elevene i gang med skrivingen under skriveøkter, sier informanten at begge faglærerne som deler på å ha klassen i norsk er til stede og prøver å være «veldig aktive lærere.» Støttemetodene som informanten bruker innebærer å være til stede og tilgjengelig i klasserommet, gå rundt og hjelpe elevene, svare på spørsmål, lese igjennom tekstene, gi tilbakemelding og praktisere «aktiv skriving». Informanten fremstiller «aktiv skriving» som en metode der læreren og elevene lager innledningen til en tekst sammen på tavla, eller at læreren skriver tekst på sin PC mens elevene ser på via projektor, for så å skrive videre på egen hånd.

I intervjuet svarte Frida på hvordan hun støtter elevene underveis i skriveprosessen med å konstatere at det er en stor fordel å jobbe med ting de allerede har skrevet, og gi mye muntlig tilbakemelding. Hun opplever at det å samtale med elevene om teksten mens de skriver den gjør at elevene sitter igjen med mer enn dersom tilbakemeldingen gis skriftlig. Når elevene får tilbakemelding på teksten sin muntlig, underveis og etter en skriveøkt, gir

elevene god respons på de momentene i teksten som læreren og eleven sammen kommer frem til at kan jobbes mer med, forteller Frida.

Å bygge stillas for elevene er langt fremme i bevisstheten til Frida, og hun forteller at det for henne i praksis handler om å «Hjelpe dem på vei, (...) så kan de på en måte ta det videre ettersom hvilket nivå de er på, hva de er klare for. Noen trenger kanskje litt mer samskriving, eller tettere oppfølging, andre gjør ikke». Stillaset som Frida setter opp rundt elevene, forteller hun at tar utgangspunkt i noe felles, som hun gjør sammen med hele klassen for å sette i gang skrivingen. Videre gjelder det å legge opp undervisningen tilpasset til hver enkelt elev, og det er her eleven selv må ta teksten til sitt nivå, og at de underveis trenger ulik grad av oppfølging.

Når Celine snakker om stillasbygging, beskriver hun det som et «mønster» hun gir til elevene, som de kan ta i bruk, og som gir rom for å løse oppgaven på mange forskjellige måter. Hun mener en slik metodikk spiller en stor rolle i undervisningen hennes, og at stillaset hun bygger gir et felles utgangspunkt for elevene, slik Frida også er inne på.

For Drea handler stillasbygging om å bryte opp skriveoppgavene på flere nivåer. Også ved eksamen er oppgavene delt i nivåer i form av kortsvarsoppgave og langsvarsoppgave, påpeker hun. Med nivå sikter hun til vanskelighetsgrad, da det kommer frem gjennom flere av intervjuene i denne oppgaven at påbyggselevne synes det er ekstra utfordrende å skrive langsvar, fordi de ikke er vant til å skrive lange sammenhengende tekster.

### 5.3.2 Tilbakemeldinger og underveisvurdering

Ada legger vekt på at tilbakemeldinger underveis i skrivingen er spesielt viktig. Informanten støtter elevene gjennom skriveprosessen på en slik måte at elevene kan dra nytte av tips og tilbakemeldinger fra læreren mens de sitter og skriver, noe hun erfarer at de får mye ut av:

Det er jeg nokså sikker på, særlig med tanke på hva elevene sier etterpå, at de synes de lærte mer av det. Og det viser jo det meste av forskning på dette, at en tilbakemelding som kommer etter du har skrevet, leser jo elevene mye dårligere enn råd og hjelp de får underveis i skrivingen. Så jeg tror det er viktig.

Informanten kaster også lys over et dilemma som mange norsklærere møter på i sine fulle klasserom, nemlig at det er vanskelig å rekke innom alle elevene i løpet av en dobbeltime. Ada er klar på at hun ønsker at elevene skal få tilbakemeldinger av god kvalitet, men at dette er vanskelig å oppnå til enhver tid, fordi elevene er mange og timen går fort. Da er det viktig å vite hvem man var borte hos i forrige time, slik at man kan gå til de andre neste gang de sitter og skriver. Slik kan en på sikt gi noe tilbakemelding til alle, mener Ada. Informanten forteller



at enkelte elever ikke ønsker særlig innblanding fra læreren mens de skriver, og da er hun opptatt av å ikke presse seg på.

Hva angår tilbakemeldingspraksisen til Ada forteller hun at hun i år ikke har gitt noen underveisvurdering på hele tekster, kun på mindre deler av tekst, som for eksempel en innledning. Begrunnelsen til informanten er at det har med kapasitet å gjøre – hun har rett og slett ikke orket på grunn av arbeidsmengden det fører med seg. Hun avslører at: «(...) jeg har hatt noen år her hvor jeg nesten har tatt livet av meg selv med alt for mye retting, og tilbakemelding og ta inn tekster og gi underveisvurdering og dele ut igjen og skrive videre.» Konsekvensen av dette er at den hjelpen elevene får til utvikling, i form at tilbakemelding på eget arbeid, blir gitt i løpet av undervisningstimene. Når elevene leverer inn ferdige tekster, som etter en fagdag, får de tilbakemelding på det ferdige produktet, sier Ada. Noen av påbyggselevne, men ikke så mange, går igjennom tilbakemeldingene de har fått før neste vurderingssituasjon, for å sjekke hva de må forbedre. Derfor synes informanten at det er viktig å ha noen tilbakemeldinger på sluttproduktet òg.

I motsetning til Ada, har Drea en rutinemessig praksis hvor hun samler inn elevenes tekster til underveisvurdering:

Vi har jo også sånne prosesser hvor vi skriver først en gang, og så leverer de det inn, og så får de tilbakemeldinger, og så leverer de det på nytt, på en måte. Sånn at det også er en periode hvor jeg retter tekstene deres skriftlig flere ganger underveis i prosessen.

Drea forteller også at det er mange anledninger i løpet av året hvor elevene leverer inn tekster som leses av læreren, men som ikke leveres tilbake med en skriftlig vurdering fordi læreren allerede har snakket med eleven om teksten i klasserommet. I likhet med Ada snakker også Drea om faren for å ta på seg for mye rettelarbeid som norsklærer: «Vi kan jo ha en tendens til å rette oss litt i hjel, vi lærere, (...) så mange rettinger i løpet av et år på påbygg, at vi nesten holder på å gå på veggen.» Læreren uttrykker at hun til tross for mange år i yrket, ennå ikke har funnet ut hvilken variant av tilbakemeldinger som både fungerer best for elevene, og som er overkommelig for læreren. Likevel understreker hun at hun opplever å lykkes med målet, som er at elevene skal forbedre seg. Hun kommer med et tenkt eksempel med en elev som løftes fra en toer til en treer, og at dette er en bragd som krever kontinuerlig dialog med eleven rundt tekstene som han eller hun skriver – den beste metoden, ifølge informanten, selv om den er tidkrevende. Når det gjelder elevenes mottagelighet for tilbakemeldinger sier Drea følgende:

Jeg har fått en forståelse av at når tekstene er skrevet, så er de ikke så veldig mottagelig for tilbakemeldinger. Så da er litt rettinga mi bortkastet. Så jeg prøver å gå

og leie dem i hånda hele veien mens de skriver. Og så kan det være at jeg tar en samtale med dem etterpå, etter at teksten er levert. Men det å stå sammen med dem og snakke om teksten, føler jeg kanskje er mer givende enn å skrive en tilbakemelding. For da er det ikke alle som gidder å lese.

Her kommer igjen tidsaspektet inn, da det å snakke med hver enkelt i en klasse på 30 elever er svært tidkrevende. Informanten vurderer likevel at det er mer fruktbart enn å bruke tid på å lage en skriftlig tilbakemelding som kanskje ikke blir lest eller anvendt på en nyttig måte.

Frida forteller om betydningen av muntlig tilbakemelding i sitt intervju. Det å snakke med elevene om tekstene opplever informanten at gir en annen form for utbytte, at elevene sitter igjen med noe mer enn ved skriftlig tilbakemelding. Dette er den samme tematikken som flere av de andre informantene også har vært inne på, nettopp at muntlige tilbakemeldinger oppleves som et produktivt verktøy som er til stor nytte i elevenes utvikling som skrivere.

Edvard skildrer enda mer konkret hvordan tilbakemeldinger kan gis til elevene gjennom muntlig samtale:

Jeg mener det er helt åpenbart at de gangene, og det har blitt mye i år, mye mer i år enn i fjor, at vi etter en skriveøkt, eller underveis, og etter en skriveøkt, når de leverer inn et utkast gjerne, så bruker vi en del tid på å lese teksten sammen med dem. Da setter de ord på hva som er vanskelig, hva de mener kan gjøres noe med, og så får de tilbakemeldinger der og da, og da får du en helt annen respons fra elevene.

Edvard gir muntlige tilbakemeldinger både inne i timen, og tar elevene til side for individuell samtale. Han forteller rett i forkant av sitatet over at han gjennom muntlige tilbakemeldinger «registrerer (...) et helt annet resultat av tilbakemeldingene». Videre nevner han tidsaspektet. Informanten mener at selv om året er kort og komprimert, og tiden er knapp, er norskfaget tildelt ti timer i uka – noe som lager rom for å bruke tid på å kunne snakke om å skrive, i tillegg til selve skrivingen. Dette gir rom for en metasamtale om skriving som kan bevisstgjøre elevene både hva som kreves for å skrive ulike tekster, hvilke skrivestrategier som må tas i bruk, og egen utvikling og læringsprosess.

### 5.3.3 Bratte læringskurver og modningsmuligheter

Edvard reflekterer rundt hvordan den nødvendige variasjonen i norskundervisningen på påbygg kan tenkes å stikke kjepper i hjulene for modningsprosessen som må til for å gjøre elevene til erfarne skrivere: «Vi kan tvinge elever inn i et skriveregime, hvis vi vil. Men da er jeg redd vi mister flere. Så med de rammene, de ti timene, så er vi helt nødt til å variere. Og

da glipper litt av den modningen. En sjanse til modning over et år.» Likevel påpeker han at mange elever opplever en modning gjennom å jobbe med tilbakemeldinger: «(...) så oppdager de etter hvert at de må bruke tilbakemeldingene til noe. Der ligger jo en del modning for noen. Det er vel kanskje den tydeligste modningen jeg ser.»

Hva gjelder bratte læringskurver, sammenligner Edvard påbygg med et eksamenskurs. Andre linjer som har norskfaget jevnt fordelt over tre år trenger ikke å tenke på eksamen i 1. og 2. klasse, mener informanten: «Men her blir det eksamenstenking fra dag én». Fokuset i norskfaget på påbygg er i høy grad rettet mot eksamensoppgaver og teksttyper fra start fordi elevene må lære seg eksamenssjangeren før mai. Til tross for mange fagtimer i uka, blir påbyggsåret en spurt fremfor et distanseløp. Dette er en felles følelse som informantene formidler at de sitter igjen med som påbyggslærere.

Tanken om påbyggsåret som et eksamenskurs gir gjenklang hos Berit: «(...) Så da er det om å gjøre å sile ut hva som er mest nødvendig her. Det gjør nok at skriveopplæringen blir noe eksamensrettet, for man må jo få de gjennom.» Informanten peker på et todelt fokus i undervisningen mellom hva elevene må kunne til eksamen, og det å hjelpe dem til å bli selvstendige skrivere – noe informanten mener at påbyggselevne ikke har vært i Vg1 og Vg2, og som det derfor må jobbes mot før eksamen.

Ada mener å se at det skjer en stor utvikling hos elevene i løpet av begynnelsen og slutten av påbyggsåret. Hun viser til mengdeskriving som hovedårsak til at elevene modner skriveferdighetene sine i løpet av året. Mengdeskrivingen omfatter at elevene skriver tekster selv, og at de får mye tilbakemelding og hjelp slik at de over tid innarbeider kriteriene for hvordan en god tekst skal se ut. Informanten opplever at elevenes læringskurve er en følge av den enkeltes motivasjon, og at de må ha et eget driv i seg til å jobbe mot å bli en bedre skriver.

Drea sin løsning for å få til den bratte læringskurven som er ønskelig på påbygg samsvarer med Ada sin vektlegging av mengdetrening. Etter å ha skildret hvordan påbyggselevne hennes har lite skrivetrening fra tidligere, forteller hun at det å skrive ofte og mye er noe hun bruker tid på i undervisningen. Å brette opp oppgavetekster for å trene på de viktige elementene i en tekst, samt det å øke lengden på tekstene utover i skoleåret, er metoder hun gjerne bruker for å trene opp elevene til å mestre både det å skrive korttekst og langtekst.

