

TORUNN KLEMP • VIVI NILSSEN
ELIN STRØMMAN • CARL F. DONS

PÅ VEI TIL
Å BLI
SKRIVELÆRER

LÆRERSTUDENTEN I DIALOG
MED TEORI OG PRAKSIS

På vei til å bli skriveleerer

*Takk til kollega Rutt Trøite Lorentzen som har vist oss veier inn i
elevers og studenters skrivelandskap.*

Torunn Klemp, Vivi Nilssen, Elin Strømman
og Carl F. Dons

På vei til å bli skrivelærer

Lærerstudenten i dialog med teori og praksis

CAPELEN DAMM
AKADEMISK

© Torunn Klemp, Vivi Nilssen, Elin Strømman og Carl F. Dons 2016

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket.

Boka er utgitt med støtte fra Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning.

ISBN: 978-82-02-52516-3E-PDF

Sats: Datapage India (Pvt.) Ltd.

Omslagsdesign: Kristin Berg Johnsen

Cappelen Damm Akademisk/NOASP

noasp@cappelendam.no

Forord

Denne boka er et resultat av intervensjonsstudien *SKRIVUT - Writing and reflecting in the digital room* (SKRIVUT) som ble gjennomført i grunnskolelærerutdanninga ved daværende Høgskolen i Sør-Trøndelag i årene 2012 til 2015. Målet for prosjektet var å prøve ut og utvikle en skriftlig, digital møteplass på tvers av fag, pedagogikk og praksis, som kunne støtte grunnskolelærerstudenters kompetanseutvikling som skrivelærere. Gjennom studentenes loggdiskusjoner og blogger fikk vi som lærerutdanningsforskere en unik tilgang til lærerstudentenes møter med elever og undervisningspraksiser, med fagdidaktiske og pedagogiske teorier og med ytre og indre forventninger til å mestre rollen både som skrivelærere og som akademiske skrivere. Takk til alle dere atten som lot oss komme så tett på dere i denne sårbare posisjonen. Takk også til praksislærere og faglærere som lot oss få samspille med dere. Vi refererer i boka til internasjonal forskning som viser hvor krevende det er å utvikle gode triadiske fellesskap i lærerutdanninga på tvers av ulike institusjonskulturer og ulike kunnskapsgrunnlag. Vår egen forskning bekrefter at det krever både tid og personlig investering å utvikle et fellesskap med trygge posisjoner og god dialog. Så takk for at dere ikke ga opp intervensjonsprosjektet vårt underveis.

Avslutningsvis vil vi takke dem som har støttet forskningsprosjektet og utgivelsen av denne boka. Først takk til vårt eget fagmiljø og våre egne ledere som trodde på prosjektet og finansierte det som en del av satsinga innenfor profesjonsrettet forskning

på skriving. Takk også til alle kollegaer vi har diskutert lærerutdanning og skriving med over år. Det tverrfaglige skriveforskningsmiljøet i Trondheim har en stor andel i boka! Dernest en stor takk til Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning som har støttet utgivelsen av boka. Vi vil også takke forlagsredaktør Camilla Kolstad Danielsen i Cappelen Damm Akademisk for konstruktiv og profesjonell hjelp i prosessen fram mot ferdig bok.

Trondheim, mars 2016

Torunn Klemp, Vivi Nilssen, Elin Strømman og

Carl Fredrik Dons

Innhold

| | |
|---|----|
| Forord | 5 |
| Innhold | 7 |
| Innledning | 11 |
| «Vi er alle skrive­lærere» - om å utdanne skrive­lærere | 13 |
| Innholdet i boka | 15 |
| Noen avklaringer til leseren | 18 |
| | |
| Kapittel 1: Utdanning til skrive­lærere - et samspill mellom erfaringer på to læringsarenaer | 21 |
| SKRIVUT - bakgrunn og teoretisk fundament | 25 |
| Møte­plassen - erfaringer fra det første året..... | 28 |
| Det andre året | 33 |
| Hva møtte studentene på Barneskolen? | 36 |
| Hva møtte studentene på Ungdomsskolen? | 38 |
| Grunnlag for boka - analysen av datamaterialet..... | 40 |
| | |
| Kapittel 2: Skrivning i tida - utvikling til skrive­lærer | 47 |
| Loggskrivning i et literacy-perspektiv | 48 |
| Lærerutdanningsdiskursen: logg som læringsarena | 50 |
| Studiefagsdiskursen: språket som system og kartlegging av skrivning..... | 53 |
| Praksisskolediskurs 1: veiledet skrivning og kriterier for skrivning | 59 |
| Praksisskolediskurs 2: eleven som formidler og det å skrive for å lære..... | 63 |
| Praksisskolediskurs 1 og 2: noen forskjeller mellom dem og innad i den ene | 69 |

| | |
|--|----|
| Skriveforskningsdiskursen: Skrivetrekanten, modelltekster og kartlegging av skrivekompetanse | 72 |
| Sammenhenger mellom lærerutdanningsarenaene i SKRIVUT | 77 |
| Tankevekker | 79 |

Kapittel 3: Skal det mye til for å kvele skrivelyst? Retting

| | |
|--|----|
| og rettskriving | 80 |
| Skriveopplæring og vurdering av tekst | 83 |
| Skrivekulturer og fortolkningsfellesskap | 85 |
| Samtaler i fortolkningsfellesskap | 87 |
| Vurdering og respons | 91 |
| Retting som respons | 94 |
| Tankevekker | 98 |

Kapittel 4: Skrivedidaktikk i motivasjonsteoretisk

| | |
|--|-----|
| innramming | 99 |
| Å skrive for noen - mottaker av teksten | 103 |
| Å skrive for noe - om publisering av tekster | 106 |
| Igangsetter og drahjelp | 110 |
| Å bli ferdig - eller å ha noe å vise fram | 115 |
| Nynorsk - blott til lyst? | 118 |
| Tankevekker | 122 |

Kapittel 5: Skriveoppgaver og funksjonelle skrivere..... 123

| | |
|--|-----|
| Skriveoppgaver og ulike skrivehandlinger | 125 |
| Om å skrive i matematikk og regne i norsk | 131 |
| Reisen til Egypt - et storyline-opplegg..... | 135 |
| Skriving på fagets premisser: å skrive nyhetsartikkel i engelsk på Ungdomsskolen | 138 |
| Å skrive noveller på Ungdomsskolen: | |
| «9A tolker Frode Grytten» | 143 |
| Tankevekker | 145 |

Kapittel 6: De ferske skrivelærernes verktøykasse..... 147

| | |
|---|-----|
| Teorien bak medierende verktøy | 148 |
| Studentenes eierforhold til verktøyene..... | 151 |
| Verktøyene i kassa | 157 |
| Tenkeskriving..... | 159 |

| | |
|--|------------|
| Medelever som støttende stillas | 161 |
| Respons, medeleverrespons..... | 162 |
| Modellering..... | 166 |
| Meningsfulle skriveoppgaver, autentiske skrivesituasjoner, storyline | 169 |
| Rom i verktøykassen med lite innhold? | 173 |
| Tankevekker | 176 |
| Kapittel 7: Å skrive seg inn i skrivelærerrollen..... | 177 |
| Skriftlige samtaler som lærerutdanning - hva vet vi? | 178 |
| Studentenes skrivehandlinger og formål: å skrive i blogg og i diskusjonsforum..... | 182 |
| Å skrive seg fram til forståelse..... | 185 |
| Dialog i et læringsfellesskap?..... | 190 |
| Å skrive seg inn i en akademisk sjanger og tilegne seg et funksjonelt fagspråk..... | 195 |
| Om skriftlighet og økt læringstrykk..... | 202 |
| Skrivesperre for liten og skrivesperre for stor | 205 |
| Skrivelæreren skrives fram..... | 210 |
| Tankevekker | 212 |
| Kapittel 8: Morgendagens skrivelærere | 214 |
| Skrivelæreren i møte med eleven: elevens kunnskap og behov i fokus..... | 215 |
| Skrivelæreren i møte med lærerteamet: den vanskelige leksedebatten | 219 |
| Skrivelæreren i møte med skolen som organisasjon: å utvikle en selvstendig stemme | 223 |
| Tanker om ny lærerutdanning i lys av erfaringene fra SKRIVUT..... | 228 |
| Etterord - Rutt Trøite Lorentzen..... | 229 |
| Om forfatterne | 233 |
| Referanser | 235 |

Innledning

Det er krevende å være skriveopplærere!

Det er lærerstudenten Fredrik som kommer med dette hjertesuget. Fredrik har dermed erfart det Kvithyld og Aasen (2011a) sier, at å utvikle elevene til kompetente skrivere er en av de mest komplekse oppgavene vi driver med i skolen. Det er utviklinga fram mot å beherske denne komplekse oppgaven boka *På vei til å bli skriveopplærere* handler om. Boka bygger på analyse av grunnskolelærerstudenters tekster om skriveopplæring i praksis. Materialet gir oss et unikt innblikk i lærerstudentenes tanker, handlinger og refleksjoner rundt det å være skriveopplærere i begynneropplæringa og på ungdomstrinnet.

I intervensjonsprosjektet *SKRIVUT - Writing and reflecting in the digital room* ble det utvikla et digitalt læringsmiljø der lærerstudenter, praksislærere og faglærere møttes i tett dialog om skriveopplæringa studentene deltar i, i praksisopplæringa. Studien viser at studentene i dette læringsmiljøet utvikla kompetanse som skriveopplærere der de evner å veve sammen erfaringsbasert, faglig, fagdidaktisk og pedagogisk kunnskap. Elevens læring og behov for ulike typer læringsstøtte er i sentrum i studentenes skriveopplæring både i barnetrinnet og i ungdomstrinnet. Studentene har et teoretisk fundament for de didaktiske valgene de diskuterer, samtidig som de er veldig usikre og møter på mange dilemmaer. Dilemmaer innenfor respons og vurdering er særlig framtrædende. Studenttekstene gjenspeiler at de er i ferd med å tilegne seg et fagspråk som er egnet til å diskutere skriveopplæring i et profesjonelt kollegium. Studentene er i front både når det gjelder skrivedidaktisk teori og praksis, men studien har også vist at de er forbausende lite opptatt av mulighetene og utfordringene som ligger i multimodalitet og bruk av IKT i skriveopplæringa.

Når det gjelder forskersamfunnet, vil boka i første rekke være interessant for dem som regner seg som lærerutdanningsforskere og er opptatt av samspillet mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis. Vi har valgt å la lærerstudentenes stemme høres gjennom rikholdige sitater. Boka gir dermed godt innblikk i lærerstudentenes tanker om skrivepedagogiske praksiser i skolen, som, etter vår vurdering, er tett på forskningsfronten innenfor fagfeltet. Dette bør gjøre boka interessant også for skriveforskere. I de seinere årene er det opprettet universitetsskoler tilknyttet lærerutdanningene ved noen av universitetene våre. Universitetsskoleprosjektene har noe ulike profiler, men har til felles at de er opprettet for å styrke utviklinga av forskningsbasert skolepraksis. Selv om SKRIVUT er et intervensjonsprosjekt der målet er å utvikle lærerutdanninga, er det samtidig et konkret eksempel på en samarbeidsform der forskere bringes i tett dialog med lærere om skolens praksis, i dette tilfellet skriveundervisning.

På samme måte som at lærere må ha god kunnskap om elever, må lærerutdannere ha god forskningsbasert kunnskap om lærerstudenter for å kunne støtte og utfordre den lærende på et riktig nivå i læringsprosessen. Boka vil dermed være interessant for lærerutdannere på begge læringsarenaene: praksislærere, rektorer og andre ansatte i praksisskoler, og faglærere i høyskoler og universitet. Spesielt nyttig vil boka være for lærere som skal utdanne seg til praksislærere. Samspillet mellom teori og praksis settes særlig på prøve når lærerstudentene kommer ut i praksis. Praksislærerne har derfor en avgjørende støttende rolle i studentenes integrerte læringsprosess. Samtidig vil boka kunne være nyttig for mentorer og skoleledere som tar imot den nyutdannede læreren, eller de som utdanner seg til å påta seg slike oppgaver. De fleste lærerstudentene, de som ikke velger spesiell fordyping, er ferdige med norskstudiene i grunnskolelærerutdanninga etter andre studieår, altså på det stadiet studentene er i SKRIVUT-studien. Studentene vil fortsatt

utvikle seg som skrive­lærere gjennom arbeid med skriving i andre fag og gjennom praksisopplæringa. Den viktigste kunnskapsbasen innenfor språk, språklæring og undervisning i lesing og skriving er imidlertid lagt på dette stadiet. Boka sier derfor noe om hva kollegaer og skoleledere kan forvente av kunnskap og ferdigheter innenfor skriveopplæring når de tilsetter ferske lærerkandidater, og dermed hvilket grunnlag og behov de har for videre læring i yrket. Lærerutdanninga skal bidra til «å utvikle en profesjonell refleksjonsbasis for det kommende lærerarbeidet» (St.meld. nr.11, s. 76), og kompetanse som skrive­lærer er en grunnleggende kompetanse som skolens rammeverk krever av alle lærere i alle fag. Boka vil således kunne gi nyttig informasjon om alle nyutdannede lærere, uavhengig av faglig fordyping.

Før vi sier mer om innholdet i det enkelte kapitlet i boka, vil vi kort oppsummere det rammeverket studentene vil møte som nyutdannede lærere.

«Vi er alle skrive­lærere» - om å utdanne skrive­lærere

Utdanningssystemets økte interesse for skrive- og leseopplæring på 2000-tallet kom ifølge Berge (2005) som et svar på den sterke skriftliggjøringa av samfunnet, og er internasjonalt forankret i OECD-programmet *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo), hvor *literacy* framheves som en nøkkelkompetanse for læring (OECD, 2016; Rychen & Salganik, 2005). DeSeCos definisjoner av språklige ferdigheter og skriftkulturelle kompetanser har fått stor betydning for læreplanarbeid i Norge. Kunnskapsløftets (KD, 2004) definisjon av grunnleggende ferdigheter er knyttet til literacy og dreier seg om å kunne kommunisere og delta i ulike samfunnsmessige og kulturelle sammenhenger. Skriveferdighetene må dermed utvikles i ulike faglige sammenhenger, og dermed ble

det bestemt gjennom de nye læreplanene at alle lærere skulle være skrivefag og arbeide med den grunnleggende ferdigheten skrive i alle fag på alle trinn.

Evalueringa av Kunnskapsløftet rapporterer imidlertid om uklarheter med hensyn til hva opplæring i grunnleggende ferdigheter innebærer, og finner at lærere og rektorer i mange tilfeller tolker begrepet som noe elementært og som «noe som først og fremst hører til på skolens laveste trinn» (Aasen mfl., 2012, s. 254). Revisjonen av fellesfagene norsk, engelsk, samfunnsfag, naturfag og matematikk i etterkant av evalueringa hadde derfor som formål å tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetene og å konkretisere progresjonen i dem. For å få til dette utarbeidet Utdanningsdirektoratet *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (KD, 2012a). I tillegg til nivådelte matriser som beskriver progresjonen i de grunnleggende ferdighetene, redefineres ferdighetene med en større vekt på hvordan de skal bidra til å utvikle elevenes kompetanse, samtidig som de utgjør en del av denne kompetansen.

Det er grunn til å tro at vi får nye endringer i rammeverket innen kort tid som et resultat av Ludvigsen-utvalgets utredning *Fremtidens skole* (NOU, 2015). Utvalget slutter seg til DeSeCos definisjoner av språklige ferdigheter og skriftkulturelle kompetanser, men problematiserer hvordan grunnleggende ferdigheter er nedfelt i rammeverket og skolens praksis. Ludvigsen-utvalget følger dermed opp den kritikken som kom fram gjennom evalueringa av Kunnskapsløftet. Det utvalget foreslår, er å erstatte begrepet grunnleggende ferdigheter med framtidsrettede *kompetanser*, et begrep som kan understøtte at kompetansene utvikles kontinuerlig gjennom opplæringsløpet (NOU, 2015, s. 35). Utvalget presiserer at det å gå bort fra en fellesbetegnelse på det vi i dag kaller grunnleggende ferdigheter, ikke reduserer betydningen av samspillet mellom dem på tvers av fag. *Skrivekompetanse* omtales under ett av fire

overordnede kompetanseområder, nemlig å *kunne kommunisere, samhandle og delta*, samtidig som skrijving også beskrives som et redskap for å utvikle egne tanker og egen læring, og dermed tilhører kompetanseområdet å *kunne lære*. Det å skrive handler om å mestre ulike skrivehandlinger som foregår i ulike sammenhenger, og som har ulike formål. Skrijving koples til samhandling, kunnskapsutvikling og kunnskapsorganisering, identitetsdanning og konstruksjon av tekst – formål som synliggjør det funksjonelle aspektet ved skrijving og som er inspirert av modellen Skrivehjulet (Berge, Evensen & Thygesen, 2016; Fasting, Thygesen, Berge, Evensen & Vagle, 2009) som vi omtaler nærmere i kapittel fem (Skriveoppgaver og ulike skrivehandlinger). Det er stor grad av politisk enighet når det gjelder skolens oppgave med hensyn til skriveopplæring. Slik vi ser det, ligger det dermed ikke an til noen større endringer i rammeverket når det gjelder å utdanne skriveledere.

Innholdet i boka

Utdanning til skriveledere – et samspill mellom erfaringer på to læringsarenaer er tittelen på første kapittel. Her presenterer vi SKRIVUT-prosjektet som er grunnlaget for boka. Hensikten med kapitlet er å redegjøre for utdanning av skriveledere som et samspill mellom to likeverdige læringsarenaer, der praksis er både en erfarings- og studiearena, og der skrijving er et medierende verktøy. Vi presenterer de to praksisskolene og deltakerne i fellesskapet, og klargjør det teoretiske fundamentet for studien. Videre løfter vi fram studier som problematiser triadens funksjonalitet det første året. Kapitlet avsluttes med en redegjørelse for analysen av datamaterialet.

I kapittel to, *Skrijving i tida – utvikling til skriveledere*, redegjør vi for den gjeldende forståelsen av skriveopplæring sett i offentlige dokumenter og nyere skriveforskning. Hensikten med kapitlet

er å etablere en forståelse av tankegodset studentene møter og gir sine bidrag til, som grunnlag i utdanninga av «den gode skrive-lærer». Studentenes språksetting av praksiserfaringer og teoritileg-nelse kan leses som et tidsuttrykk for deres oppfatninger av hva det er som preger skriveopplæringa i norsk skole i dag. Bartons (2007) økologiske tilnæringsmåte til literacy brukes til å beskrive sentrale diskurser: studiefagsdiskursen, praksisskolediskursen, og skriveforskningsdiskursen.

I kapittel tre, *Skal det mye til for å kvele skrivelyst? Retting og rett-skriving*, presenterer vi analyse som viser hva lærerstudentene er opptatt av når elevenes skriving og skriveundervisninga berører språkets forside. Kapitlet retter videre søkelyset mot hvordan stu-dentene diskuterer vektlegging av språkets forside med hensyn til å arbeide med teksters intensjon om det å uttrykke seg i menings-fulle sammenhenger. I kapitlet beskrives også hvordan studentene arbeider med språkets forside parallelt med ambisjonen om å utvikle elevens skriveglede og metaperspektiv på skriving. Kapitlet avsluttes med kjennetegn på studentenes utforskende samtaler om skriving.

Skrivedidaktikk i motivasjonsteoretisk innramming, som er det fjerde kapitlet i boka, viser hvordan studentenes drivkraft som skrivelevere er et ønske om at elevene skal oppleve skriveiver og skriveglede. De skal være drevet av en indre motivasjon. Loggene og bloggene viser at motivasjonsteori har en sentral plass i studen-tenes analyser og gjennomføring av undervisning. De bringer inn motivasjonsteorier knyttet til mestring og anerkjennelse. Selv om de i liten grad henviser til skrivedidaktisk teori, speiler studentenes didaktiske refleksjoner teser for god skriveopplæring utvikla gjen-nom SKRIV-prosjektet (Smidt, 2010a, 2011).

I kapittel fem, *Skriveoppgaver og funksjonelle skrivere*, viser vi hvordan skriving med ulike formål og i ulike sjangre kom-mer til syne i studentenes tekster om skriveundervisning. Funn

i SKRIVUT vil bli relatert til foreliggende forskning innenfor skriving i alle fag og for mange formål. Analytiske verktøy er Skrivehjulet (Berge mfl., 2016; Fasting mfl., 2009) og teorier om oppgavedesign (Otnes, 2015a).

De ferske skrivelevernes verktøykasse er tittelen på kapittel seks. Det setter søkelyset på lærerstudentenes oppmerksomhet omkring bruken av medierende verktøy som støttende stillas i skriveundervisning. Kapitlet innledes med teorien bak medierende verktøy. Videre rettes søkelyset mot hvordan slike verktøy brukes, og hvordan de kan bidra til tilpasset opplæring. Kapitlet avsluttes med å beskrive studentens erfaringer med medierende verktøy som grunnlag for å bygge opp ei personlig verktøykasse til bruk i utøvelsen av læreryrket.

I kapittel sju, *Å skrive seg inn i lærerrollen*, analyserer vi lærerstudentenes logger og blogger ut fra hvilke skrivehandlinger de tar i bruk når de er i ferd med å skrive seg inn i og utvikler sin egen praktiske yrkest teori (Handal & Lauvås, 1983) og lærerrolle. Kapitlet avsluttes med å diskutere hvordan lærerstudentene samtidig tar i bruk skriving som medierende verktøy i egen læringsprosess og som dialog i et læringsfellesskap.

I det siste og åttende kapitlet, *Morgendagens skriveleverer*, sammenfatter vi analysen av hvordan SKRIVUT-studentene framstår som framtidige skriveleverer. Gjennom tre narrativer beskriver vi kvaliteter ved morgendagens skriveleverer med tanke på følgende områder: skrivelevereren i møte med eleven, skrivelevereren i møte lærerteamet og skrivelevereren i møte med skolen som organisasjon. Kapitlet avsluttes med å peke på noen av forutsetningene for at vi har oppnådd gode faglige resultater i SKRIVUT-prosjektet.

Vi avslutter boka med et etterord som utdyper hvorfor vi har valgt å tilegne boka til Rutt Trøite Lorentzen, vår innsiktsfulle lærerutdannings- og skriveforskningskollega som gikk bort i 2015.

Noen avklaringer til leseren

Vi har valgt å la studentstemmer bære store deler av budskapet vårt. Boka er full av sitater fra studentenes logger og blogger der de reflekterer ulike sider ved det de erfarer i lærerutdanninga. Vi mener det er viktig å formidle studentenes tanker i et autentisk språk, men vil understreke at budskapet likevel er forfatternes eget. Det er vi som har tolket fram meningen bak studentenes ytringer, valgt ut stemmene og sitatene som illustrerer funnene i analysene og konstruert rammene der ytringene kommer til uttrykk.

For å gi liv til tekstene har vi valgt å presentere sitatene under fiktive studentnavn. For at det skal være mulig å holde rede på hvilken type studenter som står bak sitatet til enhver tid, har vi gitt studentene som hadde praksis på barnetrinnet, navn på B. Her vil du som leser møte Barbro, Berit, Bodil og Brita. Studentene som hadde praksis på ungdomstrinnet har vi gitt navn på U, og her møter du Ulla, Ulrikke, Una, Undis og Urd, samt Ulf, Ulrik og Urban. Dette er alle studenter som deltok i SKRIVUT-prosjektets andre år, og som har skrevet loggene og bloggene som er grunnlaget for analysene vi bygger denne boka på (se beskrivelse av metode i kapittel en Grunnlag for boka - analysen av datamaterialet). Flere steder i boka viser vi imidlertid til tidligere studier av SKRIVUT-materiale fra studiens første år, og i kapittel åtte har vi også bygd ett av narrativene basert på et undervisningsopplegg som er dokumentert i én av disse studiene (Nilssen & Klemp, 2014). Studentene du vil møte på fra SKRIVUTs første prosjektår, har vi i denne boka gitt navn på F. Navnene vi har valgt, er Fride, Fanny og Fredrik. Elever som omtales i studentenes tekster, har vi gitt fiktive navn på E. Disse navnene er brukt for at vi skulle klare å gjengi studentenes tekster mest mulig autentisk, men E-navnene er det ikke noe poeng for deg som leser å holde greie på.

Lærerutdannerne som har samspilt med studentene på den digitale læringsarenaen, er også viktige personer i denne boka. Begrepet *lærerutdanner* bruker vi som en fellesbenevnelse for alle som bidrar inn i studentenes lærerutdanning, både praksislærerne og teorilærerne. For å gjøre situasjonen mer håndterbar for deg som leser, har vi valgt å ikke bruke navn på lærerutdannerne. Teorilærerne fra lærerutdanningsinstitusjonen, som også er oppfølgingslærere i praksis, omtaler vi som faglærere i norsk/norsk-læreren og faglærere i PEL (pedagogikk og elevkunnskap)/PEL-læreren. Praksisskolene har vi for enkelhets skyld gitt de fiktive navnene Barneskolen og Ungdomsskolen.

Når vi snakker om lærerutdanning, mener vi i denne boka som oftest grunnskolelærerutdanning. Når det er et poeng for forståelsen, presiserer vi i teksten om vi snakker om lærerutdanningsprogrammet for 1.–7. trinn eller 5.–10. trinn (GLU 1–7, GLU 5–10). Intervensjonene i SKRIVUT-studien foregikk i 2012–2014, mens grunnskolelærerutdanninga var del av Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST). Nå som denne boka foreligger, er HiST fusjonert med Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

Alle tekstene i denne boka, med unntak av tre narrativer i kapittel åtte, er autentiske utdrag av logg- og bloggdiskusjoner eller transkriberte intervjuer. Det ytes ikke alltid rettferdighet til en tekst når den tas ut av sin sammenheng. Noen steder er det gjort mindre endringer og tilføyelser for å gjøre sammenhengen i teksten mer forståelig for deg som leser. Det har vært et mål for oss å i størst mulig grad la studenter og lærerutdannere komme til orde med sin egen stemme når det gjelder ordvalg og affektive virkemidler i teksten (tegnsetting, kursiv, store bokstaver, anførselstegn, smilefjes). For å øke tilgjengeligheten har vi likevel valgt å skrive om sitater på dialekt til et tilnærmet normalisert bokmål eller nynorsk. Derimot har vi valgt å la være å omsette sitater fra engelsk forskningslitteratur.

Hvert av kapitlene 2–7 avsluttes med en tankevekker. Innholdet i tankevekkeren er relatert til det vi har skrevet om i kapitlet, men spørsmålene vi reiser, kan innebære en vridning av perspektivet i kapitlet for øvrig. I tillegg har vi tillatt oss i disse sluttordene å være noe friere med hensyn til hva vi har belegg for i egen eller annen forskning. Hensikten med tankevekkeren er å sette søkelys på forhold ved lærerutdanninga som vi ut fra vår erfaring som forskere og lærerutdannere mener bør vies mer oppmerksomhet, og som har potensial for videreutvikling.

God lesning!

Kapittel 1: Utdanning til skrive­lærere - et samspill mellom erfaringer på to læringsarenaer

Man ble jo litt tvunget til å koble erfaringene sine i praksis opp imot teorien her fra skolen da, og man følte – spesielt i og med at dere var så nærme hele tiden – at man var liksom ikke helt alene i praksis da. Man hadde liksom tilknytning til Rotvoll lell, og i fjor da, så var det liksom, når du var i praksis, så var du i praksis, og EN dag kom det en fra Rotvoll, ikke sant? Men nå var det liksom sånn fram og tilbake-kommunikasjon hele tiden. Så man følte at det ble litt mer helhet, da. Selv om det var mye, mye arbeid.

Sitatet er fra et intervju med Barbro, en av studentene som har vært med i SKRIVUT-prosjektet. Hun beskriver hvordan hun ble tvunget til å koble erfaringene i praksis opp mot teorien, og gjennom det har hun opplevd et mer helhetlig studium. Den helheten hun skriver om, blir etterlyst av studentene gjennom flere evalueringer av lærerutdanninga, sist gjennomført av NOKUT i 2006.

Helt siden de første lærerseminarene ble opprettet i 1826, har lærerutdanninga i Norge foregått på to læringsarenaer. Samtidig har det gjennom historien vært en maktkamp som har bidratt til problematiske samarbeidsforhold mellom de to arenaene

(Strømnes, 1999). Sundli (2009) beskriver det som en kamp mellom ulike diskurser eller ulike kulturer, og Haug (2010) som en kamp mellom profesjon og akademi. Darling-Hammond (2009, her i Zeichner, 2010) beskriver denne kampen som lærerutdanningas akilleshæl, det sårbare punktet. Motsetninger og spenninger handler ikke bare om forholdet mellom teori og praksis, men også mellom fag og pedagogikk, og mellom fag og fagdidaktikk. Spiralen av evalueringer og reformer i norsk lærerutdanning kan tolkes som stadige forsøk på å avskaffe spenninger istedenfor å sette seg i stand til å leve med dem. Stjernø (1996) hevder da også at «Spenningen og motsetningsforholdet mellom teori og praksis må bearbeides – ikke forsøkes avskaffet» (s. 42). Både nasjonalt og internasjonalt tar flere til orde for at vi bør erkjenne forskjellen mellom teori og praksis som nyttige læringsmuligheter og konsentrere oss om å skape positive møteplasser for ulike kunnskapsformer (Edwards, 2008; Terum & Heggen, 2010; Zeichner, 2010). Både praksislærernes og faglærernes profesjonelle kunnskap er nødvendig, og siden ingen av dem er mer verdifull enn den andre, må de bringes i dialog med hverandre (Furlong, McNamara, Campbell, Howson & Lewis, 2008). Å styrke trepartssamarbeidet mellom studentene, lærerutdanningsinstitusjonen og praksisskolene var da også en uttrykt målsetting i grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn (KD, 2009). Å utvikle møteplasser ble sett på som en forutsetning for å få til en helhetlig, profesjonsrettet og praksisnær lærerutdanning hvor samspillet mellom pedagogikk, skolefag og praksisopplæring blir håndtert. Terum og Heggen (2010) hevder at: «Møteplassane kan danne ramme for utvikling av eit språk og ein kultur tufta på respekt for det som er forskjellig, og evne til å handtere faglege spenningar og usemje på ein konstruktiv måte» (s. 93).

Internasjonalt brukes begrepet *third space* om interaksjonsarenaer som støtter studentene til å navigere, forhandle og bygge bro på tvers av ulike diskurser i lærerutdanninga og utvikle kompetanse

i å knytte disse sammen (Martin, Snow & Torrez, 2011; Moje mfl., 2004). Ifølge Zeichner (2010) innebærer etablering av *a third space* en avvisning av motsetninger som praktisk og akademisk kunnskap og det hierarkiske paradigmet: «Creating third spaces in the teacher education involves an equal and more dialectical relationship between academic and practitioner knowledge in support of student teacher learning» (s. 92). Det vi ofte ser på som konkurrerende diskurser, er integrert på nye måter, og et enten-eller-perspektiv er forandret til et både-og-perspektiv. Teoretisk og praktisk kvalifisering skal bidra til å sikre profesjonskompetanse som lærer (Terum & Heggen, 2010).

Grunnlaget for denne boka er, som nevnt i innledninga, intervensjonsprosjektet *SKRIVUT – Writing and reflecting in the digital room*, hvor det digitale rom ble prøvd ut som møteplass for triaden lærerstudent-praksislærer-faglærer. Et viktig utgangspunkt for prosjektet er at vi ser på praksisopplæring og teoristudier som to likeverdige læringsarenaer, slik det er nedfelt i offentlige dokumenter (KD, 2010a, 2010b). Faglærere og praksislærere har hver sin genuine kunnskap som det er nødvendig for lærerstudenter å få tilgang til. Faglærerne har det vi vil kalle generalisert, forskningsbasert kunnskap, mens praksislærerne besitter en lokal, erfaringsbasert kunnskap. Flere gjør en lignende inndeling av de to kunnskapstypene. Darling-Hammond (2008) bruker begrepsparet *teoribasert* og *erfaringsbasert* kunnskap, mens Johannesen (1988) snakker om *påstandskunnskap* og *fortrolighetskunnskap*. Denne typen begrepspar sier noe sentralt om lærerutdanningas to læringsarenaer. Det kan likevel være grunn til å tro at de bidrar til uheldige oppfatninger om skiller mellom utdanning og yrkesutøvelse, og om ulike kunnskapers verdi. Vi har derfor tro på møteplasser hvor ulike typer kunnskap kommer til syne og bryner seg mot hverandre slik at læringa på de to arenaene gjensidig forsterkes for studentene. Vi ser gode møteplasser som et sted hvor de ulike aktørene får brukt

sine ressurser. Ifølge Kvernbekk (1995) mener noen at teori skal foreskrive hvordan praktikerne skal handle. Hun kaller det *teori-tyranniet* og plasserer det på ett av ytterpunktene på et kontinuum. På det andre ytterpunktet finner vi *erfaringsstyranniet*, de som mener at praksis er selvtilstrekkelig. De fleste vil posisjonere seg et eller annet sted imellom. I likhet med Kvernbekk plasserer vi oss i en midtposisjon der teori og praksis beriker hverandre. Teorien kan hjelpe oss å beskrive hva som skjer og forstå hvorfor det skjer. Ifølge Kvernbekk, blir det mye omtalte gapet mellom teori og praksis da snarere et mulighetsrom enn et problem. Det blir rommet der refleksjon kan skje.

Vi ønsker å ta på alvor ideen om at vi alle er lærerutdannere. Den teknologiske utviklinga gir nye muligheter til å bringe de ulike partene i det triadiske fellesskapet i en tettere dialog. I SKRIVUT møter lærerstudentene begge kunnskapstypene i det samme digitale rommet. Rommet legger til rette for å drøfte pedagogiske situasjoner og utfordringer tett opp til studentenes praksis ut fra ulike perspektiver og forståelseshorisonter. SKRIVUT er utvikla i tett samarbeid mellom praksislærere, lærerstudenter og faglærere i norsk og PEL. Prosjektet ble gjennomført over to år på en barneskole med diskusjonsforum i *its learning* som digital møteplass (Strømman, 2015), mens utprøving av blogg som digital møteplass ble prøvd ut på en ungdomsskole det andre året (Dons & Strømman, 2014). Prosjektet hadde tre hovedmål:

- Å utvikle skriving i det digitale rom som en dialogisk møteplass for det triadiske samarbeidet mellom lærerstudenter, praksislærere og faglærere
- Å utforske og utvikle skriving som medierende redskap i lærerutdanninga
- Å få større forståelse av lærerstudenters utvikling som skrive-lærere, hvordan de bruker, setter sammen og utvikler sin kunnskap

Det er det siste vi vektlegger i denne boka. Hva forteller tekstene på den digitale møteplassen om lærerstudentene som framtidige skrive­lærere?

SKRIVUT - bakgrunn og teoretisk fundament

Det er tradisjonelt praksislærerne som møter studentene når de skal omsette kunnskap og erfaring fra ulike kilder til pedagogisk handling. Det er de som erfarer i hvor stor grad studentene bruker og forstår faguttrykk i planlegging og i pedagogiske diskusjoner. Begreper fra pedagogisk og fagdidaktisk teori bidrar også med blikk studentene bruker til å analysere og reflektere over erfaringer. I tillegg til å være en viktig læringsarena for lærerstudentene er praksisopplæringa dermed også en arena hvor annen kunnskap kommer til syne, settes på prøve og utvikles. Det er derfor den optimale arenaen for å utvikle det Shulman og kolleger (1986, 1987) har kalt *pedagogical content knowledge* (PCK), den sammensatte kunnskapsbasen som er helt spesiell for lærere. PCK består av en kompleks kunnskapsbase, ulikt identifisert av ulike forskere på ulike fagområder etter som årene er gått. Det viktige er likevel, ifølge Ball (2000), at begrepet framhever samspillet mellom pedagogikk og fag i undervisningssituasjonen. Selv om innholdet i begrepet kan oppfattes og tolkes noe ulikt, er det stor enighet om at læreres kunnskapsbase i tillegg til kunnskap lærere tilegner seg gjennom utdanning i pedagogikk, fag og fagdidaktikk, også innehar individuelle trekk ervervet gjennom erfaring. I tillegg er den påvirket av verdier og det vi kan kalle lokal kunnskap ervervet og utvikla under arbeid med tekster, fag og elever i ulike kontekster år etter år, for noen erfarne lærere i flere tiår. For å undervise godt og veilede godt må det være en viss dynamikk mellom læreren og klassen som tillater humor, spontanitet og fleksibilitet. Dette er

integrert i læreres PCK. Kunnskapen utvikles gjennom å prøve ut ting, observere, diskutere, reflektere og arbeide sammen med andre lærere (Gudmundsdottir, 1995; Hashweh, 2005). Ettersom PCK er så nært knyttet til erfaring, er denne sammensatte kunnskapen naturlig nok ikke velutvikla hos lærerstudenter. Det er jo nettopp denne kunnskapen de skal starte utviklinga av gjennom lærerstudiet. En forutsetning er at erfaringene blir analysert, drøftet og reflektert over og satt i en større sammenheng.

Forskning viser imidlertid at veiledningssamtalene er kontekstbundet i en her-og-nå-situasjon. Erfaringene i klasserommet er sjelden diskutert utover skolekonteksten eller generalisert (Ottesen, 2006; Søndena, 2004; Sundli, 2002). En studie av Klemp (2012a) viser at også loggskrivning i liten grad hever seg over det kontekstnære nivået. Studien viser imidlertid at studentene finner det givende og er positive til daglig loggskrivning der de får respons av praksislærer. Ved vår institusjon har det i lang tid vært obligatorisk å skrive logg som del av praksisopplæringa. Det er imidlertid stor variasjon både når det gjelder omfang og respons. Det er som oftest også en dialog bare mellom praksislærer og den enkelte student.

I SKRIVUT-prosjektet styrkes faglærers inntreden på praksisarenaen, ikke ved økt tilstedeværelse, men gjennom en skriftlig digital dialog med studenter og praksislærere gjennom hele praksisperioden. Det er to hovedgrunner til at det skrevne digitale formatet ble valgt som samspillsarena. For det første bygger vi på teorier om betydningen av å skrive for å lære (Vygotskij, 1987) og hvordan den retrospektive struktureringa i skrift fremmer videre refleksjon (Hoel, 2002a). For det andre gir det digitale formatet faglærerne muligheten til en kontinuerlig tilgang til lærerstudentenes refleksjoner i praksisopplæringa uten å være tilstede. Ved å inkludere faglærerne i refleksjonsskrivinga er det et mål å styrke samspillet mellom de to læringsarenaene. Vi støtter oss på Wenger (1998), som hevder at variasjon, ulikhet og spenning mellom ulike

stemmer utgjør en ressurs for et miljø. Det er i de ulike stemmene, i møte mellom ulike perspektiv og oppfatninger, mellom ulik bakgrunn, kunnskap, meninger og erfaringer, at det ligger et potensial for utvikling og læring. Den enkelte students skriving for å lære er dermed nedfelt i en interaktiv diskurs formet av et læringsfelleskap hvor mening forhandles og kunnskap skapes i fellesskap.

Refleksjonstekster via e-post mellom faglærer og enkeltstudenter har vist seg å være en viktig medierende faktor for refleksjon over praksiserfaringer (Hoel, 2002a). I kontrast til både word-formatet og e-post-korrespondanse åpner imidlertid et diskusjonforum, slik vi prøver ut i SKRIVUT, opp for videre dialoger, debatter, forhandlinger, flere stemmer. Det er likevel ingen garanti for at det skjer en hensiktsmessig interaksjon mellom de ulike aktørene. Det ligger en utfordring i å legge til rette for et forum som passer til formålet. Laurillard (2002) vektlegger viktigheten av å balansere akademisk kunnskap og praktisk kunnskap i e-læringsdiskusjoner. Slik kan studenter både bidra til og dra nytte av en dialog som bygger bro mellom «the process of adaptation (practice in relation to theory) and reflection (theory in the light of practice)» (s. 22).

Flere studier viser at en drivende kraft i et digitalt læringsfelleskap er *social presence* (Lowe, Lin & Wang, 2007; Rovai, 2007; Swan & Shih, 2005). Swan og Shih (2005) definerer *social presence* som «the degree to which participants in computer-mediated communication feel affectively connected to one another» (s. 115). Lowe mfl. (2007) fastslår at deltakerne trenger å oppleve «the social presence of other learners – put simply, they need evidence that someone is listening» (s. 191). Faglærer eller fasilitator må derfor unngå å bli sentrum for diskusjonen, gjennom å legge vekt på student-student interaksjon (Rovai, 2007). Mazzolini og Maddison (2003, 2007) identifiserte tre ulike roller som faglærere kan innta overfor studenter i diskusjonsforum på nett: som den prominente «sage on the stage», som en mer konstruktivistisk

«guide on the side», eller som en lavprofilert «ghost in the wings». Overraskende fant de at jevnlig deltakelse fra lærerne ikke nødvendigvis fører til flere innlegg fra studentene. Tvert imot fant de at jo mer faglærerne skreiv, jo kortere ble lengden på diskusjonstrådene (2003, s. 237). I hvor stor grad faglærerne skal være synlig, er avhengig av hensikten med forumet. I SKRIVUT var det meningen at faglærerne skulle inngå som likeverdige dialogpartnere.

Garrison og Andersons (2003) begrep *cognitive presence* som refererer til at asynkrone diskusjonsforum bør legge til rette for kritisk refleksjon og diskurs, er også interessant. Først når dette er tilstede, har bruken av teknologi potensial til å fungere som en læringsarena (knowledge-building community) til støtte for studenters læring (Anderson, Rourke, Garrison & Archer, 2001; Laurillard, 2002).

Møteplassen - erfaringer fra det første året

Det første året ble prosjektet gjennomført på Barneskolen med seks lærerstudenter som hadde praksis i første klassetrinn hos to praksislærere. Den ene var en erfaren praksislærer med veilederutdanning. Den andre var fersk som praksislærer, men hadde lang erfaring som lærer. Praksislærerne ble invitert med som deltakere i prosjektet fordi de er ansatt på en skole med spesielt fokus på lese- og skriveopplæring. Den erfarne praksislæreren har tidligere vært med i et FoU-prosjekt om loggskrivning sammen med en av faglærerne i prosjektet (Klemp, 2012a). Selv om loggskrivning i praksis er obligatorisk ved vår institusjon, ville deltakelse i prosjektet medføre noe ekstraarbeid. Prosjektet ble derfor presentert i aktuelle klasser, og interesserte studenter fikk melde seg.

De to praksislærerne hadde hovedansvaret for hver sin gruppe med fire studenter i hver. På grunn av frafall ble de slått sammen til en gruppe på seks studenter. De seks deltakende lærerstudentene

var i sitt andre år i GLU 1–7. Praksisopplæringa i dette studieåret var organisert som enkeltuker i perioden september – mars for at studentene skulle kunne følge en enkeltelev og studere hvordan barn lærer og utvikler seg over tid. Fokuselevprosjektet er et felles arbeidskrav i pedagogikk og elevkunnskap (PEL) og norsk. Hver student valgte tidlig i høstsemesteret en fokuselev som de fulgte gjennom studieåret. De samlet kunnskap om eleven gjennom observasjon, lytting og dialog, de gjennomførte ulike typer kartlegginger, og de samlet inn ulike typer elevarbeid. Observasjoner og erfaringer ble skrevet ned underveis, og materialet ble drøftet med praksislærer og medstudenter i veiledningssamtalene. Vårt empiriske materiale viser også at fokuseleven ble viet stor plass i studentenes logger. Studentenes arbeid med fokuseleven danner grunnlag for en større fagtekst hvor studentene presenterte og analyserte fokuselevens kunnskap, empirisk og teoretisk. De skulle også drøfte tilpasset opplæring som kunne styrke videre lese- og skriveutvikling for eleven.

Den erfarne praksislæreren hadde tidligere brukt læringsplattformen *its learning* som en arena for studentenes loggskrivning. I et felles prosjektrom la studentene ut logger skrevet i word-format. En slik bruk av læringsplattformen er ikke uvanlig. Det meste av kommunikasjon mellom faglærere og studenter foregår via opplasting av word-dokumenter (Tømte, Kårstein & Olsen, 2013). Loggene var åpne for medstudentene, men bare praksislærer ga respons. Som del av utprøvinga av en digital møteplass endra vi formatet på loggskrivninga. SKRIVUT-studentene skreiv logger om elevens skrivning og seg selv som skriveleerere, som innlegg i et diskusjonsforum i *its learning*. I tillegg til å legge ut et hovedinnlegg hver dag inngikk studentene forpliktende avtale om å respondere på medstudenters logger og å besvare respons de selv fikk. Målet var å få alle til å bidra til meningsfulle og reflekterte diskusjoner i et triadisk læringsfellesskap. Læringsfellesskapet besto av de

seks studentene, de to praksislærerne og to faglærere som begge er erfarne lærerutdannere med bakgrunn som lærere. Den ene underviser studentene i norsk, mens den andre er faglærer i PEL.

Studier av triadens funksjonalitet dette første året viser at SKRIVUT-studentene opplevde det triadiske samarbeidet som nyttig for deres faglige utvikling (Dons, Klemp, Nilssen & Strømman, 2013; Nilssen & Klemp, 2014). Vi har identifisert at loggdiskusjonen fungerte som et medierende verktøy i studentenes læring når det gjelder å

- dele erfaringer og refleksjoner
- undersøke og utveksle nye ideer
- søke råd og veiledning fra hverandre, praksislærerne og faglærerne
- utvikle og forbedre læringsressurser
- diskutere og utfordre etablerte «sannheter» om undervisning og læring

(Dons mfl., 2013; Nilssen & Klemp, 2014).

I intervjuene understreket alle de deltakende studentene forventninga om en faglig respons som en viktig drivkraft i skrivearbeidet. De så den faglige diskursen som hjelp til å sette sammen teori og praksis og som «gratis eksamenstrening». I tillegg uttrykte de selv at de ble bedre observatører i klasserommet fordi de hele tida jaktet på noe å skrive om. Fredrik sa det slik: «Hver gang du ikke har undervisning så sitter du der med haukeblikk for å se om det er noen situasjoner å skrive om». Vi ser en dynamikk hos studentene i det faglige læringsarbeidet i SKRIVUT-prosjektet som vi ofte savner i lærerutdanninga. Fanny sa følgende om forventningene hun opplevde:

Dette prosjektet var veldig spennende da det først kom, og er fortsatt veldig motiverende, samtidig som det er litt stressende. Du føler at det kreves en del kvalitet i din logg, at det skal være bra, en viss por-sjon kvalitet i det, som en føler at en må leve opp til.

Sitatet viser at forventningstrykket opplevdes som høyt. Likevel er studentene samstemmige om at læringsutbyttet gjorde at de ikke ville valgt bort alle de slitsomme, seine skrivekveldene. Fredrik oppsummerte deltakelsen i prosjektet slik: «Et helvetes pes, men du har igjen for det». Sitatet fra prosjektets andre år som vi innledet dette kapitlet med, viser også at deltakelse i prosjektet opplevdes som arbeidskrevende.

En annen studie (Strømman, 2015) undersøkte hvilke typer av fasilitator-strategier som ble brukt i diskusjonsforumet. Hensikten var å finne ut hva slags form for respons som genererer diskusjon og stimulerer til læring, og på den måten utvikle kunnskap om hvordan digitale arenaer kan designes og fasiliteres av faglærere. I analysen av responsen identifiserte Strømman følgende åtte kategorier: *bekreftelse*, *informasjon*, *utfordring/oppmuntring*, *personlig tiltale og ros*, *enighet*, *råd*, *sitat*, *utfordre andre*. Det viste seg at faglærerne og praksislærerne i stor grad bekreftet studentene og roste kvaliteten på studentenes innlegg. Å henvende seg til studenten gjennom bruk av navn og bruk av personlig pronomen var også en dominerende praksis. En typisk måte å starte lærerresponsen på var å kombinere disse kategoriene: «Dette var en spennende logg, Frida!» Faglærerne og praksislærerne stilte også spørsmål til studentinnleggene og oppmuntret studentene til å utdype, forklare eller komme med eksempler. Den informative responsen som ble gitt, var enten introduksjon av nye ideer, teorier eller fagbegreper, eller tillegg til pågående diskusjon. Flere av svarene fra faglærere, praksislærere og også medstudenter var uttrykk for enighet eller en delt forståelse, for eksempel det å være enig i studentens valg av handlinger i klasserommet. Praksislærere og faglærere ga også råd til studentene, hovedsakelig knyttet til undervisning, klasseledelse og metodiske spørsmål. Kategorien å utfordre andre, refererer til når faglærere eller praksislærere eksplisitt inviterte andre studenter enn den studenten som skreiv startinnlegget, til å delta

i diskusjonen. Å sitere noen eller bruke sitatfunksjonen i forumet er den siste kategorien.

De fleste responsene inneholder en kombinasjon av de tre første kategoriene, bekreftelse, nye utfordringer samt bruk av navnet til den innlegget er ment for. Bekreftelse er den mest brukte kategorien, og den er jevnt fordelt til studentene gjennom året. Alle studentene vektlegger hvordan positive tilbakemeldinger inspirerte dem, og fremholder at det å få rask respons var motiverende. Til tross for at intensjonen med faglærernes positive respons var god, førte det ikke nødvendigvis til mer aktivitet i forumet i form av lange diskusjonstråder. Som Rovai (2007) peker på, er det viktig at faglærer/fasilitator unngår å bli sentrum for diskusjonen, men gir rom for medstudentene til å svare først. Det står i samsvar med Mazzolini & Maddisons (2003, 2007) konklusjon, nemlig at det er en utfordring å balansere mellom en prominent «sage on the stage»-rolle og den veiledende rollen de kaller «guide on the side».

Strømmans (2015) studie viser også at ikke alle var like aktive på forumet gjennom hele det første året. Det er spesielt verdt å merke seg at tre av studentene blir stille, de forsvinner nesten fra diskusjonsforumet. Studentene oppga ulike grunner til at de skreiv mindre etter hvert. En av studentene opplevde at det å skrive til mange ga henne en følelse av å bli evaluert, mens andre ikke likte mangelen på ansikt-til-ansikt kommunikasjon. Klemp og Nilssen (under vurdering) fant at tilbaketrekkningen også gjaldt de to praksislærerne. Tilbaketrekkningen skyldtes ulike måter å posisjonere seg på både for studentene og praksislærerne. De identifiserte tre fellestrekk ved historiene til deltakere som trakk seg unna: *økt konkurranse, preferanse for teoristyrte logger og rolleforvirring*. For studentene er det særlig de to første trekkene som gjør seg gjeldende. En av de som forsvant, uttrykker eksplisitt at hun aldri blir så god som noen av de andre til å skrive. Preferansen for teoristyrte logger ble en konkurranse hun ikke ønsket å delta i og hun trekker seg

heller unna. Når det gjelder praksislærerne, ble det en økt konkurranse mellom to ulike typer kunnskap. De teoristyrte loggene bidro til at faglærernes kunnskap fikk forrang.

For prosjektets utvikling er identifikasjonen av rolleforvirringa som preget praksislærerne spesielt viktig. De forsto ikke hva som var deres genuine bidrag i dialogen ut over det å gi emosjonell støtte. I tillegg ble de usikre når de opplevde faglærerne mer som forskere enn som faglærere og responsgivere. Den erfarne praksislæreren sa det slik: «Dere er ikke responsgivere, dere er analytikere». Som ledere av prosjektet erkjente vi at vi ikke hadde lagt stor nok vekt på rolleavklaring ved oppstarten. Vi hadde tatt for gitt at vi hadde en felles forståelse av hvordan de ulike deltakere kunne bringe inn ulike typer kunnskap.

Evalueringa av prosjektets første år viser også at tidspress understrekes av alle parter i triaden. Seks studenters daglige innspill i dialogrommet ga oss opptil tretti diskusjonstråder å følge opp hver praksisuke. Alle opplevde det som forvirrende å holde styr på, samtidig som det var arbeidskrevende.

Studiene og evalueringa gir grunnlag for å si at i prosjektets første år erfarte vi i likhet med Magolda (2001), at det ikke er noen raske løsninger på et styrket triadisk samspill. Samtidig ble vi oppmuntret av forskning som viser at det kan ta tre-fem år å utvikle et fruktbart partnerskap (Lemke & Sabelli, 2008). Med lærerike erfaringer i bagasjen, en grundig evaluering og studier av triadens funksjonalitet, tok vi fatt på andreåret av prosjektet.

Det andre året

Det andre året ble prosjektet gjennomført på to skoler. Samarbeidet med praksislærer på Barneskolen fortsatte, og en studentgruppe med fire studenter i GLU 1–7 hadde praksisen sin i den erfarne praksislærerens andre klasse. To studentgrupper i GLU 5–10

hadde praksis i henholdsvis niende og tiende klasstrinn på Ungdomsskolen. Vi visste på forhånd at studentene på både Barne- og Ungdomsskolen ville møte praksislærere som var spesielt interessert i skriving. Vi visste også at praksislærerne ville bruke loggskriving som redskap i praksisopplæringa. Som i prosjektets første år fikk studentene melde seg frivillig til deltakelse. I likhet med studentene i SKRIVUTs første år skal studentene som er på Barneskolen gjennomføre fokuselevoppgaven som et arbeidskrav i norsk og PEL. Studentene som har praksis på Ungdomsskolen følger en fokuselev, men det er et arbeidskrav bare i PEL-faget. Det kan være en forklaring på at studentene i Ungdomsskolen i mindre grad fokuserte på fokuselevs lese- og skriveutvikling.

I SKRIVUT ønsket vi å prøve ut ulike digitale format for de triadiske diskusjonene. På Barneskolen fortsatte vi med diskusjonsforumet på LMS-plattformen its learning. Erfaringene og evalueringa gjorde at vi endra på bruken av selve forumet og antall innlegg. Det ble gjort både for å få det mer oversiktlig og for å gjøre det mindre tidkrevende. Hver student skulle skrive sine innlegg i samme diskusjonstråden hele praksisuka. Det betyr at alle innlegg fra hver student, med ulike overskrifter og med respons fra de andre deltakerne, ble liggende i ett dokument. Det var fortsatt et krav om å skrive hver dag, men studentene kunne nå velge mellom å poste et nytt hovedinnlegg eller respondere på en medstudents innlegg. For å imøtekomme behovet for å skrive om andre opplevelser enn skriving ble det enighet om at studentene skulle ha fokus på skriving tre av fem dager.

I samarbeid med studentene valgte vi bloggformatet som dialogarena på Ungdomsskolen. I likhet med den muntlige samtalen og diskusjonsforumet i its learning kan ytringer i blogg kommenteres og danne grunnlag for diskusjon. I motsetning til læringsplattformer har imidlertid bloggen en bestandighet som gjør at interaksjonen kan fortsette ut over lisensbegrensninger og

studiets tidsramme. Med sin permanens kan profesjonsbloggen fungere som en kumulativ læringsressurs (Flognfeldt, 2015). De åtte studentene opprettet hver sin blogg. Som skrivere var dette et nytt format for dem, selv om de alle hadde lest mange blogger og kjente til formatet som lesere. To sitater fra studentenes første blogger viser hvordan de forstår deltakelsen i prosjektet, og hvilke forventninger de har:

Jeg tror det skal bli spennende å koble praksis opp mot teori. Ofte lærer vi noe på skolen, og gjør noe annet i praksis. Nå får vi muligheten til å reflektere over det vi gjør i praksis, og se det i sammenheng med det vi gjør på skolen. Jeg har meldt meg på dette prosjektet for å utfordre meg selv og bli mer reflektert over det vi gjør. Jeg tror prosjektet kan hjelpe meg med det. Planene mine i de kommende praksisperiodene, med tanken på prosjektet, er å arbeide med pensum fra skolen, skrive blogg og være flink til å kommentere på andres innlegg.

