

# Skriv, eller glem?

*- en studie om å bruke skriving som et læringsredskap i  
norskfaget*

Hanna Deborah Geitz



Masteroppgave i norskdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016



# **Skriv, eller glem?**

*- en studie om å bruke skriving som et læringsredskap i norskfaget*

Hanna Deborah Geitz

Masteroppgave i norskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

2016

© Hanna Deborah Geitz

2016

Skriv, eller glem? – en studie om å bruke skriving som et læringsredskap i norskfaget

Hanna Deborah Geitz

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo





# Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg forsket på hvordan vi kan «skrive for å lære» ved å undersøke følgende problemstilling: *Hvordan kan vi bruke skriving som et redskap for kunnskapsutvikling i norskfaget i VG2?*. Dette gjorde jeg ved å lage og gjennomføre et undervisningsopplegg som forsøker å ivareta «skrive for å lære»-prinsippet. I et sosiokulturelt læringsperspektiv er språk og kommunikasjon grunnvilkåret for at læring og tenkning skjer – vi er med andre ord helt avhengige av å uttrykke oss språklig for å lære. Det teoretiske rammeverket er hovedsakelig hentet fra Vygotskys teorier om hvordan vi lærer, Bakhtins teorier om hvordan mening oppstår i dialogen eller samhandlingen med andre, og Dysthes doktorgradsarbeid om hvordan vi kan skrive for å lære. Datamaterialet i min studie består av deltakende observasjon, innsamlede elevtekster og fire elevintervjuer.

Studien viser at det er viktig for elevene å se formålet med skrivingen. De bruker litt tid på å venne seg til at de skal «skrive for å lære», men når de derimot blir vant til at skrivingen ikke skal vurderes, altså at de tydeligere ser at formålet er å bruke skrivingen til egen læring, ser de flere fordeler med dette arbeidet. I intervjuer med noen av elevene trekker de blant annet frem muligheten tenkeskriving gir til å «sette ord på» egne tanker og å få klarhet i fagkunnskap og faglige utfordringer. Når det gjelder hvordan skriving kan bidra til læring, peker elevene særlig på at de blir tvunget til å delta, at skriving har noen fordeler fremfor å snakke, og at de setter pris på læreren som dialogpartner i læringsprosessen. Avslutningsvis viser studien at når elevene blir bedt om å si litt om hvilke oppgaver de mener er spesielt lærerike, er det ulike oppgaver de trekker frem. En elev trekker for eksempel frem at ved å variere oppgaver, legger det til rette for at flere elever kan få arbeide med noen oppgaver de liker, og følgelig lære av dem. Et sentralt funn er derfor at variasjon i typen oppgaver styrker muligheten for at elever kan bruke skriving som redskap for kunnskapsutvikling.





# Forord

Hvordan kan vi legge til rette for å bruke skriving som et redskap for å lære, i undervisningen? Å få undersøke dette nærmere i arbeidet med masteren har vært både nyttig og interessant, og ikke minst lærerikt. Jeg er i den forbindelse veldig takknemlig til klassen min, som jeg fikk forske på, og spesielt takknemlig til de fire elevene jeg i tillegg fikk intervjuet. Tusen takk for at dere stilte opp!

En stor takk går også til min veileder, Kari Anne Rødnes. Helt fra første mail, der du skrev «Hei, Hanna»<sup>1</sup>, har jeg vært overbevist om at du er den beste veilederen jeg kunne fått! Familie og venner som har hørt meg snakke om deg, kan nok bekrefte at jeg ikke rent sjeldent har utbrutt at «jeg er så (!) fornøyd med Kari Anne!» Du er organisert og gjennomført i alt du gjør, rask med å gi (svært gode og nyttige) tilbakemeldinger, hyggelig og ikke minst oppmuntrende. Takk for det!

Jeg vil også takke mine tre flotte lillesøstre, Thea Cornelia, Rakel Mathilde og Melanie Kitt, for at jeg fikk bruke navnene deres som fiktive navn til informantene i masteroppgaven – til tross for at dere strengt tatt aldri ble spurt om det var greit.

Takk til min kjære venninne Maria Elisabeth Selbekk, som jeg til tider mistenker for å ha vært mer involvert i masteroppgaven enn jeg selv! Ikke bare har du korrekturlest med den største iver, men du har spurt og gravd om alt du kan komme på, oppmuntret meg og gitt meg middag – om og om igjen! Takk! Håper jeg får gjengjelde det hele når det er din tur til å skrive master!

Helt til sist vil jeg takke min aller beste venn og Frelser, Jesus! Takk for at du alltid er med meg og elsker meg uansett hva jeg gjør eller hvordan jeg har det. Takk for din fred, som overgår all forstand (Fil 4,7). Du fortjener den største æren for denne oppgaven!

Kolbotn, 20. mai 2016

Hanna Deborah Geitz

---

<sup>1</sup> Det er nemlig ikke så mange som vet at det skal være komma etter «Hei», og for en med en slik komma-interesse som meg, gjorde dette meg rett og slett veldig glad!



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
1.1	Tema for oppgaven .....	1
1.1.1	Bakgrunn og temavalg .....	1
1.1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	5
1.2	Avgrensninger .....	6
1.3	Videre disposisjon .....	6
<b>2</b>	<b>Tidligere forskning</b> .....	<b>8</b>
2.1	Introduksjon .....	8
2.2	«Skrive for å lære»-bevegelsen .....	9
2.3	Internasjonale studier av å «skrive for å lære».....	10
2.3.1	<i>High school</i> -læreres bruk av skrijving for å støtte elevers læring.....	10
2.3.2	Effekten oppgaver og oppgavetolkninger har for læring .....	13
2.3.3	Loggskrijving og dens effekt på forståelse, interesse og kritisk refleksjon .....	14
2.4	Kritikk av å «skrive for å lære».....	18
2.5	Oppsummering .....	19
<b>3</b>	<b>Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>21</b>
3.1	Introduksjon .....	21
3.2	Læringsteoretisk bakteppe: Sosiokulturell læringsteori .....	21
3.3	Språk er viktig for læring.....	23
3.3.1	Læring er mediert .....	23
3.3.2	Språket som et medierende redskap .....	25
3.4	Dialogen.....	27
3.4.1	Et utvidet dialogbegrep .....	27
3.4.2	Læring som dialog.....	28
3.4.3	Monologiske eller dialogiske klasserom .....	31
3.5	Skrive for å lære .....	33
3.5.1	Hvorfor lærer vi av å skrive? .....	33
3.5.2	To hovedtyper skrijving .....	35
3.6	Oppsummering .....	38
<b>4</b>	<b>Metode</b> .....	<b>40</b>

<b>4.1</b>	<b>Introduksjon .....</b>	<b>40</b>
<b>4.2</b>	<b>Forskningsdesign.....</b>	<b>40</b>
4.2.1	Kvalitativ tilnærming og metode .....	40
4.2.2	Aksjonsforskning .....	41
4.2.3	Deltakende observasjon .....	42
4.2.4	Elevtekster.....	43
4.2.5	Det kvalitative forskningsintervju.....	44
4.2.6	Hva forteller materialet?.....	45
<b>4.3</b>	<b>Innsamling og bearbeiding av datamaterialet.....</b>	<b>46</b>
4.3.1	Utvalg av skole, elevtekster og intervjukandidater .....	46
4.3.2	Gjennomføring av datainnsamling.....	47
4.3.3	Forskningsetikk, rapportering og datalagring .....	47
<b>4.4</b>	<b>Dataanalyser .....</b>	<b>48</b>
4.4.1	Analysemetode.....	48
4.4.2	Transkribering .....	49
<b>4.5</b>	<b>Reliabilitet og validitet.....</b>	<b>49</b>
4.5.1	Reliabilitet .....	49
4.5.2	Validitet.....	50
<b>4.6</b>	<b>Oppsummering.....</b>	<b>53</b>
<b>5</b>	<b>Analyse .....</b>	<b>55</b>
<b>5.1</b>	<b>Introduksjon .....</b>	<b>55</b>
<b>5.2</b>	<b>Empirisk kontekst .....</b>	<b>55</b>
<b>5.3</b>	<b>Analysedel I: Klassens arbeid med undervisningsopplegget .....</b>	<b>57</b>
5.3.1	Skriveoppgavene og klassens arbeid med dem .....	58
<b>5.4</b>	<b>Analysedel II: Fire elevers vurdering av oppgavene og læringsutbyttet .....</b>	<b>69</b>
5.4.1	Hvordan datamaterialet presenteres .....	70
5.4.2	Om skriving generelt og andre erfaringer med å «skrive for å lære» .....	71
5.4.3	Synspunkter på skriving i norskfaget denne perioden .....	72
5.4.4	Synspunkter på hvordan skriving kan fremme læring .....	74
5.4.5	Skriveoppgavene .....	76
5.4.6	Elevenes opplevelser av læreren som mottaker .....	84
<b>5.5</b>	<b>Oppsummering.....</b>	<b>86</b>
<b>6</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>89</b>
<b>6.1</b>	<b>Introduksjon .....</b>	<b>89</b>
<b>6.2</b>	<b>«Skrive for å lære»-oppgaver i undervisningen .....</b>	<b>90</b>
6.2.1	Formålet med skrivingen.....	90

<b>6.3</b>	<b>På hvilke måter kan skriving bidra til økt læring?</b> .....	<b>91</b>
6.3.1	Deltakelse.....	92
6.3.2	Å skrive vs. å snakke.....	92
6.3.3	Læreren som dialogpartner .....	94
<b>6.4</b>	<b>Skriveoppgaver som fremmer læring</b> .....	<b>95</b>
6.4.1	Å skrive logg: Hvorfor opplever elevene dette som nyttig? .....	96
6.4.2	Ordforklaringsoppgaver som utgangspunkt for begrepsdannelse? .....	97
<b>6.5</b>	<b>Dialogiske eller monologiske klasserom?</b> .....	<b>99</b>
<b>6.6</b>	<b>Hvorfor variere «skrive for å lære»-oppgaver?</b> .....	<b>99</b>
<b>7</b>	<b>Avslutning</b> .....	<b>102</b>
7.1	Oppsummering av hovedfunn.....	102
7.2	Videre studier .....	103
7.3	Didaktiske implikasjoner.....	104
7.4	Til slutt .....	105
	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>107</b>
	<b>Vedlegg A</b> .....	<b>113</b>
	<b>Undervisningsopplegg</b> .....	<b>113</b>
	<b>Vedlegg B</b> .....	<b>116</b>
	<b>Intervjuguide</b> .....	<b>116</b>
	Ramme for intervjuene: .....	116
	Spørsmålene i intervjuene:.....	116
	 Figur 1: Skrivehjulet .....	 2
	Figur 2: Kognitive og metakognitive igangsettere .....	15
	Figur 3: Personlige igangsettere .....	17
	Figur 4: Tenkeskriving vs. presentasjonsskriving .....	36

# 1 Introduksjon

*«Hvordan kan jeg vite hva jeg tenker,  
før jeg kan se hva jeg sier?»*

- E. M. Foster

## 1.1 Tema for oppgaven

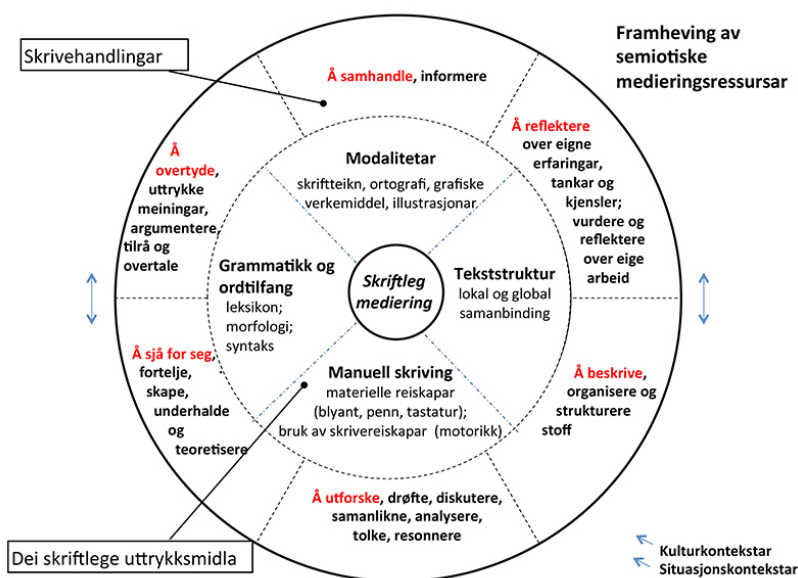
### 1.1.1 Bakgrunn og temavalg

«Jeg synes synd på de menneskene som ikke opplever gleden av å få noe ned på papir», sa Mormor da vi snakket sammen på telefonen en dag. «Alt jeg ser og hører, blir ikke sant før jeg har fått det ut gjennom hendene mine. Særlig ting som er fint, må jeg få ned på papiret. Jeg husker ikke så godt, men når jeg skriver det ned, har jeg det jo. Da har jeg gitt det fra meg til papiret.» Jeg kjenner få som skriver så mye som min mormor. I vesken har hun alltid en liten notatblokk, og i den skriver hun ned «alt» som er viktig. Hun tar notater når hun er på kurs eller konferanser, når hun deltar i en gudstjeneste eller hører noe interessant på radioen. Hun er også en flittig brevsriver. Mange mennesker – både i inn- og utland – har i årenes løp blitt velsignet med brev fra henne, kjennetegnet av den lettleste og stilige håndskriften. Hun fører også dagbok – skjønt den ikke er som alle andre dagbøker. Her noterer hun nemlig når hun sist skiftet på sengen, hvilke bøker hun har lest, når hun og bestefaren min har klippet håret, hvem som har vært til middag (tiden flyr jo så fort, så det er lett å miste oversikten!), når de sist slo plenen, når kobberet ble pusset, når bilen har et morsomt turtall (fem to-tall, for eksempel, er jo festlig!), hvor mye vann de bruker, og når oppvaskmaskinen fikk siste rens.

Det er ikke bare min mormor som bruker skriving aktivt i hverdagen. Vi er alle skrivere på en eller annen måte. Helt fra førsteklasse på barneskolen lærer vi å skrive, og dette fortsetter vi både å utvikle og bruke gjennom hele livet. Nå er det imidlertid ikke bare i norskfaget at skriveopplæringen finner sted lenger, for med læreplanen Kunnskapsløftet fra 2006 (K06) ble skriving én av fem grunnleggende ferdigheter det skal arbeides med i *alle* fag, som en del av kompetansemålene gjennom hele skoleløpet. Dette innebærer for eksempel at «skriving er et redskap for kunnskapsutvikling i alle fag, samtidig som man gjennom skriving viser måloppnåelse i fagene» (Utdanningsdirektoratet, 2013a). Til tross for at det er en

grunnleggende ferdighet, satses det ifølge Hertzberg (2012) lite på skriving i skolen. Andre ferdigheter, som lesing og regning, har de senere årene fått større oppmerksomhet, noe som kan skyldes at det er her elevens kunnskaper testes, spesielt i forbindelse med PISA-undersøkelsene.

Likevel er det noe fokus på skriving. Før Kunnskapsløftet ble innført, ble det i årene 2000 til 2003 foretatt en stor studie av 3300 eksamenstekster i grunnskolen fra årene 1998 til 2001. Prosjektet, *Kvalitetssikring av læringsutbytte i norsk skriftlig* (KAL), satte søkelys på elevens norske faglige skrivekompetanse (Berge mfl., 2005), og hovedkonklusjonen var at norske elever hadde en grunnleggende tekstkompetanse som gjorde at de var i stand til å kommunisere gjennom skriftlige tekster (Berge mfl., 2005; Kringstad & Kvithyld, 2013b). Det interessante i denne forbindelse, er at det i kjølvannet av studien ble utformet en didaktisk modell, *Skrivehjulet* (se figur 1), som ble etablert for å beskrive elevens skrivekompetanse.



Figur 1: *Skrivehjulet* (illustrasjon hentet fra <http://norm.skrivesenteret.no/skrivehjulet/>)

Den ytre sirkelen i figur 1 ovenfor fremhever ulike funksjonelle sider ved skriving, og det er seks ulike *skrivehandlingar* som beskrives. En skrivehandling defineres av Fasting og Thygesen (2007) som uttrykksformer sammenfattet i

fem grunnleggende *skrivehandlingar* som direkte kan relateres til elevens skriving i skolen: *skriftlig samhandling og kommunikasjon, skriftlig refleksjon over personlige erfaringer og*

*emosjonelle opplevelser, skriving som strategi for lagring og læring av kunnskaper, skriving for å skape fantasier og fiksjoner, samt skriving for å argumentere for oppfatninger og meninger.* (s. 294-295).

Av denne modellen ser vi at skriving har ulike *formål*, og dette får konsekvenser for hvordan vi forstår fenomenet skriving. Vi kan skrive for å samhandle, kommunisere, reflektere, lære, fantasere eller argumentere. Hvilken skrivehandling vi velger i en gitt situasjon, avgjør utfallet og resultatet av skrivingen (Fasting & Thygesen, 2007), og det er derfor avgjørende å velge riktig skrivehandling for at skrivingen skal bli hensiktsmessig.

En noe nyere norsk studie om skriving er SKRIV-prosjektet, som har tittelen *Skriving som grunnleggende ferdighet og utfordring*. Denne er én av tre større skriveforskningsprosjekter knyttet til skriving som grunnleggende ferdighet. De to andre er NORM-studien (*Developing national standards for the assessment of writing – a tool for teaching and learning*), som har som mål å bidra til å styrke den forskningsbaserte kunnskapen om skriveopplæring og tekstvurdering i grunnskolen (Solheim & Matre, 2014), og Nadderudprosjektet, der fagenes skrivepraksiser på én videregående skole har stått i fokus (Flyum & Hertzberg, 2001). SKRIV-prosjektet ble gjennomført i 14 barnehager, grunnskoler og videregående skoler i Midt-Norge i årene 2006 til 2010 (Smidt & Solheim, 2012). Bakgrunnen var Læreplanverket i K06, der alle lærere pålegges å arbeide med de fem grunnleggende ferdighetene i undervisningen. Prosjektets mål var å få kunnskap om «barn og unges skrivekompetanse og faglige kompetanse i flere fag, for så i neste omgang å kunne tilby lærere fra barnehage til videregående opplæring noen didaktiske redskaper til hjelp i arbeidet med å utvikle skriving i alle fag» (Smidt & Solheim, 2012, s. 12). Det de oppdaget, var blant annet at det var et særskilt behov for å legge større vekt på skrivingens *formål* og *bruk* i skolens skriveopplæring, i tråd med hva *Skrivehjulet* også tydeliggjør.

I et forsøk på å forklare to ulike trender innenfor skrivepedagogikken, *Skriving på tvers av fag* og *Skriving på fagenes premisser*, sier Kringstad og Kvithyld (2013a) at

[d]en første retningen, *Skriving på tvers av fag*, vektlegger skriving som en måte å forstå og tilegne seg faget på. Skriving er et redskap for læring, refleksjon og kunnskapsutvikling, og retningen fremhever skrivestrategier som kan brukes på tvers av fag. [...] Den andre retningen, *Skriving på fagenes premisser*, vektlegger at det å skrive innenfor ett fag skiller seg



fra det å skrive i et annet fag. Hvert fag har sin egen terminologi, sine egne teksttyper og sine egne skrivemåter. Å lære seg et fag betyr å lære å uttrykke seg på fagets premisser. (s. 73-74).

Vi kan bruke skriving som et *redskap* for å lære – dette kan vi gjøre på tvers av fag – og vi kan lære oss å skrive *fagspesifikt*, der hvert fag har egne teksttyper og skrivemåter. Olga Dysthe, Frøydis Hertzberg og Torlaug L. Hoel (2000) (se også Dysthe, 1995; Dysthe & Hertzberg, 2006) har imidlertid en annen tilnæringsmåte når de forsøker å kategorisere eller forklare dette, og de skiller mellom to hovedtyper skriving: tenkeskriving og presentasjonsskriving. Vi kan skrive for å *lære*, eller for å *kommunisere*. Sett ut ifra et skoleperspektiv, der hensikten med utdanning først og fremst er å *lære*, er det derfor svært interessant å se nærmere på det første, som tar for seg å «skrive for å lære». Hvis vi igjen ser på skrivehandlingene i *Skrivehjulet* ovenfor, ser vi at den tredje skrivehandlingen, *skrivning som strategi for lagring og læring av kunnskaper*, i likhet med Dysthe, Hertzberg og Hoels (2000) inndeling, innebærer at vi kan bruke skriving som et redskap i læringsprosessen.

Å skrive for å lære er kanskje ikke det første vi tenker på når vi blir spurt om hvorfor vi skriver på skolen. Ofte skriver vi for å få godkjent en tekst eller få karakter på eksamen. Hvordan kan vi bruke skriving som en strategi for å lære og lagre kunnskap? Dette reiser et nytt og viktig spørsmål: *Må* vi skrive for å lære? Det er ulike syn på hvorvidt dette er tilfelle, men ifølge sosiokulturelle læringsperspektiver (mer om dette under 3.2), trenger vi å bruke språket aktivt for å tilegne oss kunnskap. Det hevdes derfor at læring *forutsetter* at vi uttrykker oss språklig. Dysthe (1995) sier at både muntlige og skriftlige uttrykksmåter er viktig i læringsprosessen – og den ene ikke utelukker den andre – men hun påpeker også at skriving har noen fordeler sammenliknet med muntlig tale. Hvis 30 elever skal lære om ulike tolkningsmuligheter av Ibsens *Gjengangere* ved bare å snakke, må hver elev få *samme* mulighet til å snakke *mye*, for at det skal ha læringseffekt. Det er fullt mulig å gjennomføre dette i en klasse, for eksempel ved bruk av samtalepartnere, men ifølge Dysthe (1995) er det imidlertid enklere å legge til rette for at 30 elever kan få *skrive* like mye. I tillegg er det andre fordeler ved skriving sammenliknet med muntlig tale, noe som utdypes nærmere i studiens teorikapittel. På bakgrunn av dette ønsker jeg å forske på hvordan lærere kan bruke nettopp skriving som et redskap for at elever skal lære i norskfaget, da særlig rettet inn mot VG2-elever på videregående.

### 1.1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Studiens tittel *Skriv, eller glem?* antyder kanskje at det bare er å skrive ned alt, så glemmer du ingen ting, men er det så enkelt? Det du har skrevet, er jo der foran deg på papiret eller den digitale skjermen, men betyr det at du har lært det bare fordi du har skrevet det? Nei, slik er det ikke nødvendigvis. Likevel er det mye som tilsier at vi vil lære når vi uttrykker oss språklig, så spørsmålet er på *hvilke måter* skrivning kan bidra til at vi lærer? Det er dette jeg vil se nærmere på i denne studien. Problemstillingen min er derfor:

*Hvordan kan vi bruke skrivning som et redskap for kunnskapsutvikling i norskfaget i VG2?*

For å kunne svare på denne overordnede problemstillingen, har jeg valgt å se nærmere på hvordan dette kan realiseres i et undervisningsopplegg med ulike skriveoppgaver som er utviklet for å ivareta «skrive for å lære»-prinsippet. Jeg vil derfor undersøke følgende mer spesifikke forskningsspørsmål:

1. *Hvordan kan undervisning knyttet til et norskfaglig tema inkludere «skrive for å lære»-oppgaver?*
2. *Hvordan arbeider en VG2-klasse med «skrive for å lære»-oppgaver i norskundervisningen?*
3. *På hvilke måter opplever et utvalg VG2-elever at «skrive for å lære»-oppgaver bidrar til økt læring?*
4. *Hvilke typer «skrive for å lære»-oppgaver vurderer de som nyttige i den forbindelse?*

Problemstillingen skal besvares gjennom analyse av datamaterialet ut fra relevant teori om hvordan språk er viktig for læring, betydningen dialogen har for å skape mening, og om hvordan og hvorfor vi kan skrive for å lære. Datamaterialet baserer seg på et undervisningsopplegg jeg har laget i forbindelse med denne studien, som forsøker å ivareta «skrive for å lære»-prinsippet (jf. forskningsspørsmål 1). Å «skrive for å lære» er etter hvert blitt en kjent læringsmetode, og jeg vil i studien se nærmere på hvilke oppgavetyper man kan bruke. Dette kaller jeg for «skrive for å lære»-oppgaver<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> To viktige begreper i studien, «skrive for å lære» og «tenkeskrive» defineres og forklares mer utførlig i henholdsvis 3.5.1 og 3.5.2.

Datainnsamlingsmetodene er deltakende observasjon, innhenting av elevtekster og intervju, samt analyser av dette datamaterialet. Undervisningsopplegget gjennomføres i norskfaget i en VG2-klasse på Østlandet. Hele klassen observeres underveis, men det er kun fire elever som intervjues om deres opplevelser av og synspunkter på å arbeide med skriving på denne måten i undervisningen. Fordi jeg selv har liten erfaring med å «skrive for å lære» fra egen skolegang og senere i praksis i forbindelse med utdanningen, er hensikten med denne studien å undersøke *hvordan* det kan arbeides med dette i dagens skole. Undervisningsopplegget er derfor laget som et utgangspunkt, som videre kan utvikles i egen lærerpraksis når målet er å bruke skriving som et redskap for å lære i skolen.

## 1.2 Avgrensninger

Studien sier noe om hvordan én VG2-klasse arbeidet med ulike «skrive for å lære»-oppgaver i norskfaget, slik jeg som lærer observerte det. Studien sier også, basert på intervjuer med fire elever, noe om disse elevenes opplevelse av og erfaringer med denne måten å arbeide på – særlig knyttet opp mot læringsutbyttet. Studien sier altså ikke noe om hvordan samtlige elever i klassen opplevde det å skrive såpass mye, og heller ikke i hvilken grad de merket at skrivingen hjalp dem i læreprosessen. Jeg har ikke forsøkt å måle læringseffekten av undervisningsopplegget, da dette er altfor omfattende for en slik studie som denne. En annen viktig avgrensning er at det eneste lærerperspektivet som er gjeldene i studien, er mitt eget, da jeg også er faglærer i norsk for klassen undervisningsopplegget er gjennomført i. Studien tar derfor ikke for seg hvordan andre lærere har arbeidet med å «skrive for å lære» tidligere, eller hvordan de opplevde å arbeide med dette undervisningsopplegget i egne klasser i forbindelse med denne studien.

## 1.3 Videre disposisjon

Oppgaven gjør først rede for hvordan «Skrive for å lære»-bevegelsen startet og utviklet seg. I den forbindelse presenteres tre internasjonale studier som på ulike måter undersøker hvordan skriving kan brukes som et redskap for å lære i skolen, samt kritikk som er blitt rettet mot både teorier og studier innenfor «Skrive for å lære»-bevegelsen. Videre presenteres det teoretiske rammeverket for studien. Dette gjøres ved å ta utgangspunkt i hvordan språk er viktig for læring, betydningen dialogen har for å skape mening, og hvordan og hvorfor vi kan skrive for å lære. I det påfølgende metodekapittelet diskuteres gjennomføringen av undervisningsopplegget, blant annet ved å gjøre rede for de ulike metodiske tilnærmingene i

studien, og disse drøftes med et særlig fokus på validitetstruslene. Deretter presenteres og analyseres resultatene fra gjennomføringen av undervisningsopplegget, der deltakende observasjon, elevtekster og elevintervjuer danner grunnlag for datamaterialet. Avslutningsvis drøftes funnene i lys av tidligere forskning og det teoretiske rammeverket, og noen didaktiske implikasjoner løftes frem.

## 2 Tidligere forskning

*«Å skrive er å trekke det som finnes,  
ut fra skyggene av det vi vet.»*

- Karl Ove Knausgård

### 2.1 Introduksjon

Det er lite forskning som utelukkende fokuserer på å skrive *for å lære* i norsk skole. Vi har studier som KAL-, NORM- og SKRIV-prosjektet, der alle på hver sin måte forsøkte å beskrive elevers skrivekompetanse, men ingen av dem undersøkte eksplisitt hvordan vi kan bruke skriving som et redskap for å lære. Studiene har derimot bidratt med å gi verdifull innsikt og nyttige innspill til skriveundervisningen i skolen på andre områder. I internasjonale studier, da særlig britiske og amerikanske, er det derimot langt flere som undersøker «writing as a mode of learning». Flere av dem tar for seg ulike «skrive for å lære»-oppgaver, som å ta notater i timen eller å lage tankekart, og forsker på effekten dette har for læringsutbyttet. Selv om studiene tar sikte på å undersøke hvordan skriving kan bidra til læring ved å inkludere «skrive for å lære»-aktiviteter, skiller de ikke mellom å skrive for å *lære* og å skrive for å *presentere*, slik jeg gjør i denne studien (for mer om dette, se 3.5.2). Det er likevel verdt å se nærmere på tidligere skriveforskning om å «skrive for å lære», da det kan bidra til å kaste lys over et – for mange – ukjent felt.

I det følgende tar jeg først for meg «Skrive for å lære»-bevegelsen og beskriver kort hvordan denne startet og utviklet seg videre. Deretter gir jeg en presentasjon av tre internasjonale studier, to amerikanske og én tysk, som på ulike måter har forsket på å «skrive for å lære», samt deres funn. Til slutt vil jeg gjøre rede for kritikk som er blitt rettet både mot teori og studier innenfor «Skrive for å lære»-forskningen. Det sistnevnte, sammen med presentasjonen av den tidligere forskningen, kan gi verdifull innsikt og viktige perspektiver i analysen og drøftingen av denne studiens funn.

## 2.2 «Skrive for å lære»-bevegelsen

«Skrive for å lære»-bevegelsen kan spores tilbake til 1960-tallet, der skriveforskere, med blant andre James Britton i spissen, har bidratt med mye forskning på dette feltet (Hertzberg, 2010). I boken *Language and learning* (Britton, 1970) hevdet han at språk er viktig for læring, for det er gjennom språket at vi organiserer vår forestilling om verden. En som bygde videre på dette, er Janet Emig, som i 1977 ga ut artikkelen «Writing as a mode of learning». Artikkelen inneholder ingen vitenskapelig redegjørelse for hvorfor skriving fremmer læring, men den tar for seg fordelene ved å skrive for å lære ved å knytte skrive- og læringsprosessene sammen på et mer filosofisk plan. Blant annet sier hun at skriving er en god måte å lære på fordi noen av dens underliggende strategier fremmer læring på måter som andre former for kommunikasjon ikke er i stand til. Til forskjell fra både å snakke, lytte eller lese, er skriving på én og samme tid «(1) enactive – we learn ‘by doing’; (2) iconic – we learn ‘by depiction in an image’; and (3) representational or symbolic – we learn ‘by restatement in words’» (Emig, 1977, s. 124). Emig påpeker her at læring på sitt mest effektive skjer når den forsterkes ved at det involverer hånd, øye og hjerne, da dette til sammen «marks a uniquely powerful multi-representational mode for learning» (s. 125).

Brittons og Emigs teorier var opphav til at *Writing Across the Curriculum (WAC)* (på norsk *Skriving på tvers av fag*) spredte seg (Hertzberg, 2010; Oates, 2000). Dette er én av to hovedretninger i den internasjonale litteraturen rundt fagskriving i dag (jf. Kringstad og Kvithyld, 2013a), der skriving ses på som «en måte å forstå og tilegne seg fag på» (Hertzberg, 2010, s. 114). Her legges det vekt på eksplorerende skriving, eller det Dysthe mfl. (2010) kaller tenkeskriving, og det er utviklet en mengde «skrive for å lære»-strategier som kan brukes i alle fag (Hertzberg, 2010). I forbindelse med at *WAC* spredte seg, ble det gitt ut flere bøker som beskrev enkelte læreres suksess med å fremme læring gjennom skriving (Oates, 2000). To eksempler på slike bøker er ifølge Oates (2000) *The Journal Book*, der lærere forteller om hvordan de har brukt logg i undervisningen og hvordan dette har bidratt til å øke elevenes motivasjon for faget, og *Roots in the Sawdust*, hvor mer enn et dusin lærere beskriver deres suksess med flere ulike skriveaktiviteter.

## 2.3 Internasjonale studier av å «skrive for å lære»

Det er foretatt en rekke internasjonale studier som har undersøkt hvilken betydning skriving har for læringsutbyttet. En generell tendens vi ser, er at mange av disse studiene tar for seg skriving som et læringsredskap særlig innenfor *science*-feltet (se for eksempel Carter mfl., 2007; Glynn & Muth, 1994; Klein, 2000; Sampson & Walker, 2012; Yore, 2000). Studiene jeg nå skal presentere, er metodisk annerledes enn min studie, men de ligger nærmest med hensyn til skrivingens formål, som er å bruke skriving som et redskap for å lære i skolen ved å ta i bruk ulike «skrive for å lære»-oppgaver i undervisningen. Den første studien jeg tar for meg, er en amerikansk studie fra 2013. Her forskes det på *hvordan* lærere på *high school*-nivå bruker «*writing to learn activities*», og da jeg selv har forsket på tilsvarende nivå i den norske skolen, samt at jeg også undersøker hvordan vi kan bruke slike skriveoppgaver i læringsprosessen, er det naturlig å presentere denne studien mer utførlig. Videre følger en annen og eldre amerikansk studie fra 1992. Den har noen interessante funn når det gjelder læringsutbyttet collegestudentene i studien hadde av å ta utfyllende og selvstendige notater. Dette er spesielt interessant fordi det å skrive notater viste seg å være den «skrive for å lære»-oppgaven informantene i min studie oppga at de var mest vant til å bruke (se 5.4.2). Til sist presenterer jeg en tysk studie fra i fjor (2015), som er relevant fordi den ser nærmere på loggskriving, noe jeg også gjør i denne studien.

### 2.3.1 *High school*-læreres bruk av skriving for å støtte elevers læring

I en amerikansk studie fra 2013 av Gillespie, Graham, Kiuahara og Hebert ble det forsket på *high school*-lærere og deres bruk av skriving for å støtte elevers læring (Gillespie mfl., 2013). Da målet med studien var å få bedre oversikt over hvordan lærerne i USA brukte skriving i undervisningen, fikk lærere fra hele landet tilsendt et spørreskjema med spørsmål som undersøkte deres bruk av «skrive for å lære»-oppgaver.

Et tilfeldig utvalg på 800 lærere ble trukket fra en database som inneholdt nærmere 977 000 språk-, matte-, naturfags- og samfunnsfagslærere fra mer enn 200 private og offentlige skoler, og av disse var det 211 lærere som valgte å svare på spørreundersøkelsen. Da de målte gjennomsnittet på antall undervisningsår hos lærerne, viste det seg å være omtrent 15 år (med en spennvidde fra 1 til 48 år). Det tok lærerne mellom 15 og 30 minutter å gjennomføre undersøkelsen, og det var blant annet disse fire spørsmålene forskerne ønsket å få svar på:

1. Are high school teachers prepared to use writing to support learning?
2. What writing to learn activities are applied by high school teachers?
3. In what instructional situations [...] are writing to learn activities commonly applied?
4. How are writing to learn strategies taught?

(Gillespie mfl., 2013, s. 1046)

Lærerne ble derfor stilt ulike typer spørsmål, der noen av dem for eksempel dreide seg om hvor ofte lærerne tok i bruk noen av de 43 «skrive for å lære»-oppgavene som var inkludert i spørreundersøkelsen. Skriveoppgavene gikk alle under fellesbetegnelsen «Writing to learn activities», og noen eksempler fra listen over de 43 er: *beskrivelse, logg, oversikt, ta notater mens du lytter, ta notater mens du leser, bokrapport, tidslinje, metafor, intervju, analyse, Power Point, nettside, essay, nyhetsartikkel* og *blogg* (se Gillespie mfl., 2013, s. 1045 for komplett liste). Etter at lærerne hadde oppgitt de skriveaktivitetene de oftest brukte i undervisningen, ble de i tillegg bedt om å identifisere undervisningssituasjonene (som forelesning, lesing, partner- eller gruppearbeid) de benyttet dem i. Dette sørget for at forskerne fikk informasjon om hvilke undervisningssammenhenger de ulike skriveoppgavene ble brukt i. Til slutt skulle lærerne også angi prosentandelen av de 43 «skrive for å lære»-oppgavene som var oppgitt i spørreskjemaet de eksplisitt lærte elevene å bruke, samt hvilke fremgangsmåter de lærte dem.

Resultatene i studien viser flere ting. For det første ble det tydelig at over halvparten av lærerne ikke opplevde at de var godt nok forberedt til å bruke skriving i undervisningen. De rapporterte at de hadde fått minimal (47 %) eller ingen (23 %) formell opplæring i lærerstudiene med hensyn til dette. Det samme var tilfelle med opplæring i regi av arbeidsplassen da de kom ut i jobb, for også her oppga lærerne at de ikke hadde fått tilstrekkelig veiledning i den forbindelse (56 %). I studiens diskusjonsdel løftet forskerne frem betydningen av at høyskoler og universiteter, samt skolene der lærerne arbeider, gir lærerstudentene og lærerne den opplæringen de trenger, slik at de effektivt kan bruke skriving som et redskap for å lære i undervisningen.