For å komme tilbake til modningsmulighetene som finnes på påbygg, kan vi se på Frida sitt svar angående hvordan norsklæreren som jobber på påbygg må ta tak i arbeidet med elevenes skrivekompetanse. Hun er opptatt av å disponere elevene for intensiv skrivetrening i

passende mengder. Det er en balanse mellom å skrive mye, og samtidig passe på at elevene ikke detter av lasset eller mister motivasjonen, mener informanten. For å kompensere for manglende modning over flere år sier Frida at hun føler man må «dure på i mye større grad» på påbygg, altså øke tempoet i undervisningen, slik at elevene likevel kan ha mulighet til å oppleve modning, og utvikle seg som skrivere til tross for at påbyggåret er kort.

## **6. Drøfting**

I dette kapittelet vil jeg drøfte funnene mine, som jeg nå har analysert, opp mot teori og tidligere forskning. Jeg vil trekke frem nyanser som belyser hvordan sentrale funn fra kapittel 5 underbygger, utvikler eller avkrefter teori og skriveforskning som ble presentert i kapittel 3. Drøftingskapittelet er organisert tematisk etter strukturen fra analysekapittelet, med overskrifter som reflekterer de viktigste temaene som fremkommer i analysen. Kapittelet vil begynne med en gjennomgang av hvordan lærerne tar hensyn til elevenes utgangspunkt og bakgrunn i skriveundervisningen, og hvordan de avklarer forventninger i oppstarten av et norskfag som er både intensivt og krevende for elevene. Videre vil jeg drøfte hvordan lærerne benytter ulike skrivestrategier og skrivemetoder som en viktig faktor i elevenes utvikling av skrivekompetanse. I siste del av drøftingskapitlet peker jeg på mulige suksessfaktorer for å lykkes med skriveundervisningen, samt hvordan lærerne legger til rette for modning av skriveferdigheter hos elevene.

### **6.1 Å legge elevens utgangspunkt til grunn**

#### **6.1.1 En forsiktig start**

Lærerne i undersøkelsen vektlegger bakgrunn i stor grad, og sier mye om hva som kjennetegner elevgruppen på påbygg. Elevenes bakgrunn setter premissene for undervisningen som lærerne planlegger, og gjennomfører i klasserommet. Når det kommer til hvilke funn som er gjort angående hvordan lærerne oppfatter elevenes bakgrunn, er det mye samstemthet på tvers av lærerkollegier. Informantene betegner teksterfaringen og skrivetreningen elevene har med seg fra norskfaget på yrkesfag som begrenset, mangelfull og varierende. Ada gir til kjenne en oppfatning av at elevene ikke har med seg noen norskfaglig kunnskap utover grunnleggende skriveferdigheter, og sier at det er som å begynne på «scratch». Dette samstemmer med Berit og Celine sine beskrivelser av et manglende faglig fundament hos elevene, dårlig skrivekondis, og skriveferdigheter som er utilstrekkelige i møte med nivået på påbygg. Når elevene eventuelt begynner å studere året etter, vil de ifølge

Lødding og Aamodt (2015) fremdeles ikke ha skriveferdighetene som kreves i høyere utdanning.

Lærernes uttalelser om elevenes bakgrunn og første møte med påbyggåret sammenfaller godt med Markussen og Gloppen (2012). Mine informanternes erfaringer tilsier at elevene på det jevne ikke er skikket for utfordringene de møter i norskfaget på påbygg. Nivågapet er for stort, som Frida påpeker. Markussen og Gloppen (2012) finner i sine undersøkelser at elevene får «teorisjokk» når de starter på påbygg. Norskfaget er tungt og krevende, og elevene mangler forutsetninger for å mestre faget. Nesten halvparten av elevmassen i prosjektet til Markussen og Gloppen (2012) besto ikke påbyggåret av ulike grunner, til tross for at 95 prosent av elevene på forhånd trodde at de ville bestå. Dette indikerer at elevene har urealistiske oppfatninger av eget faglig nivå sett i lys av kompetansekravene på påbygg, slik informantene i denne oppgaven også erfarer.

Ada forklarer at det elevene kan fra før, skrivekompetansen de har med seg fra yrkesfag, ikke holder i møte med de faglige utfordringene som ligger foran dem på påbygg. Hun forteller at det store nivåhoppet gjør at de fleste påbyggselevne blir overrasket når de får tilbake de første vurderingene på høstsemesteret, og karakterene ikke samsvarer med deres forventninger etter å ha vært vant til helt andre vilkår i norskfaget på yrkesfag. Denne tendensen finner vi hos Markussen og Gloppen (2012), som fastslår at påbyggselevne i stor grad overvurderer eget faglig nivå og egen sannsynlighet for å bestå eksamen. Både Ada, Berit, Edvard og Drea gir tydelig uttrykk for at det å møte elevene der de er blir spesielt viktig for å få med seg alle. Flere av lærerne er svært opptatt av tilpasning med hensyn til elevenes yrkesfaglige bakgrunn. Dette ser jeg i likhet med Dysthe (1993) sine tanker om betydningen av å være klar over hvilke faktorer som har påvirket og påvirker elevenes skrivekompetanse og holdninger til skriving, slik at læreren som fagperson kan gjøre nødvendige tilpasninger i undervisningen. Med tanke på oppbygning av undervisningen nevner flere av informantene at det er avgjørende å legge opp til en myk start. Slik kan elevene få den overgangen de trenger for ikke å falle av lasset senere i skoleåret.

Det er mange faktorer som vil spille inn på hvordan elevenes progresjon som skrivere vil se ut gjennom påbyggåret. Hvilket faglig utgangspunkt den enkelte påbyggselev har ved starten av skoleåret, avhenger av grunnleggende skriveferdigheter, tillærte skriveteknikker og fagkunnskaper, type yrkesfagsbakgrunn, motivasjon og fremtidsvisjoner. Felles for alle elevene er at de har hatt to timer norsk i uka gjennom vg1 og vg2. Med en femdobling i antall fagtimer, og et dramatisk nivåhopp, minner Edvard om viktigheten av å ta hensyn når undervisningen skal planlegges. Mange av informantene uttrykker forståelse for elevenes

situasjon. En spesiell varsomhet rundt faglig belastning i norskfaget kan underbygges av funn hos Markussen og Gloppen (2012), som sier at over halvparten av elevene som ikke fullførte påbyggsåret, strøk i norsk hovedmål skriftlig. Norskfaget har den største strykandelen, og dette gjør påbyggslærernes praksis med forsiktig opptrapping i faget til en avgjørende faktor.

Elevene som begynner på påbygg har alle vært innom yrkesfag, et utdanningsprogram de ifølge Haaland (2020) velger enten fordi de er teori- og skolelei, eller fordi de har en bestemt yrkesfaglig interesse. Da er det ikke et selvfølgelig valg å gå videre med påbygg, som er krevende faglig og tungt teoretisk, i forlengelsen av et valg om nettopp å velge bort en teoritung skolehverdag til fordel for praksis. Dersom alle som begynte på yrkesfag fullførte yrkesfagslinja ved å gå ut i lære og ta fagbrev, hadde det ikke vært behov for påbygg. Etter min mening underbygger Haalands (2020) undersøkelser oppfatningen av påbygg som en «nødløsning», slik tittelen i Markussen og Gloppens artikkel hentyder. Ombestemmelsesfaktoren som Haaland (2020) setter fingeren på, er etter mitt syn en naturlig mekanisme i utdanningsløpet som påbygg er en del av, ettersom yrkesfagslinjenes opprinnelige hensikt er å utruste elevene til et praktisk rettet yrke, og ikke til studier.

#### 6.1.2 Et eksamensrettet og intensivt skoleår

Når påbyggselevne starter det studieforbereidende påbyggsåret, er det som venter dem av faglig arbeid langt mer teoretisk enn den skolehverdagen de har vært vant til. Gruppen som går yrkesfag er gjerne elever som er praktisk anlagt, som liker praktiske oppgaver bedre enn teori, og som heller bruker hendene til å bygge og skape, enn å sitte stille for å lære – beskrivelser som også gjenspeiles i elevenes tanker om muligheter for fremtiden og veivalg etter påbygg (Haaland, 2020).

Ifølge Markussen og Gloppen (2012) trenger påbyggselevne ekstra oppfølging, blant annet i form av faglig og sosial støtte, vurdering for læring, nivå-differensiering og opplæring i studieteknikk. Slike forsterkede tiltak er nødvendige for å kompensere for det høye trykket i skriveopplæringen, som følge av fagkunnskapskløften som må gapes over i løpet av påbyggsåret, og for å forebygge stryk. Aspøy og Nyen (2016) formidler lignende tiltak i «Tett på» og «Forsterket Vg3 påbygg», som støtter noen av mine informanters oppfatninger av hva elevene trenger av støtte for å gjennomføre året. For eksempel har fire av informantene erfaring med tolærerløsning i norskfaget, og de beskriver dette som en stor fordel for både lærere og elever. Relasjonsbygging, det å bli kjent med elevene, er også et tema informantene er opptatt av, og som har blitt lagt større vekt på i senere tid, blant annet gjennom «Tett på» sitt mål om lærer-elev-relasjonen som et viktig virkemiddel. Særlig i overgangen mellom

yrkesfag og påbygg kan elevene oppleve utfordringer i større eller mindre grad, og ha behov for både relasjonell og faglig oppfølging fra lærer.

Flere av informantene forteller om et eksamensrettet skoleår når de skildrer norskfaget på påbygg. Frida forteller om høyt tempo og intensiv skrivetrening gjennom hele skoleåret. Hun er opptatt av at skriveoppgavene serveres i passe mengder, og at det er balanse i mengdeskrivningen, slik at den er tilstrekkelig utfordrende med en belastning som gir grunnlag for utvikling, uten at det blir utmattende eller avskrekkende for elevene. Denne smertegrensen er det flere av lærerne som setter ord på. Edvard reflekterer rundt skriveregimet han mener ideelt sett må til for at elevene skal utvikle mest mulig av sitt potensial. Om et slikt skriveregime skulle settes ut i praksis, frykter Edvard at mange elever ville falle fra underveis. Derfor er det, ifølge han, nødvendig med god variasjon i undervisningen på tross av at dette vil bremse utviklingen av skrivekompetanse. Dette er et interessant perspektiv i diskusjonen rundt hvor intensivt påbyggsåret er, eller burde være, når det gjelder hvordan læreren legger opp skrivetreningen frem mot eksamen. Ifølge SKRIV-prosjektet bør lærere forberede elevene på skrivesituasjonen, og gi konkret støtte før og under skriveprosessen (Smidt, 2011). Det er en utfordring for læreren å sørge for god tilpasset opplæring, og ha alle med seg samtidig som tempoet holdes oppe for å komme i mål før eksamen. For å håndtere denne balansen, peker Berit på at læreren må gjøre noen prioriteringer, og ha en tydelig forestilling om hva som er viktigst å bruke tid på i klasserommet. Hun opererer selv med en undervisningsplan som i noen grad er todelt, bestående av eksamensrelevante skriveoppgaver og undervisningsopplegg som styrker elevenes selvstendighet som skrivere. Slik håper hun at elevene vil erverve de skriveferdighetene som er nødvendig for å komme seg igjennom faget, og bestå eksamen i slutten av skoleåret.

Praksisen med stort eksamensfokus i undervisningen virker å være utbredt blant påbyggslærerne, og det er treffende at Edvard kaller påbyggsåret for et eksamenskurs. Der Berit, Frida og Edvard har et tydelig eksamensfokus, snakker Ada og Drea om mengdetrening, som jo er to sider av samme sak. Når elevene skriver ofte og mye, vil de etter hvert forbedre skriveferdighetene sine, øke skrivekondisen gradvis, og med den, evnen til å skrive lengre tekster. Elevene vil etter jevnlig repetisjon av skrivestrategier kunne internalisere disse, i tråd med Flower og Hayes (1981) sitt selvreguleringsbegrep. Det er imidlertid uenighet blant informantene om hvorvidt elevene faktisk når dette nivået av skrivekompetanse, og det kan virke som den jevne oppfatning blant påbyggslærerne er at tilfeller hvor skriveferdigheter og –strategier anvendes på en internalisert og selvstendig måte av elevene, tilhører sjeldenhetene.