Men hva har jeg å by på? Hvordan skal jeg på en så god måte som mulig formulere innlegg som ikke bare viser veilederne mine hva jeg tenker på, men som også gir medstudentene mine noe meningsfullt, og som ikke minst er til hjelp for meg selv? Kanskje er akkurat dette veien å gå. Å la refleksjonene komme gjennom fri skriving, på lik måte som de kom gjennom tenkeskrivingen vi lærte om som førsteårsstudenter i fjor. Kanskje er nettopp dette den mest effektive veien til å forstå mine egne tanker om hva jeg opplever i praksisperioden dette året. Jeg er i hvert fall spent.

Studentene skulle i utgangspunktet skrive et innlegg i bloggen sin hver dag og gi respons til en medstudent. Det viste seg å være noe ambisiøst, og etter de første ukene ble det reonsert noe på dette kravet. Studentene skulle fortsatt skrive hver dag, men kunne velge om de ville skrive et nytt innlegg eller respondere på et annet. Faglærer i norsk fulgte spesielt opp studentene som hadde praksis

i niende trinn, mens faglærer i PEL fulgte opp de som var i tiende trinn. Vi ser imidlertid av bloggdiskusjonene at de to faglærerne kommenterer og gir respons på tvers av praksisgruppene. Også studenter og praksislærere er deltakere i diskusjoner på tvers.

Hva møtte studentene på Barneskolen?

De fire studentene på Barneskolen – Brita, Berit, Barbro og Bodil – møter et helhetlig, strukturert og velutvikla miljø for skriving, undervisning og læring på småskoletrinnet. Inspirert av et studiebesøk på New Zealand og et ønske om å samordne det med erfaringer fra eget arbeid på småskoletrinnet, ble det høsten 2010 satt i gang et toårig prosjekt om skriving med de yngste elevene. Faglærere ved lærerutdanninga og fagpersoner ved Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforskning (Skrivesenteret) bidro med innspill og fulgte prosjektet. Alle lærerne på småskoletrinnet deltok, og resultatene var så gode at skolen besluttet å videreføre og videreutvikle metodene veiledet lesing og veiledet skriving som grunnleggende arbeidsmåter i begynneropplæringa (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Veiledet skriving blir nærmere beskrevet i kapittel to (Praksisskolediskurs 1: veiledet skriving og kriterier for skriving). Vi viser seinere i boka hvordan studentene tar del i de faste skrive dagene skolen har annenhver uke, og hvordan de også bidrar med egne opplegg.

Fordi skriving er en sammensatt ferdighet, er kompleksiteten i skriveopplæringa stor allerede i begynneropplæringa. Dette kommer godt fram i en respons faglærer i norsk gir SKRIVUT-studenten Berit. Utgangspunktet er at Berit har observert hvordan skrivinga til en andreklassing ofte stopper opp, og at hun lurer på om dette skyldes manglende motivasjon. Faglærer i norsk minner om at skriving er en sammensatt ferdighet:

Skriving er hardt arbeid, og særlig for en andreklassing som gjerne har kommet ganske langt i både lese- og skriveutviklinga. Her er det

mye han skal passe på nå: Han skal ha «oppirom» mellom orda, bokstaver skal noen ganger på loftet og andre ganger i kjelleren samtidig som de skal holde seg på linja, korrekt blyantgrep i ei svett hand... og enda har vi ikke sagt noe om de stumme h-ene som må med i *hva* og *hvem* og *hvor*, enkel/dobbel konsonant, forskjellen mellom *o* og *å* i lyd og bokstav, stor og liten bokstav ... og i tillegg kommer det å skulle huske på det man allerede har skrevet, å få de neste ordene til å passe inn i setninga, og det å komme på mer å skrive... Ikke så rart at man må ta seg en pause, og at det glipper litt med konsentrasjonen innimellom.

Lærerstudentene møter i Barneskolen et skrivedidaktisk miljø som har tatt dette på alvor. En viktig del av Barneskolens didaktiske opplegg er presentasjon av elevtekstene. Bodil beskriver hvordan elevenes tekster blir gitt en estetisk fin innramming og tatt vare på:

Vi har også sett at det er blitt laget tellebøker og andre bøker som har en fin forside og fasong som gjør at det er moro for elevene å vise de frem. Mange av tekstene elevene skriver blir også hengt opp i klasserommet slik at de som kommer innom har mulighet til å se på tekstene.

Faglærer i norsk forsterker Bodils innspill gjennom å vise til at «Klasserommet bugner av skriftspråkstimulerende ressurser» og at «det gjøres stas på tekstene». Hun forsterker også betydningen av å bruke riktige fagbegreper i undervisninga:

Det som studentene har observert, og som jeg synes er verdt å nevne, er at på Barneskolen så kaller de en spade for en spade. Altså korrekt fagbegrep på riktig fenomen: Dobbel konsonant og lang og kort vokal blir brukt, i stedet for «sprettord» og «draord». Addisjon i stedet for «plussing». Vi snakka om dette i veiledninga onsdag, og studentene hadde kloke tanker om betydninga av å bruke riktige fagbegreper – og et metaspråk om for eksempel skriving.

Vi viser utover i boka hvordan det skrivepedagogiske miljøet studentene møtte på Barneskolen virket inspirerende på studentenes egen undervisning. Barbro forteller i intervjuet hvordan hun også blir inspirert til å ha det hun kaller «et stort teoretisk bakteppe» som kan bidra til å ta gode valg og tørre å utfordre elevene:

Sånn som de gjorde det på [Barneskolen] – når liksom 2. klassinger sitter der og skriver 16 sider – sånn som Espen gjorde da. Det er jo helt sinnsykt, så det inspirerte veldig, da, til å bli så god skriveleer som mulig, og liksom ha stort teoretisk bakteppe som kan bidra til å ta gode valg da og tørre å utfordre elevene. La dem få lov til å lære – når de VIL lære, da.

Hva møtte studentene på Ungdomsskolen?

Studentene Una, Ulf, Ulrikke og Urd hadde praksis i niende klasse. Praksisleer har erfaring som praksisleer fra tidligere. Han har sin lærerutdanning fra universitetet med mellomfag i norsk. Praksisleeren har videreutdanning i norsk, og han har deltatt i flere prosjekter om skriveopplæring, blant annet i regi av Skrivesenteret. Han gir tydelig uttrykk for til studentene at han trives som skriveleer, noe vi ser gjennom følgende respons til et blogginnlegg Una har skrevet: «Fint at du opplever det som er norsklærers store glede, møte med elevenes tanker, ord og formuleringer.» I intervju sier han følgende om sitt syn på skriving:

Grunnholdninga mi er at det å skrive, det hjelper oss til bedre forståelse, enten til oss som individer og mennesker i samfunnet, eller det er som fagpersoner (...) skriving det fremmer refleksjon og det fremmer innsikt og det fremmer forståelse, uansett.

Praksisleeren tror på at «tanken formes mens vi skriver». Han ser at å skrive logg eller blogger gir mulighet for bearbeiding av

inntrykk «på avstand fra kampens hete», noe som gir mulighet til «ettertankens lys». Skrivning er derfor et redskap han gjør bruk av i praksisopplæringa. Han har imidlertid ikke tidligere brukt blogg-formatet med studenter.

Studentene Undis, Ulrik, Ulla og Urban var sammen med en tiendeklasse i sine praksisperioder. Det er første året praksislæreren har studenter fra HiSTs lærerutdanning, men han har erfaring som praksislærer fra universitetets lærerutdanning. Han har ikke vært vant til å bruke logg/blogg som redskap i praksisopplæringa. Som lærer holder han kurs på andre skoler om skrivning, blant annet om skrivning i sosiale medier. I en bloggdiskusjon gir han uttrykk for at skrivning på en digital plattform kan være en lavterskelinngang for å få i gang dem som strever. Han forteller studentene at han skal holde kurs om det:

Jeg skal holde et innlegg på studiedag for personalet på to skoler denne uka om skrivning som grunnleggende ferdighet. Vinklinga mi er på skrivning med lavterskelinngang på en digital plattform, nettopp for å få igang spesielt elever som synes det er vanskelig å komme igang med skrivning og det å skrive i det hele tatt.

Han etterlyser videre studentenes tanker om bruk av nettbaserte medier kan bidra til økt skriveferdighet hos elevene:

Dette er interessant. Faktum er jo at 15-16-åringer i dag skriver mye mer, enn for eksempel jeg gjorde på deres alder - både på fritiden/hjemme og på skolen skrives det mer enn før. Et interessant spørsmål er da om elevene blir bedre skrivere av den grunn. Vil chatting med andre på nett føre til økt skriveferdighet hos elevene? Kan det faktisk ha en negativ effekt på formell skoleskriving? Hva tenker dere?

Ungdomsskolen deltar i Utdanningsdirektoratets satsing og arbeider særlig med lesing som grunnleggende ferdighet. Her er praksislæreren ressurslærer og deler sin kompetanse med kollegene

på skolen. Han blir også utfordret til å bidra på samlinger med andre ungdomsskoler i regionen som deltar i satsinga Ungdomstrinn i utvikling. De to praksislærerne tar med studentene i faglige fora på skolen hvor ulike sider ved norskfaget diskuteres. Ulrikke gir uttrykk for at dette gjorde henne tryggere i læringsssituasjonen:

Senere på dagen fikk vi et innblikk i hvordan lærerne i de ulike fagene jobbet og samarbeidet sammen, samt å delta i diskusjonene (komme med innspill). Det å se hvor enkelt det er å få råd fra kollegaer, gjorde meg tryggere på veien videre som lærer - man er ikke alene!

I kapittel fire (se Nynorsk – blott til lyst?) viser vi til et eksempel hvor utfordringer knyttet til undervisninga i nynorsk blir drøftet i det studentene omtaler som norskseksjonen ved skolen.

Grunnlag for boka – analysen av datamaterialet

Som allerede nevnt er grunnlaget for denne boka datamateriale fra SKRIVUT-prosjektets andre år, som ble gjennomført både på Barne- og Ungdomsskolen. De muntlige veiledningssamtalene mellom praksislærer og studenter har ikke vært del av prosjektet. Vi har tilgang til den muntlige veiledninga og situasjoner i klasserommet bare gjennom studentenes tekster og intervju. På Barneskolen var de to faglærerne det vi ved vår institusjon kaller oppfølgingslærere for studentgruppene. De har derfor vært tilstede i undervisning og veiledningsamtaler en dag hver i hvert semester.

Fra Barneskolen består datamaterialet av 99 loggdiskusjoner av variabel lengde og med et variabelt antall respondenter fra sju ukers praksis, samt individuelle intervju med de fire studentene og praksislærer på slutten av året. Fra Ungdomsskolen består datamaterialet av 150 blogginnlegg av varierende lengde og med et variabelt antall respondenter, samt individuelle intervju med de

to praksislærerne og fokusgruppeintervju med hver av de to studentgruppene. Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og transkribert.

Hva forteller tekstene på den digitale møteplassen om lærerstudentene som framtidige skriveundervisere? Og hvordan tar studentene i bruk logg og blogg som medierende verktøy i refleksjonen over skriveundervisning? For å få svar på spørsmålene valgte vi en kvalitativ forskningstilnærming. Gjennom tekstene hadde vi tilgang til lærerstudentenes handlinger, meninger, tanker, følelser og opplevelser. Å forstå forskningsdeltakernes livsverden og løfte deres perspektiv fram er målet med kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre er det en styrke ved kvalitativ forskning at det er mulig å få innsikt i og forstå komplekse prosesser som går over tid, og å gjøre disse prosessene synlig (Peshkin, 1993; Wolcott, 1990). Kvalitativ forskning egner seg også når vi vil forstå det spesielle i dybden (Merriam, 1998).

Analysen av materialet starta med det samme intervensjonene starta. Fra dag én ble aktiviteten i de to ulike formatene registrert og innholdet i logger og blogger notert. Hver for oss loggførte vi fire forskerne svar på spørsmål som:

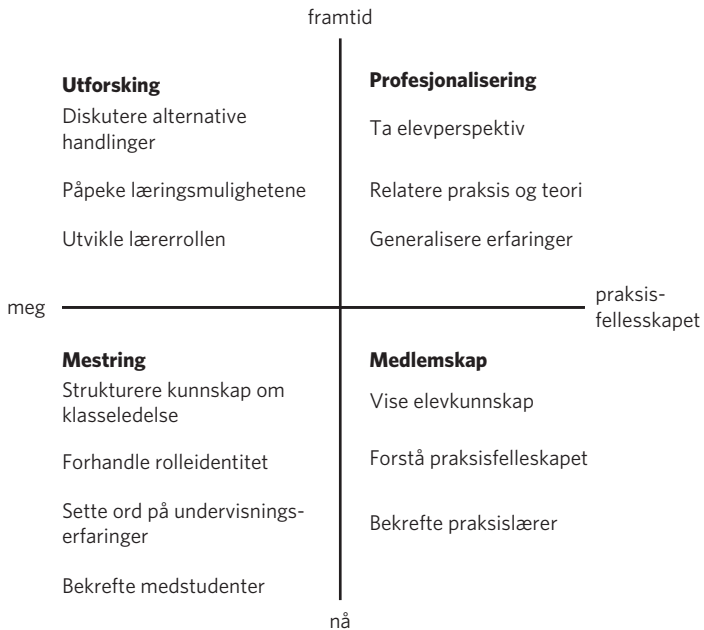
- Hva skreiv studentene om?
- Hvilket perspektiv hadde de, elevens eller seg selv som lærer?
- Hvem ga respons?
- Hvilken type respons ble gitt?
- Hva var innholdet i responsen?
- Når ble responsen gitt?

Vi noterte oss titler på hovedinnleggene sortert for hver av studentene. Slik fikk vi et bilde av tråden i enkeltstudentens fokus og interesse. Underveis diskuterte vi foreløpig koding og funn. Etter at prosjektet var avsluttet, hadde vi derfor noen foreløpige funn og tanker, noen systematiske loggføringer av aktivitet og innhold som

vi i en sluttanalyse kunne forfølge videre. Var det «hunches», eller ...? Da vi kom til sluttanalysen, tok vi bort alle innlegg som handlet om noe annet enn skriving, eksempelvis er det på Barneskolen en diskusjon som omhandler belønning og straff, mens de på Ungdomsskolen diskuterte bruk av mobil i timene.

For å få en første oversikt over loggdiskusjonene, åpne materialet, starta vi med en deduktiv analyse ved hjelp av en modell utvikla av Klemp (2013, s. 71). Modellen (fig. 1.1) uttrykker en teori om hvilke perspektiver lærerstudenter har når de skriver praksislogg:

Den deduktive analysen viser at studentene i SKRIVUT beveger seg mellom alle fire kvadranter i skrivinga, men en markert større andel av tekstene hos alle studentene kan klassifiseres innenfor *profesjonaliseringsperspektivet*, enn det som er dokumentert i Klemps



Figur 1.1 Korsmodellen – perspektiver og skriveformål i praksisloggene.

studie (2013). Studentene vektlegger skriveformålene *relatere praksis og teori* og *generalisere erfaringer* noe ulikt, men analysen viser at alle studentene legger stor vekt på å anvende teori eller praksisbasert kunnskap som kilde til å lære av erfaringene de gjør i praksis. Hos studentene på Barneskolen er dette noe mer eksplisitt uttrykt, enn hos studentene på Ungdomsskolen.

Etter denne første grovkodinga gikk vi videre med en induktiv analyse av loggdiskusjonene, bloggdiskusjonene og intervjuene for å undersøke hva som bidro til at SKRIVUT-studentenes refleksjonsmønster skiller seg fra det til studentene i Klempes studie (2013). Vi markerte fagbegrep brukt av deltakerne i triaden, eksempelvis *modellere*, *motivasjon*, *ortografi* og *skriveformål*, og undersøkte nærmere i hvilken sammenheng de ble brukt. Vi markerte også navn på teoretikere som Vygotskij, Maslow og Smidt, og forfulgte det vi tolket som spor av teori i studentenes ytringer, for eksempel: «Språket har to viktige funksjoner». I denne delen av analysen var vi inspirert av Strauss og Corbins (1998, s. 79) flip-flop-teknikk, hvor begrep blir vendt inn og ut (inside out) og opp og ned (upside down) for å finne nye perspektiver på ytringer. Eksempelvis utforska vi begrepet *motivasjon*: Hvem bruker begrepet, og i hvilken sammenheng brukes det/brukes det ikke? Hvor ofte forekommer det? I denne prosessen hadde vi nytte av programvaren NVivo hvor vi markerte om tekstbiter handlet om fag/fagdidaktikk, pedagogikk eller en kombinasjon. På samme måte undersøkte vi ulike redskaper i skriveopplæringa som vi kom på sporet av gjennom den induktive analysen. I denne sammenheng benyttet vi også muligheten i NVivo for å lage ordskyer i dette programmet (ordfrekvensanalyse).

Inspirert av den konstant komparative metoden (Strauss & Corbin, 1998) brukte vi ulike analyseredskaper som spørsmål, sammenligninger og tabeller. Vi sjekket om ytringer i intervjuene var konsistent med den faktiske skrive- og responsatferden.

Vi sammenligna både de forskjellige studentenes ytringer, og på tvers av de to typene datamateriale. Temaer som dukket opp i én diskusjon ble «briller» inn i analysen av den neste, og vice versa. Dukket det opp nye momenter, gikk vi tilbake til tidligere diskusjoner. Eksempelvis fant vi at en av studentene stilte mange spørsmål til faglærerne. Gjaldt det alle studentene, og hvilke typer spørsmål stilte de? Stilte de færre spørsmål til praksislærere? Videre lagde vi tabeller over type spørsmål som vi kodet som pedagogiske, fagdidaktiske eller en kombinasjon. Det ga oss en oversikt over hva studentene var opptatt av.

Logg- og bloggdiskusjonene utgjør et komplekst materiale med mye tekst og mange ytringer flettet inn i hverandre. Vi fant det nødvendig og nyttig å sortere materialet på ulike måter (Taylor & Bogdan, 1998). Vi isolerte faglærernes og praksislærers respons og innspill i egne dokumenter for å finne mønstre i den enkeltes tilbakemelding. Vi gjorde noe lignende med studentenes innlegg. Her sorterte vi dem etter hovedinnleggene for hver av studentene. Det ga oss en bedre oversikt over hva hver av dem var opptatt av og hvilke diskusjoner det førte til.

Vi har også gjort en diskursanalyse av studentenes logger og blogger basert på Bartons (2007) diskursbegrep. Den ligger til grunn for diskursene som kapittel to er bygd opp rundt. Barton skriver følgende om hva han legger i diskursbegrepet: «There are various discourses and they only exist if they are recognized by people as identifiably distinct» (s. 75). Praksisskolediskursen en og to, studiefagsdiskursen og lærerutdanningsdiskursen som vi beskriver i kapittel to, er ut fra denne definisjonen skrive-diskursene ved praksisskolene, i studiefaget og ved lærerutdanningsinstitusjonen, slik studentene identifiserer, forstår og gir uttrykk for dem i loggene og bloggene.

Forfatterne av boka er forskerne i prosjektet. Som faglærere var også to av dem deltakere i det triadiske felleskapet på Barneskolen.

Det var derfor viktig å hele tida være oppmerksom på hvordan dette forholdet kunne farge analysen og tolkninga. Vi er oppmerksom på fallgruvene ved å forske på oss selv og etterstrebet å balansere den doble rollen som faglærer og forsker (Peshkin, 1988). I alle faser av analyseprosessen gjennomførte vi derfor analysen hver for oss og sammenligna hverandres koding og funn. Triangulering gjennom ulike datakilder, slik vi har i denne studien, bidrar sammen med ulike analysemetoder, og kryssanalyse gjennom ulike sorteringer av materialet, til studiens troverdighet (Lincoln & Guba, 1985).

Hvilken gyldighet kan vår studie ha? Kunnskapen som produseres i en kvalitativ studie, er knyttet til en bestemt kontekst i et bestemt tidsrom. Vi har fulgt tolv studenter, fordelt på tre praksisgrupper på to ulike skoler. Vi kan bare si noe om hva som skjedde i de aktuelle triadene i det tidsrommet studien foregikk. Studiens troverdighet er avhengig av at leseren kan vurdere om funnene er konsistente med det innsamlede materialet, noe Lincoln og Guba (1985) omtaler som *avhengighet* (dependability). Beskrivelse av kontekst sammen med utstrakt bruk av eksempler og sitater gir leseren mulighet til en slik vurdering. Det gir også leseren mulighet til å vurdere funnenes *overførbarhet* (transferability) til andre kontekster. En fullstendig og inngående kunnskap om det partikulære gir leseren mulighet til å se likhetstrekk i nye og fremmede kontekster (Stake, 1978).

Når vi forstår mer av prosesser og hvordan de utspiller seg ved å gå i dybden på det partikulære, forstår vi noe av verdi, hevder Peshkin (1993). Vi bør ha fokus på hva vi har lært av studien (Eisner, 1991; Stake, 2000). Selv om vi ikke kan si at noe er sannsynlig, bare at det er mulig, er det å vise muligheten i seg selv betydningsfullt (Gage, 1978). Vår studie kan si noe om hva det er mulig å utvikle gjennom arbeidsformen og intervensjonene vi har valgt. Vi kan konstruere narrativer som inspirerer og provoserer, og som initierer til dialog og diskusjon. Slik vil de ha betydning

for refleksjon over, og utvikling av, praksis. De kan være et tanke-
redskap for leseren (Gudmundsdottir, 2001). Peshkin (1993) argu-
menter for at identifikasjon av det som er problematisk er en type
innsikt som kan føre til videre forskning for å forstå stadig mer og
utvikle større innsikt på komplekse områder. Narrativene i denne
boka kan bidra til en diskusjon rundt utvikling av praksis, og i til-
legg kan de generere nye forskningsspørsmål.

Etter å ha gjennomført flere ulike analyser av materialet og sam-
menligna på kryss og tvers, mener vi å kunne si noe om hvilke
erfaringer studentene har gjort seg som skrivelærere, om hva de er
opptatt av og hva de ikke er opptatt av, og om hvordan de reflek-
terer over ulike sider ved skriveopplæringa. Det siste steget vi kan
knytte til analyseprosessen, er å koble funnene til teori (Taylor &
Bogdan, 1998). Hvordan kan vi så forstå studentenes innlegg og
ytringer på veien til å bli skrivelærer? Hvilken skrivelærerkompe-
tanse har de framtidige grunnskolelærerne når de møter elever og
kollegaer i framtidens skole? Det er det vi presenterer noen bilder av
i kapitlene i denne boka.

Kapittel 2: Skrivning i tida – utvikling til skrivelærer

Da elevene skulle begynne med skriveprosessen, var det ingen som slet med å komme i gang med skrivingen. Dette tror jeg har med forarbeidet å gjøre. Der jobber elevene med idémyldring, plandokument, førsteutkast, respons, evaluering og ferdig produkt. De startet med tenkeskriving, som for noen sannsynligvis gjorde at en del av elevene kunne aktivisere forkunnskapen de hadde på dette temaet (...) Elevene hadde fått i gang skriveprosessen allerede før de begynte å skrive.

Studentenes språksetting av praksiserfaringer kan leses som et tidsuttrykk for deres oppfatninger av hva det er som preger skriveopplæringa i norsk grunnskole i dag. Dette gjelder for eksempel hvilke metoder som blir anvendt ved begynneropplæring i skrivning, hva som kjennetegner gode skriveoppgaver, og hvilke syn som råder om respons på elevtekster. Eller som i sitatet over, at aktivitetene som går forut for selve skrivinga, såkalte førskrivingsaktiviteter, er vektlagt som en viktig del av skriveprosessen i et prosessuelt syn på skriving.

I dette kapitlet vil vi ha fokus på hvordan studentene, som framtidige skrivelærere, forstår og skriver om skriving og skriveopplæring, gjennom å se på hvilke begreper, uttrykksformer og tankesett som preger loggtekstene. Vi har studert loggtekstene i et *literacy*-perspektiv, noe som innebærer at vi ser på loggtekstene som en måte å skrive seg inn i læreryrket på, i dialog med et faglig fellesskap bestående av praksisfelt, ulike fagfelt og forskningsfelt. Vi vil presentere

dette fellesskapet som en lærerutdanningsdiskurs, som rommer ulike praksisskolediskurser, studiefagsdiskurser og skriveforskningsdiskurser, og her bygger vi på Bartons (2007) diskursbegrep.

Loggskrivning i et literacy-perspektiv

Nyere lese- og skriveforskning tar gjerne utgangspunkt i *New literacy studies*, en internasjonal forskningstradisjon med flere bidragsyttere. *Literacy* kan forstås som «evnen til å forstå, bruke og produsere tekster på meningsfullt vis i ulike sammenhenger» (Smidt, Seip Tønnessen & Aamotsbakken, 2011, s. 9). Literacy-begrepet blir i Norge brukt både i politiske styringsdokumenter og læringsressurser og rommer flere betydninger samtidig. Det gjelder både lesing og skriving, og det gjelder mestring av skriftspråket. Literacy omfatter i tillegg alle kulturelle praksiser der skriftlige tekster inngår og blir brukt, og det omfatter også en tilgang til slike praksiser. Lesing og skriving i et literacy-perspektiv handler med andre ord både om resepsjon og produksjon av mening; det handler om å bruke språklige og teknologiske redskaper på fagenes premisser og på den måten kunne få en plass i det faglige fellesskapet (Aasen, Berge, Skaftun & Hoem, 2014; Berge, 2005).

Literacystudier med utgangspunkt i sosiokulturell teori er særlig opptatt av skriftbruk og kommunikative mønstre i en sosial kontekst. Barton (2007) bruker begrepet *ecological literacy*. Dette er en økologisk tilnæringsmåte til literacy som vektlegger skrive-rens interaksjon med omgivelsene og skriving som 'teksthendelser' (literacy events) og 'tekstpraksiser' (literacy practices) (Skjelbred, 2013), forstått som de skriftspråksituasjoner som skriveren deltar i, i arbeids- eller dagligliv. Slike teksthendelser er unike og situerte, samtidig som de gjentas og inngår i en tekstpraksis (Barton, 2007). Ifølge Barton er det mulig å gjenkjenne distinkte tekstpraksiser, og typisk for utdanningsinstitusjoner er både det han kaller

«teacher talk», klasseromsspråket, og den akademiske tekstpraksisen (Barton, 2007, s. 74–75). Overført til våre lærerstudenter kan vi si at loggskrivning utgjør en slik distinkt praksis, og loggtekstene representerer et møtepunkt mellom språksatte erfaringer fra klasserommet og en mer teoretisk skrivepraksis.

En økologisk tilnæringsmåte til literacy innebærer at skriftspråklige handlinger må forstås i sammenheng med den sosiale, kulturelle og faglige tradisjonen de inngår i. Barton og Hamilton (2000) skriver:

Socially powerful institutions, such as education, tend to support dominant literacy practices. These dominant practices can be seen as part of whole discourse formations, institutionalized configurations of power and knowledge which are embodied in social relationships (s. 12).

Et slikt perspektiv på diskurs muliggjør ideologikritiske analyser av dominerende uttrykksmåter og forståelsesformer som er nedfelt i konkrete tekster, for eksempel innenfor utdanningsinstitusjoner. *New Literacy Studies* legger mer vekt på hvordan mening skapes og forhandles fram i prosesser, der ulike skriftspråklige handlinger ses på som kommentarer til dominerende literacy-praksiser, som gjør at de kan bli forsterket (invoked) eller forkastet (subverted), eller som kan føre til forekomsten av nye (instantiated) (Maybin, 2000, s. 197–198, våre oversettelser).

Bartons økologimetamorfi omfatter ideen om at teksthendelser og tekstpraksiser binder mennesker sammen i ulike diskursfelleskap. Barton og Hamilton (2000) bygger blant annet på Lave og Wenger (1991) sitt begrep *praksisfelleskap* i beskrivelsen av hvordan deltakerne i slike fellesskap holdes sammen «by their characteristic ways of talking, acting, valuing, interpreting and using written language» (Barton & Hamilton, 2000, s. 11). Når studentene skriver om skriving, gjør de det i dialog med hvordan de erfarer

og praktiserer skriving og skriveopplæring på praksisskolene, og hvordan skriving og skriveopplæring tematiseres i studiefagene og i skriveforskning. Selv om det ikke er vanntette skott mellom diskursene, er det likevel gjenkjennbare diskurser i studentenes loggtekster, noe som muliggjør en inndeling i noe vi har kalt *praksiskolediskursen*, *studiefagsdiskursen* og *skriveforskningsdiskursen*, rammet inn av en overordnet *lærerutdanningsdiskurs*. Vi har funnet det riktig å presentere praksisdiskursen som to ulike diskurser som møter studentene i de to grunnskolelærerutdanningene.

Ifølge Hoel (2008) blir vi «sjølvstendige skrivarar først når vi har tileigna oss språk og tekstnormer og har funne vår plass i den aktuelle tekstkulturen», og først da kan vi tillate oss å bryte med normene (s. 27). Skriving i lærerutdanninga handler med andre ord om å gjøre seg forstått på de premissene som ligger innebygde i de mange tekstkulturene studentene møter i løpet av studiet. Vi gir både i dette og i de andre kapitlene en rekke eksempler på hvordan studentene gjør det når de skriver logger og blogger.

Lærerutdanningsdiskursen: logg som læringsarena

Jeg tror det skal bli spennende å koble praksis opp mot teori. (...)
 Nå får vi muligheten til å reflektere over det vi gjør i praksis, og se det i sammenheng med det vi gjør på skolen. (...) Planene mine i de kommende praksisperiodene (...) er å arbeide med pensum fra skolen, skrive blogg og være flink til å kommentere på andres innlegg.

I kapittel en (se Det andre året) gjenga vi et lengre sitat fra denne bloggen til Undis som en illustrasjon av hvilke forventninger studentene hadde til SKRIVUT-prosjektet. Forventningene hun her gir uttrykk for, er i stor grad sammenfallende med det som sies i Praksishåndboka (HiST, 2015, s. 11) om at det å skrive logg skal

muliggjøre refleksjon over praksis. I tillegg understrekes det i håndboka at loggen kan synliggjøre studentenes læringsutbytte, og at respons på loggen er viktig med tanke på å bevare motivasjonen for å skrive logg som ledd i arbeidet med å utvikle den praktiske yrkesteorien. Skrivning er dermed et viktig redskap i studentenes lærings- og kommunikasjonsprosesser. Dette er en tekstpraksis som er tett knyttet til å skrive for å lære, et perspektiv som gjennomsyrer styringsdokumenter for hele utdanningsløpet fra grunnskole til høyskole (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010; KD 2012, 2004). Skrivning tas også opp under læringsutbytteformuleringene i emneplanen for praksis, hvor studentene pålegges å skrive logg hver dag «som refleksjon over erfaringer og se disse i lys av gjeldende læreplan» (HiST, 2015, s. 17). Høgskolen gir altså noen retningslinjer for hva som forventes av studenters loggskriving, og det å kunne knytte praksis til teori er sentralt. Slik sett kan loggtekstpraksisen sies å være et trekk ved en overordnet utdanningsdiskurs.

«Det kan være vanskelig å skrive gode logger», sier Urban i sin forventningslogg. Likevel har han tro på at arbeidet skal gi «resultater vi kan ta i bruk senere også». På samme måte som Undis ser han for seg at å kople teori og praksis vil være sentralt, og at han dermed også skal bli flinkere til å legge merke til ting i klasserommet det kan være interessant å ta opp i diskusjon. Følgende er et eksempel på det motsatte, observasjoner i praksis får student Brita til å oppsøke studielitteraturen. Tidlig i september har Brita fått i oppdrag i praksis å gi respons på norsktekstene til andretrinns-elevne, og hun opplever at det er vanskelig å velge hva hun skal fokusere på. Det får henne til å reflektere over sammenhengen mellom vurdering og tilpasset opplæring, med støtte i litteratur hun kjenner fra PEL-faget, hun skriver:

Denne formen for vurdering kalles formativ vurdering (Lyngsnes & Rismark, 2011), og innebærer at elevene ikke er ferdige, men at kommentarene som blir gitt, skal hjelpe dem med å komme videre.

Det er et ganske stort ansvar når man skriver slike kommentarer. Det er viktig å utfordre, men samtidig ikke gjøre det for vanskelig. Kommentarene må holde seg innenfor den proksimale utviklingssonen, noe som vil si at elevene har en grense for hva de kan klare med hjelp, og hva de klarer uten hjelp (Imsen, 2013). Grensen mellom disse punktene er det vi vil utforske.

I samme logg skriver hun også om målrelatert vurdering og om vurdering for læring, med støtte i pensumlitteratur.

Spor av teori ser vi i de fleste av loggene og bloggene. Mange av loggtekstene i diskusjonsforumet utmerker seg ved at de i større grad enn bloggene er skrevet med fagteksten som mønster, slik vi kan se av Britas logg. Noen av studentene følger retningslinjer for korrekt kildebruk og referanseteknikk i diskusjonsforumet, og også ordvalg og formuleringer ligger tett opptil en akademisk diskurs. I intervjuet kaller Brita dem rett og slett «fagtekstlogger»: «I starten så skrev jeg vel egentlig mer sånn fagtekstlogger (...) Måtte huske på å henwise, og så var det viktig at du brukte fagbøker da.»

Tendensen til å ha fagteksten som norm for loggskrivinga ble kommentert av faglærer i norsk på følgende måte i gruppeintervju med faglærere og studenter: «Bare dere ser navnet mitt, så tenker dere fagtekst!» Kommentaren ble møtt av studentene med bekræftende humring.

Studentenes utprøving av fagtekstsjangerens krav til form og stil henger tett sammen med fokuselevoppgaven. Denne oppgaven har vi beskrevet i kapittel en (se Møteplassen – erfaringer fra det første året). Både fokuselevoppgaven og andre fagtekster studentene skriver i studiet fungerer som modeller for hvordan enkelte av studentene utformer loggtekstene sine. Ifølge Barton og Hamilton (2000, s. 12) formes literacy-praksiser innenfor institusjoner: «Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant,

visible and influential than others». Akademisk, eller studiefaglig, skriving synes å være én slik dominerende tekstpraksis innenfor studiefagsdiskursen, noe som vi nå skal se nærmere på. Forholdet mellom loggene/bloggene og fagteksten og hvordan studentene skriver seg inn i den akademiske sjangeren, utdypes i kapittel sju (se Å skrive seg inn i en akademisk sjanger og tilegne seg et funksjonelt fagspråk).

Studiefagsdiskursen: språket som system og kartlegging av skriving

Studiefagsdiskursen kommer til uttrykk på ulike måter i studentenes loggteksster, mest eksplisitt som direkte teorireferanser og bruk av fagbegreper fra pensumlitteraturen i de ulike fagene i lærerutdanninga, slik vi ser i mange av Berits logger. I denne loggen prøver hun ut fagbegreper hun har tilegnet seg gjennom elevtekstanalyse og kartlegging av tidlig lesing og skriving, når hun skal beskrive fokuseleven sin:

Fokuseleven min tyder på å ligge i en overgangsfase mellom fonologisk og ortografisk skriving. Men andre ord kan det tyde på at han kjenner til at et grafem tilsvare et fonem i det muntlige språket, og et kjennetegn ved denne fasen er at elevene skriver ord etter hvordan de høres ut. Det kan tyde på at det er vanskelig for han å høre og skille mellom lyder enda, blant annet ikke-lydrette ord. Som et eksempel hadde han i en av de første tekstene fra 2.klasse skrevet «giftie» istedenfor «giftige», «ferdi» istedenfor «ferdig». Likedan brukte han «o-lyden» i ord som skal skrives med «å», som for eksempel «nor» istedenfor «når». Dette forteller meg at han enda ikke har automatisert eller er helt bevisst på at å-lyden noen ganger blir skrevet med «o» og motsatt, en såkalt utviklingsfeil eller overgeneralisering i skriving. Derimot skriver han høyfrekvente ord

som f.eks. «jeg» korrekt, og viser gjentatte ganger at han behersker dobbel konsonant på en tilfredsstillende måte.

Når studentene beskriver fokuselevens skriveutvikling og kartlegger skrivekompetanse, anvender de hovedsakelig uttrykksmåter og fagbegreper fra norskfaget i lærerutdanninga. Teori om språket som system tilhører den norskfaglige diskursen og omfatter fagområdene fonologi (studiet av uttale), morfologi (ord- og bøyningslære), syntaks (setningsbygning) og semantikk (betydning i ord og setninger) (Svennevig, 2009). I loggtekstene tar studentene i bruk et begrepsapparat tilhørende disse fagområdene.

I Berits logg ser vi et eksempel på hvordan hun bruker loggen til kartlegging av fokuselevens *skriveutviklingsnivå* (Traavik & Alver, 2008), med eksempler fra elevtekster og koplinger til sentral fagterminologi. I dette eksemplet er det særlig hennes forståelse av fonologi som hjelper henne å beskrive fokuselevens skriveutvikling, med vekt på hvordan eleven lytter ut lyder som et ledd i å etablere fonem/grafem-forbindelser. Kartlegginga som gjøres, har høy faglig presisjonsgrad, og denne formen for språkliggjøring av elevens skrivekompetanse er et viktig ledd i å utvikle profesjonskunnskap (Nilssen & Solheim, 2012).

Et særtrekk ved GLU 1–7-studentenes logger er teori om begynneropplæring i lesing og skriving, hvor 'feil' typisk anses som et nødvendig skritt på veien mot å utvikle ortografisk skrivekompetanse og dermed gjerne kalles *utviklingsfeil* (Traavik & Alver, 2008). Kartlegging av skrivekompetanse og ortografisk skriving er også et tema for studentene på GLU 5–10, og student Ulrikke skriver følgende i bloggen, som hun har kalt «Den gang da, hver gang når ...»:

Etter at elevene gjennomførte kartleggingsprøven vi hadde ordnet, satte vi oss ned for å rette dem. Det var overraskende mange feil i orddeling og og/å, og det var faktisk ingen som hadde alt rett (...)

Selv om de «bare» er 14-15 år, synes jeg det var skremmende at det var så mange som slet med å skrive rett (...) Når skal det forventes at elever i norsk skole skal kunne mestre og/å, tegnsetting, orddeling og da/når?

Bruken av begrepene «overraskende» og «skremmende» tyder på at arbeidet med kartlegging av elevenes ortografiske skrivekompetanse har gitt resultater studenten ikke var forberedt på, og at det er behov for mer kunnskap om når det skal kunne forventes at elever behersker sentrale grammatiske regler og særskrivning. Studenten får svar av faglærer i norsk på denne bloggen, det viser til forventningsnormene i Normprosjektet (Berge & Skar, 2015; Matre & Solheim, 2014): «Ifølge Normprosjektet (et stort forskningsprosjekt) forventes det at de behersker de nevnte kategoriene på sjuendetrinn – kanskje enda tidligere. Nettopp de kategoriene du nevner, er eksplisitt nevnt i Normprosjektet.» Vi kommer i kapittel tre (Skriveopplæring og vurdering av tekst) tilbake til denne situasjonen, hvor vi drøfter læringsmuligheter som denne samtalen ikke berørte.

Som vi nå har sett eksempler på, kommer den norskfaglige diskursen tydelig til uttrykk i refleksjonstekstene, og det finnes en rekke eksempler på at studentene tar opp problemstillinger som vektlegges i norskundervisninga ved høyskolen. For GLU 1–7-studentene gjelder dette særlig teori knyttet til begynneropplæring i lesing og skriving, mens GLU 5–10-studentene naturlig nok har fokus på den videre lese- og skriveopplæringa. Felles for studentene er at de bruker skrivinga til å drøfte elevenes kompetanse i samspill med faglærere og praksislærere, samtidig som de loggfører empiri som et ledd i arbeidet med fokuselevtekstene.

Fagterminologien i eksemplene over hører til norskfaget, samtidig som den er relatert til tenke- og uttrykksmåter utvikla i samspill med psykologi og pedagogikk. Det samme gjelder for en rekke andre problemstillinger knyttet til skriving, som for eksempel

skrivning og motivasjon, tenkeskriving, jeg-forankrede skriveoppgaver, brevskrivning som relasjonsbygging, og vurdering for læring. I intervjuene vektlegger også studentene at de opplever at den responsen de får på loggene hjelper dem med å se sammenhenger mellom studiefagene: «Altså, den responsen du får her [i loggen] kan du på en måte bruke i alle fag. Det er pedagogikk, det er norsk, det er engelsk – det er liksom alt i ett.» Det neste eksemplet har vi hentet fra Urds blogg «Trykk eller dykk?»:

I høst lærte vi om hvordan sosiokulturelle teoretikere kom i konflikt om lærerens rolle i elevaktivitet. Der noen mente elevene burde lære så mye som mulig av hverandre, mente andre at elevene burde lære av hverandre, men med tydelige føringer fra læreren. Samtlige var enige om at lærerens inngripen var nødvendig, men i ulik grad. Jeg befinner meg tydelig i gruppen som vektlegger tydelige føringer fra læreren. Burde jeg bevege meg lenger mot et krysningspunkt mellom de to?

I denne bloggen ser vi hvordan Urd lar seg utfordre av teorien hun har lært i PEL-faget. Hun forstår ut fra den sosiokulturelle teorien at hun bør legge vekt på stor grad av elevaktive arbeidsformer. Elevenes selvdisiplin som drivkraft versus lærerens rolle kommer vi tilbake til (se kapittel sju, Om skriftlighet og økt læringstrykk).

I dette siste eksemplet er studiefagsdiskursen representert ved studiefagene PEL, norsk og engelsk. Og som vi skal se, kan de ulike studiefagene også by på innbyrdes motsetninger i beskrivelser av skriveutvikling. Loggen er skrevet etter at student Brita har observert en lærers engelskundervisning, hvor andretrinnslevne skulle skrive et «tellehefte» i engelsk gjennom å kopiere lærerens setninger fra tavla. Elevene fikk startsetninger av typen «How many (...)?» og skulle svare «There is one/there are two (...)» samt fylle inn et selvvalgt substantiv skriftlig. Skriveoppgaven er kompleks, for svaret krever at elevene også skal mestre samsvarsbøying. Brita undrer seg over hvilken læringsfunksjon imiterende skrivning har,

og ser hvordan elevene strever med å skrive av og «ble sittende uten å forstå noe». Dette kopler hun til Vygotskij's idé om at barns velutviklede muntlige språk utgjør en viktig basis for å erverve seg skriftspråket. Hun skriver videre i loggen:

Vygotskij sier, ifølge Imsen (2013, s. 263), noe om hvordan barn i småskolealder har et velutvikla muntlig språk, men at forutsetningene for et skriftlig språk ligger mye dypere (...) Derimot syntes jeg det var spennende å se en lærer «tørre» å ta sjansen, som så mulighetene for tidlig skriving. I denne skriveoppgaven er det i prinsippet bare å skrive av, så da får de skrivingen i små steg. *Twinkle Twinkle* (Munden og Myhre, 2011, s. 100) skriver også noe om at den første introduksjonen til skriving i et fremmedspråk godt kan være kopiering av noe læreren skriver på tavla. Det blir veldig spennende å se hvordan de utvikler seg i engelskskriving i løpet av året, spesielt med tanke på fokuselevoppgaven. Men hvordan kan man vite at elevene er klar for skrivesteget?

Brita er i denne loggen i dialog med ei lærebok i pedagogikk, hvor hun finner belegg for sin undring over hvorvidt elevene lærer gjennom avskrift uten å bygge på noe muntlig aktivitet. Deretter har hun lest videre i læreboka i engelsk, hvor den praksiserfarte imitasjonsskrivinga derimot støttes av forfatternes omtale av temaet introduksjon til skriving i et fremmedspråk. Observasjonene fra klasserommet samt Britas lesning av faglitteratur fører henne et steg videre i tenkninga rundt det å være «klar for skrivesteget» i et fremmedspråk. Sitatet viser at hun mestrer å drøfte ulike syn på skriveopplæring på et teoretisk grunnlag, og samtidig stå fram med en egen faglig stemme. Britas valg av ord som «tørre å ta sjansen» viser at hun posisjonerer seg som litt skeptisk til det hun har observert, men at hun samtidig vil «se hvordan de utvikler seg i engelskskriving i løpet av året». I dette sitatet ser vi også posisjonen til en utforskende og forskende student. Skriveutvikling er kjernen i

problemstillinga hennes knyttet til fokuseleven, hvor hun på empirisk grunnlag skal kartlegge en enkeltelevs skrivekompetanse gjennom å anvende norskfaglige begreper. Her har hun begynt å stille inn forskerblikket på skriveutvikling i engelsk, ikke bare hos fokuseleven, men også hos medelevene i klassen og hos andretrinns-elever mer generelt: «Men hvordan kan man vite at elevene er klar for skrivesteget?» Denne loggteksten ble kun besvart av praksislærere, som åpner med å rose studenten:

Flott logg, Brita! Her synes jeg du peker på noe interessant, og du reflekterer også fint over det du har observert. Jeg liker veldig godt at du klarer å se sammenhengen mellom teori og praksis. Og her trekker du jo fram to teorier som ikke går helt sammen (...) Vi startet jo med avskrift allerede første skoleuke i første klasse vi, og det klarte de ganske bra. Og så ser du dette nå. Det er jo interessant (...) Læreren har god erfaring med skrijving, og som du selv viser til, så er det lurt å skrive tidlig, også i fremmedspråk (...) Hvordan kan du hjelpe dem som sliter med avskrift til å komme videre da?

Praksislærer sitter med en lokalkunnskap både om læreren som utførte timen, og om at metoden er kjent for elevene. Samtidig løfter han fram betydningen av å skrive tidlig. Det å skrive fra første skoledag utgjør fundamentet i denne praksisskolens overordnede lese- og skriveopplæringsplan, og preger dermed skriveaktivitetene og skrivemetodikken ved skolen. Da vi stilte studentene våre spørsmål i intervju om hvilken type skriveleer de ville bli, svarte Bodil følgende: «Jeg har lyst til å bli en skriveleer som utvikler skrijving veldig tidlig, og som begynner fra starten av.»

Vi skal nå se nærmere på sentrale kjennetegn ved praksisskole-diskursen ved Barneskolen, slik den kommer til uttrykk i studentenes beskrivelser av observert, utført og erfart skriveundervisning. Her inngår også praksislærernes veiledning og skriftlige respons på loggtekstene.

Praksis-skolediskurs 1: veiledet skriving og kriterier for skriving

Veiledet skriving er tilpasset opplæring fordi elevene får konkrete oppgaver slik at de vet hva de skal skrive om, og de får også en god start på skrivinga. Under veiledet skriving har elevene muligheten til å få en slags bekreftelse på at det de gjør er riktig. Kanskje gir det en sikkerhet, lyst og glede til å skrive?

Barneskolen er en skole som gjennom flere år har arbeidet systematisk med begynneropplæring i lesing og skriving. Skolen har tatt i bruk *veiledet skriving*, en metode som dels er inspirert av den amerikanske forskeren Sharan A. Gibsons artikler (2010), og dels av et skolebesøk på New Zealand (Klæboe & Sjøhelle, 2013). En hel dag (fem til seks skoletimer) brukes til veiledet skriving hver fjortende dag. Det er denne metoden Berit har fått erfaring med, og som hun skriver om i loggen sin midt i september. I loggen setter hun fokus på at veiledet skriving ivaretar prinsippet om tilpasset opplæring, og at metoden gjennom å vie stor oppmerksomhet til den enkelte eleven kan bidra til skrivelyst.

En slik skrive-dag er organisert som et stasjonsarbeid med seks stasjoner, og veiledet skriving foregår i den lærerstyrte stasjonen. Utgangspunkt for skrive-dagen er en felles opplevelse, ei forestilling eller en film, eller å forske på for eksempel nyper, papirspinnere eller smaker. Deretter følger en samtale med hele gruppa om opplevelsen, hvor det gjerne skrives et tankekart eller ei liste med ord ut fra det elevene sier. Den første stasjonen er felles for alle elevene, og det er en tegne- eller forskestasjon. Elevene starter gjerne med å tegne fra opplevelsen, og denne tegninga tas med inn i skrivestasjonen. På skrivestasjonen arbeider lærer med en liten og heterogen gruppe elever. Lærerne er i dialog med elevene enkeltvis om hva de vil skrive og hva de vil ha som overskrift, og de inspirerer og motiverer elevene underveis i skrivinga. Så arbeider elevene videre

med tekstene individuelt, med støtte ved behov. Lærerstyrt stasjon er alltid fast, sammen med en «gjøre-ferdig-stasjon». At elevene får ferdig tekstene sine i løpet av skrive dagen er et mål, og det innebærer at elevene får komme fram og lese tekstene sine, eller at lærer leser høyt i lyttekroken. Student Berit knytter sine refleksjoner om veiledet skrijving til sosiokulturell læringsteori og til Eriksons utviklingspsykologi:

Mange elever trenger kanskje en sikkerhet på at det de skriver er riktig, og hvis de får det, vil det ifølge sosiokulturell teori styrke selvbildet til elevene. Ifølge Erikson vil elevene fortsette å utvikle den gode arbeidsevnen og blir mer og mer sikre på seg selv og egne ferdigheter. I tillegg synes det å hjelpe at elevene får en følelse av at de skriver en hel tekst, en tekst som ikke bare har eleven selv som mottaker. (...) Da medstudentene presenterte tekstene til noen av elevene i lyttekroken i dag, tror jeg det gav mange av dem en følelse av mestring og stolthet, og en motivasjon til å skrive flere og bedre tekster.

Tekstene elevene skriver, får dessuten et videre liv ved at de henges opp, stilles ut eller lamineres og settes sammen til bøker, noe som er vanlig praksis ved denne skolen og som student Bodil har merket seg:

Når vi har jobbet med tekster nå i praksis, har teksten blitt til et produkt til slutt. På onsdag blir produktet en froskebok som de kan vise frem og spare på. Vi har også sett at det er blitt laget tellebøker og andre bøker som har en fin forside og fasong som gjør at det er moro for elevene å vise dem frem. Mange av tekstene elevene skriver blir også hengt opp i klasserommet slik at de som kommer innom har mulighet til å se tekstene.

Lærerstudentene erfarer i praksis hvor viktig det er at eleven får fullføre teksten, gis mulighet for å dele den med medelevene og

andre mottakere, og at tekstene henges opp, stilles ut eller blir til bøker. Dette finner de også belegg for både i PEL og i norskfaget. Studentenes begeistring over veiledet skriving førte til at metoden satte et sterkt preg på måten de arbeidet med skriving på i klasserommet, og at den er et dominerende tema i loggskrivinga. Især gjelder dette siste halvår da studentene fikk ansvar for flere slike skrivedager. I kapittel fem (se *Reisen til Egypt – et storyline-opplegg*) beskriver vi et skriveopplegg som omfattet mange skriveaktiviteter designet rundt *storyline* og *veiledet skriving*.

Et annet eksempel vi skal se på fra praksisskolediskursen er *6+1 Traits of Writing* av Ruth Culham (2005), tilpasset norsk skriveopplæringskontekst og utvikla i samarbeid med Skrivesenteret. Metodikken er ukjent for faglærerne, noe som krever at studentene rammer inn og kontekstualiserer, slik Barbro gjør i sin logg:

I metoden «6+1 kriterier for skriving» handler de første 6 kriteriene om bearbeidelse av teksten, og det siste tilføyde kriteriet handler om presentasjon av teksten. Presentasjon betyr ikke bare en presentasjon av tekst foran hele klassen, men det er et ferdig produkt som de kan vise fram og være stolte av! Presentasjonene virker som en motivasjon for elevene gjennom de andre 6 kriteriene som er: idémýldring, organisering, ordvalg, stemme, setningsflyt og grammatikk.

I denne loggen gir Barbro en presentasjon av de seks kriteriene som gjelder for skriveprosessen, samtidig som hun vektlegger og utdyper det siste kriteriet: presentasjonen av de ferdige tekstene. Videre i samme logg presiserer hun at kriteriene er komplekse: «Kriteriet som handler om ordvalg, kan være vanskelig å jobbe med for elever i andre klassetrinn. Med dette mener jeg at siden de er relativt uerfarne skrivere, kan det være vanskelig å bruke synonymmer på stående fot». Studentene fikk tips fra en av lærerne ved skolen om å lage tema-ordbøker sammen med elevene, for eksempel ei liste over «skrekk-og-gru-ord» de kunne anvende i spøkelsesfortellinger.

I loggen problematiserer Barbro også kriteriene organisering av tekst og setningsflyt, hun skriver:

Man er nødt til å jobbe med selve kriteriet før man involverer det i en tekst. F.eks. organisering av tekster. For å få elevene til å forstå at rekkefølgen på en tekst ikke er tilfeldig, kan man la de prøve å kle på seg boblebuksa etter at man har tatt på seg de store vinterskoa. Gjennom slike øvelser vil man forstå at ting (og tekster) har sin naturlige rekkefølge. Kriteriet setningsflyt er noe man kan jobbe med utenfor selve tekstskrivingsoppgaven: La elevene få prøve å sette sammen setninger av ord som du har skrevet ned på papirbiter. På denne måten kan de få se at det er mange, mange måter å skrive ei setning på – men at noen kanskje lyder bedre enn andre.

I denne loggen konkretiserer studenten tekststruktur gjennom å bruke et eksempel som ligger tett opp til sjuåringenes hverdag: å kle på seg i riktig rekkefølge. Øvelsen hun foreslår for å arbeide med sammenheng innad i setninger, såkalt koherens (Iversen, Otnes & Solem, 2011), er også tilpasset klassetrinnet. Det å kunne bruke aldersadekvate forklaringsmodeller og læringsaktiviteter vitner om en didaktisk forståelse av hvordan vi lærer å lære, og mer konkret i dette eksemplet: hvordan vi lærer å skrive. I tillegg, hvordan man som skriveleærer kan lære det bort.

6+1 kriterier for skrijving var også tema i de andre studentenes loggtekster, og Bodil er særlig opptatt av det forarbeidet de gjorde med elevene før selve skrivefasen:

Da elevene skulle begynne med skriveprosessen, var det ingen som slet med å komme i gang med skrijvingen. Dette tror jeg har med forarbeidet å gjøre. Der jobber elevene med idémyldring, plandokument, førsteutkast, respons, evaluering og produkt. De startet med tenkeskriving, som for noen sannsynligvis gjorde at en del av elevene kunne aktivisere forkunnskapen de hadde på dette temaet. (...)

Elevene hadde fått i gang skriveprosessen allerede før de begynte å skrive.

Det var dette fokuset på førskrivingsfasen og det prosessuelle synet på tekstskaping som vi innledet delkapitlet med, og som Bodil har felles med så mange av de andre studentene i SKRIVUT.

I tillegg til å observere og prøve ut denne skriveopplæringsmetoden har studentene deltatt på et foredrag om 6+1 kriterier for skriving for ansatte i kommunen, alt i regi av praksisskolen. Selv om norskfaget i lærerutdanninga både omfatter elevs arbeid med tekstskaping ut fra kriterier og konkretisering av slike tekstkriterier, har studentene verken møtt metodikk eller teori direkte knyttet til 6+1 kriterier for skriving i studiet. Dette er et klart eksempel på praksisskolediskursens betydning for hvordan studentene forstår skriveopplæring. Barbro konkluderer slik:

Jeg synes disse 6+1 kriteriene er så sabla gode at jeg nesten ikke kan vente med å fortelle klassen om dem! Få foredragsholderen til høgskolen, slik at hun kan fortelle de andre studentene om dette! Jeg synes dette er for bra til å «holdes hemmelig» 😊

I Barneskolen er veiledet skriving og 6+1 kriterier for skriving deler av en systematisert skrivemetodikk som det arbeides med på første- og andretrinnet, og som også er nedfelt i skolens plan for lese- og skriveopplæring. Denne skolen var tidlig ute med å satse på veiledet skriving og mottar jevnt besøk fra lærere og rektorer fra andre skoler som ønsker å se på innhold og organisering av slike skrive dager.