Når det gjelder hvilke «skrive for å lære»-oppgaver lærerne vanligvis brukte, viste det seg at det eksempelvis var å skrive sammendrag, lage tankekart, skrive logg og skrive disposisjon. Den *hyppigste* skriveaktiviteten var imidlertid å la elevene ta notater. Lærerne som oppga at de brukte denne skriveaktiviteten i undervisningen, sa at de lot elevene gjøre dette fra én til



flere ganger i uken. På spørsmål om i hvilke undervisningssituasjoner de lot elevene ta notater, oppga lærerne at dette blant annet foregikk mens de underviste (83 %), mens elevene leste (42 %), så på video/film (22 %) eller arbeidet i par/grupper (21 %). Mange av lærerne sa også at de brukte flere av de 43 oppgitte skriveoppgavene i løpet av et skoleår, men den generelle tendensen forskerne oppdaget, var likevel at lærerne oftest holdt seg til et lite, begrenset utvalg av disse. De «skrive for å lære»-oppgavene som ikke ble like hyppig brukt som dem nevnt over, var skriveoppgaver som innebar at elevene måtte analysere eller tolke.

Som tidligere nevnt var oppgaver som å ta notater, å fylle ut skjemaer og å lage lister, noen av de hyppigst brukte skriveøvelsene. Da forskerne drøftet skriveoppgavene lærerne brukte, så de at slike oppgaver i liten grad krever at elevene sammenfatter eller bearbeider stoffet videre, men at det heller ofte oppmuntrer dem til å «skrive av» det de ser, eller hører. Selv om dette ikke er uforenelig med de «skrive for å lære»-oppgavene *high school*-elever helst skal være i stand til å benytte seg av – det er til og med forskning som viser at «non-composing activities [...] enhance students' learning» (Gillespie mfl., 2013, s. 1067) – er det likevel ifølge forskerne et faresignal at det kun er disse «skrive for å lære»-oppgavene lærerne vanligvis ga elevene. Analyse- og tolkningsoppgaver ble som nevnt lite brukt, noe forskerne stilte seg svært kritiske til. De mente at slike oppgaver manglet fra listen over de vanligste skriveoppgavene lærerne brukte i undervisningen, da det også er tilstrekkelig med bevis for at «writing that involve these types of processes promotes students' learning» (Gillespie mfl., 2013, s. 1067).

Hvor ofte og hvordan underviste så lærerne i å «skrive for å lære»? 80 % oppga at de ga instruksjoner for hvordan elevene skulle utføre flere av skriveoppgavene. Dette skjedde som oftest ved at lærerne *beskrev* hvordan elevene skulle gjøre det, men i flere av tilfellene diskuterte de også med elevene *hvorfor* dette var effektivt, *modellerte* hvordan man kunne gjøre det, fikk elevene til *selv å øve* på å bruke skriveøvelsene eller ved å gi *ekstra instruks* der det trengtes. Grunnen til at lærerne kun ga opplæring i hvordan elevene skulle utføre noen av skriveoppgavene, var ifølge forskerne at lærerne opplevde tidspress eller at de «believed such instruction was unnecessary for some activities such as completing a worksheet or writing a short answer response to a question» (Gillespie mfl., 2013, s. 1069). Lærerne oppga også at de stadig selv vurderte nytten av en skriveaktivitet de hadde gitt elevene. Resultatene

viste imidlertid at det var mindre sannsynlig at lærerne oppmuntret *elevene* til selv å vurdere hvorvidt en type «skrive for å lære»-oppgave i en gitt situasjon fremmet deres læring.

### 2.3.2 Effekten oppgaver og oppgavetolkninger har for læring

Ann M. Penrose sammenliknet i 1992 læringseffekten av to ulike tilnæringsmåter til en «reading-to-write»- og en «reading-to-study»-oppgave i en undersøkelse av 40 collegestudenter i USA (Penrose, 1992). Målet med studien var å «examine the influence of task representation on what students learn through writing» (Penrose, 1992, s. 469).

Collegestudentene deltok i to ulike forsøk: I det første forsøket skulle de lese et essay på 1200 ord, for så å «skrive en rapport», og i det andre skulle de lese en annen tekst og deretter «øve til en prøve». Da de øvde til en prøve, kunne de selv velge strategi. Studentene fikk én time på hver av oppgavene, og de ble oppmuntret til å tenke høyt mens de arbeidet. Etter hver oppgave svarte de på spørsmål som hadde til hensikt å måle både enkel og kompleks hukommelse, forståelse for strukturen i teksten de hadde lest, og til slutt anvendelse. For å unngå at studentene «øvde til en prøve» også mens de skrev rapporten i den første oppgaven, fikk de ikke beskjed om at de skulle bli testet før etter at de hadde skrevet dem ferdig. I den andre oppgaven var målet derimot at de *skulle* øve til en prøve.

Resultatene viste at studentene, da de øve til en prøve, husket mer enn da de skrev en rapport, uavhengig av hvilken læringsstrategi de hadde valgt underveis. Penrose (1992, s. 488) påpeker at

[w]riting did not lead to higher scores on any of the comprehension measures, despite the fact that students spent much more time writing than studying [...] When the goal is to gather basic information from reading, writing an essay seems a particularly inefficient way to go about it. (Penrose, 1992, s. 488-89).

Det som er interessant i den forbindelse, er at selv om Penrose lagde to oppgaver – én der studentene skulle *studere* og selv fikk velge læringsstrategi og én der de skulle *skrive* – varierte det når det gjaldt hvordan studentene *tolket* oppgavene. Dataene ovenfor er derfor ikke like endelige som de kan gi inntrykk av. Noen av studentene, da de kun hadde fått beskjed om å øve til en prøve, valgte for eksempel å *skrive utfyllende notater* for å lære stoffet, mens noen av studentene da de skulle *skrive* rapport, kun skrev enkle parafraaser.

For å undersøke hvilken effekt oppgavetolkningen hadde å si for studentenes læring – var det med andre ord noen sammenheng mellom hva slags notater studentene tok og hvilket resultat de fikk? – ble studentene delt inn i undergrupper ut ifra hvordan de arbeidet underveis med de ulike oppgavene. Studentene som studerte som ikke var selektive i måten de tok notater på, som altså enten ikke tok notater eller som kopierte «alt», ble plassert i *ingen notater/ikke-produktive notater*-gruppen, mens de som var selektive, ble plassert i *produktive notater*-gruppen. På samme måte ble elevene i skrivegruppen delt i to grupper: De som kun skrev om på teksten de leste i rapporten sin, ble plassert i *parafrase*-gruppen, og de som omarbeidet eller la til noe da de skrev, ble plassert i *konstruktivt sammendrag*-gruppen (se Penrose, 1992, s. 475).

Da dataene igjen ble analysert etter undergruppene, viste de at det var stor forskjell mellom studentene med hensyn til hvordan notater de hadde tatt. Da de øvde til prøve, fikk studentene i *produktive notater*-gruppen bedre resultat enn studentene i *ingen notater/ikke-produktive notater*-gruppen. I skrivegruppen var det også forskjell: På noen deler gjorde studentene i *konstruktivt sammendrag*-gruppen det bedre, mens studentene i *parafrase*-gruppen gjorde det bedre på andre områder (for flere detaljer, se Penrose, 1992, s. 483).

Studien har noen interessante funn når det gjelder læringsutbyttet collegestudentene hadde av å ta utfyllende og selvstendige notater, både fordi vi i studien til Gillespie mfl. (2013) så at det å ta notater var svært vanlig i mange klasserom, samt at informantene i min studie også oppga at det var denne «skrive for å lære»-oppgaven de var mest vant til å bruke. Men studien viser også at studenter kan skrive uten aktivt å engasjere seg i selve skrivingen, slik læring fordrer<sup>3</sup>. Hvordan hjelper vi så elevene til å ta nyttige notater de kan lære av, slik at de ikke kun «skriver av» det som står i læreboken eller det læreren sier? Dette drøftes videre under 6.2.1.

### **2.3.3 Loggskrivning og dens effekt på forståelse, interesse og kritisk refleksjon**

Et omfattende tysk forskningsprosjekt av Wäschle, Gebhardt og Nückles fra 2015 undersøkte hva det å skrive logg hadde å si for elevenes forståelse for, interesse av og evne til kritisk å

---

<sup>3</sup> Sosiokulturelle læringsperspektiv, der blant annet *deltakelse* er viktig for læring, og som denne studien baserer seg på, utdypes under 3.2.

reflektere over naturfaglige spørsmål (Wäschle mfl., 2015). Forskningsprosjektet bestod av to uavhengige kvasi-eksperimentelle studier: Den ene studien (Studie 1) så på effektene loggskrivning hadde sammenliknet med tradisjonelt leksearbeid når det gjaldt de tre punktene nevnt ovenfor. Den andre studien (Studie 2) undersøkte hvorvidt loggskrivningens antatte positive effekter – som var en av hypotesene forskerne hadde fra begynnelsen av – ytterligere ble forbedret ved at elevene ble bedt om å reflektere over læringsstoffets *personlige relevans* for dem. Prosjektet bygget på tidligere studier som hadde vist at loggskrivning gjentatte ganger – spesielt i kombinasjon med kognitive og metakognitive *prompts* (igangsettere) – fremmet dyp forståelse og vedvarende bevaring av kunnskap hos elever (jf. Glogger mfl., 2012; Nückles mfl., 2009; 2010, referert til i Wäschle mfl., 2015). I det følgende presenterer jeg studie 1 og 2 hver for seg.

### Studie 1

I studie 1 sammenliknet forskerne 46 biologielever på mellomtrinnet (7. klasse, 13-14 åringer). I den ene klassen skulle elevene reflektere over lærestoffet ved å skrive logg etter hver time i en periode på tre uker, mens den andre klassen, kontrollgruppen, fikk vanlig lekser i form av å skrive sammendrag eller svare på spørsmål. Elevene i stimuli-klassen hadde lite erfaring med å skrive logg, så de fikk en kort instruksjon på ca. 300 ord, som forklarte dem hvordan de skulle gjøre det. Instruksjonen inneholdt to kognitive *prompts*, som vil si hint, spørsmål eller igangsettere elevene fikk, som skulle hjelpe dem med å organisere og utdype det de skrev, og to metakognitive igangsettere, som stimulerte dem til å overvåke egen forståelse og planlegge støtte-strategier (se figur 2).

Cognitive Prompts (Organization and Elaboration)	How can you structure and summarize the contents in a meaningful way?  Which examples can you think of that illustrate, confirm or conflict with the learning contents?
Metacognitive Prompts (Monitoring and Planning of Remedial Strategies)	Which main points do you now understand, and which haven't you understood?  What possibilities do you have to overcome your comprehension problems?

Figur 2: Kognitive og metakognitive igangsettere elevene fikk, hentet fra Wäschle, 2015, s. 47.

For å vurdere elevenes forståelse, interesse og evne til kritisk refleksjon ble det utarbeidet ulike prøver som på hver sin måte undersøkte dette (se Wäschle mfl., 2015, s. 48-49 for flere detaljer). Resultatene i studien indikerte en generell økning i elevenes forståelse under begge omstendigheter (loggskriving og hjemmelekser), men da forskerne målte effekten til begge de manipulerte variablene sammen, oppdaget de at intervensjonen (loggskriving vs. hjemmelekser) hadde betydning for elevenes forståelse. Interaksjonseffekten viste at elevene «in the learning journal condition learned significantly more [...] than the students in the traditional homework condition» (Wäschle mfl., 2015, s. 51).

Når det gjelder elevenes interesse for biologistoffet de lærte, viste resultatene at det var minimale forskjeller mellom klassene umiddelbart etter at motivasjonsprøven var gjennomført. Forskerne undersøkte imidlertid om interessen hos elevene i begge klassene holdt seg stabil i perioden etter intervensjonene, så de målte igjen etter noen uker. Da viste det seg at elevene som hadde gjort lekser, hadde falt tilbake til nivået de var på før studien startet, mens logg-klassen hadde en økning i interessenivået. Forskerne antydte med det at loggskriving «seemed to have a stronger positive long-term effects on students' interest in biological topics than follow-up course work such as summarizing, concept-mapping or questions answering» (Wäschle mfl., 2015, s. 52). Resultatene viste til slutt at elevene i logg-klassen produserte kommentarer av høyere kvalitet med hensyn til kritisk refleksjon, sammenliknet med den andre klassen.

## **Studie 2**

Studie 1 viste at loggskriving var mer effektivt sammenliknet med tradisjonelt leksearbeid, men fordi den positive effekten med hensyn til elevenes interesse først ble synlig etter noen uker, ønsket forskerne å fremskynde loggskrivingens effekt ved å få elevene til å reflektere over den personlige nytten lærestoffet hadde for dem. I studie 2 forsket de på 24 filosofielever i den tyske videregående skolen (10. klasse, 16-17-åringer). I den ene klassen skulle elevene skrive logg støttet av den samme kombinasjonen med kognitive og metakognitive igangsettere, slik vi så i studie 1. Den andre klassen skulle også gjøre dette, men de skulle i tillegg forsøke å gjøre lærestoffet personlig relevant når de skrev logg (se figur 3).

Personal-utility Prompt	Why is the learning material personally relevant for you at the present or in the future out of school?
-------------------------	---

Figur 3: Eksempel på en personlig igangsetter elevene fikk, hentet fra Wäschle mfl., 2015, s. 47.

Intervensjonsperioden var på seks uker, og etter hver filosofitime fikk elevene i begge klassene 20 minutter til å skrive logg. Etter intervensjonsperioden ble elevene testet med prøver som var laget for å undersøke henholdsvis elevenes interesse for det de hadde blitt undervist i, forståelse for lærestoffet og til slutt evnen deres til kritisk å reflektere over dette (se Wäschle mfl., 2015, s. 54-55 for flere detaljer).

For å kunne si om elevenes interesse for lærestoffet hadde økt i løpet av de seks ukene, måtte de i begynnelsen fylle ut en motivasjonsundersøkelse. Etter seks uker viste resultatene av de nye undersøkelsene at interessen i den første klassen – kontroll-klassen – som kun skrev vanlig logg, hadde forblitt stabil gjennom hele perioden, mens elevene i klassen som i tillegg til å skrive logg, også skulle reflektere over lærestoffets personlige nytte, hadde økt betraktelig. Forskerne konkluderte derfor med at personliggjøring av et emne, umiddelbart forbedrer elevenes interesse i det. Dette har imidlertid ingen ting å si for om elevene forstår mer, da resultatene ikke viste noen signifikante forskjeller mellom klassene. Det som derimot er verdt å verke seg, er at alle elevene fikk høye scorerer på prøvene, noe som kan indikere at loggskrivning generelt hjalp dem til bedre å forstå lærestoffet. Når det gjelder elevenes evne til kritisk refleksjon, så forskerne at «the students in the personal-utility prompt condition reached a higher quality in critical reflection and provided a conclusion more often than the students in the standards prompt condition» (Wäschle mfl., 2015, s. 57).

Forskerne konkluderer med at resultatene fra studie 1 føyer seg inn i rekken av bevis for at loggskrivning gir nyttige og akseptable effekter med hensyn til elevens forståelse for naturfaglige konsepter, kritisk refleksjon for naturfaglige problemstillinger samt interesseutviklingen i faget. I studie 2 så vi også at den positive effekten loggskrivning hadde for elevenes interesse, ble spesielt styrket gjennom at de gjorde lærestoffet personlig relevant, noe som i sin tur viste seg å fremme elevenes evne til kritisk å reflektere over noe. På den måten ble det tydelig i studien at loggskrivning ikke bare fremmer bedre forståelse og bevaring av kunnskap, men at det i tillegg «seem to be a promising tool for fostering learner's interest and the acquisition of complex skills such as critical reflection» (Wäschle mfl., 2015, s. 62).

## 2.4 Kritikk av å «skrive for å lære»

Til tross for suksessen enkeltlærere har hatt med å benytte seg av skriving i undervisningen (jf. bøkene *The Journal Book* og *Roots in the Sawdust*), og et stort antall studier som har konkludert med at skriving fremmer læring, foreligger det også flere andre studier som på den andre siden viser at dette ikke nødvendigvis stemmer. To eksempler på slike studier er studien *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning* fra 1987 av Langer og Appelbee (referert til i Oates, 2000), som viste at skriveoppgaver som kun fordrer reproduksjon, ikke fremmer læring, samt metastudien til Bangert-Drowns mfl. fra 2004, der de også konkluderer med det samme. Motstridende teorier og studier om å «skrive for å lære» kan derfor bidra til at det oppstår et noe kaotisk bilde når det kommer til hvorvidt skriving er et mer egnet redskap i læringsprosessen sammenliknet med andre. Dette har blant annet resultert i at «Skrive for å lære»-bevegelsen har høstet mye kritikk (Oates, 2000), og en av dem som har kritisert dette, er blant andre John M. Ackerman. I artikkelen «The promise of writing to learn» (1993) hevder han at å skrive som et redskap for å lære, «is at best an argument yet to be made» (s. 335). Han setter spørsmålstegn ved teoretikerne, lærerne, antagelsene, metodene og konklusjonene i 35 ulike «skrive for å lære»-studier, og jeg vil nå gjøre rede for noe av det han kritiserer i den forbindelse.

Når det gjelder flere av forskerne i studiene, påstår han at de er «spiritually in league with practitioners and theorists who believe that writing will inevitably promote learning» (Ackerman, 1993, s. 357). Ifølge Ackerman har dette bidratt til at de har mislyktes med å ta i betraktning faktorer som kan ha forvirret resultatene. For eksempel hevder han at å sammenlikne skriving med andre aktiviteter som forårsaker liknende elevengasjement, er et eksempel på en slik faktor, da «only one study contrasted writing with speech activities» (Ackerman, 1993, s. 354). Noe annet Ackerman (1993) kritiserer, er at de fleste studiene måler effekten læring har på *hukommelse* og *forståelse* – et faktum som tyder på at forskerne setter et likhetstegn mellom å lære og å huske – og at studiene sjeldent måler effekten læring har på andre områder, som for eksempel *anvendelse* av lærestoff.

Ifølge Emig (1977) bidrar skriving til at vi bedre forstår og bevarer kunnskap, og hun sier dermed at skriving og læring har mange likhetstrekk. Ackerman (1993) påpeker derimot at skriving *ikke* er synonymt med læring, men heller en *mulig* effekt skriving kan ha under visse kontekstuelle vilkår. I Bangert-Drowns, Hurley og Wilkinsons metastudie av 48 «skrive for å

lære»-studier (2004) er de langt på vei enig med Ackerman, men de sier derimot at kontekstuelle vilkår «*moderate the influence of writing on learning*», og legitimerer med det at skriving *kan* fremme læring (s. 53, min kursiv). Det er imidlertid urealistisk å tenke at skriving *alltid* vil «*facilitate the exercise and development of metacognitive and other learning strategies*», og slik bidra til å forbedre evnen til å bevare kunnskap og forstå faglig innhold (Bangert-Drowns mfl., 2004, s. 33).

## 2.5 Oppsummering

«Skrive for å lære»-bevegelsen kan spores tilbake til 1960-tallet, der skriveforskere ble mer bevisste på hvordan vi lærer gjennom å uttrykke oss språklig. I den forbindelse er det blitt foretatt en rekke internasjonale studier som har undersøkt hvilken betydning skriving har for læringsutbyttet. En amerikansk studie fra 2013 (Gillespie mfl., 2013) undersøkte hvordan *High School*-lærere brukte «skrive for å lære»-aktiviteter. Forskerne fant blant annet at lærerne som oftest ga muntlig instruks til elevene om hvordan de skulle utføre skriveaktiviteten, men det hendte også at de eksempelvis forklarte hvorfor dette var effektivt eller modellerte for dem hvordan de kunne gjøre det. Den vanligste skriveoppgaven i undervisningen var å skrive notater. Hvordan elever lærer av dette, ble blant annet undersøkt i studien til Penrose (1992). Hun forsket på collestudenter og hvordan de tok notater da de skulle øve til en prøve og da de skulle skrive en rapport. Hun oppdaget både at de studentene som skrev utfyllende og selvstendige notater, gjorde det bedre på prøven som ble gitt i ettertid, men også at de studentene som kun «skrev av» fra læreboken, husket mindre. En tredje studie, er en nyere tysk studie av Wäschle mfl. (2015). De forsket på om loggskriving gir bedre forutsetninger for å lære sammenliknet med tradisjonelt leksearbeid – noe det viste seg at det gjorde. Men da resultatene kom en stund etter at intervensjonsperioden var over, utførte de enda en studie. Denne gangen skulle begge klassene skrive logg etter hver økt, men én av klassene skulle i tillegg reflektere over den personlige nytten lærestoffet hadde. Resultatene viste at de elevene som gjorde det, fikk en større interesse for faget, samt at de bedre evnet å tenke kritisk.

«Skrive for å lære»-forskningen har også blitt kritisert, blant andre av Ackerman (1993), fordi flere «skrive for å lære»-studier som blitt foretatt, viser motstridende resultater med hensyn til hvorvidt skriving fremmer læring. I sin artikkel, der han undersøker 35 slike studier, sier han at det er flere årsaker til de ulike resultatene. Han hevder blant annet at forskerne har



mislyktes i å ta i betraktning faktorer som kan ha forvirret resultatene, og han nevner som et eksempel at de har undervurdert andre læringsmetoder som i tilnærmet grad forårsaker liknende elevengasjement og læring. Ackermans (1993) konklusjon er at skriving ikke er synonymt med læring, men heller at skriving kan ha en mulig effekt under visse kontekstuelle vilkår.

## 3 Teoretisk rammeverk

«Når man da må sette ord på noe,  
fester det seg så mye bedre.  
Det integrerer seg litt mer i deg,  
og man må tenke seg om enda  
bedre for å forstå det.»

- Elev (om å «skrive for å lære»)

### 3.1 Introduksjon

I dette teorikapittelet vil jeg se nærmere på hvorfor og på hvilke måter språk er viktig for å lære, da dette er helt sentralt for denne studien. I undervisningsopplegget jeg laget, er det lagt opp til at elevene lærer gjennom å bruke språket skriftlig i norskundervisningen, så det teoretiske rammeverket som følger, har stor betydning både for utarbeidningen av opplegget, men også for det analytiske etterarbeidet med datamaterialet jeg samlet inn. Jeg vil først gjøre rede for det læringsteoretiske bakteppet til studien. Deretter følger tre teoretiske dimensjoner som er sentrale i denne sammenhengen: *Språk er viktig for læring* (3.3), *Dialogen* (3.4) og *Skrive for å lære* (3.5).

### 3.2 Læringsteoretisk bakteppe: Sosiokulturell

#### læringsteori

Det finnes ulike syn på hva læring er og hvordan det oppstår. En tradisjon som har stått sterkt i vår tid når det gjelder dette, er det som kalles overføringsmetaforen (Dysthe, 2001; Wittek, 2014). Ifølge overføringsmetaforen blir kunnskap og informasjon overført mellom mennesker «ved at sendaren kodar ein bodskap i språkleg form, som så blir send til mottakaren ved hjelp av eit medium» (Dysthe, 2001, s. 50). Olga Dysthe (2001) påpeker at dette resulterer i at vi får et forenklet og teknifisert syn på hvordan vi samspiller og lærer av hverandre, der overføringen av kunnskap heller fører til reproduksjon av denne enn til forståelse.

Hvordan skal vi så forstå læring? Den amerikanske psykologen Jerome Bruner (1997), som blant annet er sentral innenfor konstruktivistisk læringsteori, hevder at de erfaringene vi har

fra egen skolegang, påvirker oss på den måten at de får stor betydning for hvordan vi tenker om skole og undervisning. I artikkelen «Om undervisning og læring» av Line Wittek (2014) listes det opp fire hovedoppfatninger vi har om hva læring er og hvordan den oppstår: *Læring som imitasjon*, *Læring som overlevering*, *Læring som aktivitet og selvregulering* og *Læring som deltakelse i fortolkende fellesskap*. Denne studiens teorigrunnlag bygger på at læring er en *aktivitet* samt at læring er *deltakelse i det fortolkende fellesskap*, og dette er sentralt i det som kalles sosiokulturell læringsteori. Teorien likner den konstruktivistiske læringsteorien når det gjelder to forhold: Den konstruktivistiske grunntanken om at læring *konstrueres* i hvert enkelt individ – som en motsats til at den *overføres* fra et menneske til et annet – og at læring skjer gjennom *deltaking* og *samspill* med andre (Dysthe, 2001; Wittek, 2004). Dysthe (2001) hevder imidlertid at sosiokulturell læringsteori ikke er én avgrenset teori, men at det er ulike retninger og vektlegginger innenfor denne måten å forstå læring på. Selv om det er mange grunnleggende fellestrekk når det gjelder læringssynet, er det likevel ulike måter teoretikerne forstår sentrale begreper på eller hva de velger å legge vekt på som viktigst.

Ut fra et sosiokulturelt perspektiv er det først og fremst kommunikative prosesser som er sentrale for læring og utvikling (Dysthe, 2001; Imsen, 2005). Språk og kommunikasjon er viktig for læring, ikke bare som et *middel* for læring, men som selve «*grunnvilkåret* for at læring og tenkning skjer» (Dysthe, 2001, s. 49, min kursiv). Sosialantropologen Jean Lave og didaktikeren Etienne Wenger hevder det samme. I boken *Situated learning* (1991) forklarer de hvordan læring er et sosialt fenomen. En forutsetning for å lære er at man deltar i et praksisfellesskap, og de ser på *språket* som en måte å gjøre dette på i sosiale situasjoner. Språket er med andre ord det viktigste redskapet, for gjennom å bruke språket i deltakelsen med andre, får man mulighet til å ta del i andres erfaringer og opplevelser. To teoretikere som er sentrale i denne forbindelse, er psykologen Lev Vygotsky (1896-1934) og språk-, litteratur- og kulturteoretikeren Mikhail Bakhtin (1895-1975). Vygotsky la vekt på språket som et redskap for intellektuell utvikling, mens Bakhtin så på språket som et element i en kulturell dialog (Bakhtin, 1998; Imsen, 2005; Vygotsky, 1978, 2001).

Det er ulike måter å forstå Vygotsky og Bakhtin på. Når det gjelder Vygotsky, forsøker han å «utvikle en holistisk teori om menneskets sosiokulturelle utvikling som en kontinuerlig, interaktiv og meningsdannende prosess» (Rodina, 2012). Til tross for dette, er det likevel ulike måter arbeidet hans blir og har blitt tolket på. Koshmanove (2007) beskriver det på denne måten:

The Vygotsky described in the books of J. Wertsch (1985) does not resemble the Vygotsky in the works of A. V. Brushlinskii (1994) or V. P. Zinchenko (1996). M. G. Iaroshevskii (1991) and Kozulin (1990) do not agree in their evaluations of Vygotskian theory with Van der Veer and Valsiner (1991), Veresov (1992), or Leontiev (1998). (Koshmanove, 2007, s. 62).

Min fremstilling av ham baserer seg i hovedsak på Bråten (1996), Dysthe (1995, 2001), Imsen (2005), Vygotsky (1978, 2001), Wittek (2004), Wittek og Dale (2013) og Øzerk (1996).

Én måte Bakhtin forstås på, og som denne studien i hovedsak baserer seg på, finner vi i Olga Dysthes arbeid om «det flerstemmige klasserommet» (Dysthe, 1995). Her tar Dysthe tak i et sentralt tema fra Bakhtin, nemlig *dialogisme*. Hun bruker hans kritikk av den «monologiske» talen, som hindrer at andre får delta med sine syn og perspektiver, i motsetning til den «dialogiske», der mening oppstår i samspillet eller dialogen mellom mennesker. Denne tanken overførte Dysthe til et pedagogisk-didaktisk resonnement om hvordan læring oppstår og utvikles i samspill mellom de aktørene som slipper til i klasserommet (Smidt, 2008). Hun trekker blant annet frem hvilke muligheter *skrivning* gir til å få frem flere stemmer i den forbindelse. Smidt (2008) påpeker hvor modig denne overføringen er, for Bakhtin skrev nesten aldri noe om pedagogisk praksis. Likevel er teorien hans om dialogen som en forutsetning for å skape mening, svært aktuell også når det gjelder det pedagogiske arbeidet som skjer i klasserommet (Dysthe, 1995, 2001; Dysthe & Igland, 2001).

### **3.3 Språk er viktig for læring**

To sentrale aspekt ved sosiokulturelle læringsperspektiver er at læring er mediert og at språket er viktig i læringsprosessen (Dysthe, 2001). På dette området er Vygotsky sentral, og jeg vil i denne delen først se nærmere på hvordan de høyere psykologiske prosessene utvikler seg gjennom sosial interaksjon med mennesker eller redskaper i vid forstand. Deretter vil jeg ta for meg hvordan språket er det viktigste medierende redskapet vi har i læringsprosessen og begrepsdannelsen.

#### **3.3.1 Læring er mediert**

At læring er mediert (formidlet), betyr at læring forutsetter en form for støtte eller hjelp i læringsprosessen, enten denne hjelpen kommer fra personer eller redskaper i vid forstand (Bråten 1996; Dysthe, 2001). Sentralt i denne tradisjonen finner vi Vygotsky. Som psykolog

var han opptatt av hvordan menneskets bevissthet utvikler seg gjennom danning av høyere psykologiske prosesser (Bråten, 1996; Dysthe & Igland, 2001).

Ifølge Vygotsky er den viktigste forutsetningen for at vi utvikler en høyere psykologisk prosess, at den er sosialt determinert (Bråten, 1996). Med det mener han at det er ulike sosiale aktiviteter som medierer høyere psykologiske prosesser. Her skiller Vygotsky seg fra konstruktivistiske perspektiver, for han hevdet at intellektuell utvikling kun har utgangspunkt i sosial aktivitet. For Vygotsky var undervisning i skolen en av de viktigste sosiokulturelle aktivitetene for utviklingen av disse prosessene, og han begrunnet det med at undervisningen skapte utviklingsmuligheter for nye former for tenkning (Bråten, 1996). For eksempel så han på samarbeid mellom barn og voksne som en særegen sosial organisering som legger til rette for at barnet kan få utvikle seg. Han kaller dette for den nærmeste utviklingssonen, som betegner «forskjellen mellom det et barn kan hankses med alene på det kognitive området, og det det kan lære av oppgaver under medvirkning av en voksen» (Bråten, 1996, s. 32).

Vygotsky (1978) redegjør for denne utviklingen: Først eksisterer de psykologiske prosessenes høyere former i det sosiale livet barnet har, samt i støtten det får av andre. Deretter overfører barnet selv denne sosiale måten å tenke på til sin egen indre psykologiske verden. Dette kaller han for internalisering.

Internalisering beskriver prosessen som skjer når en ytre operasjon rekonstrueres til å bli en indre operasjon, og på den måten blir en del av de høyere psykologiske prosessene:

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, *between* people (interpsychological), and then *inside* the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relations between human individuals. (Vygotsky, 1978, s. 57, min kursiv).

Barnet beveger seg fra egosentrisk tale til indre tale, eller tenkning. Dette er en aktiv prosess fordi barnet aktivt rekonstruerer det som skjer under den sosiale samhandlingen med en voksen (Vygotsky, 1978). Det som er interessant, er at internaliseringsprosessen fordrer hjelp fra fysiske og intellektuelle redskaper, slik at våre mentale funksjoner kan bli medierte (støttet eller formidlet) (Igland & Dysthe, 2001). Som nevnt ovenfor hevdet Vygotsky at det først og fremst er *sosiale aktiviteter* som fremmer de høyere psykologiske prosessene i hvert

individ, men han fremhevet også at de ikke bare er sosialt mediert. I internaliseringsprosessen utvikler barnet et språk som gjør at det etter hvert kan uttrykke seg forståelig, samtidig som intellektuelle tanker formes av evnen til å tale. Dermed er de psykologiske prosessene også mediert av *tegn og symboler* (Bråten, 1996; Dysthe, 2001; Vygotsky, 1978). Her er språket i en særstilling, og ifølge Vygotsky (1978) er det det viktigste medierende redskapet vi har. Dysthe og Igland (2001) argumenterer for at *samhandling* – ofte i betydningen «interaksjon mellom mennesker» – også skjer på et nivå mellom mennesker og kulturelle redskaper av ulike slag, og legitimerer dermed det *skriftlige* språkets plass med hensyn til å være et medierende redskap i læringsprosessen, noe denne studien i all hovedsak baserer seg på. Jeg skal nå ta for meg hvorfor og på hvilke måter språket er viktig for å lære.

### 3.3.2 Språket som et medierende redskap

Det jeg forsker på i denne studien, er hvordan vi kan bruke skriveoppgaver i undervisningen for bedre å legge til rette for at elevene lærer i norskfaget. Språkets rolle i denne læringsprosessen er derfor av svært avgjørende betydning. Spørsmålet er imidlertid på hvilke måter? Det er nemlig ulike teorier om forholdet mellom språk og tenkning. Grovt sett kan vi dele dem inn i tre kategorier: De som mener at vi tenker gjennom språket og at tenkningen derfor er språkavhengig, de som mener at språket kun formidler tanken, som en form en ferdig tanke kan uttrykkes i, og de som befinner seg et sted mellom disse to, og som mener at språket er et viktig redskap til å fremme tenkning (Dysthe, 1995). For Vygotsky var språket tenkningens sosiale redskap, og han hevdet at tanken utvikles og formes av språket (Øzerk, 1996). I den norske oversettelsen *Tenkning og tale* (2001) redegjør han for sitt syn:

Tankens forhold til ordet er ikke en ting, men en prosess, en kontinuerlig bevegelse frem og tilbake fra tanke til ord og fra ord til tanke. Under denne prosessen gjennomgår forholdet mellom tenkning og ord forandringer som i seg selv kan betraktes som utvikling i funksjonell betydning. Tenkningen kommer ikke bare til uttrykk i ord; *den blir til gjennom dem*. [...]  
Tanken finner ikke bare sitt uttrykk i talen; den finner sin virkelighet og sin form. (Vygotsky, 2001, s. 190-191, min kursiv).

Ifølge Vygotsky eksisterer tanker i en preverbal form, men uten ord blir tankene flyktige og forsvinner lett for oss. I sitatet ovenfor blir det tydelig at språk og kommunikasjon er selve forutsetningen for at læring og tenkning kan skje. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv er kommunikative prosesser som lytting, samtale og skriving nemlig helt sentrale for vår

utvikling og læring (Dysthe, 2001). Vi bruker språket til å forstå og tenke og til å uttrykke det vi forstår, til andre. Her kommer vi tilbake til den doble funksjonen språket har, gjennom det som ble nevnt ovenfor om internalisering: Tenkningen utvikler seg fra samtale med andre til vår egen indre samtale.

I barnas språklige utvikling mente Vygotsky at utfordringen ikke ligger i innlæringen av lyder, men i å forstå begreper som enkelte ord refererer til (Vygotsky, 2001; Wittek & Dale, 2013; Øzerk, 1996). Å ha begrepsforståelse innebærer å forstå sentrale meningsbærende redskaper i det språklige repertoaret vårt, og når man innfører et nytt begrep, vil det si «at man starter prosessen med å tilegne seg det» (Vygotsky, 2001, s. 139). Begreper må med andre ord utvikles i hvert individ, så en direkte læring av et begrep er ifølge Vygotsky ikke mulig; det vil kun resultere i at barnet *simulerer* kunnskap (Vygotsky, 2001). I begrepsdannelsen skiller han mellom spontane, eller hverdagslige, begreper og vitenskapelige begreper.

Spontane begreper dannes i hverdagslige sammenhenger, og de starter sin utvikling i møte med erfaringer og i samtale med andre. Vitenskapelige begreper tilegnes derimot ved tilrettelagt læring<sup>4</sup>. Dette er to ulike sider ved begrepsdannelsen, men de foregår samtidig og de påvirker hverandre. Prosessen med å lære et vitenskapelig begrep «går langt utover grensene for barnets umiddelbare erfaring», noe som vil si at tilegnelsen foregår ved hjelp av andre kjente begreper – spontane eller vitenskapelige – som barnet allerede er i besittelse av (Vygotsky, 2001, s. 146). I begrepsdannelsen av vitenskapelige begreper kan eleven i en opplæringsammenheng for eksempel få en definisjon fra læreren, som bruker språket til å formidle betydningen. Elevene lærer dermed *om* språk gjennom å bruke språket selv, for bevisstheten de får om begrepet læreren formidler, må de systematisk fylle opp med innhold gjennom erfaring med bruk av begrepet. På denne måten knytter Vygotsky barns begrepsutvikling til lærerens dialog med elevene. Det som er viktig i den sammenheng, er at begreper *må læres*, og barnets sosiokulturelle erfaringer og opplevelser har en avgjørende rolle for den språklige utviklingen, som igjen har stor betydning for begrepsforståelsen (Vygotsky, 2001).

---

<sup>4</sup> Noe som kan minne om Vygotskys begrepssett med spontane og vitenskapelige begreper, er det Bakhtin kaller for primære og sekundære talesjangre (se 3.4.2) og Dysthes mfl. (2000) hovedskille mellom to typer skriving: Tenkeskriving og presentasjonsskriving (se 3.5.2). Denne koblingen mellom begrepene drøftes under 6.6.

For Vygotsky (2001) var språket først og fremst en handlingsmedierende kulturgjenstand. Med det mente han at vi ved bruk av språket – enten skriftlig eller muntlig – kan kommunisere med hverandre. Språket hjelper oss til å strukturere og videreutvikle tanker, og ved å sette ord på dem oppdager vi hva som er uklart, og dermed ikke helt internalisert ennå (Postholm mfl., 1999; Vygotsky, 2001). I denne språkutviklingen er det det sosiale samspillet som er viktig. Bakhtin delte dette synet på språket, og når det gjelder språket som det viktigste medierende redskapet, har han gitt oss ny innsikt.