### 6.1.3 Forventningsavklaringer

I skjæringspunktet mellom det å legge elevenes utgangspunkt til grunn og veien videre, ligger en forventningsavklaring om hvilke faglige krav som gjelder i norskfaget, hva som står i læreplanen, og hva elevene kan forvente av norskeksamen som de vil møte på oppløpssiden av påbyggåret. Topnes (2019) påpeker at påbyggselever ikke har klart for seg hva som er formålet med fagskriving i norsk, ei heller hvordan de kan forbedre egen skrivekompetanse. Dermed er det elementært å være tydelig med elevene ved begynnelsen av skoleåret om hvilke tekstkunnskaper og skriveferdigheter de skal strekke seg etter å utvikle for at læring skal kunne finne sted i norsktimene, for eksempel ved å gjennomgå vurderingskriteriene og diskutere formålet med skrivingen (jf. Smidt, 2011). Edvard er klar på at elevene må få vite at de har en stor jobb foran seg, slik at de er forberedt på utfordringene som venter. Samtidig understreker han at lærerne er nødt til å møte elevene der de er som skrivere, slik at en som lærer unngår å ha uforholdsmessig høye forventninger, eller å stille urealistiske krav. Edvard problematiserer denne balansegangen mellom tydelige faglige krav, og individuelle hensyn og tilpasninger som retter seg etter den enkelte elev sitt nivå av skriveferdigheter. Å sette riktige forventninger til riktig tid, er ifølge Edvard noe av det vanskeligste man gjør som skriveleærer.

Drea refererer til de innledende forventningsavklaringene i begynnelsen av skoleåret, hvor elevene uttalt betviler om de vil være i stand til å skrive tekster på over tusen ord. Når vi ser på elevenes utgangspunkt etter yrkesfag, med et timeomfang på to timer norsk i uka, er det forståelig at norskfaget på påbygg kan virke avskrekkende. Frida mener likevel det er avgjørende at tempoet i undervisningen er høyt, slik at læreren gir elevene mulighet til å oppleve utvikling og modning av skriveferdigheter i løpet av det korte påbyggåret. For å gjennomføre høyt arbeidstrykk i et klasserom der mange elever har et faglig svakt utgangspunkt, er tett oppfølging og veiledning essensielt, for eksempel gjennom læringsfremmende vurderingspraksis som Eriksen (2017) og Bueie (2023) tematiserer.

De aller fleste elevene på påbygg vil oppleve en bratt læringskurve i norskfaget. Men høye krav nødvendiggjør høy grad av støtte – man kan si at læreren blir elevenes tilgjengelige, eksterne kunnskapsbank som de sårt trenger mens de utvikler egne skriveferdigheter, og før de etter hvert blir mer selvstendige skrivere, slik Vygotskijs teori om stillasbygging illustrerer (Imsen, 2014). Jeg mener det er avgjørende at påbyggslærerne, og spesielt de som underviser både påbygg og studiespesialisering i norsk, bevisstgjør seg at det faglige nivået og fagkunnskapene påbyggselevne sitter med, generelt er på et lavere nivå, og at de tilpasser undervisningen deretter.



## 6.2 Å bruke gode skrivestrategier og skrivemetoder

### 6.2.1 Skriverammer

Skriverammer var et gjentakende tema blant informantene, og alle nevnte skriverammer som en sentral metode i skriveundervisningen. Kverndokken (2023) sier om skriverammer at de kan bestå i skrivestøtte fra lærer, eller konkrete ressurser, og at de gjerne utgjør en mal for skrivningen. Det er stor samklang mellom Kverndokkens oppfatning av hva gode skriverammer er, og de skriverammene som praktiseres i informantenes klasserom. Berit har en systematisk tilnærming til bruken av skriverammer, og lager relativt detaljerte og strenge rammer, med utgangspunkt i lærebøker, som elevene får utdelt på ark til støtte i skrivningen. Som Berit, er Frida også opptatt av at skriverammene skal være et utgangspunkt som elevene kan studere for å lære god tekstopbygging. Slik mener de at elevene får en oppfatning av hvordan en ferdig tekst kan se ut, slik også Skrivesenteret (2021) oppgir som en av skriverammenes sentrale funksjoner.

Til forskjell fra Berit, utformer Ada og Celine skriverammer for de ulike sjangrene sammen med elevene. Ada mener det er viktig at elevene er med i tankeprosessen rundt hvordan man bygger opp en tekst, og setter av mye tid til mengdeskriving. Uten å fokusere på rettskriving, hjelper hun elevene til å tilpasse seg skriverammene underveis. Celine gir elevene skriverammer som består i lister med setningsstartere, og oversikter over hvilke momenter en tekst skal inneholde. Skriverammene er altså mer som en mengde tips, fremfor en oppskrift som skal følges fra start til slutt. Kverndokken (2023) skiller mellom smale og brede skriverammer, noe lærerne ikke ser ut til å gjøre, i hvert fall ikke uttalt. Men det er tydelig at Ada og Celine representerer en løsere tilnærming til bruk av skriverammer.

Noen av lærerne har, som nevnt, en tilnærming til skriverammer som noe Kverndokken (2023) ville kalle smale skriverammer; tekstens struktur retter seg etter tydelige rammer og drives videre av satte setningsstartere og fagbegreper satt opp i skjema. Andre lærere tar skriverammene i bruk på en bredere og mer generell måte, for eksempel i form av det Celine kaller huskelister. Lærerne sier ikke noe om hvorvidt de mener at skriverammene de bruker i undervisningen legger sterke føringer for teksten, eller om de er løsere organisert, og dermed gir større handlingsrom for elevene.

Lærerne er enige om at skriverammer er noe elevene ideelt sett skal vokse ut av ettersom de blir mer erfarne skrivere utover i skoleåret, selv om noen av dem vedkjenner at ikke alle kommer dit. Dette funnet samsvarer med Skrivesenterets (2021) anmodning om å være bevisst som fagperson på når skriverammene ikke lenger oppfyller sin hensikt. Uansett er skriverammene et essensielt verktøy, spesielt i begynnelsen av skriveopplæringen, som

informantene bruker mye tid på å prate om i intervjuene. Edvard sammenligner skriverammer med krykker – nyttige i starten for å bli vant til skriveprosessen, men overflødige og begrensende etter hvert som elevene blir mer selvstendige skrivere. Krykker for omsider å kunne gå, eller støttehjul for omsider å kunne sykle – metaforen fungerer fordi målet i skriveopplæringen er at elevene på et tidspunkt skal kunne skrive tekster for egen maskin. Da må de ta i bruk ferdighetene de opparbeidet seg mens de fikk støtte gjennom skriverammens støttestrukturer og skrivestillas (Skrivesenteret, 2021). Et relevant spørsmål å stille er hva slags kvalitet og form disse krykkene bør ha, for at den enkelte elev kan dra nytte av dem på best mulig måte, for etterpå å gå videre på egne ben. Jeg tenker det er sentralt at skriverammene har høy faglig kvalitet og nytteverdi, og at læreren som fagperson sørger for realistisk utforming etter sjanger og stil. Lærerne utformer skriverammer ulikt, enten smalere eller bredere, på grunnlag av egen kompetanse og erfaringer med elevgruppens behov. Det er dermed vanskelig å konkludere med hvilken type skriverammer som er mest hensiktsmessige for elevenes utvikling av skrivekompetanse. Som en generell regel kan det tenkes at å gå fra smale til brede skriverammer kan være et godt utgangspunkt, dersom man ønsker å finne ut i hvilken grad elevene har nytte av rammene, og veilede elevene til de rammene som passer best med den enkeltes behov.

### 6.2.2 Proessorientert skriving

Til tross for at lærerne i utvalget er fra flere forskjellige skoler, med ulike bakgrunn og fagkrets, svarer de ganske samkjørt om hvilken metodikk de tar i bruk når elevene driver med proessorientert skriving. Den typiske metoden er den som blant andre Celine beskriver, der læreren setter seg ned ved siden av eleven under skriveøkten, leser igjennom det eleven har skrevet, og gir muntlige tilbakemeldinger på konkrete punkter i teksten. Dette kan anses som en løsere form for proessorientert skrivepedagogikk, slik Dysthe og Hertzberg (2014) påstår er hyppig brukt blant dagens norsklærere. Elevene følger ikke nødvendigvis alle stegene i arbeidsgangen «etter boka», slik prosessdidaktikken i utgangspunktet er utformet. Likevel preges skriveprosessen av flere elementer vi forbinder med prosesskriving, og vi kan kalle didaktikken for proessorientert skriving.

En fellesnevner for informantenes undervisningspraksis rundt prosesskriving er tett oppfølging, enten om det er i form av regelmessige tilbakemeldinger på teksten i løpet av norsktimene, eller om elevene i tillegg leverer inn utkast som de får skriftlige kommentarer på til videre revidering. Drea bruker en metode der hun både går rundt og leser og kommenterer elevenes tekster mens de skriver, i tillegg til at hun samler inn tekstene for å gi skriftlige

tilbakemeldinger som brukes i neste arbeidsøkt som konkrete momenter til omarbeidelse av teksten. Lærerens profesjonelle kompetanse i prosessorientert skrivepedagogikk er, slik det fremkommer i *National Writing Project* (2010), av stor betydning for elevens utvikling som skriver. Drea sin praksis er et eksempel på tett oppfølging rundt skrivingen, der læreren er tett på elevene med sin kompetanse og støtte.

Det å gi respons på elevtekster som elevene får betydelig utbytte av, kan være en stor utfordring for enhver skriveleer, ifølge Dysthe og Hertzberg (2014). Det er avgjørende at tilbakemeldingene er konkrete nok, slik at elevene får til å revidere teksten etter dem. Topnes (2019) finner i sine undersøkelser at påbyggselevne ofte oppfatter lærernes tilbakemeldinger som for diffuse, og derfor strever med å bruke dem i tekstrevisjon på en konstruktiv måte. Det fremkommer ikke om Topnes (2019) sikter til skriftlige eller muntlige tilbakemeldinger, men det er nærliggende å tro at funnet gjelder skriftlige kommentarer, da muntlig respons skjer i «santid», hvor eleven har mulighet til å stille spørsmål, og læreren kan oppklare eventuelle misforståelser eller uklarheter i løpet av responsgivingen.

Når det gjelder skriftlige tilbakemeldinger, er lærerne noe delt i sine meninger rundt hvorvidt dette er effektivt. Edvard protesterer mot praksisen til lærere som Drea, og påstår at det er bortkastet å bruke tid på skriftlige tilbakemeldinger. Sammen med Frida mener han at skriftlige kommentarer ikke når frem til elevene i særlig grad, og at muntlige tilbakemeldinger har en bedre effekt på elevenes læringsutbytte. I tillegg gjør Edvard en interessant observasjon angående prosessorientert skriving som skrivestrategi for elever med yrkesfaglig bakgrunn. Mange av elevene i denne elevgruppen opplever nemlig det å ta opp igjen en tekst for å revidere, endre og forbedre teksten, som meningsløst arbeid. Det er den praktiske yrkesbakgrunnen, mener Edvard, som gjør at noen elever ikke ser nytten i å skrive en tekst innenfor prosessmetodikken, hvor man gjerne skriver en tekst én gang som et utkast, for å bearbeide teksten videre senere. Når teksten først er skrevet, vil disse elevene si seg ferdig, og gå videre til neste arbeidsoppgave. Edvard understreker at dette først og fremst gjelder de faglig svake elevene som ikke er vant til omstendelig tekstarbeid. Observasjonen samsvarer til dels med funnene til Topnes (2019) om påbyggselevnes usikkerhet rundt formålet med skriving og mangelfulle evne til å forbedre egne skrive- og revisjonsstrategier.

Frida motsier tilsynelatende Topnes (2019) sine funn når hun uttaler seg om det å jobbe i prosess. Hun mener metoden lar elevene vise at de evner å utvikle og revidere skrivingen sin, ettersom prosessskriving gjerne varer over noe tid, og gir mye rom for læring gjennom underveisvurdering og omarbeiding av tekst. Dette er tid og rom som det er nok av på påbygg, med et timeomfang på ti timer per uke, ifølge Frida. Hun mener at et vedvarende

fokus på prosesskriving er med på å gjøre elevene til bedre skrivere, og hun opplever skriveprosessen som positiv for elevene som får erfare at de utvikler seg mellom skriveøktene. Det konkrete beviset, ifølge Frida, er en tekst som kan revideres og forbedres også uten hjelp fra lærer, fordi elevene tilegner seg nye revisjonsferdigheter underveis.