Praksisskolediskurs 2: eleven som formidler og det å skrive for å lære

Ungdomsskolen har ikke én metodikk som dominerer diskursen, men et metodemangfold. Typisk for mange av skriveoppleggene

studentene beskriver, er at fokuset er rettet mot eleven i formidlerrollen, og at elevens læring er knyttet til forberedelser til formidlinga. Dette for at eleven både skal kunne reflektere over og reformulere lærestoffet. Eleven må også tenke gjennom hvordan det skal legges fram og velge en egnet uttrykksmåte. Skolen anskueliggjør arbeidet med eleven som formidler gjennom postulatet «Å sette eleven på toppen av læringspyramiden» (Dons, 2011). Her brukes begrepet læringspyramiden som en metafor for hvordan vi best tilegner oss kunnskaper, i tråd med konstruktivistisk lærings-teori. Jo mer eleven blir involvert og ansvarliggjort, jo større er potensialet for læring.

Studentene har fokus på de formene for skriving som skal hjelpe elevene å tilegne seg et fagstoff, skriving som kunnskapsutvikling, kunnskapsorganisering og kunnskapslagring. I bloggene finner vi formuleringer som «å skrive seg inn i fagstoffet», «å skrive for å lære» samt «skrivning for å øke læringstrykket», diskursmarkører som tydeliggjør disse skrivehandlingene. Ullas blogg «Bør elevene notere mer i timene?» satte fart i en lengre diskusjonstråd om notattekniikk og ansvar for egen læring:

I dagens undervisning ga jeg elevene beskjed flere ganger om at det kunne lønne seg å notere underveis. Jeg poengterte at de ville få en prøve hvor mange av begrepene jeg nevnte ville bli spurt om. En god del av klassen noterte noen stikkord underveis, men det var helt klart prøven som ga dem motivasjon til dette - og ikke læringen som ligger i det å notere. For det skjer faktisk en selektiv læring når man trekker ut det man selv synes er viktig, fra dette tilfellet PowerPointen. Dette er jo helt klart noe elevene vil finne som et nyttig redskap ved senere skolegang, hvor de bare får mer og mer ansvar for egen læring (...). Nå vil jeg gjerne få til en diskusjon om hvordan vi som lærere kan hjelpe elevene til å bli gode notatskrivere, hvordan skal vi f.eks. hjelpe en elev som sliter med å finne ut hva som er viktig å notere?

Ulla er opptatt av at det kortsiktige målet med skrivinga (å notere ned det som kommer på prøven) står i motsetning til det mer langsiktige målet som hun legger opp til, nemlig det å lære seg en hensiktsmessig notattekniikk. Ullas invitasjon til diskusjon følges opp av tre av hennes medstudenter. Det er Ulrik som er først ute:

Jeg tror i hovedsak at det ikke kan være veldig lærerstyrt hvordan en elev gjør notater. Hver elev må nok heller prøve seg frem for å finne ut hva som fungerer for han/henne, og utvikle stilen sin over tid. Jamfør konstruktivistisk læring som du allerede har nevnt.

For Ulrik handler det om la eleven utvikle sin egen notattekniikk uten særlig innblanding fra læreren, ut fra tankegangen «øvelse gjør mester». Dette står i samsvar med den ansvarliggjøringa av eleven som preger praksisskolediskursen. Undis er derimot av en annen oppfatning:

Jeg tror det går an å hjelpe elevene til å bli gode notatskrivere, til en viss grad. Først tror jeg det er viktig å vise elevene hvordan vi gjør det selv. Hvis vi har en PowerPoint-presentasjon, kan vi stoppe opp underveis og spørre dem hva som er viktig å notere. Forhåpentligvis kommer de med noen gode tips. Videre er det viktig for elevene å trene seg. Hvis læreren er flink til å påpeke i en periode at de skal notere, tror jeg det kommer av seg selv etter en stund.

I denne bloggen plasserer Undis et noe større ansvar på læreren, både gjennom at læreren bør modellere notattekniikk, involvere elevene i prosessen og også minne elevene på at det skal noteres. Urban er både enig med Ulrik og Undis, men velger en mer filosofisk tilnærming til temaet:

Som Undis påpeker, tror jeg «tips» er et viktig stikkord. Som Ulrik sier, tror jeg det kan være vanskelig å lære elevene å notere, rett og slett fordi vi er forskjellig skrudd sammen. Vi kan også stille oss selv

spørsmålet: «Hva er gode notater?» En god teknikk for meg er ikke nødvendigvis en god teknikk for dere. Det er et spørsmål der vi kan risikere å få mange forskjellige svar fordi elevene jobber forskjellig. Selv om notatføring gjøres forskjellig, har det en effekt for alle, og derfor kan vi kanskje i større grad dyrke effekten notatene kan ha, og derfra oppmuntre elevene til å utarbeide og utvikle en notatstil som er skreddersydd for deres egne behov.

Selv om studentene spriker i synet på hvordan notatteknikk kan læres, er samtlige enige om at det har sin plass i gjennomgang av nytt fagstoff. Verken praksislærer eller norsklærer kommenterer denne bloggtråden. Et typisk trekk ved praksisskolediskursen ved Ungdomsskolen er nettopp at praksislærer utfordrer studentene til selv å finne svar på praksisutfordringer før han kommer med egne forslag. Skolen legger vekt på at læreren blir utfordret til å framstå som underviser, mester, veileder og mentor, alt avhengig av hvilke faser elevene er i. Dette synet på elev- og lærerrolle gjenspeiles i praksislærernes møte med studentene. For å beskrive dette, kan vi ta utgangspunkt i Urds blogginnlegg fra kapittel sju der hun viser hvordan hun skriver seg fram til forståelse. I blogginnlegget stiller Urd en rekke spørsmål knyttet til gjennomføring av en time hvor elevene arbeider med novelleskriving. Hun synes elevene viser for lite engasjement i skrivearbeidet og innleder bloggen slik: «For første gang i praksis satt jeg igjen med en dårlig følelse etter timen. Hvorfor?» I stedet for å bringe inn forslag på løsninger svarer praksislærer på en utfordrende, men samtidig bekræftende måte:

Tankeprosesser og kreative prosesser som skal lede til skriving, er individuelle prosesser, og kan være svært ulik fra elev til elev. Vi må ta høyde for dette i planlegginga vår. På bakgrunn av erfaringene dine fra timen, går det an å se litt på første fase av timen. Skulle du gjort det om igjen, var det da noen enkle grep og justeringer å gjøre for å fremme enda mer felles oppmerksomhet og forståelse av

arbeidsoppgaven ut over det du gjorde? Jeg har nok en oppfatning av timen som er mer positiv enn din, men det utelukker ikke mulige justeringer av opplegget.

Svaret fra praksislærer utløser følgende forslag fra Urd:

Jeg tror det å modellere kunne vært nyttig. Det er dessuten noe jeg kunne tenkt meg å prøve ut. Det var tydelig at flere i [klasserommet] ikke forstod oppgaven, og eksemplifisering (gjennom modellering) kunne motvirket dette. Ved å bruke mer tid på å gå gjennom novellesjangeren, samt tydeliggjøre kravene i større grad, tror jeg forståelsen hadde vært større. Har du tips til andre grep?

Først etter at Urd selv har kommet fram til mulige løsninger blir også praksislærer mer konkret i sine forslag:

Jeg tror mer fokus på inngangen til arbeidet kunne fungert godt. Trykk opp utdragene og la elevene lese hver for seg. Les høyt noen av dem. Diskuter i fellesskap. Etterspør hvilke de likte best, hvorfor? Dette vil bringe dem mer inn i opplegget, antyde tolkningsrom og gi muligheter til assosiasjoner. Det vil sannsynligvis gi alle et bedre fundament å jobbe ut fra.

Praksisskolediskursen på Ungdomsskolen er ikke så tydelig artikulert som på Barneskolen. Det kan derfor være en større utfordring for studentene å komme i dialog med den. Samtidig er det sider ved Ungdomsskolens praksisskolediskurs som helt tydelig bidrar til utvikling av studentene som skrivelærere. Bloggskrivninga er et sentralt ledd i denne utviklinga. Her blir studentene utfordret til å utforske sider ved skriving og skriveopplæring innenfor ei ramme av konstruktivistisk læringsteori, noe som setter studentene «på toppen av læringspyramiden» (Dons, 2011).

I den videre skriveopplæringa står det å skrive for å lære i fagene sentralt, noe som også kommer til uttrykk i studentenes blogger.

Det dreier seg ofte om å skrive fagtekster, sakpregede tekster, men også om det å skrive fortellinger med et faglig innhold. Følgende eksempel er hentet fra samfunnsfag og norsk, hvor elevene har arbeidet med temaet bondeliv i Norge på 1930-tallet og skal skrive ei fortelling om hvordan dette livet kunne arte seg for bonden. Det er en tverrfaglig skriveoppgave hvor elevene gjennom å skrive i en norskfaglig sjanger skal formidle et samfunnsfaglig innhold. Undis skriver i sin blogg:

Dette kan være en svært gunstig oppgave å gi, siden elevene er nødt til å bruke det fagstoffet de lærer i samfunnsfaget til å spinne videre fra. De er nødt til å se for seg hvordan det er å leve i bondesamfunnet før de videreformidler dette med gode skildringer og tekstvirkemidler. Da jeg gav oppgaven, var jeg nok litt kjapp til å sette elevene i gang, og dette førte til at noen av elevene ble litt usikre på hvordan de skulle flette fagstoffet inn i en fortelling. Noen av elevene var derimot svært effektive, og tekstene som ble lest opp i plenum inneholdt både kreativitet og skildringer. Kanskje kunne det vært effektivt med en kjapp repetisjon muntlig om hvordan vi bygger opp en fortelling? Det virker også som om elevene synes det er ålreit å holde på med oppgaver der de får utfolde seg litt kreativt, men et kriterium for at de skal kunne få til dette så fort som mulig er jo at de forstår oppgaven.

Undis evaluerer skriveoppgaven som «svært gunstig», men skriver også at noen av elevene ble usikre på hvordan fagstoffet skulles flettes inn i en fortelling. Det kan være krevende å skulle reformulere det man har lært om det norske bondesamfunnet gjennom «gode skildringer og tekstvirkemidler». Praksislærer kommenterer denne bloggen med å konkretisere hvordan det tverrfaglige aspektet må tydeliggjøres for elevene:

En slik tverrfaglig oppgave gir elevene utfordring på to plan:

- 1) anvende kunnskap vs. reprodusere kunnskap
- 2) knytte kunnskap fra ett fagområde over i et helt annet.

Dette kan for mange være utfordrende, og derfor vil en tydelig oppstart av oppgaven fra læreren sin side være forskjellen på en veldig produktiv og lærerik skriveøkt eller ikke. Det å repetere de norskfaglige elementene sammen med en tydeliggjøring og opphenting av kunnskap om bondesamfunnet, vil således (som Undis riktig kommenterer) være en god måte å “slå på” elevene.

Samfunnsfag dekker mange ulike samfunnsvitenskapelige og historisk-filosofiske disipliner. Dette innebærer at faget favner et bredt spekter av teksttyper og teksttradisjoner, også skjønnlitterære sjangre. I den reviderte beskrivelsen av skriving i samfunnsfag i læreplanen er skriveopplæringa først og fremst knyttet til skrivehandlinger som det å utforske, beskrive, tolke, argumentere og drøfte. Det å skrive på samfunnsfagets premisser innebærer dessuten å arbeide hensiktsmessig og etterrettelig med kilder, hypoteser og modeller, og å kunne presentere resultat av samfunnsfaglige undersøkelser skriftlig (KD, 2016). Tverrfaglige skriveoppgaver som krever at elevene skal se for seg/forestille seg og også underholde, utfordrer elevene til å gå i tett dialog med lærebok og andre samfunnsfaglige kilder. Det kan gi dem en større forståelse av hvordan ulike skriftlige og muntlige kilder er blitt til, og et grunnlag for å vurdere påliteligheten i dem.

Praksissolediskurs 1 og 2: noen forskjeller mellom dem og innad i den ene

Teksteksemplene som vi nå har presentert, vitner om forskjeller både når det gjelder metodikk og organisering av skriveopplæringa på Barneskolen og Ungdomsskolen. Barneskolen har utvikla veiledet skriving som metode og organiserer skivedager med stasjonsarbeid. Elevene følges tett opp av læreren i skriveprosessen og

veiledes ut fra sitt skriveutviklingsnivå. Bruker vi Bartons (2007) literacy-perspektiv, kan dette sies å være en dominerende literacy-praksis. Studentene synes å være samstemte i sine positive vurderinger av veiledet skrijving som metode og organiseringsform. De utformet flere skriveopplegg innenfor denne etablerte skriveopplæringsdiskursen, og med Maybin (2000) kan vi si at de bidro til å forsterke den. Studentenes møte med veiledet skrijving samt praksiskolens *6 + 1 kriterier for skrijving* førte også til at de prøvde ut et nytt skriveundervisningsopplegg; *storyline* inneholdt elementer fra begge. Det er en ny tekst-hendelse, godt tufta i en eksisterende literacy-praksis. *Storyline* blir presentert i kapittel fem (se Reisen til Egypt – et *storyline*-opplegg).

Tidlig skrijving, eller skrijving fra første skoledag, er et annet sentralt trekk ved praksiskolediskurs én. Dette gjelder også engelskspråklig skrijving. Etter å ha sett en av lærerne sette i gang elevene med å skrive av setninger fra tavla, samtidig som de skulle sette inn riktig form av verbet etter samsvarsbøying, observerte Brita at mange elever skreiv av tavla uten å forstå. Brita undrer seg om disse elevene er «klar for skrivesteget», og påpeker at det er motsetninger mellom Vygotskijs språksyn, slik det er presentert i Imsen (2013), og synet til forfatterne av det lærebokverket studentene bruker i engelsk. Uten å konkludere bastant finner Brita at imiterende skrijving kan ha en læringsverdi.

I Ungdomsskolen møter studentene et metodemangfold og ei skriveopplæring som i større grad er organisert i hvert fag, men også på tvers av fag. Metodene som velges, er, i likhet med veiledet skrijving, basert på konstruktivistisk læringsteori, men her er det eleven som kunnskapsprodusent som får mest fokus i bloggene. Det å skrive for å lære er et kjennetegn ved praksiskolediskursen. Vi ser også eksempler på at bloggdialogene mellom studentene, og mellom studenter og praksislærere, er farget av en felles utforskning av hva som er prinsipper for god skriveopplæring. Flere av

studentene diskuterer i hvor stor grad læreren skal styre elevenes skriveprosesser, og noen av studentene etterlyser større grad av lærerinvolvering i elevenes skriveopplæring.

I PEL har Urd lært om «hvordan sosiokulturelle teoretikere kom i konflikt om lærerens rolle i elevaktivitet», og ser at det er motsetninger mellom «noen som mente elevene burde lære så mye som mulig av hverandre» og de som mente «at elevene burde lære av hverandre, men med tydelige føringer fra læreren». «Jeg befinner meg tydelig i gruppen som vektlegger tydelige føringer fra læreren. Burde jeg bevege meg lenger mot et krysningspunkt mellom de to?», skriver Urd i en logg tidlig på høsten. Dette synet kommer også til uttrykk i en seinere blogg, hvor Urd peker på at læreren må modellere skrivning (se kapittel fem, Å skrive noveller på Ungdomsskolen: «9A tolker Frode Grytten»), og at kravene til en god tekst må synliggjøres gjennom modelltekster. Praksislærer støtter henne i at forarbeidet til novelleskrivinga er viktig, men legger større vekt på at elevene må utfordres til å diskutere og begynne sine synspunkter på novelletekstene, ut fra det tolkningsrommet som ligger i novellene.

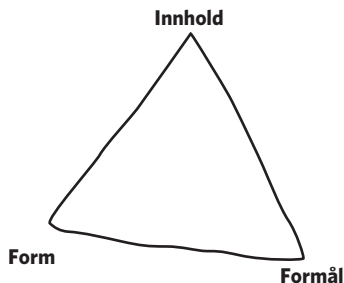
Et annet eksempel vi har sett på, er studentenes blogger om notatteknikk. Her er det Ulla som initierer diskusjonen og spør «hvordan vi som lærere kan hjelpe elevene til å bli gode notatskribere». Spørsmålet fører til flere innlegg, og igjen er det graden av lærerinvolvering det dreier seg om. Her ser det ut til at det er en forskjell mellom studentene i synet på hva som er lærerens oppgave. Mens Ulla og Undis vektlegger at det å skrive gode notater må læres bort, «vi må vise dem hvordan vi gjør det selv», er Ulrik og Urban av den oppfatning at elevene må «prøve seg fram» og «utvikle sin stil». De to jentene representerer en mer eksplisitt form for skriveopplæring, med tydeliggjøring av rammer, presisering av formål, modellering av sjangre og tett oppfølging av enkeltelevers skriveprosesser.

Skriveopplæringsdiskursen på Ungdomsskolen kan settes inn i en større kontekst. Målet med skriveopplæringa på

ungdomstrinnet er at elevene skal lære å lese og skrive et bredt utvalg av sjangere, men det har ifølge Berge (2006) vært lite tematisert og problematisert hvordan denne breddekompetansen skal utvikles. Vi har de siste årene fått en rekke dokumenter, fagressurser og nettsteder som tar for seg dette spørsmålet, og som bygger sine beskrivelser av god skriveopplæring både på forskning og på praksiserfaringer. Skrivesenterets nettsider knyttet til *Ungdomstrinn i utvikling* tilbyr ressurser til bruk i eksplisitt skriveopplæring, mange av dem utarbeidet i samarbeid med lærere. Grunnlagsdokumentet *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet* (KD, 2013a) beskriver hva som kjennetegner god kvalitet i klasseledelse og i de grunnleggende ferdighetene regning, lesing og skriving. Som vi nevnte i innledinga, er det å skrive for å lære et trekk ved den overordnede utdanningsdiskursen, og dette understrekes også i rammeverket: «Elevene forventes å ta i bruk fagbegrep og å skrive i fagspesifikke sjangrer. God skriveferdighet på ungdomstrinnet er derfor tett knyttet til faglig utvikling, hvor skriveferdigheter og faglige ferdigheter utvikles parallelt» (s. 12).

Skriveforskningsdiskursen: Skriverekanten, modelltekster og kartlegging av skrivekompetanse

Skriveforskningsdiskursen gjør seg gjeldende ved at studentene søker «svar» på sentrale problemstillinger utover dem de kan finne i klasserommet, i pensumlitteratur eller forelesninger. Studentene låner tenkemodeller som for eksempel Skriverekanten både i planlegging og evaluering av egne skriveundervisningsopplegg, og Skrivesenterets nettsider er hyppig besøkt (og sitert) av enkelte av



Figur 2.1 Skrivetrekanten – tre aspekter ved skriftlige tekster.

studentene og av faglærerne. Ny metodikk de er blitt introdusert for i praksis, fører også til en videre utforskning (f.eks. Barbro og 6+1), og studentene er interesserte i hvordan bruken av modelltekster kan støtte elevenes skrivearbeid. Skriveforskningsdiskursen omfatter også studentenes innsamling av empiri til sitt eget forskningsprosjekt om fokuselevens lese- og skrivekompetanse. Vurdering av elevtekster er det siste eksemplet vi tar med fra skriveforskningsdiskursen.

Samtlige av GLU 1–7-studentene har omtalt Skrivetrekanten (figur 2.1) i loggtekstene sine. Denne modellen er også i bruk ved høyskolen, både i norsk og PEL, men det er innenfor praksisskolediskursen studentene tar den aktivt i bruk. Skrivetrekanten bygger på Ongstads triadiske tenkemodell om de tre aspektene (form, innhold, formål) ved alle språklige ytringer og sjangre (Ongstad, 1997). Modellen ble tatt i bruk og videreutvikla gjennom forskningsprosjektet SKRIV¹ (2006–2010) som et ledd i analyser av skrivesituasjoner i skolen. Forskerne ønsket å finne ut hva slags kunnskap om tekst og skriving lærere og førskolelærere trenger for å kunne støtte barn og unges utvikling av skrivekompetanse og faglig kompetanse i alle fag (Smidt, 2010a). Skrivetrekanten viser tre aspekt ved skriving, nemlig at skriving har en innholdsside (det teksten handler om), en formside (ulike teksttyper og sjangre) og

1 Forkortelsen SKRIV står for Skrivning som grunnleggende ferdighet og utfordring.

en formålsside (det teksten skal brukes til, eller hva vi vil oppnå med å skrive den) (Smidt, 2010a, 2010b).

Et hovedfunn i forskningsprosjektet var at skriveoppgavene elever får i skolen, ofte ikke har et tydelig formål. Dette er en problemstilling som drøftes av flere av studentene, og som vi skal se nærmere på i kapittel fem (se Skriveoppgaver og ulike skrivehandlinger).

Teksters form diskuteres hyppig av studentene. I eksemplene i dette kapitlet er det fortellinger og noveller som omtales. I Ungdomsskolen peker Urd på at hun ønsker å bruke modelltekst for å tydeliggjøre novellesjangeren for elevene. Gjennom bruk av modelltekster kan en eksplisitt vise fram og diskutere hvordan tekstene er bygd opp, og også rette elevenes oppmerksomhet mot tekstnormer som tilhører de enkelte fagene. Forskning har vist at det i liten grad er blitt arbeidet med slike tekstnormer i skriveopp-læring, de er implisitte (Flyum & Hertzberg, 2011).

Å gi rammer for skriving betyr å gi elevene stillaser slik at de kan utvikle sin skrivekompetanse. I Barneskolen jobber studentene sammen med elevene om 6+1 kriterier for skriving, hvor de har hatt særlig fokus på kriteriene organisering og tekstflyt, helt ned på setningsnivå. Dette samsvarer med et av vurderingsområdene i Normprosjektet,² et landsomfattende forskningsprosjekt som har som mål å utvikle eksplisitte forventningsnormer for skriving og vurdering. Vurderingsområde tre er tekstoppbygging, og her vurderes den overordnede komposisjonen i teksten og sammenhengen mellom tekstdelel.

Som et ledd i arbeidet med fokuselevoppgaven (se kapittel en, Møteplassen – erfaringer fra det første året) skal studentene kartlegge en elevs lese- og skrivekompetanse. Dette innebærer formulering av problemstilling, innsamling og analyser av empiri og skriving av forskningstekster – et forskningsprosjekt i miniatyr.

2 Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning. Se <http://norm.skrivesenteret.no/forventningsnormene/>

I loggene ser vi mange eksempler på at studentene har stilt inn forskerblikket. Berits loggføring av fokuselevens skrivekompetanse omfatter sammenlignende studier av tekstene eleven skreiv i starten av andretrinn og de han skriver i løpet av studentenes siste praksisuke. Loggen til Berit har mange eksempler på hvilke ord eleven har automatisert, og hvilke feiltyper hun finner i tekstene, og en tentativ analyse av dette er allerede påbegynt. Underveis i loggskrivninga leser studentene teori, og teorien gir dem også et grunnlag for å vite hva de skal se etter i klasserommet. De loggførte praksiserfaringene, den nedfelte empirien og den begynnende analysen kom godt med da studentene skulle skrive fagtekst etter endt praksis. Ett av formålene med loggskrivninga var å kunne knytte teori an til praksis, og gjennom Fokuselevoppgaven ble dette bruksperspektivet ytterligere aksentuert. På den ene sida er studentene avhengige av presise og detaljerte observasjoner for å kunne ta i bruk teori og aktuelle fagbegrep, mens teorien gir dem perspektiver og er nødvendig for å kunne foreta fortolkning og analyse av empirien.

På Ungdomsskolen gjøres det andre former for kartlegging av skrivekompetanse. Studentene har gjennomført og evaluert en kartleggingsprøve i grammatikk, og Ulrikke har merket seg at flere av elevene ikke mestrer samskriving og skillet mellom og/å og da/når. Ulrikkes norsklærer viser til at kategoriene er eksplisitt nevnt som mestringsområder etter sjuendetrinn. Språkets formside, ortografi, er et sentralt tema i mange av loggene og bloggene, noe vi skal se nærmere på i neste kapittel.

Det neste eksemplet fra Ungdomsskolen dreier seg om vurdering av skriving, som er i krysningsfeltet mellom studiefagsdiskursen, praksisskolediskursen og skriveforskningsdiskursen. Urd skriver om formativ vurdering, noe hun opplever som en viktig og meningsfylt aktivitet:

I dag har jeg virkelig innsett viktigheten av formativ vurdering! Vi har hatt 60 min. med hver gruppe, der de har hatt muligheten til å

rette opp feil og forbedre nynorsktekstene sine, og det har vært en veldig fin erfaring. Elevene har vært motiverte, novellene har blitt løftet flere hakk, og jeg har hatt flere fine øyeblikk med god kontakt med elevene. Jeg har fått veilede og skape relasjoner, noe jeg er takknemlig for. Det har føltes meningsfylt å jobbe på denne måten, og ved å la elevene få en andre runde til å jobbe med tekstene, med tett oppfølging og veiledning, er jeg overbevist om at de sitter igjen med en høyere grad av mestringsfølelse enn de hadde før timen. Og noe bedre enn det kan man virkelig bare drømme om.

Flere av studentene deler Urds betraktninger om at den tette oppfølginga av enkeltelevers skriveprosesser skaper en mestringsfølelse hos elevene og hever tekstkvaliteten. Begrepet *formativ vurdering* (formative assessment) ble brukt av Scriven som et ledd i vurderinga av kjernepensum og læringseffekt ved amerikanske skoler i slutten av 1960-årene (Scriven, 1967). Omfattende forskning på vurdering viser at den bør foregå mens eleven er underveis i skriveprosessen, elevene må vite hvilke aspekter ved teksten som er vurdert, helst kjenne vurderingskriteriene på forhånd og vite hva de skal revidere i det videre arbeidet med å utvikle den (Graham & Perin, 2007; Parr & Timperley, 2010). I norsk skriveforskningskontekst har begrepene vurdering for læring, læringsfremmende vurdering og funksjonell respons tjent som beskrivelse for den tilbakemelding som gis i lærings- eller skriveprosessen. Hvis det legges til rette for at elevene får mulighet til å revidere den aktuelle teksten, er det større sannsynlighet for at de kan nyttiggjøre seg responsen, forbedre teksten og utvikle skrivekompetanse som de kan ta med seg inn i neste skrivesituasjon (Kvithyld & Aasen, 2011b).

Sammenhenger mellom lærerutdanningsarenaene i SKRIVUT

I dette kapitlet har vi operert med et skille mellom diskurser, i den hensikt å utlede hva som kjennetegner dem og undersøke hvorvidt det er snakk om ulike diskurser. Som vi har beskrevet tidligere (se kapittel en, Grunnlaget for boka – analysen av datamaterialet), bygger vi på Bartons (2007) diskursbegrep som sier at diskurser bare eksisterer dersom de framstår som distinkte og dermed identifiserbare. Det at det er ulikt fokus på skriving i begynneropplæring kontra den skrivinga som foregår de to siste årene av ungdomstrinnet, regner vi selvsagt ikke som ulike diskurser, men vi har sett at det kan spille en rolle for studentene hvorvidt de blir ført inn i en etablert metodikk eller ikke. Vi ser også at det er noen forskjeller i måten praksislærerne responderer på studentenes tekster på, og dette kan knyttes til ulikheter i synet på elev- og lærerrolle. Dette kommer til uttrykk både gjennom hvordan praksislærerne formulerer seg, altså *hva* de helt konkret skriver, og *når* de velger å gå inn i bloggdiskusjonene for å skrive.

Vi har funnet at det er stor grad av sammenfall mellom studiefagsdiskursen og praksisskolediskursen. I praksisfeltet møter studentene igjen sentrale problemstillinger, arbeidsformer, fagbegreper og teorier fra fagene de har i lærerutdanninga. Vi ser at elevene i loggene og bloggene posisjonerer seg som framtidige skrivelærere både på faglig-teoretisk og empirisk grunnlag, og vi har svært få eksempler på at studentene reflekterer rundt motsetninger mellom teori og praksis. Unntaket er den motsetningen som studentene finner mellom å drive eksplisitt skriveundervisning og å ha ansvar for egen læring, noe de knytter både til ulike syn på elev- og lærerrolle i sosiokulturell lærings-teori, og til erfaringer fra praksisskolen der deres eget syn utfordres.

Vi ser derimot mange eksempler på at det bygges broer mellom praksisfelt og studiefagene. Studentene i Barneskolen fører

oss faglærere inn i et nytt skriveundervisningsopplegg med *6 + 1 kriterier for skrivning*, gjennom eksempler og en tydelig innramming. Barbro kunne «nesten ikke vente» med å presentere kriteriene for medstudentene, noe hun og resten av praksisgruppa også fikk anledning til å gjøre i norskfaget etter praksisperioden. Studentene i Ungdomsskolen gikk motsatt vei og ble invitert til å bidra med kunnskapsformidling til lærerne ved praksisskolen. Dette er i samsvar med det vi skriver om praksissskolediskursen og det å betrakte elever og studenter som relevante bidragsytere for skolens samlede kunnskapsproduksjon.

Videre ser vi at modeller som kom som et resultat av skriveforskningsdiskurser, slik som for eksempel Skrivetrekanten, har etablert seg i studiefagene norsk og PEL, og til dels også i Barneskolen. Skrivehjulet nevnes i liten grad av studentene, men de er kjent med begreper som for eksempel skrivehandlinger og formål fra norskfaget i lærerutdanninga. Normprosjektets forventningsnormer hadde i 2012–2013 ikke etablert seg i studiefagsdiskursen, men den ene norsklæreren gir en kort introduksjon av det i forbindelse med studentenes kartlegging av elevenes språklige kompetanse.

Vi skreiv innledningsvis at det ikke er vanntette skott mellom diskurser, og det er det heller ikke i vårt materiale. Det står klart for oss at det er i samspill mellom alle disse diskursene at begreper, erfaringer og tankesett gjøres til gjenstand for utforskning i studentenes refleksjonstekster. Fagspråket i studiefagsdiskursen og skriveforskningsdiskursen muliggjør en presis språksetting av observasjoner og erfaringer i praksisskolen, samtidig som praksiserfaringene gir innhold til vitenskapelige begreper. Gjennom logg- og bloggskrivninga undersøker studentene forbindelsene mellom skrivning og språk, loggfører praksiserfaringer og er i dialog med lærebøker og forskningstekster. Det settes ord på hypoteser, ideer og synspunkter, og studentenes skrivning er i aller høyeste grad en sosial tekstpraksis. Skrivninga rettes mot dem selv, men også mot medstudenter, praksislærere og faglærere.

Tankevekker

Gjennom arbeidet i SKRIVUT har vi sett at det avdekkes områder med manglende kompetanse i praksisfeltet. Et eksempel på dette ser vi spor av i Urds blogg om lesestrategier. Der skriver hun om at SKRIVUT-studentene er invitert til å holde foredrag for lærerkollegiet om dette emnet. Invitasjonen kom som følge av en vellykket time som praksislærer overvar. Urd skriver: «Etter en vellykket time med lesestrategier i dag, snakket Una og jeg med praksislærer om å holde samme forelesning til lærerne. Forslaget var svært smigrende, og hørtes både gøy og lærerikt ut. Jeg anser det som en unik mulighet å få lov til å undervise lærerne.» Praksislærer bekrefter studentenes betydning ved å svare slik:

Husk at vi lærere i utgangspunktet er positive til å få formidlet noe som føles nytt og nyttig. De fleste av lærerne er ikke norsklærere, de vet lite, kanskje ingenting om dette. Samtidig har de en forpliktelse til å jobbe med de grunnleggende ferdighetene, uten at de kanskje vet helt hva og hvordan. Her får de noe fra dere.

Som vi alt har pekt på, er invitasjonen eksemplarisk i forhold til Ungdomsskolediskursen. Praksislærers omtale av lærernes manglende kompetanse i lesing som grunnleggende ferdighet er likevel tankevekkende i lys av at grunnleggende ferdigheter har vært en del av alle læreres arbeid siden innføringa av kunnskapsløftet (KD, 2004), og at arbeid med lesestrategier i mange år har vært et satsingsområde i norsk skole. Det er også tankevekkende at svært mange av skolene i Utdanningsdirektoratets satsing *Ungdomstrinn i utvikling* har valgt å prioritere å arbeide med lesing som grunnleggende ferdighet. Ungdomsskolen er en av disse skolene.

Kapittel 3: Skal det mye til for å kvele skrivelyst? Retting og rettskriving

Vi hadde stasjonsarbeid, og jeg satt på posten for veiledet skriving. Ett av barna satt og skrev med stort engasjement (...) Han hadde ingen eller svært få mellomrom mellom ord. Han skilte ikke mellom store og små bokstaver, det fantes ikke komma, punktum eller utropstejn (...) Dette, sammen med en god del skrivefeil, gjorde teksten hans nesten uleselig. Men gutten skrev med iver. Han skrev og skrev, og hadde tydelig glede av å skrive.

Dette sitatet fra Barbro er hentet fra en loggdiskusjon om rettskriving versus skrivelyst. Diskusjonen viser at studentene synes det er vanskelig å vurdere når og hvordan de skal ta opp skrivingas forside med elevene. Rettskriving og vurdering er også et tema i bloggene fra Ungdomsskolen. Vi kommer tilbake til flere eksempler som viser dette utover i kapitlet.

Barbro sin logg illustrerer skrivelærerens dilemma når det gjelder valg av fokus i vurderingsarbeidet. Skal fokus for vurderinga av elevteksten være knyttet til det kommunikative, altså språket i bruk, eller skal fokus være på det formelle, språket som system? Dette er et gjennomgående dilemma i skriveopplæringa, hvor valg av tyngdepunkt er forankret i sterke og til dels motstridende tradisjoner. Tradisjonelt har skrivingas bekymringer og gleder vært

norsklærernes domene. Med innføringa av Kunnskapsløftet i 2006 (KD, 2004) og ny grunnskolelærerutdanning fra 2010 (KD, 2010a, 2010b) er ansvaret for skriving i lærerutdanninga ikke lenger bare lagt til norskfaget, men inngår i alle fag. Som skrivelærere innlemmes lærere i ulike skolefag i de norskfaglige skrivetradisjonene som har preget norsk skole.

Moslet (2002) peker på at norskfaget har gjennomgått epokevise endringer i etterkrigstidas Norge. Mens 1950-tallets norsklærer bar preg av å være kulturbærer og språkeier, fikk 1960-tallets norsklærer rollen som fagspesialist. Et felles trekk ved disse to epokene er vektlegging av språkets forside. Det vil si at en elevtekst primært blir vurdert i forhold til om eleven behersket grammatikk og rettskriving. I løpet av 1970-tallet ble søkelyset dreid mer i retning av norsklæreren som språklig-kulturell støttekontakt med ansvar for det Moslet beskriver som stimulering og mild tilrettelegging. Her ble fokus rettet mot hvordan eleven brukte språket til kommunikasjon. Moslets beskrivelse av utviklinga understøttes av Skjelbred (2010) som peker på at skrivingas formelle sider hadde stor plass i opplæringa i tida etter andre verdenskrig, men at dette fokus gradvis har blitt forskjøvet mot skrivingas kommunikative sider med vekt på læreren som veileder i elevens skriveprosess. Gjennom prosessorientert skriving ble også elevtekstenes kommunikative status endra. Det var ikke lenger slik at læreren skulle være enemottaker. Tekstene ble hengt opp i klasserommet og trykt opp til medelever og foreldre. Dette bidro, ifølge Moslet (2002), til at elevtekstene i større grad fikk fungere i en klasseromsoffentlighet.

Beskrivelsen av norskfagets utvikling gjennom epoker viser at det eksisterer en lang tradisjon hvor lærerens bekymring i stor grad har vært konsentrert om språkets forside. Fokus har her vært rettet mot rettskriving og tegnsetting, og i vurdering av elevarbeider har læreren vært opptatt av hvordan den språklige ressursen i form av setningsbygning, bøyningsformer, ordforråd og bruk av stilistisk

register er utnyttet. Den tradisjonen som handler mye om korreksjon (rette feil), har av mange blitt karakterisert som «rødblyantterror». I boka *Skriveundervisning: Mellom styring og frihet* (Mehlum, 1994) omtaler Mehlum tradisjonen med sterk vektlegging på rettskriving og tegnsetting som *den formale ferdighetsmodellen*. Mehlum peker på at denne ferdighetsmodellen først og fremst var tilpasset en tid hvor kravet til tekstkompetanse var mye lavere enn i dagens kompliserte tekstsamfunn hvor gode formelle ferdigheter og kunnskaper ikke er tilstrekkelige forutsetninger for å bli gode skrivere. Ifølge Mehlum er det i større grad behov for funksjonelle metoder med vekt på språket i bruk. Her er formalkunnskap mer middel enn mål, og rett-galt-dimensjoner i språket erstattes av en større balanse mellom språk og formaliteter og mellom frihet og styring.

Prossessorientert skrivepedagogikk, som kom på 1980-tallet, starta en tradisjon med et sterkere fokus på språket i bruk. Ut fra et funksjonelt syn på språk retter metoden søkelyset mot kommunikasjon, innhold, tekststruktur og språkbruk. Elevtekster ble analysert med hensyn til tekstens helhetlige framstilling og struktur. Det overordnede spørsmålet er hvordan tekstenes intensjon kommer til uttrykk i meningsfulle sammenhenger (Berge & Hertzberg, 2005). I 1980-tallets prossessorienterte skriving handlet det mye om å foreløse skriving og å bidra til skrivelyst og skriveglede. For å stimulere eleven til videre skriving ble korreksjon erstattet med respons. Mye tyder på at den funksjonelle tradisjonen med vekt på språket i bruk lever side om side med den formalorienterte tradisjonen knyttet til språket som system, i dagens skole. Det er også sannsynlig at lærere posisjonerer seg ulikt i forhold til de to tradisjonene.

Gjennom campusundervisning og i praksis blir lærerstudenter utsatt for tradisjoner preget av både korreksjon og respons, og de blir dermed utfordret til didaktisk refleksjon over vurdering av elevarbeider i spenningsfeltet mellom språket i bruk og språket som system. For mye vekt på ortografi og tegnsetting kan selvsagt

drepe skrivegleden. På den andre sida hjelper det lite med skriveglede hvis tekstene elevene produserer har så store mangler på språknivå at det blir umulig å kommunisere innhold, slik det innledende sitatet fra Barbro viser. Det er altså ikke noen tvil om at skriveopplæring skal bidra til at elevene behersker rettskriving, formverk og tegnsetting. Spørsmålet er imidlertid når, hvordan og i hvilke sammenhenger denne delen av skriveopplæringa skal vektlegges. Samtidig er det selvsagt et poeng at arbeidet med språkets formelle side ikke bidrar til å dempe skrivelyst og skriveglede.

Skriveopplæring og vurdering av tekst

Som nevnt innledningsvis kan dilemma knyttet til skriveopplæring og vurdering av elevtekster forstås ut fra forholdet mellom språket i bruk og språket som system. Ifølge Berge og Hertzberg (2005) dreier det seg om vurdering i henhold til ulike *tekstnivåer* (kommunikasjon, innhold, tekststruktur, språkbruk). Samtidig må vurdering ifølge Berge og Hertzberg knyttes til ulike *språknivåer* (rettskriving, formverk, tegnsetting). I Skrivehjulet (fig. 5.1), som vi presenterer grundig i kapittel fem i denne boka, er disse nivåene systematisert med hensyn til skrivehandlinger og formål. Skrivehjulet fanger derfor inn noe av kompleksiteten i det å drive skriveopplæring. Skrivehjulet kan anvendes som ei analytisk referanseramme når skivelærere skal diskutere utfordringer knyttet til skriveopplæring i skolen. Med Skrivehjulet som klangbunn kan lærere gå inn i skolens skriveopplæring for å se elevens skriving og lærerens undervisnings- og vurderingsarbeid i sammenheng. Analysen av sammenhengene kan så danne utgangspunkt for utvikling av vurderingskriterier. Internasjonale studier viser at undervisning og læringsstøttende vurdering basert på tydelige forventninger og klare kriterier bidrar til økt læringsresultat i flere fag (Doherty & Hilberg, 2007).

Analysen av studentenes logger og blogger viser imidlertid at de synes det er vanskelig å ha tydelige forventninger, fordi de rett og slett ikke vet hva de kan forvente av elevtekster på ulike årstrinn. I kapittel to (Lærerutdanningsdiskursen: logg som læringsarena) viste vi et eksempel på dette fra Ulrikkes blogg, der hun viser at hun er overrasket over at elevene hadde så «mye feil på orddeling og og/å», og at det faktisk ikke var noen som hadde alt rett. Selv om de «bare» er 14–15 år, skriver hun, synes hun «det er skremmende at det var så mange som slet med å skrive rett». Forventninger om skrivekompetanse er kjernen i Normprosjektet,³ en stor intervensjonsstudie om skriving som grunnleggende ferdighet og vurdering av skriving i norsk skole. Ifølge Solheim og Matre (2014) har prosjektet som mål å utvikle og utprøve eksplisitte forventningsnormer til bruk i skriveopplæring og vurdering. Videre er det et mål for prosjektet å undersøke hvordan arbeid med forventningsnormer kan påvirke elevenes skrivekompetanse og lærernes vurderingspraksis. Ett av de sentrale funn i prosjektet er at systematisk skriveundervisning basert på en gjennomtenkt forståelse av skriving (Skrivehjulet) og forventningsnormer gir stor effekt på elevenes skriveferdigheter (Berge & Skar, 2015). Innenfor Normprosjektet er det utvikla forventningsnormer til språkets forside. Her framgår det tydelig hva en kan forvente av elever på ulike årstrinn når det gjelder tegnsetting, rettskriving og formverk. Det samme gjelder normer for språket i bruk, hvor det er presisert hvilke forventninger vi kan ha til elever på ulike årstrinn når det gjelder innhold, tekstoppbygging og kommunikasjon. Mye tyder på at erfaringer og funn fra Normprosjektet kan bidra til å styrke diskusjoner om hvilke forventningsnormer lærere kan ha til elever på ulike årstrinn.

3 Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning.

Skrivekulturer og fortolkningsfellesskap

En utfordring i arbeidet med å utvikle forventningsnormer og vurderingskriterier er at forskjellige skoler og fag har ulike regler for hvordan skriveopplæringa skal foregå. Ulikheter mellom praksisskolediskurser slik vi beskriver i kapittel to, vil for eksempel gi slike utslag. Smidt (2009) peker på at forskjellene kan omfatte mange forhold. Det kan dreie seg om at fag og enkeltlærere har ulike rutiner for innlevering og frister. I noen sammenhenger er utfordringa knyttet til oppgavekulturer og vurderingspraksiser. Enkelte skoler strever med å utvikle en felles forståelse for responsarbeid og omarbeiding av elevtekster, samt hvordan elevtekster kan publiseres i en klasseromsoffentlighet. En forutsetning for at skolen skal kunne utvikle en felles forståelse av hva som støtter elevenes skriveutvikling, er at lærere fra ulike fag går i dialog med hverandre og diskuterer kjennetegn ved tekster og skriveopplæring i de ulike i fagene. I hvilken grad slike diskusjoner fungerer retningsgivende for skriveopplæringa, er avhengig av fortolkningsfellesskapet. Ifølge Evensen (2009) er det behov for varige dialoger mellom lærere for å utvikle et *fortolkningsfellesskap*, og et slikt fortolkningsfellesskap må forene hensynet til elevens læring, institusjonelle hensyn, politiske føringer og en mangfoldig undervisningshverdag. Gjennom samtaler i et fellesskap kan lærerne sette ord på utfordringer i skriveopplæringa. Først når ulike synspunkter artikuleres, er det mulig å gripe tak i utfordringene og faktisk gjøre noe med dem.

I loggdiskusjonen om rettskriving versus skrivelyst stiller Barbro spørsmål som:

«Er skriveglede viktigere enn rettskriving?» «Hvor streng kan man være?» «Hvor mye skal man presse på?» «Når er det nok?» Barbro sitt rop til fortolkningsfellesskapet bli her som et rop i mørke når det første svaret fra praksislærer er: «Ja, dette er store og viktige spørsmål, Barbro (...) Jeg er nok ikke den riktige til å svare

på teori i forbindelse med dette, men (...) Kanskje du i en logg kan ta for deg et slikt spørsmål, og reflektere litt rundt?»

Gjennom dette svaret gis det uttrykk for at slike spørsmål ikke inngår i skolens fortolkningsfellesskap og at en må søke ut over den mangfoldige undervisningshverdagen for å finne mulige svar. Heldigvis bringes spørsmålet tilbake til undervisningshverdagen i neste innlegg fra praksislærer. Det tar utgangspunkt i en artikkel fra Skrivesenteret som understreker at tenkeskriving skal benyttes som forberedelse til lesing eller skriving. Med referanse til Skrivetrekanten (fig 2.1) kopler praksislærer det som sies i artikkelen til situasjonen på følgende måte:

Det som hadde vært interessant å prøve med eleven, er å la han skrive en tekst som han vet kommer til å bli lest av en eller flere mottakere (...) Det hadde [derfor] vært interessant å utforske om elevens skriving forandrer seg til det bedre om han får vite tekstens formål.

Her ser vi at en diskusjon som i utgangspunktet handler om språkets forside, fortolkes inn i en vurderingskontekst med vekt på språkets kommunikative bruk. Med støtte i Skrivetrekanten er fortolkningsfellesskapet opptatt av elevens *mottakerbevissthet*. Dette følges opp av Bodil, som skriver:

Dersom vi sier at tekstene kan bli vist fram på en eller annen måte, og at andre skal lese teksten, vil flere da konsentrere seg om å skrive tydelig? (...) Det står også i Elevens tekst [pensumbok] at kjennetegn ved en god skriver er at han har sin mottaker i tankene når han skriver.

Berit er også opptatt av mottakerbevissthet, og med referanse til Lorentzen (2009a) og Piaget (her i Imsen, 2013) peker hun på små barns begrensninger når det gjelder mottakerbevissthet og desentrering. Hun konkluderer slik: «Det kan virke som eleven er på det

stadiet at han skriver for seg selv og sine tanker, (...) med en slik skriveglede som han viste under skrivedagen vil det bli spennende å følge skriveutviklingen hans.»

Loggdiskusjonen om rettskriving versus skrivelyst viser at lærerstudenter sammen med praksislærer er i stand til å etablere et fortolkningsfelleskap knyttet til tekstnormer (Berge, 2009). Det ser også ut til at de er på god vei til å kunne bruke fortolkningsfelleskapet til å identifisere relevante kvaliteter i tekster som berører skrivingas forside. En delstudie innenfor Normprosjektet (Jølle, 2015) viser at det tar tid å utvikle et fortolkningsfelleskap knyttet til formativ vurdering av elevtekster. Både private og formative strategier «sitter i» (Jølle, 2016, s. 53) og gjør det vanskelig å komme fram til en felles vurdering av tekster. Den formative vurderinga har vært lite i fokus i diskusjonene i SKRIVUT, det er imidlertid den samme typen felles normer som må utvikles og legges til grunn for undervisninga og den løpende formative vurderinga.

Samtaler i fortolkningsfelleskap

Studentens samtaler i logger og blogger bærer preg av en oppriktig lærende tilnærming til elevenes skriveopplæring. De unngår dermed å havne i det Katz, Earl og Ben Jaafar (2009) omtaler som *aktivitetsfella*, som innebærer at spørsmålet om hva som må gjøres fortrenger fokuset på hvordan vi kan forstå. Det er ikke bare innholdet i samtalerne, men like mye måten det snakkes på, som fører til læring. Samtaler i fortolkningsfelleskap kan dermed både åpne og lukke for kunnskapsutvikling. Potensielle kunnskapssøk kan passere uten å bli plukket opp, mens andre temaer blir gjenstand for utforskning. Analysen av loggene og bloggene viser at studentenes samtaler er preget av en utforskende tilnærming motivert av en klar samarbeidsvilje og gjensidig tillit. Gjennom egne teoristudier og i dialoger med faglærere og praksislærere får studentene

tilførsel av kunnskap utenfra som problematiserer samtalen fokus på utfordringer knyttet til de formelle sider ved elevenes skriving. I slike samtaler, som kjennetegnes av en kritisk og utfordrende diskurs, blir også studentenes praksiser og oppfatninger synlige og gjort til gjenstand for utprøving. Berit skriver følgende i loggen sin i februar:

I timen i dag la jeg merke til at fokuseleven spør oss voksne, ofte, om hvordan ord skrives, selv om det kan virke som han vet det selv. Han trenger bare den lille bekreftelsen, som også er viktig å gi han for at han skal ha tro på sine ferdigheter i skrivinga. Jeg har tro på at når eleven skriver en slik tekst, vil elementer som rettskriving, tegnsetting eller tema automatisk falle på plass (...) Samtidig får eleven en mottakerbevissthet, og både jeg og han vil fungere som «responsgivere» til hverandre.

I slutten av dette sitatet berører Berit det helt sentrale i et funksjonelt syn på skriving, nemlig at det er sammenheng mellom de tre hjørnene i Skrivetrekanten. Når læreren setter fokus på mottakeren for teksten, formålet ved skrivinga, vil det lette arbeidet med skrivningas forside. Smidt (2010a, s. 28) sier det slik: «Oppmerksomhet på bruk (formål, ev. mottakere, oppfølging/publisering) fører nødvendigvis til oppmerksomhet også på innhold og form, og har med motivasjon å gjøre.»

Earl og Timperley (2008) skiller mellom profesjonelle læringsamtaler preget av 'sterk' og 'svak' refleksjon. *Sterke refleksjonsformer* preges av fokus på substansielle forhold og en undersøkende tilnærming til praksis i et miljø der det etterstrebes en balanse mellom støtte og utfordring. *Svake refleksjonsformer* preges på sin side av mangel på problematisering både av innhold og kontekst, samt en overflatisk og konsensuspreget diskurs. Svake refleksjoner kan fungere bekræftende og sosialiserende, men samtalerne trenger ikke å utfordre kunnskapshorisonten (Helstad, 2015).

Gjennom samtaler i blogger og logger ser vi at studentene utfordrer kunnskapshorisonten, slik som i denne loggen fra Brita som har tittelen «Korrigerer av skriving i engelsk»:

I et tilfelle i engelsken på tirsdag var det ei jente som skulle skrive *apple*, men hun skrev *apl* i stedet. Da hun viste dette fram, sa hun samtidig ordet med korrekt uttale. Man kan i tillegg se ut fra ordet at fonetikken er på plass. «Det muntlige må komme først», sies det om å lære av engelsk som et andrespråk. (...) Vil det da si at det bare er å «ignorere» de skriftlige feilene og i stedet kun fokusere på det muntlige? (...) Samtidig står det i læreplanen at eleven skal «kjenne igjen sammenhengen mellom noen engelske språklyder og stave-mønstre». Så hvor skal man legge seg? Rette på alt, ingenting, eller bare noen spesielt utvalgte?

Studenten stiller her sentrale didaktiske spørsmål i skjæringspunktet mellom læreplanen og teori om fremmedspråkopplæring, og utfordrer kunnskapshorisonten innfor flere kunnskapsområder. Læringssamtaler kan med utgangspunkt i slike spørsmål bli preget av sterk refleksjon (Earl & Timperley, 2008).

Mange av studentens samtaler er diskusjoner om dilemma som det å stimulere til stor tekstproduksjon og samtidig stille krav til rettskriving og tegnsetting. Som det framgår av kapittel fire, er motivasjon for skriving noe som går igjen både i logger fra praksis på Barneskolen og i studentenes blogger fra Ungdomsskolen. I samtalen er studentene opptatt av at elevene må få muligheter til å ytre seg. Verdien av å produsere tekst blir viktig i seg selv, noe Barbro uttrykker slik allerede i første praksisuke:

Da vi fikk høre elevenes tanker og se hva de hadde skrevet, ble jeg litt overrasket over hvor mye en 7-åring kan produsere av tekst på noen få minutter. Det var mye feilskrivning, lite eller ingen ortografi, og mye var ikke lesbart. Men likevel – de hadde produsert en tekst.

Dette kan tolkes i retning av et syn på skriving som er tuftet på verdier om retten til å kunne uttrykke seg, formidle seg, framstille seg, iscenesette seg selv. Motivasjon og skriving kobles til et syn på skriving som bærer preg av *literacy*-forståelsen, som vi beskriver i kapittel to (se Loggskrivning i et literacy-perspektiv). Ifølge en slik forståelse er det å skrive for å kvalifisere seg til deltakelse i en klasseromsoffentlighet nært knyttet til verdier som danning og demokratisk deltakelse. Det å lære et fag, er ifølge Berge og Hertzberg (2005), å kunne skrive, lese og snakke om og i fagene. Å skape en deltakende skrivekultur vil derfor måtte innebære at skriving og lesing integreres i undervisning i fag.

Samtidig er det studentstemmer som tar til orde for at det kan være problematisk med for stor vekt på tekstproduksjon i fagene når det ikke samtidig arbeides med språkets forside. Her er det Barbro som undrer seg tidlig i studieåret: «Det jeg begynte å tenke på, er elevenes rettskriving og ortografi – om man har for mye tenkeskriving/skriving der man ikke skal tenke på rettskriving, kan det i verste fall gå utover elevens rettskriving. Eller?» Det å komme i gang med skriving og få fram mye tekst dreier seg ikke bare om motivasjon. Vektlegging av det produktive aspektet ved skriving må altså drøftes i sammenheng med andre utfordringer. En tilnærming til dette er å utvikle oppgaver hvor elevene får kanalisert kreativitet og skapende evner mot tekstopp-gaver som ikke bare er morsomme, men som bidrar til høyere grad av bevissthet om de formelle trekk ved teksten. Brita skriver: «Selve skriveoppgaven er utformet slik at elevene skal ha mest mulig tid til å se sine egne feil, og kunne perfektjonere skrivinga si slik at det endelige sluttresultatet blir best mulig.» Dette harmonerer med funn fra Normprosjektet som peker på behovet for varierte oppgavedesign. God skriveopplæring er preget av at elevene utfordres med skriveoppgaver på sitt nivå, og at de skriver tekster som svar på mange og varierte oppgaver (Berge & Skar, 2015).

Vurdering og respons

Vurderingsprosessen starter med utforming av hvilken oppgave eleven skal utføre. Gjennom oppgaven må det gå tydelig fram hva eleven skal lære. Oppgaven representerer også ramma for hva og hvordan eleven skal vise seg fram som lærende. I møtet mellom elev og oppgave ligger også selve grunnlaget for hvordan undervisningen for øvrig skal planlegges og gjennomføres. I både logger og blogger skriver studentene mye om vurderingsutfordringene ulike oppgaver utløser. De diskuterer både *hva* som skal vurderes (fokus) og *hvordan* det skal vurderes (innhold). Et eksempel på at studentene er usikre på hva som er oppgaven, og dermed hva eleven først og fremst skal lære eller vise fram, finner vi bloggen til Ulf. Under arbeidet med novelleskriving på ungdomstrinnet skriver han:

Da jeg vurderte novellene elevene hadde skrevet, kom jeg i tvil flere ganger. Jeg var usikker på hvor mye vekt jeg skulle legge på bl.a. skrivefeil/sjanger. Hvor mye vekt skal man legge på grammatikken når elevene for eksempel skriver en novelle? (I dette tilfellet skrev de novelle for første gang).