## 3.4 Dialogen

Jeg vil nå se nærmere på språket og hvordan dette er vårt viktigste læringsredskap, sett fra et litt annet perspektiv enn Vygotskys. Bakhtin argumenterer nemlig for at mening oppstår *i dialogen* eller samspillet mellom mennesker, eller mellom mennesker og tekster, og det er derfor viktig hvordan vi forstår begrepet dialog, samt på hvilken måte dialogen er relevant for denne studien. Videre vil jeg ta for meg begrepene ytringer og talesjangre. I den forbindelse kommer jeg inn på to nært beslektete begreper – forståelse og meningsskapning – og hvilken rolle disse har med hensyn til å lære. Til slutt vil jeg se nærmere på hva som menes med monologiske og dialogiske klasserom.

### 3.4.1 Et utvidet dialogbegrep

Hva menes med dialog? Det er enkelt å tenke seg at dialog kun refererer til den muntlige samtalen mellom mennesker som står ansikt-til-ansikt, men i boken *Spørsmålet om talegenraene* innledes det med å si at «[a]lle typer menneskeleg verksemd er knytt til bruken av språk» (Bakhtin, 1998, s. 1). Vi ser da at dialog-begrepet brukes i en videre betydning, nærmere bestemt på tre forskjellige måter: «1) dialog i eit makroperspektiv, dvs. eit overordna syn på menneskeleg eksistens, 2) dialog i eit mikroperspektiv, dvs. korleis meining og forståing blir skapt i interaksjon, 3) dialog som motsetnad til monolog» (Dysthe, 1996, s. 110). Begrepet dialog må derfor forstås på flere nivåer. Som et overordnet begrep, mente Bakhtin at all kommunikasjon er dialogisk, der hele den menneskelige eksistens forstås som dialog: «Livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, være enig osv.» (Bakhtin, sitert i Dysthe, 1995, s. 61). Grunnlaget i Bakhtins dialogisme er derfor at vi først og fremst bruker språket for å *kommunisere*, være i dialog, og ikke for å uttrykke oss selv (Dysthe, 1995). I denne studien brukes dialogbegrepet i en utvidet forstand som også omfatter skriftlig kommunikasjon, slik også Dysthe (1995) bruker



begrepet. Hun har i avhandlingen sin listet opp en systematisering av dialogiske relasjoner i klasserommet som for eksempel kan omfatte følgende:

1. lærerens interaksjon med hele klassen eller gruppa (oftest muntlig)
2. lærerens interaksjon med individuelle elever (kan være både skriftlig og muntlig)
3. muntlig interaksjon elevene imellom
4. interaksjon mellom en elevs tekst og en gruppe medelever (skriftlig eller muntlig)
5. interaksjon mellom en rekke tekster i klassen, for eksempel i læreboka, andre kilder, elevtekster
6. interaksjon med tekster utenfor klassen
7. interaksjon mellom muntlige og skriftlige tekster i klasserommet. (Dysthe, 1995, s. 61).

Dermed blir det tydelig at begrepet dialog innbefatter mer enn kun den muntlige samtalen mellom to mennesker. En elev kan for eksempel være i dialog med sin egen tekst, noe undervisningsopplegget som gjennomføres i denne studien, gir anledning til. I undervisningsopplegget legges det i tillegg opp til at jeg som lærer, regelmessig er i skriftlig dialog med hver enkelt elev ved hjelp av en notatbok.

### **3.4.2 Læring som dialog**

Innledningsvis i teorikapitlet ble det nevnt at overføringstradisjonen har stått sterkt i vår tid. En som står for et alternativ til denne måten å forstå læring på, er Bakhtin. Som språkteoretiker var han opptatt av språket og dets konstruerende funksjon når det gjelder å skape mening. I likhet med at kunnskap ikke kan overføres fra én person til en annen, mente Bakhtin at heller ikke språk kan overføres. Språk er derimot en konstruksjon av felles mening gjennom språklig samspill (Dysthe, 1995). Den enkle avsender – budskap – mottaker-modellen vi kjenner igjen fra skolen, er dermed noe misvisende, for den fanger ikke opp at mening skapes i *samspillet* eller *dialogen* mellom avsender og mottaker.

Bakhtins dialogiske teori er ikke en pedagogisk eller didaktisk teori, men den er likevel en språkfilosofisk tenkning som har fått konsekvenser for synet på hvordan mening skapes, og hvordan kunnskap oppstår og utvikler seg (Dysthe, 2001). Dialogens rolle i å forme språk og tenkning, var nemlig helt sentral i Bakhtins arbeid. En av hans teorier omhandlet ytringer og hvordan en ytring alltid er et svar på andre ytringer, samtidig som den forutser fremtidige svar (Bakhtin, 1998). Ordene, lydene eller setningene vi lager, er kunstige, konstruerte enheter. Vi snakker ikke i ord, men i ytringer. Bakhtin (1998) sier om ytringens grenser at

den ikke er «ei vilkårlig, men ei reell eining, klårt avgrensa gjennom bytet av talande subjekt. Ho vert avslutta ved at ordet vert overlate til den andre ... » (s. 14). Ytringen begynner derfor idet en person tar til å snakke eller skrive og avsluttes når en annen overtar. Bakhtin, som litteraturteoretiker, redegjorde for dialogisme i litteraturen i boken *Problems of Dostoevsky's Poetics* (1984), der han hevdet at et verk er i dialog med et annet verk. En ny utgivelse er allerede påvirket av et tidligere verk, men den nye utgivelsen vil også påvirke et tidligere verk og endre dets natur. Prinsippet om gjensidig påvirkning overførte han til å gjelde *alle* ytringer (Bakhtin, 1998; Smidt, 2008).

Når vi ytrer oss muntlig eller skriftlig, svarer vi alltid på den foregående ytringen ved enten å motsi, stadfeste, supplementere eller bygge videre på den (Bakhtin, 1998; Igland & Dysthe, 2001). Men enhver ytring har minst *to* stemmer – stemmen til den som ytrer, og til den som lytter. Ifølge Bakhtin (1998) er ytringene våre alltid adresserte; vi vender oss alltid til noen andre. La oss ta et eksempel fra klasserommet: Elever ytrer seg både muntlig og skriftlig i undervisningen, de har foredrag og skriftlige prøver, og ingen av disse ytringene kan forstås som isolerte enheter, upåvirket av det foregående og det forventende. I stedet preges elevenes ytringer i stor grad av for eksempel *skriveoppgaven som er gitt i forkant, og den forventende responsen fra læreren* etterpå. En skriveoppgave bærer med seg en forventning til hva elevene skal skrive ved føringene og instruksjonene den gir i oppgaveteksten. Elevenes svar blir deretter formet på bakgrunn av oppgaveteksten samt den responsen de venter seg fra læreren. Dermed er bevisstheten om adressater alltid med på å forme en ytring mens den blir til (Igland & Dysthe, 2001).

Vi som ytrer oss, foregriper et aktivt svar fra adressaten i form av for eksempel «einighet, sympati, innvending eller utført handling, motstand eller støtte» (Igland & Dysthe, 2001, s. 112). I denne sammenheng er det to nøkkelord som har stor betydning: Forståelse og meningsskapning. Begrepene kan vanskelig skilles, og det er heller ikke hensikten her, men jeg ønsker å tydeliggjøre hva det vil si å forstå og hvordan denne forståelsen skapes (jf. begrepet meningsskapning). Forståelsen kan fra adressatens side realiseres gjennom direkte, ytre handling, slik tilfellet ofte er når læreren vurderer elevenes tekster, eller så kan den aktive forståelsen komme på et mye senere tidspunkt, for eksempel gjennom at adressaten bruker det han eller hun har lest, i en samtale med noen andre. Uansett hvordan forståelsen uttrykkes, er den alltid dialogisk, for det er først når vi er deltaker i en dialog – i det at vi i vid forstand gir et svar – at vi er i stand til å forstå (Igland & Dysthe, 2001). Ifølge Bakhtin (sitert

i Igland & Dysthe, 2001) blir forståelsen bare virkeliggjort i responsen, for «understanding and response are dialectically merged and mutually condition each other; one is impossible without the other» (s. 113). Forståelse og respons er med andre ord så nært knyttet til hverandre at de fullt og helt avhenger av hverandre. Forståelse krever derfor alltid «en eller annen form for respons, gjensvar, dialogisk utveksling» (Bakhtin, gjengitt i Dysthe, 1995, s. 64). Hvis lærerens rolle er å «lære fra seg» og elevenes oppgave er å motta, avkode og lagre kunnskap, vil ikke dette alene fremme forståelse hos eleven, da enveisoverføring ikke bidrar til å styrke dette. Eleven må få mulighet til å respondere. Ifølge Dysthe (1995) trenger derimot ikke elevens respons å være skriftlig, for en reell dialog i en undervisningssituasjon vil også gjøre forståelsen og tilegnelsen lettere. I denne studien er det imidlertid verbaliseringen i form av skriftlig respons som det legges til rette for i undervisningen.

Når det gjelder meningskaping, eller hvordan forståelse skapes, kommer dette til uttrykk i en kollektiv oppfatning av hvordan mening skapes. Den som ytrer seg, tar for gitt at adressaten forstår ytringen, og svaret denne gir, «er eit aktiverande prinsipp for meining som først oppstår når ei ytring er forstått på eitt eller anna nivå» (Igland & Dysthe, 2001, s. 113). Den vestlige individsentretre tradisjonen hevder at mening skapes i individet, men av sitatet blir det tydelig at mening skapes når parter samhandler i bestemte kontekster (Dysthe, 1995; Igland & Dysthe, 2001). Hvordan vi forstår begrepet meningskaping, har dermed stor betydning for undervisningen i skolen: «Det er ikke individet, men 'vi' som skaper mening» (Dysthe, 1995, s. 64).

Nå har vi sett på hvordan forståelse realiseres og mening skapes i et individ, og vi har tatt for oss hvordan enhver ytring prinsipielt er dialogisk fordi den er preget av den forrige ytringen og den forventede responsen. I tillegg til dette er også *talesjangeren* som benyttes av den som ytrer seg, med på å gjøre en ytring dialogisk. I lingvistikken er språkssystemet basert på regler, og det er felles for alle. Talen er ifølge Bakhtin (1998) individuell og unik, og den er basert på systemer, eller talesjangre, der en talesjanger defineres som en «typisk form for komposisjon av ei individuell ytring», og kan derfor ikke forstås som den individuelle ytringen i seg selv (Dysthe, 2001, s. 114). Til talesjangrene må vi ifølge Bakhtin (1998) regne «både korte replikkar i kvardagslege dialogar [...], kvardagsforteljinga, brevet [...], den korte standardiserte militære kommandoen, den utførlege og detaljerte forordninga, det temmeleg brokute repertoaret av forretningsdokument [...], og mangfaldet av journalistiske ytringar» (Bakhtin, 1998, s. 1). De ytringsformene vi bruker i hverdagslige kommunikasjonsformer,

kaller han for primære talesjangre. Den andre gruppen han deler talesjangrene inn i – de sekundære – er de formaliserte og institusjonelle talesjangrene, altså de mer komplekse og sammensatte formene for språkbruk. Denne måten å forstå sjanger på gir et grunnlag for å forstå ytringene og tekstene våre, men også for å forstå hvordan nye og komplekse ytringsformer blir til og hvilke komponenter de består av (Igland & Dysthe, 2001). Den primære talesjangeren vi bruker i en bestemt hverdagssituasjon, bestemmer i stor grad formen for samhandlingen, og det er i hverdagssituasjoner at talesjangre har oppstått og fortsatt oppstår (Igland & Dysthe, 2001). De sekundære talesjangrene blir derimot til gjennom en omformingsprosess fra de primære talesjangrene. Dette skjer på den måten at de

tek opp i seg og foredlar ulike primære (enkle) genrar som vert danna i den umiddelbare talekommunikasjonen. Desse primære genrane, som vert tekne opp i den komplekse, gjennomgår ein transformasjon og får ein spesiell karakter: dei misser sine umiddelbare relasjonar til den reelle røynda og til andre sine ytringar. (Bakhtin, 1998, s. 3).

Primærsjangrene er derfor et utgangspunkt for ny og mer kompleks konstruksjon av formaliserte og institusjonelle ytringsformer. Dette ser vi skje i stor skala i dagens samfunn. Ulike fora på Internett eller smarttelefoner bidrar for eksempel til at det kontinuerlig skapes nye ytringsformer, som i sin tur blir standardiserte og formaliserte. Når vi overfører dette til utdanningsfeltet, forstår vi hvor stort mangfoldet av stemmer, språk og talesjangre er, og alt dette må lærere og elever forholde seg til. Igland og Dysthe (2001) trekker frem at disse ulikhetene «kan utnyttast konstruktivt og fremje læring og utvikling. Men det krev aktiv deltaking i dialogiske samspel og motspel som opnar for meiningsskaping gjennom felles forståing og gjensidig påverknad» (s. 115).

### **3.4.3 Monologiske eller dialogiske klasserom**

Monologisk og dialogisk brukes gjerne som motsetninger til hverandre; monologisk innebærer entydighet og enveiskommunikasjon, mens dialogisk på sin side fremmer flertydighet og forutsetter samhandling. Ifølge Dysthe (1995) anerkjenner ikke Bakhtin at monologen eksisterer, fordi en hvilken som helst tekst (eller ytring) per definisjon er «blitt til gjennom dialog med andre tekster» (eller ytringer) (s. 67). Men på den andre siden er motsetningen mellom monologen og dialogen viktig for i det hele tatt å kunne forklare hva som menes med dialog. Monologen må derfor forstås i sammenheng med det Bakhtin kaller «det autoritative» og «det indre overbevisende ordet» (Dysthe, 1995).

En autorativ ytring er ikke autorativ fordi den kommer fra en autoritet, men bare dersom den ikke gir rom for tvil, spørsmål eller motforestillinger – med andre ord egen tenkning og refleksjon (Dysthe, 1995; Igland & Dysthe, 2001). Som tidligere nevnt brukte Dysthe i sitt doktorgradsarbeid (1995) Bakhtins kritikk av den «monologiske» talen, som hindrer at andre får delta med sine syn og perspektiver, og kontrasterer den med den «dialogiske», der mening oppstår i samspillet eller dialogen mellom mennesker. Dette overførte hun til klasserommet, som burde være dialogisk, men som svært ofte er monologisk (Dysthe, 1995; Rommetveit, 1996). Når Dysthe (1995) sier at klasserommet eller en klassesamtale er monologisk, betyr ikke det at det dialogiske aspektet mangler, men at potensialet ikke er utnyttet. Jeg tolker det dithen at undervisningsformer som for eksempel en forelesning, som i sin natur er monologisk, kun forblir monologisk dersom læreren kun stiller for eksempel faktaspørsmål eller ja/nei-spørsmål, og deretter fortsetter med sitt. Hvis læreren derimot åpner opp for at elevene kan få komme i en dialog med emnet hun har forelest om, utnyttes det dialogiske potensialet. Dette kan læreren gjøre ved for eksempel å be elevene om å diskutere noe med en læringspartner eller skrive noe, som en respons til det hun har forelest om.

Hvorfor er det så viktig å utnytte det dialogiske potensialet i klasserommet? Igland og Dysthe (2001) påpeker at utvikling forutsetter at det gis rom for dialog.

Å gå i dialog med tekstar og andre stemmer inneber å reaksentuere, prøve ut, gi sin egen versjon, finne sin egen 'aksent'. Berre slik kan ein 'appropriere' ordet til den andre, og 'indre overtydande diskurs' vil oppstå. (Igland & Dysthe, 2001, s. 116).

Med andre ord er det svært viktig at elever får mulighet til å bruke egne ord og omformulere, slik at kunnskapen ikke bare blir gjenfortalt ordrett, men at den i dialogen kan bli «indre overbevisende». Her må vi igjen huske at å gå i dialog med noe eller noen, både kan skje skriftlig og muntlig, og ikke kun muntlig ansikt-til-ansikt, slik vi gjerne tenker det.

I artikkelen «On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one» av Anna Sfard (1998) blir det redegjort for to vanlige metaforer som beskriver to ulike lærings syn: Ett hvor læring kun skjer i individet, der man tenker seg «the human mind as a container to be filled with certain materials», noe som bidrar til at «the learner [...] becom[es] an owner of these materials», og ett hvor læring skjer gjennom deltakelse og samhandling (s. 5). Det første synet er monologisk på den måten at læring er individfokusert og skjer gjennom

tilegnelse, mens det andre er dialogisk og kan plasseres i sosiokulturell læringsteori, der læring skjer gjennom deltakelse. I artikkelen konkluderer Sfard (1998) med at én metafor for læring ikke er nok, og at det er hensiktsmessig å bruke begge to. Metaforene kan gi mening i ulike sammenhenger, for de utfyller hverandre, samtidig som de på noen områder naturlig nok også motsier hverandre. Hvilket rom det egentlig er for det monologiske aspektet i undervisningen, drøftes under 6.5.

## 3.5 Skrive for å lære

Ovenfor har vi sett på hvordan læring forutsetter støtte eller hjelp i form av sosial interaksjon eller ulike læringsredskaper i vid forstand. Språket er vårt viktigste medierende redskap, for vi trenger å uttrykke oss språklig for å utvikle kunnskap. I skole- og undervisningssammenheng kan klasseromsdialogen brukes til å dette, men ikke alle kommer så ofte til orde at denne alene er tilstrekkelig. Klasseromsdialogen eller andre muntlige samtalegrupper kan imidlertid aldri erstattes, for de har naturligvis egenskaper og fordelene som skrijving ikke har. Men i tråd med Dysthes (1995) flerstemmige klasseromstanke, der dialogiske klasserom kjennetegnes ved at det legges til rette for at flere aktører eller «stemmer» slipper til, har skrijving noen fordeler som muntlig tale ikke har. Vi skal nå se nærmere på noen av disse fordelene skrijving bærer med seg og hvorfor vi lærer av å skrive. Deretter skal jeg gjøre rede for et viktig skille mellom to hovedtyper skrijving – å skrive for å lære og å skrive for å *presentere* – da dette har stor betydning for hvordan jeg bruker begrepet «skrive for å lære» i denne studien. Til slutt vil jeg gjøre rede for teorien jeg har basert meg på i utformingen av undervisningsopplegget i denne studien.

### 3.5.1 Hvorfor lærer vi av å skrive?

Vi har sett på hvordan det å bruke språket i seg selv er en viktig forutsetning for å lære. Tanken utvikles og formes gjennom språket (jf. Vygotsky), som fungerer som et redskap for tenkning og problemløsning. Til tross for at det er uenighet om hvorvidt det er det skriftlige eller talte språket som er viktigst for tankeutviklingen, påpeker Dysthe (1995) at begge deler er viktig. Det er likevel mange fordeler ved å skrive sammenliknet med å snakke, og tidligere lærer og professor Janet Emig (1977) redegjør for noen av disse. Hennes hovedpåstand er at skrijving på en unik måte egner seg til å fremme læring, fordi «writing as a process-and-product possesses a cluster of attributes that correspond uniquely to certain powerful learning strategies» (Emig, 1977, s. 122). Hun påpeker at dette blant annet skyldes skrivningens evne til

å involvere hjernens fremste kapasitet, noe som fører til at både den venstre og den høyre hjernehalvdelen er i aktivitet. For å konkretisere på hvilke måter skriving fremmer læring, har jeg brukt Applebee (1984), Britton mfl. (1975), Emig (1977), Gillespie mfl. (2013) samt Flower og Hayes (1981): 1) Det bidrar til at man uttrykker seg mer presist, fordi man må ta bestemte valg om hvilken informasjon som er viktigst når man skriver om et spesifikt emne. 2) Det hjelper den som skriver, til å integrere kunnskap på en hensiktsmessig måte, for skriving fører til at man må binde teksten sammen, slik at den blir organisert på en logisk måte. 3) Skriving støtter refleksjon, for tanken gjøres tilgjengelig for refleksjon når den formuleres skriftlig. 4) Det fremmer personlig involvering i det emnet man skriver om, for den som skriver, må bestemme hvordan emnet skal bli behandlet i selve skriveprosessen. 5) Skriving bidrar til at man i større grad må tenke etter hva begreper betyr, hvis man skal forklare dem.

De fem punktene over viser alle til ulike egenskaper skriving har. En annen egenskap ved skriften er det som kalles skriftens permanens. Dysthe (1995) forklarer at når du har skrevet noe, «står det der, tilgjengelig for deg selv og, om du vil, for andre, mens det muntlige ordet er borte når det er uttalt, og er tilgjengelig bare gjennom et godt minne eller lydbåndopptak» (s. 86). Dette har både fordeler og ulemper. En fordel er at språket gjør tankene synlige, slik at de blir tilgjengelige for refleksjon, slik vi så under punkt 3) ovenfor. En ulempe, hvis vi ser det fra et rent skole- og undervisningsperspektiv, er at «[i] et skolesystem der det alltid fokuseres på det som er feil, utvikler mange elever den holdningen at det er tryggest ikke å feste noe til papiret», noe som resulterer i at de synes det er vanskelig å skrive, fordi de frykter for tilbakemeldingen fra læreren (jf. Bakhtin: Ytringene våre preges av den forrige ytringen og *den forventede responsen*) (Dysthe, 1995, s. 87). Det denne studien tar sikte på å si noe om, er hvordan skriving i norskfaget – i likhet med skriving i andre fag – har en unik mulighet til *ikke* å fokusere på det som er feil. På denne måten kan elevene bli tryggere i det å uttrykke seg skriftlig, slik at de i større grad kan konstruere ny kunnskap ved hjelp av skrivingen.

Hvordan lærer vi så av å skrive? Dysthe (1995) sier det slik:

I det meste av litteraturen om skriving-for-å-lære finner vi at begrunnelsen ligger i den intuitive hverdagserfaringen: Mange som bruker skriving, har erfart at selve det å skrive

genererer ideer og tanker som ikke har vært bevisste før. Det hender oftest når skriveren er fri fra sjangerkrav og korrekthetskrav. (s. 86).

Som vi tidligere har sett, gjøres tanken tilgjengelig for refleksjon og bearbeiding først når vi uttrykker oss språklig. Det Dysthe påpeker i denne sammenheng, er at dette oftest skjer når vi «bare kan skrive», det vil si når vi skriver ut tankene våre uten å fokusere på om det skal stå «da» eller «når», om kommaet skal plasseres før eller etter «og» eller om avsnittsinndelingen i teksten er riktig. Det er dette som kalles friskrivning. Friskrivning likner Vygotskys begrep «egosentrisk tale», der barnet beveger seg fra å lytte til en voksens ytre tale til selv å tenke inni seg. Dette er det nærmeste vi kommer selve tankeprosessen (Bråten, 1996; Dysthe, 1995). Når vi «bare skriver», uten tanke på form- eller sjangerkrav, hjelper det oss både til å få tak i det som ennå ikke er helt bevisst for oss, men også til å lokke frem kunnskap i langtidsminnet, som ofte er utilgjengelig for oss før det hentes frem (Dysthe, 1995). Når skrivingen skal vurderes, kan den, som vi har sett, gjøre det vanskelig for noen elever å skrive, fordi de er redde for tilbakemeldingen de tror eller forventer at de får. Dysthe (1995) sier at det første man må gjøre for å hjelpe disse elevene til å bruke skriving som en måte å tenke på, er å unngå å kritisere eller vurdere det de skriver. Jeg skal nå ta for meg et viktig hovedskille mellom to hovedtyper skriving, der den ene – tenkeskriving – kan brukes til nettopp det Dysthe sier om å ufarliggjøre skriving ved *ikke* å vurdere det elevene skriver.

### **3.5.2 To hovedtyper skriving**

Dysthe, Hertzberg og Hoel (2000) (se også Dysthe, 1995; Dysthe & Hertzberg, 2006) argumenterer for at det er to hovedtyper skriving, der det viktigste skillet mellom disse to typene er *formålet* med skrivingen. Både i skolesammenheng og i samfunnet utenfor brukes skriving til ulike formål, og det kan derfor være nyttig å skille mellom det å skrive for å sette ord på tanker, utforske og lære stoff og det å skrive for å kommunisere og presentere det. Disse to hovedtypene for skriving kaller de for tenkeskriving og presentasjonsskriving. En tabell (se figur 4) kan tydeligere vise forskjellen mellom dem:



	Tenkeskriving	Presentasjonsskriving
FORMÅL	«Tenke med pennen» Få ideer Utforske Utvikle ideer Klargjøre vage tanker Forklare for deg selv	Kommunisere Presentere Fremstille  Forklare for andre
KARAKTERISTISKE TREKK	Kreativ tenkning  Teksten orientert mot skriver  Prosessen viktigst	Kritisk analytisk tenkning  Mottakerbevissthet Teksten orientert mot leser Produktet viktigst
MOTTAKER	Du selv Medstudenter i skrivegruppe Lærer som dialogpartner	Utenforstående «Offentligheten» Lærer som evaluator Sensor
SPRÅK	Personlig språk Ekspressivt Ikke vekt på det formelle	Formelt språk (tilpasset diskursfellesskapet) Korrekt
SJANGER (eks.)	Tenketekst, notat, logg, fagdagbok, førsteutkast  Minus formkrav	Fagoppgave, rapport, artikkel, eksamensoppgave osv.  Pluss formkrav

Figur 4: Tenkeskriving vs. presentasjonsskriving (hentet fra Dysthe mfl. (2000, s. 42)).

Det viktigste som kjennetegner tenkeskriving, er, foruten formålet med skrivingen, at vi først og fremst skriver for *oss selv* – men det kan også være for en medelev eller lærer – med et språk der vi ikke fokuserer på form- eller sjangerkrav. Kringstad og Kvithyld (2013a) utdyper ytterligere hva tenkeskriving er når de sier at det er en metode

der elevene «slår av» sensureringsmekanismene, og der målet er at tankene skal strømme fritt ned på papiret. Når elevene tenkeskriver, er ikke form-elementer som rettskriving, tegnsetting

og sjanger det viktigste. Elevene skriver fritt, gjerne tidsbegrenset, for å utvikle kunnskap. Denne formen for skriving egner seg godt til øving, og disse tekstene trenger ikke rettes av lærer. (s. 73).

Hensikten er som vi har sett å lære gjennom å bruke skriving som en måte å tenke på, for læring forutsetter at vi uttrykker oss språklig (jf. Vygotsky). I den forbindelse argumenterer Dysthe (1995) for et perspektivskifte når det gjelder skriving i skolen: *Fra* monologisk *til* dialogisk, *fra* isolert aktivitet (ofte noe elevene gjør hjemme og får karakter på) *til* skriving i samspill med tale, og *fra* å bruke skriving til å lagre informasjon (notater fra bøker og forelesninger) og dokumentert kunnskap (prøver) *til* å bruke skriving for å utvikle kunnskap (ulike typer «Skrive for å lære»-oppgaver).

Begrunnelsen for å la elevene være språklig aktive ved å «tenkeskrive» i en undervisningssekvens er ifølge Dysthe og Hertzberg (2006) svært enkel. Det er nemlig først når man tvinges til å formulere seg, at det vil vise seg om man virkelig har forstått noe. I tillegg er det effektiv bruk av tid. I en klasse kan man selvfølgelig aktivisere elevene muntlig ved å la dem snakke med en læringspartner, men det er vanskelig å la dem snakke alle sammen på en gang. Det er derimot fullt mulig å la alle elevene i en klasse *skrive* samtidig. Til slutt påpeker de også at tenkeskriveøvelser i et lengre perspektiv kan bidra til å løse opp skrivehemninger:

Ved å vende studentene til å skrive spontant og uten tanke på formell korrekthet, vil en kunne frigjøre skriving fra dette presentasjonspresset og dermed avdramatisere det hele. Slik kan det bidra til at studentene blir bedre ikke bare til å lære, men også til å skrive. (Dysthe & Hertzberg, 2006, s. 181).

På bakgrunn av dette har jeg designet et undervisningsopplegg som forsøker å legge til rette for at elevene får uttrykt seg skriftlig i hver økt (jf. forskningsspørsmål 1). Hensikten var å teste ut ulike «Skrive for å lære»-oppgaver, slik at jeg i samtaler med et utvalg elever i etterkant kunne få høre deres erfaringer og tanker om skriveoppgavene som en del av undervisningen. Da jeg laget skriveoppgavene, tok jeg utgangspunkt i Dysthe og Hertzbergs (2006) ideer til mikrooppgaver, som de kaller det, i undervisningen. I tillegg har jeg brukt

noen forslag fra Bean (1996). I undervisningsopplegget er det sju ulike skriveoppgaver<sup>5</sup> det varierer mellom:

- «Skriv alt du vet om ...»
- Drøftingsoppgave
- Tankekart
- Ordforklaringsoppgave
- Førlesningsoppgave
- Logg

### 3.6 Oppsummering

I et sosiokulturelt læringsperspektiv er språk og kommunikasjon grunnvilkåret for at læring og tenkning skjer. Vi lærer gjennom samhandling eller dialog med andre mennesker eller redskaper i vid forstand. Vygotsky hevder at tanken utvikles eller blir til gjennom ordene vi ytrer, enten muntlig eller skriftlig, og at vi derfor er helt avhengige av å uttrykke oss språklig for å lære.

I språkutviklingen er det sosiale samspillet av stor betydning, et syn Vygotsky delte med blant andre Bakhtin. Bakhtin mente at språket er en konstruksjon av felles mening, og at meningen oppstår i dialogen vi har med en annen person eller en tekst. Når vi ytrer oss språklig, er ytringen vår preget av den forrige ytringen og den forventede responsen. Dette får konsekvenser for hva vi velger eller *ikke* velger å si eller skrive, noe som virker direkte inn på hvordan vi legger opp undervisningen i skolen. For elevene *må* nødvendigvis uttrykke seg språklig, fordi forståelsen vår forutsetter at vi responderer på det vi lærer; forståelse og respons er gjensidig avhengig av hverandre.

Derfor er det viktig at det dialogiske potensialet i klasserommet utnyttes. Én måte som kan legge til rette for dette, er å la elevene få delta ved å uttrykke seg språklig i ulike undervisningssekvenser. Her har skriftlige oppgaver – sammenliknet med muntlige – ofte den fordel at alle kan delta samtidig. I tillegg blir tanken tilgjengelig for oss på en særegen

---

<sup>5</sup> Oppgavene presenteres mer utførlig under 5.3.1.

måte når den skrives ned; den forsvinner ikke. Dermed blir det tydelig for oss hva vi har forstått eller ikke forstått.

Skriving har ulike formål både i samfunnet og i skolen. Vi skiller mellom *tenkeskriving* – skrive for å utforske, lære, utvikle tanker for oss selv – og *presentasjonsskriving* – skrive for å presentere informasjon for andre. Når vi «tenkeskriver», er vi fri fra formelle krav, slik at vi enklere kan koble oss på tankene våre og videreutvikle dem. Når forutsetningen for å lære er at vi må uttrykke oss språklig, legger slike skriveoppgaver dermed opp til at alle elevene i en klasse kan få lik mulighet til å lære.

## 4 Metode

*«Jeg husker mye mer,  
og det tror jeg skyldes all den skrivinga.»*

- Elev (om å «skrive for å lære»)

### 4.1 Introduksjon

I en periode på tre uker ble det i norskfaget i en VG2-klasse gjennomført et undervisningsopplegg som hadde til hensikt å prøve ut ulike «skrive for å lære»-oppgaver. Fra planlegging av forskningsdesign til gjennomføring av datainnsamling samt etterarbeid med materialet er det foretatt en rekke avgjørelser. For å kunne trekke slutninger om funnenes reliabilitet og studiens validitet, er det viktig å undersøke fremgangsmåten jeg har valgt, samt å se på eventuelle faktorer som truer reliabiliteten og validiteten. I dette kapittelet vil jeg derfor gjøre rede for og drøfte forskningsdesignet jeg har valgt, datainnsamlingen og arbeidet med datamaterialet i etterkant. Jeg tok utgangspunkt i Maxwells (2013) ramme for å planlegge et kvalitativt forskningsprosjekt. Dette er en interaktiv modell der de ulike faktorene – studiens mål, teoretisk rammeverk, problemstilling, metodisk tilnærming og validitet – påvirker hverandre på den måten at valg av problemstilling for eksempel har stor innvirkning på metodisk tilnærming og omvendt, og de må derfor ses i sammenheng med hverandre. I dette kapittelet blir den metodiske tilnærmingen beskrevet og begrunnet. Deretter følger en redegjørelse for utvalg av informanter og datamateriale. Til slutt diskuteres studiens reliabilitet og validitet.

### 4.2 Forskningsdesign

#### 4.2.1 Kvalitativ tilnærming og metode

Sosiologen Vilhelm Aubert (referert i Bjørndal, 2011) definerer en metode som «en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med til arsenalet av metoder» (Bjørndal, 2011, s. 29). For å besvare problemstillingen: *Hvordan kan vi bruke skriving som et redskap for kunnskapsutvikling i norskfaget i VG2?* har jeg derfor valgt en kvalitativ tilnærming.

Kvalitativ forskning innebærer at man nærmer seg «en dypere forståelse av det som skal studeres, med utgangspunkt i et lite utvalg mennesker», i motsetning til kvantitativ forskning, der «en gjerne er opptatt av presis tallfesting av data fra et stort utvalg mennesker» (Bjørndal, 2011, s. 29). Det overordnede målet med kvalitativ forskning er ifølge Monica Dalen (2011) å «utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (s. 15). Kvalitative metoder har ikke som formål å generalisere, men heller å generere kunnskap og utvikle forståelse om det fenomenet man ønsker å undersøke (Cohen mfl., 2011). Denne studien har to formål: 1) Å utvikle et opplegg som ivaretar «skrive for å lære»-prinsippet, og 2) Å få frem elevers erfaringer om hvordan de opplevde undervisningsopplegget og arbeidsmåten. Fenomenet det settes fokus på, er derfor undervisningsopplegget med ulike «skrive for å lære»-oppgaver, men også «skrive for å lære»-prinsippet generelt, da dette er en viktig del av intervjuene med elevene.

Ett av studiens formål er å se på elevers refleksjoner rundt undervisningsopplegget og skriveoppgavene som sådan, og derfor er kvalitative metoder bedre egnet enn kvantitative. Informantene får anledning til å gi utdypende svar, mens forskeren på sin side får mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Hvis hensikten med studien var å kartlegge hvordan lærere arbeider med tenkeskriving i norskfaget på videregående, eller hvordan mange elever forholder seg til skriving som et tenkeredskap, kunne en kvantitativ fremgangsmåte med et spørreskjema som metode vært brukt for å nå et større utvalg.

#### **4.2.2 Aksjonsforskning**

Hvordan forbedre min egen undervisningspraksis? Det er det aksjonsforskning handler om. Det er et begrep som kan forstås på flere måter, men en fellesnevner består i en stadig interaksjon mellom forskning på egen eller andres utførte praksis (McNiff, 2002). Ulvik og Krüger (2012) påpeker at denne utviklingsprosessen også foregår «på et konseptuelt nivå der det ikke bare er aktiviteten som endres, men også den teoretiske forståelsen» (s. 64). Ved å utvikle et opplegg som ivaretar «skrive for å lære»-prinsippet (jf. forskningsspørsmål 1: *Hvordan kan undervisning knyttet til et norskfaglig tema inkludere «skrive for å lære»-oppgaver?*), var målet å forbedre eller endre min egen undervisning. Jeg lagde derfor et opplegg som jeg utforsket effekten av ved å intervju noen elever om det i etterkant, samt evaluere min egen opplevelse av å arbeide på denne måten. I opplegget er ulike «skrive for å lære»-oppgaver i fokus, og disse baserer seg i hovedsak på Dysthe og Hertzbergs

mikrooppgaver i en artikkel om bruk av dette i undervisningen i boken *Når læring er det viktigste* av Helge Strømsø mfl. (2006).

Fordi jeg testet ut noe helt nytt i en ny klasse, bærer opplegget følgelig preg av dette. Formålet med undervisningsopplegget var ikke å teste ut et treukersopplegg som kan brukes i alle VG2-klasser i norskfaget, men å teste ut et bredt utvalg skriveoppgaver og oppgaveformuleringer, slik at denne måten å arbeide på – ved å inkludere ulike tenkeskriveøvelser – kan videreutvikles i min og andres profesjonsutøvelse.

### 4.2.3 Deltakende observasjon

For å kunne besvare forskningsspørsmålet *Hvordan arbeider en VG2-klasse med «skrive for å lære»-oppgaver i norskundervisningen?* valgte jeg å ta rollen som deltakende observatør i klasserommet, der jeg skrev notater fra det jeg hadde observert, kort tid etter at undervisningsøktene var over. Observasjonsnotatene danner, sammen med elevtekstene (se 4.2.4) hovedgrunnlag for den første delen<sup>6</sup> i analysekapittelet (se 5.3).

Bjørndal (2011) skiller mellom observasjon av første og andre orden, der den førstnevnte innebærer at observasjonen er den primære oppgaven forskeren har. Observasjon av den andre orden er derimot forskerens «kontinuerlige observasjon av den pedagogiske situasjonen han eller hun selv inngår i» (Bjørndal, 2011, s. 32). Cohen mfl. (2011) bruker begrepene fullstendig og deltakende observatør om det samme, og det er de begrepene jeg har valgt å bruke her. Cohen mfl. (2011) definerer en deltakende observatør som en observatør

whose knowledge of the group/situation may be intimate and who may gain 'insider knowledge', but who may lack the necessary objectivity to observe reliably and with whom confidences and confidential data may not be shared or given. (s. 457).