Informantenes forståelse av prosessorientert skriving spriker på noen punkter. Noen av lærerne tenker på skriveprosessen som én sammenhengende prosess der elevene veksler mellom fasene i skriveprosessen, og lærer er til stede som veileder fra start til slutt. Andre skildrer prosesskriving mer som produksjon av utkast, som elevene leverer inn mellom hver økt, og som de får tilbakemeldinger på som de senere skal integrere. Begge varianter er legitime i henhold til modellen for prosessorientert skriving (se 3.4.3.). Forskjellen går etter mitt syn ut på hvorvidt responsen gis kontinuerlig, mens elevene er aktive skrivere, eller om veiledningen foregår mer som en pendel som slår inn mellom skriveøktene. Det er også et element av selvstendighet involvert, der den «kontinuerlige» prosessen forutsetter at læreren gir tilbakemeldinger, og støtter oppunder elevenes skriving med sin kompetanse mens de er «midt i» prosessen. En skriveprosess som i større grad veksler mellom selvstendig skriving og skriftlige tilbakemeldinger, krever sannsynligvis at elevene er mer selvgående i sin integrering av tilbakemelding, noe Topnes (2019) erfarer at påbyggselevene generelt sett ikke er. De to forståelsene av prosessorientert skrivepedagogikk som jeg forsøker å sette opp mot hverandre, skilles i stor grad av om tekstresponsen gis muntlig eller skriftlig. Jeg mener at oppfatningen av prosessen som «kontinuerlig», der lærerens muntlige tilbakemeldinger integreres fortløpende, er en didaktisk tilnærming som tar hensyn til påbyggselevenes særskilte behov. Dersom det er slik Topnes (2019) beskriver, nemlig at påbyggselever på det jevne ikke mestrer godt nok «å utvikle selvstendige skrive- og revisjonsstrategier» (Topnes, 2019, s. 91), så må metodene som påbyggslærerne praktiserer i klasserommet tilpasses deretter. Fremgangsmåten er imidlertid skjerpene for faglærer, som må gi respons av høy faglig kvalitet på stående fot, og ha god evne til å se hvordan hver av elevene best kan hjelpes til å forbedre sin tekst.

### 6.2.3 Modellering

I intervjuet beskriver Berit skriveøvelsen «hermeskriving», der elevene får tett oppfølging og støtte til å formulere seg på setningsnivå, med læreren som modell. Dette funnet er et eksempel på at elevene får observere hvordan skriveprosessen foregår i sanntid, som Kverndokken (2023) trekker frem som en konstruktiv metode for skriveutvikling. Metodikken er også i tråd med Kvithyld et al. (2020) og Kverndokken (2023) som sier at tett oppfølging

og lærer-elev-interaksjon under skrivingen er noen av suksessfaktorene for utvikling av skrivekompetanse. Modellering anses av Berit som det aller viktigste hun gjør som tiltak i skriveundervisningen gjennom det intensive påbyggåret. Når elevene skal introduseres for nye skrivesjangre, vil Berit først la elevene lese en modelltekst, så de kan bli kjent med sjangeren. Selv om modellteksten skal gi kjennskap til sjangeren, er det viktig at den ikke fremstilles som en mal, ifølge Kvithyld et al. (2020). Det kan begrense elevenes kreativitet i egen skriveprosess, selv om det for påbyggselevers vedkommende etter min mening kanskje er et naturlig steg på veien å nettopp forstå modellteksten som en ren modell. På et senere tidspunkt kan elevene som er klare for det, veiledes til å løsrive seg mer fra modelltekstens struktur og form. Kverndokken (2023) vil imidlertid kunne si seg uenig i denne fremgangsmåten, da han vil unngå tankeløs kopiskriving uten læringsverdi. Kvithyld et al. (2020) er på sin side opptatt av det kreative rommet elevene må ha for å utforme en selvstendig tekst, men dette krever en viss grad av skrivekompetanse, noe en påbyggslærer gjør klokt i å være seg bevisst.

Drea bruker gjerne tidligere eksamensbesvarelser som modelltekster. Hun beskriver en metode som ligner Berit sin «hermeskriving», skriving i samarbeid med elevene gjennom skissering av teksten på tavla. Drea kan sies å ha en enda mer proaktiv tilnærming til modelleringen ettersom hun aktiviserer elevene gjennom hele tiden å etterspørre innspill fra klassen, for å sette i gang tankeprosesser rundt skrivingen. Gjennom hele denne øvelsen skriver elevene ned det læreren har modellert i samarbeid med elevene, slik at de selv kan fortsette å skrive på teksten når det er tid for det. I metodikken Drea bruker, fungerer modelleringen i seg selv som et stillas for elevenes skriveutvikling, slik Kvithyld et al. (2020) redegjør for.

Det er viktig å tilpasse hvilke modelltekster som brukes etter elevenes nivå, mener Edvard. Han starter alltid med å introdusere tekster på middels nivå, for senere å differensiere. Til forskjell fra Berit og Drea synes ikke Edvard at det er en selvfølge å starte med en modelltekst når elevene skal skrive i en ny sjanger. Han vil heller vurdere når i læringsprosessen det passer å introdusere og reflektere over modelltekstene i fellesskap. Edvard er bevisst sin rolle som fagperson i tolkningen av modelltekstene, slik Kverndokken (2023) mener er av vesentlig betydning for elevenes læringsutbytte i lesningen og anvendelsen av modellene.

Ada har en svært praktisk tilnærming til bruken av modelltekster, som kan tolkes som at hun ser på skriving som et håndverk. Hun påpeker at alle (som skal lære et håndverk) «må se hvordan et sluttprodukt bør være». Dette er et svært godt poeng, og får meg til å tenke på

sløydundervisningen på barneskolen. Hvis man ikke først har blitt introdusert for en ferdig klokke som har blitt til ved hjelp av samme teknikk og fremgangsmåte, kan det bli vanskelig å forestille seg hva all sagingen, høvlingen, sliping, boringen, brennemerkingen og lakkeringen skal være godt for. Kvithyld et al. (2020) bruker også sløydmetaforen, og fremlegger skjerpene forventninger til læreren som læremester i skriveundervisninga. En lærer som ikke selv både behersker skrivestrategiene, og har evnen til å lære bort disse, kan ikke være en god skrivelærer. Den samme holdningen formidler Janet Emig (i Dysthe, 1993) når hun sier at mange lærere skriver og leser for lite selv, og dermed ikke er skjerp nok til effektivt å gi videre av egen skrivekompetanse. Kverndokken (2023) snakker om skriveforbilder, og betydningen det har for elevene å se lærerens skrivekompetanse i aksjon. Han understreker at læreren er nødt til å modellere på nivå med elevenes skriveferdigheter, for å sikre at skrivestrategiene og -kunnskapen som læreren viser frem kan internaliseres av elevene.

Ada poengterer også at modelltekstene må være gode, og legge best mulig til rette for at elevene kan lære seg eksamenssjangeren i løpet av den korte tiden som er tilgjengelig for utforskning av de ulike sjangerne i norskfaget. Kverndokken (2023) mener elevenes skriveutvikling avhenger av gode modelltekster, sammen med lærerens evne til å veilede anvendelsen av disse. Det er med andre ord helt sentralt for utviklingen av skrivekompetanse at elevene har tilgang på gode modelltekster som leses, gjennomgås og reflekteres rundt under tett oppfølging fra faglærer.

#### 6.2.4 Stillasbygging

Stillasbygging på ulike nivåer er sentralt i informantenes skriveidaktikk. «Å hjelpe» er et sentralt begrep i stillasbyggingen fordi det handler om hva elevene kan klare med og uten hjelp fra læreren. Stillasbygging som begrep er først og fremst knyttet til lærerens rolle som fagkyndig støttespiller for elevene. Stillasene som læreren bygger, kan se ulike ut. Et stillas kan være å hjelpe elevene videre i en læringsprosess gjennom faglig veiledning, eller det kan være å gi elevene konkrete støttestrukturer eller skriveredskap i form av ulike ressurser (Imsen, 2014).

Når informantene blir spurt om hvilken rolle stillasbygging spiller i undervisningen deres, er de raske til å føre samtalen over på tema som skriverammer, modelltekster og modellering av skriving. Det kan virke som at lærerne forstår disse konkrete støttemetodene som verktøy for å praktisere stillasbygging som pedagogisk metodikk. Kanskje er det enklere for lærerne å snakke om undervisningsmetoder heller enn pedagogikken bak valgene de tar

for skriveopplæringen. I alle fall er det ingen av informantene som går i gang med å forklare på hvilken måte de ulike formene for skrivestøtte virker som stillas for elevene, eller som i det hele tatt definerer stillasbygging som begrep. Likevel uttrykker lærerne svært tydelig et ønske om å være tett på elevene når de lærer nye skriveferdigheter, og formidler at tett oppfølging har stor verdi for elevenes læringsforløp. Vygotskij løfter samspillet mellom lærer og elev som noe av det mest betydningsfulle med tanke på elevenes utvikling (Imsen, 2014), og den sosiokulturelle læringsteorien har i stor grad preget hvordan vi har tenkt om læring i norsk skole i det siste halve århundret. Det er dermed å forvente at dette er en viktig del av informantenes faglige bakgrunn, samtidig som de har erfaringer med at den sosiokulturelle pedagogikken fremmer læring og gir gode resultater i praksis.

En av lærerne som har erfart betydningen av lærer-elev-samspillet i læringsprosessen, er Ada. Hun benytter et bredere utvalg av støttemetoder når elevene har skriveøkt, som er tydelig knyttet til sosiokulturell læringsteori, og alle informantene i utvalget beskriver lignende praksiser. Ada er aktivt til stede i klasserommet, svarer på spørsmål, hjelper de som ønsker det med spesifikke utfordringer, går fra elev til elev, leser igjennom tekstene, og gir fortløpende tilbakemeldinger. Her skjer mye av læringen i det sosiale samspillet mellom lærer og elev, og læreren deler av sin kunnskap som fagperson. Dette er i tråd med funnene i *National Writing Project* (2010), som bekrefter hvilken effekt lærerens profesjonelle kompetanse, og bevissthet rundt praksis i egen skriveundervisning, har på elevene.

Frida har en interessant innfallsvinkel når hun vektlegger elevenes tidligere erfaring med skriving når hun skal støtte eller bygge stillas for elevene. Ved å ta i bruk det elevene tidligere har jobbet med, skaper hun en rød tråd fra det kjente til det ukjente. Frida legger til rette for det David Galbraith (2009) kaller «dual process» når hun hjelper elevene å bruke tidligere kunnskap, samtidig som de tilegner seg ny kunnskap. Resultatet blir en skriveprosess der elevene må anvende både eksplisitt og implisitt tekstorganisering, som er en krevende øvelse. Kombinasjonen av lærerens støtte i ukjent terreng, og tryggheten fra tidligere mestringsopplevelser med skriving, gjør at skriveprosessen kan foregå innenfor elevens nærmeste utviklingssone. Der får eleven den støtten han eller hun trenger for å nå nye mål i skrivingen, og heve sin skrivekompetanse.

Når Frida bygger stillas for elevene er hun også opptatt av først å finne et felles utgangspunkt, før undervisningen differensieres individuelt og etter nivå. I denne prosessen trenger elevene ulike typer og grader av støtte, for å ta teksten til sitt nivå og jobbe videre. Celine forteller også at hun gir elevene en felles grunn å bygge videre på, og at elevene på denne basisen kan løse skriveoppgaven på mange ulike måter. En litt annerledes måte å tenke

nivådeling på er at skriveoppgaven brytes opp i trinn hvor vanskelighetsgraden øker etter hvert, ved at teksten som skal skrives for eksempel blir lengre, slik Drea gir eksempel på. Nivådifferensiering var et tiltak som ble innført i flere fylker i skoleåret 2010-2011 i forbindelse med ekstra oppfølging av påbyggselever for å dempe den høye strykprosenten (Markussen & Gloppen, 2012). I nivådelingen kan lærerne for eksempel ta utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen og de ulike taksonomiske nivåene som verbene beskriver. Bloom (1956) mente at vanskelighetsgraden øker fra kunnskap, til forståelse, anvendelse, analyse, syntese og vurdering på høyeste nivå (Ottesen, 2011). Her kan lærerne ta utgangspunkt i elevenes nivå av skrivekompetanse, gi oppgaver som passer i vanskelighetsgrad, og samtidig støtte og bygge stillas som gir rom for å strekke seg videre mot neste nivå i samspill med læreren.