Ulf blir her utfordret til å gi selektiv respons, og i bloggen skriver han om dilemmaet han opplever mellom å rette fokuset mot språkets forside, og å legge vekt på hvordan tekstens intensjon skal kunne komme til uttrykk i meningsfulle sammenhenger. Studentene diskuterer også vurderingens innhold og hvordan man skal utforme responsen for at elevene skal kunne forstå lærerens poeng. Urd skriver:

Jeg synes det var utfordrende å veilede elevene som hadde fått tilbakemelding som gikk på manglende spenning/vendepunkt o.l. Elevene syntes dette var problematiske tilbakemeldinger, noe jeg var helt enig i. For å kunne oppnå dette, måtte flere av dem skrive om hele teksten, noe som ville være tidkrevende og demotiverende. Jeg vet

heller ikke om det hadde vært nødvendig, da jeg ikke synes vi trenger å opptre så rigid på novelletrekk når det er deres første novelle. En bedre tilbakemelding ville kanskje være at de kunne være mer bevisst på det til neste gang, og heller ta tak i mer konkrete ting de kunne endre for at nettopp denne teksten ville bli bedre. Hva tror du/dere?

I denne bloggen er Urd opptatt av hvordan responsen kan få læringsfremmende effekt (Black & Wiliam, 1998). Hun er rett og slett usikker på om elevene vil kunne oppleve responsen som relevant i forhold til skrivesituasjonen (Straub, 2000). Det er dermed fare for at de bare i begrenset grad vil kunne nyttiggjøre seg responsen. Skal eleven motiveres til å revidere sin tekst, må responsgiverne være så tydelig på kvalitetstrekk ved teksten at eleven får lyst til å forbedre den. Motivasjon for revisjon er altså sterkt avhengig av innholdet i responsen som gis og at den gis en form som gjør at budskapet blir forstått.

At motivasjon er en forutsetning for at elevene skal kunne revidere tekster, er et diskusjonstema også på barneskolen. Berit skriver følgende i en logg hun har gitt tittelen «Ortografi»:

En av elevene fikk sammenhengende veiledning av en student i 30 minutter, noe en skulle tro er en gylden mulighet til å gå i dybden og virkelig få tid til å hjelpe eleven videre i skrivinga. Det fungerte derimot ikke slik. Veiledningen/responsen ble ikke effektiv, da jeg tror eleven oppfattet tekstbearbeidingen som kritikk, og ikke hjelp. Eleven ble frustrert og lei seg. Det er mulig at denne eleven oppfattet læreren/studenten som en slags korrekturleser, veiledningen følt mer som straff enn effektiv hjelp. For denne eleven hadde det kanskje vært mest effektivt å komme tilbake til de formelle språkkravene, og heller fokusere på selve skrivingen.

Basert på denne observasjonen undrer Berit seg over hvor viktig det egentlig er å pirke på ortografi når eleven tydelig ikke er mottakelig

for veiledning. Strevet med å gi god respons kommer også fram i intervjuene med studentene. Brita beskriver sin responspraksis slik: «Det datt liksom tilbake på måten som var gjort når JEG var ung da, sånn – bra skrevet, (...) kanskje du kan prøve DET neste gang, DET syntes jeg. Jeg syntes DET var veldig vanskelig.»

Una er opptatt av hvordan respons kan bidra til å øke elevenes revisjonskompetanse. I bloggen sin svarer hun Urd som starta diskusjonen om respons i novelleprosjektet, slik:

Jeg er enig med deg der, Urd (...) Når man leser novellene, er det veldig lettvent for oss studenter å gi framovermelding om at teksten skulle hatt flere spenning/vendepunkt. Jeg fikk også flere spørsmål der elevene lurte på om hvordan de skulle gjøre dette, der det ble vanskelig å veilede dem. MEN jeg hadde også gitt framovermelding til en elev som selv forstod hva som måtte gjøres, og [dette] løftet teksten enda et hakk!! (Denne eleven lå allerede på en sterk femmer.)

I likhet med Urd er Una urolig for hvordan studentenes manglende kompetanse når det gjelder å gi funksjonell respons med tanke på sjangertrekket spenning/vendepunkt, får konsekvenser for elevenes revisjonskompetanse. Studentene mangler en god strategi for å gi denne typen respons, og dermed står de i fare for å havne i samme situasjon som er beskrevet i flere studier (MacArthur, 2007), nemlig at elever verken reviderer sine tekster eller får særlig hjelp til det av lærerne sine. De strever med å få fram det Kvithyld og Aasen (2011a) kaller *den gode tilbakemeldingen*, altså respons som hjelper eleven å tette gapet mellom det nivået eleven er på og det nivået han skal opp på. Elevene mister dermed den muligheten som kunnskap om sjangertrekkene kan gi som støtte i revisjonsarbeidet. Ifølge Kvithyld og Aasen er det utfordrende å gjennomføre teoretisk undervisning i skriving. Utvikling av skriveferdigheter krever at elevene først og fremst skriver. Kanskje er det slik at mer av responsen på elevtekster av denne typen som angår grunnleggende

sjangertrekk, bør foregå i en klassesituasjon. Det kan være læringsfremmende fordi samtaler med utgangspunkt i konkrete utdrag av elevenes tekster lettere kan illustrere hva som skal til for å forbedre tekstene. Slike klasseromsdiskusjoner kan også bidra til utvikling av et felles språk, et metaspråk, som både elever og lærer kan bruke for å snakke sammen om tekster. Pressley (2006) peker på at et kjennetegn ved suksessrike skrivelærere er at de gjennomfører kontinuerlig klasseromssamtale om skrivning og om tekster. Læreren viser fram tekster, og lærer og elever undersøker sjangertrekk og diskuterer hva som kan gjøre tekstene bedre.

Retting som respons

Under tittelen «To rett og en vrang» skriver Urd dette blogginnlegget:

Tredje praksisuke er i gang, og vi har nådd en ny dimensjon av læreryrket: retting. Jeg sitter med ni nynorsk-tekster foran meg som mest sannsynlig varierer stort i grammatikk, sjangerforståelse og setningsbygning. Jeg skal ærlig innrømme at jeg gruer meg til å ta fatt på rettinga, samtidig som en del av meg gleder meg. Det blir et lærerikt arbeid, men vurderer jeg riktig? Det blir interessant å lære mer om hvor elevene ligger, men klarer jeg å holde meg nøytral? Og er jeg virkelig god nok i nynorsk til å rette andres tekster - eller må jeg være utlært selv, før jeg kan lære andre? Det vil vise seg. Det viktige er at jeg lærer underveis, og at jeg tar med meg alt jeg har lært, spør underveis, bruker hjelpemiddel, og utvikler meg. For rettinga blir jeg ikke kvitt, uansett hvor vrang den er.

Una gir følgende støttende respons: «Kan nesten si 100 % sikkert at jeg vil få en bratt læringskurve gjennom arbeid med vurdering av elevtekster!» Heller ikke Una føler seg på høyden faglig på dette feltet. I møte med elevenes nynorsktekster øker studentenes fokus på formelle sider ved skrivinga, og i beskrivelsen av

vurderingsarbeidet blir ordet retting langt mer framtredd enn begrepet respons. Diskusjoner om dilemma mellom vektlegging av de formelle sidene i teksten og det å skape meningsfulle sammenhenger stilner. Samtidig bidrar fokuset på de formelle sidene ved tekstene til at studentene blir usikre på egen kompetanse, slik vi ser hos Urd og Una. I denne situasjonen trer praksislærer støttende til og skriver følgende innlegg i Urds blogg:

Ja, det er forståelige tanker det du har her. Det ligger i bunnen at du selvsagt har kunnskapene som skal til. Erfaringene kommer nettopp etter hvert som du gjør denne type arbeid. Det viktigste hjelpemiddelet vårt er vurderingsmatrisen. Når du bruker den aktivt, vil du ha teksten i fokus, og den hjelper deg til å se alle sider ved teksten. Et spørsmål til ettertanke: Er det noen forskjell på begrepene retting og vurdering?

Praksislærer legger vekt på at studentene har kompetanse, men mangler erfaring. Han retter oppmerksomheten mot helheten i elevtekstene og antyder at vurdering av nynorsktekster ikke bare handler om de formelle sidene. Dette understreker han ved å utfordre studentene til å reflektere over forskjellen mellom begrepene 'vurdering' og 'retting'. Praksislærer følger ikke opp Urds utsagn om å være «nøytral» og å «rette riktig». Dette kunne også være interessant å diskutere i et fortolkningsfellesskap. I hvilken grad kan og skal lærere være nøytrale i responsarbeid, og finnes det én riktig måte å gi respons på?

Ulf tar opp trådene fra praksislærer. Han starter blogginnlegget med å sitere Urds bekymring og å forsterke praksislærers utsagn om læring gjennom erfaring. Dernest svarer han på praksislærers utfordring når det gjelder bruken av begrepene 'vurdering' og 'retting':

«Må jeg være utlært selv, før jeg kan lære andre?» Jeg tenker at en aldri kan bli helt utlært, du vil hele tiden ta til deg ny kunnskap gjennom det å jobbe med tekster. Læring er en prosess vi går gjennom

hele livet. Jeg tror at selv den dagen vi blir ferdigutdannet lærere, vil vi fortsatt være litt usikker på saker og ting, det er menneskelig. Jeg ser også på rettingen av tekster som en fin måte å lære på og «grugleder» meg litt, jeg også!

Med tanke på praksislærer sitt spørsmål «Er det noen forskjell på begrepene retting og vurdering?» vil jeg si at det er en vesentlig forskjell på begrepene. Når vi retter, ser vi for eksempel på ortografi, tekststruktur og relevans i forhold til kravene. Vurdering derimot, dreier seg mer om å lage et bilde av eleven, hvilke kunnskaper eleven har – for å kartlegge elevens utvikling. Vurdering kan også brukes som motivasjon, i form av at eleven får noe å strekke seg etter, en iver til hele tiden å bli bedre.

I dette blogginnlegget viser Ulf god forståelse for forskjellen mellom *summativ* og *formativ vurdering*, samtidig knytter han i liten grad denne forståelsen til hvordan respons på nynorsktekster kan være noe mer enn retting av formelle feil. Vi mener at opplevelsen av manglende kompetanse, og den forenklete forståelsen av funksjonell respons som her kommer til syne, viser at lærerstudentene er mindre kompetente som responsgivere i arbeid med nynorsktekster enn i arbeid med andre type tekster. Mangelen på innsikt i på hvilket nivå i teksten det er mest funksjonelt å respondere, begrenser studentenes muligheter til å utvikle elevens revisjonskompetanse når tekster skrives på nynorsk. Når studentene vurderer nynorsktekster, kommer også eget strev med å skrive på nynorsk til syne. De utviser dermed stor innlevelse i elevens anstrengelser med å skrive «riktig nynorsk». Una beskriver det slik i sin blogg:

I kveld opplevde jeg en rar følelse. Under rettinga av elevtekstene tok jeg meg selv i å kose meg. Plutselig måtte jeg stoppe opp litt og bare kjenne på følelsen. Må ærlig innrømme at det ikke var en forventet følelse fra min side. For det første er det mye jobb, og for det

andre er det så viktig at det gjøres rett. For det er ikke meg det går utover (mest) om jeg bommer på vurderinga. Det er elevene som har skrevet tekstene (...). Når det kom en skikkelig gjennomført elevtekst med god nynorsk, ble jeg så glad på deres vegne! Og når det kom en tekst som inneholdt det motsatte, ble jeg så fortvilet på deres vegne. Og aller helst ville jeg gi dem en bitte litt bedre karakter enn det de egentlig hadde oppnådd, bare fordi jeg selv vet hvordan den grusomme følelsen kjennes ut når man blir skuffa over sine egne prestasjoner.

I blogginnlegget tangerer Una spørsmålet i tittelen på dette kapitlet: Er det mye som skal til for å kvele skrivelyst? Hun bruker ord som fortvilet og skuffet for å beskrive hvordan elever (og hun selv) enkelte ganger opplever utfordringer knyttet til skriving. Vi ser at denne type bekymring knyttet til elevenes motivasjon for skriving går igjen i noen av diskusjonene både om skriveoppgaver og om respons. Studentene diskuterer skriving som noe smertefullt og diskuterer både i logger og blogger hvordan de kan bidra til «smertelindring» ved å gjøre skriveoppgavene enklere og morsomme. Noen tar også til orde for at oppgavene bør være slik at elevene nesten ikke merker at de skriver. I kapittel fire framgår det at studentene er svært opptatt av motivasjon, og i diskusjonene støtter de seg gjerne til generell motivasjonsteori. Innslaget av teori er i mindre grad til stede i diskusjoner om hvordan de skal støtte elevenes arbeid med formelle sider ved skriving. At det blir mer skrivelyst av mindre smerte, lar seg vel vanskelig begrunne teoretisk. Når elevenes skriveutfordringer dreier seg om ortografi, tegnsetting og nynorsk, berører det gjerne studentene mer emosjonelt enn analytisk. Studentenes utforskende tilnærming til skriving blir her mindre tydelig enn når de diskuterer elevenes stadier i skriveutvikling, eller hvordan funksjonell respons knyttet til sjangerkrav kan utvikle elevenes tekster.

Tankevekker

Underveis i SKRIVUT gjorde vi oss noen tanker om at studentene skreiv lite om hvordan de ga respons til elever, muntlig eller skriftlig. Med tanke på det fokuset som har vært på vurdering for læring de seinere år, hadde vi forventa et skarpere fokus på den delen av lærerarbeidet. Når studentene på Ungdomsskolen beskriver hvordan de ble kastet ut i arbeidet med å vurdere elevtekster, kommer det fram at dette er ikke noe de har gjort mye. Slik vi har vist i dette kapitlet, viser imidlertid analysen av det skriftlige materialet at studentene er opptatt av retting og responsarbeid. Både på Barne- og Ungdomsskolen trekker de fram flere dilemmaer knyttet til fokus i responsarbeid, spesielt forholdet mellom rettskriving og innhold i tekster. Ut fra diskusjonene i logger og blogger synes det imidlertid som om de får liten støtte og hjelp til å se sammenhenger mellom studiefags- og praksisskolediskursen på dette området. De får i liten grad noen svar på de dilemmaene de kaster fram. Tilløp til diskusjoner der studentene stiller spørsmål ved egen vurderingskompetanse, ender opp med at det de trenger er øving og erfaring. Smidt (2011) framhever da også hvordan presis og konkret tilbakemelding krever trening, og derfor er en kompetanse lærere bygger opp over tid.

For Brita førte det til at hun datt tilbake til det hun erfarte fra egen skolegang, «sånn – bra skrevet, kanskje du kan prøve det neste gang». Vi har flere ganger påpekt at vi ikke vet noe om diskusjonene i de muntlige veiledningssamtalene. At studentene i intervju etter avsluttet prosjekt fremholder responsarbeid som utfordrende, tolker vi imidlertid som at det har vært lite diskutert. SKRIVUT-studentene er ferdig med studiefaget norsk ved prosjektslutt. Det betyr at de går til jobben som skrivelevere med det de selv opplever som mangelfull kompetanse i responsarbeid.

Kapittel 4: Skrivedidaktikk i motivasjonsteoretisk innramming

Vi har tidligere diskutert både på skolen og i logg om hvordan vi skal lage oppgaver som er lystbetont for elevene og hvordan vi skal fremme den indre motivasjonen. Mange elever sliter med inspirasjon når de skal skrive, og mange bruker lang tid på å skrive sine tekster.

Dette sitatet fra Bodil er fra et av hennes siste innlegg i diskusjonsforumet der hun skriver om forberedelsene til bruk av storyline i skriveopplæringa (se kapittel fem, Reisen til Egypt – et storylineopplegg). På Barneskolen speiler dette sitatet det som synes å ha vært studentenes drivkraft som skriveopplærere gjennom hele året: å finne de skriveoppleggene og skriveoppgavene som er lystbetont, oppgavene som gir skriveglede og skriveglede for alle elever. Elevene skal bli drevet av *indre motivasjon* med ønske om å gjøre en oppgave fordi de har lyst til å lære. Bodil sier det slik: «Vi ønsker at elevene skal jobbe med 'indre motivasjon' og ønsket om å gjøre en oppgave skal være for å lære». Indre motivert læringsatferd er en sterk drivkraft til skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det er en selvbestemt atferd som utføres fordi lærestoffet oppfattes som interessant og meningsfylt, og arbeidet med det gir glede og tilfredsstillelse. Gleden og tilfredsstillelsen ligger i selve aktiviteten, ikke i ytre tilført ros eller annen belønning som følger av aktiviteten, det vi kaller *ytre motivasjon*. Forskning på motivasjon viser

da også at en får det beste læringsresultatet når læringa er indre motivert (Ryan & Deci, 2009).

Etter at et skriveopplegg i oktober ikke hadde fungert som forventet, diskuterer studentene på Ungdomsskolen mulige årsaker i bloggane. Undis bringer inn muligheten for manglende motivasjon: «Det kan være mange grunner til at elevene ikke klarer å starte med skrivinga, men motivasjon kan være en viktig faktor». Praksislærer framhever i en respons lærerens ansvar som tilrettelegger: «Slike situasjoner og opplevelser gir mulighet til å observere, samt å reflektere over hvordan vi best mulig tilrettelegger for meningsfylte aktiviteter som motiverer elevene». Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) handler det som i dagligtale omtales som «å motivere elevene», i stor grad om å legge forholdene til rette for at elevene kan bli motivert for skolearbeidet. De sier at det ikke er realistisk å tro at alle elevene kan bli interessert i, og ha glede av, alle skolefagene. Det er derfor et poeng å arbeide med det Ryan og Deci (2009) kaller *autonom ytre motivasjon*, det vil si å få elevene til å internalisere verdien av å arbeide med skolefagene. Det er stor variasjon i hvor motiverte elever er for skolearbeidet. Elever med høy motivasjon yter høyere innsats enn de som er lite motiverte. Motiverte elever er også mer engasjert og utholdende når de arbeider med utfordrende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Å motivere elevene til skolearbeid er derfor en av de største utfordringene lærerne står overfor. I sitatet fra praksislærer så vi at han trekker fram betydningen av at elevene opplever aktivitetene som meningsfylt. Ifølge Solheim (2011) har mange diskusjoner om meningsfull skriveopplæring munnet ut i den konklusjonen at nettopp motivasjon er en grunnleggende forutsetning: «Sjølv om ein både har noko å skrive om og dei kognitive ferdigheitene som krevst for å omsette eit budskap til eigenprodusert skrift, vil prosessen vere avhengig av at skrivaren er motivert» (s. 43).

Hattie (2009) fant en klar positiv sammenheng mellom elevenes motivasjon og deres skoleprestasjoner, noe som viser

motivasjonens betydning for læring. Det betyr at lærere må ha en forståelse av hva motivasjon er, hva som fremmer motivasjonen og hvorfor motivasjonen har så stor betydning for læring. SKRIVUT-studentene viser gjennom logg- og bloggdiskusjonene forståelse for disse spørsmålene. Lysten til å lære, den indre motivasjonen, henger sammen med interesse og engasjement, men også opplevelsen av anerkjennelse, bekreftelse og mestring. Mest framtrædende er forståelsen studentene har for at elevene skal få oppleve mestring. I dette loggsitatet viser Berit forståelse for Banduras (1977, 1986) teori om *mestringsforventning*:

Elevenes motivasjon generelt henger jo tett sammen med i hvilken grad eleven tror det er mulig å lykkes og oppnå mestring i den gitte oppgaven, og dette vil igjen påvirke hvilken grad av innsats som gis. Elever som forventer å oppleve mestring i forhold til en oppgave, viser større innsats i situasjonen enn elevene med lave forventninger om mestring.

På Ungdomsskolen har de gitt en oppgave som ikke umiddelbart fenger en av elevene. Urban velger å gå i dialog med eleven og beskriver situasjonen i et blogginnlegg:

Da jeg spurte eleven hvilket produkt han kunne tenke seg å reklamere for, svarte han at han ikke visste. Etter en liten samtale foreslo han selv at han kunne lage en reklame for et motorisert kjøretøy på to hjul, for dette er han interessert i. Han satte i gang arbeidet med en gang. Det var tydelig at muligheten for å reklamere for noe han interesserer seg for på fritiden motiverte han.

Medstudent Undis gir Urban ros for at han klarte å motivere eleven til å arbeide med oppgaven, og legger til: «Siden han er en elev som sjeldent mestrer, trenger han det mer enn de fleste.» 'Mestringsforventning' er en oppgave- og situasjonsspesifikk oppfatning av å kunne greie gitte utfordringer (Bong & Skaalvik, 2003).

Arbeidsoppgaver som er tilpasset den enkelte elev, betyr at alle elever i prinsippet kan oppleve positive mestringsforventninger i skolen.

Pedagogisk forskning viser at elevenes motivasjon for skolearbeid synker med alderen og er lavest på tiende trinn (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Wigfield & Wagner, 2005). Utfordringene med å motivere elever til læring er derfor større på ungdomstrinnet enn på andre trinn. Forskning om elevers motivasjon for læring er en viktig premissleverandør for Melding til stortinget 22 (2010–2011), hvor departementet gjør opp status for ungdomstrinnet (KD, 2011). Det framgår her at «mange av ungdomstrinnets utfordringer handler om hvordan skolen og læreren kan tilrettelegge for en mer motiverende opplæring» (s. 8). Tittelen på meldinga, *Motivasjon – Mestring – Muligheter, Ungdomstrinnet*, viser hvor stor plass begrepene motivasjon og mestring har fått, uttrykt slik i meldinga:

Elever kan ha tro på at skolen er viktig og ønske å lære, men for at de skal velge å gjøre sitt beste, er det viktig at de har tro på at deres innsats vil gi resultater. Da er det helt avgjørende at de opplever mestring (s. 16).

Meldinga ble fulgt opp av strategien *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving* (KD, 2013a, 2013b). At studentene er opptatt av motivasjon og mestring som drivkraft i skriveopplæringa, gjenspeiler seg altså i den aktuelle skolepolitiske agendaen.

I fortsettelsen presenterer vi først fire områder i skivedidaktikken studentene knytter til motivasjonsteori: Å skrive for noen – mottaker av teksten, Å skrive for noe – om publisering av tekster, Igangsetter og drahjelp og Muligheten til å bli ferdig. Vi viser hvordan studentenes didaktiske refleksjoner speiler teser for god skriveopplæring utvikla gjennom SKRIV-prosjektet (Smidt 2010a, 2011). I det siste delkapitlet presenterer vi utfordringa studentene på Ungdomsskolen opplevde med å motivere elevene til å skrive nynorsk.

Å skrive for noen – mottaker av teksten

«Det jeg undret meg over i dag, er om det gir elevene en indre motivasjon til å skrive om de vet at teksten deres har en mottaker?» Det er Berit som stiller dette spørsmålet i loggen sin etter den første uka i praksis i september. Hun bygger undringa si på erfaringer fra to ulike skrivesituasjoner. Først skriver hun positivt om erfaringer fra veiledet skriving (se kapittel to, Praksisskolediskurs 1: veiledet skriving og kriterier for skriving), hvor elevene får konkrete oppgaver slik at de vet hva de skal skrive om, kjenner rammene for teksten og vet hva den skal brukes til. Ifølge Berit «får (elevene) en følelse av at de skriver en ‘hel tekst’, en tekst som ikke bare har eleven selv som mottaker». Med disse erfaringene som bakteppe undrer hun seg over den motsatte opplevelsen med skrivinga tidligere i uka: «Kanskje det er en av flere grunner til at mange slet med å komme i gang med tenkeskriving på mandag og delvis tirsdag, nettopp fordi teksten kun hadde elevene selv som mottakere?»

Berit får støtte fra praksislærer om sammenhengen hun antyder mellom mottaker og indre motivasjon: «De har en klar mottaker i form av presentasjonen. Teksten skal brukes til noe. At det skaper motivasjon, er det ingen tvil om.»

Berit berører et komplisert fenomen når hun stiller spørsmål om at tenkeskriving ikke er like motiverende for alle elever på småskoletrinnet. Det er mulig at enkelte elever opplever at de egentlig ikke har en reell mottaker når de skriver til seg selv. Når skrivinga ikke rettes mot en konkret, gjerne navngitt, ekstern leser, kan uerfarne skrivere oppfatte mottaker som noe abstrakt. De kan dermed få problemer med å forstå formålet med skrivearbeidet. Kanskje er det slik at studentene har for liten oppmerksomhet mot tenkeskriving som førskriving, og dermed ikke arbeider grunnleggende nok med å bevisstgjøre elevene om hva de kan gjøre i førskrivingfasen og hvilken betydning det har for videre skriving.

Det tverrfaglige forskningsprosjektet SKRIV hadde som mål å finne ut hva slags kunnskap om tekst og skriving lærere i skole og barnehage trenger for å kunne støtte barns og unges skrivekompetanse i ulike fag. Et resultat av prosjektet er utvikling av ti teser for fruktbar og meningsfull skriveopplæring i alle fag, fra barnehage til videregående skole (Smidt, 2011). Tesene som er ment som redskap for lærere til didaktisk tenkning og utvikling av egen praksis som skrivelærere i alle fag, underbygges av internasjonale studier (Graham, MacArthur, & Fitzgerald, 2007; Graham & Perin, 2007) De ti tesene er (Smidt, 2010a, s. 28–29):

1. Diskuter formålet med skrivearbeidet.
2. Bygg språklige «fagrom».
3. Diskuter vurderingskriterier for både innhold, form og bruk ut fra formålet med skrivingen.
4. Ta opp møtet mellom andres tekster og egen tekst.
5. Arbeid med sjanger i alle fag.
6. Gi konkret hjelp og støtte under planlegging og underveis i skriveprosessen.
7. Gi presis og konkret respons/vurdering underveis og etter fullført arbeid.
8. Fullfør skrivearbeidene.
9. Snakk om og med tekstene.
10. Sett tekster i bevegelse.

Smidt framhever det som helt bevisst i utarbeidinga av de ti tesene at oppmerksomheten rundt formålet kommer først: «Vi starter med *formålet* fordi vi [i SKRIV] mener å ha sett at dette hjørnet i triaden innhold-form-formål relativt sjelden får nok oppmerksomhet i skoleskriving» (s. 14, kursiv i original). I skriveopplæringa ser det ut til at formålet med skrivinga, og hva den skal brukes til, både er svakt utvikla og underkommunisert (Kvithylid & Aasen, 2011a). Selv om studentene på Barneskolen kanskje ikke arbeidet grundig

nok med elevenes forståelse for hvorfor de skal drive med tenkeskriving, gir de ellers formålet med skrivinga mye oppmerksomhet gjennom hele året. Utover høsten kommer Berit og de andre studentene ofte tilbake til betydningen av at tekstene elevene skriver, har en mottaker eller et formål. Hvorfor skal elevene skrive denne teksten? Hva skal den brukes til? Hva skal teksten kommunisere og til hvem? Til støtte i refleksjoner og analyser trekker de fram Skrivetrekanten (se fig. 2.1) som er en visualisering av de tre aspektene i triaden: innhold – form – formål. Å gi oppmerksomhet til bruksaspektet fører, ifølge Smidt (2010a), også til oppmerksomhet på innhold og form. Studentene bruker denne kunnskapen både i utforminga av egen undervisning og til å analysere erfaringer og observasjoner de gjør seg, slik vi har sett Berit gjøre når hun sammenligner de to skrivesituasjonene den første uka.

På Ungdomsskolen er det PEL-lærer som trekker fram formålet med skriveoppgaver:

Som dere er inne på, så skriver ungdom i dag mer enn noen generasjoner tidligere. Samtidig kan motivasjonen for skriving i skolen være lav hos enkelte. Spørsmål man kan stille seg er: Treffer oppgaven elevene/er formålet tydeliggjort og formidlet til elevene?

Responen fra faglærer kom etter at studentene hadde diskutert hvorfor elevene, til tross for at de skriver så mye utenfor skolen (bl.a. på ulike sosiale medier og blogger), ikke er like motivert til skoleskrivinga. Kvithyld og Aasen (2011a) minner om at det er stor forskjell på skoleskriving og skriving utenfor skolen. Utenfor skolen har skrivinga klart definerte formål. Elevene skriver fordi de har behov for å formidle noe. Tekstene har som mål å kommunisere med *autentiske lesere*. Mye av skrivinga i skolen mangler imidlertid denne autentiske kommunikative hensikten. Solheim (2011) hevder at lærere har mye å vinne på å løfte fram formålet ved skriving generelt, og kommunikasjonsaspektet spesielt,

i skriveundervisninga. Med et klarere bilde av formål og mottaker vil skrivinga kunne oppleves som mer relevant og mer meningsfylt for skriverne. Det er dette PEL-lærer stiller spørsmål ved i responsen: Treffer oppgaven eleven? Opplevs det som relevant og meningsfylt? Da vil elevene i stor grad stå for motivasjonen selv, eller bli drevet av en indre motivasjon, slik studentene på Barneskolen har som mål.

Å skrive for noe - om publisering av tekster

Formålet med teksten, hva den skal brukes til, kommer også til uttrykk i tese ti: *Sett tekster i bevegelse*. Det innebærer å la barns og unges tekster få et liv etter fullføringa. «I SKRIV har vi opplevd lærere som er fantastisk flinke til akkurat det: å la tekstene få en funksjon ved å gi dem et publikum, ved å publisere dem, diskutere dem eller bruke dem i undervisningen», sier Smidt (2011, s. 34). I en loggdiskusjon ber faglærer i norsk studentene på Barneskolen undersøke nærmere hva som skjer med tekstene etter at de er ferdigskrevet. Etter å ha fått svar fra Bodil, responderer hun: «Nettopp! Det gjøres stas på tekstene, enten ved at de leses opp underveis/etter i gruppa eller i plenum, henges opp, lamineres til bøker, brettes til 'særemner' (få praksislærer til å vise deg)». Dette viser at faglærere er godt kjent med praksis på Barneskolen og visste hva studentene ville finne. For studentene forsterker hun dermed betydningen av å la tekster få et liv etter fullføring, og hun støtter Smidts utsagn om at mange lærere er flinke til det. I kapittel to viste vi hvordan studentene på Barneskolen møtte et miljø hvor elevene «bader i tekster».

På Ungdomsskolen opplever studentene at elevene ikke alltid er villig til å publisere åpent det de har skrevet. Etter en periode i november hvor de på niende trinn har arbeidet med lyrikk, skriver

flere av studentene blogginnlegg om at elevene ikke alltid var like villig til å lese diktene høyt for hverandre. Ulrikke beskriver, og reflekterer over, hvordan elevene er mer villig til å lese opp «tulledikt» enn dikt som handler om følelser:

Noen skrev «dype» dikt og ville ikke at de skulle leses høyt, mens de som skrev «tulledikt» mer enn gjerne delte dem for meg og de som satt på samme bord. Under Urd og Ulfs time med femrader i dag var det en helt annen stemning. Da ble alles dikt lest opp, og det var ingen nøling rundt det i det hele tatt. Av personlige erfaringer vet jeg at det er enklere å lese/få lest opp dikt som er av humor og mer upersonlig, kontra et dikt som er personlig og basert på følelser. Kanskje er det for at elevene er redde for hva de andre vil tenke? Om de vil le, gjøre narr? Noen tanker om dette?

Medstudentene Una og Urd har observert det samme, og de forsterker Ulrikkes refleksjoner. Una forstår godt at det ikke alltid er like trygt å utlevere følelsene sine foran elever du kanskje ikke har så gode relasjoner til. Urd framhever hvordan femrader-diktene med tema kjøleskapspoesi var mer ufarlig: «Diktene var laget av ord de ikke hadde skrevet selv, de lagde dem sammen i grupper, og alle gruppene leste opp.» I sin respons stiller praksislærer noen didaktiske spørsmål: «Kan en tenke seg andre måter å dele på? Kan elevene lese hverandres? Kan de anonymiseres? Kanskje de kan skrives ut og henges opp? Par-lesing? Mange måter en kan prøve seg fram med.» Urd erkjenner at de har vært lite kreative og ser muligheten for at praksislærers forslag «kan være nøkkelen til et mer delingsbasert arbeid med lyrikk». Hun har tydeligvis fått noe å tenke på og fortsetter diskusjonen med et lengre blogginnlegg som starter slik:

De siste dagene har vi jobbet med lyrikk og fått et innblikk i hvor innfløkt deling i klasserommet kan være. Vi har alle jobbet med

oppgaver der elevene har produsert, men ikke ønsket å dele i klassen. Hvorfor er det slik? Jeg tror deling er et område det er viktig å være oppmerksom på, og jeg anser det som en sentral del av lærerens oppgave å skape en god delingskultur i klasserommet.

Urd har gjort seg noen tanker om hva som skiller en klasse som er god til å dele fra en som er mindre god til å dele. Hun presenterer følgende punkt som hun anser som sentrale:

1. *Klassemiljø*. Hvordan fungerer samholdet i klassen? Er elevene trygge på hverandre? Blir man latterliggjort eller applaudert når man gjør noe nytt og annerledes? Er det kultur for å skille seg ut, eller må man følge en kode for å bli akseptert?
2. *Hyppighet av deling*. Hvor ofte må de dele? Gjør de det i flere fag?
3. *Forventninger fra lærer*. Presenterer læreren hva han forventer? Forklarer han hva de bør få til, og hva det er greit å slite med? Ufarliggjør han deling i klasserommet? Hvordan responderer han når elevene deler? Må de, bør de, kan de? Blir de vurdert? Har læreren gitt dem noen tips om deling? Har læreren avtalt med enkeltelever?
4. *Respons fra elever*. Hvordan reagerer elevene når delingen er ferdig? Hvordan oppfører de seg underveis? Har klassen fått noen retningslinjer for hvordan man skal oppføre seg når andre deler? Har klassen øvd på dette? Hva er konsekvensene når disse retningslinjene ikke følges?
5. *Oppgaver*. Er oppgavene de får spennende? Får elevene lyst til å dele? Lager oppgaven rom til gode resultater – som elevene følgelig ønsker å dele?
6. *Lærerens dømmeevne*. Klarer læreren å tilpasse om produktet egner seg for deling? Klarer læreren å tilpasse hvor mye som skal deles, og hvor ofte? Klarer læreren å tilpasse hvor mye tid som bør beregnes?

7. *Rammefaktorer.* Hvordan er forholdene rundt delinga? Har man laget en scene, står man ved tavla, sitter man ved pulten? Har man skapt en stemning? Varierer man disse forholdene?

Urd presiserer at dette er tanker hun har gjort seg, og hun sier ingenting om hva hun bygger på. Flere av Urds tanker og spørsmål viser imidlertid til en forståelse av betydningen av et godt og trygt klassemiljø som grunnlag for en god delingskultur. Hun viser også forståelse for lærerens ansvar som tilrettelegger for en god delingskultur. Det Urd peker på, er forutsetninger for en god tekstkultur som ivaretar flere av SKRIV-prosjektets ti teser. Vi har allerede vært inne på tese ti om å sette tekster i bevegelse gjennom å publisere og diskutere elevenes tekster. Andre teser som har med den positive delingskulturen å gjøre, er tese fire, *Ta opp møtet mellom andres tekster og egen tekst*, og tese ni, *Snakk om og med tekstene*.

Praksislærer krediterer Urd for gode og gjennomtenkte tanker, før han er litt mer utfordrende i responsen enn da tema første gang kom opp:

Jeg bringer inn følgende spørsmål: Den delingen det er lagt opp til så langt, har vært ganske statisk. Elevene sitter på plassene sine og blir så spurt om hvorvidt noen vil lese opp. Krever litt mot å melde seg selv, tror dere ikke? Og som lærere er vi litt snare med å godta passiviteten eller unnvikelsen. Kan dette brytes ved f.eks. å gjøre noe mer i forkant? Og ikke minst hvilke grep kan vi gjøre rent fysisk med oppstilling og formasjon og grupperinger for å bryte opp det litt statiske mønsteret?

Praksislærer er her ganske tydelig på at studentene ikke har tenkt godt nok gjennom hvordan de kan tilrettelegge for et miljø som inspirerer elevene til å dele tekstene sine. Både i denne responsen og gjennom de spørsmålene han stilte tidligere, kan vi fornemme at praksislærer selv har andre måter å gjøre dette på. Sett

i et skrivepedagogisk perspektiv burde nok deling av tekster vært viet mer plass i planlegginga av opplegget. Una takker Urd for at de blir minnet på dette, for «deling er noe jeg tror det er lett å glemme» i det store og det hele». Det er ikke uproblematisk at «det er lett å glemme», for det som kjennetegner klasserommet og undervisninga til lærere som lykkes godt med skriveopplæringa, er at det foregår en kontinuerlig samtale om skriving og om tekster. Tekstene blir vist fram, og eksempelvis undersøker man sjangertrekk, diskuterer hva som gjør ei innledning god og hvorfor ei avsnittsmarkering ikke er så vellykket (Pressley, 2006).

Selv om diskusjonen om deling settes inn i et skrivepedagogisk perspektiv, berøres i liten grad mulige sammenhenger mellom motivasjon og lyrikk som sjanger. Elever kan motiveres til å skrive dikt nettopp fordi diktene skal leses for andre. For noen elever vil lyrikk som sjanger først og fremst appellere til det personlige og private. Da kan motivasjonen for å skrive dikt nettopp ligge i det at diktene *ikke* skal leses opp. Når praksislærer berører organisering i tilknytning til deling, utfordrer han studentene til å ha et mer gradert offentlighetsbegrep. Det vi si at deling av tekster kan gjøres i full klasseromsoffentlighet, men også i par, mindre grupper, eller tekstene kan forbli i det private rom.

Igangsetter og drahjelp

Mens studentene på Barneskolen fra den aller første uka var opp-tatt av formålet med skrivinga, er de mer usikre på hvor mye de skal bidra eller hjelpe elevene med å komme i gang: «Skal læreren hjelpe elevene med å komme i gang, hvor mye skal de evt. hjelpe elevene med?» Det er Bodil som stiller dette spørsmålet til praksislæreren i den aller første praksisuka i september. Bakgrunnen for spørsmålet er at hun har sett at noen elever sliter med å komme i gang med å skrive. Det er særlig i situasjoner hvor de står fritt til

å velge hva de vil skrive om at noen av elevene bruker lang tid på å komme i gang. Bodil tenker tilbake på egne skriveerfaringer når hun i november skriver følgende:

Ofte kan barn stå fast når de skal begynne å skrive. Hva skal de skrive om? Hvor skal de starte? Husker dette selv da jeg gikk på skolen, og vi fikk oppgaver som bare sa: skriv om din sommerferie? Her skulle man bare begynne å skrive uten å vite hva læreren forventet eller hvor man skulle begynne.

Kanskje også Undis tenker tilbake på egen skolegang når hun i sitatet nedenfor reflekterer over om oppgaven elevene på Ungdomsskolen fikk var for vid:

Noen var dyktige til å skrive. De begynte fort, og skrev mye og bra. For andre var det en utfordring å starte. Oppgaven var kanskje litt for vid til dem, men jeg prøvde å hjelpe dem på vei, og alle klarte å produsere noe.

Undis beskriver videre hvordan hun prøvde å hjelpe elevene litt på vei gjennom å stille spørsmål. Selv om studentene viser usikkerhet i møtet med elevers manglende skriveiver, opptrer de som «lyttende og innsiktsfulle voksne som interesserer seg for barns skriving» (Smidt, 2011, s. 39). De ser elevene som ikke kommer i gang, de reflekterer over hvorfor, og de diskuterer hvordan de kan hjelpe elevene i gang. Smidt framholder at det barn og unge mest av alt trenger for å mestre de utfordringene de vil møte i et stadig mer komplisert språklig samfunn, er voksne som er interessert tilstede under hele prosessen, som igangsettere, mottakere og veiledere underveis. Dette kommer tydelig til uttrykk gjennom SKRIV-prosjektets tese seks, *Gi konkret hjelp og støtte under planlegging og underveis i skriveprosessen*. Bodil får da også til svar fra praksislærer at hun ikke må være redd for å hjelpe elevene i gang.

Fra å ha vært usikker i starten blir Bodil etter hvert tydelig i loggen på betydningen av å hjelpe elevene i gang, skape en motivasjon for skrivinga:

Jeg tror igangsettinger er viktig for elevene, slik at de kan komme fort i gang og vite litt om hva de kan skrive om. Slike igangsettinger kan også være en god motivasjon for skrivingen. I morgen skal vi dramatisere for elevene som en del av idemyldringen, og vi kan gi dem ideer og inspirasjon til hvordan deres tekst kan bli.

Gjennom året beskriver studentene i loggene hvordan dramatisering, sanseopplevelser og fortellinger blir brukt for å «trykke på de rette knappene», «få elevene gira» eller «få dem på kroken». I en logg beskriver Bodil gleden hun opplevde da en elev som vanligvis sliter med skrivinga, ikke ville gå ut til friminutt. Hun får respons fra Berit:

Ja, motivasjon var det ikke mangel på i dag! Det må være en flott følelse når en av elevene (en av de mest aktive) ikke vil gå ut til friminutt fordi han vil fortsette å skrive. Det er vel dette vi alle ønsker med skriveøktene! Du er inne på dette med motivasjon. M-punktet i MAKVISE er spesielt interessant, altså motivasjonsbiten av opplegget. Anders Mehlum har skrevet en didaktisk-metodisk hjelpemodell, som blant annet snakker om grunnfølelshjelp og prosesshjelp i skriveprosessen. Mehlum snakker om grunnfølelshjelp som en slags «tenningsplugg» som hjelper i gang skrivinga. Det å ha et tema som «tenner» og motiverer elevene godt nok til å skape lysten til å skrive. Når du i dag fortalte fortellingen, la du til rette for en slags «stemning» i klasserommet. Du hadde en munter og artig tone i fortellingen, og jeg tror dette hadde mye å si for den følelsen elevene fikk for å skrive. Mye av dette var også fordi det var et grundig forarbeid med fortellingen, elevene ble revet med i fortellingen og et viktig grunnarbeid med konteksten rundt skrivinga har mye å si.

I dette sitatet ser vi hvordan Berit bruker skriveidaktisk teori til å belyse elevens motivasjon for skriveoppgaven. Hun framhever

hvordan Bodils måte å fortelle på fungerte som en «tenningsplugg», et begrep hun har hentet fra Mehlum (1994). Faglærer i norsk følger opp:

Først og fremst må jeg si at dine (til Bodil) forventninger om fellesopplevelsen absolutt så ut til å bli innfridd! De aller fleste elevene ble engasjerte (så det ut til), og flere av dem diskuterte ivrig hva slutten av fortellinga kunne bety. :) Skummel stemning, flott musikk, spennende fortelling. Tilbake i klasserommet var det også tydelig at elevene var inspirerte! Videre syns jeg dere lyktes godt med å få elevene med på inndeling av fortelling i innledning, hoveddel og avslutning – og HVEM, HVA, HVOR-lappene. God planlegging er, som du skriver, essensielt for slike skrive dager.

Ut fra faglærers kommentar forstår vi at studentene også har hjulpet elevene i gang etter «tenningspluggen», fortellinga som satte stemninga. De har hjulpet elevene gjennom å sette rammer for både oppbygging av og innhold i sin egen fortelling og gjennom «Hvem-Hva- Hvor-lappene» gir studentene elevene ideer til hva de kan skrive om. Studentene har gitt elevene det Mehlum (1994) kaller *emnehjelp*. Elevene har fått hjelp til å finne fram til hva de kan skrive om, hvilke kunnskaper, tanker og erfaringer de kan bruke, hvem som skal være med i fortellinga og hvor det skal foregå, og hva en ønsker å legge spesiell vekt på. «Det er det umistelige i all motivasjon for skrivning: å ha et emne en har greie på og kan si noe om», sier Smidt (2011, s. 29). God skriveopplæring sikrer derfor at elevene har noe å skrive om.

Undis beskriver hvordan de på Ungdomsskolen brukte et strukturert tankekart på tavla for å hjelpe elevene til å komme i gang med oppfølginga av arbeid med en fagartikkel:

Tankekartet inneholdt punktene: hva, hvem, hvor, hvorfor og når. Mange skrev ned tankekartet og satte inn punkt for sin tekst. Jeg merket at det hjalp de skriverne som ikke var kommet i gang. Så hvor

effektivt er tankekart i undervisningen? I klassen var det mange elever som visste hva de skulle skrive om, men de hadde problemer med å få skrevet det ned. For dem tror jeg tankekart var en god metode. Tankekart skal virke som et verktøy som skal gjøre det lettere for dem å samle den informasjonen de har (...) Ved å bruke tankekart får elevene samlet tankene sine og strukturert dem i et skjema.

Undis undrer seg over hvor effektivt tankekart er i undervisningen. Hun mener å ha observert at det hjalp mange av elevene, spesielt de som visste hva de skulle skrive, men som hadde problemer med å få skrevet det ned. Idemyldring og tankekart blir sett på som gode igangsettere (Smidt, 2010a). Mye tyder imidlertid på at elevene trenger hjelp til å se hvordan en slik fragmentert tekst kan brukes som utgangspunkt for en lengre, sammenhengende tekst (Solheim, 2009). Ulla er inne på noe av det samme i en blogg hvor hun kommer med flere forslag til ulike skrivestrategier som kan bidra til motiverte skrivere. Hun undrer seg over om det å dele opp arbeidet i små biter i form av tankekart og tenkeskriving kanskje kan hjelpe noe på forventningspresset som hun antyder kan bidra til manglende motivasjon:

Forventningspress er nok en faktor her til den manglende motivasjonen. Jeg tenker man kan prøve å dele opp skrivingen, prøve ulike skrivestrategier. Hva om elevene fikk notere kun små stikkord i starten, for eksempel som et tankekart? Dette kunne blitt mer og mer utvidet, før man til slutt kunne bruke punktene til å sette sammen en mer helhetlig tekst. Eller elevene kunne fått tenkeskrive, med visshet om at det de skriver verken blir vurdert eller er feil, men kun er til hjelp for å kunne skrive lengre og mer strukturert? Det finnes sikkert flere måter man kan motivere elevene, og jeg tror det kan bli interessant å få til en diskusjon om dette!

Erfaringene studentene gjør seg med elevers manglende skrivinger, er ikke et ukjent fenomen. Å komme i gang med skrivinga

kan være vanskelig for mange elever. Ikke alle klarer å planlegge teksten sin, og de trenger derfor ulike strategier for å komme i gang. Fordi arbeid med læringsstrategier har fått lite gjennomslag på skolenivå (KD, 2011), er det vektlagt i strategien *Ungdomstrinn i utvikling*. Læringsstrategiene studentene på Ungdomsskolen brukte som igangsetter, tankekart og tenkeskriving, er sett på «som hensiktsmessig å lære elevene (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010). Undervisning i ulike skrivestrategier er det mest effektfulle vi kan gjøre for å utvikle elevenes skrivekompetanse (Graham & Perin, 2007). God skriveopplæring handler om å oppøve elevenes evne til å ta i bruk ulike skrivestrategier når de skal skrive.

Mens studentene på Barneskolen legger stor vekt på «tenningspluggene» (Mehlum, 1994) i skriveprosessen, finner vi lite om det i bloggene. De ser ut til å være mest opptatt av å forklare oppgavene til elevene, fortelle dem hva de skal gjøre *for* de bruker strategiene tankekart og tenkeskriving. Når skriveiveren uteblir, tar de det ofte tilbake til at de ikke forklarte godt nok. I en av sine siste blogger i mars er imidlertid Undis inne på om de kunne tenkt litt mer på å bygge opp spenning og engasjement som inngang til skriveoppgaver: «Det jeg tenker på, er at vi kunne bygd opp spenning og engasjement rundt stasjonsarbeidet (...) Å bruke det til å motivere elevene tror jeg hadde slått positivt ut.»

Å bli ferdig – eller å ha noe å vise fram

Under overskrifta «Beste dag i praksis» skriver Bodil følgende i en logg:

For et par uker siden begynte de (elevene) å lage en bok i norsken, og det skulle både skrives plandokument, første utkast og andre utkast. Dette synes Eskil er veldig mye og blir umotivert av at han aldri blir ferdig, aldri kan vise fram boka si til noen.

Eskil er en gutt som veldig fort blir litt utenfor hvis det er noe han ikke klarer eller hvis noen retter på ham. Bodil beskriver det slik:

Føler ofte han er i den onde motivasjonssirkelen der han hele tiden opplever nederlag. Han mislykkes, og dette har ofte ført til at han utfører handlinger som ikke er lov på skolen, eller at han ikke vil høre etter beskjeder. Barn lever som oftest etter at de ønskes å lykkes og de gjør det meste for å oppnå dette. I forhold til Maslow så trenger Eskil et behov for anerkjennelse.

Bodil setter seg ned med Eskil og en medelev store deler av dagen for å sikre at guttene denne gangen skulle bli ferdig med boka si. Hun opplevde det som «utrolig gøy å se hvordan motivasjonen bare lyste opp» og jobbet knallhardt for å bli ferdig. Det at de visste dette skulle bli et ferdig produkt som andre skulle få muligheten til å se, gjorde at motivasjonen deres «spratt rett i taket», ifølge Bodil. Mens Eskil tidligere har mistet all motivasjon når de har rettet på bruken hans av stor bokstav midt i ord, retter han denne gangen på seg selv. Begge guttene spør også etter dobbel konsonant og stumme bokstaver. De ble ferdig med boka si, og Bodil avslutter innlegget slik:

Det jeg sitter igjen med, er hvor stor betydning det har for elevene at andre skal se arbeidet deres. Eskil fikk masse skryt for boka si, både av oss lærere og andre elever, og dette gjorde at hele dagen hans var bra. Det at elevene har mulighet til å kunne få ta den med hjem eller henge den opp i klasserommet, er så utrolig viktig og gjør så mye med elevenes indre motivasjon.

Bodil viser her forståelse for betydningen av at det ikke er nok for elevene å vite formålet og få hjelp til å komme i gang, de må også få en mulighet til å bli ferdig. I innlegget vektlegger hun guttenes indre motivasjon for å fullføre skriveoppgaven. Vi har tidligere vist hvordan studentene på både Barne- og Ungdomskolen er opptatt

av at elevene skal mestre oppgavene de blir gitt. Hvor lang tid elever får til å fullføre oppgaven, står sentralt i teori om mestringsforventning. Elevene arbeider i ulikt tempo og trenger ulik tid på samme oppgave. Men for alle elever gjelder det at mestringsforventningene synker når den tida de har til rådighet, blir for knapp i forhold til deres forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det er grunn til å tro at Eskil har opplevd mange ganger å ikke bli ferdig.

Mens Bodil er opptatt av elevenes motivasjon som drivkraft til å bli ferdig, responderer faglærer i norsk ved å tydeliggjøre hvor god økta var sett fra et skrivepedagogisk ståsted. Til hjelp i argumentasjonen henviser hun til flere av de ti tesene (se kapittel fire, Å skrive for noen – mottaker av teksten). Guttene visste formålet med skrivninga (tese en), de fikk muligheter til å samarbeide og gjennom det møte hverandres tekster (tese fire), de fikk konkret hjelp underveis (tese seks) og de visste at tekstene skulle få et liv etter fullførelsen (tese ni). Ikke minst framhever faglærer i norsk betydningen av tese åtte: *Fullfør skrivearbeidene!* Hun legger til at det er et vesentlig poeng i god skriveundervisning at læreren legger opp til at tekster blir skrevet ferdig. Selv om skriveoppgaver kan være i flere ledd, «er det viktig at skrivning i prosess også har DELMÅL, slik at i alle fall noe blir ferdigstilt etter hver skriveøkt». Faglæreren gir Bodil tomme opp for det hun og guttene fikk til i denne skriveøkta.

Betydningen av å fullføre skrivearbeidene må vi også forstå i lys av tese ti, som vi allerede har presentert, *Sett tekster i bevegelse*. Det betyr at læreren skaper en tekstkultur der det å produsere tekster får status fordi tekstene blir sett på som viktige og interessante. I en slik kultur er det ikke enkelt å alltid være den som ikke har noe å vise fram. Det er ikke en god følelse å ikke ha noe å vise fram «når tekster settes i bevegelse». Solheim (2011) viser til at det synes gjennomgående for det hun kaller vellykkede skriveprosesser at skrivninga blir opplevd som relevant for den enkelte, og at de opplever stolthet og glede underveis i skriveprosessen så vel som over de

ferdige produktene. Et av funnene i SKRIV-prosjektet er nettopp at mange av skriveoppgavene i skolen aldri blir fullført (Smidt, 2010a). Påfallende mye av skrivinga foregår også over kort tid, og de mange småtekstene gjør at elevene ikke alltid får ferdigstilt arbeidene sine. Det bidrar til at lærerne i liten grad rekker å gi tekstspesifikke tilbakemeldinger (Solheim, Larsen & Torvatn, 2010). I presentasjonen av de ti tesene skriver derfor Smidt (2011) at det er bedre å bruke tid og krefter på færre skrivearbeid som fullføres, blir lest og vurdert, enn på mange arbeider som ikke fullføres. I god skriveopplæring slutfører elevene tekstene sine, og de blir publisert. Gjennom publisering understrekes skrivearbeidet som viktig, og elevene finner slik motivasjon for å slutføre tekstene sine. Vi har tidligere vært inne på betydningen av å lære seg ulike lærings- og skrivestrategier gjennom hele skriveprosessen. Elever som ikke blir ferdig med tekstene sine, lærer ikke strategier for slutføring, som å lese over teksten for å få rettskriving, tegnssetting og layout på plass før «publisering».

Nynorsk – blott til lyst?

I bloggene kommer studentene på Ungdomsskolen flere ganger tilbake til utfordringer i arbeidet med nynorsk som sidemål. Undis som har praksis i niende klasse, legger i november ut et blogginnlegg hvor hun skriver at hun synes det er en mye større utfordring å få elevene til å skrive nynorsk i Trondheim, enn hun husker fra egen skolegang på Vestlandet. Hun gir uttrykk for at selv om ikke alle som har nynorsk som sidemål er like glad i det, har de en mer positiv holdning til språket der hun kommer fra. Ulrik støtter Undis i at bosted kan ha en betydning: «Det er nok dessverre ganske vanlig blant elever i store deler av landet at motivasjonen for nynorsk ikke er helt på topp». Studentenes erfaringer med at motivasjonen for nynorsk ikke er på topp, støttes av praksislærerne. Praksislærer

trekker fram at elevene har med dårlige holdninger til nynorsk når de kommer på ungdomsskolen. Han mener det er holdninger som har «gått i arv» fra eldre søsken og eldre venner. Praksislærere mener at elevene noen ganger også kan lese læreres skjulte holdning til faget: «Elevene er smarte og kan fort lese en lærers evt. skjulte negative holdning til faget». Erfaringene de deler i diskusjonsloggen er dokumentert gjennom ungdomstrinnsmeldinga (KD, 2011): «I mange deler av landet synes det å være utbredte negative holdninger til nynorsk som sidemål, og det kan synes som om opplæringen ikke har lyktes med å redusere de negative holdningene til nynorsk» (s. 53).

I bloggene viser ikke studentene på Ungdomsskolen negative holdninger til nynorsk. I diskusjonene argumenterer de for hva som kan ha bidratt til det negative fokuset på språket.