Vi ser at det er flere fordeler ved å være deltakende observatør, for eksempel ved at jeg som lærer kjenner elevene mine relativt godt. Jeg kunne valgt å være fullstendig observatør ved kun å observere hvordan en annen lærer gjennomførte undervisningsopplegget, og da i ettertid intervjuet læreren i tillegg til noen av elevene. Som deltakende observatør hadde jeg imidlertid mulighet til å observere og evaluere hvordan undervisningsopplegget eller en

---

<sup>6</sup> Les mer om studiens to ulike analysedeler under 4.4.1.

skriveoppgave tilsynelatende fungerte for elevene, samt å gjøre endringer underveis hvis jeg så at noe ikke fungerte. Et eksempel på en endring jeg gjorde, var at jeg omformulerte ordlyden i en av loggoppgavene, slik at elevene også skulle skrive ned noe de *ikke* hadde forstått i timen. Det er fristende kun å fokusere på det elevene har forstått, men det er god trening i å bli bevisst hva som ennå ikke er klart for dem også (Dysthe & Hertzberg, 2006; Bean 1996). Muligheten til å gjøre denne endringen ville jeg ikke hatt dersom observasjon var min primære oppgave, for det var i møte med noen av elevene mens de skrev logg en dag, at jeg oppdaget at det kunne være en nyttig endring. Bjørndal (2011) påpeker også i den forbindelse at det er umulig for en lærer å undervise uten stadig å iakttta situasjonen aktivt, og at vi derfor bør etterstrebe å bli gode observatører, uansett om observasjon er vår primære eller sekundære oppgave.

Cohens mfl. (2011) definisjon av deltakende observasjon ovenfor viser også at deltakende observasjon som forskningsmetode, har flere utfordringer. For eksempel kan det være vanskeligere for meg som lærer å være objektiv når jeg tolker det jeg observerer, i klasserommet. I tillegg stiller det spørsmål ved metoden som helhet (Cohen mfl., 2011; Wolcott, 1990). Jeg kommer tilbake til dette i delkapittelet om reliabilitet og validitet (se 4.5), men i denne sammenheng er det viktig å påpeke at selv om jeg tok en rolle som deltakende observatør, så var jeg først og fremst lærer. Det har selvfølgelig gjort det mer utfordrende å være observatør, og det er derfor mye jeg ikke har fått observert mens elevene arbeidet med skriveoppgavene.

#### **4.2.4 Elevttekster**

I tillegg til å observere hvordan elevene arbeidet med «skrive for å lære»-oppgavene, samlet jeg også inn og kopierte tekstene de skrev, både underveis og i etterkant av opplegget. Elevttekstene sier noe om hva og hvor mye elevene skrev på de ulike oppgavene, noe som derfor kan bidra til å besvare det samme forskningsspørsmålet som nevnt ovenfor: *Hvordan arbeider en VG2-klasse med «skrive for å lære»-oppgaver i norskundervisningen?*. I tillegg dannet elevttekstene utgangspunkt for intervjuene med fire av elevene i etterkant av undervisningsopplegget (jf. forskningsspørsmål 3 og 4). Elevttekstene inngår dermed både i analysedel I og II.



#### 4.2.5 Det kvalitative forskningsintervju

For å besvare problemstillingen *Hvordan kan vi bruke skriving som et redskap for kunnskapsutvikling i norskfaget i VG2?* har jeg også brukt det kvalitative forskningsintervjuet. Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2010) får forskeren i en intervjuundersøkelse «muligheten til å konsentrere seg om hvordan enkeltpersoner oppfatter enkelte begivenheter, situasjoner eller fenomener i deres eget liv» (s. 20). Dalen (2011) hevder noe liknende, men hun spesifiserer at det kvalitative forskningsintervjuet er «spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser» (s. 13, min kursiv). På denne måten representerer det kvalitative forskningsintervjuet en motpart til kvantitativ forskning, fordi intervjudata sjelden kan brukes til å fremstille statistikk – hvilket heller ikke er hensikten med denne studien, da dette dreier seg om enkeltpersoners erfaringer. Derfor er det kvalitative forskningsintervjuet en hensiktsmessig metode å benytte seg av for å svare på studiens problemstilling, samt forskningsspørsmålene *På hvilke måter opplever et utvalg VG2-elever at «skrive for å lære»-oppgaver bidrar til økt læring?* og *Hvilke typer «skrive for å lære»-oppgaver vurderer de som nyttige i den forbindelse?*. Andre kvalitative metoder, som for eksempel en fullstendig observasjon, kunne blitt brukt, men ikke som en erstatning for intervjuet, da observasjon av elevene i liten grad gir innsikt i elevenes tanker og refleksjoner. I et spørreskjema kunne jeg spurt klassen om hvilke «skrive for å lære»-oppgaver de opplevde at ga mest læringsutbytte og hvorfor, men et spørreskjema gir ingen mulighet til å stille elevene oppfølgingsspørsmål, slik intervju gjør. I intervjuet kan elevene fritt formulere seg muntlig, og jeg som forsker, får mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål hvis det dukker opp nye temaer, noe som kan gi nyttig og kanskje uventet informasjon.

Da jeg planla intervjuet, valgte jeg å ha et semistrukturert intervju, der jeg tar utgangspunkt i en liste med spørsmål som jeg tilpasser underveis i intervjuet (Patton, 1990) (se vedlegg B). Intervjuguiden fungerte som en tydelig ramme for de fire intervjuene, og alle informantene ble stilt de samme spørsmålene underveis. Dette ble gjort for å forsikre meg om at alle fikk lik mulighet til å svare på spørsmålene. Hvordan min forskerrolle både som lærer og intervjuer kan påvirke studiens reliabilitet og validitet, vil diskuteres senere i dette kapittelet. Det samme gjelder valg av spørsmål i intervjuguiden (se 4.5). Intervjuene danner i denne studien hovedgrunnlag for studiens andre analysedel (se 5.4).

Det er flere eksempler på asymmetriske maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer som forskeren må være klar over, og Kvale og Brinkmann (2014) gjør rede for noen av disse. Forskeren må tenke på at «intervjuet er en enveisdialog», der «intervjuerens rolle er å spørre, og den intervjuedes rolle er å svare», noe som kan gjøre at intervjuet står i fare for å bli en manipulerende dialog (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 52). Videre påpeker de at forskeren må se samtalen som et *middel* i forskingen, og ikke som et mål i seg selv, samt at intervjueren har monopol på å fortolke og rapportere hva intervjuobjektet mente. Da intervjuene fant sted, forsøkte jeg som en motvekt til dette å være bevisst de asymmetriske maktforholdene ved å fokusere på å skjule personlige reaksjoner på elevens svar og å være imøtekommende og hyggelig. I tillegg kontrollerte jeg min egen forståelse ved å la elevene korrigere mine oppsummeringer av deres uttalelser avslutningsvis i hvert intervju.

#### **4.2.6 Hva forteller materialet?**

Datamaterialet jeg har samlet inn, både elevtekster og intervjuer, er kun representasjoner av virkeligheten, og det er viktig å understreke, for den autentiske virkeligheten kan aldri gjengis i sin fullstendige form (Johannesen mfl., 2005). Når jeg for eksempel har forsøkt å analysere hvordan klassen som helhet arbeidet med «skrive for å lære»-oppgavene i undervisningsopplegget, er dette kun basert på min deltakende observasjon som lærer i klasserommet. Jeg forsøkte å observere ansiktsuttrykk, kroppsspråk og kommentarer jeg overhørte eller svar jeg fikk når jeg stilte noen av dem spørsmål. Når jeg analyserer elevtekstene og prøver å si noe generelt om dem, vil de for eksempel ikke avdekke hva elevene tenkte da de skrev, eller hvordan de faktisk arbeidet med dem, med unntak av de fire elevene jeg intervjuet eksplisitt om dette<sup>7</sup>. Det elevtekstene imidlertid sier noe om, er *hvor mye* og *hva* elevene skrev.

Når det gjelder intervjuene, sier materialet noe om forholdet elevene har til skriving, hvordan de opplevde det å arbeide på denne måten i norskfaget, hvilke «skrive for å lære»-oppgaver de likte og hvorfor, og til slutt hvordan de knytter disse oppgavene spesielt opp mot læring. I intervjuene fikk som tidligere nevnt elevene de samme spørsmålene, men noen ganger svarte de «blankt». Dette ser vi for eksempel skje når to av elevene som ble intervjuet, Rakel og Melanie, ikke hadde noen synspunkter på hvordan skriving generelt kan bidra til at vi lærer

---

<sup>7</sup> I intervjuene kommer det i noen grad frem hvordan elevene forstod oppgavene, hva de valgte å skrive, samt begrunnelsen deres.

mer (se 5.4.4). Når noen av elevene derfor uteblir med i analysedel II, er dette som oftest grunnen til det. Når det gjelder det intervjuene *ikke* sier noe om, så handler det først og fremst om hva elevene tenker om *alle* «skrive for å lære»-oppgavene i undervisningsopplegget. Elevene fikk spørsmål om hvilke *de* likte, og følgelig uteblir en analyse av samtlige skriveoppgaver som ble testet i løpet av de tre ukene.

## 4.3 Innsamling og bearbeiding av datamaterialet

### 4.3.1 Utvalg av skole, elevtekster og intervjukandidater

I denne studien valgte jeg å bruke min egen klasse som jeg underviser i norsk i VG2. Årsaken er først og fremst at det var praktisk, men også fordi jeg selv ønsket å være læreren som utførte undervisningsopplegget, slik at jeg hadde best mulige forutsetninger for å gjøre (eventuelle) endringer underveis hvis det ble nødvendig. Skolen er en middels stor videregående skole i Akershus fylke med ca. 400 elever. Jeg er klar over at det å forske på egen klasse kan svekke studiens reliabilitet og validitet, og dette diskuteres nærmere senere i dette kapitlet (se 4.5).

Elevene fikk utdelt sin egen skrivebok. Denne ble delt ut og samlet inn i hver økt, slik at ingen skulle glemme den hjemme, da det var hensiktsmessig at de enkelte elevenes tekster ble samlet i én bok<sup>8</sup>. Både underveis og på slutten av treukersperioden tok jeg kopier av alle elevtekstene, der tekstene som nevnt skulle brukes til å se hvordan elevene arbeidet med skriveoppgavene, samt at de skulle danne utgangspunkt for intervjuene jeg senere hadde med fire av elevene. Av 28 elever valgte jeg å utelate seks av dem, da fem ofte var syke, og derfor ikke deltok i flesteparten av timene, og én er utvekslingselev.

Av de 22 resterende elevene valgte jeg å intervju fire av dem i løpet av kort tid etter at undervisningsopplegget var gjennomført. De fire elevene ble valgt fordi de skrev mye og tilsynelatende reflektert på de ulike oppgavene. Det er ikke mulig å generalisere med et utvalg på fire elever, men dette er heller ikke hensikten med studien. Ved å velge som jeg gjorde, ga det meg muligheten til å se nærmere på hvilke «skrive for å lære»-oppgaver som fungerte for disse elevene og hvorfor, og samtidig undersøke i hvilken grad de selv opplevde

---

<sup>8</sup> Én av drøftingsoppgavene ble skrevet på PC, slik at elevene fikk anledning til å skrive en litt lengre tekst. Denne er ikke en del av det innsamlede datamaterialet.

at oppgavene bidro til – eller vil bidra til i fremtiden – å lære fagstoff bedre. En analytisk generalisering vil imidlertid være mulig (mer om dette under 4.5.2), og jeg vil forsøke å trekke noen slutninger basert på det elevene sa i intervjuene i denne studiens diskusjonskapittel.

### **4.3.2 Gjennomføring av datainnsamling**

Undervisningsopplegget ble gjennomført i norsktimene (fire timer i uken) i løpet av tre uker i oktober 2015. Tidspunkt for intervjuene med de fire informantene, ble avtalt individuelt med hver elev, og de ble alle gjennomført i løpet av to dager, kort tid etter at undervisningsopplegget var ferdig. Intervjuene fant sted i grupperom på skolens område i skoletiden, og hvert intervju tok mellom 30 og 40 minutter. Det ble brukt lydopptaker på intervjuene, noe som frigjorde meg fra å måtte ta notater utover korte stikkord, slik at jeg kunne fokusere på samtalen med eleven under intervjuet.

Dalen (2011) sier at det i en kvalitativ intervjustudie må foretas et prøveintervju. Dette både for å prøve seg selv som intervjuer, men også for å prøve ut spørsmålene og gjøre eventuelle justeringer. Min studie ga dessverre ikke rom for det, fordi jeg ønsket å gjennomføre intervjuene rett etter at undervisningsopplegget var gjennomført. Jeg kunne heller ikke ta prøveintervjuet i forkant, for intervjuet var tett knyttet opp til det jeg observerte da jeg leste igjennom tekstene elevene skrev underveis. I ettertid ser jeg likevel at det er noen forhold som kunne vært bedre avdekket eller bidratt til å tilføre noe nytt i analysen hvis jeg hadde gjennomført et prøveintervju. For eksempel ville jeg spurt elevene om hva de syntes om de enkelte oppgaveformuleringene etter tur, og ikke bare om hvilke *de* likte best. Det ville supplert analysematerialet ytterligere.

### **4.3.3 Forskningsetikk, rapportering og datalagring**

Studien er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Ledelsen på skolen ble først kontaktet, og deretter sendte jeg mail til de foresatte. Jeg presenterte så prosjektet muntlig for elevene, der jeg tydelig understreket at deltakelse i prosjektet var frivillig og at det ikke ville gå utover deres undervisningsforhold dersom de ikke ønsket å delta. De fikk deretter et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring med hjem, og samtlige leverte en godkjent erklæring tilbake til meg. Da undervisningsopplegget var gjennomført, spurte jeg de fire aktuelle intervjukandidatene muntlig om de ønsket å bli intervjuet, og de

fikk igjen med seg et eget skriv samt betenkningstid. De kom alle tilbake og leverte en godkjent samtykkeerklæring. For å sikre elevenes anonymitet har de fire informantene fått fiktive navn: Anders, Thea, Rakel og Melanie. Datamaterialet lagres i tråd med NSDs retningslinjer på en privat PC frem til sensuren faller – etter dette slettes alt.

## 4.4 Dataanalyser

### 4.4.1 Analysemetode

Forskningsspørsmålene *Hvordan arbeider en VG2-klasse med «skrive for å lære»-oppgaver i norskundervisningen?*, *På hvilke måter opplever et utvalg VG2-elever at «skrive for å lære»-oppgaver bidrar til økt læring?* og *Hvilke typer «skrive for å lære»-oppgaver vurderer de som nyttige i den forbindelse?*, ser på henholdsvis gjennomføringen av undervisningsopplegget og fire enkeltelevers erfaringer med opplegget i én klasse ut fra empiri fra observasjon, elevtekster og forskningsintervju. For å beskrive dette blir resultatene delt i to analysedeler med ulike kategoriseringer:

- Analysedel I: Observasjonen og analysene av elevtekstene blir kategorisert etter oppgavetyperne, der observasjonsnotater og elevtekster sammen viser hvordan elevene arbeidet med «skrive for å lære»-oppgavene. (Se 5.2 for mer om hvordan selve observasjonen foregikk og for hva jeg så etter i elevtekstene.)
- Analysedel II: Intervjuene blir kategorisert etter oppgavetyperne og de fire elevenes vurderinger av disse. (Se 5.4.1 for mer om hvordan intervjumaterialet presenteres.)

Analysene ses videre i lys av det teoretiske rammeverket for studien, og gjennom analyser av teorigbaserte analysekategorier, besvares problemstillingen *Hvordan kan vi bruke skriving som et redskap for kunnskapsutvikling i norskfaget i VG2?*. Problemstillingen sier da noe om hvordan skriving som læringsredskap kan synes å realiseres i undervisningen.

På denne måten besvares problemstillingen gjennom analyser av datamaterialet basert på deduktive analysekategorier. Disse bygger på teori om ulike syn på læring og språk, og hvordan dette kan realiseres i skriving. Det teoretiske rammeverket er hentet fra ulike teoretikere som Vygotsky og Bakhtin, samt fra didaktikere som Dysthe.

## 4.4.2 Transkribering

Transkripsjon innebærer at noe oversettes eller forvandles fra bilde- eller lydopptak til tekst (Duranti, 2007). Prosessen er ofte selektiv, men i stedet for å se på dette som et problem som må løses, sier Cook (referert til i Davidson, 2009) at selektivitet må forstås som en praktisk og teoretisk nødvendighet: Det er umulig å fange opp alle ansiktstrekk eller andre eiendommeligheter som informantene har i et intervju, og det er derfor bedre å anerkjenne og forklare selektiviteten som forekommer i en transkripsjon, slik at det blir nyttig informasjon for studiens mål. Kvale og Brinkmann (2014) påpeker også at det er hensiktsmessig å transkribere materialet i henhold til undersøkelsens formål. To av forskningsspørsmålene i denne studien fokuserer på fire elevers oppfatning av læringsutbyttet ulike «skrive for å lære»-oppgaver kan gi, og derfor er *innholdet* i det elevene sier, viktigere enn korrekt gjengivelse av for eksempel elevenes tonefall og stemmevolum. Fokuset ligger derfor på å skape mening og sammenheng i elevenes uttalelser. Jeg har i stor grad fulgt elevenes språkform, samt at jeg har fulgt vanlige regler for tegnsetting og rettskriving, men visse modifiseringer er gjort. For eksempel er sammentrekninger som «vakke» skrevet om til «var ikke», og fyllord, pauselyder og nøling er utelatt.

## 4.5 Reliabilitet og validitet

### 4.5.1 Reliabilitet

Når det gjelder studiens reliabilitet, handler dette om i hvilken grad resultatene kan sies å være pålitelige. Hvis en annen forsker hadde observert samme klasserom mens elevene arbeidet med «skrive for å lære»-oppgavene eller gjennomført intervjuene med elevene, hadde da vedkommende fått samme resultater som meg? Med hensyn til min rolle som deltakende observatør, sier Bjørndal (2011) at en av de største utfordringene ved å observere generelt, handler om hvordan vi, når vi observerer, styres av ulike organiseringsprinsipp. Dette gjør at vi kan «fullføre» eller endre på det vi faktisk ser, fordi vi ønsker å skape meningsfulle helheter, noe som bidrar til at vi ubevisst fortolker situasjonene vi observerer. Når jeg har observert et ansiktsuttrykk eller overhørt en kommentar i klasserommet, kan jeg ha gjort nettopp det Bjørndal her påpeker at er en utfordring knyttet til observasjon. For å unngå dette forsøkte jeg derfor å spørre eleven som eksempelvis sukket høyt og la seg over pulten, om dette skyltes at skriveoppgaven var vanskelig å forstå eller noe helt annet. Som

oftest fikk jeg da en oppklaring av det jeg hadde observert, og kunne på den måten notere meg det eller «forkaste» observasjonen.

Om intervjuenes pålitelighet kan vi si at utfordringen ligger i selve intervjuets intersubjektive natur (Cohen mfl., 2011). Å oppnå objektivitet er vanskelig, og det er heller ikke målet. Likevel forsøkte jeg før gjennomføringen av intervjuene å være bevisst noen elementer som kan styrke studiens reliabilitet. Det første handler om at jeg reflekterte over om spørsmålene i intervjuguiden gir alle elevene lik mulighet til å svare. Det andre handler om å unngå at spørsmålene jeg stiller, er ledende. Hensikten med studien er å få frem elevenes synspunkter på «skrive for å lære»-prinsippet og oppgavene, og derfor vil ledende spørsmål kunne gi ukorrekte eller misvisende svar (Kvale & Brinkmann, 2014). Det tredje og siste handler om å unngå selektive tolkninger av resultatene (Cohen mfl., 2011), noe lydbandopptak og transkribering av disse kan ha bidratt til, da dette gir mulighet til igjen å lytte til hva elevene *faktisk* sa – og ikke bare hva jeg syntes å huske at de sa. Påliteligheten kunne imidlertid blitt ytterligere styrket hvis jeg hadde enda en forsker som også transkriberte intervjumaterialet (Kvale & Brinkmann, 2014). I tillegg kan det å foreta fullstendige transkripsjoner bidra til å avverge selektive tolkninger, spesielt når jeg tenker at noe ikke er relevant for problemstillingen eller forskningsspørsmålene. Dette kan imidlertid være vanskelig å gjennomføre, da ikke alt som transkriberes, kan være med i analysene.

#### **4.5.2 Validitet**

Studiens validitet, eller gyldighet, er også en faktor det er særlig viktig å være oppmerksom på, da det dreier seg om «hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 251). Validitetsdrøfting bør forekomme på alle nivåer, fra planleggingen av intervjuet til gjennomføringen og bearbeidingen av datamaterialet (Dalen, 2011), da validiteten kan trues gjennom hele prosessen (Cohen mfl., 2011). Validitetstruslene bør derfor kontinuerlig forebygges (Maxwell, 2013). Jeg vil derfor her drøfte studiens ytre og indre validitet.

##### **Ytre validitet: Er resultatene overførbare?**

«I hvilken grad kan resultatene overføres til andre grupper enn dem som er utforsket?» spør Dalen (2011, s. 95). Det er dette ytre validitet handler om. I denne studien har jeg, som lærer og deltaker, observert en hel klasse arbeide med et undervisningsopplegg som forsøker å

ivareta «skrive for å lære»-prinsippet. Jeg har videre intervjuet fire elever om deres erfaringer og opplevelser i forbindelse med dette. Studien er derfor ikke generaliserbar verken til andre elever i den klassen eller til elever generelt. Ifølge Andenæs (gjengitt i Dalen, 2011) er det imidlertid den som mottar informasjon fra forskningsresultatene, altså leseren, «som avgjør hvor anvendelig et resultat er for andre situasjoner» (s. 96). Dette forutsetter at forskeren frembringer tilstrekkelig og relevant informasjon (Dalen, 2011). Vi kan derfor snakke om andre former for generalisering enn kun i hvilken grad funnene *globalt* kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2014).

Schoefield (1990) skiller mellom tre mål for generalisering: Vi kan studere situasjoner slik de er i dag (*what is*), og som kan overføres til liknende situasjoner. Det andre målet, *what may be*, handler om å studere situasjoner som ligger litt i forkant, og som kan vise hva som kan utvikles. Hun ser på dette som «a step in the direction of increasing the chances that this work will ‘fit’ or be generalizable to the educational issues important at the time the work is published» (Schoefield, 1990, s. 215). Det siste, *what could be*, innebærer å studere situasjoner som vi vet eller forventer at er ideelle, slik at de kan vise fremtidige muligheter. Et relevant spørsmål er derfor ifølge Kvale og Brinkmann (2014) *hvordan* man kan generalisere, slik at «kunnskapen som produseres i en spesifikk [situasjon], kan overføres til andre relevante situasjoner» (s. 265). Én måte dette kan gjøres på, er å foreta en analytisk generalisering.

En analytisk generalisering involverer «en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon» (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 266). Det bygger på en kombinasjon av teoretisk rammeverk, empiriske analyser og sammenlikning med funn i relaterte studier. De empiriske dataene er i dette tilfellet hentet fra et autentisk klasserom, der teorien har lagt grunnlag for hvordan jeg har gjennomført analysen. Teorien representerer på denne måten generalisert kunnskap. Den som evaluerer funnene – forskeren – må imidlertid være nøye med å gi tilstrekkelig informasjon, slik at den slags generaliseringer kan foretas (Kvale & Brinkmann, 2014). Studiens funn ses dermed i lys av det som fremkommer i andre studier, slik at funnene styrkes, samt at sannsynligheten for at resultatene kan generaliseres til en ny situasjon, øker.

Forutsatt at all nødvendig informasjon er gjort tilgjengelig i denne studien, vil analysene forhåpentligvis bidra til at leseren kan avdekke noe om hvordan elever arbeider med skriving



som et læringsredskap i undervisningen, og noe om hvordan det kan brukes videre. På bakgrunn av dette vil det altså være mulig for leseren å avgjøre hvorvidt funnene er overførbare eller gjenkjennbare (Kvale & Brinkmann, 2014). Jeg vil imidlertid understreke at forskningsspørsmålene kun søker å gi innsikt i refleksjonene til de fire elevene som ble intervjuet, mens problemstillingen forsøker å beskrive på hvilken måte læring kan styrkes gjennom skriving ved å bruke ulike «skrive for å lære»-oppgaver i undervisningen. Selv om funnene ikke er generaliserbare, kan de derimot være overførbare for andre gjennom beskrivelsene i denne studien.

### **Indre validitet**

Å sikre studiens indre validitet handler om å bevise at «the explanation of a particular event, issue or set of data which a piece of research provides», «can actually be sustained by the data» (Cohen mfl., s. 183). Det er derfor aktuelt å se om dataene jeg har samlet inn i denne studien, muliggjør et svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Det er svært mange fallgruver for en forsker som skal gjennomføre en kvalitativ studie. Maxwell (2013) trekker frem to sentrale trusler mot den indre validiteten: forskerskjevheter (*researcher bias*) og reaktivitet (*reactivity*). Med forskerskjevheter mener han at forskeren finner og velger data som passer til de hypotesene og teoriene forskeren hadde fra før, mens reaktivitet er påvirkningen forskeren har på situasjonen eller individet som det forskes på (Maxwell, 2013). Cohen mfl. (2011) påpeker at da dette dreier seg om mellommenneskelige relasjoner, som deltakende observasjon og intervju i dette tilfellet, vil det alltid føre til skjevhet, enten fra forskerens, informantens eller sakens side. Forskeren må være oppmerksom på dette, og ha som mål å redusere skjevheter, slik at den indre validiteten styrkes (Cohen mfl., 2011). Forskeren i denne studien er meg selv, en lærerstudent, men i tillegg til det er jeg også informantens lærer. Min rolle som forsker samt hvordan dette kan ha påvirket dataene, må derfor drøftes.

Med hensyn til forskerskjevhetene som kan redusere studiens indre validitet, må min forforståelse av å arbeide med «skrive for å lære»-oppgaver i undervisningen gjøres rede for. Det som ligger til grunn for studiens problemstilling, blir besvart gjennom mine teoretisk forankrede tolkninger av resultatene i analysekapittelet. Av den grunn var det viktig å være bevisst egne forskerskjevheter, slik at jeg ikke lot mine hypoteser påvirke hva jeg lette etter, eller hva jeg fant. Forforståelsen min av å bruke skriving som et middel til å lære, kan ikke

fjernes, men den bør derfor forklares nærmere. Jeg har aldri arbeidet konsentrert med å «skrive for å lære» før, så derfor var det kun gjennom litteratur at jeg underbygde min hypotese om hva jeg ville finne. Dette vil imidlertid ikke få negative konsekvenser for funnenes gyldighet, da problemstillingen fokuserer på hvordan *elevene* opplevde at skriving bidro til at de lærte bedre, samt hvilke oppgaver *de* vurderte som mest nyttige, og ikke å trekke slutninger om effekten av å bruke skriving som en læringsstrategi<sup>9</sup>.

Både når det gjelder problemstillingen og forskningsspørsmålene, kan reaktivitet være en trussel mot studiens validitet. I intervjuet med de fire elevene, var jeg ikke bare en forsker eller lærerstudent, men jeg var *deres lærer*. Dette kan ha påvirket de svarene de ga meg. For å redusere sjansene for dette sørget jeg for at spørsmålene ikke skulle være ledende, men åpne i den forstand at elevene forstod spørsmålet, men at de fritt kunne velge hvordan de ønsket å besvare det (jf. Cohen mfl., 2011). Jeg var tydelig med å understreke før intervjuene startet at jeg ønsket at de skulle være ærlige: Var det slik at de ikke trivdes med «skrive for å lære»-oppgavene eller denne måten å arbeide på, var det også viktig for studien at det kom frem. På den måten forhindret jeg kanskje at elevene forsøkte å gjøre meg til lags med svarene sine. Under selve gjennomføringen av intervjuene forsøkte jeg å opprettholde et profesjonelt forhold til informantene, blant annet ved å vise interesse og respekt for deres synspunkter.

En annen måte å redusere reaktivitet på – og forskerskjevheter – er gjennom *respondent validation* (Loncoln & Cuba, 1985). Dette gjorde jeg ved kort å oppsummere det informantene hadde sagt på slutten av intervjuene, og de kunne bekrefte, avkrefte eller legge til. Min rolle som forsker kan ikke gjøres helt nøytral (jf. Cohen mfl., 2011), men ved å ta de forholdsreglene nevnt ovenfor for å sikre validiteten gjennom prosessen, vil ikke dette gjøre funnene ugyldige.

## 4.6 Oppsummering

Denne studiens metodiske tilnærmingen er kvalitativ, og datainnsamlingsmetodene som er brukt, er deltakende observasjon, innhenting av elevtekster og intervju. Studiens funn er ikke generaliserbare, da materialet kun sier noe om hvordan jeg som lærer observerte at én VG2-klasse arbeidet med ulike «skrive for å lære»-oppgaver, samt hvordan fire elever i etterkant

---

<sup>9</sup> I analysekapittelet blir det belyst på hvilke måter skriving generelt kan bidra til å lære bedre, og det blir også diskutert videre i drøftingskapittelet, men det er ikke snakk om å måle effekten av å bruke skriving som læringsstrategi.

av opplegget reflekterte rundt skriveoppgavene og læringsutbyttet disse kan gi. Funnene er heller ikke generaliserbare til andre VG2-elever, selv ikke til andre elever i den samme klassen. Til tross for dette, vil en analytisk generalisering imidlertid være mulig, da leseren på bakgrunn av informasjonen som er gitt, selv kan vurdere i hvilken grad resultatene kan indikere hva som kan komme til å skje i en liknende situasjon. For å styrke funnernes reliabilitet forsøkte jeg å gi alle elevene lik mulighet til å svare på spørsmålene i intervjuene, å unngå å stille ledende spørsmål samt å unngå selektive tolkninger av resultatene.

Forskningsdesignet som er brukt, er hentet fra Maxwells (2013) interaktive modell for forskningsdesign, der studiens mål, teoretiske rammeverk, metode og validitet ses i sammenheng med studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Studien gir et innblikk i fire elevers synspunkter på å bruke «skrive for å lære»-oppgaver i norskundervisningen, som en metode for å lære bedre. I tillegg kan elevtekstene som ble samlet inn, gi et bilde av hvordan elevene arbeidet med skriveoppgavene ved å se på hva og hvor mye de skrev, samt at observasjonene jeg gjorde underveis, kan gi et helhetsinntrykk av hvordan akkurat dette undervisningsopplegget fungerte i denne klassen. Detaljerte beskrivelser av disse funnene kan bidra til at leseren kan danne hypoteser om hvordan det kan arbeides med å «skrive for å lære» i andre klasserom.

# 5 Analyse

«Les, og du vert boren til målet,  
skriv, og du gjeng sjølv.»

- Olav H. Hauge

## 5.1 Introduksjon

Problemstillingen *Hvordan kan vi bruke skriving som et redskap for kunnskapsutvikling i norskfaget i VG2?* skal som tidligere nevnt besvares gjennom analyser av henholdsvis undervisningsopplegget som ble gjennomført i en VG2-klasse, og gjennom analyser av transkripsjoner fra kvalitative forskningsintervju med fire elever. I dette kapitlet presenteres resultatene fra disse analysene<sup>10</sup>.

Først følger en beskrivelse av den empiriske konteksten. Deretter følger selve analysen, som er delt i to deler. Den første delen presenterer undervisningen, slik den ble gjennomført, skriveoppgavene og rammene som ble gitt i den forbindelse, og hvordan elevene responderte på alt dette. Analysene av datamaterialet kan si noe om hvordan «skrive for å lære»-oppgaver kan integreres i undervisningen, samt si noe om hvordan klassen som helhet har jobbet med «skrive for å lære»-oppgavene.

Den andre delen presenterer fire elevintervjuer som fulgte kort tid etter at undervisningsopplegget var avsluttet. Dette datamaterialet kan si noe om hvilke «skrive for å lære»-oppgaver informantene likte best og hvorfor, samt hvilke de opplevde at i størst grad fremmet læring. Det kan også si noe om hvordan elevene tenker rundt det å «skrive for å lære».

## 5.2 Empirisk kontekst

Klassen undervisningsopplegget ble gjennomført i, er en studiespesialiserende VG2-klasse. Alle elevene er født og oppvokst i Norge, men to av dem har foreldre som er innflyttere fra Sør-Asia. Av de 22 elevene jeg samlet inn tekster fra i forbindelse med denne studien, er det

---

<sup>10</sup> Hovedfunnene som drøftes i studiens diskusjonskapittel, blir sammenfattet under 5.5.

elleve jenter og elleve gutter, der flesteparten ligger på et middels nivå i norsk skriftlig. Noen få elever er til dels svake, men ingen av dem ligger i fare for stryk, og et par av elevene er også svært sterke.

Temaet for perioden var kapittelet «Tekster i samtid og fortid» i læreboken *Grip teksten* (Dahl mfl., 2014). Her skulle elevene lære å sammenlikne fortellermåte og verdier i tekster fra vår egen samtid med tekster fra myter og folkediktning. Selve undervisningsopplegget hadde en varighet på nesten tre uker (ca. 10 skoletimer), men vi fortsatte å arbeide med kapittelet i noen uker til etter at opplegget var gjennomført.

Jeg overtok klassen etter en annen lærer i august 2015, og har derfor ikke undervist elevene i VG1. Min bakgrunnsforståelse av deres erfaring med skriving baserer seg derfor dels på det elevene selv har sagt, og dels på det jeg som lærer har observert i undervisningen og i møte med elevene i de månedene som har gått siden skolestart i august. Arbeidsmåtene som var dominerende i undervisningen i VG1, var ifølge elevene at læreren foreleste mens de tok notater. Noen av elevene har litt kjennskap til «skrive for å lære»-oppgaver fra tidligere, da i hovedsak presskriving/hurtigskrivning, der «Skriv alt du vet om ...»-formuleringen som brukes i denne studien, er ett eksempel på en slik oppgave. Flertallet av elevene har derimot ingen erfaring med å «skrive for å lære» fra tidligere.

Da jeg lanserte undervisningsopplegget, var denne måten å arbeide på i faget helt nytt for både elevene og meg. Jeg satte av tid i forkant av opplegget til å forklare dem hvordan vi lærer gjennom å bruke språket og hvordan skriving er et redskap som kan brukes i den forbindelse. Jeg gjorde dem også oppmerksomme på at det i en periode på tre uker fremover, ville bli en del skriving – både som et ledd i deres læringsforløp, men også som en del av min forskning i tilknytning til denne studien.

I gjennomføringen av undervisningsopplegget var jeg først og fremst lærer og ikke observatør. Likevel tok jeg sikte på å observere så mye jeg kunne underveis. Dette praktiserte jeg ved å skrive en observasjonslogg etter hver økt, der jeg fokuserte på hvordan elevene responderte på skriveoppgavene som ble gitt. Jeg så etter konkrete ting elevene gjorde både før, under og etter skriveoppgavene, som om de for eksempel stirret lenge ut i luften, begynte å bla i bøker, se på mobilen eller snakke med sidemannen. Dette skrev jeg ned i loggen. Jeg noterte meg også elevenes humør når det gjaldt skriveoppgavene, i den grad det lot seg gjøre

ut ifra mimikk, kroppsspråk og utsagn som kunne relateres til skrivesituasjonene. Når det gjelder elevtekstene, var hensikten at jeg skulle bruke disse til blant annet å få en bedre oversikt over hvordan klassen arbeidet med «skrive for å lære»-oppgavene. Da jeg leste igjennom dem, så jeg etter hva de hadde skrevet (hadde de for eksempel svart på oppgaven?), samt hvor mye de hadde skrevet.

Den dagen undervisningsopplegget startet, fikk elevene utdelt hver sin notatbok, som de skrev navnet sitt i. Deres umiddelbare respons var positiv – alt som er nytt, er ofte spennende. Derfor er det naturlig at elevene i begynnelsen av treukersperioden var ivrige da de skulle sette i gang med skriveoppgavene. Jeg observerte derimot at entusiasmen avtok etter hvert, blant annet ved at mange av elevene ikke virket like begeistret for til stadighet å måtte ta frem notatboken og skrive, og ved at noen måtte mases litt på for å gjøre det. Til tross for dette, observerte jeg likevel at da opplegget nærmet seg slutten, hadde det å skrive flere småtekster i norsktimene allerede blitt til en vane for de fleste elevene. For eksempel var det flere av dem som begynte å spørre om de ikke skulle skrive logg mot slutten av økta hvis jeg hadde glemt å minne dem på det. I tillegg fikk jeg inntrykk av at de ble mer og mer komfortable med å skrive i notatboken. Med unntak av én elev, var det heller ingen som åpenbart sukket eller uttrykte misnøye på annen måte når bøkene time etter time ble delt ut på begynnelsen og samlet inn igjen på slutten. Tilbakemeldingene fra elevene underveis og i etterkant var heller positive. Det var for eksempel flere som trakk frem at de opplevde notatboken som nyttig for å vise meg hva de kunne – blant dem to jenter som sjelden våger å si noe høyt i klassen. Andre la vekt på at de husket mer fra timene, fordi de måtte skrive det de hadde lært, i loggen (mer om dette under 5.4.5).

### **5.3 Analysedel I: Klassens arbeid med undervisningsopplegget**

For å kunne svare på forskningsspørsmålet *Hvordan arbeider en VG2-klasse med «skrive for å lære»-oppgaver i norskundervisningen?* vil jeg her gjøre rede for hvordan klassen som helhet responderte på «skrive for å lære»-oppgavene. Jeg vil også forsøke å si noe om hvordan elevene forholdt seg til de ulike oppgavetyperne, om de ga uttrykk for synspunkter underveis og hvilke rammer jeg ga for oppgavene. I den forbindelse vil jeg vil ta for meg elevtekstene jeg samlet inn, og på grunnlag av dem beskrive noen konkrete tendenser jeg observerte, samt inkludere eksempler fra tekstene for å underbygge disse. Selve

skriveoppgavene i seg selv er også med på å avgjøre de resultater jeg får, og de vil derfor bli presentert og analysert mer utførlig. Egne observasjonsnotater og elevtekstene danner hovedgrunnlag for analysen, og jeg vil sitere underveis fra disse ved noen anledninger.