### **6.3 Å lykkes med skriving på påbygg**

#### 6.3.1 Norsk som modningsfag

Det mange av informantene setter fingeren på når det gjelder utvikling av skrivekompetanse på påbygg, til forskjell fra et treårig løp på studiespesialisering, er at det totale potensialet for modning av skriveegenskaper er mindre i det «komprimerte» påbyggsåret. For om mulig å kompensere for manglende modningspotensial, mener mange av påbyggslærerne at løsningen er mengdetrening, å skrive mye. For Frida er mengdeskriving en essensiell komponent som må få mye plass i norskfaget, først og fremst for å bedre skrivekondisen til elevene. Å skrive mye og ofte er ifølge både Ada, Frida og Edvard en viktig nøkkel til skrivekompetanse. Ada setter i gang med intensiv skriveopplæring når skoleåret sparkes i gang, og lar elevene mengdeskrive i de ulike eksamenssjangrene og teksttypene, som kortsvar og langsvaer. Det å ha en tydelig bevissthet rundt påbyggselevenenes mangelfulle skrivetrening kan tenkes å gjøre lærerne bedre i stand til å legge opp et undervisningsløp som fokuserer på utvikling av skrivekompetanse, med delt fokus på skrivekvantitet og -kvalitet. Etter å ha gjennomført intervjuer med seks informanter, sitter jeg igjen med et inntrykk av at påbyggslærerne er opptatt av å hjelpe elevene å skynde seg å bli gode skrivere – akkurat sakte nok til at de opprettholder progresjonen og ikke mister motivasjon når de arbeider på grensen til hva de kan klare, selv med hjelp. For å få til en maksimal læringseffekt, vil jeg hevde at det bør være et mål for lærerne at elevene skal bruke mye tid på å oppholde seg i den proksimale utviklingssonen (jf. Imsen, 2014). Der mestrer de skriveprosessen ved hjelp av lærerens faglige støtte, og det er i dette rommet elevenes skrivekompetanse strekkes og utvides, i sosialt samspill med læreren, som Fjørtoft (2014) også fremholder.



Som Edvard påpeker, trenger elevene som skrivere å opparbeide seg kondis og tålmodighet. Hvis de får på plass dette, har de et godt grunnlag å bygge skriveferdigheter på, uten å bli utslitt. Edvard utdyper at skrivekondis også er viktig fordi elevene vil møte en rekke tyngre tekstformer innenfor litteratur og språkhistorie, som de både skal lese og skrive tekster om.

Det er vanskelig for informantene å se for seg at den manglende modningen av skriveferdigheter på yrkesfag kan tas igjen med ti timer norsk i uka på påbygg. Edvard peker på elevenes mangel på modning som følge av yrkesfaglig bakgrunn og lite norskundervisning som avgjørende faktorer for at forskjellen i eksamens- og standpunkt karakterer er stor mellom påbygg og studiespesialisering. Elevene som kommer fra yrkesfag er også en elevgruppe med andre behov og læringsmåter enn elevene på studiespesialisering. «Språk er modningsfag», sier Frida. Det er et godt poeng og en god påminnelse. Det er lett å ta elevenes språkferdigheter for gitt, særlig når majoriteten av elevene har norsk som morsmål. Kringstad og Kvithyld (2013) minner imidlertid om at det kreves en læringsprosess der elevene over tid utvikler sine skriveferdigheter, for at disse språk- og kommunikasjonsferdighetene skal vokse frem. I norskfaget lærer elevene å uttrykke seg muntlig og skriftlig, slik som i andre språkfag, og vi må se modningen hos elevene i sammenheng med den faglige utviklingen.

Det er uenighet blant informantene om hvorvidt påbyggselevene blir selvstendige skrivere i løpet av året på påbygg, noe forskningen også bestrider (Lødding & Aamodt, 2015; Markussen & Gloppen, 2012; Topnes, 2019). Celine mener for eksempel at elevene hennes ikke er selvgående når det gjelder arbeidet med tekster. Hun påstår at hun derfor må hjelpe, følge opp og tilrettelegge mer enn på studiespesialisering. Berit modererer Celine sine påstander, og sier at noe av målet i norskfaget på påbygg er å hjelpe elevene til å bli selvstendige skrivere, og at dette er mulig å oppnå. Berit sier: «De er studiekompetente, og det mener jeg de er, når de går ut herfra. De får til å studere». Det er derimot vanskelig å forestille seg at Celine ville kunne si det samme, som opplever at elevene trenger hjelp i den grad at de ikke blir selvgående eller selvstendige i løpet av året.

### 6.3.2 Hva skal til for å utvikle skrivekompetanse?

Jeg vil nå drøfte tre ulike læringsmetoder og -strategier som utmerker seg i undersøkelsen som særlig viktige for lærerne i arbeidet med å utvikle elevenes skrivekompetanse. *Det første punktet er tilbakemelding og revidering.*

Å gi tilbakemeldinger på elevtekster er en viktig del av det å være skrivelærer, som fremkommer hos flere av skriveforskerne som denne oppgaven bygger på (Black & Wiliam,

1998; Bueie, 2023; Hattie & Timperley, 2007; Kringstad & Kvithyld, 2013; Smidt, 2011). Hvordan disse tilbakemeldingene skal gis, besvares stort sett av lærerne med at de bør være muntlige og gis fortløpende. Spesielt underveis i skriveprosessen mener informantene det er nyttig å gi tilbakemeldinger, eller underveisvurdering, noe SKRIV-prosjektet bekrefter (Smidt, 2011). Da kan elevene bedre dra nytte av tilbakemeldingene de får, sier Ada, når de fortsatt er underveis i utformingen av teksten. I en pågående skriveprosess erfarer flere av informantene at elevene er aktive og mottagelige for å lære, og åpne for å tilegne seg ny skrivekompetanse. Å arbeide på en slik måte hvor den formative vurderingen gjennomføres i løpet av undervisningstimene kan også være effektivt og tidsbesparende for lærerens del, påpeker Ada. Hun har erfart å nærmest drukne i arbeidsmengden som oppstår når man samler inn tekster fra 30 elever som læreren skal lese igjennom og kommentere konstruktivt. Ada forteller at til tross for at hun nærmest har sluttet å samle inn tekster for å gi skriftlig underveisvurdering, får elevene alltid tilbakemelding på ferdige tekster som de leverer inn etter for eksempel en fagdag. Ada sine elever får på denne måten både underveisvurdering og sluttvurdering som har til hensikt å hjelpe eleven videre i skriveutviklingen (jf. Bueie, 2023). Disse tilbakemeldingene blir gjennomgått og utnyttet til videreutvikling av en mindre andel av elevene som bruker dem til å forbedre seg før neste vurderingssituasjon. Erfaringen av at andelen elever som nyttiggjør seg av de skriftlige tilbakemeldingene er liten, kan ha sammenheng med det Topnes (2019) skriver om elevenes forståelse av lærerens tilbakemeldinger. Dersom kommentarene fra læreren er abstrakte eller vage, sliter mange av elevene med å dra nytte av dem i praktisk tekstrevisjon, slik også Eriksen (2017) kritiserer i sin forskning på læringsfremmende vurderingspraksis. Kringstad og Kvithyld (2013) trekker frem Skrivehjulet som et godt verktøy for å kunne gi presise og relevante tilbakemeldinger på tekst, ved å se på formålet med skrivingen. Hvis eleven for eksempel skal skrive en overbevisende tekst hvor formålet er *påvirkning*, kan læreren kommentere på hvilke måter eleven lykkes godt eller mindre godt med å påvirke. Når lærerne har skrivingens formål i bakhodet, vil tilbakemeldingene være mer hensiktsmessige og formålstjenlige, ifølge Kringstad og Kvithyld (2013).

Drea har i likhet med Ada en opplevelse av at kontinuerlig støtte og dialog gjennom skriveprosessen er den beste strategien for å sikre fremgang i elevenes utvikling, som blant annet underbygges av Bakhtins dialogbaserte skriveteori (Dysthe & Hertzberg, 2014). I tillegg deler Drea opplevelsen av bortkastet retting når en tekst er ferdig skrevet.

En kan merke seg at flere av lærernes erfaringer med elevgruppen på påbygg er svært like, kanskje spesielt når det gjelder oppfølging av elevenes utvikling og rollen som veileder i

skriveprosessen. Selv om lærerne er ansatt på skoler på ulike plasser i Agder, ser det ut til at de på overordnet plan har en felles forståelse av hva påbyggselevne behøver av støtte for å utvikle seg som skrivere i løpet av året på påbygg. Kontinuerlig dialog, tett oppfølging, muntlige tilbakemeldinger og fokus på undervisvurdering er fellestrekk som går igjen hos informantene, og som også passer godt med skriveforskningen. Black og Wiliam (1998) kommer frem til at virkningen av omfattende tilbakemeldinger fra lærer er økt engasjement og bedre prestasjoner hos elevene. Det å få bearbeide teksten i flere runder har også vist seg å være en markør for godt læringsutbytte (Applebee & Langer, 2006).

Formativ vurdering er en nøkkel for å bli en bedre skriver. Topnes (2019) beskriver at påbyggselever ofte har en annen oppfatning av tekstkvaliteten enn læreren har, og at elevene finner det vanskelig å «utvikle selvstendige skrive- og revisjonsstrategier» (s. 91). Dette kan ha sammenheng med den praktiske bakgrunnen hos elevene på påbygg. Ada kommenterer elevenes innstilling til nivåforskjellen mellom yrkesfag og påbygg, og medgir at elevene ikke er godt nok forberedt på det som møter dem nivåmessig. Konsekvensen av dette er et tøft møte med realiteten, når eget nivå av skrivekompetanse ikke tilsvarer den måloppnåelsen elevene forventer. Mange av elevene opplever ifølge Ada «å gå på noen smeller» i denne sammenheng. Disse observasjonene finner vi også hos Markussen og Gloppen (2012) – påbyggselevne overvurderer eget faglig nivå i overgangen mellom yrkesfag og påbygg.

Frida nevner kameratvurdering som en viktig faktor i elevenes prosess mot å bli gode skrivere, selv om dette er lite omtalt gjennom intervjuene generelt. Kameratvurdering har imidlertid god støtte i forskningen. Normprosjektet fra 2012-2016 avdekket for eksempel at det å vite at teksten skal leses av en reell mottaker, gir god effekt på elevenes skrivekompetanse. Dersom elevene er bevisst at de skriver til en mottaker som skal lese teksten, for eksempel en medelev, vil dette dessuten motivere elevene i skrivingen (Berge, 2023).

Jeg spør meg om påbyggslærerne er seg bevisst at elevene trenger det Carless og Boud (2018) kaller *feedback literacy*. Tidligere undersøkelser viser at påbyggselevne i liten grad forstår hva læreren vil formidle i tilbakemeldingene, og at det derfor blir vanskelig å revidere tekst (Topnes, 2019). Påbyggslærerne er imidlertid gode til å integrere tilbakemeldingene i undervisningen sin, underveis i opplæringen, som også er lovfestet i opplæringsloven.

Det kan, etter min oppfatning, virke som funnene i denne oppgaven peker mot at undervisvurdering i norskfaget på påbygg gir best effekt dersom den gis muntlig, og at dette har sammenheng med elevenes praktiske bakgrunn, muntlige språkforståelse og lavere grad

av *feedback literacy* – altså kompetansen som trengs for å forstå og anvende tilbakemeldinger (Carless & Boud, 2018).

*Det neste punktet er eksplisitt skriveundervisning.*

I denne delen av kapitlet aktualiseres følgende intervju spørsmål: «Hvordan legger du opp undervisningen slik at elevene i vesentlig grad øker sine skriveferdigheter i løpet av påbyggåret?» Lærerne svarer veldig forskjellig på dette spørsmålet i intervjuene, selv om flere begynner å snakke om det vi i denne oppgaven kaller eksplisitt skriveundervisning (se 3.4.1). Dette kan peke mot at lærerne ikke uten videre har et bevisst forhold til hvordan de definerer skriveferdigheter, eller hvordan man underviser i dette på en eksplisitt måte. Store Norske Leksikon definerer eksplisitt som «direkte, klart og tydelig formulert» (Nilstun, 2019). Skriveferdigheter kan defineres smalt eller bredt, men handler om den grunnleggende evnen til å planlegge, bearbeide og utforme tekster hvor eleven viser evne til å reflektere, vurdere og kommunisere hensiktsmessig og forståelig (Udir, 2017). I tillegg kan vi snakke om å beherske de ulike skrivesjangrene, eller skrivehandlingene, jamfør Skrivehjulet (Skrivesenteret, 2020).

Skriveforskning viser at eksplisitt undervisning i skrivestrategier har svært god effekt på skrivekompetansen, for eksempel når det gjelder disposisjon, modellering, vurdering, tekststrukturering og argumentasjonstrening (Andrews et al., 2009; Dysthe & Hertzberg, 2014). Hvilke av disse skrivestrategiene er informantene opptatt av? Ada forteller blant annet at hun lærer elevene å argumentere, begrunne påstander og bygge opp logiske temaavsnitt i teksten sin, som er sentrale skriveferdigheter i tråd med Dysthe & Hertzberg (2014). I klasserommet til Ada jobber de også med hvordan man skriver innledning, og hva som gjør en innledning god eller kreativ, slik at teksten gir et godt førsteinntrykk. Skriveferdighetene som Ada underviser i er langt på vei i tråd med hva resultatene hos Andrews et al. (2009) forteller om hvilke skrivestrategier som har vesentlig innvirkning på skriveutviklingen.