Problemet er, slik Ulf ser det, at selv om språkene ifølge læreplanen er jamstilt, blir elevene i store deler av Norge mer eksponert for bokmål enn de blir for nynorsk i det daglige livet. Flere av studentene er inne på at de som elever gjerne kunne begynt tidligere å lese nynorsk. Nå starter de ikke å lære nynorsk skikkelig før de begynner på ungdomsskolen. Ulf mener det kan føre til at elevene blir umotiverte siden de fleste kanskje har et inntrykk av at nynorsken bare egner seg til dikt og når en snakker om historiske forhold. Han får støtte fra medstudenter på at nynorsk bør komme inn i skolen på et tidligere stadium.

Skoleåret 2010/2011 har 87 % av elevene bokmål som hovedmål (KD, 2011) og må skrive på nynorsk som sidemål. Undis forholdet seg til at det er slik, og er opptatt av hvordan hun skal gjøre nynorskskriving mer interessant for elevene. Hun skriver:

Akkurat nå må elevene skrive på sidemålet – så hvordan skal man gjøre nynorskskriving interessant for elever i ungdomsskolen? Selv synes jeg nynorsk er finere enn bokmål, og jeg kunne ønske at jeg hadde det som hovedmål i grunnskolen. I tillegg er nynorsk mye

nærmere min dialekt. Som lærer håper jeg at jeg kan gjøre nynorsk-skriving mer interessant for elevene. Jeg ønsker at de skal se formålet med det og skulle ha lyst til å skrive det. Men hvordan skal man få elever i ungdomsskolen til å ha lyst til å skrive på nynorsk?

Undis viser i innlegget sitt at hun selv har et positivt forhold til nynorsk, og at hun ønsker å gjøre det interessant for elevene slik at de både skal se formålet med det og få lyst til å bruke målformen. For å utvikle positive holdninger hos elevene, og gjennom det øke motivasjonen for å skrive på nynorsk, skriver Undis at hun ønsker og håper at hun kan gjøre undervisninga mer interessant for elevene. Gjennomgående ellers i bloggdiskusjonene framhever studentene et behov for å gjøre undervisninga morsom, spennende og annerledes. Una beskriver det slik:

Også tror jeg det er viktig å ikke bare fokusere på grammatikk når man underviser i nynorsken (til tross for at det utgjør såpass mye), men også prøve å krydre undervisningen så den ikke blir så tung og kjedelig. Nynorsk kan være litt nytt/skummelt og virke tungt, men jeg tror at hvis man presenterer det på en spennende og annerledes måte i starten, så vil elevene automatisk assosiere det med nettopp noe spennende.

Vi ser her en parallell til diskusjonen på Barneskolen hvor studentenes drivkraft som skrivelevere er å gjøre skrivinga lystbetont, og gjennom det øke elevenes indre motivasjon for oppgavene.

Det er ikke bare studentene som opplever at det er nødvendig å motivere elevene til å skrive nynorsk. Begge studentgruppene har vært med på et seksjonsmøte i norsk på Ungdomsskolen der tema var hvordan man skulle få nynorsken inn i undervisninga, og hvordan man skulle få elevene til å skrive mer på sidemålet. Som et eksempel fra møtet trekker Undis fram at de diskuterte muligheten

for at elevene skulle ha en uformell Facebook-side der de måtte skrive på nynorsk. Ulla kommer med flere forslag:

Tror man også kan prøve å finne noen morsomme måter å jobbe med nynorsken, hva om elevene for eksempel kunne skrevet sin egen nynorsk-rap? Eller framført noe muntlig på nynorsk, det kan jo være en utfordring å legge om fra sin egen dialekt? Som Ulrik nevner, har vi jo hatt en del om dette i Stian Hårstads timer, hvor vi blant annet laget vår egen dialektgrammatikk. Hva med å koble dette til nynorsken, og la elevene se likhetene som faktisk finnes med deres egen dialekt, og også studere forskjellene.

Praksislærer støtter både forslaget om å koble nynorsk til egen dialekt og forslaget om nynorsk-rap. Han framhever at det er ekstremt viktig å gjøre undervisninga i nynorsk morsom for elevene. Selv har han ikke så mye å bidra med utover at han legger ut noen lenker til stoff han har brukt fra YouTube. Han innrømmer å kjenne på at han «gjerne tar imot gode tips». Både praksislærere og studenter er dermed enige om at undervisning i nynorsk krever at de tenker gjennom aktiviteter som motiverer elevene. Ifølge en av praksislærerne er det aktiviteter som på ulike måter fremmer praktisk språkbruk samtidig som det er artig. Praksislærer minner også om at det samtidig er viktig å ha toleranse for at det er lov å ikke være helt trygg og stødig i det språklige. Morsomme og interessante oppgaver og arbeidsformer som motivasjonskilde er også påpekt i ungdomstrinnsmeldinga (KD, 2011). Det må ikke være et mål å unngå alle oppgaver som kan kjede elevene.

Det er tankevekkende at motivasjon for å arbeide med nynorsk først og fremst diskuteres ut fra holdninger og personlige preferanser. Vi ser imidlertid ansatser til en mer faglig didaktisk orientering hos Undis, der hun er opptatt av hvordan nynorsk kan gjøres mer interessant for elevene. I samtalene for øvrig er det er lite fokus på i hvilken grad språklig egenart når det gjelder fonologi, ord,

begreper, ytringsformer og sjanger kan motivere elever til arbeid med nynorsk. I stedet for å analysere motivasjon for nynorskopp-læring i et faglig didaktisk perspektiv diskuteres tiltak som kan gjøre nynorsk mindre kjedelig og helst litt morsomt.

Tankevekker

I dette kapitlet har vi vist at studentene gjennomgående er svært opptatt av indre motivasjon. Av diskusjonene framgår det også at de har god kjennskap til ulike motivasjonsteorier. Det er likevel tankevekkende at de ikke i større grad analyserer praksiserfarin-ger i lys av den komplekse sammenhengen mellom motivasjon og læring. Det kan virke som om de har en større forståelse for moti-vasjon som inspirasjon til å få elevene i gang med skriveoppgavene (førskrivingsfasen) enn for det å analysere elevens skriveprosess ut fra mestringsmotivasjon, hvor det sentrale er å motivere elever til innsats og utholdenhet.

Kapittel 5:

Skriveoppgaver og funksjonelle skrivere

Jeg tror den viktigste oppgaven vi som lærere har er å legge opp til skriveoppgaver med ulike innfallsvinkler der elevene får trening i å bruke varianter av idémyldring og tekststrukturering slik at de etter hvert finner ut på egen hånd hva som passer best for dem selv - og etter hvert blir selvstendige skrivere som velger egnet verktøy til ulike typer oppgaver.

Det å bli en selvstendig skriver er et mål for skriveopplæringa, kan vi lese i dette blogginnlegget fra Ulrik. Veien til målet består av trening med varierte skriveoppgaver og ulike former for skriving, fra «idémyldring» til «tekststrukturering». Som et resultat av treninga vil elevene etter hvert settes i stand til selv å velge de verktøyene som passer til oppgavene. Skriveoppgaver er viktige i Ulriks blogg, og passer godt med beskrivelsen av skriveopplæringa i skolen som sterkt oppgaveorientert (Ongstad, 2009). Det er læreren som er oppgavegiver, enten oppgavene foreligger ferdigformulerte i ulike læringsressurser, eller formuleres av lærerne selv med eller uten elevenes medvirkning. Skriveoppgaver kan altså være mer eller mindre lærerstyrte. Det samme gjelder for skriveprosessene, som kan åpne for at elevene selv er med på å velge skrivestrategier, sette opp kriterier for tekst og bestemme responsform - alt i samsvar med formålet med skrivinga.

Kunnskapsløftet, læreplanverket for grunnskolen (KD, 2016) forutsetter at skriving som grunnleggende ferdighet undervises med utgangspunkt i skolefagenes egenart. Fagspesifikk kompetanse er

også et kjernebegrep i Ludvigsen-utvalgets rapport (NOU, 2015). Hva som er relevant skrivekompetanse i et fag, er tett sammenvevd med et fagspesifikt innhold samt sentrale begreper og uttrykksmåter det er nødvendig for den enkelte å forstå og selv beherske. Skriveoppgaver vil derfor variere fra fag til fag både når det gjelder innhold, form og formål, og de utformes innenfor hvert fags tekstkultur ut fra hva som regnes som gyldige tekstnormer i faget. For at elevene skal kunne bli funksjonelle skrivere, må de møte skriveoppgaver som inviterer til variert skrivning og som initierer tankeprosesser og skriveprosesser som gjør det mulig for dem å utvikle sine ferdigheter og kunnskaper.

I dette kapitlet presenterer vi noen av skriveoppgavene fra SKRIVUT-studentenes undervisning, hva som er innholdet i dem, hva slags skrivehandlinger de omfatter og hvordan studentene introduserte dem for elevene. I loggene og bloggene skriver studentene om hvordan de opplevde at skriveoppgavene ble mottatt av elevene. På bakgrunn av dette diskuterer vi utforming av skriveoppgaver som får fram bredden i skriveopplæringa. Mange av skriveoppgavene studentene omtaler, er knyttet til bestemte fag. På Barneskolen skrives det for eksempel brev og spøkelsesfortellinger i norsk, «forskertekster» i naturfag og regnefortellinger i matematikk. Skriveaktiviteter som tenkeskriving og småskrivning (til for eksempel et ord, et bilde eller en sang) brukes hyppig. Et større skriveopplegg om Egypt (storyline) hører også til i denne tverrfaglige kategorien. I norskfaget på Ungdomsskolen skrives det dikt, noveller og en fortsettelse (en femte akt) av *Peer Gynt*. Elevene arbeider også med tegneserier, en rap-tekst om Ivar Aasen samt et intervju slik de forestiller seg det kunne foregå i møte med Ivar Aasen. I historie arbeider elevene med en fordypingsoppgave om imperialismen, i samfunnsfag skriver de fortellinger om bondelivet på 1930-tallet, og de skriver fagtekster om klima i naturfag. I engelskfaget er det lesing og skrivning av nyhetsartikler som har fokus i studentenes praksis. I tillegg foregår det fagspesifikk skrivning

i form av notater og sammendrag, utfylling av VØL-skjema (dette vet jeg – dette ønsker jeg å lære – dette lærte jeg) og utforming av kunnskaps-quizzer, symboltegning og tegning av tidslinjer, samt en adaptasjonsanalyse av filmatiserte noveller.

I det følgende har vi valgt å se nærmere på noen av skriveoppgavene fra hver skole: tegneserie, novelle og nyhetsartikkel fra Ungdomsskolen og et tverrfaglig skriveopplegg om Egypt (storyline) og regnefortelling fra Barneskolen. Vi relaterer funn i SKRIVUT til foreliggende forskning innenfor skriving i alle fag og for mange formål, blant annet resultatene fra SKRIV, som eksempelvis løftet fram betydningen av å skrive på fagets premisser (Smidt, 2010a). Vi bruker også Skrivehjulet (Berge mfl., 2016; Fasting mfl., 2009) i beskrivelser av de skrivehandlingene som studentene møter, og selv har fokus på, i praksis. Studier av oppgavedesign er ei referanseramme når vi kommenterer de skriveoppgavene studentene omtaler. I Normprosjektet (se beskrivelse i kapittel to, Skriveforskningsdiskursen: Skrivetrekanten, modelltekster og kartlegging av skrivekompetanse) fikk oppgavedesign en sentral rolle i intervensjonen fordi forskerne så at skriveoppgavene «la avgjørende føringer for elevens prestasjoner» (Solheim & Matre, 2014, s. 77–78). Det argumenteres for at oppgavedesign bør vies større oppmerksomhet i lærerutdanninga (Kvistad & Smemo, 2015; Otnes, 2015a). Vi starter derfor med et delkapittel som viser hvordan ulike fagspesifikke og tverrfaglige skriveoppgaver i SKRIVUT er egnet til å arbeide med ulike sider ved språket i bruk. Gjennomgangen viser at SKRIVUT-studentene fikk erfaring med å designe og prøve ut et relativt bredt spekter av skriveoppgaver.

Skriveoppgaver og ulike skrivehandlinger

Det å formulere eller finne gode skriveoppgaver er en krevende utfordring i lærerens arbeid. Ifølge Otnes (2015a) finnes det få

studier av oppgavedesign. Otnes er en av flere skriveforskere som er tilknyttet Normprosjektet. Hun har både veiledet lærere i å designe skriveoppgaver og gjennomført analyser av de skriveoppgavene som ble gitt i prosjektet. Skriveoppgavene ble analysert ut fra hvordan de får fram skriveoppdrag, formål og mottaker, og ut fra hvordan de forberedes og introduseres i klasserommet. Både lærerne og forskerne erfarte hvor viktige presise oppgaveformuleringer er for en god skrivesituasjon i skolen (Otnes, 2015a, s. 19). Skriveoppgavenes form og innhold vil variere fra oppgave til oppgave og fra fag til fag, og den måten en skriveoppgave introduseres på, er derfor kontekstbundet. Det er likevel identifisert noen felles trekk ved gode skriveoppgaver som vi vil peke på her som utgangspunkt for vår egen analyse av SKRIVUT-materialet.

I tillegg til at skriveoppgaver på skolen helst skal motivere elevene for skriving og sikre at alle har noe å skrive om, trekker forskerne fram betydningen av å designe en kommunikasjonssituasjon med mottaker, formål og skriverrolle (Otnes, 2015b). Særlig vekt legges på formålet med teksten som skal skrives, og dette understrekes også av tidligere skriveforskning. I autentiske skrivesituasjoner har skrivinga alltid et formål. Vi skriver fordi vi vil oppnå noe, enten skrivinga er rettet innover mot egen læring eller utover mot en eller flere mottakere (Evensen, 2010). Som vi allerede har pekt på i kapittel fire, er et hovedfunn i SKRIV-prosjektet at formålet med skriveoppgavene ofte er underkommunisert til elevene (KD, 2012b). Studentene våre gjorde seg flere slike erfaringer. Følgende er hentet fra Ulriks logg fra ei skriveøkt på Ungdomsskolen der elevene skulle fylle ut tegneserier uten tekst med sine egne nynorsktekster:

Nok en gang hadde veldig mange av elevene sperre på å komme i gang med skrivinga. Jeg er usikker på hva slags tilnærming jeg skulle brukt annet enn å kanskje forklart formålet med oppgaven enda tydeligere - altså at målet ikke var å komme med den perfekte

morsomme tegneserien, men å skrive korte dialoger på nynorsk for å få nynorsk-skrivetrening.

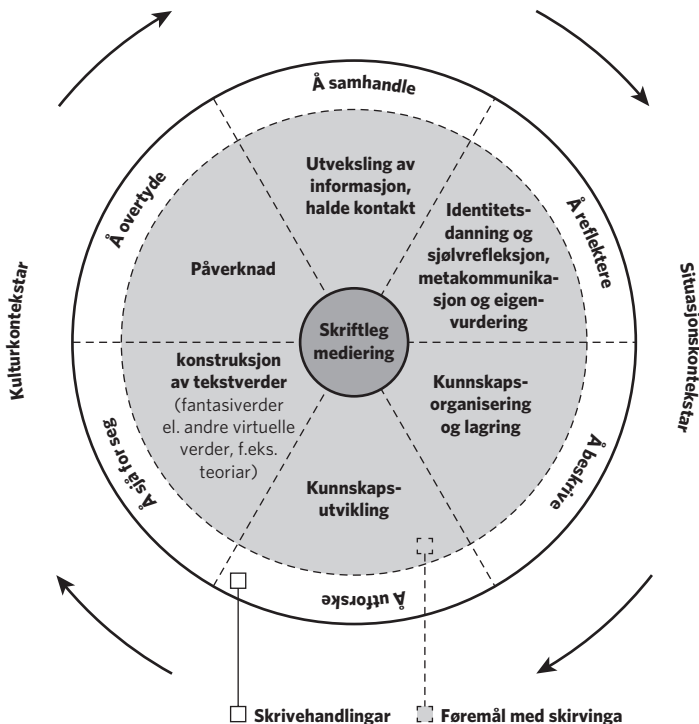
Det er tydelig at Ulrik har en formening både om hva formålet med tegneserietekstene skulle være (nynorsk skrivetrening) og om hvilken form de skulle ha (korte dialoger). Medstudentene gir Ulrik rett i at formålet burde kommet klarere fram, og han får også et råd om å la elevene bruke en hverdagssamtale som utgangspunkt for teksten. «Da ville fokuset kanskje ikke blitt lagt på at det skulle være så morsomt», foreslår Ulla. Kanskje kunne studentene også ha presisert for elevene *hva* de skulle lære gjennom å skrive dialoger; er det det nynorske formverket som står i fokus (for eksempel bruk av nynorske spørreord og personlige pronomen), eller er det kunnskap om sammensatte tekster (for eksempel sammenhengen mellom verbaltekst og illustrasjoner)? Ifølge Smidt (2010a) mangler elevene ofte en klar forståelse av hvorfor de skal skrive, hva skriften skal brukes til, hva de skal lære når de skriver og hvordan skrivinga i bestemte situasjoner kan bidra til at de utvikler skrivekompetansen sin. Skriveoppgavene bør ha faglig relevans (Smemo & Solem, 2015) og bidra til at elevene utvikler fagspesifikk skrivekompetanse.

Skrivekompetanse er altså knyttet til fag, og for at elevene skal kunne bli funksjonelle skrivere, kreves det at de får støtte i å tilegne seg ulike fags tekstkulturer. Hvert enkelt fag har sine tekster som er relevante og gyldige innenfor fagets rammer, og tekstarbeidet på skolen må omfatte både lesing og skriving av fagets tekster. I dag finnes det en rekke nettsider som tilbyr modelltekster som kan tas i bruk i skolen. For eksempel har Nynorsksenteret.no en egen samling med tegneserier på nynorsk, samt tips til hvordan en kan arbeide med tegneserier i nynorskopplæringa. Modelltekster kan også brukes til å undervise i språklige særtrekk og i hvordan tekster i de ulike fagene er bygget opp (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010; Shanahan & Shanahan, 2012).

Skrivekompetanse kan defineres som det å kunne ytre seg i skrift på en forståelig og hensiktsmessig måte tilpasset ulike situasjoner og ulike formål (KD, 2016). Denne definisjonen tar utgangspunkt i det vi i kapittel to beskrev som et funksjonelt syn på språk, og som setter fokus på *hva vi bruker skrivinga til*. En funksjonell skriver mestrer å skrive for å lære, for å utvikle egne tanker og for å samhandle med andre. Funksjonell skrivekompetanse er viktig for å nå sine mål, utvikle kunnskaper og evner, og for å kunne delta i samfunnet (KD, 2012b). Skrivehjulet (Berge mfl., 2016; Fasting mfl., 2009) er teoretisk forankra i en slik funksjonell forståelse av skriving. Kort fortalt er Skrivehjulet slik det framstår på Skrivesenterets nettside,⁴ et skrivekonstrukt, en dynamisk modell som visualiserer skrivinga sin funksjon som et samspill mellom *skrivehandlinger* og tilhørende *skriveformål* (se figur 5.1). Skrivehandlingene er generiske i den forstand at de kan realiseres i alle fag. Studentene veksler også mellom ulike skrivehandler (og fag) i loggtekstene. Den ytre sirkelen i modellen viser de seks skrivehandlingene: å samhandle, å reflektere, å utforske, å se for seg og å overtale. Den midterste sirkelen viser de formålene som disse skrivehandlingene primært blir knyttet til. Den ytterste sirkelen kan imidlertid dreies slik at handlinger og formål kan kombineres etter behov. Slik kan man, ifølge Skrivesenterets nettsider, få fram mindre vanlige og opplagte koplinger mellom skrivehandlinger og formål. Ofte vil også flere skrivehandlinger representeres i en og samme tekst.

Analysen av SKRIVUT-materialet viser at studentene i praksisperiodene har arbeidet med oppgaver som berører et bredt utvalg av de skrivehandlingene og skriveformålene som vi kan lese ut av figur 5.1. Vi gjør rede for dette når vi presenterer de ulike skriveoppgavene utover i kapitlet. Den dynamiske relasjonen mellom

4 Se <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>



Figur 5.1 Skrivehjulet - framheving av funksjonelle sider ved skriving (Fasting, Thygesen, Berge, Evensen & Vagle, 2010). Skrivehjulet opererer med seks skrivehandlingar og seks skriveformål. De stiplede linjene mellom sektorene indikerer at det ikke er snakk om absolutte skillelinjer mellom handlingar og formål. Figuren viser hjulet i grunnposisjon, og pilene signaliserer at det kan dreies.

skrivehandlingar og formål kommer særlig godt til uttrykk i det større storyline-opplegget «Reisen til Egypt» på Barneskolen.

Ifølge Berge og Skar (2015, s. 14) innebærer det å ha skriveferdighet også å ha tilegnet seg skriftspråklige og semiotiske ressurser til å utføre visse handlingar med ulike formål. Det er dette som i figur 5.1 er omtalt som *skriftlig mediering*. I de semiotiske medieringsressursene inngår grammatikk og ordforråd, tekststruktur og skriftens modaliteter (ortografi, skrifttegn, grafiske virkemiddel

og illustrasjoner). Som vi har sett i kapittel tre, er rettskriving og grammatikk tema hos studentene både på Barneskolen og i Ungdomsskolen. De er også opptatt av at elevene skal forstå og kunne bruke et fagspråk og trene på å strukturere tekster. At mange av tekstene som leses og skrives er sammensatte av flere modaliteter, får ikke like mye oppmerksomhet, men studentene berører også denne dimensjonen i sine omtaler av regnefortelling og story-line på Barneskolen, og av adaptasjonsanalyse, tegneserie, tidslinje og symboltegning på Ungdomsskolen. Hvorvidt elevene skriver med blyant, penn eller tastatur, utgjør også en av dimensjonene i skriftlig mediering, og det samme gjør motorikk, noe som kommer klart til uttrykk i loggtekstene om skriftforming, bokstavhus og blyantgrep på småtrinnet.

Det er oppgavedesigneren som bidrar til å posisjonere elevene i de tekstene de skal skrive, i tillegg til å legge føringer for innhold, form og formål, og en eventuell adressat (Otnes, 2015b). Både ungdomstrinnselevne og andretrinnslevne fikk forskjellige *skriverroller* de skulle bekle. Innenfor rammefortellinga rundt reisen til Egypt var det som arkeologens assistenter elevene skreiv hieroglyfer, mens reisebrevet hjem skulle være signert dem selv. Ungdomsskoleelevne prøvde seg som journalister, novelleforfattere og tegneserieskapere med tekstansvar – skriverroller som flere av dem opplevde som krevende og utfordrende. Kompleksiteten i de skriverrollene elevene skal mestre, øker i skoleløpet, og det gjør også skriveoppgavene og kravene til kvalitet i tekstene som skal skrives.

Skriveoppgaver er en sentral del av den skriveopplæringa som gis i skolen, og Ongstad (2009, s. 74) går så langt som å si at oppgaver utgjør «selve drivverket i skole og utdanning». Som lærerutdannere ser vi et klart behov for å øve opp studentenes evne til å formulere gode skriveoppgaver som basert på en bevissthet om hvilke skriveroller og skrivehandlinger elever bør arbeide med for å oppnå en relevant skrivekompetanse. Skrivekompetanse er knyttet til fag,

fagenes tekstkulturer, tekstnormer, tanke- og uttrykksmåter. Ifølge Otnes (2015a) kunne oppgavedesign med fordel vært tatt inn i flere fag i lærerutdanninga:

Det vil være noe som mangler om en skrivedidaktiker begrenser seg til å undervise lærerstudenter i analyse og vurdering av elevtekster. Forståelsen blir mer komplett dersom man også underviser dem i å lage relevante og presise oppgaver (s. 23).

SKRIVUT har hatt et hovedfokus på norskfaget i og med at det kun er faglærer i norsk som er respons giver i tillegg til PEL-lærer. Loggene og bloggene viser imidlertid at de varierte oppgavetyperne i de ulike skolefagene utfordret studentene og fikk betydning for studentenes læringsutbytte i praksis. Det bør derfor også presiseres at oppgavedesign systematisk bør få mer fokus i praksisopplæringa.

Om å skrive i matematikk og regne i norsk

I matematikkfaget er det sjangeren regnefortelling som setter fart i loggdiskusjonene. Regnefortellinger er i denne sammenhengen åpne oppgaver der elevene skriver en fortellende tekst med utgangspunkt i konkrete matematiske regneoperasjoner, ofte addisjon eller subtraksjon. Fortellinga skrives enten på grunnlag av et oppgitt regnestykke, eller gjennom å la elevene bruke egne regnestykker som så kan løses ved hjelp av hoderegning og illustrasjon. En sammenlesing av tekst og illustrasjon gir svaret på oppgaven.

Elevene på Barneskolen produserer flere regnefortellinger mens studentene er i praksis. Her benyttes en mal i A4-format, som har ei tom ramme for tegning og linjer til å skrive på under. I studentenes loggdiskusjon er det regnefortellingas verbaltekst som diskuteres, og studentene er delte i synet på om det skrivetekniske tar fokuset bort fra det matematiske. Kjernen i argumentasjonen *for* bruken

av regnefortelling er dens stillaserende funksjon (Wood, Bruner & Ross, 1976), eller som en av studentene skriver: «noe som støtter elevenes regneforståelse» og «noe håndfast å assosiere tallene med». I tillegg trekker studentene fram at elevene kommer til å møte stadig mer krevende tekstopp-gaver i matematikkfaget, og at det å ha arbeidet med regnefortellinger gir elevene et forsprang når de skal lese og løse slike oppgaver. På den andre sida er studentene også bevisste om de utfordringene som ligger i tekstdominansen: «Mange elever kan jo være gode regnere, men risikerer å bli 'satt tilbake' når matematikken preges av for mye tekst.»

Regnefortellingene består også av ei tegning, og studentene omtaler tegninga som visuell støtte og et nyttig konkret. Barbro skriver følgende om elevenes tegninger av subtraksjon: «De får se hvor tallene kommer fra og kan forklare hvorfor noen tall forsvinner.» Samtidig uttrykker studentene ei bekymring over at mange av elevene bruker så lang tid på tegninga at de ikke får skrevet matematikkstykket som skal høre til.

Faglærerne i PEL og norsk er inne i denne diskusjonen og forener teorier om stillasbygging og semiotikk. «Kan ikke tegningene være fortellinger i seg selv – og dermed fungere som scaffolding/støtte både for regninga og skrivinga?» spør PEL-lærer. Norsklærer følger opp slik:

Ei regnefortelling består som regel av tegning + regnestykke + fortelling. For tekstforskere regnes gjerne alt som tekst; det er bare de semiotiske uttrykkene som er ulike. Det er derfor interessant å se hvordan elever noen ganger velger å legge mest vekt på en av de tre tekstkomponentene, slik at vi oppfatter regnefortellinga som «mangelfull». Det trengs både kunnskap om eleven, om matematikk og om sammensatte tekster for å kunne si noe om hvilke tekstdele som «scaffolder».

Beskrivelsen av skriving som grunnleggende ferdighet i matematikk er tydelig på hvilken skrivekompetanse elevene skal tilegne seg

gjennom skoleløpet (KD, 2016). Vekten ligger på beskrivende og forklarende skrivehandlinger hvor formålet er kunnskapsutvikling gjennom å sette ord på oppdagelser og ideer. I matematikk presenteres de semiotiske medieringsressursene eksplisitt: I tillegg til å bruke matematiske symbol og det formelle matematiske språket skal elevene også lage tegninger, skisser, figurer, grafer, tabeller og diagrammer som er tilpasset mottaker.

Det å skrive regnefortellinger utgjør et grunnleggende steg på veien for elevene som skal tilegne seg stadig mer komplekse matematiske uttrykksmåter og medieringsressurser. Forskning viser at det er viktig for læring i matematikk at elevene kan sette ord på hvordan de tenker og går fram når de løser oppgavene (Ernest, 1998; Pimm, 1987). Dette kan knyttes til elevens evne til metakognisjon. Den matematiske kompetansen som skisseres i Ludvigsenutvalgets rapport (NOU, 2015), omfatter fem komponenter hvor *resonnering* handler om å kunne forklare hvordan man tenker. Gjennom å skrive slike regnefortellinger trenes også elevenes evne til å lese matematiske tekstoppgaver i den forstand at de lettere kan identifisere og trekke ut den informasjonen de trenger til å løse oppgaven.

Å skrive i matematikk ser ut til å være lettere enn å regne i norsk. På Ungdomsskolen er det Urd som engasjerer seg i dette temaet. I bloggen skriver hun at hun synes det er «vanskelig å se en direkte link mellom norskfaget og regning», samtidig som hun som kommende norsklærer «ønsker å ta regning som grunnleggende ferdighet seriøst.» Dette viser hun ved å gå inn i rammeverket for undervisninga. For Urd er det i arbeid med lesing og skrivning av sammensatte tekster at regning har en plass i norskfaget, eksemplifisert med tabeller, rutetider og statistikk, eller gjennom å regne ut hvor gammel en forfatter er, eller hvor lenge det er siden vi hadde nasjonalromantikken som litteraturhistorisk epoke. Men om regning spiller en avgjørende rolle, er Urd i tvil:

Men hva, hvordan, og når i all verden, skal jeg gjennomføre en undervisningstime der regning spiller en rolle? Er de overnevnte punktene, som å regne ut hvor gammel noen er, avgjørende? Jeg synes ikke det. Er kravet om regneopplæring i norsken bare fjas og fanteri? Har regjeringen laget flotte regler som aldri praktiseres? Eller er det mulig å ha regning som en naturlig del av faget, og bidra til at elevene får utviklet mattekunnskapene også i norsken?

I fortsettelsen av denne bloggen gir Urd selv mange gode eksempler på hvordan elever kan føre statistikker over egen lesing, skrive oversikter over leste bøker i søylediagrammer og skrive tidslinjer i litteraturhistorie, før hun avslutter: «Kanskje er ikke regning som grunnleggende ferdighet uoppnåelig i norskfaget? Hva tror dere andre?» Det er faglærer i norsk som besvarer Urds spørsmål. Han løfter fram at det er et potensial for arbeid med matematiske ferdigheter både i lesing, skriving og vurdering av sammensatte tekster og fagartikler. Dette kopler han til modaliteten grafikk, som i Skrivehjulet er en av de semiotiske medieringsressursene i den skriftlige verktøykassa. Han skriver:

Innenfor områder som multimodal komposisjon diskuterer man gylne snitt, geometriske figurer, modaliteters relasjoner til hverandre. Her er vurderingene både norskfaglige og matematiske. Så kan en spørre seg om disiplinen regnefortellinger er norskfaglig eller matematisk. Denne sjangeren hører vel hjemme i begge fagene.

Avslutningsvis vil vi peke på det positive i Urds kritiske tilnærming til arbeidet med grunnleggende ferdigheter. I dialog med faglærer kommer hun fram til gode muligheter for hvordan arbeidet med regning kan integreres i norskfaget. Spørsmålet om grunnleggende ferdigheter er imidlertid et så komplisert område at Ludvigsen-utvalget (NOU, 2015) foreslår å ta bort begrepet, fjerne det felles rammeverket og i stedet inkludere arbeidet med utvalgte kompetanseområder innenfor hvert enkelt fag.

Reisen til Egypt - et storyline-opplegg

Skotten Harkness (2012) regnes som en av skaperne av storyline-undervisninga, og metoden kjennetegnes ved at lærerne skaper en overordnet rammefortelling med en rød tråd. Elevene oppmuntrer til å være medskapere gjennom å ta stilling til hovedpersoner og setting i fortellinga og dens videre forløp: «Having established characters and setting the story now progresses through a series of incidents or events, some imagined by the pupils and others proposed by the teacher» (Harkness, 2012, s. 1). SKRIVUT-studentene våre designet et skriveundervisningsopplegg med «Reisen til Egypt» som rammefortelling, og her forteller Berit om oppstarten av storyline-uka:

Vi skal som sagt reise til «Egypt», nærmere bestemt Kairo. I sisteuka fikk vi elevene til å tro at de skulle ha ei økt med norsk penskrift, før Barbro banka på døren med et brev i hånden. Dette brevet var fra en «arkeolog» som inviterte oss til Egypt for å få hjelp til å grave opp en gammel grav. Da Bodil leste brevet, ble elevene veldig ivrige, men reaksjonene var varierte. Noen elever hoppet av glede, mens andre ble fra seg av skrekk pga. flyskrekk. Det var veldig stas å se at brevet og invitasjonen engasjerte elevene på en slik måte, jeg har aldri opplevd dem så engasjerte og ivrige i løpet av hele praksisperioden i år. I etterkant skulle elevene i gang med å lage sitt eget pass. Vi hadde laget et på forhånd, for å modellere for elevene. De fikk et passbilde av seg selv som de skulle lime på, samt skrive og fylle inn opplysninger om seg selv i passet. Billett måtte de også fylle ut. Elevene virket oppriktig motiverte for oppgaven, og spenningen med «skal vi virkelig til Egypt, eller er det bare på liksom?» lå hele tiden i luften.

Dette loggutdraget viser skriveaktiviteter knyttet til pass og billetter, og studentens beskrivelse av elevenes reaksjoner vitner om høyt engasjement og motivasjon for skriving, helt i tråd med grunntanken i storyline: «Storyline is not only about knowledge and skills

but also about feelings and attitudes» (Harkness, 2012, s. 1). Videre utover uka skreiv elevene en informativ tekst om Egypt, der en «guide» på forhånd viste dem bilder og en informasjonsvideo, samt det allerede omtalte brevet hjem for å fortelle om opplevelsene de hadde hatt i Egypt. Til slutt hadde studentene forberedt ei økt hvor elevene skulle skrive hieroglyfer sammen med en «arkeolog». «Flyvertinne» Barbro oppsummerer:

Dagen i dag var en dag med god flyt for både oss studenter og elevene. Ved at vi kledde oss ut, fanget vi elevene med en gang. Det var noen som hvisket i gangen «Se, det er ei ekte flyvertinne, vi SKAL til Egypt», før de kjente meg igjen. Elevene var interesserte i det som foregikk, og det skapte ei god ramme rundt hele dagen. I dette opplegget var det mye skjult skriving, fra mandagen med opplysningstekster som pass og flybilletter. Og i dag skrev elevene både hieroglyfer og brev hjem til Norge.

Opplegget var utvikla av studentene selv, inspirert av Barneskolens arbeid med *veiledet skriving*. Storyline omfattet en rekke førskrivingsaktiviteter, sjangermodellering og formålsrettede skriveoppgaver, samtidig som studentene veiledet skriveprosessene underveis. Skriveoppgavene som fulgte, fortsatte å tildele elevene roller som skrivende reisende, og hensikten med skrivinga var å dokumentere og å fortelle om hva de hadde opplevd på reisen. Elevene fikk prøvd seg på å fylle ut reiseskjema, de skreiv informativ tekst og brev, typiske sakpregede sjangre i samfunnet som elevene skal lære å mestre. Brevsjangeren er spesielt velegna til å arbeide med mottakerbevissthet, og er «sjølv inkarnasjonen av begrepet samhandling gjennom tekst» (Lorentzen, 2009a, s. 331).

Skriveaktivitetene som beskrives i studentenes logger, omfatter mange skrivehandlinger og formål, og de dekker mange av kompetansemålene knyttet til skriving. «Brevet hjem», en av tekstene skrevet «på reisen» sammen med studentene, illustrerer godt den

dynamiske relasjonen mellom skrivehandlinger og skriveformål i Skrivehjulet (Berge mfl., 2016; Fasting mfl., 2009). Et brev sorterer under skrivehandlinga å *samhandle*, og formålet er gjerne å holde kontakt eller utveksle informasjon. I dette tilfellet skulle brevet inneholde en oversikt over hva elevene hadde lært om Egypt, ei beskrivende skrivehandling som kan knyttes til tradisjonell dokumentasjon av fagkunnskap og formålet *kunnskapsorganisering*. Studentene hadde dessuten i dette skriveopplegget tatt elevene med til Kairo og til Giza gjennom fortellinger, bilder og film. Brevet hjem skulle utformes som et reisebrev om hva klassen hadde sett og opplevd på turen, noe som krever en evne til å forestille seg og *konstruere en tekstverden*. Studentene sørget for at begge disse formålene ble ivaretatt og forent gjennom å modellere sjangeren reisebrev, og de ga elevene en disposisjon hvor alle de egyptiske attraksjonene var listet opp og koplet til utvalgte fagord (sfinx, hieroglyfer osv.). Til sist endte brevene opp hos mor og far. I et par tilfeller ble det også besvart. Slik sett omfattet brevsjangeren i siste fase også sitt primærformål: *informasjonsutveksling*. I «passkontrollen» måtte elevene vise fram pass og billett som var fylt ut i tråd med bokstavhuset. Både dette og hermeskriving av hieroglyfer krevde arbeid med penskrift, ei skriveutfordring som hører inn under skriftlig mediering, navet i Skrivehjulet. Hermeskrivinga av hieroglyfer kan samtidig ha bidratt til å skape en viss bevissthet hos elevene om at en bokstav eller et ord kan representeres av ulike tegn.

I dette skriveopplegget gikk studentene inn i mange roller i tillegg til skriveleerrollen, de var reiseledere, guider og arkeologer. Sist, men ikke minst, fikk de erfare hvor stor betydning iscenesettelse av skriveoppgaver har for elevenes skriveiver og engasjement og for tekstene som ble til som et resultat av dette.

Både individuell og kollektiv skrivehjelp står helt sentralt i den skrivemetodikken studentene møter på Barneskolen. Dette gjør at studentene raskt får prøve seg som skriveveiledere innenfor et

fastsatt system med stasjonsarbeid og lærerstyrte skrivestasjoner. Mange av skriveoppgavene er dessuten ferdig utformet, og enkelte av teksttypene (for eksempel regnefortelling) er allerede prøvd ut i klassen, så studentene kommer på mange måter til dekket bord. Storyline-opplegget er derimot studentenes egen idé, og det er interessant å se de ulike skriveaktivitetene studentene utformer opp imot den etablerte skrivepraksisen de møter. Som vi har sett i kapittel to, er veiledet skriving ved Barneskolen vanligvis organisert som en hel skrive dag, som starter med en fellesopplevelse, arbeid med sentrale ord, tegning før skriving og et avsluttet skriveprodukt. Storyline strekker seg derimot utover ei hel uke, byr på mange ulike opplevelser, og fagord og modellering er knyttet til hver enkelt av de mange og korte skriveaktivitetene, som avsluttes i løpet av hver skriveøkt. Som vi har vist tidligere (se kapittel fire, Å bli ferdig – eller å ha noe å vise fram), kan det kvele skrivemotivasjonen dersom elevene ikke klarer å komme i mål med skrivearbeidet. Hver deloppgave må derfor ikke være for omfattende, slik studentene har klart i dette storyline-opplegget. Skriveoppgavene må kunne sies å være svært varierte, og, etter vårt syn, gjennomtenkte og med et tydelig formål. Det å operere som skrivelærer-studerer i et klasserom hvor det allerede finnes en veletablert kultur for skriving, ser ut til å ha inspirert dem til å prøve ut skriveoppgaver med andre rammer og et nytt design.

Skriving på fagets premisser: å skrive nyhetsartikkel i engelsk på Ungdomsskolen

Gjennom ungdomstrinnet møter elevene større faglige krav og større krav til skriveferdighet. Elevene utfordres til å skrive om nye emner og problemstillinger, og det forventes at de tar i bruk fagbegreper og kan skrive i fagspesifikke sjangre. Mange av skriveoppgavene som gis, er utformet slik at elevene kan synliggjøre

og formidle fagkunnskap, og kravene til elevenes tekster øker både med hensyn til innhold og form. Funksjonell skrivekompetanse er derfor tett knyttet til faglig utvikling. Følgende eksempel er hentet fra et skriveopplegg i engelsk på tiende trinn i Ungdomsskolen. I engelsk er det et mål for opplæringa at elevene skal kunne skrive ulike typer tekster med struktur og sammenheng og formidle aktuelle emner (KD, 2016). Ulriks elever skal skrive nyhetsartikkel, og han har forberedt elevene på sjangeren både gjennom å la dem lese nyheter på engelsk og merke seg ulike typer av nyhetsartikler. På forhånd har Ulrik hatt en Kahoot!⁵ med elevene om sentrale begreper brukt i nyhetsartikler (ingress, byline osv.). I loggen skriver han: «For at det ikke bare skulle være en underholdende quiz, men også et tydelig læringsinnhold, tok jeg en pause etter hvert spørsmål for å utdype de forskjellige begrepene.» Til slutt la Ulrik opp til

en grundig gjennomgang av hva en nyhetsartikkel inneholdt, samt hvilke momenter som var viktig å tenke på for å gjøre den ”newsworthy”. I samme slengen hadde jeg bevisst fokusert på at elevene skulle komme med forslag til hva slags nyhetssaker som kunne passe i de ulike grupperingene, slik at elevene hadde fått noen eksempler på nyhetstemaer de kunne skrive om.

Ulriks undervisningsopplegg omfatter mange førskrivingsaktiviteter hvor intensjonen er å forberede elevene på å skrive nyhetsartikkel. Noen av dem er knyttet til nyhetsartikkelens struktur og oppbygning, andre til sentrale begreper. Det er verdt å merke seg at Ulrik her har et særlig fokus på nyhetsartikkelens viktigste kriterium, nemlig at den skal være verdt å lese, eller «newsworthy». Hvilke nyhetssaker det skal skrives om, lar han i stor grad være opp til elevene, og elevenes eksempler skrives på tavla. Hvem som er tenkt som mottaker for nyhetsartiklene, nevnes ikke i bloggene

5 Spillbasert læringsplattform.

fra Ungdomsskolen, men det er naturlig å tenke seg den avislesende offentligheten. Skriveoppgaven er slik sett egna til å øve opp elevenes literacy-kompetanse knyttet til det å ytre seg i det demokratiske storsamfunnet (se beskrivelsen av nøkkelkompetansene til DeSeCo i innledningskapitlet, «Vi er alle skrivelærere» – om å utdanne skrivelærere).

Hvordan tar elevene imot denne skriveoppgaven? I oppstarten av skrivinga opplever studentene at elevene ikke kommer i gang med tekstene sine, Ulrik skriver:

Til tross for alt dette [forberedelsene] og at de hadde hatt som lekse på ukeplanen å tenke på nyhetstemaer, så hadde de aller fleste elevene store problemer med å komme i gang med skrivinga si. De hadde rett og slett ikke klart å bestemme seg for hva de kunne skrive om. Vi gikk rundt til de fleste elevene for å gi dem flere forslag og tips, men likevel var det mange som fortsatt ikke hadde kommet i gang med arbeidet sitt på slutten av timen (...) Det jeg tenkte i etterkant av engelsk-økta, er at jeg kanskje burde ha brukt en kort tenkeskrivings-tilnærming for å sikre at flere hadde noe mer å ta utgangspunkt i.

Tittelen på denne bloggen er «Utfordring med å sette i gang skriveoppgaver», noe som kan tyde på at Ulrik plasserer utfordringene hos seg selv som skrivelærer framfor hos elevene som skrivere. Han innser at han kanskje burde oppfordret elevene til tenkeskriving. Ulrik har i likhet med de andre andreårsstudentene ingen lang erfaring i å undervise i faglig skriving, og bloggene fra Ungdomsskolen vitner om at studentene synes det er krevende å skulle omsette skriveveteori i praksis.

Det er selvsagt vanskelig å gi eksplisitte oppskrifter for hvordan en kan designe en skriveoppgave og iscenesette et skriveopplegg som garanterer stor skriveaktivitet hos alle elever. Med støtte i nyere skriveforskning vil vi likevel stoppe opp ved noen sentrale ingredienser, nemlig sjanger, skriverrolle og mottaker, igjen knyttet

til formålet med skrivinga. Hensikten med førskrivingsaktivitetene som omtales i bloggen ser ut til å være å definere egenskaper ved sjangeren nyhetsartikler, og her inngår også lesing av ulike artikler. Selv om revisjonen av læreplanene i hovedsak har erstattet de tidligere sjangerbenevnelsene med mer overordnede kategorier, løfter skriveforskere fram at kunnskap om sjangre kan støtte elevers tekstproduksjon (se f.eks. Bakke & Skovholt, 2015; Blikstad-Balas & Hertzberg, 2015). Her er det ikke snakk om å ha et ensidig fokus på form, maler og mønstre, men ei sjangeropplæring som handler like mye om innhold og bruk (Smidt mfl., 2011). Skrivelærernes utfordring er å kunne legge til rette for at elevene opplever at sjangerkjennetegnene kan støtte dem i utforminga av deres egne tekster. For Ulrik sto «newsworthy» som et sentralt kriterium. Dette kan konkretiseres gjennom at elevene studerer de medbrakte avistekstene med et fokus på hvilke titler som fenger dem som lesere, og hvordan ingressen er utformet for å holde på lesernes interesse. Selv om tittel og ingress må stå i samsvar med resten av artikkelen, så kunne ei første skriveøving vært konsentrert rundt det å få til disse to komponentene, og gjerne gjennom å etterligne *tekstmønstre* fra avistekstene. Etersom elevene skal skrive på engelsk, vil også *tekstspråklige* lån fra modelltekstene være et nødvendig steg på veien for mange elever i dette skriveopplegget.

Den neste faktoren vi skal se på, er hvilken *skriverrolle* det legges opp til at elevene skal ta når de skriver nyhetsartikkelen. Smidt (1996) bruker begrepet *tekstlig skriverrolle* om hvordan skriveren plasserer seg i forhold til leseren, og har i flere studier undersøkt hvordan elevers utprøving av ulike roller influerer på skriveutvikling. Ongstad (2012) peker på hvordan enkelte sjangre også er rolletildelende, slik en nyhetsartikkel med sine premisser for form og nyhetsinnhold kan sies å være. Ongstad (2012) benytter begrepet *posisjonering* om hvordan elevskrivere håndterer form, innhold og skrivehandlinger i ulike kontekster, og i relasjon til andre.

I Normprosjektets forventningsnormer finner vi begrepet *skriverposisjon*. Etter sjuende trinn skal det vurderes i hvilken grad en tekst kommuniserer med leserne ut fra hvorvidt skriveren kan «innta relevante skriverposisjoner og veksle mellom ulike relevante skriverposisjoner» og om skriveren kan «vende seg på en relevant måte til kjente og/eller ukjente lesere». ⁶

I skriveoppgaver på skolen kan elevene bli bedt om å skrive ut fra eget perspektiv, eller skrive i rollen som noen andre, noe som har innvirkning på de skrivestrategiske valgene eleven tar. I nyhetsartikkelen tildeles elevene rollen som journalister, noe som innebærer fagspesifikk skriving innenfor et spesialisert domene. Formålet med å skrive nyhetsartikler er selvsagt ikke å gjøre elevene til utlærte journalister, men til det Otnes betegner som «en skolebasert variant av en profesjonell fagekspert» (Otnes, 2015b, s. 248).

I tillegg til en tydeliggjøring av formål innebærer det å designe vellykkede skriveoppgaver også å ha tenkt gjennom hva skrivinga skal brukes til og hvem elevene skriver for, enten det er skriving for en selv, eller for en eller flere mottakere. Til tross for forarbeidet med sentrale fagord og sjangertrekk ble det å skulle skrive engelske nyhetsartikler en problematisk oppgave for mange av tiendeklassingene. De visste ikke hva de skulle skrive om, og heller ikke for hvem. Ungdomsskoleelevenes oppstartsvansker med å skrive nyhetsartikkel kan nok tilskrives at de er uvante med skriverrollen som journalist eller faglig skribent innenfor et domene som er veldig forskjellig fra skriveoppgaver knyttet til mer hverdagslige domener. Et tydeligere skriveoppdrag kunne ha vært å instruere dem om å skrive nyheter som kan være av interesse for åttendetrinnselevne, for eksempel, noe som også ville gitt en mer autentisk skrivesituasjon og bidratt til å ufarliggjøre skriverrollen.

6 <http://norm.skriesenteret.no/forventingsnormene-2/>

Å skrive noveller på Ungdomsskolen: «9A tolker Frode Grytten»

På Ungdomsskolen satte studentene i gang et novelleprosjekt på niende trinn. Prosjektet gikk over flere uker og omfattet blant annet lesing av ulike noveller, arbeid med sjangertrekk og analyse og sammenligning av novelletekst og film med vekt på tilegnelse (adaptasjon). Elevene skulle også lese et utvalg av Frode Grytten's Twitter-noveller. Disse mikronovellene består av maksimalt 140 tegn og formidler et inntrykk, en stemning eller et tema som gir leseren rikelig anledning til å dikte videre. Dette var også utgangspunktet for skriveoppgaven studentene utformet. Elevene skulle «lese Grytten's twitterfeed, finne en tweet de likte og skrive en novelle basert på tweeten», står det i bloggen «9A tolker Frode Grytten». Dette skriveopplegget er lagt til en dobbeltime i norsk, og studentene ser også for seg at «de fleste av elevene vil klare å fullføre teksten i løpet av den gitte tiden.» Påfølgende blogg fra Urd tyder på at dette ikke skjedde: «Elevene skrev ikke så mye som jeg hadde sett for meg. Elevene var ikke like inspirerte som jeg hadde sett for meg. Elevene ivret ikke som jeg hadde sett for meg. Forventningene mine ble ikke innfridd.» I tillegg opplevde studentene at en elev «protesterte heftig på oppgaven, og nektet å skrive».

Studentene bestemmer seg for å fortsette skriveopplegget dagen etter, og har nå fokus på å gå nærmere inn på hver enkelt elevs skriveprosess gjennom å stille spørsmål, diskutere ideer og også skrive sammen med elevene. Den ene eleven som ikke ville skrive, ble tilbudt et alternativ, nemlig en Twitter-melding fra Oslopolitiet's operasjonssentral. Studentene åpnet også for at elevene kunne snakke med hverandre om de påbegynte tekstene sine. Endringene resulterte i at elevene arbeidet godt. Eleven som først ikke ville skrive, kunne etter hvert «begeistret» levere «en spennende actionnovelle på to sider» som han hadde skrevet sammen med Urd. I kapittel sju

(Å skrive seg fram til forståelse) redegjør vi for hvordan Urd brukte bloggen til å skrive seg fram til en forståelse av at de må tilpasse slike kreative skriveopplegg til den enkelte eleven. Vi refererer derfor bare en mindre del av Urds blogg her:

Dagen i dag har lært meg mye viktig. Jeg har for høye forventninger til elevenes skrivning, og må alltid huske at elever jobber svært forskjellig og har veldig ulikt kreativt nivå. For enkelte er det lett å skape en historie, for andre er det svært vanskelig. Ved å gå inn i hver enkelts arbeid og jobbe etter deres forutsetninger, kan man skape en god atmosfære, også for dem som synes skrivning er vanskelig.

I dette skriveopplegget endra studentene både på tidsramme og innhold for skriveoppgaven, men studentenes tette oppfølging av enkeltelevens skriveprosess synes å ha hatt mest å si. Dette ser vi av praksislærers svar til Urd: «Det du har erfart her, er viktig for oss som lærere. Tankeprosesser og kreative prosesser som skal lede til skrivning, er individuelle prosesser og kan være svært ulik fra elev til elev. Vi må ta høyde for dette i planlegginga vår.» I en ny blogg dagen etter konkretiserer praksislærer et forbedringspunkt med tanke på planlegging, nemlig å la elevene dele påbegynte novelletekster underveis i skrivinga:

Trykk opp utdragene og la elevene lese hver for seg. Les høyt noen av dem. Diskuter i fellesskap. Etterspør hvilke de likte best, hvorfor? Dette vil bringe dem mer inn i opplegget, antyde tolkningsrom og gi muligheter til assosiasjoner. Det vil sannsynligvis gi alle et bedre fundament å jobbe ut fra.

Det handler her om å lese tekstene og å snakke om dem. «Arbeid i tekster, med tekster, ut fra tekster!» skriver Smidt (2011, s. 25), og konkretiserer at det for en elevnovelle for eksempel dreier seg om å samtale om tema og innhold, hva elevskriveren ønsker å oppnå med den (formål) og hvilket språk og hvilke stilistiske virkemidler

som er tatt i bruk for å oppnå dette (form). Praksislærer peker på at en felles diskusjon vil kunne avføde flere assosiasjoner, noe som kan jamføres med Skrivehjulets terminologi å *forestille seg/å se for seg* og det å *kunne konstruere en tekstverden*.

Det kan diskuteres hvor snever eller styrt en skriveoppgave skal være. Kvistad & Smemo (2015) viser til et amerikansk utviklingsprosjekt fra 1970-tallet (National Writing Project), hvor Kirrie (1979) rapporterer om at lærere i mange tilfeller designer skriveoppgaver som gir for mange og detaljerte instruksjoner. Selv om føringene er ment som støttestrukturer til elevene som skal løse skriveoppdraget, kan effekten bli motsatt; det blir for mange elementer å forholde seg til i skriveprosessen. Begrenset valgfrihet kan også ha negativ effekt på elevenes kreativitet. Ifølge Kvistad & Smemo (2015) tilbyr vellykkede skriveoppgaver tilstrekkelig med stillaser og retningslinjer for gjennomføringen av skrivinga, samtidig som de åpner opp for at disse kan velges bort. Skriveopplegget rundt Frode Gryttens Twitter-noveller er et godt eksempel på hvordan studentene gjorde en relativt styrt skriveoppgave mer fleksibel både med tanke på innhold og form, og også med hensyn til den tida de hadde avsatt til skrivinga og hvor mye individuell skrivehjelp de så at det var behov for. Slike grep vitner om evnen til å kunne tilpasse opplæringa.

Tankevekker

I dette kapitlet har vi sett på ulike typer av tekstoppaver og skrive-situasjoner fra både Barneskolen og Ungdomsskolen med utgangspunkt i studentenes refleksjoner om igangsetting, gjennomføring og resultater av noen av de skriveprosessene de har ledet i klasserommet. Studentene har utformet skriveoppgaver i og på tvers av fag, og de ivaretar den fagspesifikke skrivinga både i valg av innhold, sitt fokus på tekstnormer og bruken av modelltekster.

På Barneskolen kommer dette særlig til uttrykk i skriveopplegget om reisen til Egypt, ved at elevene arbeidet med en rekke fagbegreper, som de, ved hjelp av modellering og veiledning fra studentene, skulle innlemme i sine faktatekster og reisebrev. På Ungdomsskolen lar studentene elevene arbeide med sjangertrekk ved både nyhetsartikler og noveller, men her ser vi at friheten elevene ble gitt til selv å velge nyhetssaker og mottaker, bød på utfordringer.

Det er imidlertid tankevekkende at skriveoppgavene i liten grad tar tak i elevenes digitale hverdagspraksis. Med unntak av skriveoppgaven knyttet til Gryttens Twitter-noveller er det ingen skriveoppgaver som utnytter digitale verktøys muligheter til multimodalitet, og sosiale mediers mangfold av mottakere. Vi kan derfor stille spørsmål om hvordan vi skal kvalifisere lærerstudenter til å utvikle skriveoppgaver som i større grad skaper tekster innenfor et mangfold av multimodale skrivepraksiser. Kan det være behov for at diskurser både innenfor studiefag og i praksisskole må spesifisere sjangerkrav knyttet til teknologiens medieringspotensial, og at praksislærere og faglærere i sterkere grad bidrar med modellering av multimodalitet i skrivesituasjonene?