### 5.3.1 Skriveoppgavene og klassens arbeid med dem

I undervisningsopplegget er det sju ulike oppgavetyper det varieres mellom:

- «Skriv alt du vet om ...»
- Drøftingsoppgave
- Tankekart
- Ordforklaringsoppgave
- Førlesningsoppgave
- Logg

I tillegg er det to andre skriveoppgaver som ikke går under noen av disse kategoriene: én der elevene skulle skrive et kort brev og én der de skulle skrive en *Facebook*-oppdatering<sup>11</sup>.

Elevene fikk like rammer for de samme oppgavetyperne, og det er derfor naturlig å analysere hvordan elevene har arbeidet med disse fremfor hvordan de arbeidet med hver enkelt oppgave. I den forbindelse vil jeg også gjøre rede for hvorfor oppgavetyperne er med i undervisningsopplegget<sup>12</sup> ved blant annet å vise til teori.

#### «Skriv alt du vet om ...»

Det er flere grunner til at jeg valgte å ha med «skriv alt du vet om ...»-oppgaver i undervisningsopplegget. For det første bidrar oppgaven til å lokke frem elevenes forkunnskaper, slik at de kognitive strukturene med kunnskap de allerede er i besittelse av, aktiviseres *før* ny informasjon blir presentert (Oates, 2000; Simensen, 2007). Dette fører derfor til at elevene blir mentalt forberedt. I tillegg er det en oppgavetype som legger til rette for at hver elev i begynnelsen av økta får mulighet til å si noe høyt i timen. Jeg valgte for eksempel først å la elevene lese tekstene sine for tre medelever, før de deretter skulle si ett stikkord høyt eller komme med et spørsmål de hadde til emnet, i plenum. Av erfaring har jeg

---

<sup>11</sup> Oppgavene vil ikke bli kommentert nedenfor, da jeg ikke har nok grunnlag for å analysere hvordan elevene arbeidet med dem isolert fra en drøftingsoppgave som de også fikk samtidig. Se nedenfor i samme delkapittel for mer informasjon om hvordan elevene arbeidet med drøftingsoppgaven.

<sup>12</sup> For full oversikt over undervisningsopplegget og oppgaveformuleringene, se vedlegg A.

sett at dette øker sannsynligheten for at elevene er mer muntlig aktive videre i timen (se også Hoel, 1993).

Jeg hadde med to slike oppgaver i undervisningsopplegget:

- 1) *Skriv alt du vet om myter og folkediktning.*
- 2) *Skriv alt du vet om temaene «kamp og krig» i bøker, tegneserier, filmer, serier osv. som du kjenner til.*

Som et eksempel velger jeg her å redegjøre for hvordan jeg brukte *Skriv alt du vet om myter og folkediktning* i undervisningen:

Dette var den første skriveoppgaven elevene fikk i undervisningsopplegget. Fordi jeg kun hadde gitt dem én slik oppgave tidligere det skoleåret, brukte jeg litt tid i forkant på å forklare hensikten med den og hvordan den skulle gjennomføres. Rammene jeg ga, var at de skulle skrive alt de kom på eller assosierte med ordene som snart ville dukke opp på storskjermen. De skulle skrive hele setninger *uten* å løfte pennen fra papiret i fire minutter. Hvis de gikk tomme for ideer, skulle de heller skrive nettopp det enn å stoppe opp. Jeg informerte dem også om at de i etterkant skulle lese opp teksten sin for tre medelever. Dette var det tilsynelatende ingen som stilte spørsmål ved. Da startskuddet gikk, observerte jeg at alle elevene kom raskt i gang med å skrive, noe jeg tolker dithen at oppgaveformuleringen var forståelig for alle. Etter noen minutter med skriving var det derimot mange som stoppet opp og så ut i luften. I egen logg skrev jeg dette i etterkant av timen:

Jeg understreker at hensikten med oppgaven [*Skriv alt du vet om myter og folkediktning*] er å finne ut hva de vet eller tror de vet, og *ikke* det som er det rette svaret. Likevel ser jeg at noen elever blar litt i læreboken for å finne ut av hva forskjellen på myter og folkediktning er. Skyldes det nysgjerrighet eller frykt for ikke å kunne nok?

Jeg observerte nemlig at til tross for at alle kom raskt i gang, var det to av jentene som etter kort tid begynte å bla i læreboken – selv om dette ikke var en del av oppgaven. Da jeg valgte fire intervjuinformanter i etterkant av undervisningsopplegget, var begge jentene blant disse. Jeg benyttet da anledningen til å spørre dem om de husket hvorfor de gjorde dette. Den ene, Rakel, svarte at hun ikke var sikker på forskjellen mellom myter og folkediktning, og at hun



av den grunn så i boken for å finne noe hun kunne skrive, slik at feltet i notatboken hennes ikke stod tomt. Den andre jenta, Melanie, svarte at det delvis skyltes at det var flaut ikke å vite, men at hun også ble nysgjerrig (Melanies svar utdypes ytterligere under 5.4.3).

Etter at elevene hadde skrevet i fire minutter, satte de seg i grupper på fire. Nå skulle de lese opp tekstene sine for hverandre – uten å unnskyldes, legge til eller trekke fra noe – før de en og en skulle formulere ett spørsmål de ønsket å finne svar på om myter og folkediktning. Deretter sa de spørsmålene høyt på rundgang mens jeg skrev dem opp på tavla. Dermed ble skriveoppgaven satt inn i en kontekst, der hensikten med høytlesningen skulle være å få alle elevene muntlig aktive på begynnelsen av økta. Spørsmålene ble senere trukket inn i undervisningen som fulgte, der det var naturlig.

I tekstene jeg samlet inn, hadde alle elevene skrevet minst ett avsnitt på denne oppgaven, noen opptil tre. Langt ifra alle elevene skrev sammenhengende uten å løfte pennen eller stoppe for å tenke, men enkelte gjorde det. Én elev skrev nemlig om folkediktning at det «kan være forbundet med kultur, men jeg vet selv ikke noe særlig om dette begrepet, har faktisk ikke peiling, det kan jo være så mangt, men det har sikkert noe med eventyr og sånn å gjøre ...», og viser med det at han tenkeskriver – i ordets rette forstand. Det samme ser vi hos en annen elev: «Det kan handle om hva som helst, alt fra visjoner til, noe som jeg må tenke litt på siden jeg må skrive hele tiden ... nå kom jeg på noe: teorier. Alt fra visjoner til teorier.»

Når det gjelder innholdet i elevtekstene, er det mange av de samme ordene som går igjen: sagn, fantasi, oppdiktet, overtro, Nøkken, Huldra, Askeladden, urealistisk, gammelt og eventyr – for å nevne noen. Myter og folkediktning er ord vi ofte forbinder med hverandre – de har mye til felles – men jeg ønsket å vekke elevenes interesse for hva *forskjellen* mellom dem kunne være. Flere av elevene forsøkte også å skille mellom dem. Én elev skrev at «myter handler om hvordan folk tror og trodde verden fungerer. Folkediktning er historier», mens en annen humoristisk skrev at folkediktning «er dikt skrevet av folket, som er ganske åpenbart!», og myter «er fortellinger man ikke vet om er sanne».

Det varierer med andre ord både hva og hvor mye elevene skrev, men den viktigste tendensen jeg observerte, var at skriveoppgaven syntes å engasjere. For eksempel, da elevene først skulle skrive hva de trodde myter og folkediktning var, og mange ikke klarte å skille mellom dem, observerte jeg en forventning angående dette hos elevene. Interessen gjorde seg

gjeldende på flere måter. For det første virket mange av elevene ivrige da de leste opp tekstene sine for hverandre etterpå. Deretter diskuterte de livlig holdbarheten i hverandres begrunnelser om forskjellen på myter og folkediktning. Et annet eksempel på at oppgaven syntes å engasjere, var at da jeg fortsatte å undervise etter at elevene hadde lest tekstene sine, hadde jeg oppmerksomheten deres helt fra begynnelsen av. Dette kan skyldes flere ting. For det første er det et tema som engasjerer – myter og folkediktning er et kjent tema for mange. I tillegg, da jeg ved skolestart i august ba alle elevene om å bla i innholdsfortegnelsen i læreboken og finne et emne de gledet seg til, var det denne tematikken de fleste av dem sa at de så mest frem til å lære mer om. For det andre kan det skyldes en forventning til hva forskjellen på myter og folkediktning er, fordi de fleste ga inntrykk av at de egentlig ikke visste dette. Denne typen skriveoppgave kan derfor være nyttig med hensyn til engasjementet den potensielt kan skape. I tillegg åpner oppgaven samtidig opp for at elevene kan få delta i undervisningen. I dette tilfellet ble alle aktivisert og alle måtte delta, både ved å skrive og deretter snakke. Skriveoppgaven har også potensiale til å gjøre elevene mer aktive i timen, noe jeg observerte skje ved at flere av de elevene som vanligvis er stille, rakk opp hånden og deltok med sine innspill og refleksjoner.

### **Drøftingsoppgaver**

Drøftingsoppgaver kan være mer eller mindre omfattende med hensyn til hvor mye elevene må skrive eller i hvilken grad de må tenke selvstendig (Bean, 1996). Når målet er at elevene skal lære og at skriveoppgavene i tillegg ikke skal ta for lang tid, er det naturlig at man velger en drøftingsoppgave som er mindre omfattende. Når man drøfter, forholder man seg gjerne til noe konkret, og dette kan være et godt utgangspunkt for diskusjoner i klassen i etterkant. Jeg valgte derfor å ta med to slike skriveoppgaver i undervisningsopplegget:

- 1) *Er «Søstrene i parken» et moderne eventyr? Begrunn både hvorfor og hvorfor ikke. Skriv stikkord.*
- 2) *Gjennom å beskrive fremtiden kan science fiction advare mot noe eller kritisere noe i nåtida. Drøft på hvilke måter Dødslekene kan sees på som kritikk av vår tid? Kjenner du til andre bøker, filmer eller tegneserier der dette også skjer? Skriv ca. en halv side.*

I oppgave 1 var hensikten at elevene skulle finne argumenter for om en tekst var et eksempel på et moderne eventyr eller ikke. Diskusjonen fant sted i plenum etterpå. Oppgave 2 åpnet derimot i større grad opp for selvstendig drøfting. På bakgrunn av dette har jeg derfor lengre

og mer egnede elevtekster å ta utgangspunkt i, så det er denne oppgaven jeg presenterer mer detaljert her.

Elevene fikk drøftingsoppgaven mot slutten av en økt sammen med to andre skriveoppgaver (én der de skulle skrive et kort brev og én der de skulle skrive en *Facebook*-oppdatering). Før de fikk utdelt skriveoppgavene, hadde vi i fellesskap lest et utdrag fra *Dødslekene*-trilogien av Suzanne Collins, sett den samme scenen fra filmadapsjonen av bøkene på *Youtube*, og deretter diskutert om kamp og krig i litteraturen har endret seg fra middelalderen til i dag.

Fordi drøftingsoppgaven ble gitt sammen med to andre skriveoppgaver, ga jeg ingen egne rammer for drøftingen, men heller rammer for alle de tre oppgavene. De skrev på PC, slik at de hadde mulighet til å skrive litt lengre tekster. De fikk 30 minutter på alle oppgavene, så det er ikke mulig å si nøyaktig hvor lang tid de brukte på akkurat drøftingen, men jeg noterte meg at de fleste brukte omtrent halvparten av tiden på denne. I tillegg skulle de skrive selvstendig, uten å diskutere med andre elever. Jeg observerte at alle skrev, selv om noen kom raskere i gang med skrivingen enn andre. Flere av elevene uttrykte i begynnelsen at de ikke forstod hva oppgaven gikk ut på, og som oftest var det oppgavetekstens første setning – *Gjennom å beskrive fremtiden kan science fiction advare eller kritisere noe av nåtida* – som var vanskelig å forstå. Noen konkrete eksempler hjalp dem imidlertid med å komme i gang med skrivingen.

Lengden på elevtekstene varierte fra et lite avsnitt til nesten en A4-side. Siden mange har lest andre science fiction-bøker, sett filmer eller spilt dataspill i denne sjangeren, trakk flere av elevene inn eksempler fra dette i tekstene sine. Jeg observerte derimot at elevtekstene også avslørte at noen syntes det var vanskelig å drøfte det oppgaven spurte etter. En elev skrev at hun ikke hadde lest *Dødslekene*-trilogien, og selv om hun hadde sett filmversjonene, var hun ikke sikker på hvilken måte bøkene kritiserer vår tid. En annen elev skrev at «jeg ser ikke på filmer eller tegneserier, og jeg leser ikke bøker, så jeg kjenner ikke til noen av dem der det skjer», og peker dermed på sin manglende erfaring med litteratur og filmer som en medvirkende årsak til at det var vanskelig å drøfte.

Noen elever drøftet i teksten sin, men den tydeligste tendensen jeg observerte, var at mange av elevene – også de sterke – kun *reflekterte over* i stedet for å *drøfte* på hvilke måter *Dødslekene* kan sees på som kritikk av vår tid. Dette kan skyldes at selve

oppgaveformuleringen i stor grad legger opp til at elevene også kan reflektere, og at mange derfor gjorde det, uten også å drøfte, men det kan òg være et resultat av at elevene ikke helt vet hva drøfting er eller at de ikke vet forskjellen på å *reflektere over* og *drøfte*. Én elev skrev følgende:

Kritikken er ment mot både samfunnets forskjeller, men også hvordan massemediene blir brukt i dagens samfunn. Realityshowene har ingen grense og kan i verste fall ende opp med et spill som likner *Dødslekene*. Boka beskriver mediernes brutalitet og hvordan det misbrukes. *Dødslekene* er en metode for regjeringen å kontrollere innbyggerne og vise makt på en grusom måte. De viser at de selv kan få tolv-åringer til å sloss på en arena, og alle må se på det. Jeg tror det skal beskrive en advarsel og en tanke om at vi må være mer kritiske til hvor grensen går. Det er en overdrivelse av våre egne realityshow.

Selv om dette er gode betraktninger, inneholder ikke teksten noen drøfting i så måte med argumenter for og imot. Andre elever viste evne til refleksjon ved å trekke paralleller til dagens samfunn. I én av tekstene stod det for eksempel at «man kan se tydelige koblinger til dagens flyktningsituasjon i Europa. Man ser det også på hvordan verdensøkonomien er bygd opp, der mange som er fattige eller har lav inntekt, jobber for å produsere varere og tjenester til dem som har råd til å kjøpe det.» Eleven brukte dermed kunnskap fra andre sfærer som han integrerte i teksten sin.

Da elevene hadde levert inn tekstene sine, arbeidet de ikke noe mer med dem den økta. Tekstene ble derimot hentet frem noen uker senere, etter at undervisningsopplegget var ferdig, da de i grupper skulle lage digitale fortellinger om dystopier. Da fungerte tekstene som et utgangspunkt gruppen kunne arbeide ut ifra, slik at de ble satt inn i en større læringskontekst.

Å legge til rette for at elevene kan få tenke selvstendig gjennom å bruke språket skriftlig er en av årsakene til at denne typen skriveoppgave er nyttig. Selv om drøfting viste seg å være utfordrende for flere av elevene i denne studien<sup>13</sup>, var det andre elever som opplevde det som nyttig (se 5.4.5 for mer om dette). Variasjon av ulike «skrive for å lære»-oppgaver i undervisningen er viktig, noe som derfor legitimerer drøftingsoppgavens plass.

---

<sup>13</sup> Selve oppgaveformuleringen var kanskje for komplisert for noen av elevene, både fordi den var litt lang og ikke konkret nok, noe som trolig bidro til at flere av dem ikke konsentrerte seg om å drøfte, men heller om å reflektere over.

## Tankekart

Tankekart kan være et nyttig verktøy for å sortere ideer (Dahl mfl., 2014). Jeg ønsket å ha med en slik skriveoppgave som en variasjon til «Skriv alt du vet om ...»-oppgaven i begynnelsen av en økt. I likhet med å skrive seg inn i et emne – der elevene i «Skriv alt du vet om ...»-oppgavene gjerne får mulighet til å hente frem tidligere kunnskap før de møter nytt stoff – kan tankekart også ha den funksjonen.

Tankekartet jeg ba elevene lage, er litt ulikt det tradisjonelle tankekartet, der man gjerne har ett ord i midten av en sirkel og nye ord man assosierer med hovedtemaet som markeres med streker ut fra sirkelen. Elevene fikk ikke ett ord, men tre: motiv, tema og verdier. I begynnelsen av en økt i den andre uken av undervisningsopplegget skulle de med stikkord forklare de tre begrepene. Jeg modellerte hvordan de kunne gjøre dette ved å tegne en trekant på tavla med ett begrep i hvert hjørne som de deretter skulle skrive nye stikkord ut fra. Der det var naturlig, oppmuntret jeg dem til å binde sammen ord fra de ulike hjørnene, for selv om begrepene har ulik betydning, har de mye til felles. Jeg understreket at dette tankekartet hadde samme formål som «Skriv alt du vet om ...»-oppgavene, der elevene kun skal skrive det de *tror* er riktig. De fikk fire minutter.

Jeg observerte at noen elever satt lenge og tenkte før de skrev, noe som kan skyldes at de var usikre på begrepene. Hvor mange stikkord de fikk skrevet ned før tiden var ute, er det vanskelig å si noe konkret om, for vi gikk gjennom ordene i plenum etterpå og lagde et felles tankekart på tavla. I den forbindelse oppmuntret jeg dem til å fylle inn nye ord eller endre noe som ikke stemte i deres eget tankekart. Det resulterte i at mange hadde det samme tankekartet i notatboken sin da jeg samlet dem inn på slutten av økta.

Tankekartet hadde to funksjoner i den økta: Elevene skulle *hente frem* tidligere fagkunnskaper om motiv, tema og verdier i tekster, slik at de deretter kunne *korrigere* – hvis det var behov for det – når de på slutten av økta i loggen skulle forklare med egne ord hva begrepene betydde. Til tross for at de allerede hadde korrigert da vi lagde et tankekart i fellesskap på tavla, hadde elevene kun stikkord å forholde seg til. Stikkordene måtte de skrive om til setninger, der de med egne ord forklarte begrepene. Tankekartet ble derfor noe de måtte gå tilbake til, slik at de kunne ta utgangspunkt i stikkordene sine. Som en variasjon til å skrive seg inn i et emne med presskriving, er tankekart en skriveoppgave som kan benyttes. Den kan imidlertid fungere like godt i andre deler av en økt, der formålene også kan endres.

## Ordforklaringsoppgaver

I undervisningsopplegget hadde jeg kun med én ordforklaringsoppgave, og den viste seg å bli populær blant elevene. I utgangspunktet ønsket jeg en definisjonsoppgave, men det krever litt mer av elevene, for definisjoner, i motsetning til forklaringer, har et element av avgrensning og språklig presisjon ved seg (Dysthe & Hertzberg, 2006). En forklaring er derimot ikke mindre nyttig enn en definisjon, for det handler om å oppøve forståelse for et begrep og bruke det rett. Oppgaven gikk ut på at elevene i par skulle forklare ordene «kamp» og «krig». Dette er ikke fagbegreper i norsk, men det er likevel sentrale begreper i kapittelet vi arbeidet med som elevene må kjenne til og lære å bruke på rett måte. I tillegg handler det om å øke presisjonsnivået, altså at elevene må lære seg å være presise og skrive på adekvat vis. Som lærer kan jeg bare vite hva de kan når de verbaliserer det, og derfor valgte jeg å ta med denne ordforklaringsoppgaven.

Oppgaven kom rett etter en «Skriv alt du vet om»-oppgave, der elevene skulle skrive alt de visste om kamp og krig i litteratur og filmer de kjente til. De skulle forklare ordene to og to – begge skulle skrive selv om de samarbeidet – og dette fikk de tre minutter til å gjøre. Etterpå hørte vi på noen av forklaringene i plenum.

Det engasjementet jeg observerte da elevene diskuterte i par hva de skulle skrive, gjenspeiles i tekstene. Der har flere først skrevet noe, for så å viske det ut igjen, slik at forklaringen skulle bli så presis som mulig. «Kamp» og «krig» kan ses som synonymer, men likevel er det interessant å se hvordan elevene skiller mellom dem. To gutter skrev at krig er «en langvarig sammensetning av flere kamper/slag», mens en kamp er «en kortvarig episode, der folk sloss. Færre folk er med enn i krig og slag.» To jenter skrev noe liknende: «Krig er en konflikt med flere folk over et større område/en rekke kamper over lengre tid og kamp er en konflikt med færre personer over et mindre område på kortere tid.»

Fordi oppgaven viste seg å skape et engasjement hos elevene, spurte jeg dem etterpå hva de syntes om den. Tre jenter sa at det var interessant å høre hvordan de andre elevene tenker og forklarer ord, mens andre trakk frem muligheten slike oppgaver gir, til å lære begreper på en bedre måte. Dette er vurderinger jeg støtter meg til. Norskfaget har et rikt utvalg av fagbegreper elevene trenger å lære – i likhet med andre fag – og derfor er også slike skriveoppgaver av denne typen nyttige som et verktøy for å lære dem bedre.

## Førlesningsoppgave

I økta der elevene lærte om kamp og krig i litteratur, skulle de lytte til et utdrag fra en tekst fra middelalderen: *Rolandskvadet*. I forbindelse med det ønsket jeg å forberede dem på teksten ved å gi dem en liten skriveoppgave først. Oppgaven skulle utføres individuelt, og tidsrammen var på fem minutter. Elevene skulle lage to kolonner i skriveboken, der de på den venstre siden skulle skrive «Inntrykk og spørsmål» og på den høyre siden «Navn». Deretter skulle de skumlese igjennom teksten og fylle ut kolonnene underveis. Selv om skumlesing er en lese- og ikke en skrivestrategi, skulle elevene skrive ned hvilke inntrykk de fikk mens de leste, samt kommentere om det var noe de lurte på etter å ha skumlest utdraget. Målet var å vekke elevenes interesse ved å «tvinge» dem til å ha en formening om hva teksten handlet om, slik at de skulle følge bedre med i sin egen tekst mens jeg leste den, og på den måten også huske innholdet bedre.

Elevene leste i ulikt tempo, for noen var ferdige lenge før de andre, men likevel klarte alle å gjennomføre oppgaven innen den fastsatte tiden. Når det gjaldt inntrykkene de fikk mens de leste, hadde alle skrevet noe, men noen skrev mange ord, mens andre kun skrev ett. Ord som død, trist, dyster, lukket, dramatisk, kamp, tap og sorg er ord som gjentok seg i de fleste tekstene. Det var imidlertid ikke alle elevene som formulerte spørsmål til teksten, men en tredjedel gjorde dette. Spørsmålene gikk som oftest ut på om det var krig mellom to personer, hvem Roland var, og om de som sloss, sloss for en konge. I den høyre kolonnen hadde alle skrevet minst to navn fra teksten, men de fleste hadde skrevet alle.

Etter hvert som vi begynte å arbeide med tekstutdraget mer inngående, er det vanskelig å si noe konkret om hvordan elevene absorberte innholdet på bakgrunn av skriveoppgaven de nettopp hadde gjort. Jeg observerte kun at elevene fulgte med i teksten sin da jeg leste den høyt for dem. Elevene skulle deretter arbeide i par om å løse noen oppgaver knyttet til teksten. Det jeg derimot observerte da, var en dempet, men ivrig samtale mellom noen elever som snakket om hvem som hadde tippet rett når det gjaldt hva teksten handlet om. Det finnes mange forskjellige førlesningsoppgaver og måter å gjennomføre dem på, så hvis en varierer mellom ulike oppgaver, øker sannsynligheten for å engasjere flere. Førlesningsoppgaven likner «Skriv alt du vet om ...»-oppgavene ved at den kan skape en forventning til det som kommer, noe jeg har observert at elevene får utbytte av, og derfor kan den også være nyttig oppgave å bruke i undervisningen.

## Logg

En logg er en tekst der elevene på en uformell måte kan reflektere rundt et emne (Dysthe & Hertzberg, 2006). Loggen kan være styrt eller ikke – den kan med andre ord spørre etter noe konkret eller kun be elevene om å skrive noe de har lært. I undervisningsopplegget hadde jeg laget fire loggoppgaver, to som var styrt (oppgave 1 og 3) og to som var åpne (oppgave 2 og 4). Sammenliknet med andre skriveoppgaver i opplegget, er loggen den hyppigste:

- 1) *Hva er folkediktningens funksjon?*
- 2) *Skriv et avsnitt om noe du har lært denne økta.*
- 3) *Skriv et avsnitt der du forklarer med egne ord hva verdier, motiv og tema i en tekst er. Hvorfor er dette læringsmaterialet personlig relevant for deg nå eller i fremtiden når du ikke lenger er elev?*
- 4) *Skriv for en fiktiv mottaker: Se for deg at bestevennen din ikke var på skolen i dag og at du fikk i oppgave å skrive og fortelle han/henne om det du lærte. Var det noe du syntes var vanskelig? Skriv gjerne det også! Skriv ca. en halv side.*

Fordi ingen av elevene hadde tidligere erfaringer med å skrive logg, innledet jeg den første gangen med å forklare hensikten med loggen – man lærer gjennom å bruke språket og sette ord på det man nettopp har hørt, lest eller sett. Den generelle rammen for loggskrivningen var at elevene skulle arbeide individuelt, og når de var ferdige, skulle de sitte stille og vente til tiden var ute. Timene ellers bar ofte preg av mye muntlig aktivitet og gruppearbeid, så jeg ønsket at elevene skulle få tilstrekkelig med tid til loggen, slik at roen kunne få senke seg. Derfor sørget jeg alltid for at vi hadde minst ti minutter igjen av timen til loggskrivning, noe vi hadde hver gang. Hvis jeg ikke hadde hatt det, ville jeg droppet loggen.

Elevene var som nevnt ikke vant til å skrive logg, så første gang vi gjorde det, observerte jeg at mange skrev veldig kort. Dette kan skyldes at de ønsket å bli ferdige, for mange begynte straks å pakke sammen sakene sine, men da de forstod at de uansett måtte sitte og vente ut tiden – i tillegg til at timen ikke var over bare fordi loggskrivningen var ferdig – benyttet flere seg av muligheten og skrev mer.

Loggene ga meg som lærer en konkret pekepinn på hva elevene hadde forstått eller ikke forstått. Etter at elevene i den første loggoppgaven skulle skrive hva myter og folkediktning var, skrev jeg i min egen logg i etterkant at «noen elever har misforstått hva myter og



folkediktning er. Jeg vil begynne neste time med å si nettopp det + repeterer igjen i fellesskap med elevene.» Dermed kunne jeg allerede neste økt rette opp i gale oppfatninger, samtidig som jeg brukte loggen aktivt. I tillegg fikk elevene erfare at loggen er en unik mulighet til å kommunisere med meg hvis noe var gøy eller utfordrende, og hvis det er noen oppgaver de ønsker mer eller mindre av.

Hovedtendensene i elevtekstene var at de aller fleste klarte å sette ord på *hva* de hadde lært, og ikke bare *at* de hadde lært om for eksempel kamp og krig i litteratur. Likevel var det flere elever som noen steder kun skrev at de hadde lært noe. I min logg skrev jeg at jeg i ett av elevsvarene

ser antydninger til at skriveingen er litt formell, og ikke utforskende, slik jeg ønsker. Eleven skriver at hun har fått «innsikt i muntlig og skriftlig kultur», som var et av målene som stod på tavla, men hun skriver ikke *hva* hun har fått innsikt i. Det forteller meg at hun enten ikke har forstått hensikten med loggen, men at hun kanskje har lært mye likevel, eller at hun ikke helt har forstått det og derfor ikke vet hva hun skal skrive. Dette må jeg presisere neste gang, nemlig at de kan bruke skriveingen for å vurdere egen læring, utforske det de har lært, bli bevisst hvordan de best lærer, utforske ulike læringsprosesser og finne en de trives med.

I tillegg ga jeg skriftlige tilbakemeldinger i loggene, der jeg oppmuntret dem til å gi konkrete eksempler på *hva* de hadde lært. Det resulterte i at noen av dem etter hvert skrev mer utfyllende og detaljert.

Noe annet jeg noterte meg underveis, var at jeg hittil kun hadde vinklet loggen inn mot hva elevene *hadde* lært, og at det kan være like nyttig å bevisstgjøre dem på det de opplever at de *ikke* forstod. Dermed gjorde jeg en endring i den siste loggoppgaven, der jeg la til at elevene gjerne kunne skrive noe de også syntes var vanskelig. I ettertid ser jeg at jeg kunne vært enda tydeligere, for eksempel ved å fjerne ordet «gjerne» foran, for det var kun et par elever som gjorde dette. Én elev skrev for eksempel at han ikke forstod hva ordet «intertekstualitet» betyr, mens en annen syntes at kortfilmen *Skylappjenta* var vanskelig å forstå. Dermed kunne jeg skrive noen setninger til dem der jeg forklarte begrepet og handlingen mer utførlig. Dette kunne jeg også gjort muntlig, men jeg valgte å skrive det her, for å styrke den skriftlige dialogen.

En siste ting jeg vil trekke frem i forbindelse med elevtekstene, er at jeg ga elevene muligheten til å reflektere rundt læringsmaterialets relevans for dem både i og utenfor skolen (se logg-oppgave 3). Som lærer kan jeg gjenta hvorfor vi arbeider med noe i norskfaget – og det er viktig at det blir gjort – men elevene må også få muligheten til selv å gjøre stoffet personlig (jf. Wäschle mfl, 2015). Det kan imidlertid være krevende, og jeg observerte også at det var få som reflekterte i denne loggen (dette diskuteres videre under 6.4.1). Én elev skrev ærlig at han ikke ser hvordan han «vil ha bruk for dette [å vite hva motiv, tema og verdier i en tekst er] i fremtiden», og en annen skrev humoristisk at det bare er nyttig hvis du skal bli norsklærer. En tredje elev skrev derimot at

[d]et er relevant for meg fordi man vil alltid lese en tekst/fortelling. Enten i avisa, på skolen, på jobben eller når du leser i læreboka di. Da er det fint å kunne vite hva motivet, temaet og verdiene er i den teksten du leser. En annen grunn er at hvis du skal skrive en tekst, blir teksten du skriver mer interessant og faglig bra hvis du bruker fagbegrepene.

Det å bruke fagbegrepene riktig i analyser på skolen var det også et par elever til som reflekterte rundt viktigheten av.

Loggen har med andre ord flere funksjoner i et klasserom, og den kan varieres i enda større grad enn det som ble gjort i dette undervisningsopplegget. Likevel er det noe som kan videreutvikles, og gevinstene jeg observerte i etterkant – der elevene først og fremst får muligheten til å sette ord på det de har lært – tilsier at loggskrivning både er nyttig og betydningsfullt i norskfaget.

## **5.4 Analysedel II: Fire elevers vurdering av oppgavene og læringsutbyttet**

For å kunne svare på forskningsspørsmålene *På hvilke måter opplever et utvalg VG2-elever at «skrive for å lære»-oppgaver bidrar til økt læring?* og *Hvilke typer «skrive for å lære»-oppgaver vurderer de som nyttige i den forbindelse?* valgte jeg ut fire elever som jeg intervjuet om skriveoppgavene og deres metabevisssthet når det gjelder å «skrive for å lære». Elevene ble valgt på bakgrunn av hvor mye og tilsynelatende reflektert de skrev på skriveoppgavene i opplegget, og intervjuene fant sted kort tid etter at undervisningsopplegget var gjennomført.

Intervjuene<sup>14</sup> var tredelt og bygd opp på denne måten: I del 1 fikk elevene generelle spørsmål om deres skrivevaner, holdninger og tidligere erfaring med «skrive for å lære»-oppgaver. Del 2 fokuserte på selve undervisningsopplegget i norskfaget: Hvordan syntes elevene det var å arbeide på denne måten? Var det noen oppgaver de likte bedre enn andre? Til slutt, i del 3, ble elevene bedt om å vurdere læringsutbyttet noen av oppgavene ga, og å overveie hvordan skriving generelt kan bidra til læring.

Elevene ble i utgangspunktet stilt de samme spørsmålene i intervjuene, men de ga forskjellige svar og synspunkter med hensyn til å «skrive for å lære», og derfor fikk de ulike oppfølgingsspørsmål underveis. Både spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene viser hva fire elever tenker om skriving, «skrive for å lære»-oppgaver i norskfaget og vurdering av egen skriving og læring.

#### **5.4.1 Hvordan datamaterialet presenteres**

Hvor mye elevenes svar skiller seg ut fra de andres, varierer i de ulike intervjudelene. I del 1, som tar for seg elevenes tidligere erfaring med skriving i skolen og utenom, det å ta notater i skolesammenheng og tidligere erfaringer med «skrive for å lære»-oppgaver, viser det seg at de i stor grad har like erfaringer, selv om noen elever skiller seg ut på enkelte områder. I den andre delen av intervjuene, som undersøker hvilke oppgaver elevene likte best, og hvorfor, peker svarene i ulike retninger, og elevene skiller seg tydeligere fra hverandre. Det samme gjelder intervjuenes siste og største del, som handler om elevenes metabevisthet rundt egen skriving og læring og om spesifikke skriveoppgaver de ble presentert for i undervisningsopplegget.

På bakgrunn av dette har jeg derfor valgt å la de mest omtalte skriveoppgavene i intervjuene danne rammen for denne analysedelen (del II). Fokuset vil være på elevenes synspunkter på de ulike oppgavene og begrunnelsen på vurderingene deres. Før dette vil jeg først gjenfortelle og sammenfatte det elevene sa i intervjuets første del – om skriving generelt – for å danne et bilde av elevkarakterene og deres tidligere erfaring med skriving. Deretter følger en beskrivelse av hvordan elevene opplevde det å skrive såpass mye i den perioden undervisningsopplegget ble gjennomført, samt deres generelle vurdering av skriving som et verktøy for å fremme læring. Etter dette følger hoveddelen i analysen: *oppgavetyperne* og

---

<sup>14</sup> For full oversikt over intervjuguiden, se vedlegg B.

*begrunnelsen for vurderingene* elevene gir av disse, før jeg til slutt oppsummerer hovedfunnene i analysen.

#### **5.4.2 Om skriving generelt og andre erfaringer med å «skrive for å lære»**

I denne delen av intervjuene ble alle elevene stilt fire hovedspørsmål (samt ulike oppfølgingsspørsmål): 1) *Hva slags forhold har du til skriving?* 2) *Hva slags erfaringer har du med å skrive for å lære?* 3) *Tar du vanligvis notater? (Hvorfor/hvorfor ikke?)* 4) *Hvordan synes du selv at du er som skriver?* (Da intervjumaterialet naturligvis ble transkribert i presens, har jeg valgt å skrive det følgende i presens også, for på den måten å bevare dynamikken i intervjuene.)

De fire elevene, Anders, Thea, Rakel og Melanie, sier alle at det er «helt greit» å skrive, og det er noe de er vant med fra tidligere skolegang. Når jeg spør dem om hvilke erfaringer de har med å «skrive for å lære», der jeg nevner skriveoppgaver som tankekart, å skrive seg inn i et emne, logg, begrepsforklaringer osv., er det ingen av dem som husker at de har vært borti liknende før. Unntakene er Rakel, som skrev logg i kunst og håndverk på ungdomsskolen, og Melanie, som har brukt VØL-skjema<sup>15</sup>. Når de derfor sier at de pleier å skrive mye, tolker jeg det dithen at de er vant til å ta notater (jf. neste avsnitt), samt å skrive lengre tekster som kåseri, artikkel og novelle, slik kompetansemålene i norskfaget på ulike trinn legger opp til.

For å kartlegge hvor mye de skriver frivillig i timene ellers, spør jeg dem eksplisitt om de vanligvis tar notater. De tre jentene tar alltid notater og skriver mye og i alle fag, mens Anders kun tar notater i fag som han ikke opplever som interessante, eller der det er vanskelige regler. Det som *er* interessant, hevder han at han husker uansett, uavhengig av om han skriver eller ikke, og da får han større utbytte av å lytte enn å skrive. Thea tar notater selv om ulike lærere sier at hun heller burde følge med og ikke skrive samtidig som det undervises, for da hevder de at hun går glipp av det som blir sagt. Hennes erfaring er derimot at ved å se på egne nøkkelord i ettertid, husker hun hva læreren sa, og notatene underveis blir derfor noe hun benytter seg av senere. Rakel synes hun lærer bedre når hun tar notater, samtidig som det er beroligende for henne å vite at hun har informasjonen lagret til prøver,

---

<sup>15</sup> Et VØL-skjema er en læringsstrategi der man setter opp hva man vet fra før (V) og hva man ønsker å lære mer om (Ø) i forkant av et arbeid. I etterkant fyller man inn hva man har lært (L).

fremføringer og eksamener. Melanie er bevisst på at hun ikke har grafisk hukommelse, så for henne er det helt nødvendig å ta notater i timene.

Når de får spørsmål om hvordan de opplever egen skriving, er samtlige kritiske til dette. Anders mener at han skriver tregt, mens Thea synes hun er for upresis og strever derfor med å uttrykke seg klart. For Rakel er oppgaven avgjørende for hvorvidt hun synes hun skriver bra – er det en interessant oppgave, er det lettere for henne å skrive systematisk, organisert og med godt språk, men er det en vanskelig eller uinteressant oppgave, blir det hun skriver, rotete. Melanie sier det er flaut å la andre lese tekstene hennes, for hun synes hun har mange småfeil som hun selv ikke alltid greier å luke ut.