Berit trekker frem skriveferdigheter som å skildre, å bruke språklige virkemidler, og øving på å formulere gode setninger, mens Celine på et litt mer overordnet plan lar elevene jobbe med skriverammer, eksempeltekster og setningsstartere for å bli bedre skrivere. I Skrivehjulet fremkommer det hvilke medieringsressurser vi benytter når vi skriver, de som utgjør skriftens uttrykksmidler (Skrivesenteret, 2020). Når Berit lærer elevene å skildre, eller å beskrive, må hun vektlegge både sammenbinding av tekststruktur, modaliteter som bruk av skriftegn, samt grammatikk, ordforråd, språklig stil og manuell skriving (se 3.3.2).

Frida er nøye med å påpeke at eksplisitt skriveundervisning ikke i hovedsak burde omhandle grammatikk og annen «pirking», som han kaller det, da det kan ødelegge

motivasjonen hos de svakeste elevene. Frykten er at et negativt detaljfokus på elevens tekst kan ta motet fra eleven og knuse en allerede redusert skriveglede. Mange elever må først få på plass mer grunnleggende skriveferdigheter, før de er klare for tilbakemeldinger på rettskriving og språk. Samtidig er det lærerens oppgave å hjelpe eleven å forbedre seg, også ved å peke på skrivefeil og lignende. Det viser seg spesielt viktig i møte med påbyggselevne å utvise individuelle hensyn og tilpasning i responsen som gis til hver enkelt elev, noe Aspøy og Nyen (2016) kaster lys over i sine kvalifiseringsmodeller, særlig med fokus på tettere individuell elevoppfølging, faglig og sosialt.

Når Drea skal ha eksplisitt skriveundervisning for å hjelpe elevene å øke sine skriveferdigheter, tar hun utgangspunkt i elevenes tekster. Hun repeterer gjerne vanlige feil som går igjen hos flere. Drea arrangerer også eksamensrettede skrivekurs for elevene, som er et eksempel på eksplisitt skriveundervisning. Skrivekursene legges opp etter ønsket (eller realistisk) måloppnåelse på eksamen, og det undervises i skrivestrategier og skriveregler, og elevene får klart for seg hvilke krav som settes til skriveprosessen. Elevene som deltar i slik undervisning i skrivestrategier har ifølge forskningen stort potensial for utvikling av skrivekompetanse (Graham & Perin, 2007; Kringstad & Kvithyld, 2014). Målet med slik undervisning i skriveprosess, gjennom planlegging, tekststrukturering og revidering, er *selvregulering* – at elevene skal internalisere skrivestrategiene for å kunne ta dem i bruk på eksamen og i senere skrivesituasjoner hvor rammene og fremgangsmåten kanskje inneholder elementer av noe nytt og ukjent (Flower & Hayes, 1981).

*Det siste jeg vil diskutere er betydningen av mengdeskriving.*

Berit setter fingeren på mange suksesskriterier for å lykkes med å utvikle elevenes potensial som skrivere. Hun har en undervisningspraksis der hun er opptatt av å stadig eksponere elevene for skrift og skrijving gjennom refleksjonsnotater, skriveøkter, revidering, øving på skildring og språklige virkemidler, og skrijving i alle emner og etter hvert tema. Ada påstår at mengdeskriving er den viktigste faktoren i elevenes skriveutvikling. Hun utdyper at dette innebærer mye tid til skrijving og bearbeiding av tekster, med kontinuerlig støtte fra lærer. Målet er at elevene internaliserer skriveferdighetene de tilegner seg, slik at de blir i stand til å skrive godt, og følge stegene i skriveprosessen på en mer selvstendig måte. Kringstad og Kvithyld (2013) skriver: «Det er med skrijving som med alt annet, skal du bli god til det, må du øve!» (s.73). Av de fem prinsippene for god skriveopplæring som de presenterer (se 3.4.2), handler det første prinsippet om mengdeskriving. Gjennom tenkeskriving og fagskriving,

skrivning for å lære og skrivning innenfor fagterminologi, får elevene erfaring med skrivning fra flere hold og til ulikt bruk, både innenfor og på tvers av fag (Kringstad & Kvithyld, 2013).

Frida sammenligner betydningen av mengdeskriving med å forbedre kondisjonen, så elevene etter hvert klarer å skrive lengre tekster. Frida mener, i likhet med Kringstad og Kvithyld (2013), at å skrive mye og ofte er en nøkkel for at elevene skal bli bedre skrivere. Det handler om at mengdetrening henger sammen med modning, og elevene trenger intensiv skriveopplæring for å kompensere for lite skrivetrening fra yrkesfag. Samtidig må skrivetreningen komme i passe porsjoner, slik at elevene kan holde motivasjonen og arbeidstrykket oppe. Påbyggselever har trolig en lavere terskel for å bli overrumplet av krevende skriveoppgaver og lange skriveøkter. Det er viktig å ha påbyggselevens forutsetninger i bakhodet, at de ofte ikke er tilstrekkelig forberedt på det nivået de er forventet å prestere på (Markussen & Gloppen, 2012). Det er nettopp manglende forutsetninger når det kommer til forventet fagkunnskap og ferdigheter, som gjør at mange påbyggselever stryker eller dropper ut av skolen (Markussen & Gloppen, 2012). Det blir derfor avgjørende å komme de svakeste elevene i møte, og å forebygge frafall gjennom tett oppfølging og individuelt tilpasset opplæring. Dette, i tillegg til gode og motiverte lærere, er faktorer som vil styrke sannsynligheten for at påbyggselevne består året, ifølge informantene til Markussen og Gloppen (2012).

Også Edvard og Drea er også opptatt av at elevene skal skrive mye i norsktimene. For å gjøre mengdeskrivingen lett å gjennomføre, foretrekker Edvard å starte med å dele opp skriveoppgavene, slik at terskelen for å komme i gang med skrivingen er lav. Drea begrunner viktigheten av mengdeskriving med at påbyggsåret er eksamensrettet, og at elevene trenger tilstrekkelig erfaring med å skrive både korttekst og langtekst før eksamen. Da må de få mange muligheter til å øve seg på forhånd.

Påbyggslærerne i min undersøkelse virker å legge stor vekt på mengdeskriving i norskfaget. En bakgrunn for dette er at de er klar over at påbyggselevne mangler skriveerfaringen som andre elever som går studieforberevende linjer har fått. Det er ofte et stort gap mellom skriveerfaringen påbyggselevne har med seg fra yrkesfag, og skriveerfaringen som skal til for å bestå norskeksamen ved slutten av påbyggsåret. Ada anser det som et mål å forsøke å ta igjen mye av den manglende skrivetreningen, så skriveferdigheter kan integreres og modnes i elevene. Topnes (2019), som undersøkte utviklingen av fagskrivingskompetanse i norskfaget på påbygg og på studieforberevende, finner at påbyggselevne har et noe uavklart forhold til hvordan de kan heve egen skrivekompetanse. Elevene er også usikre på hva som kjennetegner gode skriveferdigheter når

de skal utforme ulike fagtekster. Det virker derfor sentralt at norsklærerne på påbygg evner å være tydelige på hvorfor det er nødvendig å skrive ofte og mye. Lærerne må veilede elevene gjennom skrivingen på en slik måte at elevene får vite hva de må gjøre for å bli bedre skrivere, på et språk og i en form de forstår. Elevene må gjennom støtte fra læreren få erfaring med at de tilegner seg nye skriveferdigheter mens de skriver, som de kan utvikle og overføre på andre skriveoppgaver i andre tekstsjangre.

## **7. Avslutning**

### **7.1 Konklusjon**

Problemstillingen som denne masteroppgaven har som mål å besvare er følgende:

*«Hvordan arbeider lærere med skriving i norsk for å utvikle påbyggselevers skrivekompetanse i faget?»*

For å svare på problemstillingen, har jeg undersøkt hvordan et utvalg norsklærere på påbygg arbeider med skriveundervisning for å utvikle elevenes skrivekompetanse. Funnene viser at lærerne arbeider med skriverammer, skrivestrategier, prosessorientert skriving, formativ vurdering, modellering og andre arbeidsmetoder som de tar i bruk på ulike måter og i ulik grad. I tillegg til det rent metodiske, er påbyggslærerne opptatt av andre faktorer som påvirker undervisningen, slik som elevenes bakgrunn, individuell tilpasning, stillasbygging, avpassing av læringskurver, og modning av skriveferdigheter.

I undersøkelsene jeg har gjort til masteroppgaven forventet jeg å finne at lærerne benytter ulike metoder og læringsstrategier i utviklingen av skriveferdigheter hos elevene, noe jeg også har funnet, selv om lærernes undervisningspraksis er mer homogen enn ventet. Jeg forventet at lærerne har erfart at noen former for støtte og oppfølging fungerer bedre enn andre, og at den individuelle oppfølgingen er tilpasset den enkelte elev. Denne forventningen har blitt innfridd, og jeg erfarer at flere av informantene har en tydelig preferanse for muntlig skrivestøtte og tilbakemeldinger, fremfor skriftlig tilbakemelding i skriveprosessen. Jeg håpet at lærerne ville ha et stort fokus på og engasjement rundt utviklingen av skrivekompetanse, og at de ville ha ulike erfaringer med hvordan utviklingen best lykkes. Undersøkelsene mine viser at lærerne ser med stort alvor på oppgaven de er betrodd – å ruste elevene med et presist og nyansert fagspråk, analytiske, reflekterende og drøftende skriftlige ferdigheter, god sjangerforståelse og en inngående generell skrivekompetanse, som beskrevet i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Slik kan elevene på lang sikt fungere godt i samfunn og

yrkesliv, og på kort sikt bestå eksamen ved slutten av skoleåret, og gå videre med studier på akademisk nivå.

Norskfagets høye timetall på påbygg kan tenkes å gi gode rammer for mye skrivetrening, og skape potensial for stor faglig fremgang hos elevene. Jeg har derfor søkt svar på hvordan lærerne utnytter tiden de har til rådighet, og hvordan det ser ut å drive effektiv skrivetrening innenfor disse rammene. Det har vist seg å være ulike oppfatninger blant informantene når det kommer til betydningen av timeomfanget. Der for eksempel tre av seks informanter synes timeomfanget gir rom til å jobbe grundig med skriving, gir de andre tre uttrykk for «dårlig tid» og å måtte haste seg igjennom for å rekke å gå igjennom alt fagstoffet, parallelt med å legge til rette for utvikling av skriveferdigheter.

I masteroppgaven min har jeg også sett på hvordan lærerne håndterer tilpasningen av nivåhoppet fra norskfaget på yrkesfag og over til påbygg. Mange av informantene ser på denne overgangen i starten av året som en svært avgjørende periode. Den legger grunnlaget for resten av påbyggsåret, og er, ifølge undersøkelsene jeg har gjort, preget av tydelige forventningsavklaringer og forsiktig faglig opptrapping, for å forebygge at elevene faller av underveis.

Når det gjelder hvorvidt påbyggselevne blir selvstendige skrivere i løpet av året på påbygg, er det uenighet blant norsklærerne. Spørsmålet er om skrivekompetansen ved slutten av skoleåret er tilstrekkelig for at elevene kan mestre å skrive tekster uten faglig skrivestøtte, eller ikke. Lærerne er stort sett enige om at elevene på det jevne mangler selvstendighet i skrivingen når de kommer ferske inn i skoleåret, rett fra yrkesfag. Når det kommer til hvorvidt elevene mestrer skriving på et faglig tilfredsstillende nivå, som er i tråd med læreplanmålene, når de går ut av vg3, mener tre av informantene at dette er et viktig mål for lærerne, og de lykkes med dette. To av informantene erfarer at elevene dessverre ikke rekker å utvikle skrivekompetansen sin i tilstrekkelig grad. Her er det naturligvis store forskjeller mellom påbyggselevne, da påbyggselever, som andre elevgrupper, presterer på ulikt individuelt nivå.

Når jeg spør lærerne om hva som skal til i skriveopplæringen for at elevene kan utvikle mest mulig av sitt potensial som skrivere – hva lærerne burde ha fokus på – er det interessante perspektiver som kommer frem (se 5.1.2). Lærerne nevner spesielt mengdeskriving, gode skriverammer, modellering, tekstrevidering, tilbakemelding fra lærer, skriveøvelser rettet mot eksamen, og «intensiv skriveopplæring» som effektive metoder som gir resultater. Dette er suksesskriteriene som lærerne trekker frem når de snakker om skrivemetoder de tar i bruk for å utvikle elevenes skrivekompetanse, og dette besvarer sånn



sett problemstillingen min direkte. Informantene i denne oppgaven har mye erfaring som skrivelevere. Vi kan derfor anta at de bruker skrivestrategier og -metoder i undervisningen som de har erfart at fungerer, og som forbedrer elevenes skrivekompetanse slik at de blir i stand til å bestå norskfaget og eksamen på det nivået som kreves ved slutten av skoleåret.