Kapittel 6: De ferske skrivelærernes verktøykasse

Elevene vil få en modelltekst. De skal selv skrive et brev hjem til en venn hvor de forteller om reisen sin til Egypt. Jeg tror brevsjangeren kan være spennende å bruke, da elevene får skrive om «dagligdagse» hendelser og opplevelser. Det nevnes i Smidt at brevet er en inkarnasjon av samhandling gjennom tekst, brevet bygger relasjoner til andre, og det handler om den som skriver. Det utvikler til- og fra-teksten til en skriftsjanger som viser selve grunnlaget for skriftlig kommunikasjon gjennom tid og rom.

I dette kapitlet setter vi søkelyset på lærerstudentenes bevissthet omkring bruken av ulike verktøy i skriveundervisninga. Ut fra Berits logg kan vi for eksempel anta at studentene kjenner til modellteksten som et redskap i sjangeropplæringa. I storylineopplegget som vi beskrev i kapittel fem, brukte studentene slike modelltekster som verktøy når elevene skulle produsere både egne brev og pass (se også kapittel fem, Reisen til Egypt – et storylineopplegg). Det er imidlertid noe usikkert hva studentene legger i begrepet modelltekst. I en av Berits logger kan det synes som om det dreier seg om en eksempeltekst, mens det i en annen logg ser ut til å være en slags mal, et grafisk design der elevene skulle fylle ut bokser med et visst tekstinnhold, kanskje mer det som vi i kapittel to omtaler som ei skriveramme. Britas og Bodils logger antyder at de også har modellert på tavla hvordan en skriver et brev, og Bodil skriver at dette ble gjort sammen med elevene. I alle tilfellene endte

elevene opp med en modell basert på tegn og symboler, noe de kunne etterligne når de utformet sin egen versjon. Generelt kan en si at modellering har karakter av et kommunikasjonsverktøy, en måte å kommunisere ønsket handling, atferd eller resultat på, med støtte i det visuelle i tillegg til det verbale. Tegn og symboler er ofte sentralt innhold, som for eksempel når læreren modellerte brevskrivninga på tavla for at de skulle tilegne seg sjangeren brev.

Berits logg omhandler brevet som verktøy også på en annen måte. Berit og medstudentene har valgt å bruke brevsjangeren i utviklinga av mottakerbevissthet, et viktig utviklingsområde i sjuåringenes skriving. Vi refererte i kapittel fem til Lorentzen (2009a) som hevder at brevsjangeren er spesielt egna til å jobbe med mottakerbevissthet, og dette har Berit lest om i Smidt (2009, s. 325). Videre i loggen skriver hun at brevskrivninga er satt inn i en virkelighetsnær kontekst som Berit mener vil gi god skrivemotivasjon. Berits og medstudentenes valg av verktøy henger således nært sammen med en analyse av elevenes opplæringsbehov og deres vurdering av hva som vil være god tilpasset opplæring.

Videre i kapitlet gjør vi rede for hvilke verktøy vi ser at lærerstudentene tar i bruk i undervisninga når de er ute i praksis. Vi vil også gjøre rede for i hvilken grad studentene reflekterer over bruken av verktøy som ledd i en overordna tenkning omkring skriveundervisning. I tillegg har vi analysert diskusjonsloggene og bloggene for å finne ut hvilke verktøy lærerstudentene tar i bruk i sin egen læring og utvikling. Men først gir vi et kort innblikk i det lærings-teoretiske grunnlaget for bruk av medierende redskaper.

Teorien bak medierende verktøy

Teorien som ligger i bunnen for vår forståelse, er den sosiokulturelle teoriens fokus på *medierende redskaper*⁷ i læringsprosesser,

7 Vi bruker verktøy og redskaper som synonymer i denne teksten.

som har røtter i Vygotskijs (1934/2001) tenkning. Ifølge Kozulin (1995) videreførte Vygotskij Hegels tenkning om mediert interaksjon når han hevdet at menneskets høyere mentale prosesser var funksjoner av mediert aktivitet. Handlingene våre medieres (formes) ved hjelp av andre mennesker og kulturelle redskaper på en måte som spiller en avgjørende rolle under danninga og utviklinga av våre intellektuelle evner (Moll, 2001). Vygotskij var selv var først og fremst opptatt av det han kalte *mentale redskaper*, det vil si det semiotiske (meningsfylte) forrådet av symboler og tegn (språk) som står til rådighet for oss når vi skal tenke (Wertsch, 1991). Sagt på en billedlig måte er språket en slags «kulturelle briller» som påvirker hvordan vi ser og forstår verden. Men ifølge Vygotskij påvirker materielle redskaper meningsdanninga på en lignende måte, de er kulturelle bærere ved at de «presuppose collective use, interpersonal communication, and symbolic representation» (Kozulin, 1995). Som vi skal se i dette kapitlet, gjør studentene hyppig bruk av en rekke mentale redskaper og menneskelige ressurser som vi i dette kapitlet omtaler under samlebegrepet medierende redskaper.

Vygotskij (1978) mente at alle funksjoner i barnets kulturelle utvikling opptrer to ganger, først på det sosiale planet (interpsykologisk) og dernest på det individuelle planet (intrapsykologisk). Barnet tilegner seg (approprierer) måter å handle og tenke på i den omkringliggende kulturen og gjør dem til sine egne (internalisering). De medierende redskapene spiller en viktig rolle i denne prosessen ved at de knytter sammenhenger mellom det eksterne og det indre, mellom det sosiale og det individuelle (Wertsch & Stone, 1985). Denne tenkninga kan overføres til all læring uavhengig av alder. I undervisningsopplegget Berit skriver om i innledninga til kapitlet, er *modellteksten* et mentalt redskap, og hensikten med å ta modellteksten i bruk var at elevene skulle tilegne seg fellesskapets konvensjoner når det gjelder hvordan man utformer og kommuniserer gjennom brev. De lærer hvilke elementer som inngår

i kategorien 'brev' i vårt samfunn (appropriering). Samtidig blir sjangeren en del av elevene selv og deres måte å oppfatte skriftlig kommunikasjon på (internalisering). Elevene utvikler dermed kommunikasjonsferdigheter som gjør at de kan ytre seg som individer innenfor et kulturelt bestemt sjangerfellesskap.

Vi støtter oss i alle livets situasjoner på det de som har levd før oss har utvikla, uten at vi nødvendigvis er oss det bevisst. Ved å kalle dette *kulturelle verktøy* får Bruner (1997) fram at verktøyene vi støtter oss på, er tilpasset den kulturen der de er utvikla. Kozulin (1995), som bruker Vygotskijs begrep, har den samme forståelsen av kontekstens betydning. Han hevder at de mentale redskapene alltid må være i utvikling og må tilpasses den aktuelle konteksten for at barnet skal kunne få den nødvendige støtten i utviklingsprosessen. Kozulin bygger blant annet på Feuersteins forskning. Han observerte at immigranternes evne til å tilpasse seg den nye kulturen ikke så mye avhang av avstanden mellom den opprinnelige kulturen og den nye, men av immigrantenes evne til å opprettholde den kulturelle overføringa (transmisjonen) under de nye betingelsene. Kozulin hevder på dette grunnlaget at immigrantbarn kan få det vanskelig dersom foreldrene svikter rollen sin fordi de er uvillige eller uegna til å formidle den nye kulturen til barna. Overført til skolen betyr dette at lærere må utvikle og ta i bruk medierende redskaper som fungerer i vårt samfunn. I skriveopplæringssammenheng kan det for eksempel handle om å tilpasse de medierende redskapene til den teknologiske utviklinga.

Ricoeurs (1984) mimesis-begrep kan også belyse mediert læring. 'Mimesis' oversettes som oftest med imitasjon, og mediering i skriveopplæring handler ofte om læring der imitasjon av enten en levende modell eller en tekstlig modell er et vesentlig element. Ricoeur så imitasjon som en treledda prosess: *Mimesis₁ prefigurasjon*, *Mimesis₂ konfigurasjon*, *Mimesis₃ refigurasjon*. I dette ligger det at den som imiterer, allerede har en kulturell beredskap

for å tolke det som skal imiteres, dernest må han skape sin versjon og reetablere denne i konteksten. Inspirert av Ricoeur kan en dermed si at enhver imitasjon er en kreativ etterligning. Verktøyet tilføres noe nytt (merverdi) når det rekontekstualiseres gjennom individuell bruk. En imitasjon er altså ikke en passiv overtakelse. Her ser vi en parallell til Vygotskijs syn på internaliseringsprosessen; når den lærende konstruerer kunnskapen på nytt i egen kontekst og gjør den til sin, tilføres det noe nytt (Vygotskij, 1981). Modellteksten, som for eksempel teksten Berit brukte i storyline-opplegget vi har referert til, ble et medierende redskap i elevenes læring fordi den inngikk i en prosess der elevene rekonstruerte den i sin egen kontekst.

Mediering er et begrep som studentene erfaringsmessig sliter med å definere og forstå. Vi avslutter dette delkapitlet med et sitat der Avalos (2011) bruker springbrettmetaforen når hun forklarer hvordan mediering i form av dialoger, konversasjon og interaksjon får fart på læreres læring.

Mediations are like springboards that provide the impetus for moving from one point to another. An important part of teacher learning is mediated through dialogues, conversations and interactions centered on materials and situations (s. 16).

Studentenes eierforhold til verktøyene

Lærerstudentene i det første SKRIVUT-året erfarte hvor viktig det var å ha eierforhold til verktøyene de brukte i skriveundervisninga (Nilssen & Klemp, 2014). Studentene som var i praksis i en førsteklasse på Barneskolen, hadde stor tro på skolens systematiske arbeid med veiledet skriving, og var glade for å få prøve ut ett av oppleggene som var utarbeidet av skolens fremste lærere på feltet. Ett av undervisningsoppleggene var utarbeidet som en mal til bruk

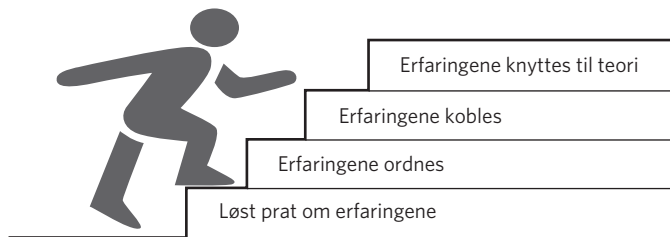
for opplæring i å skrive en faktatekst i sjangeren forsøksrapport. Denne sjangeren var ny for elevene, og studentene forventa at både nyhetens interesse og fysikkeksperimentet der de skulle «forske» på baser og syrer, ville motivere elevene. Skuffet måtte imidlertid studentene konstatere at skrivegleden uteble. Eksperimentet viste seg å være lite tilpasset deres elever. Studentene klarte heller ikke å veilede elevene i skrivinga fordi de ikke hadde klart å forestille seg hvilke veiledende spørsmål det viste seg å være behov for i skriveprosessen. Erfaringa var dermed at opplegget ikke fungerte som en oppskrift med garantert godt resultat. Da de uka etter gjennomførte en skrive dag basert på et selvutvikla eksperiment med tilhørende støtteark/skriverammer (Kringstad & Kvithyld, 2014) og forberedte, veiledende spørsmål, kunne de derimot registrere både skriveglede og gode tekster.⁸ En kan si at studentene hadde klart å lage *en kreativ etterligning* i tråd med Ricoeur (1984) som var tilpasset konteksten.

Ifølge Bakhtin (1981, s. 294) oppstår det alltid en form for motstand eller friksjon når noen skal tilegne seg et kulturelt verktøy. Det er ikke snakk om egentlig bevisst motstand, og friksjonen kan også føre til et positivt resultat, slik vi så i det forrige eksemplet. Når studentene skulle tilegne seg Barneskolens opplegg for veiledet skriving, oppsto det en friksjon, rett og slett fordi studentene hadde mangelfull kjennskap til forutsetningene for bruken av opplegget. De hadde ikke internalisert tenkninga som opplegget bygde på, og de mangla den erfaringa som skulle til for at de skulle kunne tilpasse opplegget til sin egen kontekst – elevenes forutsetninger og egne forutsetninger. Det ferdiglagde undervisningsopplegget fra Barneskolens erfarne lærere fungerte dermed ikke som et medierende verktøy for lærerstudentene. I andre runde hadde de

8 Prosessen med de to skrive dagsoppleggene der lærerstudentene utvikla egne støt-
tende stillas for elevenes læring, er mer utfyllende beskrevet i boka *Lærerstudenten
i møtet mellom teori og praksis* (Nilssen & Klemp, 2014, s. 197–206)

internalisert tenkninga i større grad, og dermed forutsett hvordan de måtte forberede seg og utvikle støttende stillas (scaffolding, Wood mfl., 1976) elevene trengte i læringsprosessen. De hadde fått et nødvendig eierforhold til verktøyet og opplegget. Studentene hadde kommet til topps i det Tiller (2006) kaller læringstrappa i et lærende praksisfellesskap (fig. 6.1).

Innenfor skolen er det mange eksempler på hvor dårlig det kan gå dersom man bare prøver å overta et kulturelt verktøy uten å få med seg grunnlagstenkninga. Mangelfull internalisering av grunnlagstenkninga bak nye didaktiske verktøy kan være en viktig årsak til fenomenet «kenguruskolen» som Tom Tiller omtaler (1990). «Kenguruskolen» er en betegnelse på skoler som hopper fra metode til metode eller fra guru til guru uten dypere forståelse for hvorfor, og uten helhetlige planer med verdimessig forankring. Ett eksempel er forsøket på å innføre prosjektarbeid i skolen, der mange av oss opplevde at overskriften på de ulike fasene i prosjektarbeidet fort var det eneste som skilte læringsprosessene fra tradisjonelt arbeid med oppgaver knyttet til læreboka. Skriveopplæringsmetoden LTG (Lesing på talemålets grunn) er et annet eksempel. Der var det flipp-over-arkene med rutiniserte fortellinger basert på en setning fra hvert barn (... , sa Eva. ..., sa Elise. ..., sa Eirik.) som hang lengst igjen. Verktøyets hensikt, som var å gi barna en levende opplevelse av sammenhengen mellom yringer og tekst (Lorentzen, 2009a), syntes å ha forsvunnet.



Figur 6.1 Læringstrappa (Tiller, 2006, s. 39).

Utviklinga av den prosessorienterte skrivinga synes å ha hatt en lignende utviklingskurve i mange skoler. Den blomstret da den kom på 1980-tallet, men dabbet av allerede tidlig på 2000-tallet. Erfaringa er at det ble skrevet mye, men at responsreglene ikke førte til funksjonell respons, blant annet fordi lærerne mangla kunnskap om tekstgrammatikk (Iversen & Otnes, 2016). Prosessen med flere utkast kan dermed bli nokså meningsløs for elevene. I SKRIVUT-materialet finner vi en logg der Bodil har observert hvordan en lang skriveprosess var med på å ødelegge en ung skrivers motivasjon:

For et par uker siden begynte de å lage en bok i norsken, og det skulle skrives både plandokument, førsteutkast og andreutkast. Dette syns Eskil er veldig mye, og han blir umotivert av at han aldri blir ferdig, aldri kan vise frem boka si til noen. Jeg føler ofte at han er i den onde motivasjonssirkelen der han hele tiden opplever nederlag.

Studentene hadde forventa at dette skulle være en lystbetont skriveoppgave, men opplevde at skriveprosessen førte til at elevene gikk lei underveis. Observasjonene førte til en fruktbar loggdiskusjon om hvordan en kan øke forskjellene på førsteutkastet og andreutkastet for å hindre at elevene opplever det som at de skal skrive den samme teksten to ganger. Noen av tiltakene som diskuteres, er å droppe bruken av viskelær, fargeblyanter og det endelige bokoppsettet i førsteutkastet. Men dette er tiltak som kan settes i verk neste gang de skal ha et større skriveprosjekt, det hjelper ikke Eskil her og nå. Eskil savner å kunne lykkes og bli sett gjennom et ferdig produkt, og er i ferd med å gi opp. Bodil opplever sin «beste dag i praksis» når hun etter å ha brukt store deler av dagen på å veilede Eskil og en medelev, belønnes med to strålende fornøyde gutter, som etter stor arbeidsinnsats og nysgjerrighet på rettskrivingsregler, kom ut med to gode produkter. Bodil erfarte i praksis hvor viktig skrivetese nummer 8, *Fullfør skrivearbeidene!* (Smidt, 2010a), er for skrivegleden.

Hensikten med å peke på disse eksemplene er å understreke at et verktøy ikke lenger blir et verktøy når studenten som bruker det, ikke har internalisert tenkninga som er innbakt i verktøyet, eller når verktøyet ikke er tilpasset konteksten. I vårt materiale framstår «Mine tekster» som et læringsverktøy som over tid har mista sin hensikt på denne måten. Basert på prinsipper for god skriveundervisning (Smidt, 2011, 2010a) er det en god idé at elever kan opparbeide seg en presentabel samling av egne tekster basert på skriveleksene. I loggdiskusjonene i SKRIVUT framstår imidlertid skrivinga i «Mine tekster»-boka som en motsats til lystbetont skriving. Tidlig i studieåret registrerer Berit at elevene mangler skrivemotivasjon knyttet til den teksten de skriver hver uke i hjemmelektse. Hennes analyse er at formålet med skriveoppgaven har blitt borte på veien, hun skriver: «Jeg tror formålet med denne typen skriving er tydelig og klart blant lærerne, men kanskje formålet er underkommunisert til elevene?» Midt i september bekrefter praksislærer at mottakerperspektivet ofte blir for lite poengtert, selv om de ser dette som sentralt for motivasjonen i alt skrivearbeid. Brita og Bodil som reflekterer over verdien ved «Mine tekster» i henholdsvis februar og mars, peker begge på at den manglende motivasjonen fører til underyting. Ifølge lærerstudentenes analyser av fokuselevenes skriving, gjør lekseformen elevene til dårligere skrivere enn de har potensial til. Fra en gang å ha vært et godt redskap i skriveopplæringa, synes «Mine tekster»-oppgaven å ha blitt kontraproduktiv. Britas logg «Lystbetont skriving» om hvordan Endre overkommer motviljen mot å skrive når han får en oppgave innenfor interessefeltet sitt, applauderes av praksislærer:

Det at du går i dialog med Endre og sammen kommer fram til en skrivelektse han er motivert for, er helt topp! Jeg regner med denne teksten hans kan bli veldig bra. Du har i alle fall lagt forutsetningene til rette for det. Supert tiltak. I den store sammenhengen, kan man også se på om dette er mulig for alle elever?

| Ting vi vil kvitte oss med | Idé-hjørnet | Det glemte bakrommet | Spesialavfall | Skrytelist |
|----------------------------|-------------|----------------------|---------------|------------|
| | | | | |

Figur 6.2 Pedagogisk loppemarked – spørsmål i skoleutviklingsarbeid.

Av responsen går det fram at lærerteamet flere ganger har diskutert hvordan de kan gjøre skriveleksene mer lystbetont. Erfaringene med Endre er så gode at praksislærer vurderer muligheten for å sette av tid på mandagene til å forhandle fram denne typen individuelle skrivelekser for alle elevene. I denne delen av diskusjonen er det i første rekke spørsmålet om motivasjon som er i fokus, og ikke betydningen av å ha et klart formål med skriveoppgavene, som var Berits opprinnelige poeng.

Vi har i dette delkapitlet pekt på faren for at verktøyene kan brukes på feil måte slik at de snarere hindrer eller medfører unyttig ekstraarbeid enn å støtte elevenes skrivning. Verktøyet er ikke et mål i seg selv, det skal være et redskap i læringa, en støtte på veien mot et læringsmål. Lærere må derfor hele tida evaluere, reforhandle og revitalisere bruken av læringsverktøyene. De bør spørre: Hva skal vi fortsatt ha på skrytelisten over det som vår skole er god på, hva brukes feil og må behandles som risikoavfall i organisasjonen, hvilke nye verktøy trenger vi å utvikle, og hva befinner seg på det glemte bakrommet og kan tas fram igjen fordi det fortsatt kan ha en verdi som støtte i læringsarbeidet?⁹ Figur 6.2 viser et skjema inspirert av arbeidsformen «pedagogisk loppemarked» slik det typisk brukes i satsinga «Ungdomstrinn i utvikling».

Vi skreiv i kapittel to (se Praksisskolediskurs 1: veiledet skrivning og kriterier for skrivning) om Barbro sin begeistring for

⁹ Arbeidsformen «pedagogisk loppemarked» ble først introdusert av Paul Bredeson, University of Wisconsin.

Barneskolens skrivemetodikk og bruken av 6+1-kriteriene. Dagen etter begestringsloggen skriver hun en ny logg som viser at studentene ikke overtar verktøyene ukritisk, men ser utviklingsmuligheter: «Jeg mener selv at man kan tilpasse denne metoden etter som man selv ønsker det. Det er bare kreativiteten som stopper deg! Og ut i fra hva jeg har erfart, passer den veldig bra overfor alle elever.» Verktøyet må tilpasses konteksten, slik at den som bruker det kan ha et eierforhold til det (Kozulin, 1995).

Verktøyene i kassa

Som vi viste i kapittel fire, er lærerstudentenes didaktiske tenkning sterkt influert av motivasjonsteori. Denne teorien preger også hvordan både Barneskole-lærerne og Ungdomsskole-lærerne omtaler behovet for verktøy. Differensierte eller *åpne oppgaver* som legger til rette for at elevene kan skrive innenfor eget interesseområde, slik vi så over at studentene diskuterte, ligger innenfor denne motivasjonsteoretiske forståelsesramma. De mange ulike verktøyene som under en samlebetegnelse kan kalles *førskrivingsaktiviteter*, kan også forstås innenfor ei slik forståelsesramme. Verktøyene studentene drøfter som egna i førskrivingsfasen, er i stor grad generelle pedagogiske hjelpemidler eller arbeidsmåter som kan brukes i ulike fag og læringssituasjoner for å motivere elevene. Det gjelder for eksempel tenkeskriving, tankekart/idémyldring/stikkord/faktasetninger, assosiasjoner med utgangspunkt i bilder, dramatisering/lærer-i-rolle, høytlesing av dramatisk tekst/skape atmosfære gjennom starttekst, stille spørsmål og «Jeg-slutter-å-lese-her-må-du-fortsette»-tekst. I Undis' blogg «Praksis og bloggprosjektet» foreslår Ulla at de kan ufarliggjøre skrivinga og skape mer motivasjon ved å dele opp skrivinga og for eksempel starte med tankekart eller tenkeskriving uten fokus på de formelle sidene ved teksten. I skrive-dagsopplegget «Skrekk og gru»

har Brita lignende tanker. De har planlagt å bruke et spennende lærer-i-rolle-opplegg (Sæbø & Allern, 2010) som hun håper kan være med på å skape «interesse, motivasjon og inspirasjon for temaet det skal skrives om.» Men så fortsetter hun:

I morgen skal vi ha høytlesning av en skummel historie sammen med effekter som skal gjøre det ekstra stemningsfullt. Når det kommer til temaet «spøkelseshistorie», tror jeg en slik start setter i gang tankene og setter elevene i den rette stemningen. Dersom de skal skrive en spøkelseshistorie, er det lite inspirerende dersom de er inne i en mer lystig stemning. Ved å komme i stemning kan det være lettere å sette i gang med skrivingen.

I denne delen av utsagnet nærmer Brita seg det sentrale i det funksjonelle synet på skriving som ligger til grunn for moderne skrivevidadaktikk, for eksempel representert gjennom Skrivetrekanten (figur 2.1) og Skrivehjulet (figur 5.1). For at skriveoppgaver skal fungere, må alle de tre aspektene formål, innhold og form være tydelige og henge sammen (Ongstad, 2004).

Selv om verktøyene er generelle og kan brukes i mange typer undervisning, er de i stor grad introdusert som arbeidsmåter i skolen i forbindelse med prosessorientert skriving og inngår som en del av det fagdidaktiske repertoaret innenfor skriving. Flere av førskrivingsaktivitetene er antakelig kjent for studentene fra egen skolegang, og de er også en del av lærerutdanningsdiskursen (studiediskursen) på tvers av faggrenser. Noen av førskrivingsaktivitetene er spesielt tilpasset til at læringsmålet har med skriving og produksjon av tekst å gjøre, for eksempel et HVEM, HVA, HVOR-skjema som strukturerer idemyldringa på Barneskolen. I det videre vil vi vise at svært mange av verktøyene studentene omtaler i loggene og bloggene, kan knyttes til prinsipper i teorier om læring og utvikling som ligger innenfor den sosiokulturelle teoriens forståelsesramme.

Tenkeskriving

I kapittel to viste vi at både skolediskursen, studiediskursen og den vitenskapelige diskursen innenfor skriving i sterk grad bygger på Vygotskij's tenkning og den sosiokulturelle læringsteorien. Vi har i dette kapitlet allerede nevnt at tenkninga om språk som medierende verktøy stammer fra Vygotskij. Ifølge Vygotskij fødes tankene gjennom språket (1934/1987, s. 255). Selv om både muntlig og skriftlig språk klargjør tanken, mente Vygotskij at skriving var særlig viktig for utvikling for eksempel av vitenskapelige begreper (Vygotskij, 1934/1987). Hoel (2002a), som bygger på Vygotskij's tenkning, forklarer hvorfor tenkeskriving er blitt et så viktig redskap innenfor skrivepedagogikken:

Through writing we are able to follow a train of thought, retrieve it, and develop it further by restructuring and discovering new associations. Such retrospective structuring is important with regard to the creation and maintenance of longer deliberations and reflections (s. 17).

I loggen nedenfor beskriver Berit hva som skjedde da hun i tråd med denne tradisjonen brukte tenkeskriving som inngang til en samtale med andreklassingene på valgdagen:

Elevene begynte raskt med arbeidet. Noen av elevene skrev stikkord og tegnet ting som omhandlet valget. En elev skrev stikkord som Jens Stoltenberg og logoen til mange partier. Andre slet virkelig med å komme i gang. Det endte med at mange tegnet i stedet for å skrive, eller skrev stikkord som fotball, frokost og andre typer valg som de tar i løpet av en dag – hvilket var veldig bra! De tolket valg på *sin* måte.

Selv om det var politisk valg som var tenkt som tema i klassens time, endte Berit opp med lytttekroksamtaler om alle former for valg. Av de videre refleksjonene går det fram at Berit ikke er helt

fornøyd med gjennomføringa av timen. Hun oppsummerer timen slik: «Kanskje jeg skulle latt være å rette dem inn på valget 2013, og heller bare latt det være med temaet valg (slik de tolket ordet)? Eventuelt måtte jeg ha snakket mer om valget på forhånd.» Når praksislærer svarer på denne loggen, roser han Berit for å ha fått til god muntlig aktivitet i lyttekroken, men påpeker samtidig at hun underveis i elevenes skriveprosess opererte med ulike formål: tenkeskriving ut fra egne assosiasjoner på den ene sida, og forberedelse til samtale om valgdagen på den andre. «Jeg tror det er lurt å bestemme seg på forhånd for hva formålet med skrivinga er. Og her ser du jo at det er bare en liten nyanse som skal til før det blir to forskjellige skriveoppgaver med forskjellige mål.»

I kapittel fire (se Å skrive for noen – mottaker av teksten) viser vi at Berit knytter den manglende suksessen med tenkeskrivinga til at det mangler en konkret mottaker for teksten. Ifølge teori har den jo det, skriveren selv, men dette er ikke Berits fokus. Berit sier derimot at hun fortsatt har tro på arbeidsformen og vil undersøke videre hvordan den kan brukes både som støtte for skriveutvikling og som utgangspunkt for samtaler i lyttekroken.

I utdraget fra Ulriks logg går det fram at tiendeklassingene ikke var vant med tenkeskrivingsformen som de brukte som innledning på arbeidet med en fagtekst:

I og med at elevene ikke hadde jobbet med tenkeskriving tidligere, var det ekstra viktig å presisere at dette skulle være en kreativ inngang som kunne være litt uvant, men at det ikke fantes noen “feil” måte å gjøre det på, så lenge man bare lot pennen/blyanten jobbe hele tiden.

Andretrinnslevnene som Barbro har observert, er derimot kjent med tenkeskrivingsformen: «Elevene visste rammene; de visste at dette bare var tanker de skulle skrive ned til seg selv – at dette ikke var en tekst som skulle analyseres og evalueres.» Barbro på sin side observert at praksislærerens bruk av tenkeskriving førte

til mye feilskrivning og lite lesbar tekst. Spørsmålet hun stiller på grunnlag av det hun har observert, viser at Barbro har en kritisk tilnærming i studiearbeidet: «Men det jeg begynte å tenke på er elevenes rettskriving og ortografi – om man har for mye tenkeskriving/skriving der man ikke skal tenke på rettskriving, så kan det i verste fall gå utover elevens rettskriving? Eller?» I kapittel tre (se Samtaler i fortolkningsfellesskap) kommenterer vi denne loggen i forbindelse med at vi drøfter studentenes kompetanse innenfor vurdering. I denne sammenhengen vil vi peke på at spørsmålet fra Barbro også viser at hun ennå ikke er helt fortrolig med idéen bak tenkeskrivingsverktøyet.

I Ullas blogg finner vi en meningsutveksling mellom Ulla og Urban om erfaringene med at de ba ungdomsskoleelevene skrive logg underveis i et skriveprosjekt. Egenvurdering synes å ha vært hensikten med loggen. Lærerstudentene har forventninger om at loggskrivninga kan føre til forbedringer av tekstene i en siste fase. Samtidig peker de på at «elevloggen er gull verdt» i deres eget arbeid med å videreutvikle seg som lærere.

Medelever som støttende stillas

Scaffolding-begrepet (Wood mfl., 1976), eller det norske *støttende stillas*, forekommer flere ganger i materialet. I eksemplet vi har valgt, beskriver Brita en situasjon der en medelev fungerer som et støttende stillas for en annen, men uten å bruke fagbegrepet. Derimot har hun tatt i bruk begrepet *signifikante andre* fra Mead (1934/1974) speilingsteori for å understreke hvorfor Espen faktisk fikk en funksjon som et støttende stillas for Eskil. Brita skriver:

Det jeg observert i dag, var at han hadde en helt annen type skriveglede. Jeg tror kanskje det at Erling satt rett over, satte «standarden» for Espen også. Erling fungerte som den signifikante andre for Espen, og hjalp kanskje Espen med å komme seg videre. Han kunne

jo ikke gjøre det dårligere enn Erling. Espen produserte et godt resultat og brukte den tiden han trengte, men samtidig så fulgte han alltid med på om Erling var kommet mye lengre. Kanskje er dette et partnerskap som vil trekke Espen lengre i skrivningen sin?

En kan her tenke Espen som en støtte på flere måter. I og med at Brita peker han ut som *en signifikant andre*, kan Brita ha vært opp-tatt av den mellommenneskelige relasjonen og betydningen det har for skrivemotivasjonen til Eskil at han får jobbe sammen med en person som betyr noe for han. Ut fra Vygotskijs teori er Espens også *en mer kompetent andre* (Vygotskij, 1930–35/1978) i situasjonen, en som fungerer som et medierende redskap i situasjonen ved å bruke sin høyere kompetanse i samspill med Eskil når oppgaven skal løses. En kan også tenke på Espens skrivning som ei funksjonell *skriveramme* eller en mal for Eskils skrivning. Både Vygotskijs tenkning om læring med støtte i mer kompetente (Vygotskij, 1930–35/1978) og begrepet *støttende stillas* (scaffolding) (Wood mfl., 1976) knyttes i loggdiskusjonene sammen med Vygotskijs postulat om *den proksimale utviklingssonen* (1930–35/1978). Bruner ble tidlig kjent med Vygotskijs arbeider. Begrepene hans passer så godt sammen med Vygotskijs tenkning at studentene ofte tror at begrepene kommer fra Vygotskij.

Respons, medelevrespons

Både lærerrespons på elevtekster og medelevrespons er omtalt som viktige redskap i studentenes logger og blogger. Igjen er det den grunnleggende ideen i sosiokulturell teori om læring som en sosial prosess (Vygotskij, 1930–35/1978) som er det teoretiske opphavet til verktøyets sentrale rolle i prosessorientert skrive-didaktikk. Vygotskijs tenkning er blant annet videreført av Mercers (1995) forskning om språkets avgjørende rolle i læringsarbeidet i klas-serommet. Før vi går videre inn på de didaktiske konsekvensene

Mercer trekker på grunnlag av den sosialkonstruktivistiske teorien, vil vi kort nevne at Mercer avviser Vygotskijs verktøymetafor når det gjelder språkets rolle i læringsprosessen. Han skriver:

The image of language as a «tool» is misleading, because tools are normally ready-made, given objects that are picked up and used to do a job and are unchanged in the process. Language is not like that. By using language to learn, we may change the language we use (s. 6).

Mercers poeng er at språket, ulikt de fleste verktøy, endrer seg når det brukes. Læringsprosessen er, ifølge Mercer (1995), en prosess der elever og lærere konstruerer kunnskap i fellesskap gjennom dialog. Ved å bruke språket i denne prosessen, vil språket gradvis endre seg.

Mercer (1995) trekker fram tre dimensjoner som må ivaretas i læringsarbeidet: Elevene må få sette ord på sine tanker, elevene må få tilgang til hverandres tanker, og måten elever og lærere samtaler på, må være tilpasset læringsmålet. Det siste punktet er sentralt i lærerens responsarbeid. Lærerens respons bør være relevant for læringsmålet både når det gjelder innhold og form. For eksempel må læreren gjøre et bevisst valg av vokabular som kan støtte at elevene utvikler nødvendige fagbegreper. I SKRIVUT har vi vært bevisst på hvordan faglærerne og praksislærerne i SKRIVUT gjennom responsen kan demonstrere hvordan en kan gi konstruktiv tilbakemelding, vise relevant bruk av teori og introdusere et relevant fagspråk. Ifølge Dysthe & Hertzberg (2009) viser de internasjonale metastudiene til Black og Williams (1998) og Hattie og Timperley (2007) at respons uten tvil har betydning for elevens og studenters prestasjoner. Videre peker Dysthe og Hertzberg på at studiene er samstemte på at responsgiver må gi svar på følgende tre spørsmål for at responsen skal være effektiv: *Hvor skal den lærende (målet, feed up), hvor står den lærende (feed back), og hvor skal den lærende gå videre (feed forward)?* Som det framgår mange steder i

denne boka, har SKRIVUT-studentene i særlig grad vært opptatt av klare skriveformål i arbeidet med elevene. I denne sammenhengen handler imidlertid eksemplene i første rekke om hvordan responsarbeid i klasserommet bidrar til at elevene får tilgang til hverandres tanker og får satt ord på sine tanker, de to første punktene til Mercer (1995).

Vi har valgt et eksempel fra Ullas blogg der hun omtaler medelevrespons i grupper. Ulla mener det er viktig at de som kommende skrivelevere er bevisst på hvorfor de bruker medelevrespons, og hun utfordrer medstudentene til å diskutere dette. Selv tenker hun at det kan være gunstig for begge parter, da den som gir respons får sett andres måter å skrive en tekst på, kan plukke ut elementer i teksten han/hun synes er bra og forklare hvorfor, samt prøve å se forbedringspotensialet. For den som mottar responsen, er det nok nyttig å få andres synspunkt på teksten og forslag til videre framdrift. Siden alle i gruppa skulle gi respons til alle, kan det også være med på å styrke følelsen av at man bidrar til at produktet skal bli best mulig, siden tilbakemeldingene vil forbedre teksten.

Ulla får et par responser som følger opp den samme tenkinga. Undis legger til at aksept eller kritikk fra en medelev også kan motivere elever til å arbeide. Dessuten mener hun at det kan være lettere å vise et uferdig arbeid til en medelev enn til læreren. I en blogg noen dager etter reflekterer Undis videre over betydningen av at elevene reflekterer rundt egen skriving. For å klare å skrive en individuell del av en hel fortelling er elevene avhengig av å snakke mye rundt egen skriving, det er god trening, mener hun:

Elevene får høre hva andre synes, og de må komme med argumenter for hvorfor de har valgt å skrive oppgaven slik de har, ikke minst må de komme med tilbakemeldinger til andres skriving. Når de arbeider på denne måten, må de planlegge bedre, og de må tenke på

andre enn seg selv når de skriver teksten – noe som gir større sjanse for et bedre resultat.

Her er Undis inne på hvordan refleksjon over tekst og respons kan styrke mottakerbevisstheten, det samme læringsmålet Berit hadde i eksemplet med brevoppgaven som vi starta kapitlet med. Forskning på studentenes loggskrivning i praksis viser at studentene er svært opptatt av ros som positiv forsterkning, og især når det gjelder atferd (Nilssen & Klemp, 2014). Begrepet *ros* er påfallende lite anvendt i loggene og bloggene. Begrepene *respons* og *tilbakemelding*, som i større grad enn 'ros' knytter an til noe konkret hos eleven, synes å ha tatt over.

Avtalen med studentene i SKRIVUT-prosjektet var at et antall av loggene og bloggene skulle omhandle skriveopplæring inkludert hvordan de ga elevene tilbakemelding på tekst. Det førte til mange logger om analyse av elevtekster og hvordan en kunne tilpasse opplæringa for den enkelte i Barneskolen, men langt færre om hvordan de ville arbeide med formativ vurdering som del av skriveopplæringa. I hovedsak drøfter studentene hvordan de kan gi elevene motiverende muntlig respons underveis i selve skrivesituasjonen. I intervju blir Barbro utfordret på hvorfor de ikke skreiv så mye om hvordan å gi respons på elevenes skriftlige arbeid. Barbro har ikke noe direkte svar på det, men påpeker at de har jobbet en god del med dette på Barneskolen i praksisperiodene, og at hun mener hun har utvikla seg mye på det punktet. I intervjuet med Brita kommer det imidlertid fram at de heller ikke har snakka så mye om temaet i veiledningssamtalene. Skriftlig respons på ferdige elevtekster synes dermed å ha vært noe de arbeidet med individuelt i praksisopplæringa på Barneskolen.

I bloggane er spørsmålet om hvordan en bør vurdere og gi respons på elevtekster langt hyppigere behandla. I tillegg til eksemplene fra Ullas og Undis' blogger som alt er nevnt, finner vi temaet behandla i

Urds, Unas og Urbans blogger. Urds blogg, som vi omtalte i kapittel fire (se Å skrive for noe – om publisering av tekster), handler om hvordan en kan utvikle en delingskultur, som er en forutsetning for at medelevrespons skal fungere. Una følger opp dette perspektivet. Urbans blogginnlegg setter søkelyset på hvordan arbeidet skal organiseres for at responsen skal få noen nytteeffekt. To andre blogger involverer medstudenter, praksislærere og faglærere i en diskusjon om motivasjon og retting av nynorsktekster. Både i disse bloggene og i andre går det fram at studentene opplever at det er vanskelig både å vurdere elevarbeid og å finne fram til framovermeldinger som er forståelige og fungerer veiledende for elevene. Vi finner imidlertid ingen diskusjon om for eksempel kriteriebasert respons, et tema som vi ofte møter som lærerutdannere, for eksempel gjennom tredjeårsstudentenes bacheloroppgaver. Derimot diskuterer SKRIVUT-studentene, slik vi viste i kapittel tre (se Skriveopplæring og vurdering av tekst), at de er usikre på hvilke forventningsnormer de kan ha til elevene. Lærerstudentenes vurderingskompetanse er grundigere behandla i kapittel tre.

Modellering

Modellering som arbeidsform innenfor undervisning bygger på sosiokulturell tenkning om læring gjennom *imitasjon*. Ifølge sosiokulturell teori handler ikke dette om en rein overføringsprosess der eleven kopierer lærerens handlinger mekanisk og uselvstendig. Ifølge Vygotskij (1934/1987) er imitasjon mer å forstå som ledd i en transformasjonsprosess. Tanken er at eleven etter å ha observert ei handling skal være inspirert til å prøve ut sin egen versjon av den observerte handlinga i sin egen kontekst. Ifølge Vygotskij er derfor imitasjon en konstruktiv prosess.

Kringstad og Kvithyld (2014) definerer både bruk av *eksempeltekst* og *synliggjøring av selve skriveprosessen* som viktig modellering

i skriveundervisning. Bruk av modelltekster innebærer en fare for at teksten oppfattes som en oppskrift som skal følges slavisk. I en studie av skrivning i naturfag fant Lykknes og Smidt (2010) at avskrift krever bevissthet om rekontekstualisering, og de konkluderer med at selv slik imiterende skrivning derfor kan ha en læringseffekt. Dette støttes av Strømman (2014) som fant at «(av)skrivninga [kan] ha en kunnskapslagrende og organiserende funksjon samtidig som de naturfaglige begrepene kan være en port inn til faget» (s. 164). I en studie av skrivning på førstetrinn fant Semundseth og Hopperstad (2010) at skriveoppgavens åpenhet trolig har betydning for kreativiteten ved bruk av modelltekst. Valget mellom å skrive av en felles tekst eller «skrive noe dere synes er bedre» førte til at fellesteksten for en del av elevene bare ble et støttende stillas (Wood mfl., 1976) på veien mot tekster med stor individuell variasjon. Funnene i disse tre undersøkelsene belyser Ricoeurs (1984) tenkning om imitasjon som kreativ etterligning (*mimesis*₁₋₃) som vi har beskrevet tidligere i kapitlet (se Teorien bak medierende verktøy).

Kringstad og Kvithyld (2014) argumenterer for at modellering som synliggjør skriveprosessen er viktig for at elevene skal kunne tilegne seg gode skrivestrategier. Denne typen modellering kan beskrives som en situasjon der læreren viser det som skal læres gjennom fysisk handling (demonstrasjon), samtidig som det føres en samtale på metanivå som analyserer og setter ord på det som skjer. Sagt med Vygotskijs begreper er læreren en mer kompetent som legger til rette for en mediert læringserfaring der tre sentrale kriterier er ivaretatt: *intensjonalitet* (intentionality), *overføringsverdi* (transcendence) og *mening* (meaning) (Kozulin, 1995, s. 63–67). Læreren handlinger gjør det som kan være en tilfeldig situasjon, om til en intensjonell erfaring som setter fokus både på et læringsobjekt og på den lærende. Læringsobjektet, for eksempel hvordan læreren vil at elevene skal forbedre hverandres tekster gjennom pararbeid, vises på en måte som gjør at elevene ikke

bare passivt registrerer det. Demonstrasjonen følges opp gjennom verbale ytringer (metasamtale) som bekrefter lærerens intensjonalitet. Overføringsverdien til den situasjonen der elevene selv skal gjennomføre arbeidet, er det sentrale, for eksempel at å gi respons til en annen skal gjennomføres med respekt for den andres arbeid (vist både gjennom lærerens rolige atferd og metasamtalens poeng om at en må ta vare på hverandres følelser). Modelleringa fungerer bare medierende dersom lærerens handlinger og medfølgende ytringer (metasamtale) gir mening for elevene.

I loggmaterialet finner vi flere eksempler på at studentene snakker om betydningen av modellering, de fleste av dem er nært knyttet til modellteksten og det Bodil kaller «eksplisitt sjangeropp-læring», som i breveksemplet vi starta kapitlet med. I det følgende eksemplet står den modellerende handlinga på selvstendige bein uten en eksempeltekst. Her refererer Barbro til en veilednings-samtale der faglærer i norsk berømmer en medstudent for måten hun modellerte skrivning tilpasset elevenes utviklingsnivå på tavla. Barbro skriver:

Det var at hun modellerte alle bokstavlyder, tegn, mellomrom, ja alt hun skrev foran elevene. Jeg har aldri tenkt på å modellere mellomrom og tegn på den måten før: «K-a-i-r-o mellomrom e-r mellomrom f-i-n-t utropstegn».

I den påfølgende responsen påpeker faglærer at det er flere måter å modellere skrivning på, og som hun observerte i løpet av praksisbesøket, både modellering av struktur, oppsett og innhold. Vi ser også bruken av *skriverammer* (se beskrivelse i kapittel to Skriveforskningsdiskursen: Skrivetrekanten, modelltekster og kartlegging av skrivekompetanse) og kravspesifikasjoner knyttet til skriveoppgaver (kriteriebasert skrivning) som en type modellering.

Studentene i Ungdomsskolen skriver ikke så ofte om modelltekster og modellering, selv om begrepene, eller synonymmer som

eksempeltekst, forekommer. Vi omtalte i kapittel fem (Å skrive noveller på Ungdomsskolen: «9A tolker Frode Grytten») Urds blogg der hun skriver om hvordan hun arbeidet for å få elevene i gang med novelleskriving. Opplegget var at arbeid med ei Frode Grytten-novelle (eksempeltekst) skulle inspirere elevene i arbeid med egne noveller. Forventningene til opplegget ble ikke innfridd, og Urd bestemte seg derfor for å «bruke tid på å hjelpe dem med å komme i gang, stille spørsmål, komme med ideer, skrive sammen med osv.» I ei av gruppene protesterte en av elevene heftig på oppgaven. Dette løste Urd med å la eleven velge en tweet fra Oslo Operasjonssentral som modelltekst i stedet for Grytten-novella. Urd skriver:

Dette begeistra ham, og sammen skrev vi en spennende action-novelle på to sider! Eleven var veldig fornøyd da dagen var over, og da jeg møtte ham senere sammen med elever fra en annen klasse, ba han meg fortelle dem om novellen han hadde skrevet. Det var et herlig øyeblikk!

I responsen påpeker praksislærer at modellering kunne vært nyttig i dette tilfellet. Modellteksten var ikke et tilstrekkelig medierende redskap, og Urd ble derfor tvunget til å bruke mye av sin ressurs til å arbeide sammen med den ene eleven som *en mer kompetent andre*.

Meningsfulle skriveoppgaver, autentiske skrivesituasjoner, storyline

Både studentene i Barneskolen og i Ungdomsskolen er opptatt av at skriveoppgavene må være meningsfulle for elevene. Vi har allerede vært innom dette poenget i dette kapitlet i forbindelse med leksediskusjonen på Barneskolen, og vi leser det samme ut av Unas blogg om novelleskriving. I en annen blogg skriver Urban om en

situasjon der en lite motivert elev lot seg inspirere da han kunne lage en reklame for et motorisert kjøretøy på to hjul som han var interessert i. At læringsarbeidet må gi mening er innenfor sosio-kulturell teori tett knyttet til læring som en sosial prosess der den lærende får del i fellesskapets meningsskapende univers (Vygotskij, 1930–35/1978). Læringskonteksten er en vesentlig bit av læringsarbeidet innenfor en slik forståelsesramme, og en konsekvens av prinsippet om *situert læring* kan være å legge vekt på autentiske skriveoppgaver (Witteck, 2004). Vi har også tidligere referert til Ongstads (2004) triadiske oppfatning av skriving. Skrivere må alltid ha noe å skrive om, noe å bruke skrivinga til og tilgang til måter å uttrykke budskapet på. Dette synes å være etablert som et overordna perspektiv på skriving hos lærerstudentene i SKRIVUT, slik vi har skrevet om i kapittel fire. Det er en forståelse som ligger i bunnen når de framhever betydningen av «autentisk skriving», «virkelighetsnær sammenheng» som kontekst for skriveoppgaver og «realistiske oppgaver». Dette er sterkt framme i begrunnelsen for storyline-opplegget som vi beskrev i kapittel fem (se Reisen til Egypt – et storyline-opplegg). Brita gjør for eksempel et poeng av at alle får noe å skrive om når hele klassen gjør en reise sammen, mens Berit peker på at styrken ved opplegget er at det tar utgangspunkt i dagligdagse hendelser, og at de dermed kan ta utgangspunkt i elevenes kunnskap.

Alle de fire studentene på Barneskolen understreker det følelsesladete ved storyline-opplegget. Ord som brukes er spenning, forventning, frykt (pga. flyskrekk), lyst/lystbetont, engasjement og motivasjon. Bodil påpeker det lekne ved opplegget. I den allerede nevnte studien av Semundseth og Hopperstad (2010) rapporterer de om en tilsvarende opplevelse av lekenhet og engasjement i et storyline-opplegg knyttet til Kaptein Sabeltann. Mange første-trinnselever viste at de både hadde noe å skrive om og språk til å uttrykke seg med da de skreiv flaskepost til kapteinen. Flere jenter

valgte imidlertid å begrense arbeidet til å kopiere modellteksten læreren skreiv sammen med klassen. Semundseth og Hopperstad diskuterer om det kan ha skyldtes at jentene ikke fant mottakeren relevant og meningsfull. «Reisen til Egypt» synes å ha gitt mening for de fleste. Studentene rapporterer om stort engasjement og flere uttalelser som viser at elevene levde seg inn i situasjonen. En elev fant det bevist at de skulle ut å reise, da han observerte en «ekte» flyvertinne i korridoren. En annen lufta følgende bekymring for Berit om bagasjeinnhold og -mengde: «Berit, det står antall kolli på billetten – skal vi ha med oss EN koffert? For da må jeg jo ha med meg badeshorts, det er jo sikkert varmt der!» Skrivninga ga mening for elevene fordi den inngikk i en meningsfylt kontekst. Elevenes læring ble støttet gjennom mellommenneskelige relasjoner og mentale redskaper.

Vi vil også nevne et opplegg der Berit hadde som mål å lage en «autentisk skrivesituasjon» der en lite motivert elev skulle oppleve «meningsfull skriving». Dette oppnådde hun da hun starta å brevveksle med eleven gjennom ei brevbok. Kravet var at eleven skulle skrive et nytt brev annenhver dag. I loggen drøfter Berit opplegget blant annet ut fra *5 kriterier for skriving* som hun har lest om i en fagartikkel (Kvithyld & Aasen, 2011a). Skal skolen lykkes, argumenterer hun, bør skolen framheve «at skriving ikke skal ses på som en transformasjon av ferdig formulerte tanker». Da kan elevene slå av «sensureringsmekanismen» og la «tankene flyte fritt». Her berører Berit ei sentral utfordring ved skolen som institusjon og institusjonalisert mediert læring.

Eksemplene som vi har hentet fra studentenes logger og blogger, viser at studentene i varierende grad knytter skrivedidaktikken til den sosiokulturelle teorien som ligger til grunn for de ulike medierende redskapene. Når Barbro bekymrer seg over om tenkeskriving kan gå ut over elevenes rettskriving (se kapittel tre, Samtaler i fortolkningsfellesskap), er det et eksempel på at

hun heller ikke fullt ut er innforstått med grunnlagstenkninga. Det kan synes som om Ulf har en lignende vei å gå når det gjelder forståelse, når han etter ei uke med gode skriveopplevelser spør i bloggen om skolen kan bruke mye tid på uformell skriving som ikke vurderes. Studentenes begrunnelser for valg av arbeidsmåter er ofte på et mer praktisk eller motivasjonsteoretisk nivå. Eksemplene viser likevel at studentene er på vei til å tilegne seg både medierende verktøy og fagspråk som hører til innenfor sosiokulturell læringsteori. Noen studenter viser også at de er på vei når det gjelder å eksplisitt knytte verktøyene til teori. Vi tar med et bloggeksempel der Undis knytter tankekart-verktøyet spesifikt til den kognitive konstruktivismen:

Tankekart skal virke som et verktøy som skal gjøre det lettere for dem å samle den informasjonen de har. Siden de har arbeidet med temaet i prosjektuka tidligere, var det mange som satt inne med mye informasjon. Tankekartet har også støtte i den kognitive konstruktivistiske læringsteorien. Ved å bruke tankekart får elevene samlet tankene sine og strukturert dem inn i et skjema.

Eksemplet fra Berits logg kan tyde på at hun er bevisst det sosiokulturelle teorigrunnet for respons som medierende redskap. Bakgrunnen er en prosessorientert skriveoppgave der Berit mener studentene med fordel kunne brukt responsverktøyet mer. Dette begrunner hun slik:

Med utgangspunkt i læringsteori bygger responsgiving på synet av at språkutvikling og læring skjer i samhandling med andre. Når man er respons giver, blir eleven mer bevisst som leser og lærer å sette ord på sine observasjoner rundt teksten, samtidig som en får følelse av at andre faktisk har behov for dine kunnskaper (...) Samtidig gir responsgiving elevene mulighet til å tilegne seg og bruke metaspråk, de blir mer reflektert over egen tenkning. Elevene blir på en måte

«tvunget» til å se tilbake på teksten sin, se teksten utenfra, og snakke om den som en reell tekst – de utvikler metaperspektiv på teksten sin.

Loggteksten fortsetter med en refleksjon over hvordan elevene kunne gitt hverandre respons i grupper og hvordan dette kunne bidratt til å styrke mottakerbevisstheten i skrivinga. Her ser vi igjen den sosiokulturelle tenkninga om læring som en sosial prosess, om sammenhengen mellom tanke og språk, og om hvordan skriving gir den lærende en mulighet til å gå tilbake i teksten og reflektere på nytt over egen tenkning.

Rom i verktøykassen med lite innhold?

Hvilke verktøy finner vi *ikke* i studentenes logger og blogger? Analysen gir ikke grunnlag for noen omfattende drøfting av spørsmålet, men et par ting har blitt tydelig. Tatt i betraktning elevenes alder, er det for det første påfallende at loggene fra Barneskolen i så liten grad omhandler tegning. Berit har to innspill om tegning som støtte og modellering, der hun setter søkelyset på at tegning både kan fungere som starthjelp ved utforming av regnefortellinger, og at den kan gjøre regnefortellinga mer meningsfull. I studentenes beskrivelser av veiledet skriving legges det ikke like stor vekt på tegnastasjonen. Tegninga regnes som en sentral del av tekstska-pinga, og for de elevene som ikke fullt ut behersker skrifta, er det nettopp tegninga som bærer meningsinnholdet i teksten og har størst funksjonell tyngde (Kress, 2003). Storyline-opplegget om Egypt, som studentene planla på egen hånd, omfattet også produksjon av sammensatte tekster som pass og billetter, og nedtegning av hieroglyfer, og det ble tegnet sfinxer og pyramider i arbeidet med faktatekstene. Men studentene har lite fokus på hvordan denne skrivinga kan øke elevenes semiotiske kompetanse og styrke deres evne til å sammenskrive ulike modaliteter. I forskningsprosjektet *Multimodalitet, leseopplæring og læremidler* (MULL) rapporteres

det om lignende funn. Her så forskerne at etter hvert som elevene skriver mer, blir det lagt mindre vekt på tegning, og at både lærere og elever oppfatter det som en friere aktivitet enn skriveoppgavene (Smidt mfl., 2011). Flere forskere har konkludert med at det er utvikling av skriftspråklig kompetanse som får mest oppmerksomhet i skolen (Klæboe & Sjøhelle, 2013).

Bloggene gjenspeiler også at studentene i Ungdomsskolen i større grad bruker internett som kunnskapskilde og som hjelpemiddel i læringsarbeidet. Urban foreslår for eksempel at det bør være obligatorisk for elevene å bruke its learning eller Facebook til å dele forslag og arbeid etter skoletid. Det vises også til internettressurser som bilder, filmer og animasjoner, og Ulla påpeker i et tidlig blogginnlegg at de må bli flinkere til å aktivisere ungdomskoleelevene gjennom bruk av visuelle virkemidler. Multimodalitet som fenomen kommer til syne i Urds blogginnlegg der hun omtaler sammensatte tekster i matematikk, når hun diskuterer arbeid med regning som grunnleggende ferdighet i norskfaget. Også i arbeidsoppgaven nynorsk-rap synes det å ligge innbakt en positiv holdning til å ta i bruk flere typer uttrykk i elevtekstproduksjonen. I blogginnleggene om internett i undervisninga og om digitale verktøy i skolen begrenser imidlertid studentene seg til å peke på at slike verktøy finnes og kan tas i bruk, og til å hevde at det er hemmende for arbeidet at det er for få maskiner tilgjengelig. Selv om moderne medier er mer i fokus i undervisningsarbeidet, er ikke multimodalitet et særlig påakta tema i bloggene, verken som del av studentenes tekstkompetanse eller som redskap i læringsarbeidet. Studentene gjør heller ikke bruk av de multimodale virkemidlene i egne logger og blogger i noen særlig grad (Strømman, 2015).