Kort oppsummert kan vi si at Anders, Thea, Rakel og Melanie har et positivt forhold til skriving som *aktivitet* i skolen, men at de ikke har noe nevneverdig erfaring med å bruke det som et *redskap* for å lære, da ingen av dem har vært borti «skrive for å lære»-oppgaver tidligere. Jentene har imidlertid mye erfaring med å ta notater i timene, og de er bevisste på at det er en forutsetning for at de skal huske lærestoffet bedre. Med dette som bakgrunn kan vi forflytte oss til elevenes opplevelser og vurderinger av de «skrive for å lære»-oppgavene de ble presentert for i undervisningsopplegget. Hvilke oppgaver likte de best og hvorfor?

### 5.4.3 Synspunkter på skriving i norskfaget denne perioden

Alle elevene fikk spørsmål om hvordan de syntes det har vært å skrive så mye i norskfaget i den treukersperioden vi hadde om tekster i samtid og fortid. Anders svarer at

jeg har egentlig skrevet en del før på ungdomsskolen og sånn. I fjor skrev vi nesten ingen ting, eller jo, vi skrev en del da også, men hittil i år med deg [læreren] har vi ikke skrevet så mye. Noen mindre småoppgaver, men ikke noe stort ... unntatt den ene prøva, da.

Anders synes med andre ord at vi ikke skrev mer enn vanlig i denne perioden. Når jeg derimot spør ham nærmere om hvordan det for eksempel var å skrive logg etter hver økt, innrømmer han at «det er litt slitsomt», men «at det sikkert hjelper». I tillegg synes han det er lurt å skrive når man egentlig er sliten, for da har man noe å holde på med. Det å skrive logg bidro også til at han måtte tenkte seg godt om – hva var det han *egentlig* hadde lært? Han ble overrasket over hvor fort han glemte i løpet av økta.

Når Thea reflekterer over hvordan det har vært å skrive mange småoppgaver, er dette hva hun sier:

Jeg synes det har vært greit. Det er jo sånt man ikke trenger å forberede seg så mye til, eller øve til. I tillegg blir det jo bare mer og mer skriftlig jo høyere man kommer i skolen, og når man skal studere videre også, så jeg synes bare det er bra. Og jeg husker mye mer. I forhold til norsken i fjor, hvor vi ikke skrev noe, husker jeg heller ingen ting, men bare på den korte tiden vi har hatt nå, husker jeg mye mer, og det tror jeg skyldes all den skrivinga.

Rakel ser nytten ved å bruke skriving slik vi har gjort i denne perioden, men hun innrømmer at det krever mye av henne fordi hun i stor grad må motivere seg selv til å skrive, særlig hvis oppgaven ikke appellerer til henne eller er vanskelig å forstå:

Jeg er egentlig ikke så veldig glad i å skrive. Jeg liker mer praktiske fag enn teoretiske, da, men som sagt går det greit hvis jeg forstår oppgaven, og hvis det er noe jeg synes det er gøy å skrive om, så klart, da går det greit, men hvis jeg ikke skjønner det, kan jeg lett miste motivasjonen, egentlig ...

*Så for deg er det viktig at du forstår oppgaven eller hensikten med oppgaven?*

Ja, for meg synes jeg det, for da forstår jeg det. Så tror jeg at jeg skriver mye bedre og lenger, og hvis jeg forstår det, da klarer jeg også å forklare meg, og gi eksempler og sånn, men ... ja, både oppgaven og hensikten med den er viktig, egentlig ...

Når dette ikke er tilfelle, faller motivasjonen for å skrive, og tekstene hennes blir da fort preget av dårlig språk og kort lengde.

Melanie trives med å skrive, men påpeker i likhet med Rakel at oppgaven er avgjørende for om det oppleves lett eller krevende. Når jeg spør henne om noen av oppgavene de fikk, var mer inspirerende enn andre, svarer hun følgende:

Da vi hadde om grunnfortellinger og myter og folkedikting, så mener jeg å huske at jeg fikk så mye med meg av en eller annen grunn, og eventyrskildringer og sånn ... det kan vi jo mye om fra før av også, så da var det jo mye å huske, så da tipper jeg at jeg var grundig.

*Hva synes du om å ha slike oppgaver i norskfaget?*

Jeg synes det er fint når du er litt inspirert. Når du ikke er inspirert, så er det verre, så klart ... for jeg mener å huske det var en gang her, jeg lurer på om det var kamp eller noe [«Skriv alt du vet om temaene 'kamp' og 'krig'»], for da sleit jeg med å vite hva jeg skulle skrive. Også er det noen av disse gangene hvor du har sagt at vi skal skrive ting på forhånd, eller før vi i det hele tatt har gått igjennom ting, hvor jeg er helt sånn: «Oi, hva i all verden er dette her? Hva skal jeg skrive da?» Men etterpå så har jeg fått en veldig god opplevelse fra det.

Det er hovedsakelig to viktige poeng Melanie trekker frem her. Det første er at det temaet hun opplever at hun kan mye om fra før, bidrar til å inspirere til skriving, mens når hun føler at hun ikke vet så mye, er det mer krevende å komme i gang med å skrive. Det andre handler om mestringsfølelse, eller snarere mangel på denne. Da elevene fikk den første «Skriv alt du vet om»-oppgaven, som her handlet om å hente frem forkunnskaper om myter og folkediktning, observerte jeg at Melanie begynte å bla i læreboken i stedet for å skrive det hun assosierte med de ordene, uavhengig av om det var riktig eller galt. I intervjuet spurte jeg henne om hvorfor hun gjorde det – var det fordi det var flaut ikke å vite forskjellen på myter og folkediktning, eller skyltes det nysgjerrighet? Hun svarte at «jeg var nok ganske nysgjerrig på hva det var da du først hadde stilt spørsmålet, men du har nok rett i at det var litt det at jeg ikke likte å ikke vite hva det var, også». For Melanie oppleves det litt ubehagelig ikke å vite, selv om hensikten med skriveoppgaven er å finne ut hva elevene *tror*.

#### **5.4.4 Synspunkter på hvordan skriving kan fremme læring**

Her ønsker jeg å beskrive Anders og Theas synspunkter på hvordan *skrivning* generelt kan fremme læring, da det kun var disse to som ytret noen tanker rundt dette. Når jeg spør Thea hvordan hun opplever å lære noe av å skrive, svarer hun at

[j]eg lærer bedre fordi man må sette ord på det man har lært. Ofte, når man bare får det inn muntlig, tenker man at det skal jeg huske, men man glemmer så fort. Når man da må sette ord på det skriftlig, fester det seg så mye bedre. Det integrerer seg litt mer i deg, og man må tenke seg om enda bedre for å forstå det. Ja, man kan jo tenke: «greit nok, hun [læreren] snakka om folkediktning i dag», men hva er egentlig folkediktning? Og når man skal skrive det med ord, synes jeg det er vanskeligere, og derfor blir det lettere å huske.

Det Thea presenterer som en viktig faktor i læringsprosessen, er det hun kaller «å sette ord på» noe hun har lært. Hun uttrykker at stoffet fester seg bedre når hun må omformulere og skrive det med egne ord enn når hun kun tenker igjennom det. Når jeg spør henne videre om det er forskjell på å *si* det man har lært til sidemannen sammenliknet med å *skrive* det ned, svarer hun følgende:

Ja, for som jeg sa tidligere, så er jeg en muntlig person, så det er sikkert derfor jeg ikke klarer å være presis heller, så når man skal skrive noe ned, må man være presis, hvis ikke kan det bli veldig uforståelig [...] Når man snakker med noen, er det jo mer sånn, da tilføyer man hele tiden andres eksempler og er ganske upresis, og sier mye «ja», «mm», «eh», og har alle disse lydene når man tenker og sånn.

Jeg tolker det slik at det Thea prøver å beskrive her, er at når man snakker sammen med sidemannen om det man har lært, tyr man lettere til bare å *gjengi* eksemplene læreren eller læreboken bruker, enn faktisk å *forklare* fenomenet *med egne ord* – dette får man imidlertid muligheten til å gjøre når du skal skrive ned det du har lært. Skriver du bare ned eksemplene da også, lurer du bare deg selv, sier Thea, for «den beste måten å forklare på er jo å ikke ta med eksempler, for da har du virkelig forstått det». Muligheten skrijving gir til å bruke egne ord, er hun bevisst på at fremmer læring, for «man kan jo tenke: ‘greit nok, hun [læreren] snakka om folkediktning i dag’, men hva er egentlig folkediktning? Og når man skal skrive det med egne ord, synes jeg det er vanskeligere, og derfor blir det lettere å huske.»

Anders ser også at det er nyttig å skrive, men han antar at dette er noe som varierer mye fra person til person. Han sier at

[j]eg kan huske hvis jeg leser i hvert fall, kanskje ikke så mye i norskfaget – der tror jeg skrijving i hvert fall hjelper. Jeg må tenke så veldig mye over hva jeg skal skrive før jeg skriver det, eller jeg *må* ikke, men jeg gjør det automatisk.

For ham blir derfor skrijvingen et godt, men krevende verktøy å bruke – godt fordi han i noen fag, som norskfaget, trenger det for å lære, og krevende fordi han prosesserer det han skal skrive, i hodet, før han får skrevet det.



En siste ting jeg ønsker å trekke frem i forbindelse med at skriving kan fremme læring, er det Anders sier når jeg forklarer ham hensikten med å bruke skriving som et verktøy for dette i norskfaget: «Det gjør i hvert fall at alle må jobbe generelt mer enn det de ellers måtte, ellers er det ikke alle som kan si svaret på ting høyt eller ha samtaler hele tiden eller snakke i par ... så sånn sett, for å få brukt språket, er vel skriving et bra virkemiddel.» Det Anders påpeker som nyttig her, og som diskuteres videre under 6.3.1, er det faktum at når skriving benyttes i undervisningen, må alle elevene delta aktivt.

### 5.4.5 Skriveoppgavene

I intervjuet med Rakel spurte jeg henne om hva hun synes om «skrive for å lære»-oppgavene i undervisningsopplegget. Hun svarte at «jeg synes mengden var grei ... det var ikke noe sånn wow-skriveøkter hver dag», og hun synes oppgavene var gode, for det var stor variasjon: «Det var korte, det var lange, det var drøfte, det var stikkord. Så da var det en oppgave til enhver, alle liker jo én ...» Forhåpentligvis har Rakel rett i at alle elevene fant minst én oppgave de likte å skrive, men hvilke likte de fire informantene best, og hvorfor?

I denne delen skal jeg ta for meg noen av oppgavene som ble gitt i løpet av de tre ukene. Jeg vil se på oppgavetyperne og sammenlikne dem med det utbyttet elevene opplevde at de fikk. Oppgavene som kommenteres her, er de oppgavene elevene trakk frem flest ganger i intervjuene, og dette innebærer noen «Skriv alt du vet om...»-oppgaver, én ordforklaringsoppgave, én drøftingsoppgave, og ulike logg-oppgaver. Elevene ble spurt om hvilke oppgaver *de* likte best og hvorfor, og derfor blir ikke alle oppgavetyperne kommentert av alle elevene.

#### «Skriv alt du vet om ...»

Dette er som tidligere nevnt i analysedel I oppgaver der elever i begynnelsen av en økt skal skrive alt de kommer på eller assosierer med et ord eller tema, og dette gjør de uten å løfte pennen fra arket i noen minutter. I undervisningsopplegget hadde jeg to slike oppgaver:

- 1) *Skriv alt du vet om myter og folkediktning.*
- 2) *Skriv alt du vet om temaene «kamp og krig» i bøker, tegneserier, filmer, serier osv. som du kjenner til.*

Temaet eller ordet de skal skrive om, er ment å være åpent, slik at elevene i prinsippet kan skrive alt de assosierer med det, noe Thea påpeker at var en av årsakene til at hun likte disse oppgavene:

Man kommer på så mange rare ting, og det er nettopp de tingene som gjør at jeg faktisk husker etterpå. For eksempel «kamp» og «krig» kan man jo bruke til så mye annet også ... også er det jo ingen begrensninger. Du kan skrive alt du tenker, alt fra, hva skal jeg si, en kamp for et insekt om å overleve til en verdenskrig, ikke sant?

Samtidig fastslår Thea at oppgaven «Skriv alt du vet om temaene ‘kamp’ og ‘krig’» var mer åpen enn oppgaven «Skriv alt du vet om myter og folkediktning». Den sistnevnte begrenset henne til kun å skrive om myter og folkediktning, for slik ordlyden i oppgaven er, «kommer man fort bare på hva en myte er», sier hun. Temaene kamp og krig, derimot, åpner opp for å skrive om mye annet også, som «en kamp for et insekt om å overleve til en verdenskrig» (jf. sitatet over). Når jeg spør henne om det er enklere å komme på noe å skrive om hvis oppgaven ikke spør etter noe konkret, slik den gjør i «Skriv alt du vet om temaene ‘kamp’ og ‘krig’», svarer hun: «Ja, for da er man ikke bundet.» Videre sier hun at

hvis du [læreren] hadde hatt en åpen oppgave om grunnfortellinger, hadde jeg garantert kommet på noe med myter som jeg kunne trukket inn [...] Selv om jeg ikke tenker på at myter og folkediktning passer inn der, gjør jeg jo det likevel ubevisst når jeg kommer inn på ulike temaer og sånn som berører det.

Dermed bekrefter Thea at når oppgaven er åpen, inviterer det i større grad til både å skrive mer om et tema eller ord samt at det hjelper henne å komme på noe å skrive om hvis temaet skulle være nytt eller vanskelig.

På den andre siden har vi Melanie, som i denne forbindelse ikke opplevde den åpne oppgaven om kamp og krig som den beste: «Jeg tror ikke jeg er like flink på de åpne, som med kamp og krig for eksempel, enn de ikke så åpne. Det blir for mye tanker ... eller for lite tanker [...], og da sleit jeg med å vite hva jeg skulle skrive.» Åpne oppgaver for henne kan bli «for lite konkrete», mens «Skriv alt du vet om myter og folkediktning»-oppgaven for eksempel er en oppgaveformulering hun er mer komfortabel med, «for da skjønner du hva du skal skrive om», sier hun. I tillegg var det et kjent tema for henne: «Da vi hadde om grunnfortellinger og

myter og folkediktning, så mener jeg å huske at jeg fikk så mye med meg av en eller annen grunn, og eventyrskildringer og sånn, for det kan vi jo mye om fra før av også, så da var det jo mye å huske.»

Anders opplevde i likhet med Thea at «Skriv alt du vet om temaene ‘kamp’ og ‘krig’» var mer interessant enn «Skriv alt du vet om myter og folkediktning». «Det var vel kanskje fordi man visste, eller kunne, litt mer om de begrepene at det var litt enklere å tenke igjennom dem ... at det ikke ble sånn: ‘Å, hva betyr det igjen?’» sier han. Slik jeg forstår Anders, betyr det at når begrepene er lett gjenkjennelige, slik han opplever at for eksempel ord som «kamp» og «krig» er, bidrar det til at det blir enklere for ham å skrive, i likhet til Melanie, som opplevde henholdsvis myter og folkediktning som kjente begreper.

Rakel er raskt ute med å si at «Skriv alt du vet om temaene ‘kamp’ og ‘krig’» er den oppgaven hun likte best: «Jeg synes det er viktig at oppgaven er interessant, for da blir det morsommere å skrive ... så sånn som den med kamp og krig var interessant, så da er det enklere å finne noe å skrive, også var den jo lett – det var ikke mange vanskelige ord som jeg ikke hadde hørt før.» I tillegg til at oppgaven var interessant for henne og at hun kjente til begrepene, likte hun den fordi hun forstod formuleringen – hva oppgaven var ute etter – men mest av alt fordi hun kunne gi konkrete eksempler fra filmer og serier:

Man ser jo veldig mye på film og tv-serier, og det gjør jeg ganske ofte, og faktisk tenker jeg litt over det, da, at for eksempel den filmen hadde en del krig i seg og sånn, eller kamper, så kanskje det er bedre fordi det er noe som er aktuelt, da.

Når de får spørsmål om hvordan de opplever *denne typen oppgave* knyttet opp mot læring – og ikke bare hvordan *skrivning generelt* bidrar til at de lærer bedre (jf. 5.4.4) – er det Thea og Rakel av de fire som klarer å sette ord på det, og de nevner flere ting. Thea innrømmer at hun i begynnelsen ikke forstod hva hun kunne lære av å «skrive seg inn i et emne», men at hun raskt erfarte at det å hente frem og aktivere tidligere kunnskap, gir en muligheten til å bygge på det man allerede vet. Dette bidrar til at hun husker stoffet bedre:

I starten var det jo sånn: Åh, myter og folkediktning, skal vi ha noe om det? Men så, når man begynner å skrive, så er det jo sånn: Åh, jeg kan jo faktisk litt, da. Og da blir man mye mer positiv til temaet med en gang, ikke sant! Og når man begynner å gå igjennom, så bygger man

jo bare på det man allerede vet. Så da får man først en input på at «Ja, jeg vet faktisk ganske mye allerede», og så får man littegran mer som gjør at du nå vet det littegran bedre. Så jeg synes det var veldig positivt, for man tror man glemmer så mye, men det er jo ikke nødvendigvis at man gjør det.

Det å tenke over hva hun allerede vet om et emne er noe Thea bevisst har begynt å gjøre i andre fag også, særlig før hun skal lese et nytt kapittel eller skrive om et ukjent emne: «Før jeg skal gjøre ting, så har jeg også begynt å tenke på hva er det jeg egentlig kan fra før, og kanskje bygge på, enten som eksempler, eller hovedlinjer, i en oppgave», sier hun. Når jeg spør henne om hun tror dette skyldes at hun har blitt introdusert for «Skriv alt du vet om»-oppgavene i norsktimene, svarer hun: «Ja, jeg tror jeg litt underbevisst har begynt på det, for når jeg tenker litt tilbake på det på den siste stunden jeg har arbeidet med skolearbeid og sånn, så har jeg faktisk i større grad begynt å gjøre det.» Slik jeg tolker henne, opplever Thea dermed at det er lettere å lese og skrive om noe hun allerede har hentet frem forkunnskaper om, også i andre fag.

Rakel trekker frem «Skriv alt du vet om ...»-oppgavene som et nyttig verktøy til å få klarhet i hva hun vet eller ikke vet, slik at hun i ettertid kan korrigere gale oppfatninger hun kanskje har om et emne. Hun nevner oppgaven om myter og folkediktning som et eksempel:

Jeg tror jeg blanda dem litt, jeg husker ikke helt, men jeg tror iallfall at myter var litt sånn ... at det ikke var det det var, da. Jeg trodde det bare var noe man fant på, litt sånn som troll i skogen og sånn, og at hvis du drikker mye cola, så får du kviser, og sånn ... litt sånne usanne ting, da ...

Det hun lærte om myter, korrigerer hun i loggen hun skrev på slutten av den økta ved eksplisitt å skrive at hun nå så at myter var noe annet enn det hun trodde før. I tillegg sier hun at det er læringsfremmende når hun kan skrive om noe som er interessant eller morsomt, for når engasjementet hennes øker, opplever hun at hun husker stoffet bedre, noe som var tilfelle med oppgaven «Skriv alt du vet om temaene 'kamp' og 'krig'».

### **Drøftingsoppgaver**

Drøftingsoppgavene elevene fikk, var to mindre omfattende oppgaver med hensyn til hvor lang tid de fikk og kravet om lengde. På denne måten lot det seg gjøre tidsmessig som en

liten del av timen, samtidig med at «skrive for å lære»-prinsippet ble ivaretatt.

Drøftingsmomentet er tydelig i begge oppgavene:

- 1) *Er «Søstrene i parken» et moderne eventyr? Begrunn både hvorfor og hvorfor ikke. Skriv stikkord.*
- 2) *Gjennom å beskrive fremtiden kan science fiction advare mot noe eller kritisere noe i nåtida. Drøft på hvilke måter Dødslekene kan sees på som kritikk av vår tid? Kjenner du til andre bøker, filmer eller tegneserier der dette også skjer? Skriv ca. en halv side.*

I Oppgave 1 skulle elevene med stikkord skrive noen argumenter for og noen imot at «Søstrene i parken» av Gro Dahle er et moderne eventyr, slik at vi kunne drøfte det muntlig i klassen etterpå. I intervjuene ble derimot bare oppgave 2 trukket frem som en drøftingsoppgave alle elevene likte. Dette kan skyldes at oppgaven i større grad opplevdes som en drøftingsoppgave, for her fikk elevene muligheten individuelt til å drøfte et tema de interesserer seg for, selv om noen av dem syntes oppgaven var litt vanskelig.

Anders er den som nevner drøftingsoppgaven som mest interessant av alle oppgavene, «for den var konkret på handling eller tema som vi da hadde gått igjennom, istedenfor å prøve å huske på 'hva kan jeg om dette', som jeg føler at jeg ikke har skrevet så mye på». Oppgaven oppleves konkret fordi han kan drøfte noe vi allerede har snakket om i klassen, noe han påpeker at ikke er tilfelle med «Skriv alt du vet om ...»-oppgavene, for der møter man kanskje et ord eller fagbegrep for første gang. Dermed forsvinner det konkrete aspektet som han trives med, i møte med skriveoppgaver. «Skriv alt du vet om ...»-oppgavene må likevel forbli som de er, mener han, for hensikten med dem er en helt annen enn med drøftingsoppgavene. Anders begrunner videre hvorfor han synes drøftingsoppgaver er interessante, denne gangen ved å sammenlikne dem med å skrive fiksjonstekster:

Hvis man har noe man kan drøfte, så blir det veldig interessant, eller i hvert fall noe interessant å skrive om. Drøfting er mye bedre enn å finne på en handling, for det er jeg ganske dårlig på. Når man drøfter, blir det i hvert fall å prøve å tenke på og diskutere en sak, da, hvis det ikke er et veldig kjedelig tema, eller noe man ikke kan noe om. På nesten samtlige tentamener og sånn helt siden ungdomsskolen, så har jeg valgt drøfteoppgaven. Men så begynte de å sette opp at én av prøvene, enten nynorsk eller bokmål, måtte være skjønnlitterær, så da hadde jeg ikke noe valg.

Til tross for at Anders er positiv til drøftingsoppgaver, fordret oppgaven i dette tilfellet litt kunnskap om *Dødslekene*-trilogien av Suzanne Collins, noe både Thea og Rakel påpekte at de ikke hadde i den grad at de kunne drøfte bruken av science fiction-skildringer i fremtiden for å kritisere nåtiden. Dermed ble oppgaven vanskelig å skrive. Likevel synes Thea at det var lærerikt å høre de andre elevenes argumenter etterpå, for det fikk henne til å tenke på andre bok- eller TV-serier der science fiction brukes på samme måte, slik at hun neste gang er bedre utrustet til å drøfte dette.

Når jeg spør Anders om hvordan drøftingsoppgaver kan bidra til at han lærer bedre, sier han at for at han skal lære best mulig, i hvert fall når skrivingen er verktøyet, må det fange interessen hans: «Hvis det er læring som er poenget, så må det nok være noe som er morsomt, i hvert fall hvis man ikke allerede kan det.» Dette er noe han opplever i stor grad at er tilfelle med drøftingsoppgaver, selv om de ikke er så lange. Han arbeider bedre når han har noe konkret å forholde seg til, og når fokuset hans er konsentrert om det konkrete, er læringsutbyttet desto høyere.

Melanie er i likhet med Anders enig i at hun lærer når hun har det gøy. Hun liker å drøfte, og dermed husker hun bedre det hun skriver om også. I tillegg leser hun mye til vanlig, og siden hun har lest trilogien av Collins, var hun «veldig inspirert» på den oppgaven, noe som generelt bidrar til at hun lærer bedre.

### **Ordforklaringsoppgaver**

I undervisningsopplegget hadde jeg kun med én oppgave der elevene i par skulle forklare ordene «kamp» og «krig». Det Anders likte ved denne oppgaven, var at de fikk leke seg med ordene og prøve å komme frem til en mulig forklaring som var dekkende nok. Melanie sier at det er utfordrende på en god måte når hun må bruke synonymer for å vise forståelse for ordet hun skal forklare, noe som gjør slike oppgaver spennende. Med hensyn til læring forklarer Anders at ved å skrive en definisjon eller forklaring på noe, bruker han relativt lang tid, fordi han må tenkte seg nøye om. Dette fremmer læring på den måten at han husker forklaringen bedre. Melanie er i likhet med Anders enig i at hun husker forklaringene på ordene «kamp» og «krig» ennå, og ser det i tillegg som svært nyttig å ha en forklaring på et ord – som gjerne kan være fagbegreper – til senere, for eksempel til muntlig eksamen. Hun ønsker seg mer av denne typen oppgaver, spesielt når ordene eller definisjonene kan diskuteres høyt i klassen i etterkant, for da kommer det frem ulike sider ved et ord enn det hun selv kommer på alene.

## Logg

Etter de fleste øktene fikk elevene en loggoppgave, ofte formulert ulikt fra gang til gang, for å skape variasjon. Dette er oppgavene elevene fikk:

- 1) *Hva er folkediktningens funksjon?*
- 2) *Skriv et avsnitt om noe du har lært denne økta.*
- 3) *Skriv et avsnitt der du forklarer med egne ord hva verdier, motiv og tema i en tekst er. Hvorfor er dette læringsmaterialet personlig relevant for deg nå eller i fremtiden når du ikke lenger er elev?*
- 4) *Skrive for fiktiv mottaker: Se for deg at bestevennen din ikke var på skolen i dag og at du fikk i oppgave å skrive og fortelle han/henne om det du lærte. Var det noe du syntes var vanskelig? Skriv gjerne det også! Skriv ca. en halv side.*

På spørsmål om hvordan det var å skrive logg mot slutten av en økt, innrømmer Anders følgende:

Det gjorde meg i hvert fall ganske oppmerksom på hvor fort det gikk an å glemme ting, hehe, for da satt jeg der og måtte tenke skikkelig over hva det egentlig var vi hadde gått igjennom, så da blir en norsktime mye lenger. Man blir overrasket på hvor mye man kommer igjennom, faktisk.

Rakel påpeker at «du er jo den første læreren som har hatt det, da», og at «noen ganger var det litt sånn kjedelig, men andre ganger var det greit [...] Det var litt fint å få det ned, det man har lært ...» Når jeg spør henne hvorfor hun syntes det, svarer hun at

[d]a kan man bla tilbake, hvis jeg har en prøve eller framføring, og det er en del spørsmål om det, og jeg ikke har glemt det. Og hvis jeg har glemt det, kan jeg bare bla tilbake i boka og finne det der. Også litt om at jeg lærer litt bedre av å konsentrere meg om å skrive det ned, og når jeg gjør det, så sitter det litt mer i hodet, og da husker jeg det over lengre tid.

Melanie skulle gjerne hatt logg etter hver økt, for hun mener det er viktig å skrive mye og regelmessig. Rakel, på den andre siden, tror for mye loggskrivning kan ødelegge skriveysten hennes, for «det hadde blitt litt kjedelig og demotiverende å bare tvinge seg selv til å skrive noe», synes hun.

Ingen av elevene trakk frem loggoppgavene som de mest *interessante* av de ulike «skrive for å lære»-oppgavene, men samtlige trakk dem frem som de mest *nyttige* med hensyn til læring. Når jeg spør Anders om det er forskjell på bare å tenke over det man har lært sammenliknet med å skrive det ned, sier han følgende:

Jeg hadde i hvert fall ikke husket det så godt, så det har sikkert gjort at jeg husker det lenger, men om det hjelper for langtidshukommelsen, det vet jeg ikke. Så klart hjelper det å se det en gang til, for det er dobbelt så mange ganger, liksom, så sånn sett så hjelper det nok sikkert.

Likevel tror han loggen er den mest nyttige av alle skriveoppgavene de ble presentert for, for hadde han ikke skrevet ned det han oppfattet som det viktigste fra en økt, hadde han sannsynligvis husket svært lite.

Rakel sier også at det er læringsfremmende å skrive ned det hun har lært i loggen: «Jeg tror at, det med at hvis jeg skriver, så kan det hende at det sitter litt lenger oppi hjernen, at jeg husker på det litt lenger ... ja, at jeg husker det litt bedre.»

I likhet med Anders påpeker hun at det var en nyttig aktivitet å gjøre på slutten av økta:

Jeg måtte jo tenke på «hva er det jeg har lært i dag». Jeg må i hvert fall tenkte litt på hva det var vi gjorde i hele timen, hva var det du sa, og hva var det jeg lærte. Det var noe jeg visste fra før som jeg kanskje ikke tenkte så mye over, men så var det også mye jeg ikke visste hva var før, så jeg fikk nye svar – det var vel det jeg tenkte å skrive ned og sånn ...

I tillegg liker hun kombinasjonen av «Skriv alt du vet om»-oppgaver på begynnelsen av en økt og logg på slutten av økta. Hun sier at

jeg lærer litt når man skal skrive om et tema før du [læreren] gjennomgår det, for da må man sjekke hva man vet, og da får man litt sånn kontroll ... ikke kontroll, men oversikt over hva du vet. Og når du da går igjennom det og man skal skrive etter det hva du har lært, så får man en litt mer oversikt, og da vet man kanskje litt mer og bedre hva du visste og hva du ikke visste.



På denne måten fungerer loggen som et læringsverktøy der hun kan rette opp gale oppfatninger (jf. det Rakel sier med hensyn til læringsutbyttet under 5.4.4), eller bare til å få en bedre oversikt over det hun allerede vet litt om fra før.

Melanie trekker frem en annen side ved loggskrivningen som er nyttig med hensyn til læring:

Jeg lærer mye om rettskriving også når det gjelder vanlig logg, for som jeg sa, så er jeg vant til å skrive bare vanlige notater, så det å utdype det mer gjør at jeg må skrive lengre setninger, og ikke bare stikkord, for eksempel, så det er kanskje smart for meg, da.

For henne ligger det like mye læringsutbytte i at *skrivningen* hennes blir bedre enn bare det faktum at hun lærer bedre det som ble gjennomgått i timen. Hun forklarer at «det var for eksempel noen ord hvor jeg var usikker på om det var dobbel konsonant eller ikke, hvor jeg tenkte: ‘Å, nei, er det feil ... burde jeg bytte bort den setningen eller ordet?’ og sånn». Når jeg spør henne om dette skyldes at hun kanskje var nervøs fordi jeg skulle lese det etterpå, sier hun at det var slik i starten da hun ikke kjente meg så godt, men at dette ikke er tilfelle lenger. Som nevnt ovenfor ønsker Melanie mer skrivetrening generelt, og anser derfor en regelmessig loggskrivingsdel i hver norskøkt som et godt bidrag til dette. Hun er likevel, i likhet med de tre andre, enig i at loggen først og fremst er et nyttig verktøy med hensyn til å sette ord på hva hun har lært og hva hun sitter igjen med som viktigst etter en økt.

#### **5.4.6 Elevenes opplevelser av læreren som mottaker**

Tenkeskriving har som formål å utforske, få ideer, klargjøre vage tanker, forklare for en selv – rett og slett «tenke med pennen» (jf. Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2000). Sammenliknet med presentasjonsskriving i undervisningen, der læreren gjerne er evaluator, er mottakeren når eleven tenkeskriver, først og fremst eleven selv. Men hvis det kommuniseres på en tydelig måte til elevene, kan gjerne medelever eller læreren også fungere som mottakere og dialogpartnere. I forbindelse med dette undervisningsopplegget var jeg som lærer også mottaker. Notatbøkene ble etter hver time samlet inn og lest, samt at jeg stort sett alltid kommenterte kort det elevene hadde skrevet.

I intervjuene med elevene spør jeg dem om hvordan de opplever det at jeg også er mottaker av det de skriver. Anders svarer at «det har jeg ikke tenkt en ting på, egentlig. Det var som om jeg skulle notert det selv, så det var for meg selv i øyeblikket.» *Så det hindret deg ikke i å*

*skrive?* spør jeg. «Nei, men sånn sett følte jeg et press på at jeg måtte skrive *noe* ... eller at jeg måtte skrive noe som ga mening.»

I likhet med Anders er det heller ikke til noe hinder for Rakel at jeg leser tekstene hennes. Likevel tenker hun litt over hvordan hun skriver, for «det skal være leselig ... ja, jeg har faktisk tenkt på at det skal være bra norsk og at jeg må skrive ordentlig», sier hun. Til tross for at Melanie om loggskrivning sier at den gir henne mulighet til å forbedre skriveferdighetene, innrømmer hun også at hun i begynnelsen av undervisningsopplegget tenkte mye over hvordan hun skrev, fordi hun visste at jeg ville lese det: «Ja, jeg gjorde jo det. I hvert fall på starten, for da kjenner vi deg jo ikke. Også slapper du nok litt mer av mot slutten, når du har blitt vant til det.»

Når jeg spør Thea om hun tenkte mye over at jeg skulle lese tekstene hennes, svarer hun følgende:

Nei, jeg har egentlig bare skrevet. Jeg tenker sånn, hvis jeg åpner meg opp her, så blir jo du bedre kjent med meg, ikke sant? Men på en annen måte så er det jo sånn at jeg bare har skrevet noe for å skrive noe, men det blir jo en liten dagbok, da, der man kan tenke og skrive det man tenker [...] Ja, og jeg synes at det kanskje er lettere når det er litt lukket og jeg kan skrive andre ting enn det jeg kanskje ville skrevet ellers, da. For selv om man kanskje tenker at det er litt dumt det man skriver, så ville jeg jo ikke skrevet det i andre sammenhenger, så da er det jo bare bra.

Thea trekker blant annet frem muligheten jeg som lærer har til å bli kjent med henne – noe hun opplever som en god ting. I tillegg sier hun at notatboken, som kun blir lest av henne og meg, gir henne muligheten til å skrive alt hun kommer på, «selv om man tenker at det er litt dumt». Dette tolker jeg dithen at hun stoler på meg som lærer, og det viser hun ved å tørre å skrive det hun tenker på, uansett hva det måtte være.

Når jeg videre spør Thea om det betyr noe at jeg leser det hun skriver, og at jeg skriver en kommentar til det, svarer hun: «Ja, vi jentene i klassen snakka faktisk om det en gang, for du sa at du hadde lest dem, men så var det ingen kommentar, så vi bare: ‘Hæ, har hun ikke lest det?’ Den kommentaren betyr faktisk ganske mye, selv om man ikke skulle tro det.» Slik jeg

forstår Thea, blir kommentaren en konkret måte jeg har sett henne og arbeidet hennes på, og at dette er like viktig for alle elever uansett alder og skoletrinn.

Rakel sier det samme som Thea om viktigheten av lærerkommentarer på arbeidet deres. I intervjuet forteller hun i forbindelse med hvilke oppgaver hun likte best i undervisningsopplegget, at hun ikke er så flink til å skrive gode innleveringer. Jeg spør henne da om hvordan hun syntes det var å levere inn notatboken, selv om den ikke ble vurdert. Hun svarer at

det var veldig greit, men jeg liker det spesielt hvis du får godkjent da, at læreren i hvert fall har lest igjennom. Sånn som for eksempel i fjor i samfunnsfag, så hadde vi ganske mange innleveringer som læreren vår ikke så på en gang, fikk ikke noe godkjent, og da er det fint at det blir satt pris på det du har gjort, da. Du bruker jo ganske mye tid og krefter på å levere inn en tekst på to sider, at i hvert fall læreren kunne lest igjennom og gi en tilbakemelding. Det må ikke være noe karakter ... bare vist at de har brukt tid på deg, da.

*Opplevde du det med denne notatboken, da? At jeg leste tekstene?*

Ja, jeg likte at du ga kommentarer, for da vet man hva man har gjort bra og det man kan jobbe med videre.

Jeg tolker det slik at Rakel også bekrefter viktigheten av at læreren gir en tilbakemelding på et arbeid, skriftlig eller muntlig. For som hun selv sa, bidrar kommentarer fra læreren til at arbeidet hun har gjort, ikke oppleves som forgjeves.

## 5.5 Oppsummering

I forbindelse med gjennomføringen av undervisningsopplegget observerte jeg hvordan klassen arbeidet med følgende skriveoppgaver: «Skriv alt du vet om ...», drøftingsoppgaver, ett tankekart, én ordforklaringsoppgave, én førlesningsoppgave og ulike logg-oppgaver. Rammene for oppgavene ble formidlet muntlig (og noen ganger skriftlig) i forkant, og responsen elevene ga – enten muntlig, ved mimikk eller kroppsspråk – tilsa at oppgaveformuleringene generelt var forståelige. Hva og hvor mye elevene skrev på de ulike oppgavene, varierte i stor grad, der de største variasjonene var å finne i loggen. Der skilte det mellom de som kun skrev *hva* de hadde lært, og de som *forklarte* hva de hadde lært, hvor de

sistnevnte som oftest skrev mest. De muntlige tilbakemeldingene underveis var imidlertid som regel positive, og flere av elevene ga uttrykk for at det var nyttig å skrive, og spesielt opplevde de loggen som nyttig.