Denne masteroppgavens problemstilling spør hvordan lærerne *arbeider* for å utvikle elevenes skrivekompetanse. Et annet relevant spørsmål å reflektere rundt, er hvordan de *bør* arbeide. Kringstad og Kvithyld (2013) sier følgende:

Det finnes ingen vedtatte sannheter om hvordan vi på best mulig måte kan utvikle elevenes skrivekompetanse. Å utvikle elevene til kompetente skrivere som kan gå inn og ut av skolens og samfunnets ulike skriveroller, er en kompleks, sammensatt og utfordrende oppgave (Kringstad & Kvithyld, 2013, s. 73).

Kringstad og Kvithyld (2013) kommer likevel med noen forslag til hvordan læreren kan praktisere god skriveundervisning, og presenterer «Fem prinsipper for god skriveopplæring» (se 3.4.2). Min konklusjon er at Kringstad og Kvithyld sine fem prinsipper for hva som kjennetegner god skriveopplæring i stor grad sammenfaller med funnene i denne oppgaven om norsklærernes undervisningspraksis på påbygg. Informantene i dette masterprosjektet er svært opptatt av mengdetrening, undervisningsvurdering, eksplisitt skriveundervisning, skriverammer, og til en viss grad klassedialog rundt skriveopplæringen, som sammenfaller med skriveundervisningen som Kringstad og Kvithyld anbefaler.

Til slutt i konklusjonen vil jeg komme med noen mulige utviklingsmuligheter for lærernes undervisningspraksis i skriveopplæringen, og foreslå justeringer etter hva jeg gjennom arbeidet med masteroppgaven har bemerket meg. Gjennom intervjuene har lærerne gitt informasjon som er nyttig til refleksjon rundt hvordan praksis kan forbedres (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 125). Som jeg understreker innledningsvis i denne oppgaven, etterspør problemstillingen implisitt hvilke undervisningsmetoder og læringsstrategier lærerne bruker i undervisningen. Et delsvare på dette spørsmålet blir dermed hvilke metoder og strategier de *ikke* bruker, og som de kan bruke i større grad, eller på en annen måte, slik at undervisningspraksisen er oppdatert i tråd med nyere skriveforskning.

Det første jeg vil trekke frem er at norsklærerne i større grad må hjelpe påbyggselevne til å utvikle *feedback literacy* (Carless & Boud, 2018). Som vi har sett på i drøftingen, sliter påbyggselevne med å forstå lærernes tilbakemeldinger på skriftlige tekster, ifølge Topnes (2019), noe som gjør det vanskelig å implementere og lære av tilbakemeldingene. Dette hemmer igjen utviklingen av skrivekompetanse hos elevene, ettersom tilbakemeldinger utgjør grunnlaget for at skrivekompetansen kan videreutvikles

gjennom revidering av tekst (Bueie, 2023; Hattie & Timperley, 2007; Kverndokken & Bakke, 2023). Lærerne bør i større grad anvende prinsippene i *feedback literacy* når de gir elevene tilbakemeldinger på tekst, og sørge for at elevene lærer hvordan de kan tolke, forstå og bruke responsen de får, til egen læring. Da må lærerne rette et større fokus mot at responsen som gis er tydelig og forståelig, og i en form elevene gjenkjenner (Eriksen, 2017). Påbyggslærerne får dermed en dobbel utfordring i å sørge for å gi klare og konsise tilbakemeldinger, og samtidig lære elevene å tolke innholdet i tilbakemeldingene, og hvordan bruke dem i tekstrevisjon for å videreutvikle seg som skrivere.

Det andre jeg vil trekke frem er at funnene i oppgaven peker mot at hvorvidt respons på elevtekster gis skriftlig eller muntlig, utgjør en stor forskjell. Ifølge erfaringer hos flere av lærerne, har elevene langt bedre læringseffekt av å få muntlige tilbakemeldinger, enten underveis i skriveprosessen som foregår i klasserommet, eller som fagsamtaler. Informantene opplever at elevene forstår muntlige tilbakemeldinger bedre, og enklere evner å revidere etter dem. At det er lettere for påbyggselevne å forstå og anvende muntlig informasjon enn skriftlig, kan ha sammenheng med elevenes *feedback literacy*. Dersom elevene forbedrer sin *feedback literacy*, vil de trolig kunne oppleve et større utbytte også gjennom skriftlige tilbakemeldinger. Skriftlig respons har den fordelen at den ikke forsvinner. Eleven kan gå tilbake til tidligere skriveprosjekter for å lese tilbakemeldingen. Det kan derfor være et mulig tiltak for lærerne å gi én og samme tilbakemelding i både muntlig og skriftlig form. Enten med et skriftlig utgangspunkt som gjennomgås muntlig, eller en muntlig fagsamtale som oppsummeres i noen skriftlige punkter. En slik praksis vil kunne bidra til å styrke elevenes *feedback literacy*, samtidig som lærerne må være oppmerksomme på at det sannsynligvis vil være den muntlige tilbakemeldingen som vil legge hovedgrunnlaget for elevenes tekstrevisjon.

## **7.2 Mulige veier videre**

Til slutt vil jeg peke på noen interessante områder for videre forskning. Etter undersøkelsene jeg har gjort i forbindelse med denne oppgaven, ble det påfølgende skoleår 2022-2023 innført ny læreplan på påbygg. Den nye læreplanen har fått ny struktur, et fornyet kompetansebegrep, bedre tilrettelegging for dybdelæring, og presisering av grunnleggende ferdigheter og hvordan vurdering skal foregå i norskfaget (Udir, 2019b). Det ville være interessant å se nærmere på hvordan Fagfornyelsen påvirker påbyggselevnes skrivekompetanse.

I tillegg ble den planlagte strukturendringen i norskfaget på yrkesfag innført skoleåret 2021-2022. Det betyr at det første kullet fra yrkesfag som hadde fire timer norsk i vg2,

begynte på påbygg høsten 2022. Ved at hele norskfaget har blitt flyttet opp på vg2, kan det tenkes at elevene er bedre forberedt på å møte det faglige nivået på påbygg. Ettersom det første kullet startet på påbygg høsten 2022, har lærerne allerede noen års erfaring med den «nye» elevgruppen. Vil den nye organiseringen av norskfaget på yrkesfag kunne gi en mykere overgang til påbygg? Det vil være særlig interessant å undersøke videre. Og hva tenker elevene om skriving i påbyggåret? Elevperspektivet hadde ikke jeg mulighet til å undersøke i min oppgave, med det vil naturligvis også være svært interessant.

Informantene i denne masteroppgaven forteller alle, på sin måte, om påbyggåret som en spurt – med høy fart og intensitet. Elevene har ulike behov og ulikt utgangspunkt, og det krever mye av lærerne å manøvrere en undervisningspraksis som ideelt sett skal ta elevene langt videre, samtidig som tiden er knapp. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg derfor reflektert rundt om det kunne utarbeides noen forslag for lærerne, en slags påbyggspedagogikk eller didaktikk spesielt for norskfaget på påbygg. Dersom dette er et behov lærerne har, kunne det vært spennende å utvikle en norsksdidaktikk særlig tilrettelagt for påbygg.

## Litteraturliste

- Andrews, R., Torgerson, C., Low, G., & McGuinn, N. (2009). Teaching argument writing to 7- to 14-year-olds: An international review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education*, 39(3), 291–310.  
<https://doi.org/10.1080/03057640903103751>
- Applebee, A. A., & Langer, J. A. (2006). *The State of Writing Instruction in America's Schools: What Existing Data Tell Us*. Center on English Learning & Achievement. University at Albany.  
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.541.4136&rep=rep1&type=pdf>
- Aspøy, T. M., & Nyen, T. (2016). *Bedre gjennomføring i videregående opplæring. Evaluering av kvalifiseringsmodeller i Vg2 yrkesfag og i Vg3 påbygg*. (2016:37; s. 85). Fafo. <https://www.nb.no/items/b1755b8fbcad512e3bab44f2accbcc39?page=3>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Berge, K. L. (2005). *Ungdommers skrivekompetanse*. Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2017, 20. september). *Vi må styrke skriveopplæringen i skolen*. <https://www.forskning.no/barn-og-ungdom-kronikk-skole-og-utdanning/kronikk-vi-ma-styrke-skriveopplaeringen-i-skolen/1162311>
- Berge, K. L. (2023). Skrivehandlinger – ikke genrer – som grunnlag for skriveundervisningen? *Nasjonalt Videncenter for Læsning*. <https://videnomlaesning.dk/viden-og-vaerktoejer/forskerklummen/2023/skrivehandlinger-ikke-genrer-som-grunnlag-for-skriveundervisningen/>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.  
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: handbook 1: Cognitive domain*. David McKay.
- Bueie, A. A. (2023). Vurdering som læringsstøtte i skriveopplæringen. I *101 Skrivegrep—En teoretisk og praktisk skrivedidaktikk* (2., utgave utg., s. 195–218). Fagbokforlaget : Landslaget for norskundervisning.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling

- uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fifth edition). SAGE.
- Dagsland, S. (2015). Om relasjonen skrivehandling-skriveoppgave-elevtekst. Utfordringer ved antatt reflekterende elevtekster. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning: Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 201–220). Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker innføring i interkulturell kommunikasjon* (2. utg). Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal Akademisk.
- Dalsheim, I. K. (2021). «Ikke vent med å ta valget til du er skolelei, det er mørkt ute og du er litt vinterdeprimert» Påbyggselevers refleksjoner rundt valg av videregående opplæring [Masteroppgave, Universitetet i Sørøst-Norge].  
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2765672/no.usn%3awiseflow%3a2594326%3a42747091.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Samlaget.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep: Om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstsaking* (s.13–35). Fagbokforlaget.
- Dysthe, O., & Kverndokken, K. (2023). Skrivning med vekt på prosess og produkt. I *101 Skrivegrep—En teoretisk og praktisk skrivepedagogikk* (2. utgave, s. 61–92). Fagbokforlaget : Landslaget for norskundervisning.
- Eriksen, H. (2017). Vurdering for læring i norskfaget: Om lærerens skriftlige tilbakemeldinger på skriftlige tekster. *Acta Didactica Norge*, 11(1), 26.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskidaktikk*. Fagbokforlaget. [u.a.].
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Galbraith, D. (2009). Writing as discovery. *British Journal of Educational Psychology*, 2(6), 5–26. <https://doi.org/10.1348/978185409X421129>
- Good Tape. (2022). <https://goodtape.io>. <https://goodtape.io>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Alliance for Excellent Education.

- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen akademisk.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s. 111–126). Universitetsforlaget.
- Haaland, V. (2020). *Å åpne og lukke dører* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/23368/---pne-og-lukke-dorer.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2013). Skrivning på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre Skole*, 2/2013, 71–79.
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2014). Modellering—Læreren som aktiv veileder i elevenes skriveprosesser. I *Vurdering av skrivning* (s. 15–28). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/k106/NOR1-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Meld. St. 21 (2016–2017): Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (s. 103) [Melding til Stortinget]. <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdf/s/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Norsk (NOR01-06). Grunnleggende ferdigheter*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017c). *Overordnet del. Grunnleggende ferdigheter*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kjerneelementer*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Kompetansemål og vurdering*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv108?lang=nob>
- Kverndokken, K. (Red.). (2014). *101 skrivegrep: Om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstsaking*. Fagbokforlaget.