Studentene i Barneskolen var lærere på tredjetrinn. Det innebærer at mange av elevene fremdeles har utfordringer når det gjelder skriftforming. Vi har likevel bare funnet få eksempler i loggene på at dette får fokus, og at studentene diskuterer medierende verktøy,

som for eksempel det Brita omtaler som «skrivehjelperen». Skrivning på tastatur som medierende redskap, som med jevne mellomrom kommer opp i den offentlige debatten og som kan argumenteres for med støtte i forskning (Lorentzen, 2007), diskuteres ikke.

Mange av verktøyene studentene drøfter som medierende redskaper i elevenes læring, er direkte overførbare til deres egen situasjon som lærende. Studentene omtaler for eksempel ulike former for tenkeskriving i egen skriveutvikling, respons fra medstudenter og lærere, og fokuselevoppgaven som en autentisk arbeidsoppgave. Studentene diskuterer også det vi kan kalle lærerverktøy. Noen er generelle didaktiske hjelpemidler, sånn som planleggingsdokumentet som studentene på Barneskolen diskuterer som støtte i arbeidet med differensiering av undervisninga, og MAKVISE (motivasjon, aktivisering, konkretisering, variasjon, individualisering, samarbeid og evaluering) som er en variant av de såkalte MAKIS-prinsippene (Imsen, 2009, s. 302). Mehlums didaktisk-metodiske hjelpemodell er et lærerverktøy som Berit har hentet fra den fagdidaktiske litteraturen. Som vi beskrev i kapittel fire (Igangsetter og drahjelp), bruker Berit den i kombinasjon med MAKVISE når hun diskuterer hvordan *grunnfølelshjelp* kan være en slags «tenningsplugg» for skrivemotivasjonen.

Det er særlig i loggen fra barneskolestudentene at vi finner de fagdidaktiske lærerverktøyene beskrevet og diskutert, for eksempel *6+1 Traits for writing* (Culham, 2005), som vi omtalte i kapittel to. Et annet eksempel er *5 kriterier for skrivning* (Kvithyld & Aasen, 2011a), som vi har omtalt tidligere i dette kapitlet. Som vi også viste i kapittel to, var Barbro svært begeistra for 6+1-metodikken, «[de] er så sabla gode» at hun nesten ikke kunne vente med å fortelle de andre lærerstudentene om dem. At studentene stadig kommer tilbake til dem, kan tyde på at 1–7-studentene opplever at denne typen lister over prinsipper i skriveundervisninga er til god støtte i deres egen utvikling som skrivelærere.

Både 1–7-studentene og 5–10-studentene hadde fokuselevoppgave som arbeidskrav, men som vi beskrev i kapittel en er rammene for arbeidskravet noe ulike. 1–7-studentenes arbeidskrav, som har fokus på begynneropplæring, er tydeligere når det gjelder kravet til analyse av elevenes utvikling innenfor lesing eller skriving. Det kan forklare hvorfor *elevtekstanalyse* er godt representert i loggene fra Barneskolen, mens bloggene ikke har dette fokuset. For 1–7-studentene er elevtekstanalysen et viktig redskap som former dem som lærere innenfor praksisskolediskursen. Kompetanse innenfor elevtekstanalyse er avgjørende innenfor veiledet skriving (Klæbo & Sjøhelle, 2013) (se også kapittel to, Praksisskolediskurs 1: veiledet skriving og kriterier for skriving) og generelt innenfor tilpasset skriveopplæring.

Tankevekker

I dette kapitlet har vi beskrevet hvordan studentene anvender ulike verktøy som støttende stillas for elevenes skriving. Vi har også vist hvordan studentene diskuterer bruken av verktøy gjennom utforskende samtaler i logg og blogg. Gjennom disse samtalene viser studentene at de er i stand til å vurdere verktøyets relevans i henhold til målet med skriveoppgavene. Samtidig viser studentene i logg- og blogginnlegg at de er nysgjerrige på hvordan den sosiale konteksten verktøyene inngår i, kan støtte skrivingas formål. Samtaler preget av sterk refleksjon har gjort studentene i stand til å utvikle verktøyene slik at verktøybruken i mange sammenhenger framstår som kreative etterligninger. Gjennom foredrag, bøker, og nettressurser får norske lærere i dag et rikt tilfang på verktøy til støtte for elevens skriving. I dette mylder av verktøy er det en utfordring å vurdere verktøyets relevans for skriveformål og sosial kontekst. Kanskje norske skoler har noe å lære av SKRIVUT-studentenes reflekterende verktøypraksis?

Kapittel 7: Å skrive seg inn i skrivelærerrollen

Du tenker jo hele tiden mens du skriver også, så det er det en større prosess bak da, mens det muntlige skjer jo på en måte der og da.

Det skrevne digitale formatet ble valgt som samspillsarena i SKRIVUT-prosjektet, med bakgrunn i teorier om å skrive for å lære (Vygotskij, 1934/1987). Slik vi beskrev i kapittel seks, ses skriving som et medierende mentalt redskap som fremmer refleksjonen (Hoel, 2002b). Vi begynner kapitlet med et sitat fra Barbro der hun i intervju beskriver hvordan det skriftlige skiller seg fra det muntlige. Hun opplever at skriving krever en mer omfattende tankeprosess enn den muntlige meningsproduksjonen. Og når de også snakker om loggene i de muntlige veiledningssamtalene, forlenges tankeprosessen ytterligere. I dette kapitlet analyserer vi lærerstudentenes logger og blogger som medierende verktøy i studentenes lærerutdanning. Hvordan tar de dette verktøyet i bruk som et ledd i å utvikle sin egen praktiske yrkesteori (Handal & Lauvås, 1983) og sin lærerrolle? Hvordan preges den skriftlige dialogen av at studentene samtidig skal skrive seg inn i den akademiske sjangeren? Hvilke skrivehandlinger preger tekstene, og hvordan er samspillet i det digitale rommet? Vi starter kapitlet med en gjennomgang av hva vi vet om interaktiv skriving som medierende redskap i lærerutdanninga.

Skriftlige samtaler som lærerutdanning - hva vet vi?

Praksislogg er et kjent begrep i mange lærerutdanninger, men oppfatninga av sjangeren og bruken av praksisloggen som læringsverktøy er svært ulik. Den ene ytterligheten er logg som et personlig domene, der lærerstudenten bruker loggen som personlig dagbok og refleksjonsrom. Motsatt ser vi varianter der praksislærer bestiller refleksjonstekster innenfor et gitt tema og en gitt mal. I vår sammenheng følger vi den sosiokulturelle teoritradisjonens syn på læring som en grunnleggende sosial prosess. For representanter for denne teoritradisjonen er det et poeng å rive refleksjonen løs fra den kognitive og individuelle forankringa som loggskrivninga tradisjonelt har hatt, og knytte den inn i en kollektiv eller dialogisk sammenheng, slik Hoel (2002a) uttrykker:

Variasjonen, ulikskapen og spenninga mellom dei ulike stemmene utgjør ei kjelde til læring og refleksjon – i dei ulike stemmene, i møte og konfrontasjon mellom ulike perspektiv, bakgrunn, kunnskap, meiningar og erfaringar, ligg eit potensial for læring (s. 447).

Praksisloggen har ifølge Dysthe, Hertzberg og Hoel følgende tre funksjoner (2010, s. 70): Den tar vare på inntrykk, observasjoner, situasjoner, episoder og tanker som er relatert til praksissituasjonen, den er grunnlag for refleksjon, og den er hjelp til selvvurdering. Mens *spontanloggen* som skrives der og da, i første rekke fyller den første funksjonen, vil *refleksjonsloggen* som skrives i en seinere fase, også fylle de to siste funksjonene. De to utgavene av praksisloggen representerer dermed to ulike refleksjonsnivå (Dysthe, mfl., 2010; Firing, 2004).

Loggene og bloggene i SKRIVUT har innhold som retter seg mot alle de tre funksjonene. Firing (2007) har forska på skrivning av praksislogg i praksisdelen av bachelorutdanninga ved

Luftkrigsskolen i Trondheim. Hans studie støtter oppfatninga om at skriving av praksislogg som inngår i en dialog i et lærende fellesskap, har betydning for kvaliteten på refleksjonen. Firing fant at studentene klarte å overskride det konkrete og komme over i analytisk og logisk tenkning. Fra å hatt et emosjonelt utgangspunkt med fokus på egen opplevelse ga studentene teksten gradvis et mer kognitivt preg som kommuniserte i dialog med andre. Loggskrivings dialogform viste seg å være et godt utgangspunkt for videreutvikling.

Når loggen får en leser, kan en snakke om et tredje refleksjonsnivå. Skriveren må da bygge opp *et midlertidig felles forståelsesrom med leseren* (Rommetveit, 1974), som «forutsetter en bevissthet på et høgre nivå enn når man skriver bare for seg selv» (Hoel & Gudmundsdottir, 1998, s. 84). Hoel og Gudmundsdottir har i sin forskning på loggskrivning i lærerutdanninga sett på hvordan slik skriving fungerer i en kontekst der de selv som lærerutdannere var i tett dialog med studentenes refleksjonstekster. Informantene var studenter i universitetets lærerutdanning som var ute i en lengre alenepraktisperiode som del av sin praktisk-pedagogiske utdanning. De erfarte at den skriftlige dialogen førte til at lærerstudenten tok inn flere perspektiver og endra *tolkningsposisjonen* (interpretive background, Hundeide, 1988) på måter som brakte tenkninga videre.

Vi har funnet bare få studier i tillegg til Hoels og Gudmundsdottirs undersøkelse som dokumenterer praksisloggen som læringsverktøy i lærerutdanninga. I en stor kvantitativ undersøkelse i Israel finner kun 30 % av lærerstudentene «reflective diary» som et svært effektivt prosesseringsredskap for refleksjon (Smith & Lev-Ari, 2005). En nederlandsk studie (van der Leeuw, 2006) fant at skriving av praksislogger raskt blei rutinisert og at tekstene framsto som fattige tekster med lavt læringspotensial. Klemps (2013) studie fra allmennlærerutdanninga viser derimot at praksisloggen har et

potensial som læringsverktøy som kan bidra til at studentene både tar et utforskende perspektiv og i større grad relaterer erfaringer i praksis til teori og andre praksisverdener (profesjonaliseringsperspektiv, se figur 1.1). Studien viser imidlertid at den individuelle variasjonen i skrivinga er stor, og at skriving i seg selv ikke er noen garanti for at det bygges bro mellom de to lærutdanningsarenaene. Loggens funksjon som læringsverktøy er dermed avhengig av kvaliteter i den læringskonteksten den tas inn i.

Når det gjelder bloggformatet, har vi ikke funnet noen direkte sammenlignbar studie. Grüters (2011) har imidlertid studert refleksjonen i blogger som ble skrevet av språkvitenskapsstudenter som del av studiet. Et hovedfunn i denne studien er at skriverne veksler mellom et narsissistisk perspektiv og et dialogisk perspektiv, og at dette får konsekvenser for refleksjonstekstens utforming som henholdsvis dagbok-lik og rapport-lik. Det utvikles dermed en ny hybrid tekstkultur der det lånes fra flere sjangre og der det veksles mellom dem uten at det nødvendigvis etableres noen form for internt hierarki. Grüters hevder således at refleksjons-i-blogg kjennetegnes av en iboende dynamikk som kan bevege seg mellom en narsissistisk og en dialogisk posisjon, alt etter hvilken sjangerforventning som dominerer. Konklusjonen synes dermed å være den samme som i Klemps loggstudie (2013), refleksjonskvaliteten er avhengig av kvaliteter i den læringskonteksten bloggen eller loggen tas i bruk i.

En svensk ph.d.-studie av nettbaserte studentdialoger (Amhag, 2010) har funn som gir grunn til optimisme når det gjelder det potensialet som ligger i nettbasert skriving i lærerutdanninga. Studien har undersøkt om og hvordan studentenes skriftlige, asynkron dialoger bidrar til utvikling av kollektiv og individuell læring i en nettbasert lærerutdanningskontekst. Arbeidsformen og sjangeren synes å ha mange fellestrekk med loggdiskusjonene og blogginga i SKRIVUT. Det handler om skriving uten store formkrav,

individuell skriving som bidrar i en asynkron skriftlig dialog, som i sin tur inngår i en større muntlig dialog. Videre handler det om forventninger om å ta i bruk begreper og andre teksters meningsinnhold i egen argumentering, og det inkluderer et responssystem. Studien, som anvender Bakhtins teori, finner at studentene, om enn i ulik grad, suksessivt utvikler evnen til å bruke meningsinnholdet som et aktivt redskap i skrivinga for å utvikle ny forståelse og nye perspektiv, individuelt og kollektivt. Og det er særlig samspillsdimensjonen som har betydning for læringa. Amhag mener det skjer et paradigmeskifte til «mellan jag och andra»:

Mening blir ett resultat av spänningen i skillnaden *mellan jag och andra*, men också genom den kollaborativa lärprocessen i de gemensamma aktiviteterna och de dialogiska interaktionerna. Denna växelverkan eller relation mellan olika meningsbetydelser har en potential att anpassa eller avgränsa andra. I varje yttrande finns från bekräftande till mer eller mindre övertygande ord, med spår av egna och andras *röster* från olika kontexter. Dessa ord og röster antas och förstås hur studenten tolkar dem (Amhag, 2010, s. 104. Kursiv i original.).

Brita har erfart dette gjennom SKRIVUT. Hun synes at hun har lært å reflektere gjennom å delta i den faglige dialogen med de andre i læringsfellesskapet, hun sier:

Du lærer å tenke over ting på en helt annen måte. Altså når du snakker med andre studenter om hva de har sett og sånn, så har vi en helt annen måte å snakke om det på (...) våre refleksjoner er kommet litt lengre fordi vi har fått innspill fra alle slags hold, og så er det jo å se praksis og teori sammen

Hoel (2002a), som også bygger på Bakhtins arbeid i sin vektlegging av meningsskaping og læring gjennom dialog, identifiserer tre former for dialog i loggskrivinga. Disse er: dialogen mellom

skriverens tanke og ordene som settes på papiret, dialogen mellom skriveren og den leseren han forestiller seg (reell eller imaginær) og den eksternaliserte dialogen mellom skriveren og den reelle leseren (s. 18). Hoels viktigste bidrag til forståelsen av logg som mediator for læring knytter seg til responsen som et nødvendig aktiverende prinsipp: «Meaning is not located in a word or a text in itself, it is constructed as ‘an ideological bridge’ between the dialog partners and is therefore inseparable from intercourse» (Hoel, 2002a, s. 18, anførselstegn i original). Ut fra dette kan en si at betydningen av loggskrivning som redskap for refleksjon i lærerutdanninga, ikke kan forstås uavhengig av dialogen (eller de dialogene) den er en del av. En praksis med utgangspunkt i Hoels forskning omkring betydningen av skriving og respons vil legge stor vekt på dialog mellom faglærer, praksislærer og lærerstudenter så tett opp til praksissituasjonen som mulig for å oppnå kvalitet i refleksjonsprosessen.

Studentenes skrivehandlinger og formål: å skrive i blogg og i diskusjonsforum

Hvilke skrivehandlinger ser vi i studentenes loggteksster? Praksisloggene i lærerutdanninga omtales som refleksjonslogger, og skrivehandlinga *å reflektere* er i fokus. Relatert til Skrivehjulet (figur 5.1) er refleksjon tett knyttet til skriveformålet *Identitetsdanning og selvrefleksjon, metakommunikasjon og egenvurdering*. Praksislogger handler i stor grad om studentenes identitetsdanning som kommende lærere og deres egne refleksjoner og vurderinger knyttet til profesjon og egen praksisrolle (Klemp, 2012a), og SKRIVUT-studentenes logger og blogger skiller seg ikke fra dette. Det er ikke dermed sagt at studentene er jeg-orienterte i skrivinga. Refleksjonene i loggene og bloggene handler også i stor grad om de andre skriveformålene, slik Klemp (2012b) har vist i en tidligere studie av studenters praksislogger. *Kunnskapsutvikling og Kunnskapsorganisering og -lagring* er

særlig sentrale formål i mange av refleksjonstekstene til studentene. Når Bodil 27. januar bruker loggen til å analysere tekster fra den sju år gamle fokuseleven sin, og bruker teori til å diskutere «semantisk bevissthet» og finner ut at eleven ligger «mellom stadiene fonologisk og ortografisk skriving», så er det kunnskapsorganisering og lagring som foregår. Når Urban samme dag reflekterer over sammenhengen mellom effekten av medstudentrespons og grundig planlegging i samskrivingsprosjekter basert på observasjoner i ungdomsskolen, så er formålet å utvikle kunnskap om hvordan han som lærer best kan støtte elevenes skriving i seinere skriveopplegg. Brita peker på at SKRIVUT-prosjektet har lært henne refleksjon som sjanger, hun sier: «Jeg føler jo at jeg kan skrive logg bedre nå enn jeg gjorde før. Før var det sånn 'i dag har vi gjort det og det og det'. Det var referatlogg. Nå er det mer refleksjonslogg.»

Andre skrivehandlinger kommer også til uttrykk. Studentene *beskriver* undervisningsopplegg, både for å kontekstualisere egne observasjoner og erfaringer og for å organisere og lagre kunnskap. Undis skriver: «Jeg har i større grad reflektert rundt praksis og skriving. Det er derfor en fin erfaring å ha med seg, og ikke minst det at jeg kan finne tilbake i bloggen ved senere anledninger.» Loggførte praksisobservasjoner og refleksjoner kommer eksplisitt til uttrykk i studiet både i diskusjoner og studentframlegg, i fagtekster og til eksamen, og de tas også i bruk som eksempler i faglærernes undervisning (se kapittel to, Sammenhenger mellom lærerutdanningsarenaene i SKRIVUT). Studentenes beskrivelser, kartlegginger og tidlige refleksjoner over enkeltelevers lese- og skriveutvikling inngår som et ledd i dette. Loggens og bloggens egnethet som lager for observasjoner, situasjoner og tanker (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2010) er særlig framtreddende i arbeidet med fokuselevoppgaven. I intervjuet med Bodil kommer det tydelig fram i samtalen at fokuselevoppgaven endra hvordan hun brukte loggen, hun sier: «De to første ukene så [skreiv jeg] kanskje mest til praksislærer, men etter hvert så kjente

jeg at jeg var interessert i å bruke loggene senere.» Loggen ble enda klarere et redskap til informasjonsinnsamling for henne.

Selv om både loggene og bloggene ofte er preget av retrospektiv refleksjon over hva studentene har observert i klasserommet, finnes det også mange tilfeller av framoverrettet refleksjon. Studentene prøver *å se for seg* hva som kommer til å skje, eller hvordan noe de har planlagt, kommer til å fungere. Ifølge Dewey (1933) er framovertenkning en minst like viktig del av læringsprosessen som den retrospektive refleksjonen. Britas logg i forkant av storylineopplegget «Reisen til Egypt» er et eksempel på det (se beskrivelse i kapittel fem). I loggen reflekterer hun over hvordan enkelte elever vil trenge god modellering, og dette kan ha hatt stor betydning for den vellykkede gjennomføringa. Loggskrivninga brukes også til *å utforske* teori, både det å skrive seg inn i teori og til å utforske hvordan teorien anvendes i praksis. Teoriens plass i refleksjonstekstene utdyper vi mer i et seinere delkapittel.

I SKRIVUT ser vi at det å ta i bruk formatene blogg og diskusjonsforum muliggjør en større vekt på det *å samhandle* gjennom skrift. Det å skrive for flere og definerte mottakere gir en autentisk skrivesituasjon, og innleggene postes med forventning om et svar, slik vi har beskrevet i det første kapitlet. Hvordan samhandlinga framstår i det skriftlige materialet, og hva studentene tenker om denne samhandlinga, er gjenstand for drøfting i delkapitlet *Dialog i et læringsfelleskap?* Her vil vi bare peke på at det ikke er diskusjoner med stor uenighet og høy temperatur som preger SKRIVUT-loggene, og de er ikke nødvendigvis skrevet for *å overbevise* leseren om en sak. Likevel ser vi at både logger og blogger, det siste formatet kanskje mer enn det første, brukes til å prøve ut egne standpunkter overfor andre, om det er medstudentene, praksislærere og faglærere, eller teoretikere og styringsdokumenter. Studentene argumenterer for eller imot pedagogisk nivådeling, mobilbruk i klasserommet, regnefortellinger som støtte i begynneropplæringa,

og lekser som mengdetrening i skriving. Det finnes mange eksempler på at studentene inviterer til debatt. Som vi har sett i kapittel fem, diskuteres temaet skriving i matematikk og regning i norskfaget, både på Barneskolen og i Ungdomsskolen, og her er det særlig Urds innlegg som eksplisitt utfordrer: «Er kravet om regneopp-læring i norsken bare fjas og fanteri? Har regjeringen laget flotte regler som aldri praktiseres?» Brita på sin side inviterer til debatt om hvorvidt Barneskolens store satsing på skriving kommer i veien for læring i andre fag, og da spesielt behovet for ressurser til tilpas-set matematikkundervisning.

Igland og Sundby (2012, s. 126) drøfter hvordan vi i vestlige land ofte bruker krigsmetaforer når vi omtaler argumentasjon. Vi *for-svarer* en posisjon, vi *vinner* et ordskifte, vi *skyter ned* noens argu-menter. Det er imidlertid ikke slik at argumentasjon alltid har som formål å overbevise noen. Argumentasjon har også mer harmoni-serende dimensjoner. Målet kan være å avklare sin egen eller andres posisjon, og dette krever en evne og vilje til refleksjon og kritisk tenkning. Da er forhandling en mer treffende beskrivelse enn kamp. Vi kan rette oppmerksomheten mot argumentasjon som en prosess der det alltid finnes omveier å gå, sideveier å utforske og nye vei-valg å ta. Analysen av loggene tyder på at det er en slik avklaring av egen posisjon som synes å være lærerstudentenes viktigste mål. Diskusjonene er i liten grad konfronterende, og det synes ikke å være noe prioritert mål å komme fram til enighet i det digitale rommet. Det må forstås i lys av at alle deltakerne utenom faglærerne daglig også møtes fysisk i formelle og uformelle samtaler i praksisskolen.

Å skrive seg fram til forståelse

Plutselig kan også jeg kalle meg blogger. Vi har alle blitt enige om at dette skal være et uformelt fora til refleksjon, en uhøytidelig kanal for diskusjon og læring (...) Kanskje er akkurat dette veien å gå. Å la

refleksjonene komme gjennom fri skriving, på lik måte som de kom gjennom tenkeskrivingen vi lærte om som førsteårsstudenter i fjor. Kanskje er nettopp dette den mest effektive veien til å forstå mine egne tanker om hva jeg opplever i praksisperioden dette året. Jeg er i hvert fall spent.

Sitatet er hentet fra Urds første bloggpost og beskriver hennes klare forventning om at skrivinga skal føre til læring i tråd med tenkeskriving. Uten å eksplisitt vise til sosiokulturell teori gjengir hun Vygotskijs tenkning om skriving som medierende verktøy i læringsarbeid. I dette delkapitlet skal vi gjennom utdrag fra Urds blogger vise hvordan tenkeskriving i SKRIVUT kan framstå.

29. januar satt Urd igjen med en dårlig følelse etter en norsk-time der elevene i Ungdomsskolen skulle i gang med å skrive en egen novelle. Elevene var ikke inspirerte og skreiv ikke like mye som hun hadde sett for seg. Urd skriver et langt innlegg i bloggen sin hvor hun reflekterer over hva som ga henne denne dårlige følelsen:

Forventningene mine ble ikke innfridd. Store deler av gårsdagen gikk med til refleksjon. Hva gikk galt? Gikk det galt? Hva var det som ikke innfridde? Hva hadde jeg forventet? Hva kan man forvente? Hva gjorde jeg? Hva gjorde jeg ikke? Hva kunne jeg gjort annerledes? Hva gjør jeg neste gang? Jeg bestemte meg for å ha en annen innstilling til dagens fortsettelse på prosjektet. Jeg ville gå nærmere inn på hver enkelt elev, og overse hvor mye/lite de hadde skrevet. I stedet ville jeg bruke tid på å hjelpe dem med å komme i gang, stille spørsmål, komme med ideer, skrive sammen med dem osv.

Deretter beskriver Urd hvordan disse tankene gjorde at hun endra tilnærming i arbeidet med elevene. Hun og praksislærer delte klassen slik at hun kunne konsentrere seg om de elevene som slet med å komme i gang. Hun satte en elev ved hvert bord, slik at hun kunne

gå rundt og snakke lavt med hver enkelt uten å forstyrre andre. Av og til gikk elevene bort til hverandre og snakka, men til Urds store begeistring, sier hun, snakka de kun om teksten.

Videre i bloggen skriver Urd om hvordan det ga resultater at hun valgte å være fleksibel vedrørende oppgavevalg, og da hun satte seg ned og skreiv sammen med elever som hadde vansker med å komme i gang. Det er i denne bloggen Urd skriver om det herlige øyeblikket hun opplevde da eleven som hadde protestert kraftig på novelleskrivinga, med stolthet ville ha henne til å fortelle at han hadde skrevet en tosiders action-novelle! Urd skriver videre om erfaringene dette ga henne:

Dagen i dag har lært meg mye viktig. Jeg har for høye forventninger til elevenes skriving, og må alltid huske at elever jobber svært forskjellig og har veldig ulikt kreativt nivå. For enkelte er det lett å skape en historie, for andre er det svært vanskelig. Ved å gå inn i hver enkelts arbeid og jobbe etter deres forutsetninger, kan man skape en god atmosfære, også for dem som synes skriving er vanskelig. Jeg har også lært at en tidsramme må være fleksibel for endringer, og at i enkelttilfeller må man også kunne endre oppgaven og rammene – det er tross alt bedre at elevene oppnår en mestringsfølelse, enn at mitt opplegg og mine forventninger følges og innfris til punkt og prikke.

Vi har referert til deler av denne bloggen også i kapittel fem (se Å skrive noveller på Ungdomsskolen: «9A tolker Frode Grytten») hvor den inngår som en del av arbeidet med novelleprosjektet i Ungdomsskolen. Vi har imidlertid valgt å gjenta det her fordi vi mener denne bloggen illustrerer hvordan Urd får utbytte av skriving som medierende redskap i egen læring. Hun rekapitulerer hva som skjedde, og beskriver prosessen som førte henne fram til ny erkjennelse knyttet til skriveopplæring. Dette er erkjennelse som vi kan knytte til tenkninga bak veiledet skriving (Klæboe & Sjøhelle, 2013).

Urd er en ivrig skriver. Bloggposten vi har referert her, er ett av fem større innlegg i denne perioden der hun reiser grunnleggende spørsmål knyttet til utøvelse av lærerrollen, samspillet med elevene og didaktiske valg. Urd er bevisst på at skriving er et redskap hun kan bruke til å forstå sin egen utviklingsprosess, hun skriver: «Jeg må være kritisk - men samtidig være i stand til å se hva jeg gjør riktig, og ta med meg dette videre. Veiledning, samtaler og blogging er viktige ressurser for å klare dette.» Urd bruker ofte bloggen til å problematisere, diskutere og argumentere. Hun stiller spørsmål knyttet til norskundervisninga, som for eksempel: «Hvorfor er det slik at elevene ikke vil dele lyrikktekstene sine i klassen?» Hun er heller ikke redd for å utfordre teorien, som når hun spør: «Mye litteratur legger opp til at grupper bør lages på tvers av nivå for at elevene skal løfte hverandre, lære av hverandre osv., blir ikke dette fort naivt?» Og hun undrer seg over skrivingas funksjon i læringsfellesskapet: «Hva har jeg å by på som blogger, og hvordan skal jeg formulere meg for å vise veilederne mine hva jeg tenker på, som også gir medstudentene mine noe meningsfullt, og ikke minst, er til hjelp for meg selv?» Urds spørsmål er utgangspunkt for å skrive seg inn i ny forståelse innenfor felt som er nye for henne. Vi opplever ikke spørsmålene hennes som retoriske grep som en kan ty til for å komme i gang med en argumenterende tekst. Det er undring og spørsmål til tema som hun utforsker gjennom egen skriving og ved å stille spørsmål til leserne av bloggene. 22. januar skriver hun for eksempel en blogg med tittelen «Trykk eller dykk?», der hun utforsker konflikterende elementer i sin egen lærerpraksis. Hun starter bloggen slik:

Når jeg beskriver min egen lærerpraksis, og ser for meg en ideell time, fokuserer jeg ofte på dette med læringstrykk. Jeg ønsker meg timer med høy aktivitet, mye påfyll og stor variasjon. I det siste har jeg imidlertid blitt nødt til å reflektere rundt dette. Er det alltid best

å følge denne malen, eller kan det av og til være bedre å gå i dybden? Verden er ikke svart/hvitt. Noen ting må gjennomgås nøye, og krever dertil mer tid. Jeg tar likevel meg selv i å vegre meg for slike dypdykk. Hvorfor er det slik? Et dypdykk innebærer gjerne en formidlingsdel, samt omfattende elevaktivitet. Mitt nåværende stadium som lærer kræsjer med dette. Jeg er nemlig redd for stillhet og min egen inaktivitet.

Videre i bloggen reflekterer hun over om vegringa mot dypdykk også henger sammen med at hun ikke stoler på at elevene gjør som de skal. Bloggen ender med en beslutning om at hun vil utfordre seg selv til å tåle lengre økter med elevaktivitet. Hun har skrevet seg fram til en økt forståelse av valgene hun vanligvis tar, og hun skaffer seg dermed et utgangspunkt for å endre måten hun handler på.

Vi har valgt Urd som eksempel for å illustrere hvordan å skrive seg til økt forståelse gjennom tenkeskriving kan framstå i SKRIVUT. Urd refererer til teori i noen av bloggene sine, men fagligheten hennes kommer likevel i første rekke til uttrykk gjennom presis bruk av fagbegreper og gjennom spørsmålenes og argumentenes relevans. Selv om Urd er mer ekstrem i sin problematiserende og argumenterende stil enn de andre studentene, er den spørrende og argumenterende holdninga og måten å forholde seg til teori på typisk for alle de åtte bloggerne. Som vi skal komme tilbake til i et seinere delkapittel, hadde teorien en noe større plass i loggskrivninga til lærerstudentene i Barneskolen. Vi kan ikke se at denne eller andre forskjeller mellom de som skreiv logg, og de som skreiv blogg, har noen sammenheng med at de skreiv i to ulike format. Blogg er et format som kan mediere ulike sjangre (Miller & Shepherd, 2004). Bloggene i SKRIVUT-materialet har en form som ligner hvordan blogger brukes i offentligheten som et sosialt medium, som en weblog, ei nettbasert dagbok for deling av opplevelser og synspunkter. Dette er en sjanger som ligger nært den dagboklignende

formen som ofte preger praksislogger (Klemp, 2012b). Vi forstår observerbare forskjeller mellom skrivinga til de ulike studentgruppene, for eksempel når det gjelder graden av utlegning av teoretisk grunnlag for argumentasjon og analyse, eller valg av fokus, først og fremst som et resultat av individuelle læringsmål og kulturen som utvikla seg i de ulike triadiske fellesskapene.

Dialog i et læringsfellesskap?

Faglærernes aktive inntreden i den faglige dialogen og den forsterkede etterspørselen etter praksislærernes kunnskap er identifisert som to suksessfaktorer i SKRIVUT-prosjektet (Klemp & Nilssen, 2016). Studentene i begge prosjektår er samstemte om at de har opplevd skrivinga som svært betydningsfull for egen læring, og at de ser kvaliteten på responsen fra de aktive lærerutdannerne som en avgjørende drivkraft i arbeidet. Brita sier: «Du skriver ikke bare fordi du MÅ skrive en logg, men det er faktisk noen som kommer til å lese den og kommentere den (...) Å skrive til en mottaker er veldig viktig.» I tidligere kapitler (to og seks) har vi vist at studentene la stor vekt på mottaker og *mottakerbevissthet* i elevenes skriving. Brita peker her på at det samme gjelder for henne i hennes skriving. Responsen har også økt selvtilliten hennes. Selv om hun ikke er så flink med teori, har hun fått mye positiv tilbakemelding på at hun har gjort verdifulle observasjoner som så er diskutert videre. *Respons* er viktig, påpeker Berit i intervjuet, for henne ville «å bare skrive og skrive og skrive uten å få respons, fort drept motivasjonen.» Bodil peker på at responsen gjorde at hun følte seg «sett», mens Barbro peker på at den tette dialogen gjorde at hun opplevde at faglærerne var nærme hele tida. Her gir studentene uttrykk for at deltakelsen i SKRIVUT-prosjektet førte til opplevelse av det vi tidligere kalte *social presence* (Swan & Shih, 2005, s. 115, se kapittel en, SKRIVUT – bakgrunn og teoretisk fundament), en drivende

kraft i digitale læringsfellesskap som vi peker på at er dokumentert gjennom flere studier.

I SKRIVUT-prosjektet har det også vært et viktig mål å aktivere studentene som responsivere for hverandre. Dette lyktes vi ikke så godt med i en tidlig fase. En tidlig studie (Strømman, 2015) fra intervensjonsprosjektets første år viser at diskusjonen i diskusjonsforumet var dominert av toveis-interaksjon mellom lærerutdannere og studenter. Studentene var i det første prosjektåret bare i liten grad aktive deltakere i hverandres loggdiskusjoner i forumet. Nærmere analyse viser at lærerutdannelsens måte å gi respons på delvis kan ha undergravd målet om et felles diskusjonsrom. Det finnes mange unntak, men hovedmønsteret er at både praksislæreres og faglæreres respons i all hovedsak henvender seg til den studenten som la ut det første hovedinnlegget. Dette er språklig markert gjennom pronomenbruk (du, dine osv.) eller egennavn, som også brukes selv om studenten opplagt skriver om observasjoner i praksis som inkluderer flere studenter. Dersom medstudenter gir respons, blir synspunktene i disse responsene ofte stående ukommentert av lærerutdannerne. Når synspunktene kommenteres, blir ofte ikke responsen integrert i responsen til studenten som starta diskusjonen, men markert som egen tekst og henvendt til responsgiveren (markert med egennavn). Det synes å være nokså tilfeldig om det gjøres forsøk fra lærerutdannerne på å trekke flere studenter med i samme diskusjon. Lærerutdannelsens måte å kommentere hverandres innspill på er annerledes. Her er det mange eksempler på at synspunkter kommenteres og forsterkes, og at lærerutdannerne oppfordrer hverandre til å komme med kunnskap og vurderinger sett fra sitt perspektiv. Vi finner ett tilfelle av en litt lengre meningsutveksling der faglærerne inntar ulike posisjoner - denne trekker Barbro fram i intervjuet som særlig morsom å lese.

Som vi har beskrevet i kapittel en, førte intervensjon til at dialogen utvikla seg i målretninga i det andre året når det gjelder å

involvere de ulike partene i triaden i diskusjonen. Sitatene i denne boka er hentet fra det andre året, og flere av dem viser situasjoner der studentene gikk aktivt inn i hverandres faglige problemstillinger. Seinere i dette kapitlet (se Skrivesperre for liten og skrivesperre for stor) omtaler vi for eksempel en diskusjon der Brita følger opp en diskusjon som Berit har starta om skrivesperrer hos elever. Nynorskdiskusjonen knyttet til tegnserieoppgaven på Ungdomsskolen, som vi siterer fra og kommenterer i kapittel fire (se Nynorsk – blott til lyst?), er et annet eksempel. Responsmønsteret fra lærerutdannerne, hvem man retter responsen til, endrer seg imidlertid ikke vesentlig. Heller ikke på dette området er det noen forskjeller mellom dialogen i loggene og bloggene.

I SKRIVUT skifta den faglige dialogen studentene deltok i, hele tida mellom et skriftlig og et muntlig modus. Dette går fram både av intervjuer og av loggene og bloggene. Loggene og bloggene har vært et tema i de muntlige veiledningssamtalene både i forkant og etterkant av skrivinga, ofte er den skriftlige refleksjonen en forlengelse av diskusjonen i de daglige veiledningsmøtene. De uformelle samtalene mellom studentene synes også å ha vært viktig skrive-støtte. Når loggene forelå skriftlig, sier Brita, så kjente de allerede til innholdet: «Stort sett så hadde vi jo diskutert det vi skrev om, sånn når vi satt og spiste. Vi diskuterte jo gjennom hele dagen, egentlig. I alle pauser. Så vi hadde jo hørt det før.» Likevel er det gjennomgående at studentene opplevde at det var lærerikt å lese hverandres logger. Brita fortsetter: «Men å få det på skrift, altså få sett det på den måten, sånn mer konkret da, det følte jeg hjalp litt.» I studentgruppa som var på Barneskolen, synes dialogen omkring loggskrivinga å ha vært så tett at det i blant var vanskelig for studentene å skjelve mellom egne og andres refleksjoner. Brita sier: «Siden vi diskuterte det meste, så kom jeg ikke på om det var jeg som hadde sagt det, eller om det var andre som hadde sagt det.» Dette gjorde at hun i blant lot være å skrive, sier Brita, fordi at hun var usikker på

om hun «stjal tankene deres». Bakhtin (1979/1998) bruker begrepet *befolket av andres ord og ytringer* om dette fenomenet. Dysthe (2001, s. 326) bygger på en vid forståelse av Bakhtins dialogbegrep når hun peker på læringspotensialet som ligger i å lese innlegg i faglige diskusjoner uten selv å respondere. Sagt med Vygotskijs begreper, selv om studenten ikke deltar i den ytre dialogen, stimulerer lesinga til studentens *indre dialog*.

Denne tette sammenvevinga av skriftlig og muntlig dialog er viktig å ta i betraktning når en skal tolke studentenes svar på et spørsmål om hvem de opplevde at de skreiv til når de skreivlogg eller blogg. Det er bare små variasjoner mellom faglærerne og praksislærerne som opplevd målgruppe. Det er gjennomgående at å skrive til lærerutdannerne har vært det viktigste. Noen av studentene vektlegger praksislærernes respons noe mer ut fra at deres lokale kunnskap har vært et viktig bidrag i den faglige dialogen. For Barbro var den praksisnære kunnskapen så viktig at skrivemotivasjonen svikta mot slutten av prosjektet da praksislærer ble mindre aktiv i diskusjonsforumet grunnet andre oppgaver på skolen. Andre vektla faglærernes bidrag mer. Berit formulerte seg slik i intervjuet:

Jeg følte vel til syvende og sist at jeg skrev til [faglærer i norsk] og [faglærer i PEL]. Og det var kanskje mest pga. fokuset mitt i skrivinga, at jeg skrev så veldig mye om skriving, om konteksten rundt skriving og om type skriveoppgaver (...) Det ble kanskje mer at det jeg skrev om, var såpass faglig spissa at dere hadde så mye mer å komme med enn han, kanskje.

Forskjellen i Barbros og Berits vurdering av responsen fra de ulike lærerutdannerne kan ha med å gjøre at de to studentene valgte å bruke deltakelsen i prosjektet på to ulike måter. Vi utdyper i neste delkapittel (se Å skrive seg inn i en akademisk sjanger og til egne seg et funksjonelt fagspråk) hvordan Bodil som en av flere

studenter valgte å bruke SKRIVUT til å utvikle seg innenfor den akademiske skrivesjangeren. Når det gjelder målet om å skrive til hverandre (medstudentene) og å skrive til seg selv for å lære, i tråd med Vygotskijs tenkning (1934/1987), er det mer varierende oppfatninger om verdien av aktiviteten. SKRIVUT-studentenes responsaktivitet var samlet sett lavere enn forventa og sterkt varierende, noe som tyder på at de enten ikke er bevisst verdien den har, eller ikke synes den gir tilstrekkelig utbytte. I intervjuene gir imidlertid studentene uttrykk for at de setter stor pris på den *medstudentresponsen* de fikk. Bodil peker på at medstudentenes respons er verdifull blant annet fordi de kan bekrefte observasjonene hennes og/eller tilføye nye momenter til diskusjonen ut fra å ha vært fysisk til stede og derfor kjenner situasjonen.

Den sterke preferansen for lange og teoritunge tekster, og opplevelsen av at det var konkurranse om å være den «beste» skri-
veren, medvirket til at dialogen i diskusjonsforumet delvis brøyt sammen i det første prosjektåret (Klemp & Nilssen, under vurdering). I starten av andre prosjektår diskuterte vi derfor med studentene og praksislærer hvordan vi kunne stimulere til diskusjon gjennom å gi loggene en annen form. Blant annet ble det oppfordret til å stille mer spørsmål. I prosjektmøtet rett før jul rapporterte praksislærer imidlertid at studentene i Barneskolen hadde slutta å stille spørsmål i loggene fordi dette genererte flere nye spørsmål enn de kunne klare å besvare midt i en travel praksisperiode. Dette ble seinere bekrefta av studentene i et fellesmøte mellom alle prosjektdeltakerne på Barneskolen. I intervjuene mot slutten av året peker flere av studentene på at spørsmålene fra den ene faglæreren kunne bli vel mange. Bodil husker dem fremdeles som «et ork». På den andre sida er det nettopp det at faglærerne var så aktive og interesserte, som Brita setter høyest når det gjelder samspillet i læringsfellesskapet. Om faglæreren som stilte så mange spørsmål, sier hun: «Hun er veldig PÅ, det var jo helt greit

det, for hun hadde så mye å komme med. Hun er så interessert i å lære oss, hun drar på en måte ut det lille ekstra. Kom igjen nå, dra litt til.» I det omtalte fellesmøtet på Barneskolen ble det understreket at mange av spørsmålene var retoriske og ment til ettertanke, og ikke måtte besvares. Likevel ser vi et klart lavere antall undrende spørsmål i studentenes logger i diskusjonsforum i andre halvår, mens antallet spørsmål holder seg på et relativt høyere nivå i blogggenene. Praksislærerne i Ungdomsskolen bekrefter i intervjuer at de også hadde som strategi å reise mange problemstillinger som kunne få studentene til å både reflektere videre og finne egne løsninger. Vi avslutter dette delkapitlet med et sitat der praksislærer i Barneskolen beskriver sin rolle like mye som igangsetter som responsgiver: «For det å få dem til å utvikle skrivinga si og være aktive, det handler ikke bare om responsen i ettertid. Det handler [også] om forarbeid, få dem i gang i tankeprosessen på skolen, før de går hjem [for å skrive logg].»

Å skrive seg inn i en akademisk sjanger og tilegne seg et funksjonelt fagspråk

[Å skrive blogg] høres i grunnen spennende ut! Jeg tror at med litt øving kan bloggen være et nyttig middel både med tanke på kommunikasjon og refleksjon, men også med tanke på skrivetrening. Jeg har aldri skrevet en blogg eller noe lignende tidligere, så jeg må innrømme at jeg føler meg sårbar her jeg sitter og skriver (mildt sagt). Det med blogg er ikke så lett som jeg i utgangspunktet hadde forestilt meg, dermed kommer dette innlegget til å være veldig uformelt med et stort preg av et muntlig språk.

Sitatet er et utdrag av Ulfs første bloggpost i SKRIVUT. Under overskriften «Skrivesperre» setter han ord på sårbarheten han opplever

som uerfaren blogger. Ulf vet at bloggen skal være et forum for kommunikasjon og refleksjon. Lærerstudentene er kjent med tenkninga bak tenkeskrivingsverktøy. Han skal også ha kjennskap til praksislogg fra første studieår der kravene til språkets formside ikke er i fokus. Ulfs påpeking av at bloggen kan gi nyttig skrivetrening, og den unnskyldende setningen om at dette første innlegget er preget av uformelt og muntlig språk, bryter med dette. Det kan være at Ulf har forestillinger om blogg som et medium for personer som er gode skrivere som kan uttrykke seg elegant og slående om emner de brenner for, og at han ikke helt føler seg på høyde med dem. Vi tror like gjerne at forventningspresset han synes å kjenne på, kan handle om at han utfordres til å formulere seg om faglige spørsmål i tett dialog med erfarne lærere og lærerutdannere og flinke medstudenter. I et slikt miljø ser han for seg at han må bruke et mer formelt språk.

At mange av studentene oppfatta sjangeren som formell, bekrefte i intervjuene med Berit og Bodil. I forbindelse med spørsmål om hvorfor de i liten grad bruker multimodale uttrykksmidler i loggene, som for eksempel smilefjes, sier Berit: «Når du sitter og skriver om mye fagstoff, så hører det ikke hjemme med et smilefjes.» Bodil er enig. Når loggene utvikla seg til å bli en samtale, kunne hun ha putta det inn. Men fordi hun oppfatter loggene som *faglige*, var det ikke «naturlig» for henne. Vi har tidligere i dette kapitlet vært inne på at studentene valgte å bruke deltakelsen i SKRIVUT på ulike måter. Bodil og Berit representerer de studentene som ønsket å bruke den digitale dialogen som «stillas» i utviklinga av egen fagskriving. Krav til presist fagspråk passer inn i dette målet. Sitatet fra Unas første blogginnlegg kan leses som et innlegg mot at den digitale dialogen skal utvikle seg i denne retninga: «Jeg vil avslutte med å si at jeg er opptatt av at blogginga ikke må bli for høytidelig. Skal dette være en god diskusjonsarena, synes jeg det er viktig å kunne føle seg trygg og avslappet.»

Analysen av bloggene og loggene (fra begge prosjektår) viser at det utvikla seg to litt ulike kulturer i studentgruppene i Ungdomsskolen og Barneskolen når det gjelder å synliggjøre teori. Men selv om teorien er mest tydeliggjort i loggene, betyr det ikke at bloggene er mindre faglige. Noe av årsaken til at teorien ble så synlig i loggene, kan knyttes til praksislærers vektlegging av loggens funksjon som bro mellom de to læringsarenaene i utdanninga (Klemp & Nilssen, under vurdering). En annen årsak kan være fokuselevoppgaven og at studentene oppdaga hvor nyttig dialogen i det digitale rommet var til å utvikle det faglige grunnlaget for denne fagteksten. Berit beskriver i intervjuet hvordan dette fungerte for henne:

Responser har kommet veldig, veldig godt med. Den har hjulpet meg masse. Jeg har brukt nesten alt (...) Når jeg skriver om fokuseleven, hvis vi har snakka om en oppgave eller sånne type ting, så drar jeg inn ulike momenter som [faglærer i norsk] har skrevet om, som [PEL-lærer] har nevnt. Drar teori rett inn i fagteksten. Selvfølgelig ved å vri det om til mitt ståsted, da (...) Jeg vet hva jeg skal bruke, og hva jeg kan underbygge ting med.

Det finnes flere eksempler i loggene på at Berit eller medstudentene etterspør teori for å forske videre på elevens utvikling. «Å få bekrefta, eller diskutert, ulike ting i forhold til teori og i forhold til fagstoff, det har vært den største læringsbiten for min del», sier hun. Tidligere forskning viser at det å arbeide med analyse basert på observasjon av en fokuselev og bruke skriving til å reformulere, rekonstruere og argumentere, hjelper lærerstudentene til å skrive seg inn i et adekvat begrepsapparat (Nilssen & Solheim, 2012). Berit mener at arbeidet med loggene har gjort henne til en bedre fagtekstskriver, nå kan hun bedre vise fram grunnlaget for argumentasjonen sin i fagteksten: «Jeg blir jo mer faglig sterk da, kan bedre begrunne hva jeg gjør, hvorfor jeg gjør det». Berit forteller

at hun observerer og analyserer hele tida mens hun er i praksis, og hun tror at prosjektet har gjort henne til en bedre skriveleærer. Hun sier:

I hvert fall ble jeg mye mer trygg på meg sjøl og de valgene jeg gjorde i norsk da. Vi diskuterte jo veldig mye skriving, så jeg føler at jeg har blitt mye tryggere på hva slags skriveoppgaver jeg gir og hvilken type skrive dager jeg kan ha. Mange sånne typer ting som kanskje ikke andre er like trygg på.

Selv om hun har arbeidet mest med pedagogikk og norsk, mener hun kompetansen hun har utvikla innenfor fagtekstskrivning, kommer til nytte i alle lærerutdanningsfagene hennes, for: «jeg bruker teorien på en helt annen måte enn før». Nå kan hun raskere knytte sammen teori og praksis, og mens hun før måtte forklare teorien hver gang, kan hun nå anvende begrepene når hun skriver. Brita sier det slik: «Den hvorfor-biten i planen, den ble jo mye enklere å skrive etter hvert som du hadde skrevet flere logger.» Dette handler om hvorfor-kolonnen i dokumentet som studentene bruker som verktøy i planlegging av undervisning i praksis. I denne kolonnen skal studentene begrunne de valgene de gjør både når det gjelder valg av innhold (hva), og når det gjelder aktiviteter og organisering (hvordan). Forskning (Nilssen, 2010) og erfaringene våre som lærerutdannere tyder på at mange studenter, gjennom hele utdanningsløpet, opplever det som krevende å fylle denne kolonnen med innhold som holder det forventa nivået.

Bodil synes også hun har fått god hjelp med teorien, både forslag og nødvendige korrigeringer, og hun er blitt en bedre skriver. Nå føler hun at de «ligger et lite hakk foran [de andre studentene] på begreper og teori». Analysen av materialet har identifisert *faglig orientering* som en av tre suksessfaktorer i SKRIVUT-prosjektet (Klemp & Nilssen, 2016). *Driv til å lese og bruke teori og fagdidaktikk og fagspråk i fokus* er underkategorier. I det første prosjektåret

førte den sterke preferansen for teoristyrte logger til uheldig konkurranse og at enkelte studenter posisjonerte seg som dårlige skrivere eller reduserte skrivinga til et minimum for å takle situasjonen (Klemp & Nilssen, under vurdering). I det andre året ble det satt i verk tiltak for å redusere konkurranseelementet og for å framlelse logger som hadde mindre preg av fagtekst, og som i større grad bidro i en åpen diskusjon med ulike typer utgangspunkt og bidrag. Analysen viser blant annet at lærerutdannerne endra sin responsatferd og dempa den voldsomme rosen av teoritunge logger som vi finner flere eksempler på i materialet fra det første året.

Barbro sier i intervjuet at hun har opplevd større grad av helhet og sammenheng i lærerstudiet i SKRIVUT-året enn hun opplevde i sitt første studieår. Hun sier: «Det har hengt mer sammen i år. Den oppgaveskrivinga man har gjort her på høghskolen, har man på en måte relatert til praksis på Barneskolen, og det man gjorde på Barneskolen, har man relatert til høghskolen.» Likevel er Barbro oppriktig i intervjuet på at arbeidsmåten i SKRIVUT har vært svært krevende for henne. Hun har følt mye prestasjonsangst og frustrasjon, og hun har hatt vansker med å forholde seg til loggskrivinga som tenkeskriving for hennes egen del. Hun sier: «Jeg prøvde liksom å skrive til meg sjøl da (...) slik, at jeg kunne ha mer utbytte av det når jeg skulle skrive noe, eller tekstanalysen da. Men det var litt vanskelig egentlig, for man hadde alltid den der mottakerbevisstheten i hodet.» Barbro viser her fram den samme sårbarheten som Ulf viste fram i sitatet vi starta delkapitlet med.

Studenter er vant til å vise fram utilstrekkelige faglige tekster som del av studiet inne på lærerutdanningsinstitusjonen. Hva er det da som eventuelt gjør situasjonen i SKRIVUT mer utfordrende for noen av studentene? Vi tror at forklaringa kan være sammensatt. For det første kom lærerutdannerne og lærerstudentene veldig nært på hverandre gjennom prosjektmøter og den hyppige skriftlige dialogen. Gruppene var heller ikke så store. Vi ble godt kjent,

og det er derfor naturlig at studentene ønsket å framstå som flinke og bidragsytende til at prosjektet skulle være vellykket. For det andre kan en spekulere over om det er lettere å framstå som uferdig og halv lært innenfor teori, enn å framstå som lite reflektert over oppgaver innenfor det yrket man har valgt. Urds blogg «Kunnskap gjennom blogging» støtter denne siste forklaringa. Urds gruppe i Ungdomsskolen var enige om at bloggen skulle være et uformelt forum til refleksjon, en uhøytidelig kanal for diskusjon og læring. Likevel opplever hun i starten bloggen som «alt annet enn uformell og uhøytidelig». Hun skriver:

Det føles som om hvert ord jeg skriver vil studeres nøye, veies og legges til grunn for en vurdering av meg som person, student og framtidig lærer. Det skrevne ord føles plutselig så utrolig mye mer mektig enn det talte. Kunsten å formulere seg var sannelig ikke så lett som jeg trodde.

Urd har erfart hvordan bloggen også er et redskap for identitetsutvikling og selvframstilling, ett av de seks skriveformålene i Skrivehjulet (figur 5.1). Tidligere forskning viser at de relasjonelle forholdene i læringsfellesskapet preger refleksive tekster som studentene skriver mens de er i praksis, lærerstudentene posisjonerer seg som framtidige lærere (Klemp, 2012a; Sjøhelle, 2007). Når måten du posisjonerer deg på, også blir stående på papiret og kan gjøres til gjenstand for nøyere granskning, blir det vanskelig for Urd å formulere seg.

Den synlige *posisjoneringa* blir også vanskelig fordi Urd må gjøre samtidige valg om hvordan hun vil framstå som menneske. Ivanič (1998) omtaler den identiteten som konstrueres gjennom skrijving som et *diskursivt selv* (discoursal self). Det 'diskursive selvet' er et inntrykk og en rolle som skapes for å bli medlem i et bestemt diskurssamfunn: «The discoursal self which writers construct will depend on how they weigh their readers up, and the power

relationship with them» (s. 33). Skriveren gjør på denne måten et selvstendig valg og utvikler en stemme (voice) som forfatter (self as author). Sagt på en annen måte, gjennom å skrive bygger man faglige identiteter i skrift (Ivanič, 1998; Smidt, 2002). Basert på Ivanič's tenkning kan skriveprosessen dermed ses som en forhandlingsprosess der forholdet mellom leser og skriver har stor betydning for den skriverrollen studenten utvikler. Denne måten å forstå skriveprosessen på kan belyse hvordan utrygghet knyttet til posisjonering kan føre til sammenbrudd i en skriftlig dialog. Urd mestrer denne sjongleringa av posisjoner og signaliserer gjennom ordvalg hvilken posisjon hun inntar når hun uttaler seg om noe (som student har jeg sett at ..., som framtidig lærer vil jeg ...). Vi har tidligere dokumentert at det ikke var alle studentene som taklet slike posisjoneringsvalg i det første prosjektåret (Klemp & Nilssen, 2016).

I SKRIVUT er det diskusjon og ikke kvaliteter ved tekster som er i fokus. Selv om vi intervenerte i andre prosjektår for å stimulere diskusjon, så kan vi ikke se bort fra at studentenes behov for å framstille seg selv som gode skrivere i noen grad forble et forstyrrende element i dialogen. Vi ser imidlertid at studentene i større grad enn i første prosjektår var åpne på at de strevde med skrive-sperrer og at de trengte hjelp for å reflektere med støtte i teori. En studie av Sammers og Saltz (2004) tyder på at førsteårsstudenter som klarer å se på seg selv som nybegynnere i den nye konteksten, lærer å skrive både hurtigere og bedre. I den forstand går skriverutviklinga foran skriveutviklinga. Studentene som var i Barneskolen i det andre SKRIVUT-året, opplevde at de hadde en god utvikling som skrivere. Vi har også dokumentert at skrivinga deres er preget av et driv til å lese og anvende teori, og at fagdidaktikk og fagspråk er i fokus (Klemp & Nilssen, 2016; Strømman, 2015). Denne positive utviklinga kan ha sammenheng med at studentene i dette året i større grad klarte å innta en posisjon som nybegynnere, slik Sammers og Saltz peker på.