De fire elevene som ble intervjuet i etterkant av undervisningsopplegget, er godt vant til å ta notater i timen, men de hadde svært liten, eller ingen, erfaring med andre «skrive for å lære»-oppgaver fra tidligere skolegang. På spørsmål om hvilke oppgaver de likte best, var det først og fremst oppgavene som handlet om temaer de kjente til, og som de fleste derfor hadde forutsetninger for å kunne skrive noe om, de trakk frem. Da jeg spurte om hvilke oppgaver som er mest nyttige med hensyn til læring, nevnte de flere av oppgavene: «Skriv alt du vet om ...»-oppgavene gir dem for eksempel anledning til å korrigere gale oppfatninger eller bygge videre på det de allerede vet. Ved å omformulere med egne ord lærer de et ord eller begrep bedre når de skal forklare det i en ordforklaringsoppgave. Drøftingsoppgavene er på sin side lærerike fordi de for noen av elevene er interessante og morsomme å jobbe med, noe som resulterer i at de husker det bedre. Til slutt trekker samtlige av elevene frem loggen som svært nyttig, for der får alle mulighet til å bruke språket sitt for å lære og til å sette ord på det de opplevde som viktigst i en økt, og på den måten lagres stoffet på en bedre måte i hukommelsen.

Avslutningsvis er det på sin plass å tydeliggjøre hovedfunn fra analysene, da disse i det påfølgende kapittelet vil bli diskutert i lys av teori og tidligere forskning. Studien har for det første vist at det er viktig for elevene å se *formålet* med skriveingen. De bruker litt tid på å venne seg til at de skal «skrive for å lære», noe vi så ved at Rakel og Melanie for eksempel ved en anledning begynte å se etter fasit i læreboken – de opplevde det som ugreit at jeg skulle lese noe som ikke var «ferdig». Når de derimot blir vant til at skriveingen ikke skal vurderes, altså at de tydeligere ser at formålet er å bruke skriveingen til egen læring, ser de flere fordeler med dette arbeidet. Elevene trakk frem muligheten tenkeskriving gir til eksempelvis å «sette ord på» egne tanker og å få klarhet i fagkunnskap og faglige utfordringer. En elev, Rakel, innrømmet at hun opplevde skrivearbeidet som «forgjeves» dersom hun ikke fikk tilbakemelding fra læreren, og dette viser hvor viktig det er at elevene forstår hensikten med å «skrive for å lære».

Når det gjelder hvordan skriveing kan *bidra til læring*, peker elevene særlig på at de blir tvunget til å *delta*, at *skriveing har noen fordeler fremfor å snakke*, og at de setter pris på

*læreren som dialogpartner* om de skrevne tekstene. Avslutningsvis viser studien at når elevene blir bedt om å si litt om *hvilke oppgaver* de mener er spesielt lærerike, er det *ulike oppgaver* de trekker frem. Anders sier for eksempel at ved å variere oppgaver, legger det til rette for at flere elever kan få arbeide med noen oppgaver de liker, og følgelig lære av dem. Et sentralt funn er derfor at *variasjon i typen oppgaver* styrker muligheten for at elever kan bruke skriving som redskap for kunnskapsutvikling.

## 6 Diskusjon

*«Ofte, når man bare får det inn muntlig,  
tenker man at det skal jeg huske,  
men man glemmer så fort,  
og når man da må sette ord på det skriftlig,  
fester det seg så mye bedre.»*

- Elev (om «å skrive for å lære»)

### 6.1 Introduksjon

Denne studien har undersøkt problemstillingen *Hvordan kan vi bruke skriving som et redskap for kunnskapsutvikling i norskfaget i VG2?* gjennom å utforske følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan kan undervisning knyttet til et norskfaglig tema inkludere «skrive for å lære»-oppgaver?*
2. *Hvordan arbeider en VG2-klasse med «skrive for å lære»-oppgaver i norskundervisningen?*
3. *På hvilke måter opplever et utvalg VG2-elever at «skrive for å lære»-oppgaver bidrar til økt læring?*
4. *Hvilke typer «skrive for å lære»-oppgaver vurderer de som nyttige i den forbindelse?*

Målet med studien er å undersøke hvordan skriving som et læringsredskap kan brukes i norskundervisningen. I den forbindelse lagde jeg et undervisningsopplegg der «skrive for å lære»-prinsippet er i fokus (jf. forskningsspørsmål 1), og dette ble deretter gjennomført i en VG2-klasse høsten 2015. Datamaterialet baserer seg på 1) egne observasjoner fra perioden undervisningsopplegget varte, 2) tekstene elevene skrev underveis, og 3) intervjuer med fire utvalgte elever i etterkant av opplegget. Gjennom analyser av dette materialet har studien flere interessante funn (jf. 5.5) med hensyn til forskningsspørsmålene over. Disse vil i det følgende bli diskutert i lys av teori og tidligere forskning (dette oppsummeres i avslutningskapittelet, se 7.1), og jeg velger å la forskningsspørsmålene danne utgangspunkt for disposisjonen. Avslutningsvis i diskusjonskapittelet følger to delkapitler, 6.5 og 6.6. Her diskuterer jeg to temaer – hvilket rom det er for det monologiske aspektet i klasserommet og betydningen av å variere skriveoppgaver i undervisningen – som til tross for at de ikke

direkte tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene, likevel er sentrale når det gjelder å bruke skriving som et læringsredskap.

## 6.2 «Skrive for å lære»-oppgaver i undervisningen

### 6.2.1 Formålet med skrivingen

For å kunne si noe om hvordan vi kan bruke skriving som et redskap for å lære i norskfaget, som problemstillingen søker svar på, er det av betydning å undersøke hva det bør legges vekt på i undervisningen for at elevene skal få de beste forutsetningene for å «skrive for å lære». I den forbindelse undersøkte jeg følgende forskningsspørsmål: *Hvordan arbeider en VG2-klasse med «skrive for å lære»-oppgaver i norskundervisningen?* Da elevene ble presentert for undervisningsopplegget og de ulike «skrive for å lære»-oppgavene der, hadde jeg som mål at jeg tydelig skulle kommunisere henholdsvis formålet med å «skrive for å lære» generelt og formålene med de ulike skriveoppgavene. Årsaken er at når elever skal skrive en tekst – helt uavhengig av sjanger eller omfang – må den ifølge Berge og Ledin (2001) ha en *funksjon*. Når funksjonen er å lære – slik det er i denne studien – er det av stor betydning at elevene i dette tilfellet forstår hensikten med tenkeskriving i møte med «skrive for å lære»-oppgavene. Jeg la vekt på å forklare dem oppgavens formål, men ettersom elevene ikke hadde arbeidet med skriving på denne måten før, er det rimelig å anta at flere av dem ikke forstod dette med det samme. Dette viser også empirien helt tydelig, da elevene brukte litt tid på å venne seg til at de skulle «skrive for å lære».

SKRIV-prosjektet, som ble presentert i studiens introduksjonsdel (se 1.1.1), understreker også betydningen av at skriveoppgaver må ha en klar funksjon, da dette får konsekvenser både for innholdet og formen på tekstene. Et av hovedfunnene i den studien viste nemlig at skriveoppgaver elever får, ofte ikke har et tydelig formål, noe som skyldes at vi lærere ikke er tydelige nok når vi kommuniserer hvorfor elevene skal skrive og hva teksten skal brukes til (Kringstad & Kvithyld, 2013b; Smidt & Solheim, 2012). Dette er ifølge Kringstad og Kvithyld (2013b) et paradoks, for når vi skriver utenfor skolen, har skrivingen alltid et formål. Når elevene imidlertid forstår hvorfor de skal skrive, hjelper det dem til å velge hva de skal ta med i teksten (innhold), og hvordan de utformer det de skriver (form) (Smidt & Solheim, 2012). SKRIV-prosjektet gjelder imidlertid presentasjonsskriving (se 3.5.2), og i slike tekster er nettopp form viktig. Det er det derimot ikke i tenkeskriving. For denne typen

skrivning er det derfor viktig at elevene er klar over at formen ikke er viktig. At formålet med skrivingen er klart for elevene, er imidlertid helt sentralt. Formålet med tenkeskriving er nettopp å bruke skrivning til å tenke, utforske og lære, og dette må kommuniseres tydelig.

I studien til Penrose (1992) (se 2.3.2) så vi at til tross for at hun hadde noen interessante funn med hensyn til læringsutbyttet studentene fikk av å ta notater, viste studien hennes også at de kunne ta notater *uten* aktivt å engasjere seg i selve skrivingen, som for eksempel ved kun å «skrive av» det som står i læreboken, eller det læreren sier. Et viktig spørsmål en kan stille seg, er derfor *hvordan* vi kan hjelpe elevene til å forstå hvorfor det er nyttig å skrive, slik at skriving ikke kun blir en adspredelse, noe de «bare gjør for å gjøre noe». I intervjuet med Rakel i denne studien kom det frem at for at hun skulle ha nytte av en skriveoppgave, var det viktig for henne nettopp å forstå hensikten med den. Når dette ikke er tilfelle, faller motivasjonen for å skrive. I møte med elevene må vi som lærere derfor snakke med dem, si noe om hvorfor vi tror denne type skriving har noe for seg. På den måten lærer de om det å lære, og de lærer om fagstoffet ved å skrive. Dette vil også resultere i at de blir bedre skrivere, noe Melanie i intervjuet sa at hun opplevde (jf. Dysthe & Hertzberg, 2006; Smidt & Solheim, 2012).

### **6.3 På hvilke måter kan skriving bidra til økt læring?**

I kapittelet om tidligere forskning refererer jeg til Penrose (1992), som konkluderer med å si at hennes beslutning om hvorvidt hun anbefaler skriving som et læringsredskap, ikke fullt og helt kan baseres på «what this or other experimental studies demonstrate about the potential for content knowledge change» (s. 491). Det er ifølge henne mange argumenter for å «skrive for å lære», men det som derimot er et viktig spørsmål en må stille seg, og som jeg vil diskutere i det følgende, «is not whether students should write at all *but what is gained [...] when they do?*» (Penrose, 1992, s. 491, min kursiv). Det tredje forskningsspørsmålet i min studie er som følger: *På hvilke måter opplever et utvalg VG2-elever at «skrive for å lære»-oppgaver bidrar til økt læring?*. Det går, i motsetning til det første forskningsspørsmålet, tettere innpå *enkeltelevers* erfaringer med undervisningsopplegget, og kan derfor gi nyttige innspill til drøftingen av spørsmålet Penrose stiller. I intervjuene med Anders, Thea, Rakel og Melanie spurte jeg dem nemlig om deres synspunkter på hvordan skriving kan fremme læring, og elevene hadde i den forbindelse noen interessante tanker rundt det som vil bli diskutert her.



### 6.3.1 Deltakelse

I intervjuet med Anders trakk han frem at skriving legger til rette for at elevene må delta på lik linje. Når alle skriver, sikrer det nemlig at «alle må jobbe generelt mer enn det de ellers måtte», sa han. På den måten må *alle* bruke språket – noe jeg i denne studien trekker frem som en forutsetning for å lære. Det er imidlertid viktig, som vi så ovenfor, at elevene forstår formålet med å skrive, slik at de ikke kun «skriver for å skrive», men at de «skriver for å lære». Ved det første tilfellet kjennetegnes skrivingen hovedsakelig av gjengivelse eller reproduksjon av kunnskap, sammenliknet med å omformulere eller konstruere kunnskap, slik tenkeskriving fordrer (Oates, 2000). Selv om elevene derfor *fysisk* «deltar» når de skriver, er det med andre ord langt viktigere at de *kognitivt* deltar (jf. Wittek, 2004). Å la alle elevene i en klasse skrive åpner imidlertid opp for at denne utviklingen kan skje, til tross for at det for noen elever kan ta lang tid før de er fortrolige med å «skrive for å lære». I Dysthes *Det flerstemmige klasserommet* (1995) var dette noe hun så skje i en av klassene hun observerte i USA. I «Baywater-klassen» var det i begynnelsen mange umotiverte, svake elever, som ble tvunget til å tenkeskrive hver time, altså skrive uformelle tekster som ikke ble vurdert. Til tross for at flere viste stor motvilje i begynnelsen, bidro det etter hvert til at skriveblokkeringene deres forsvant, og de fikk et større skriverepertoar. Elevene ble med andre ord vant til å skrive på denne måten, og de fikk alle samme mulighet til å delta, slik at de hadde gode forutsetninger for å lære.

### 6.3.2 Å skrive vs. å snakke

Da jeg i intervjuet med Thea spurte om det for henne var forskjell på å «skrive for å lære» eller å «snakke for å lære», sa hun at hun ved å skrive i større grad enn kun ved å snakke opplever at hun lærer fagstoff bedre. I hvilken grad kan vi i den forbindelse si at skriving er bedre egnet enn snakking? I artikkelen av Ackerman (1993), som kritiserer tidligere «skrive for å lære»-forskning, har han et viktig poeng når han sier at forskere på feltet ofte har mislyktes med å ta i betraktning andre faktorer som kan ha forvirret de – til tider – motstridende resultatene de har fått i forbindelse med hvorvidt å «skrive for å lære» har læringseffekt. I denne studien trekkes den *skriftlige* talen frem som nyttig i læringsprosessen, men Ackerman hevder for eksempel at også *muntlig* tale er nyttig, et viktig funn som ifølge ham oversees i de «skrive for å lære»-studiene han tok for seg, da kun én av dem sammenliknet skriving med eksempelvis «speech activities» (Ackerman, 1993, s. 354). Ifølge Vygotsky (1978) kan ikke tenkning skje uavhengig av verbalisering – og denne kan skje i tale

eller gjennom skriving – så Ackerman har på mange måter rett i at å snakke også er viktig i læringsprosessen. Da jeg intervjuet Thea om akkurat dette, trakk hun som nevnt frem et annet viktig poeng, som viser skriftens fordeler sammenliknet med den muntlige talens. Hun sa at en avgjørende faktor for henne i læringsprosessen, er å «sette ord på» noe hun har lært. Dette kan selvfølgelig også gjøres muntlig, men når hun skal snakke med læringspartneren om det hun har lært, «tilføyer [hun] hele tiden andres eksempler og er ganske upresis, og sier mye ‘ja’, ‘mm’, ‘eh’, og har alle disse lydene når man tenker og sånn». Slik jeg tolker Thea, sier hun at når hun snakker sammen med en annen om det hun har lært, tyr hun lettere til bare å *gjengi* eksemplene læreren eller læreboken bruker, enn faktisk å *forklare* fenomenet *med egne ord*. Dette får hun imidlertid muligheten til å gjøre når hun skal skrive ned det hun har lært: «Jeg er en muntlig person, så det er sikkert derfor jeg ikke klarer å være presis heller, så når man skal skrive noe ned, må man være presis, hvis ikke kan det bli veldig uforståelig.»

Å skrive har også andre fordeler fremfor å snakke. I teorikapittelet gjorde jeg rede for skriftens permanens – en egenskap ved skriften som gjør at når du har skrevet noe, er det du har skrevet, tilgjengelig for deg i ettertid (Dysthe, 1995). Forfatteren E. M. Foster skal ha sagt følgende: «Hvordan kan jeg vite hva jeg tenker, før jeg kan se hva jeg sier?» Skrivning gjør tanken synlig, og fastholder den. Det gir andre muligheter for å gå tilbake, klargjøre, få et begrep om hva du faktisk mener, eller hva du har forstått og ikke forstått. Her er skrivingens egenskaper overlegen sammenliknet med for eksempel muntlig tale, noe som blir spesielt tydelig når vi ser nærmere på notatbokens funksjon i denne studien. Klassen det ble forsket på, fikk som tidligere nevnt utdelt hver sin notatbok. Det var i denne de skulle skrive svarene sine til «skrive for å lære»-oppgavene i undervisningsopplegget. Ved å ha alt på ett sted, var noe av hensikten at elevene skulle få samlet «tankene» sine i arbeidet med kapittelet, slik at de selv kunne følge med på sin egen læring, men også slik at jeg som lærer kunne fange opp og identifisere deres fagkunnskap og faglige utfordringer. Når elevene får reaksjoner og tilbakemeldinger på egne tanker, får de også del i lærerens eller andre elevs tanker, kunnskap og erfaringer, noe som kan være betydningsfullt i egen læringsprosess (Hoel, 1993). Dette kan skje skriftlig så vel som muntlig, men hadde elevene kun snakket i par eller grupper om det de hadde lært, ville ikke denne informasjonen blitt «lagret» til ettertiden. Dersom snakking derimot blir etterfulgt av skriving, slik at det de lærer i samtale med andre medelever, blir skrevet ned, blir språket et redskap og en hjelp til elevenes videre tenkning.

### 6.3.3 Læreren som dialogpartner

I teorikapittelet gjør jeg rede for forskjeller mellom å tenkeskrive og å presentasjonsskrive, der tenkeskriving først og fremst kjennetegnes ved at det ikke skal vurderes, men også ved at eleven som oftest skriver for *seg selv*. Dysthe, Hertzberg og Hoel (2000) påpeker imidlertid at en gjerne kan skrive for en medelev eller lærer også, men at dette da må kommuniseres, slik at elevene vet om det. På den måten kan medeleven eller læreren fungere som en dialogpartner i læringsprosessen. Da jeg delte ut notatboken i begynnelsen av undervisningsperioden, forklarte jeg at boken hadde flere formål, der ett av dem var at de kunne bruke den for å kommunisere med meg: Var det for eksempel noe de opplevde som vanskelig eller nyttig i timen? Da kunne de gjerne skrive det i loggen på slutten av økta. Dermed fikk også de mer stille elevene i klassen mulighet til å vise meg hva de kunne ved å skrive det, og jeg fikk som tidligere nevnt en oversikt både over elevenes fagkunnskap og faglige utfordringer.

I intervjuene spurte jeg Anders, Thea, Rakel og Melanie om deres opplevelse av læreren som mottaker. Rakel fortalte at det er viktig for henne å få tilbakemelding på arbeidet hun har gjort, slik at det ikke oppleves forgjeves, og at en kommentar fra læreren gjør at hun blir mer motivert. Dette synliggjør at Rakel kanskje ikke helt har forstått hensikten med skrivingen, som er læring. Når hun gjør det, vil skrivingen forhåpentligvis *ikke* oppleves eller være forgjeves, uavhengig av om læreren kommenterer teksten eller ikke. Samtidig er det viktig ikke å overse det Rakel sier om motivasjon, da dette også er en viktig forutsetning for læring (Imsen, 2005).

I intervjuet med Thea trakk hun frem betydningen av å få bekreftelse av læreren:

[V]i jentene i klassen snakka faktisk om det en gang, for du sa at du hadde lest dem [notatbøkene], men så var det ingen kommentar, så vi bare: «Hæ, har hun ikke lest det?» Den kommentaren betyr faktisk ganske mye, selv om man ikke skulle tro det.

Det blir derfor tydelig at lærerkommentarer kan være en konkret måte læreren kan se elevene og arbeidet deres på. Thea notatbok, som kun ble lest av henne og meg, ga henne i tillegg muligheten til å skrive alt hun kom på i norsktimene, selv det hun syntes kanskje var «litt dumt». Hvordan jeg som lærer responderer på det hun og de andre elevene skriver, får derfor stor betydning for hvorvidt hun tør skrive det hun opplever som vanskelig eller irrelevant. En

ulempe ved skriftens permanens – som jeg var inne på i teorikapittelet (se 3.5.1) – er nemlig at mange elever kan utvikle en holdning om at det er tryggest ikke å feste noe til papiret, fordi de frykter for tilbakemeldingen fra læreren. Da grunnvilkåret for tenkeskriving er at det *ikke* skal vurderes, er det derfor avgjørende at læreren kun konsentrerer seg om og kommenterer *innholdet* i elevenes tekster. Melanie fortalte i intervjuet at hun var litt nervøs i starten da jeg skulle lese det hun hadde skrevet, for da kjente vi hverandre ikke så godt, men at dette gikk bedre etter hvert. Én årsak til dette kan nettopp være at jeg konsentrerte meg om *innholdet* i det de skrev, og ikke *hvordan* de skrev det, men selvfølgelig også det faktum at elevene etter hvert som skoleåret skrider fremover, både kjenner og har større tillit til meg.

Når elevene føler seg trygge på læreren, åpner det dermed opp for at han eller hun kan være en viktig dialogpartner i læringsprosessen. For at dialogen skal fungere, er det imidlertid en grunnleggende forutsetning at både læreren og eleven «oppfatter og anerkjenner hverandre som likeverdige dialogpartnere» (Rismark & Sølvberg, 2008, s. 73). Likeverdighet handler her om kvaliteter i lærer-elev-relasjonen, som tillit og respekt, men også i dette tilfellet at læreren ikke skal være evaluator. Betydningen av lærer-elev-relasjonen må aldri undervurderes, da forskning viser at den fremstår som helt sentral for elevens læringsresultat og atferd (Bø & Hovdenak, 2011). Notatboken ga meg som lærer mulighet til både å oppmuntre elevene og til å «se» dem, noe jeg erfarte at styrket relasjonen mellom oss. Elevene ble trygge på at jeg ikke vurderte tekstene deres, og dette bidro trolig til at flere også våget å stille meg spørsmål dersom de ikke forstod det vi hadde gjennomgått i timen. Jeg fikk da mulighet til enten å klargjøre for akkurat den eleven, eller å ta det i plenum, hvis flere elever hadde samme spørsmål.

## **6.4 Skriveoppgaver som fremmer læring**

Studiens fjerde og siste forskningsspørsmål dreier seg om hvilke typer «skrive for å lære»-oppgaver elevene opplever at fremmer læring. Gjennom analyser av intervjumaterialet viser studien for det første at skriveoppgavene helst skal være «morsomme» og «interessante» (jf. delkapittel 5.4.5), for når elevene motiveres til å skrive, opplever de også at de lærer mer. Det er imidlertid også andre kvaliteter ved skriveoppgavene elevene trakk frem som nyttige knyttet opp mot læringsutbyttet, og i det følgende vil jeg diskutere noe av dette.

### **6.4.1 Å skrive logg: Hvorfor opplever elevene dette som nyttig?**

Logg var den oppgaven som samtlige av informantene trakk frem som nyttig. De mente at slike oppgaver gir alle mulighet til å bruke språket sitt for å lære og til å sette ord på det de opplevde som viktigst i en økt. På den måten erfarte de at fagstoffet ble lagret på en bedre måte i hukommelsen. I min studie var loggskrivingens funksjon først og fremst at elevene skulle få sette ord på det de hadde lært i løpet av økta. Ifølge Simensen (2007) er hensikten med konsolideringsaktiviteter nettopp å sørge for at kunnskapen elevene har tilegnet seg, ikke skal gå i glemmeboken, og det er derfor viktig å gjenta slike aktiviteter regelmessig, slik at elevene blir fortrolige med dem og lærer seg å bruke dem som læringsverktøy. Når man som lærer velger å inkludere eksempelvis loggskriving som en aktivitet på slutten av en økt, er det imidlertid en fare for at man ikke bruker nok tid på dem. Blir loggskrivingen utført i «siste liten» før økta er over, kan det gjøre aktivitetenes intensjoner uklare for elevene. Dette kan resultere i at det dermed etableres en svak relasjon mellom «å gjøre noe» og «å lære noe» (Klette, 2003). I gjennomføringen av dette undervisningsopplegget var jeg derfor oppmerksom på hvor lang tid det var igjen før jeg lot elevene skrive logg (jf. Dysthe & Hertzberg, 2006).

Som vi har sett, er det viktig at «skrive for å lære»-oppgavene elevene får, krever mer enn bare gjengivelse av fakta. For at oppgavene skal være nyttige/læringsfremmende, må elevene inviteres til å bruke egne ord når de skriver. Elevene som ble intervjuet i denne studien, trakk som tidligere nevnt frem loggen som den mest nyttige «skrive for å lære»-oppgaven knyttet opp mot læring, men hvorfor opplevde de loggen som nyttig? Både Anders og Rakel påpekte at det å måtte tenke igjennom hva læreren har sagt, hva de selv har lest, snakket om i små grupper eller skrevet individuelt eller i par, er noe de opplever at fremmer læring, fordi at de ved å «tvinge» denne kunnskapen opp til overflaten igjen, husker det bedre. I metastudien til Bangert-Drowns mfl. (2004) oppdaget forskerne at oppgaver som la opp til at elevene skulle reflektere over «their current knowledge, confusions, and learning processes», «proved particularly effective» (s. 50). Når de gjør dette skriftlig, blir både deres faglige kunnskap og utfordringer tydelig for dem, noe Rakel trakk frem som en hjelp i den forbindelse. Ved å skrive hva hun faktisk hadde lært i loggen, fikk hun mulighet til å korrigere gale oppfatninger fra tidligere, og hun ble i større grad bevisst sin egen læringsprosess ved å se den fremfor seg.

I studien til Wäsche mfl. (2015), som ble presentert i kapittelet om tidligere forskning (se 2.3.3), undersøkte forskere blant annet hvorvidt refleksjon over den personlige nytten lærestoff har, kan sies å bidra til at elevenes interesse for faget øker. I undervisningsopplegget i min studie hadde jeg også med en loggoppgave som oppfordret til refleksjon rundt dette: *Skriv et avsnitt der du forklarer med egne ord hva verdier, motiv og tema i en tekst er. Hvorfor er dette læringsmaterialet personlig relevant for deg nå eller i fremtiden når du ikke lenger er elev?*. Da jeg i ettertid leste tekstene elevene hadde skrevet, var det ytterst få av dem som hadde reflektert noe nevneverdig over dette. Det kan skyldes flere ting, men det mest sannsynlige er at dette ikke var en oppgave som egnet seg til dette, da den ble for generell. I tillegg hadde elevene ingen erfaring med å reflektere på denne måten fra norskundervisningen i VG2, samt at det ellers var lite fokusert på dette i de andre «skrive for å lære»-oppgavene i undervisningsopplegget. Til tross for at Wäsche mfl. (2005) konkluderte med at personliggjøring av lærestoff bidro til at elevenes interesse for et fag økte – noe som ifølge Imsen (2005) er en viktig faktor i læringsprosessen – er det imidlertid nærliggende å anta at dette først og fremst er mer relevant i *visse fag*. For eksempel er det mer naturlig og hensiktsmessig å reflektere over den personlige nytten lærestoff kan ha i filosofiske eller sosiale fag, som ofte kjennetegnes som abstrakte, eller som handler om eksistensielle temaer, da dette i utgangspunktet kan være vanskeligere for elevene å forstå. På den andre siden er personlig relevans viktig for alle temaer, som for eksempel miljøproblematikk, språkvariasjoner, litterære tekster eller politiske partier. I temaet som ble behandlet i denne studien, med blant annet myter og folkediktning, er dette vesentlig: Hvordan er gamle tekster relevante? Noen temaer ser ut til å være tidløse, så ved å skrive ned tanker rundt hvorfor det kan være viktig i fremtiden å ha lest en viss tekst, kan det hjelpe elevene generelt til bedre å reflektere over vanskelige temaer, menneskelige utfordringer eller liknende.

#### **6.4.2 Ordforklaringsoppgaver som utgangspunkt for begrepsdannelse?**

I undervisningsopplegget hadde jeg med en ordforklaringsoppgave, som særlig Anders og Melanie trakk frem som interessant og nyttig for å lære nye begreper. Oppgaven gikk ut på at elevene i par skulle forklare ordene «kamp» og «krig», da dette til tross for at det ikke er norskfaglige begreper, var viktige begreper for å forstå tekstene vi leste den økta. En av mange viktige hensikter med skolegang, er at man blant annet skal tilegne seg vitenskapelige begreper eller systematisert kunnskap. På hvilken måte kan derfor slike «skrive for å lære»-

oppgaver – der elevene skal forklare eller definere ord og uttrykk – være nyttige i den forbindelse?

Vygotskys begrepssett med spontane og vitenskapelige begreper ble gjort rede for i teorikapittelet (se 3.3.2). Spontane begreper er begreper som dannes i hverdagslige kontekster, mens vitenskapelige tilegnes ved tilrettelagt læring (Vygotsky, 2001). Begrepene og begrepsdannelsen er likevel knyttet tett sammen, fordi de både foregår *samtidig* og påvirker hverandre *gjensidig* – til tross for at utviklingen av dem forstås som to konseptuelle systemer som utvikler seg i motsatte retninger (Vygotsky, 2001). Skrivning som aktivitet er ifølge Vygotsky (2001) noe som på mange måter støtter begrepsutviklingen, for som læringsressurs kan den nemlig ha en unik funksjon i læreprosesser, fordi skrivning «innebærer handlinger av å abstrahere og generalisere om et bestemt fenomen» (Wittek & Dale, 2013, s. 40). Når vi skriver, «tvinger» vi oss selv til å utforske relasjonene mellom ordene, og skriveaktiviteten spiller dermed en viktig rolle «i å pakke ut distinksjoner og nyanser knyttet til [et] vitenskapelig begrep» (Wittek & Dale, 2013, s. 33). Vi må med andre ord bruke langt mer presise måter å formulere oss på enn når vi for eksempel kun ytrer oss muntlig. For at «skrive for å lære»-oppgaver skal være nyttige i begrepsdannelsen hos elevene, må oppgavene som brukes i undervisningen, ut fra Vygotskys tilnærming, involvere vitenskapelige begreper, da det er disse som tilfører aktiviteten struktur. Samtidig er det en forutsetning at skrivingen bidrar til at elevene bygger broer mellom vitenskapelige og spontane begreper, for når de må utforske ulike begrepsformer opp mot hverandre og utforske egne ordbetydninger, bidrar det til at elevene får en metabevissthet om egen tenkning (Wittek & Dale, 2013). I tillegg må elevene bruke begreper for å utvikle egen begrepsforståelse, da tilegnelsen nemlig foregår ved hjelp av andre kjente begreper – spontane eller vitenskapelige – som barnet allerede er i besittelse av (Vygotsky, 2001). I en undervisningssituasjon kan elevene lære om språk gjennom selv å bruke språket, for bevisstheten de får om begrepet eksempelvis læreren formidler, må de systematisk fylle opp med innhold gjennom erfaring med bruk av begrepet.

På bakgrunn av dette kan det derfor være svært nyttig at elevene får skriveoppgaver der de selv må fylle ord eller begreper med innhold, slik elevene i studien eksempelvis måtte da de skulle forklare ordene «kamp» og «krig». Elevene kan i slike «skrive for å lære»-oppgaver enten jobbe alene, i par eller i grupper, der de skal forklare eller definere norskfaglige ord og uttrykk, som en del av deres begrepsdannelse i norskfaget.

## 6.5 Dialogiske eller monologiske klasserom?

En grunnleggende forståelse for min studie er at læring krever deltakelse gjennom aktiv bruk av språket. Hos Dysthe kobles dette til det dialogiske klasserommet og dialogisk læringsteori. Det er ikke et empirisk funn knyttet til dette fra analysene, men likevel er det et sentralt tema jeg ønsker å diskutere. I teorikapittelet gjorde jeg rede for Sfards (1998) syn på to ulike læringsmetaforer (se 3.4.3) – én monologisk, der læring er individfokustert og skjer gjennom tilegnelse, og én dialogisk, som kan plasseres i sosiokulturell læringsteori, der læring skjer gjennom deltakelse. Hennes konklusjon er at én av metaforene ikke er nok, og at det er hensiktsmessig å bruke begge to, blant annet fordi de gir mening i ulike sammenhenger og utfyller hverandre ved noen tilfeller. Hvilket rom er egentlig det for det monologiske aspektet i undervisningen?

Selv om det «monologiske» klasserommet her blitt satt opp mot det «dialogiske», er det viktig å huske på at det ene ikke burde utelukke det andre, slik både Sfar (1998) og Dysthe (1995) påpeker. Til tross for at læring og utvikling skjer i dialogen eller samspillet mellom ulike aktører, blir det feil å anta at alt det monologiske uproblematisk kan og burde erstattes av dialog. De monologiske diskursene vil alltid være der, så spørsmålet er heller hvorvidt de blir behandlet dialogisk, slik at de for elevene kan bli «indre overbevisende» (Dysthe, 1995). Det som dermed blir avgjørende, er i hvilken grad det åpnes opp for at elevene kan delta, både muntlig og skriftlig, i undervisningen. Monologiske diskurser, der forelesning, foredrag eller annen enveiskommunikasjon er eksempler på slike – må derfor gjerne være en del av undervisningen, men det forutsetter at det legges til rette for at elevene får delta ved å uttrykke seg språklig i etterkant, slik at det dialogiske potensialet utnyttes. Når elevene da eksempelvis responderer skriftlig, blir tanken tilgjengelig for dem på en særegen måte; den forsvinner ikke. Dermed kan det bidra til å tydeliggjøre for elevene hva de har forstått eller ikke forstått, og det legges til rette for at læring kan skje.

## 6.6 Hvorfor variere «skrive for å lære»-oppgaver?

Avslutningsvis vil jeg her diskutere hvorfor «skrive for å lære»-oppgaver bør varieres i undervisningen. Selv om dette ikke direkte tar utgangspunkt i et av forskningsspørsmålene, trakk elevene frem ulike skriveoppgaver og oppgavetyper da de ble bedt om å vurdere hvilke de mente de lærte mest av. Anders pekte eksplisitt på betydningen av variasjon da han for



eksempel sa at det åpner opp for at flere elever kan finne en skriveoppgave de trives med, og følgelig kan lære av.

I opplæringsloven § 1-3 finner vi et gjennomgående prinsipp om tilpasset opplæring i hele grunnopplæringen. Det handler om «skolens arbeid for at elevene får best mulig utbytte av opplæringen», og dette kan for eksempel innebære at det varieres med hensyn til arbeidsmåter, arbeidsoppgaver eller metoder i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2013b). På den måten skaper skolen og læreren «et læringsmiljø som kan ivareta den enkelte elevs evner og forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Kravet om å tilpasse opplæringen i norskfaget er derfor i seg selv et godt nok argument for hvorfor læreren bør variere «skrive for å lære»-oppgaver i undervisningen. Samtidig ser vi at variasjon med hensyn til *hvordan* elevene skriver, har langt flere fordeler enn kun det faktum at opplæringen tilpasses.

I teorikapittelet gjør jeg rede for forskjellen mellom primære og sekundære talesjangre (se 3.4.2), der primære talesjangre er yringsformer vi bruker i hverdagslig kommunikasjon, mens sekundære talesjangre er formaliserte og institusjonelle talesjangre (Bakhtin, 1998). Primærsjangrene – hverdagssjangrene – danner utgangspunkt for ny og mer kompleks konstruksjon av formaliserte og institusjonelle yringsformer – sekundærsjangrene – da disse blir til gjennom en omformingsprosess fra de primære (Bakhtin, 1998). Når det gjelder å lære sammensatte og komplekse sekundære talesjangre på skolen, tar disse utgangspunkt i de allerede eksisterende primære sjangrene elevene har med seg fra før. Samfunnet vi lever i, er i en kontinuerlig prosess der det skapes nye yringsformer, som i sin tur standardiseres og formaliserer, så mangfoldet av stemmer, språk og talesjangre elevene må forholde seg til, er stort. Tenkeskriving er skriving uten fokus på sjangre, men likevel er det å lære seg å skrive på mange ulike måter viktig i denne sammenhengen, for ikke alle elever har med seg like mange språkpraksiser – talesjangre – hjemmefra. Når det derfor legges opp til ulike måter å skrive på i undervisningen, hjelper det elevene etter hvert til å kunne forstå hvilket språk de skal bruke når, slik at de lærer å bevege seg i de ulike talesjangrene på skolen. Å variere «skrive for å lære»-oppgaver hjelper med andre ord elevene til å navigere i det store språkhavet de møter.

Talesjangrene kan på mange måter både minne om Vygotskys (2001) begrepssett med spontane og vitenskapelige begreper og hovedskillet mellom tenkeskriving og

presentasjonsskriving (jf. Dysthe mfl., 2000). Spontane begreper, som har sin opprinnelse i hverdags erfaringer, er viktige i all form for kognitiv utvikling, men spontane begreper alene tilfører ingen systematikk til de kognitive strukturene – det er de vitenskapelige begrepene som fyller denne funksjonen (Vygotsky, 2001). Dette ser vi også at er tilfelle med tenkeskriving og presentasjonsskriving. Når elever tenkeskriver, er det «hverdagspråket», eller det personlige språket, de helst skal bruke. Form-elementer som rettskriving, tegnsetting og sjanger er ikke det viktigste, da elevene først og fremst skal skrive for å utvikle kunnskap (jf. Dysthe mfl., 2000; Kvingstad & Kvithyld, 2013a). For at dette skal skje, er det med andre ord langt mer avgjørende at elevene får sette ord på tanker, utforske og lære uten at de hindres i dette ved kritisk å vurdere det de skriver, underveis i prosessen. Når elevene da ved andre anledninger skal skrive for å *presentere*, *kommunisere* eller *fremstille* lærestoff – som også er en viktig del av skriveopplæringen i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013c) – har tenkeskrivingen hjulpet dem til også å bli bedre *skrivere* (Dysthe & Hertzberg, 2006). På den måten ser vi en klar kobling mellom hvordan tenkeskriving kan lede til bedre presentasjonsskriving på lik linje med hvordan de spontane begrepene er viktige for den kognitive utviklingen i dannelsen av vitenskapelige begreper. Når «skrive for å lære»-oppgaver varieres i undervisningen, hjelper det derfor elevene – i tillegg til å lære dem ulike språkpraksiser – å utvikle seg kognitivt, slik at de får en breddekunnskap. Dette kan videre lede til at elevene får et større repertoar å ta fra når de tenkeskriver, slik at de i tillegg til å *lære* også blir bedre til å *skrive*.