- Kverndokken, K. (2023). Elevers skriftlige tekstskaping – øve eller skrive selv? Om eksempeltekster, skriverammer, lærermodellering og samforfatterskap. I *101 skrivegrep* (2. utgave, s. 93–117). Fagbokforlaget : Landslaget for norskundervisning.
- Kverndokken, K., & Bakke, J. O. (Red.). (2023). *101 skrivegrep: En teoretisk og praktisk skrivedidaktikk* (2. utgave). Fagbokforlaget : Landslaget for norskundervisning.
- Kvithyld, T., Kringstad, T., & Melby, G. (2020). *Gode skrivestrategier*. Cappelen Damm.
- Lorentzen, S., Aase, L., Tarrou, A.-L. H., & Streitlien, Å. (1998). *Fagdidaktikk: Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Universitetsforlaget.
- Lødding, B., & Aamodt, P. O. (2015). *Studieforberedt etter studieforberedende?* (2015:28). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2359539/NIFUrapport2015-28.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Markussen, E., & Gloppen, S. K. (2012). *Påbygg – et gode eller en nødløsning? En studie av påbygging til generell studiekompetanse i Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord-Trøndelag skoleåret 2010-2011* (2/2012; s. 137). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280848/NIFUrapport2012-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Matre, S., & Solheim, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa* (H. Otnes, Red.). Universitetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed). SAGE Publications.
- Mears, C. (2012). In-depth interviews. I J. Arthur, M. Waring, R. Coe, & L. V. Hedges (Red.), *Research methods & methodologies in education* (s. 170–176). SAGE Publications.
- National Writing Project. (2010). Writing Project Professional Development Continues to Yield Gains in Student Writing Achievement. *University of California, 2010*(2). [https://archive.nwp.org/cs/public/download/nwp\\_file/14004/FINAL\\_2010\\_Research\\_Brief.pdf?x-r=pcfile\\_d](https://archive.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/14004/FINAL_2010_Research_Brief.pdf?x-r=pcfile_d)
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I *Master i norsk. Metodeboka 2*. (s. 50–67). Universitetsforlaget.
- Nilstun, C. (2019). Eksplisitt. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/eksplisitt>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

- Ottesen, G. (2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk – riktig intensjon, men feil virkemiddel. *Uniped*, 34(4), 34–47. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2011-04-03>
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sikt. (2024a). Meldeskjema for personopplysninger i forskning. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Sikt. (2024b). Personverntjenester for forskning. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning>
- Skrivesenteret. (2020). *Skrivehjulet*. Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning. <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>
- Skrivesenteret. (2021). Rammer for skriving: Skriverammer. *Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning*. <https://skrivesenteret.no/ressurs/rammer-for-skriving/>
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 9–41). Tapir Akademisk Forlag.
- Topnes, B. (2019). «Eg visste ikkje kven eg skreiv til...». *Om utvikling av fagskrivingskompetanse i norskfaget på studieførbuande og påbygg på vg3* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. [https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2644333/Topnes\\_Bjorg.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2644333/Topnes_Bjorg.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Udir. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.5-a-kunne-skrive/>
- Udir. (2019a). *Hva er kjerneelementer?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Udir. (2019b). *Hva er nytt i læreplanverket?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>



## Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg hvordan lærere arbeider med skriving i norsk for å utvikle påbyggselevers skrivekompetanse i faget. For å finne svar på dette, stiller jeg spørsmål rundt hvordan skriveopplæringen på påbygg påvirkes av norskfagets intensitet, med et omfang på ti timer i uka. Et annet sentralt spørsmål i studien er hvordan det legges til rette for utvikling av skriveferdigheter, og mestring i tekstskaping i ulike sjangere i norskfaget på påbygg. Jeg spør påbyggslærerne om deres erfaringer med individuell oppfølging og støtte av elevenes utvikling som skrivere. Det siste sentrale spørsmålet i oppgaven er på hvilken måte, og i hvilken grad, elevene lærer å vurdere og bearbeide egne tekster ut fra faglige kriterier og tilbakemeldinger fra lærer, slik de skal ifølge læreplanverket.

Oppgavens teoretiske perspektiver er hentet både fra skriveforskningen, og forskning på skrivemetoder og skriveundervisning, samt nyere forskning på kognitiv og sosiokulturell skriveteori. Jeg har også bygget på tidligere undersøkelser som er gjort av påbyggselever og videregåendeelevers skrivekompetanse. Metoden i masteroppgaven er kvalitativt intervju, og datamaterialet er hentet fra intervjuer av seks norsklærere som jobbet på påbygg skoleåret 2021-2022.

Analysen består av tre deler som er tematisk inndelt etter lærernes opplevelser av hvordan elevenes utgangspunkt preger skriveundervisningen, samt hvilke skrivemetoder lærerne benytter i undervisningen, og hvilke suksessfaktorer lærerne oppgir at må til for å lykkes med skriving på påbygg. Funnene i oppgaven viser at lærerne i stor grad praktiserer tilpasset opplæring. De kjenner godt til elevenes yrkesfaglige bakgrunn, som legger føringer for hvordan undervisningen bygges opp gradvis gjennom skoleåret. Lærerne legger vekt på mengdeskriving, og er opptatt av å legge til rette for modning av skriveferdigheter. Når det gjelder skrivemetoder- og strategier, foretrekker lærerne mengdeskriving, gode skriverammer, modellering, tekstrevidering, tilbakemelding fra lærer, skriveøvelser rettet mot eksamen, og «intensiv skriveopplæring» for å utvikle elevenes skrivekompetanse.

## Summary

In this master's thesis I investigate how a selection of teachers in upper secondary school practice to develop the writing competence of Norwegian students who are taking the supplementary program for general university admissions. I question how the writing training is affected by the intensity of the Norwegian subject, with a scope of ten hours a week. Another central question in my study is how teachers facilitate the development of writing skills, and mastery in text creation in various genres in the Norwegian subject. I ask the teachers working in the supplementary program for general university admissions about their experiences with individual follow-up and support of the students in their development as writers. The last central question in the thesis is in what way, and to what extent, the students learn to evaluate and process their own texts based on the curricular criteria and feedback from the teacher, as they should according to the curriculum.

The master's thesis' theoretical perspectives are taken both from research on writing, research on writing methods and teaching, and the later research on cognitive and socio-cultural writing theory. I have also built on previous research that has been done specifically on the students in the supplementary program for general university admissions, and their writing skills. The method in the master's thesis is a qualitative interview, and the data material is taken from interviews with six Norwegian teachers who worked the school year 2021-2022.

The analysis consists of three parts which are divided thematically according to the teachers' experiences of how the student's starting point affects the teaching of writing, as well as which writing methods the teachers use in class, and which success factors the teachers state are needed to be successful in developing writing skills. The findings in the thesis show that the teachers practice adapted teaching to a large extent. They are well aware of the students' vocational background, which lays down guidelines for how teaching advances gradually throughout the school year. The teachers emphasize the importance of quantitative writing, and are concerned with facilitating the maturation of writing skills. When it comes to writing methods and strategies, teachers prefer quantitative writing, good writing frameworks, modelling, text revision, feedback, writing exercises aimed at exams, and “intensive writing training” to develop students' writing skills.

# Vedlegg

## Vedlegg 1. Meldeskjema for behandling av personopplysninger

(Godkjent av Sikt)

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
606882	Automatisk	05.04.2024

### Tittel

Skrivekompetanse i norskfaget på påbygg

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for nordisk og mediefag

### Prosjektansvarlig

Tom Flaten, tom.flaten@uia.no, tlf. 90832161

### Student

Victoria Angela Hanisch, victo117@student.uia.no/victoria.hanisch@outlook.com, tlf. 99414344

### Prosjektperiode

28.03.2022 - 06.05.2024

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 06.05.2024.

### Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger:
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

### **Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår mal til informasjonsskriv.

### **Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

## Vedlegg 2. Intervjuguide.

### Intervjuguide

Problemstilling:

- Hvordan arbeider lærere med skriving i norsk for å utvikle påbyggelevers skrivekompetanse i faget?

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
Generelt	1. Hva er din bakgrunn? Utdanning, karriere 2. Organisering: Hvordan samarbeider dere som faglærere på skolen? Samarbeider dere om utforming av undervisning og vurdering? Har dere andre ordninger?
1) Hvordan påvirkes skriveopplæringen på påbygg av norskfagets intensitet, med et omfang på ti timer i uka?	3. Tatt i betraktning intensiteten i norskfaget på påbygg med ti timer pr uke, hvilke tanker gjør du deg rundt oppbyggingen av skriveopplæringen? 4. Hva skal til i skriveopplæringen for at elevene kan utvikle mest mulig av sitt potensial som skrivere i løpet av det korte påbyggsåret? Hva burde lærerne ha fokus på? 5. Avgangselevne på påbygg har et karaktersnitt på 3,5 mot 4,2 på studiespes. Hvilke tanker gjør du deg rundt hvordan dette påvirker undervisningen?
2) Hvordan legges det til rette for utvikling av skriveferdigheter, og mestring i tekstsaking i ulike sjangre i norskfaget på påbygg?	6. Elevene på påbygg kommer rett fra yrkesfag med 2 timer norsk i uka. På påbygg øker nivået drastisk. Hvordan angriper du dette med tanke på den bratte læringskurven som skal til i skriveutviklingen? 7. Hvordan legger du opp undervisningen slik at elevene i vesentlig grad øker sine skriveferdigheter i løpet av påbyggsåret?
3) Hvilke erfaringer har norsklærere ved påbygg med individuell oppfølging og støtte av elevenes utvikling som skrivere?	8. Hvordan kan norsklærere på påbygg arbeide slik at påbyggelever oppnår den samme skrivekompetansen som elever på studiespesialisering? 9. Hvordan må norsklærere på påbygg arbeide annerledes enn på studiespesialisering?

4) På hvilken måte, og i hvilken grad, lærer elevene å vurdere og bearbeide egne tekster ut fra faglige kriterier og tilbakemeldinger fra lærer?

10. Hvilke skrivestrategier benytter du i undervisningen?

11. Hvilken rolle spiller stillasbygging i undervisningen din?

12. På hvilke måter støtter du som lærer elevene underveis i skriveprosessen?

13. I hvilken grad gir du elevene kontinuerlige tilbakemeldinger som underveisvurdering i skriveprosessen, og i hvilken grad skriver elevene ferdige tekster som de leverer inn før de får vurdering?

### **Vedlegg 3. Informasjonsskriv og samtykkeskjema.**

## **Vil du delta i forskningsprosjektet** ***Skrivekompetanse i norskfaget på påbygg***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere arbeider med skriving i norsk for å utvikle påbyggselevers skrivekompetanse i faget, slik at elevene kan bli studieforbereidte skrivere i løpet av påbyggåret. Dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Dette masterprosjektet vil undersøke hvordan det legges til rette for utvikling av skriveferdigheter i norskfaget på påbygg. Hvilke erfaringer har norsklærere ved påbygg med individuell oppfølging og støtte av elevenes utvikling som skrivere? Det vil også undersøkes hvilke strategier læreren tar i bruk for å øke elevenes skriveferdigheter og legger til rette for mestring i tekstsaking i ulike sjangere. Og i hvilken grad lærer elevene å vurdere og bearbeide egne tekster ut ifra faglige kriterier og tilbakemeldinger fra lærer? Det er disse spørsmålene forskningsspørsmålene mine tar utgangspunkt i. Hovedproblemstillingen for prosjektet er som følger: «Hvordan arbeider lærere med skriving i norsk for å utvikle påbyggselevers skrivekompetanse i faget?»

Omfanget av prosjektet vil begrense seg til 6 intervjuer med lærere i norskfaget. Intervjuene som gjennomføres vil brukes som kvalitativ empiri i masteroppgaven. Opplysningene som innhentes i prosjektet vil ikke brukes til andre formål og vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for nordisk og mediefag ved Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget av respondenter er gjort blant norsklærere ved videregående skoler i Agder fylkeskommune. Henvendelsen sendes ut direkte eller via avdelingsledere til norsklærere med forespørsel om å delta.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Metoden for forskningsprosjektet i denne masteroppgaven er intervju med norsklærere. Opplysninger og data som samles inn vil være enkle personopplysninger, arbeidssted og det som sies i intervjuet, hvor alle data vil anonymiseres i utformingen av masteroppgaven. Intervjuet vil dokumenteres ved lydopptak som i ettertid transkriberes og lagres sikkert etter UiA og NSD sine retningslinjer for lagring av personopplysninger.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju på arbeidsplassen din eller et annet sted som er avtalt på forhånd. Intervjuets tidsomfang er 30-40 minutter. Intervjuet involverer ikke noe forarbeid eller etterarbeid for deg som informant. Intervjuet vil inneholde spørsmål om det som står beskrevet under «Formål». Dine svar fra intervjuet blir registrert med lydopptaker og lagret sikkert elektronisk.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Kun masterstudent Victoria Hanisch og veileder Tom Flaten ved institutt for nordisk og mediefag vil ha tilgang. Deltakerne i forskningsprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i den publiserte masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i november 2022.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Agder ved  
Tom Flaten tlf. 38141668. E-postadresse: [tom.flaten@uia.no](mailto:tom.flaten@uia.no) (veileder)  
Victoria Hanisch tlf. 99414344. E-postadresse: [victoria.hansich@outlook.com](mailto:victoria.hansich@outlook.com) (student)
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen. E-postadresse: [ina.danielsen@uia.no](mailto:ina.danielsen@uia.no)



Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Tom Flaten  
Veileder

Victoria Hanisch  
Student

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skrivekompetanse i norskfaget på påbygg*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)