# 7 Avslutning

*«Hva skulle jeg gjort  
uten muligheten til å skrive,  
med alt som berører?»*

- Mormor Mette Widmer

## 7.1 Oppsummering av hovedfunn

Denne studien har sett på hvordan skriving kan brukes som et læringsredskap i norskfaget i en VG2-klasse, der det i den forbindelse ble laget et undervisningsopplegg som forsøkte å ivareta «skrive for å lære»-prinsippet. Studiens funn er basert på en kvalitativ studie av henholdsvis deltakende observasjon, innsamling av elevtekster og fire intervjuer med elever i klassen opplegget ble gjennomført i. Svaret på problemstillingen har kommet frem ved å utforske de fire forskningsspørsmålene, som tok for seg hvordan å «skrive for å lære» som læringsmetode kan realiseres i norskfaget, hvordan elevene arbeidet med et undervisningsopplegg som ble laget i den forbindelse, hvilke erfaringer fire av dem hadde med opplegget, og til slutt hvilke oppgaver de fire elevene opplevde som nyttige knyttet opp mot læring.

For at skriveaktiviteten skal kunne bidra til læring, er det viktig at elevene forstår formålet med den. Når funksjonen er å lære, er det avgjørende at læreren tydelig kommuniserer hvordan vi lærer, hvordan språket er viktig i læringsprosessen og ikke minst at læring må konstrueres i hvert enkelt individ. Først da har tenkeskrivingsoppgaver størst effekt, og elevene kan på en tilfredsstillende måte lære gjennom å skrive. Det er i likhet med skriving andre læringsmetoder som er nyttige for å lære, som for eksempel å snakke, og dette kan gjerne inkluderes i undervisningen. Likevel argumenteres det for at skriftlig tale i mange tilfeller er bedre egnet enn muntlig, da skriving har visse fordeler snakking ikke har. For eksempel er det man har skrevet ned, tilgjengelig for en, slik at man kan «se» det en tenker, redigere eller hente det frem ved en senere anledning. Skriving krever også at man i større grad er presis når man formulerer seg, noe som blant annet kan være nyttig for begrepsutviklingen. I tillegg legger skriving til rette for at alle elevene i en klasse kan delta, da deltakelse og respons er viktige forutsetninger for å lære. Skriving åpner også opp for at

læreren kan være en dialogpartner med elevene gjennom for eksempel en notatbok hver elev har, slik tilfelle var i denne studien.

Av alle skriveoppgavene elevene ble presentert for, trakk elevene som ble intervjuet, frem loggskrivning som særlig læringsfremmende. Loggen «tvinger» dem til å tenke igjennom hva de har lært, og når de i tillegg må sette ord på det skriftlig, blir det tydelig for dem hva de har forstått og hvilke faglige utfordringer de har. For at loggskrivning skal fungere optimalt, må elevene imidlertid få nok tid til å gjennomføre den. I tillegg må formålet med loggskrivningen tydelig kommuniseres, slik at elevene skriver *hva* de har lært og ikke bare *at* de har lært noe. Elevene trakk også frem at de likte variasjonen av skriveoppgavene de ble presentert for, noe som særlig er nyttig når det gjelder å få erfaring med ulike måter å skrive på. Ved å variere «skrive for å lære»-oppgaver i undervisningen, hjelper det elevene dermed til å forstå hvilket språk de skal bruke når, især når de beveger seg i mangfoldet av ulike talesjangrene i skolen og ellers. Tenkeskriving kan også bidra til at elevene – i tillegg til å lære – blir bedre skrivere.

## 7.2 Videre studier

Studien gir et innblikk i hvordan det kan arbeides med skriving som et læringsredskap i én VG2-klasse. Den både beskriver og stiller spørsmål ved de valgene som ble gjort, ved å sette dem inn i en ramme av relevant teori med hensyn til å lære gjennom språk og skriving. Slik kan det være et utgangspunkt for videre utforskning av å «skrive for å lære», da det er lite forskning på dette fenomenet i norsk skole. Et større utvalg av elever og skoler kan gi flere eksempler på ulike måter «skrive for å lære»-prinsippet kan realiseres i undervisningen, og især kan et større utvalg av elever som intervjues, gi et mer realistisk og tilfredsstillende bilde av hvorvidt de opplever dette som nyttig for egen læring.

Det å arbeide på denne måten i undervisningen krever lite, både hva gjelder ressurser og tid<sup>16</sup>, og det er gjennomførbart i de fleste klasser. Fenomenet tenkeskriving er kanskje ukjent for mange lærere, og det ville derfor vært interessant å få mer kunnskap om hvordan andre lærere opplever å arbeide på denne måten når de utfordres til å integrere tenkeskriving i undervisningen. Det kunne også være interessant å få innblikk i arbeidet til lærere som har mer erfaring på dette feltet, og det vil i de tilfellene være svært nyttig å få vite mer om

---

<sup>16</sup> En innvending mot loggoppgaver er ofte at det imidlertid *er* tidkrevende for læreren å lese og kommentere dem. På en annen side er den tiden læreren bruker på å lese og kommentere, arbeid han eller hun kanskje uansett må gjøre for å få ta del i elevenes forståelse.

hvordan de arbeider med skriving på denne måten, samt hvor ofte de legger opp til å «skrive for å lære» i undervisning.

### 7.3 Didaktiske implikasjoner

Hvordan klassen det ble forsket på, har arbeidet med et utvalg «skrive for å lære»-oppgaver, og hvilke refleksjoner de fire informantene gjør seg om dette, har relevans både for skoleledere og lærere. Studien gir innsikt i hvordan én lærer har gjennomført et undervisningsopplegg, og dette kan gi rom for sammenlikning og refleksjoner over egen praksis. Den viktigste implikasjonen av forskningen som er presentert, er at «skrive for å lære»-oppgaver er nyttige for læring og at de derfor har sin plass i klasserommet. En didaktisk utfordring blir imidlertid *hvordan* dette best kan realiseres i undervisningen. I det følgende vil jeg presentere fire eksempler på didaktiske utfordringer for lærerens planleggingsarbeid og gjennomføring med hensyn til å bruke skriving som et redskap for å lære i undervisningen.

For det første er det viktig at formålet med å «skrive for å lære» tydeliggjøres for elevene. Elevene må forstå *hvordan* de lærer – gjennom å uttrykke seg språklig – og at skriving er én læringsstrategi som kan brukes i den forbindelse. Videre er det av betydning at elevene er bevisste forskjellen mellom å tenkeskrive og presentasjonsskrive, da mye av læringen skjer nettopp i det å «tenke med pennen» når en skriver for seg selv uten å tenke på formkrav eller grammatikk.

En annen didaktisk implikasjon er at «skrive for å lære»-oppgaver med fordel kan brukes regelmessig i undervisningen, da det for mange elever er en ny måte både å skrive på og å lære på. Å inkludere «skrive for å lære»-oppgaver krever lite tid, og ved jevnlig å ta i bruk slike oppgaver, vil elevene over tid også bli vant til denne arbeidsmåten og også bli bedre i stand til å utnytte læringspotensialet som ligger i tenkeskrivingen.

For det tredje er det viktig å variere «skrive for å lære»-oppgavene som benyttes, slik at elevene ikke kun skriver logg eller definerer begreper. Det er nødvendig at elever blir eksponert for flere typer skriveoppgaver i undervisningen, for dette gir dem trening i å mestre ulike måter å bruke språket på. I tillegg bidrar det også til at opplæringen tilpasses. Elever er forskjellige; de trenger ulike utfordringer også når det gjelder skriving som ivaretar «skrive

for å lære»-prinsippet. Til tross for at det bare var fire elever som ble intervjuet i denne studien, var det eksempelvis helt forskjellige oppgaver de trakk frem som interessante. Én av informantene vektla betydningen av å begynne økta med å skrive seg inn i et emne – skrivningen for henne fungerer som aktivering av tidligere kunnskap, som så kan fungere som knagger for det nye stoffet – mens en annen trakk frem hvor interessant hun synes ordforklaringsoppgaven var. Å variere skriveoppgaver legger derfor til rette for at elevenes ulike behov blir møtt i undervisningen.

Helt til slutt kan det også være nyttig at elevene tar opp igjen tekster de har skrevet tidligere. En fordel ved å skrive er nettopp at det du har skrevet, er tilgjengelig for deg. Du kan gå tilbake til det og lese det, bearbeide eller utvikle det. Da informantene ble bedt om å snakke om tekstene sine i intervjuene, bidro dette til at de fikk en metabevissthet rundt sin egen læring. Her kan en medelev eller lærer være en viktig dialogpartner i læringsprosessen, der læreren for eksempel kan bruke tekstene i fagsamtalene med elevene. På denne måten kan de lære om sin egen læring, og de kan bli (mer) bevisste på egen fagkunnskap og faglige utfordringer. Uansett hvordan tekstene brukes, er det viktigste at de brukes – at elevene med andre ord går tilbake til dem og for eksempel bruker dem i andre oppgaver, slik at de ikke bare skrives og glemmes. I den forbindelse kan det være hensiktsmessig at elevene oppbevarer tekstene sine på ett sted – i én notatbok eller i en mappe på dataen. Det blir da enklere for læreren å være i «dialog» med elevene, samt at elevene tydelig kan følge sin egen utvikling i norskfaget.

## 7.4 Til slutt

På bakgrunn av denne studiens funn, som på ulike måter argumenterer for at skriving fremmer læring, er det interessant igjen å trekke inn Ackermans (1993) konklusjon om det motsatte (se 2.4). Spørsmålet blir da om vi, som Ackerman, skal stille oss tvilende til hvorvidt skriving faktisk fremmer læring – på bakgrunn av det han fant i de 35 «skrive for å lære»-studiene han undersøkte? Eller skal vi, vi i liket med ulike teoretiske perspektiver som er presentert her, andre læreres erfaringer og denne og andre studier på feltet, ignorere dette og fortsette å bruke skriving aktivt i undervisningen? Som min mormor, sitert innledningsvis i denne oppgaven, sa, blir det hun ser og hører, ikke sant før hun får det ut gjennom hendene sine. Dette gjelder oss alle. Tankene eksisterer i en preverbal form – de blir *til* gjennom ordene våre; uten dem blir de flyktige og forsvinner lett for oss. Vi må derfor uttrykke oss

språklig – muntlig eller skriftlig – for å lære, og denne studien har sett på hvordan dette kan gjøres skriftlig i norskundervisningen på videregående. Oppfordringen er derfor gitt: *Skriv, eller glem!*

# Litteraturliste

- Ackerman, J.M. (1993). "The promise of writing to learn". *Written Communication*, Vol. 10 No 3, 334-370. Hentet 16.03.16 fra <http://wex.sagepub.com/content/10/3/334.short>
- Applebee, A. (1984). "Writing and reading". *Review of Educational Research*, 54, 577-596.
- Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). "The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis". *Review of Educational Research* 74 (1), 29-58. Hentet 23.09.15 fra <http://rer.sagepub.com/content/74/1/29.short>
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoyevsky's poetics*. Hentet 12.03.16, fra [http://monoskop.org/images/1/1d/Bakhtin Mikhail Problems of Dostoevskys Poetics\\_1984.pdf](http://monoskop.org/images/1/1d/Bakhtin_Mikhail_Problems_of_Dostoevskys_Poetics_1984.pdf)
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne
- Bean, J.C. (1996). *Engaging Ideas: The Professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Berge, K.L., Evensen, L.S., Hertzberg, F. & Vagle, W (red.). *Ungdommers skrivekompetanse. Norskeksamen som tekst. Bind II*. Oslo: Universitetsforlaget
- Berge, K. L. & Ledin, P. (2001). "Perspektiv på genre", i *Rhetorica Scandinavica. Tidsskrift for skandinavisk retorikforskning* (18), 4-16.
- Britton, J.R. (1970). *Language and learning*. London: Allen Lane
- Britton, J., Burgess, T., Martin N., McLeod, A., & Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities 11-18*. London: Macmillian.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: As Notam Gyldendal.
- Bjørndal, C.R.P. (2011). *Det vurderende øyet. Observasjon og utvikling i undervisning og veiledning*. (2 utg.). Oslo: Gyldendal.
- Bråten, I. (1996). "Om Vygotskys liv og lære" i Bråten, I. (Red.) *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Bø, A. K. & Hovdenak, S. S. (2011). "Faglig og personlig støtte. Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted", i *Tidsskrift for Ungdomsforskning 2011* (ss. 69-85). Fagbokforlaget



- Carter, M., Ferzli, M., Wiebe, E.N. (2007). «Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines». *Journal of Business and Technical Communication*, 21 (3), 278-302. Hentet 06.04.16, fra [http://writing.dawsoncollege.qc.ca/wp-content/uploads/2012/08/writing-to-learn\\_carter.pdf](http://writing.dawsoncollege.qc.ca/wp-content/uploads/2012/08/writing-to-learn_carter.pdf)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Davidson, C. (2009). "Transcription: Imperatives for qualitative research". Hentet 30.04.16 fra <http://ijq.sagepub.com/content/8/2/35.full.pdf>
- Dahl, B. H., Engelstad, A., Hellne-Halvorsen, E. B., Jemterud, I., Torp, A., & Zandjani, C. (2014). "4: Tekster i samtid og fortid – verdier of fortellermåter", i *Grip teksten* (2. utg.). Oslo: Aschehoug
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Duranti, A. (2007). "Transcripts, like shadows on a wall". *Mind, Culture and Activity*, 13(4), 301– 310. Hentet 10.02.16, fra <http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/duranti/Duranti.2006.Transcripts.pdf>
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Gyldendal
- Dysthe, O. (1996). "'Læring gjennom dialog' - kva inneber det i høgare utdanning?" I Dysthe, O. (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. (s. 105-135). Oslo: Cappelen Akademisk
- Dysthe, O. (2001). "Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring" i Dysthe, O. (Red.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2006). "'Skriv alt du vet om ...' Bruk av mikrooppgaver i undervisningen" i Strømsø, H., Hofgaard Lycke, K. & Lauvås, P. (Red.) *Når læring er det viktigste – undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2000). *Skrive for å lære – skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Dysthe, O. & Igland, M. (2001). "Vygotskij og sosiokulturell teori" i Dysthe, O. (Red.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Emig, J. (1977). "Writing as a mode of learning". *College Composition and Communication*, 28,122-128. Hentet 04.10.15, fra [http://cdh.sc.edu/~hawkb/790/Emig\\_Learning.pdf](http://cdh.sc.edu/~hawkb/790/Emig_Learning.pdf)
- Fasting, R. & Thygesen, R. (2007). "Skriveferdighet som nasjonal prøve. Vitner resultatene om et forsømt felt i skolen?", i (Red.) Matre, S. & Hoel, T.L. *Skrive for nåtid og*

- framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole.* (s. 292-306). Oslo: Tapir akademiske forlag
- Flower, L & Hayes, J. R. (1981) "A cognitive process – theory of writing". *College Composition and Communication* 32(4), 365-387. Hentet 06.10.15, fra [https://www.jstor.org/stable/356600?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/356600?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Flyum, K. H. & Hertzberg, F. (Red.) (2011). *Skriv i alle fag!* Oslo: Universitetsforlaget
- Gillespie, A., Graham, S., Kihara, S. & Hebert, M. (2014). High school teachers use of writing to support students' learning: a national survey. *Reading & Writing* 27, 1043-1072. Hentet 04.10.15, fra <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11145-013-9494-8>
- Glynn, S. & Muth, D. (1994). «Reading and Writing to Learn Science: Achieving Scientific Literacy». *Journal of research in science teaching*, 3 (9), 1057-1073. Hentet 16.04.16, fra [http://www.rcoe.us/educational-services/files/2012/08/Barton\\_et\\_al.pdf](http://www.rcoe.us/educational-services/files/2012/08/Barton_et_al.pdf)
- Hertzberg, F. (2012). "Grunnleggende ferdigheter. Hva vet vi om skolens praksis?", i (Red.) Matre, S. & Melby, G. *Å skrive seg inn i læreryrket.* (s. 33-47). Oslo: Akademika forlag
- Hoel, T. L. (1993). "Språk som livsinstrument eller: Tale og samtale i klasserommet", i *Norsklæraren. Tidsskrift for språk og litteratur* (ss. 16-23). Fagbokforlaget
- Iglund, M. & Dysthe, O. (2001). "Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori" i Dysthe, O. (Red.) *Dialog, samspel og læring.* Oslo: Abstrakt forlag
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Klein, P. (2000). «Elementary students' strategies for writing-to-learn in science». *COGNITION AND INSTRUCTION*, 18 (3), 317–348. Hentet 06.04.16, fra <http://miwalab.cog.human.nagoya-u.ac.jp/database/paper/2003-03-04.pdf>
- Klette, K. (2003). "Kap. 3. Lærers klasseromsarbeid. Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97", i (Red) Klette, K. *Klasserommets praksisformer etter reform 97* (ss. 39-76). Universitetet i Oslo
- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2013a). "Skriving på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring" i *Bedre skole* (2), hentet 12.03.16, fra [http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/5prinsipp\\_Kringstad\\_Kvithyld.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/5prinsipp_Kringstad_Kvithyld.pdf)

- Kringstad, T., & Kvithyld, T. (2013b). "Kva er fagskriving i norskfaget?" i *Norsklæraren* (4). Hentet 12.03.14, fra [http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/NL4\\_13\\_Kva\\_er\\_fagskriving\\_i\\_norskfaget.pdf](http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/PDF/NL4_13_Kva_er_fagskriving_i_norskfaget.pdf)
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Koshmanova, T. S. (2007). "Vygotskian Scholars. Visions and implementation of Cultural Historical Theory". *Journal of Russian and East European Psychology*, 45, 61-95. Hentet 13.10.15, fra <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/RPO1061-0405450202#.VyRhFmNH2f4>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Hentet 24.02.16, fra [http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic152817.files/LPP\\_Ch2\\_Lave.pdf](http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic152817.files/LPP_Ch2_Lave.pdf)
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic enquiry*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design. An interactive approach* (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- McNiff, J. (2002). *Action research for professional development*. Hentet 03.03.16, fra <http://www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp>
- Oates, L.C. (2000). "Beyond communication: Writing as a means of learning". Hentet 18.03.16, fra [http://www.law2.byu.edu/Law\\_Library/jlwi/archives/2000/oat.pdf](http://www.law2.byu.edu/Law_Library/jlwi/archives/2000/oat.pdf)
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2. utg.). Newbury Park, California: Sage Publications.
- Penrose, A.M. (1992). "To write or not to write: Effects of task and task interpretation on learning through writing". *Written Communication*, 9 (4), 465-500. Hentet 14.03.16, fra <http://wcx.sagepub.com/content/9/4/465.abstract>
- Postholm, M.B., Granum, M., Flem, A. & Gudmundsdottir, S. (1999). "Learning by talking: Analysis by group dialogue in group work. NTNU. Hentet 23.02.16, fra <http://www.sv.ntnu.no/ped/may.britt.postholm/99earliMBno.htm>
- Rismark, M., & Sølberg, A. M. (2008). "Lærer og elev i praksisnær opplæring", i *Tidsskriftet FoU i praksis*, 2, (s. 67–77). Hentet 15.04.16, fra <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2008/2008-01-5.pdf>

- Rodina, Katarina. (2012). Lev Semjonovitsj Vygotskij. I *Store norske leksikon*. Hentet 15.02.16, fra [http://snl.no/Lev\\_Semjonovitsj\\_Vygotskij](http://snl.no/Lev_Semjonovitsj_Vygotskij)
- Rommetveit, R. (1996). ”Læring gjennom dialog”. I Dysthe, O. (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. (s. 88-104). Oslo: Cappelen Akademisk
- Sampson, V. & Walker, J. (2012). «Argument-driven inquiry as a way to help undergraduate students write to learn by learning to write in chemistry». *International Journal of Science Education*, 34, (10), 1443–1485. Hentet 06.04.16, fra <https://vnp1.uio.no/+CSCO+1h756767633A2F2F6A6A6A2E676E6171736261797661722E70627A++/doi/pdf/10.1080/09500693.2012.667581>
- Schoefield, J.W. (1990) “Increasing the generalizability of qualitative research”, i Eisner, E.W. & Peshin, A. (red.) *Qualitative inquiry in education*. New York: Teachers College Press Ev. Hentet 10.03.16, fra [https://www.depts.ttu.edu/education/our-people/Faculty/additional\\_pages/duemer/psy\\_5314\\_class\\_materials/Increasing-the-generalizability-of-qualitative-research.pdf](https://www.depts.ttu.edu/education/our-people/Faculty/additional_pages/duemer/psy_5314_class_materials/Increasing-the-generalizability-of-qualitative-research.pdf)
- Skrivehjulet*. Illustrasjon hentet fra <http://norm.skrivesenteret.no/skrivehjulet/>
- Smidt, J. (2008). ”Dialoger og posisjoneringer – felt, relasjon, mediering. Utprøving av hallidayske og bakhtinske begrep i analyse av elevtekster og skrivesituasjoner i skolerlevant forskning”. Hentet 12.03.16, fra <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2008/2008-01-3.pdf>
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). ”Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i ‘Normprosjektet’” i *Viden om Læsing 2014* (15), 76-89. Hentet 18.05.2016, fra [http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom\\_15\\_8.pdf](http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom_15_8.pdf)
- Ulvik, M., & Krüger, K. (2012). ”Lærerutdanneren som modell: Hvordan forbedre egne forelesninger gjennom aksjonsforskning?” i *Tidsskriftet FoU i praksis*, 6(1), 61–79. Hentet 03.03.16, fra <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2012/2012-01-5.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). Udir.no – Skrivning som grunnleggende ferdighet. Hentet 11.03.14, fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Skriving-som-grunnleggende-ferdighet/God-skriveopplaring---for-larere-pa-ungdomstrinnet/Skriving-som-grunnleggende-ferdighet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). Udir.no – Veiledninger til læreplaner: Tilpasset opplæring. Hentet 23.04.16, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til->

lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Tilpasset-opplaring/

- Utdanningsdirektoratet. (2013c). Udir.no – Læreplan i norsk. Hentet 28.04.16, fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Kompetansemaal?arst=1858830315&kmsn=1447280659>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press
- Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Norsk Forlag
- Wäschle, K., Gebhardt, E.M.O & Nückles, M. (2015). “Journal writing in science: Effects on comprehension, interest, and critical reflection”. *Journal of Writing Research*, 7 (1), 41-64. Hentet 23.09.15, fra [http://www.jowr.org/articles/vol7\\_1/JoWR\\_2015\\_vol7\\_nr1\\_Waschle\\_et\\_al.pdf](http://www.jowr.org/articles/vol7_1/JoWR_2015_vol7_nr1_Waschle_et_al.pdf)
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker - en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Wittek, L. (2014). ”Om undervisning og læring” i Strømsø, H. m.fl. (Red.) *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Wittek, L. & Dale, E. L. (2013). ”Skriving som læringsressurs sett i lys av Vygotskys teorier”, i Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (Red.) *Syn for skriving – læringsressurser og skriving i skolens tekstkulturer*. Cappelen Damm
- Wolcott, H. F. (1990). “Making a study ‘more ethnographic’”. *Journal of Contemporary Ethnography*, 19, 44-71. Hentet 14.12.15, fra <http://jce.sagepub.com/content/19/1/44.extract>
- Yore, L. (2000). «Enhancing science literacy for all students with embedded reading instruction and writing-to-learn activities». Hentet 06.04.16, fra <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/5/1/105.full.pdf>
- Øzerk, K. (1996). ”Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring” i Bråten, I. (Red.) *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

# Vedlegg A

## Undervisningsopplegg

41	Tirs	<p><b>Mål</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Å forstå hva som menes med <i>grunnfortellinger</i>, og se noen eksempler på dette</li> <li>• Å kunne forklare forskjellen på myter og folkediktning</li> <li>• Å kunne gjøre rede for folkediktningens <i>funksjon</i></li> </ul>	Ons	<p><b>Mål</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Å få innsikt i muntlig og skriftlig kultur</li> <li>• Å kunne sammenlikne samtidstekster med myter og folkediktning gjennom fortellermåten og verdiene de representerer</li> </ul>
		<p><b>Opplegg</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Individuelt: studere læringsmål for kapittelet (s. 159) og velge de målene som ser mest spennende ut → deretter fortelle i plenum</li> <li>2. Skriv deg inn i et emne: Skriv alt du vet om myter og folkediktning.</li> <li>3. Ta utgangspunkt i det elevene har skrevet: Samtale om grunnfortellinger i klassen</li> <li>4. Lese et eventyr. Snakke om eventyrets funksjon</li> <li>5. Individuelt: Lese «Søstrene i parken» (Gro Dahle). Er dette et moderne eventyr? Begrunne skriftlig, deretter snakke om det i par og plenum</li> <li>6. Oppsummere + loggskrivning: Hva har du lært om: Grunnfortellinger, myter og folkediktning og folkediktningens <i>funksjon</i>?</li> </ol>		<p><b>Opplegg</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Individuelt: Tenk på et eventyr du likte godt som barn og som du fortsatt husker en del av. Hva er det som gjør at du fortsatt husker det så godt? IGP</li> <li>2. Samtale om muntlig og skriftlig kultur. Stikkord på tavla</li> <li>3. Lese <i>Soga om Tristam og Isond</i> og "Oktober"</li> <li>4. Sammenlikne fortellermåten i tekstene (fyll ut tabell)</li> <li>5. Individuelt: Skriveoppgave: Finnes det noe som er så viktig å få sagt at det har like stor verdi i dag som for mange hundre år siden?</li> <li>6. Samtale: Hva er verdier? Verdier i tekster (implisitt/ekspl.)</li> <li>7. To og to: like verdier og ulike verdier i tekstene?</li> <li>8. Oppsummering + loggskrivning: Skriv et avsnitt om noe du har lært denne økta.</li> </ol>
		<p><b>Skriving</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skriv deg inn i et emne: Skriv alt du vet om myter og folkediktning.</li> <li>• Skriveoppgave: Er «Søstrene i parken» et moderne eventyr? Begrunn både hvorfor og hvorfor ikke. Skriv stikkord.</li> <li>• Logg: Hva er folkediktningens <i>funksjon</i>?</li> </ul>		<p><b>Skriving</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Logg: Skriv et avsnitt om noe du har lært denne økta.</li> </ul>

4 2	Tir s	<p><b>Mål</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunne forklare forskjellen på motiv, tema og verdier</li> <li>• Å sammenlikne en samtidstekst med en myte gjennom å se på fortellermåten og de verdiene de presenterer</li> </ul>	Ons	<p><b>Mål</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Få oversikt over typiske eventyrtrekk, samt kunne sammenlikne eventyr med hverandre</li> <li>• Få trening i bruk av begreper knyttet til flerkulturelle samfunn</li> </ul>
		<p><b>Opplegg</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Skriveoppgave: Lag et tankekart der du stikkordsmessig forklarer hva verdier, motiv og tema er.</li> <li>2. Kjærlighet: ett tema – mange verdier</li> <li>3. Hvilket syn på kjærligheten dominerer i filmer og tv-serier i våre dager? IGP</li> <li>4. <i>Nettressurs</i>: ”Evig kjærlighet – grunnfortelling eller myte? Les og drøft”</li> <li>5. Lese <i>Myten om Narkissos</i> og ”Såpebobler”. <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hva slags verdier presenteres i tekstene?</li> <li>○ Hvordan presenteres kjærlighet?</li> </ul> </li> <li>6. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=dSmAMSuNFvs">https://www.youtube.com/watch?v=dSmAMSuNFvs</a></li> <li>7. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Pe0jFDPHkzo">https://www.youtube.com/watch?v=Pe0jFDPHkzo</a></li> <li>8. <a href="http://www.dailymotion.com/video/xzt3vb_paperman_shortfilms">http://www.dailymotion.com/video/xzt3vb_paperman_shortfilms</a> Hvordan fremstilles temaet «kjærlighet» her? Ulike verdier?</li> <li>9. Diskutere med læringspartnern</li> <li>10. Logg: Skriv et avsnitt der du forklarer med egne ord hva verdier, motiv og tema i en tekst er.</li> </ol>		<p><b>Opplegg</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Refleksjon: Hva forbinder du med en sommerfugl? IGP</li> <li>2. Lytteoppgave: Vinnis ”Sommerfuggel i Vinterland”. Hva er et symbol? Hva symboliserer sommerfuglen her?</li> <li>3. Individuelt: Hvilke eventyrtrekk har vi? (fyll ut ark) Stikkord på tavla + fyll inn det som mangler.</li> <li>4. Lese ”Rødhette og ulven”. Elevene tar notater.</li> <li>5. Samtale: Hvilke typiske eventyrtrekk finner vi her? Hva er moralen i eventyret?</li> <li>6. Se filmen <i>Skylappjenta</i>.</li> <li>7. Samtale: Hvilke eventyrtrekk ser vi her? Filmen har en klar parallell til ”Rødhette og ulven”, men er det andre eventyr vi ser? Hva er moralen i filmen?</li> <li>8. Tematikk i <i>Skylappjenta</i>: Elevene jobber to og to og skriver ned hva de tror tematikken i filmen er. Deretter tar vi en gjennomgang i plenum</li> <li>9. Elevene fortsetter i par og skriver forklaringer på begrepene fra tematikken. Gjennomgang i plenum</li> <li>10. Oppsummering: Hva tenker elevene om sommerfuglsymbolikken nå etter å ha sett filmen?</li> <li>11. Skrive for fiktiv mottaker: Se for deg at bestevennen din ikke var på skolen i dag og at du fikk i oppgave å skrive og fortelle han/henne om det du <i>lærte</i> (ikke det du <i>gjorde</i>) (ca. en halv side).</li> </ol>
		<p><b>Skriving</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skriveoppgave: Lag et tankekart der du stikkordsmessig forklarer hva verdier, motiv og tema er.</li> <li>• Logg: Skriv et avsnitt der du forklarer med egne ord hva verdier, motiv og tema i en tekst er. Hvorfor er dette læringsmaterialet personlig relevant for deg nå eller i fremtiden når du ikke lenger er elev?</li> </ul>		<p><b>Skriving</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skriv for en fiktiv mottaker: Se for deg at bestevennen din ikke var på skolen i dag og at du fikk i oppgave å skrive og fortelle han/henne om det du <i>lærte</i>. Var det noe du syntes var vanskelig? Skriv gjerne det også! (ca. en halv side)</li> </ul>

43	Tirs	<p><b>Mål</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sammenlikne hvordan temaene «kamp og krig» kommer til uttrykk i samtidstekster og myter og folkediktning.</li> </ul>	Ons	<p><b>Mål</b></p>
		<p><b>Opplegg</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Skriveoppgave: Skriv alt du vet om temaene «kamp og krig» i bøker, tegneserier, filmer, serier osv. som du kjenner til.</li> <li>2. To og to: hvordan vil dere forklare ordene «kamp» og «krig»?</li> <li>3. Skumlese <i>Rolandskvadet</i>. førlesningsoppgave i skriveboka: 1) Inntrykk og spørsmål til teksten 2) Navn som nevnes</li> <li>4. Lytte til <i>Rolandskvadet</i> (utdrag) (s.312-313)</li> <li>5. To og to: svare på spørsmål til <i>Rolandskvadet</i>. <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Gjennomgå i plenum</li> </ol> </li> <li>6. Lytte til <i>Dødslekene</i> (s. 440-443). <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Har kamp og krig forandret seg siden middelalderen?</li> </ol> </li> <li>7. Individuelt: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Skriv et brev fra Katniss til lillesøsteren, Primrose/Prim, hvor hun forklarer hvorfor hun meldte seg frivillig i lillesøsterens sted.</li> <li>b. Skriv en Facebook-oppdatering hvor du oppsummerer dagen til Madge, ordføreren datter.</li> <li>c. Gjennom å beskrive fremtiden kan science fiction advare mot noe eller kritisere noe i nåtida. Drøft på hvilke måter <i>Dødslekene</i> kan sees på som kritikk av vår tid? Kjenner du til andre bøker, filmer eller tegneserier der dette også skjer? Skriv ca. en halv side.</li> </ol> </li> <li>8. Oppsummering</li> </ol>		<p><b>Opplegg</b></p> <p>En lengre skriveoppgave:</p> <p><u>Uten vurdering:</u> Du har fått i oppdrag å skrive en avisartikkel for skoleavisa der du forklarer hvordan fortellinger har blitt fortalt igjen og igjen over flere hundre år – bare i nye forkledningner. Bruk gjerne konkrete eksempler fra tekster i læreboka og eventuelt andre tekster du kjenner.</p> <p>Forslag til hva du kan ta med i artikkelen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grunnfortellinger</li> <li>• Myter og folkediktning</li> <li>• Fortellemåte og verdier</li> <li>• Muntlig og skriftlig kultur</li> <li>• Ulike temaer du kan velge å skrive om: kjærlighet, død, tro og overtro, kamp og krig, reisen til det ukjente</li> </ul> <p>Lengde: ca. én A4-side på PC</p>
		<p><b>Skriving</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Skriv alt du vet om temaene «kamp» og «krig» i bøker, tegneserier, filmer, serier osv. som du kjenner til.</li> <li>• I par: forklare ordene «kamp» og «krig».</li> <li>• Førlesningsoppgave (aktivere forkunnskaper, skape interesse)</li> <li>• Tre skriveoppgaver av ulik lengde (på PC).</li> </ul>		<p><b>Skriving</b></p>



# Vedlegg B

## Intervjuguide

### Ramme for intervjuene:

<b>Fase 1: Rammesetting</b>	<b>1. Løs prat (5 min)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Uformell prat</li></ul> <b>2. Informasjon (5 min)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål)</li><li>• Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar anonymitet</li><li>• Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål</li><li>• Informere om opptak, sørg for samtykke til opptak</li><li>• Start opptak</li></ul>
<b>Fase 2: Erfaringer</b>	<b>3. Overgangsspørsmål: (5 min)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Hva slags erfaringer har du med å skrive for lære?</li><li>• Oppfølgingsspørsmål</li></ul>
<b>Fase 3: Fokusering</b>	<b>4. Nøkkelspørsmål (30 min)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• 3-5 nøkkelspørsmål</li><li>• Oppfølgingsspørsmål</li></ul>
<b>Fase 4: Tilbakeblikk</b>	<b>5. Oppsummering (15 min)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Oppsummere funn</li><li>• Har jeg forstått deg riktig?</li><li>• Er det noe du vil legge til?</li></ul>

### Spørsmålene i intervjuene:

#### Skriving generelt

1. Hva slags forhold har du til skriving?
2. Hva slags erfaringer har du med å skrive for lære?
3. Tar du vanligvis notater?
  - a. Hvis **ja**: Hvorfor gjør du det?
  - b. Hvis **ja**: Gjør du det også når du ikke må?
  - c. Hvis **ja**: Hvordan bruker du notatene etterpå?
  - d. Hvis **nei**: Har du tenkt over hvorfor du ikke gjør det?

- e. Hvis **nei**: Hva skal til for at du skulle tatt notater?
  - f. Hvis **nei**: Bruker du andre læringsstrategier i stedet?
4. Hvordan synes du selv at du er som skriver?
- a. Er du trygg på det, blir du usikker, henger du deg opp i grammatikk, kommer tanker fort, er det et slit osv..?

### Skriving i norsktimene

- 5. I denne perioden har vi skrevet mer enn vi pleier. Hvordan synes du det har vært?
- 6. Hvordan synes du det er å arbeide på denne måten?
- 7. Da du ble bedt om å skrive X, følte du at du forstod hva du ble bedt om?
- 8. Var det noen oppgaver du likte bedre enn andre? **Vise oppgaveark – bruk tid her!**
  - a. **Ja**: Hva var det du likte? Hva likte du **ikke**? Hvorfor?
  - b. **Ja**: Føler du at du fikk bruk for det?
  - c. **Ja**: Hvordan kunne de andre oppgavene blitt gjort bedre, synes du?
  - d. **Nei**: Hvordan kunne oppgavene vært, synes du?

### Vurdering av skrivingen

- 9. Hvordan opplevde du at du lærte noe av å skrive så mye?
- 10. Opplevde du at fagstoffet festet seg bedre? Ved for eksempel **loggen**?
  - a. På hvilken måte?
- 11. Å skrive seg inn i et emne: «Skriv alt du vet om ...»
  - a. Hva lærte du av det?
  - b. Gjorde det noe med forventningene til timen? Forventningene til det du skulle lære?
- 12. Hva tenker du at disse småoppgavene kan brukes til?
- 13. Hvis noen oppgaver var bedre enn andre, *hvorfor* var de det?
  - a. Morsommere?
  - b. Kortere?
  - c. Enklere å forstå?
  - d. Hva er det mest læring i for deg?
  - e. Har du tenkt noe over hvordan du lærer best?
- 14. *Jeg ser at du ofte tar notater i timen, er du bevisst hvorfor du gjør det?*
  - a. *Forstår du hvorfor du skriver?*

15. Forstod du hvorfor jeg har bedt dere skrive mer enn vanlig?
16. Når de har sagt sitt: si noe om hensikten med dette. **Hensikt:** Tanker formes av språket. Vet ikke hva du kan før du kan sette ord på det. Bruke språket aktivt for å lære. Ikke alle får sjansen til å si noe høyt. Skrivning er for alle.
- a. Hva tenker de om det? Når du ser dine egne tekster her, ser du om det har skjedd noe læring? (oppfølgingsspørsmål: (hvis ja) hvordan ser du det?)
17. Det er jo ikke alle som liker å si noe høyt i klassen eller får sjansen til det så ofte, hvordan opplever du da å skrive i den notatboka, som jo bare leses av deg og meg?
18. Hvem oppfatter du som mottaker? Meg? Deg selv?
- a. *Til Lena og Emilie: Du bladde i boka ved den første "Skriv alt du vet om..."*
- i. *Husker du hvorfor du gjorde det? Ekkelt å ikke vite? Nysgjerrighet? Tenkte du over at det var jeg som skulle lese det?*
19. Bruk for kortoppgavene i den lange oppgaven?
- a. Nytte av kommentarer? Følte du at du selv følte at du kunne bidra? Hva kunne du dra nytte av?