Skolen og høyere utdanning utfordrer ofte elever og studenter til å ta på seg skriveridentiteter som de enda ikke har utvikla. Gee (2009) omtaler slik skriving som *identitet uten identifikasjon* og knytter forståelsen av fenomenet til Ivaničs (1998) tenkning om at vi lever med *multiple diskursive selv*. Disse påvirker hvordan vi for eksempel går inn i aktiviteter som den skriftlige dialogen i SKRIVUT. Ut fra Gees og Ivaničs tenkning er den lærendes valg når det gjelder å gjøre motstand, passivt tilpasse seg eller aktivt påvirke situasjonen, basert på den enkeltes læringshistorie og ulike identiteter. Som vi har diskutert og vist eksempler på, klarer studentene på ulike måter å mestre sjongleringa med ulike skriveridentiteter og språksette de utfordringene de møter.

Om skriftlighet og økt læringstrykk

Analysen av SKRIVUT-materialet viser at blogginga og loggskrivninga ga studentene en opplevelse av hva intensitet kan være i et læringsarbeid. Det store læringstrykket i SKRIVUT ble et sentralt tema både i individuelle intervjuer med praksislærerne og i fellesmøter mellom forskere, faglærere og praksislærere. En av praksislærerne i Ungdomsskolen påpeker i et prosjektmøte halvveis i andre prosjektår hvor seint på kvelden blogginnleggene legges ut. At det er generert ny aktivitet på tidspunkt som ellers ikke ville vært brukt til læring, ser han som et tegn på at intervensjonen i SKRIVUT skaper et høyt læringstrykk. At studentene tar ettermiddagstimer og kveldstimer i bruk, er også registrert i studentgruppa på Barneskolen. Praksislærer beskriver i intervju at studentenes skriving hadde ei tydelig utvikling fra plikt til skrive- og lærelyst da studentene skjønnte at de fikk veldig nyttige tilbakemeldinger. Som vi har vist tidligere i kapitlet (se Dialog i et læringsfellesskap?), mente denne praksislæreren at praksislærers rolle som igangsetter har stor betydning for å lykkes med loggskrivning som arbeidsform.

Det er tegn som tyder på at det utvikla seg en *kultur for skriving* blant studentene i Barneskolegruppa. Brita sier: «Når jeg ikke skrev en logg, så følte jeg at jeg hang litt etter.» Hun forteller også om hvordan alle prøvde å oppmuntre hverandre med å påpeke for hverandre «at de faktisk skrev gode logger». Barbro forteller i intervju at hun ofte skreiv flere utkast før hun var fornøyd med loggen sin. Et sterkt ønske om å «levere noe bra» på linje med medstudentene dreiv henne videre i arbeidet. Til tross for stor frustrasjon og mye strev sier Barbro at hun føler seg heldig som har vært med i prosjektet, og at hun har lært mye sammenligna med de andre studentene i lærerutdanningsklassen.

Antall sider tekst, antall hovedinnlegg og antall ganger de gir medstudentrespons, varierer mye fra student til student. Barbros fortelling viser imidlertid at det ikke alltid er sammenheng mellom investert tid og mengde tekst som ble spilt inn i det digitale rommet. At det har opplevdes som hardt arbeid å skrive de reflekssive loggene og bloggene kommer fram både i selve tekstene og i intervjuer. Berit forteller i logg at hennes egne ambisjoner gjorde at hun i starten kunne bruke halvannen til to timer på en logg. Hun ville at tekstene skulle være reflekssive og med relevant teori som belyste erfaringene fra klasserommet. Hun ble noe mer effektiv i arbeidet med loggene etter hvert, delvis fordi skrivesjangeren etter diskusjon med faglærerne og praksislærer ble endra i retning av kortere tekster og flere spørsmål. Likevel fortsatte hun, etter egen vurdering, prosjektperioden ut å legge mye arbeid i skrivinga. Bodil gir et lignende bilde av egen skriving under intervjuet. Fra å bruke mellom én og halvannen time i starten, klarte hun å komme ned i ca. tre kvarter per dag da hun kom inn i «skriveformen». Bodil forteller også at hun skreiv loggen i word-format før hun limte teksten inn i diskusjonsforumet. Denne arbeidsformen må ha vært ekstra tidkrevende, men forteller kanskje også litt om hva Bodil opplevde som god kvalitet i skrivinga. I intervjuer og gruppesamtaler er

studentene samstemte om at skrivinga har vært tungt arbeid, men at læringsutbyttet viser at det har vært verdt strevet.

Grunnskolelærerstudentene opplever lange arbeidsdager og et generelt høyt arbeidspress i praksisperiodene. De har daglig muntlig veiledning med praksislærer, og vi erfarer at studentene ofte opplever å være ferdigdiskutert etter lange både planleggings- og etterveiledningsøkter. Da kan det være tungt å sette seg ned med loggen etter at man kommer hjem. Sitatet nedenfor har vi hentet fra et studentintervju i det første SKRIVUT-året. Det viser at studentene i prosjektet erfarte at den sterke forventninga om at de likevel skulle skrive, gjorde at studentene fikk én ekstra omdreining i læringsspiralen. Forhistorien var at studentene hadde mislyktes med et skrive-dagsopplegg på Barneskolen der elevene for første gang skulle skrive i sjangeren «forsøksrapport». I etterveiledninga kom studentene og praksislærer i fellesskap fram til at planlegginga hadde vært mangelfull. Fokus i etterveiledningssamtalen var temaer som støttende stillas i elevenes læring og hvordan mulige veiledende spørsmål må være en del av læreres forberedelsesarbeid. Flere av studentene brukte loggen i dagene etterpå til å diskutere hva som kan være gode spørsmål i slike situasjoner. Skriveprosessen førte imidlertid Fride inn i andre tankebaner. I intervju noen uker etterpå forteller hun:

Men så da vi satt og skreiv, så kom jeg på nye tanker om hvorfor det ikke fungerte. Og hvorfor fungerte det ikke, jo, forsøket var kanskje litt for vanskelig, og kanskje kunne elevene ha fylt ut et skjema, og kanskje hadde det hjulpet å sette merkelapper på de ulike tingene vi brukte i forsøket. Så da kom vi på ideer gjennom loggen, jeg gjorde i alle fall det. Som jeg ikke kom på etter timen. Så da fikk vi endra på det. Og det hjalp jo veldig.

I ettertankens lys, når det hadde gått en viss tid etter hendelsen og veiledningssamtalen, ga skrivinga henne ideer til flere mulige støttende stillas i læringsarbeidet. Skrivinga førte henne videre.

I gjennomføringa av det neste skrivedagsopplegget stilte studentgruppa langt grundigere forberedt. I tillegg til å tenke gjennom mulige veiledende spørsmål, utvikla studentene et skjema elevene skulle fylle ut, basert på Frides refleksjon. Da opplegget ble gjennomført (se nærmere beskrivelse i Nilssen & Klemp, 2014, s. 197–211), opplevde studentene at de i liten grad trengte de veiledende spørsmålene de hadde forberedt. Loggen kan på den måten bidra til at lærerstudentene får en ekstra runde i læringsspiralen og unngår å trekke for raske slutninger. I dette tilfellet kunne kanskje bedre veiledende spørsmål vært tilstrekkelig støtte til å lykkes med et nytt opplegg, men gjennom Frides loggskrivingsinnsats klarte de å utvikle noe enda bedre. I andre tilfeller kan ekstra refleksjon være nødvendig for å unngå å gå i *aktivitetsfella* (Katz mfl., 2009).

Vi avslutter delkapitlet med å referere til Ullas blogginnlegg midt i mars der hun ber om forslag fra medstudentene til hvordan hun kan øke læringstrykket i RLE-undervisninga. Hun har tidligere hatt suksess med stasjonsarbeid i samfunnsfag, men har erfart at læringstrykket falt da elevene ikke klarte å hjelpe hverandre like godt når stasjonsarbeidet handlet om et RLE-faglig tema. Selv om vi ikke kan vite om dette har noen sammenheng med egne opplevelser, er det interessant at studentene også tematiserer spørsmålet om læringstrykk i elevenes læringsmiljø. Intensitet er et nøkkelbegrep, eller et premissord, som vies lite oppmerksomhet i lærerutdanninga, slik vi ser det.

Skrivesperre for liten og skrivesperre for stor

Vi sier ofte at en medalje har to sider, en blank framside og en dårligere bakside. Opplevelsen av læring og å «være foran de andre», er framsida av læringstrykk-medaljen. Opplevelsen av konkurranse om å være gode skrivere og manglende evne til å sette tanker ned

på papiret er baksida av den samme medaljen. Det er påfallende i et prosjekt som tar utgangspunkt i teori om å skrive for å lære (Vygotskij, 1934/1987), hvor hyppig begrepet *skrivesperre*, eller bare *sperre*, forekommer i materialet. Hele åtte av tolv studenter bruker begrepet når de omtaler elevenes og/eller egne problemer med å produsere tekst. Urban har for eksempel følgende kommentar i bloggen om hvor vanskelig det ble å skrive, da lærerstudentene i Ungdomsskolen på et litt seint stadium fikk beskjed om at de skulle sette fokus på skriving: «Sånn sett fikk vi oppleve noe elevene i praksisklassen har opplevd stadig vekk, nemlig skrivesperre.»

Den mest omfattende diskusjonen om fenomenet skrivesperre hos elevene finner vi hos Berit. Utgangspunktet er et logginlegg der Berit beskriver hvordan hun i ei økt med veiledet skriving har strevd med å hjelpe fokuseleven sin i gang med skrivinga. Berit hadde trodd et «grøss og gru-opplegg» var godt tilpasset, og at læringsmiljøet de skapte ville inspirere Joakim. Det skjedde ikke, og verken planleggingsdokumentet de brukte som «starter», eller råd fra Berit, satt fart i skrivinga hans. I loggen reflekterer Berit over om andre temavalg eller en faktabasert tekstsjanger ville truffet interesseområdet hans bedre, og om et tankekart ville vært et bedre medierende redskap. Her beveger Berit seg innenfor det funksjonelle synet på skriving (Halliday, 1978) som vektlegger at det å ytre seg gjennom skrift skal gi mening. Deretter reflekterer hun, med støtte i teori om sosial interaksjonisme (Mead, 1934/1974), over betydningen av at Joakim ikke fikk arbeide sammen med «bestekompien» som i andre situasjoner syntes å ha positiv innvirkning på skrivinga og selvbildet hans. Hun avslutter logginlegget med å gjenta begrepet fra overskriften, «skrivesperre», og si at hun vil se videre på hvordan hun kan hjelpe Joakim med problemet.

Medstudent Brita kommer deretter på banen og forteller at hun har observert en lignende skrivesperre hos en elev som faktisk fikk arbeide sammen med Joakims «bestekompi». For denne eleven er

ikke «bestekompien» en *signifikant andre* (Mead 1934/1974), og det ble derfor vanskelig for denne eleven å arbeide sammen med en så mye bedre skriver. Loggdiskusjonen fortsetter med respons fra faglærerne og praksislærer. Faglærer i PEL utfordrer Berits og Britas forståelse med å spørre om problemet med manglende skriveiver kan ligge utenfor klasserommet og dermed vanskelig kan løses med fagdidaktiske grep. Praksislærer reflekterer deretter over samspillet mellom guttene med støtte i sin erfaringskunnskap, og snakker om elever som ikke «ytter det de bør eller egentlig kan». Faglærer i norsk avslutter dialogen med å peke på flere mulige måter læreren kan gi økt skrivehjelp på, for å hjelpe en elev over det hun kaller «kneika». Ved å lansere alternative forklaringer og tiltak, og ved å unngå å bruke begrepet skrivesperre i sin respons, utfordrer alle de tre lærerutdannerne studentenes skrivesperre-teori. Dette gjøres likevel bare indirekte og ikke i klartekst. Fordi praksisperioden var over, besvarte studentene aldri lærerutdannerens respons.

I Ulfs blogg fra Ungdomsskolen er det fraværet av skrivesperre som er poenget. Han skriver: «Elevene har jobbet godt, og de har skrevet mange gode tekster. Tekstene har vært ganske uformelle, det har ført til at den berømte skrivesperren nesten ikke har eksistert.» Ulf knytter skriveiveren til at elevene får ytre seg uten at tekstens forside blir vurdert. Ulrik på sin side reflekterer over hvordan han skulle brukt tenkeskriving da han så at mange elever fikk «sperre på å komme i gang med skrivinga», for som han sier «å sikre at flere [hadde] noe mer å ta utgangspunkt i».

Skrivesperre-begrepet er også en aktiv del av praksislærernes vokabular. En av praksislærerne på Ungdomsskolen snakker i intervju om at det var tungt for studentene å komme i gang med blogginga, de hadde «bloggsperre». Praksislærer i Barneskolen bruker begrepet når han i starten av det avsluttende intervjuet analyserer de ulike studentenes skriveinnsats, han sier: «Jeg tror nok ikke de hadde sånne alvorlige skrivesperrer». Etter hans vurdering får noen

av studentene problemer med mestringsfølelsen fordi de sammenligner seg med andre «som har lettere for å skrive», og fordi de stiller store krav til seg selv. Han synes det er utfordrende for han å tilpasse responsen når han vet at studentene leser hverandres logger, han sier:

Hvis det er en student som virkelig drar på og gjør en kjempejobb og skriver virkelig bra, så må en kommentere det, men ikke *for* mye heller, *for* da blir det – spesielt når vi snakker om det med dem – de får litt sånn skrivesperre og den biten at de føler at de ikke er bra nok. Det også må en tenke på, så det er utfordrende.

Flere av studentene rapporterer om at de dreiv ganske aktivt selvsensur. Brita forteller at det er mange innlegg hun ikke posta. På spørsmålet om hun opplevde prestasjonspress i SKRIVUT-prosjektet, svarer hun at selv om studentene var enige om at de skulle lære av det, så jo, «det var om å gjøre å skrive de beste loggene». Barbro, som også forteller om selvsensur og at hun opplever det som vanskelig å skrive til mange lesere, vil imidlertid ikke kalle det som skjer i Barneskolegruppa for konkurranse. Hun observerte bare at «de andre sine logger var så mye bedre», og følte at hun «ikke hadde gjort like god jobb sjøl». Da opplevde hun det også som vanskelig å gi respons som ga mening. *Prestasjonspress* er et begrep hun etter hvert som intervjuet utvikler seg, aksepterer som et passende begrep for å beskrive læringsmiljøet.

Vi tar med noen flere sitater for å vise hvordan studentene bruker skrivesperrebegrepet i forbindelse med egen skriving:

Jeg sliter likevel fortsatt med å finne en konkret problemstilling som kan passe til min fokuselev (...) Jeg føler likevel at jeg ikke kommer meg noen vei uten en problemstilling, så flott hvis dere har noen ideer eller forslag til en fortvilet student med skrivesperre!

Skrivesperre er et velkjent fenomen for de fleste. I kveld kjenner jeg at jeg ikke har et spesielt tema på hjertet, noe som resulterer i at det

kjennes vanskelig å skrive blogg. Det merkes også på kroppen når man er ute i praksis. Det er lengre dager på skolen, mange inntrykk å fordøye, og sist, men ikke minst, mye planlegging.

Overskuddet til å skrive logger er derfor litt redusert. Brukte mange timer i dag på å skrive en halvhjertet logg, og opplever for første gang en «skrivesperre», hehe.

Disse sitatene mener vi kan tyde på at 'skrivesperre' er et hverdagsbegrep studentene lett tyr til uten at de legger så mye mer i det enn at de ikke klarer å finne noe å skrive om og generelt er slitne. Berit viser, ut fra vår tolkning, nettopp dette når hun setter ordet i anførselstegn. Den hyppige bruken av skrivesperre-begrepet er likevel litt bekymringsfull ut fra signalene begrepet gir om skriving som noetungt og vanskelig, og som noe en kan frykte skal stoppe opp. Skriving er også noe en ikke vil skal kreve særlig krefter. Ulf skriver tidlig i studieåret i bloggen sin: «En ting som ikke går lettere er denne bloggen? Jeg sliter med å skrive. Satses på at det går mer automatisk etter hvert.» Vi gjenga i kapittel tre (se Retting som respons) flere sitater fra loggene som formidler en lignende frykt for at skrivinga skal kjennes som arbeid, for eksempel setter Bodil pris på at «elevene jobbet med rettskriving uten at de tenkte over dette». Skriving som nærmest skal skli avgårde av seg selv, kan en vanskelig knytte sammen med begrepet *læringsarbeid* og konstruktivistisk læringsteori, som studentene ofte beskriver som grunnlaget for egen praksis.

Vi avslutter dette delkapitlet med et utdrag fra Barbros logg der hun viser at hun tar i bruk tenkeskriving for å overkomme egen skrivesperre, det samme redskapet hun bruker i undervisninga av elevene:

Jeg hadde litt problemer med å skrive denne loggen i dag, fordi jeg sto litt fast. Visste hva jeg hadde lyst til å skrive om, men ordene ville liksom ikke komme. Så fulgte jeg mitt eget råd: tenkeskriv!

Bare skriv, trykk på tastene og se hva som kommer ut – kanskje du kan bruke det, kanskje ikke. Dette er resultatet etter ett lite minutt skriving:

«Det handler ikke så mye om å se hver elev hver eneste dag, men heller å la den eleven føle at du er der sammen med ham/henne. Ikke bare se – jeg har sett deg – men gjøre noe mot eleven din som han eller hun legger merke til. ‘God dag, Barbro’ hjelper ikke, fordi det er ord, ikke handling. Det å gjøre noe mot en annen person føles mye bedre enn bare å bli snakka til. Og det setter dypere spor, mer inntrykk. Det kan være en hånd på skuldra, et smil, en diskusjon, holde oppe døra, bare små ting som virkelig gjør at den eleven føler at du «passer på» og er der for han eller henne.»

Jeg vet ikke helt hva jeg mener med dette, eller hvorfor jeg skriver det. Men jeg lærte to ting av denne loggen:

1. Tenkeskriving hjelper når man har skrivesperre.
2. Det handler ikke bare om å se eleven, men å samhandle med eleven.

Skrivelæreren skrives fram

Vi har i dette og tidligere kapitler vist at SKRIVUT-studentene har brukt den skriftlige, digitale dialogen til å skrive seg inn i skrive­lær­er­rol­len på mange ulike måter: til å skrive seg inn i den akademiske skrivesjangeren med presist fagspråk og teoriforankra analyse, til å problematisere egen akademisk kunnskapsbase og tilnærming i undervisningsarbeidet, til å skrive seg inn i en forståelse av praksis­skolens skrive­diskurs, og til å reflektere over skolens praksis og elev­ers læringsarbeid uten noen klar teoribase, men med utgangspunkt i egne praksisobservasjoner. SKRIVUT-studentene viser at de har høy bevissthet om ulike skrive­handlinger og tilegner seg nye didak­ti­ske kunnskaper og ferdigheter ved selv å være utøvende innenfor

skrivning med ulike formål i ulike situasjoner. Vi har vist at det er stor grad av parallellitet i de læringserfaringene elevene gjør og de SKRIVUT-studentene gjør i eget læringsarbeid. Gjennom loggene og bloggene bruker studentene tenkeskrivingsverktøyet til å skrive om elevenes tenkeskriving og loggskrivning. Studentene reflekterer over betydningen av elevenes responsarbeid, samtidig som de selv utøver responsarbeid på den digitale læringsarenaen. Samtidig som de utveksler tanker om elevenes skrivesperrer og behov for motivasjon, tvinges de gjennom forventningene til skriftlig deltakelse i SKRIVUT inn i prosesser der de kjenner på egne skrivesperrer. Når betydningen av å ha en mottaker tematiseres i den faglige dialogen om elevenes skrivning, blir mottakerbevissthet også et tema i logg om hvorfor det er så vanskelig å skrive i SKRIVUT og holde fast på at utbyttet av å reflektere er viktigere enn å vise innsikt i teori.

Utviklinga i skolen går i retning av en mer kollektivistisk lærerrolle, og det forventes at lærere skal bidra til kvalitetsutvikling innenfor egen organisasjon basert på evidens fra elevenes læring (KD, 2009, 2004). Skrivning er en grunnleggende kompetanse som er viktig i alt læringsarbeid. Moderne skrivelevere må derfor ha erfaring med å arbeide i et praksisfellesskap preget av utforskende læring på tvers av fag. Vi mener å ha vist at formatet i SKRIVUT, blogger og logger som deles i et digitalt diskusjonsforum, har gitt studentene god trening i å føre faglige dialoger på linje med dem som utvikles i *profesjonelle praksisfellesskap* (Stoll mfl., 2006). Materialet fra Barneskole-gruppa og Ungdomsskole-gruppene er noe forskjellig ut fra hva som var lærerstudentenes fokus i skrivinga. I Barneskolen var det elevenes utvikling av skrivekompetanse som var studentenes primære analyseenhet, mens den i Ungdomsskolen utvikla seg til å være deres egen skrivelevere rolle. Forskjeller mellom de to praksis-skoleledis kursene på Barneskolen og på Ungdomsskolen, som vi beskriver i kapittel to, kan ha vært medvirkende årsak. Bruken av fagbegreper innenfor skriveledis didaktikken ble sentral i Barneskole-gruppas

skrivning. Studentene trengte et funksjonelt fagspråk til å analysere elevenes tekster som utgangspunkt for arbeidet med *veiledet skrivning* (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Ungdomsskolestudentene syntes i noe større grad å klare seg med generell pedagogisk teori når de arbeidet innenfor diskursen som satte fokus på *eleven som formidler* (se kapittel to, Praksisskolediskurs 2: eleven som formidler og det å skrive for å lære).

Tankevekker

Vi har vist i dette kapitlet at studentene er tydelige på at respons har hatt stor verdi for utviklinga de hadde som skrivere gjennom SKRIVUT-året. På samme måte er de bevisste på verdien av respons i elevenes læringsarbeid, slik vi viste i kapittel seks. Det er ikke overraskende at studentene verdsetter lærerutdannernes, og især faglærernes respons, aller mest. En studie fra Asks (2007) bekrefter at studenter ser lærerresponsen som det aller viktigste for utviklinga av deres akademiske skrivekompetanse. Det virker likevel som studentene ikke helt tar på alvor i eget læringsarbeid det de sier er sentralt i elevenes læringsarbeid. Vi finner flere steder i studentenes logger interessante refleksjoner over læringspotensialet i responsarbeid når det gjelder elevene. Vi refererte i kapittel seks (se Respons, med-elevrespons) til blogger der Ulla og Undis reflekterer over hva ungdomsskoleelevene kan oppnå gjennom å kunne snakke om tekst og argumentere for forslag til forbedringer. Berit ser det samme læringspotensialet i responsarbeid med elever i barnetrinnet, hun skriver:

Samtidig gir responsgivning elevene mulighet til å tilegne seg og bruke metaspråk, de blir mer reflektert over egen tenkning. Elevene blir på en måte «tvunget» til å se tilbake på teksten sin, se på teksten utenfra, og snakke om den som en reell tekst – de utvikler et metaperspektiv på teksten sin.

Ved å arbeide med respons utvikler elevene et metaperspektiv både på andres og på egen tekst, som utvikler dem som skrivere. Skjongs (2012) studie bekrefter at dette også gjelder i studenters læring. Skjong fant at medstudentrespons i mappeskrijving har god læringsverdi uavhengig av den faglige kvaliteten på responsen, forutsatt at den blir gjenstand for refleksjon. Ut fra denne kunnskapen skulle lærerstudentene i SKRIVUT lagt større vekt på å gi hverandre skriftlig respons.

Kapittel 8:

Morgendagens skrivelærere

Læreryrket er et sammensatt yrke som krever utvikling av kompetanse på mange ulike områder. I stortingsmeldinga som ligger til grunn for grunnskolelærerutdanninga (KD, 2009) kan læreres oppgaver deles inn i tre områder: undervisning av elever, samarbeid med foreldre og andre samarbeidspartnere, og arbeid som deltaker i et profesjonelt fagfellesskap. I dette kapitlet har vi valgt å sammenfatte og drøfte SKRIVUT-studentenes kunnskapsutvikling gjennom tre narrativer basert på analysen av datamaterialet. De tre situasjonsbildene forholder seg først og fremst til det første (undervisning av elever) og det tredje området (deltaker i et profesjonelt fagfellesskap) som er beskrevet i stortingsmeldinga. Lærerstudenter går bare i liten grad inn i reelt skole-hjem-samarbeid mens de er under utdanning. Dette gjenspeiles i vårt datamateriale. Vi har derfor valgt å bare kommentere denne typen oppgaver kort under det første narrative som omhandler lærerens møte med eleven. Videre har vi valgt å belyse og drøfte det tredje arbeidsområdet, arbeidet i det profesjonelle fagfellesskapet, gjennom to narrativer: Ett narrativ som handler om det daglige samarbeidet mellom lærere, og ett narrativ som handler om den kompetansen lærere må ha for å yte bidrag i utviklinga av skolen som organisasjon.

Skrivelæreren i møte med eleven: elevens kunnskap og behov i fokus

I januar, parallelt med at hun studerer begynneropplæring i norskfaget, bruker Bodil mye tid i praksisperioden på å observere lese- og skriveutviklinga til andreklassingen Ellen, eleven hun har valgt som fokuselev dette studieåret (se kapittel to, Lærerutdanningsdiskursen: logg som læringsarena). Første dag i praksis skriver Bodil om følgende:

I løpet av praksisen har jeg lagt merke til at fokuseleven min skriver mange ord grammatisk riktig, både ord med stumme bokstaver og andre vanskelige ord (...) Denne eleven er en middels skriveelev, jeg ville kanskje sagt hun var på stadiet semantisk bevissthet. Hun ligger mellom stadiene fonologisk og ortografisk skriving (...) Min fokuselev er på det fonologiske stadiet når det gjelder lesing. Hun har knekt lesekode og har lært seg avkodingen av ordene. I skrive- og lesestartboka står det at lesing = avkoding x innholdsforståelse. Fokuseleven min har ikke helt kommet til stadiet der hun klarer å få med seg alt innhold og jobber fortsatt med det. Det jeg la merke til da Ellen leste i dag, var at hun leste alle bokstavene i ordene når hun avkodet dem. Mange ord har bokstaver som forsvinner litt i utalen, men Ellen leser hver bokstav. Kan dette være en av grunnene til at hun skriver mange ord som andre sliter med riktig? Fordelen med det norske språk er at det er bygd opp på det ortofone prinsippet, hver grafem tilsvarende et fonem. I barns utvikling er det i 5 – 7 års alderen skriving som driver skriftspråkutviklingen hos elevene. Kanskje har Ellen kommet lenger i skriveutviklingen enn i leseutviklingen?

Bodil får god respons av faglærer i norsk, som berømmer observasjonen, støtter analysen hennes og bekrefter behovet for å sjekke om Ellen får med seg innholdet i det hun leser. I alt fire logger skriver Bodil om fokuseleven denne uka. I tillegg til å nyansere og

forsterke analysen av Ellens lese- og skriveutvikling i dialog med faglærer i norsk, diskuterer hun Ellens mangel på konsentrasjon i samarbeidssituasjoner med faglærer i PEL.

Bodils logg viser at hun er i ferd med å få innhold i faglige begreper innenfor begynneropplæring som setter henne i stand til å foreta en presis analyse av Ellens faglige kompetanse og læringssituasjon. Denne typen analyse er en forutsetning for formativ vurdering, for dialog med kolleger om tilpasset opplæring, og for dialog med elever og foreldre om læringsarbeidet. Lærerstudentene ved vår institusjon blir oppfordret til å delta i elevsamtaler og kontaktsamtaler nettopp med fokuselevne og deres foreldre. Analysearbeidet de foretar, gir både god forberedelse og gjør at studentene kan framstå med en viss ekspertise (Nilssen & Klemp, 2014). Vi har konstruert hvordan en elevsamtale mellom Bodil og Ellen kunne forløpt med utgangspunkt i Bodils solide analyse:

- *Så er det oss, Ellen, vår tur til å snakke sammen. Jeg tenkte vi kunne starte med å snakke om hvordan du liker deg på skolen, og hva du synes det er morsomt å jobbe med?*
- *Jeg liker matematikk, jeg.*
- *Hva er det som er artig med matematikk, da?*
- *Det er pluss og minus.*
- *Er det noe mer du synes er artig?*
- *Eh, eh, jeg liker å lese om skumle ting.*
- *Leser du om sånne skumle ting selv, eller leser mamma og pappa for deg?*
- *Det er best når mamma og pappa leser.*
- *Hvorfor det?*

– Jo, for da blir det mest spennende, og så tar det langt tid når jeg leser selv.

– Kan du lese et lite stykke for meg nå? Så skal vi snakke litt om det etterpå.

Ellen leser deretter et lite stykke i ei bok tilpassa det stadiet Bodil mener Ellen er på i leseutviklinga. Samtalen i etterkant har som formål å sjekke ut Ellens innholdsforståelse. Resten av samtalen bruker Bodil til å snakke om gode arbeidsvaner og hva Ellen kan gjøre for å lære mest mulig i timene når hun skal løse oppgaver i samarbeid med medelever. Det Bodil finner ut gjennom samtalen, er grunnlag for videre tilpasset opplæring for Ellen og for kontaktsamtalen hun seinere skal ha med foreldrene. Arbeid med innholdsforståelse vil være det viktigste fokuset.

Denne elevsamtalen er konstruert, men innholdet i loggen handler om en analyse av kunnskapen til en autentisk elev. Loggen viser at studentene har et sterkt fokus på læring med utgangspunkt i elevens kompetanse og behov. Bodil tar heller ikke for gitt den første mulige forklaringa hun finner på utviklingsnivå innenfor lesing. Hun samler empiri om elevens lese- og skriveutvikling, analyserer det hun finner og diskuterer sammenhengen mellom de ulike utviklingsområdene, samtidig som hun diskuterer mangel på konsentrasjon i samarbeidssituasjoner som en mulig årsak til at leseutviklinga er noe svakere enn skriveutviklinga. Erfaringsmessig er det viktig å utfordre ferske lærerstudenters påstander om svak konsentrasjon i arbeidet. I alle fall er det nødvendig å undersøke hva årsaken er, til den manglende konsentrasjonen.

I SKRIVUT-materialet er det mange logger som dokumenterer at studentene samler empiri om elevenes kompetanse og læringsarbeid som utgangspunkt for å analysere og tolke elevens

behov for nye læringsmål og støttende stillas. Studentene synes å ta i bruk arbeidsmåten i studiet av fokuseleven, som en generell måte å tilnærme seg elevenes læring på. De framstår dermed som kunnskapsrike og grundige i sin analyse, noe som gjør dem i stand til å føre dialoger som er informert både av erfaringsbasert og vitenskapsbasert kunnskap. Studentene er opptatt av arbeidsmåter som gir elevene *indre motivasjon* (se kapittel fire), er sensitive overfor signaler fra elevene og er på jakt etter indikasjoner på hvordan arbeidsmåtene fremmer elevenes læring. SKRIVUT-studien viser dermed at det er mulig å bryte med det mønsteret som ellers er dokumentert gjennom forskning, nemlig at særlig ferske lærerstudenter er mest opptatt av hvordan de selv mestrer lærerrollen (Fuller, 1969; Lortie, 1975) og først og fremst har fokus på klasseledelse og å sikre gode relasjoner til elevene (Klemp, 2012a). Østrem's (2010) studie viser at også mot slutten av grunnutdanninga har lærerstudentene oppmerksomheten sin mest rettet mot det sosiale og det menneskelige møtet mellom lærer og elev. Klasseledelse er også sterkt fokusert på i statlige satsinger, for eksempel i *Ungdomstrinn i utvikling* (KD, 2011) der klasseledelse er satsingsområde for alle skoler. Denne vektlegginga av å ha et stadig fokus på ledelse av klassen som gruppe kan nærmest fungere som et ugjennomtrengelig filter når en forsøker å få øye på det didaktiske møtet mellom eleven og lærestoffet. Det er tilrettelegginga av dette møtet som ifølge Dewey (1904) er den grunnleggende lærerkunnskapen. Dewey mente at lærerstudenter må bli vant til å ha fokus på elevens møte med fagstoffet (the pupil's inner attention) før de får undervisningsoppgaver. Når de får ansvar for undervisning, vil lærerstudentene ha all oppmerksomhet rettet mot klasseledelse (the pupil's outer attention).

Ifølge Klette (2007) skjedde det et skifte internasjonalt i 1986 når det gjelder studier av «the what», faginnholdet i undervisnings- og læringsprosesser i klasserommet. Hendelsen Klette viser

til, er publiseringa av Shulman og kollegers banebrytende arbeid med å identifisere lærerkunnskap, der fagkunnskap ble påpekt som «the missing paradigm» i læreres kunnskapsbase (Shulman, 1986). Begrepet *pedagogical content knowledge* (PCK, se beskrivelse i kapittel en, SKRIVUT – bakgrunn og teoretisk fundament) har siden vært sentralt i lærerutdanningsdiskursen, og forholdet mellom pedagogikk og fag ses ikke lenger som et dikotomisk forhold, men som sammenvevd og uatskillelig. Dette ser vi spor av i SKRIVUT-studentenes refleksjoner. Fagkunnskap har stor plass i studentenes bevissthet og analyse av elevenes læringsarbeid i samspill med pedagogisk kunnskap. Dette gjelder i særdeleshet studentene i Barneskolen der de har vært utsatt for relativt sterk styring i retning av elevkunnskap og fokus på fag, både gjennom fokuselevprosjektet og gjennom faglærernes fokus i diskusjonsforum (Klemp & Nilssen, 2016, under vurdering).

Skrivelæreren i møte med lærerteamet: den vanskelige leksedebatten

I kapittel seks (se Studentenes eierforhold til verktøyene) drøfter vi loggdiskusjonen om skriveoppgaven «Mine tekster» som et læringsverktøy som over tid syntes å ha mista sin hensikt. Studentene har funnet ut gjennom samtale med praksislærer at den opprinnelige idéen var at elevene skulle opparbeide seg en presentabel samling av egne tekster basert på hjemmeleksene. Oppgaven var basert på prinsipper som at i god skriveundervisning skal det legges vekt på å fullføre skrivearbeidene og å sette pris på elevenes skrivning gjennom å samle og presentere tekster (Smidt, 2011, 2010a). Studentene opplever imidlertid mangel på skrivemotivasjon, og underyting, i tilknytning til skriveleksene. Det er noe som ikke stemmer! Dette vil de diskutere med de erfarne lærerne. Følgende er hentet fra et møte i lærerteamet på andretrinn. Samtalen er konstruert ut fra

studentenes logger. Vi går inn i dialogen i det Berit endelig har samlet nok mot til å be om ordet:

Vi studentene har et spørsmål som vi ønsker å diskutere i teamet i dag. Ikke for at vi skal forandre på noe, altså, men fordi vi har observert noe som vi ikke helt forstår. Det gjelder elevenes skriveleker som vi har observert noe i forhold til, og som vi har diskutert i gruppa i de siste dagene. Det tar ikke så lang tid.

Kom igjen, sier praksislærer, jeg har allerede avtalt med de andre at vi har tid til dette i dag. Planlegginga av skivedagen i morgen er jo så og si ferdig. Det er fint å ha flinke studenter!

Det vi har observert, er at tekstene elevene skriver hjemme, er dårligere enn tekstene de skriver på skolen. Det gjelder ikke alle, men for eksempel Eskil. Tekstene han skriver hjemme, er kortere og inneholder mange flere ordfeil enn de tekstene han skriver på skolen. På skolen skriver han tekster der mange ikke lydrette ord som hjem og gjøre er rett stavet, han er egentlig av de elevene som har kommet lengst i skriveutviklinga si i retning av ortografisk skriving. Leksetekstene gir et helt annet inntrykk.

Ja, sier Bodil, og Eskil er ikke det eneste eksemplet. Det virker som om mange elever skriver tekstene i full fart uten at de har forsøkt å gjøre dem så godt de kan. Vi studentene har diskutert om dette kan være eksempler på underyting. Berit, er det ikke det de kaller det når elever ikke bruker ressursene de har, i arbeidet?

Jo, sier Berit, jeg tror det. Det virker i alle fall ikke som om elevene synes det er meningsfylt. Jeg har ikke sett så mye til den indre motivasjonen i alle fall.

Ja, sier praksislærer, dere kan kanskje ha rett i det at leksene ikke alltid fører til så gode tekster. Tanken har vært at elevene skulle få litt mengdetrening når det gjelder bokstavutforming og lengde på setninger.

Det er sånn vi har valgt å gjøre det her på Barneskolen. Oppgavene er ganske lette, og alle elevene kan for eksempel klare å skrive noe når de skal skrive setninger til et bilde.

Ja, sier Bodil, men vet elevene hva som er formålet med oppgaven? At dere for eksempel er opptatt av god skriftforming?

Nja, sier praksislærer, det er ikke sikkert at vi har vært så tydelig.

Kanskje det er det som er årsaken da, prøver Berit? Og så har vi studentene diskutert at det med autentisk skrivning og mottaker, som Barneskolen ellers legger så stor vekt på i skrivninga, er liksom helt borte her?

Leksedebatten starter i loggene allerede i oktober og varer ut gjennom hele studieåret uten at den i virkeligheten fører til noen endring i praksis for klassen som helhet – selv om lærerteamet har diskutert dette flere ganger. Studentene får imidlertid god støtte av praksislærer når de endrer oppgaven for Endres vedkommende for å motivere han til økt skrivning. Å legge mer vekt på skrivelekser innenfor eget interessefelt, mener praksislærer kan gi økt skrivelyst for flere.

Poenget med eksemplet er å vise at studentene i SKRIVUT er analytiske i sin tilnærming til praksis. De tar utgangspunkt i elevenes kompetanse og elevenes skrivemotivasjon, og ønsker å tilpasse arbeidsformene til dette. De har også et fagspråk som gjør at de kan snakke med andre lærere om det de observerer på en presis måte (Klemp & Nilssen, 2016). Eksemplet vi har valgt i dette delkapitlet er fra studentene som hadde praksis i Barneskolen. Eksemplet er valgt fordi det representerer en diskusjon som gikk over lang tid og som inkluderer en typisk analyse av elevs skrivning. Som vi viste i kapittel tre (se Samtaler i fortolkningsfellesskap), stiller imidlertid også studentene i Ungdomsskolen grunnleggende og godt begrunnede spørsmål som egner seg som tema for samtaler i lærerteamet

som fortolkningsfelleskap. Vi mener derfor det er grunnlag for å si at SKRIVUT-studentene i begge de to praksisskolene har ervervet seg vesentlige elementer av det som skal til for å være deltakere i et *profesjonelt læringsfelleskap*. Stoll mfl. (2006, s. 1) definerer det profesjonelle læringsfelleskapet som følger: «An inclusive group of people, motivated by a shared learning vision, who support and work with each other to inquire on their practice and together learn new and better approaches to enhance all pupils' learning.»

Ifølge DuFour og Marzano (2011) handler skoleutvikling i bunn og grunn om å utvikle menneskene som samhandler i læringsfelleskapet, og sentralt for profesjonelle læringsfelleskap er systematiske undersøkelser og kritisk refleksjon over egen praksis. Ifølge DuFour (2004) må følgende tre «big ideas» være felles eie: *hva skal elevene lære, hvordan vet vi at de har lært dette og hva gjør vi når elever opplever problemer med læring?* Lærere i profesjonelle læringsfelleskap føler seg også forpliktet til å samarbeide om å foreta kollektive undersøkelser og gjennomføre aksjonslæring for å forbedre elevenes læringsutbytte (DuFour, DuFour, Eaker & Many, 2006).

Vi mener at vi har vist at studentene er i ferd med å tilegne seg en slik undersøkende tilnærming til god skriveundervisning, noe som også er i tråd med Deweys (1938/1997) tenkning om *undersøkende læring*. Studentene samler empirisk dokumentasjon knyttet til elevenes læring for å stille spørsmål til praksis. Lærerstudentene viser dermed at de er i ferd med å tilegne seg et prosessuelt syn på kunnskap. Gjennom arbeidet med fokuselevoppgaven har de tilegnet seg en sterk og relevant teoribase, og denne forholder de seg hele tida aktivt til, parallelt med at de prøver ut tenkninga i egen undervisning og drøfting av praksisskolens moderne skriveundervisningspraksis. Læringsprosessen de gjennomgår, innehar dermed viktige elementer som Timperley (2007) i sin review-studie har dokumentert er sentrale i læreres læring som grunnlag for *bærekraftig skoleutvikling*. Når det gjelder skriveundervisning,

passer SKRIVUT-studentene ikke inn i bildet vi får av lærerstudentene gjennom Østrem's (2010) forskning, som viste at det faglige er et tomrom i lærerkandidatenes forestillinger om læreryrket.

Skrivelæreren i møte med skolen som organisasjon: å utvikle en selvstendig stemme

I januar skal lærerstudentene i Barneskolen i SKRIVUT-prosjektets første år gjennomføre sin første skrive dag. Se beskrivelse av skrive dager arrangert i tråd med metoden *veiledet skriving* i kapittel to (se Praksisskolediskurs 1: veiledet skriving og kriterier for skriving). Studentene har gledet seg til dette. Både klasserommet og gangene på skolen er fulle av imponerende tekster som elever i småskoletrinnet har produsert på slike dager, og metoden høres spennende ut og synes å være helt i tråd med det de har lest om moderne skriveundervisning. De har stor tro på at det vil være motiverende for elevene å skrive en forskningsrapport fra et spennende naturfagsprosjekt. Skolens ekspert på begynneropplæring i skriving basert på metoden veiledet skriving har utarbeidet ramma for opplegget (Klæboe & Sjøhelle, 2013). Vi går inn i veiledningsmøtet som arrangeres samme ettermiddag. Stemningen i rommet er litt matt når praksislærer kommer inn i møterommet. Dialogen er konstruert ut fra beskrivelser i studentenes logger fra det første prosjektåret i SKRIVUT:

Praksislærer setter agendaen for møtet. – Nå, hvordan synes dere det gikk? Jeg synes dere ser litt slitne ut, jeg?

Det tar litt tid før Frida tar ordet. – Nei, vi er vel ikke helt fornøyd, nei. Elevene huska ikke helt hva som hadde skjedd i forsøket, og da ble det vanskelig å veilede dem uten at det nesten ble diktat.

- *Ja, sier Fanny, de huska ikke 'syrer' og 'baser' heller. Jeg synes forsøket var for vanskelig, jeg. De mista jo helt interessen. Er det nå egentlig noen god idé at så små unger skal skrive en forskningsrapport fra et naturfagsforsøk?*
- *Tja, sier praksislærer, det her opplegget er jo tilpassa til førstetrinns-elever og prøvd ut på skolen tidligere. Har dere noen tanker om hva dere kunne gjort for å støtte elevenes skriving mer enn dere klarte, da?*
- *Det kan jo ha noe med vår forberedelse å gjøre og da, sier Fredrik. Jeg følte meg helt tom og ante ikke hva jeg skulle spørre elevene om som kunne få dem i gang med skrivinga.*
- *Ja, og kanskje skulle vi ha minnet elevene på at de kunne få gullapper dersom de trengte hjelp til å stave ord, sånn som vi har gitt dem tidligere, sier Fride.*
- *Jo, men de forsto jo ikke hva de var med på, jo, gjentar Fanny.*
- *Nå ja, sier praksislærer, jeg synes ikke dere skal være så negative. Elevene fikk jo skrevet litt, og det var flere av dem som syntes det var stas å være «forskere».*

Fokuset på elevenes læring og forståelsen av skriving i et motivasjonsperspektiv gjør at studentene stiller spørsmål når de oppdager at det ferdiglagde skivedagsopplegget verken resulterer i skrivelyst eller gode tekster. I første runde diskuterer de om de selv ikke hadde vært grundige nok i forarbeidet, og derfor ikke hadde forutsett hvilken type spørsmål de skulle stille i den veiledete skrivinga (Nilssen & Klemp, 2014, s. 199–202). Studentenes refleksjoner stoppa imidlertid ikke der. Når Fride kommer hjem etter et langt veiledningsmøte og formulerer tankene sine på papiret i dagens praksislogg, går tankene videre i retning av at opplegget var mangelfullt på flere måter (se utfyllende beskrivelse i

kapittel sju, Om skriftlighet og økt læringstrykk). Flere momenter i naturfagsforsøket var krevende for elevene. For det første hadde de vansker med å memorere rekkefølgen i forsøket. Opplegget presenterte dessuten flere nye fagbegreper, syrer og baser, som var vanskelige både å forstå og å huske. Uten disse begrepene hadde elevene vansker med å beskrive det de hadde observert i naturfagsforsøket. Frides konklusjon var som vi allerede påpekte i kapittel sju, at opplegget ikke tilbød tilstrekkelige støttende stillas. Det er skolens ressurslærer innenfor skriving som er primus motor for skrive-dagsoppleggene som gjennomføres i alle klasser på skolen etter fast mønster. Når Fride stiller spørsmål ved kvaliteten på opplegget, og den samlede praksisgruppa seinere bestemmer seg for å gjennomføre en ekstra skrive-dag basert på et forbedret, selv-produsert opplegg, er det derfor Barneskolens etablerte praksis og satsinga på veiledet skriving (se kapittel to, Praksisskolediskurs 1: veiledet skriving og kriterier for skriving) de utfordrer i denne samtalen med praksislærer.

Studenter i lærerutdanninga har liten tilgang til skolen som organisasjon annet enn som observatører. Skoleorganisasjonen og skolens utviklingsarbeid er studietema i tredje og fjerde studieår (KD, 2010a, 2010b), der blant annet bacheloroppgaven gir en anledning til å studere skolens praksis. Det er imidlertid sjelden lærerstudenter utvikler et kritisk blikk på praksis (Sundli, 2002), eller *epistemisk refleksivitet* (Nerland, 2006), som handler om å kunne analysere praksis med henblikk på de formative kref-tene og strukturene lærere opererer under. Vi har ikke grunnlag for å si at SKRIVUT-studentene har utvikla slik epistemisk reflek-sivitet, men de viser i dette og i flere andre tilfeller at de våger å stille spørsmål til tatt-for-gitte praksiser i skolen, et vesentlig ele-ment i refleksjon (Grüters, 2011). Et fellestrekk ved situasjonene der de utfordrer praksis, som også er tydelig vist i dette eksem-plet, er at det er situasjoner der de har analysert praksis basert på

egen fagkompetanse og ser at elevenes lærelyst er truet. Et annet eksempel på at studentene utfordrer praksisskolediskursen, er Britas loggdiskusjon om hvorvidt Barneskolens sterke satsing på skriving kan være en fare for kvaliteten i matematikkundervisninga (se kapittel sju, Studentenes skrivehandlinger og formål: å skrive i blogg og i diskusjonsforum).

I Ungdomsskolen er det især i forbindelse med diskusjonen om nynorskundervisning at vi ser studentene stille spørsmål som kan utfordre praksisskolediskursen. I kapittel fire (se Nynorsk – blott til lyst?) viser vi hvordan spørsmålet om motivasjon er sentralt i denne diskusjonen. Studentenes didaktiske spørsmål blir gjennomgående uklart besvart av de to praksislærerne. Utenforliggende forklaringer om arv av dårlige holdninger til faget får mye fokus, og det mest konkrete er råd om lekpregede aktiviteter og ressurser på YouTube som kan lette situasjonen. Her ser vi en parallell til noen av studentenes tenkning om at de som lærere vil prøve å gjøre det mindre «vondt» for elevene å skrive (se kapittel tre, Retting som respons), og at det er positivt når skriving går av seg selv uten at elevene merker at de skriver (se kapittel sju, Skrivesperre for liten og skrivesperre for stor). Heller ikke diskusjonen i seksjonsmøtet for norsklærerne gir noen svar på utfordringa. Ungdomsskolediskursens vektlegging av elevene som formidlere kommer ikke til syne i praksislærernes svar. Unas blogginnlegg spiller imidlertid opp til en diskusjon om dette når hun skriver:

Det verka som om elevane synst det er vanskelegare å ytre seg på nynorsk enn på bokmål. Vi gjennomgikk same spørsmål som stod på skjemaet munnleg, og elevane kom med mange synspunkt og meiningar. Då eg tok inn det skriftlege skjemaet på slutten av timen, hadde elevane skrive korte setningar som minna meir om stikkord.

Una får i alt fem responser fra medstudenter, faglærere og praksislærer, hvorav de fleste peker på ulike måter å arbeide på som kan være motiverende innganger i arbeidet. Unas invitasjon til diskusjon om elevens behov for å ytre seg berøres bare kort i praksislærers svar, han skriver:

Du peker på noe vi ofte opplever. Fokuset på rett skriving av ord og bøyingsformer i nynorsk blir så stort at det begrenser skrivinga. Hvordan kan vi klargjøre for elevene at det er ei tid for alt, men ikke nødvendigvis samtidig? Den situasjonen du beskriver her, hva var viktigst for deg da du planla timen? Trene nynorsk eller reflektere rundt det de hadde lest/sett?

Una får aldri noen hjelp i noen del av diskusjonen, som også fortsetter i dagene etter, til å forstå hvordan hun skal arbeide med nynorsk på måter som styrker eleven som formidler.

En profesjonell lærer må være i stand til å tilrettelegge meningsfulle og engasjerende læringsmiljøer som bryter med eksisterende praksiser, det vil si bidra i videreutvikling av skolens arbeidsformer. For å tilegne seg denne kompetansen må lærerstudentene utvikle profesjonell lærerautonomi og læreridentitet (Edwards, 2005; Lipponen & Kumpulainen, 2011). Lipponen og Kumpulainens artikkel setter søkelyset på behovet for å forstå prosessene som medierer utviklinga av lærerstudentens autonomi (agency) som lærer. Med 'lærerautonomi' menes lærerstudentens kapasitet til å ta initiativ til målrettede handlinger basert på vilje, frihet og evne til å velge. Dette må det skapes rom for gjennom valg av arbeidsformer og interaksjonsmønster. Fokuselevoppgaven gir slikt rom (Nilssen & Klemp, 2014). Utdragene av studentenes logger og blogger som vi har diskutert i dette kapitlet, viser at SKRIVUT-studentene i mange tilfeller stiller spørsmål ved eksisterende praksis - også når spørsmålene utfordrer praksisskolens diskurs slik det er særlig tydelig i skrivdagseksemplet.

Tanker om ny lærerutdanning i lys av erfaringene fra SKRIVUT

Vi har i dette kapitlet framstilt lærerstudentenes utvikling og kompetanse innenfor sentrale områder slik de framsto i prosjektet. De tre konstruerte dialogene viser at studentene tilegnet seg viktig faglig kompetanse som satte dem i stand til å fylle de tre sentrale sidene ved lærerrollen når det gjelder skrivepedagogisk arbeid. De viser kompetanse som er nødvendig for å kunne gi tilpasset opplæring og kommunisere med elever og foreldre om det daglige læringsarbeidet. De viser at de har utvikla et analytisk blikk, har tilegnet seg et relevant fagspråk og fått innhold i sentrale faglige begreper, slik at de kan inngå i faglig dialog med kolleger. Denne kompetansen setter dem også i stand til å stille spørsmål ved eksisterende praksiser og til å være bidragsytende i skoleorganisasjonen.

Det er flere forutsetninger som har vært til stede for at vi har oppnådd gode faglige resultater i SKRIVUT-prosjektet. For det første har studentene lagt ned vesentlig mer arbeid i logg- og bloggskrivning i forbindelse med praksisopplæringa enn de fleste andre studentene. For det andre har studentene nesten daglig fått respons fra flere faglærere, og praksislærere støttet observasjoner og analyser, pekte på relevante perspektiver og faglitteratur og involverte seg i diskusjoner om problemstillinger studentene selv var opp-tatt av. Studentene har i tillegg vært på spesielt utplukkede skoler sammen med praksislærere som har skriveopplæring som spesialfelt. Dette er dermed ikke en praksis som er direkte overførbar til hele kull av lærerstudenter. SKRIVUT viser imidlertid hva det er mulig å oppnå i et triadisk samspill (Klemp & Nilssen, 2016, under vurdering; Strømman, 2015). Vi som har deltatt i prosjektet mener også at prosjektet viser det potensialet refleksjonsskriving har når det gjelder tett faglig dialog og utvikling av faglig refleksjon. Deler av dette er mulig å gjennomføre sammen med større studentgrupper i utvalgte deler av den ordinære praksisopplæringa.

Etterord – Rutt Trøite Lorentzen

Av Synnøve Matre

Denne boka er tileigna førstelektor Rutt Trøite Lorentzen, som døydde i 2015. Rutt var ein engasjert og svært respektert lærarutdannar, med forankring i norskfaget, men samstundes med blikk for heile studentens utvikling. Det ho særleg vert hugsa for, er bidraga sine til skriveopplæringa i norsk skule og lærarutdanning. Temaet i denne boka er i Rutts ånd.

I den vitenskaplege delen av arbeidet sitt var Rutt opptatt av dei yngste barna og deira møte med skriftspråket. Empirien hennar var spontanproduserte tekstar frå heimlege omgivnader og frå barnehage og klasserom (Lorentzen 1995, 2009b). Hovudfunna frå arbeida hennar kan samlast kring tre tema.

Det første temaet handlar om at dei unge skrivarane som oftast går utforskande og oppdagande til verks i arbeidet med å erobre skriftspråket. Perioden der barna er i ferd med å oppdage stavinga, er kjenneteikna av mykje sjølvstendig tankearbeid og 'kunnskaping'. Samstundes peiker Rutt på at denne fasen er sårbar. Å leggje for stor vekt på formalitetar når ein rettleier barn som prøver seg fram med skrivning, kan fort forkludre utforskinga deira.

Det andre temaet Rutt løftar fram, er at skriftspråkutforskinga til barna ikkje berre handlar om mikronivået, men også om tekstnivået. Studiane til Rutt viser mange døme på at tekstutviklinga går frå global oppfatning av tekst mot stadig meir sjangerfast og

finmaska utfylling av rammer. I motsetnad til andre skriveforskarar (m.a. Marie Clay) hevdar Rutt at barn ikkje skriv assosiativt og additivt ut frå innfallsmetoden, men at dei, etter kvart som dei gjer seg erfaringar med skrift, går frå overordna innramming til gradvis utvikling av konkret innhald. Dei første breva som barn skriv, inneheld som regel ikkje så mykje meir enn ramma TIL – FRÅ, men etter kvart fyller dei gradvis inn nyansert og relevant innhald. Dette trekket ved barns skriftspråkutvikling blir omtalt som «utvikling gjennom innvikling» (Evensen, 1995).

Rutt framhevar også det kommunikative formålet som eit sentralt trekk ved tidleg skrivning. Det er det tredje temaet i forskinga hennar. Ho peiker på at barn nesten alltid har ein mottakar i tankane når dei skriv. Dersom dei yngste skulebarna ikkje rettar seg inn mot lesarar i tekstane sine, er det ikkje fordi dei manglar mottakarmedvit, men fordi dei manglar reelle mottakarar.

Rutt vart tidleg opptatt av barns multimodale tekstar og var ein av dei første til å gjere dette til eit tema i lærarutdanninga. I antologien som Rutt tok initiativet til i samband med innføringa av skrivning som grunnleggjande ferdigheit i skulen (LKO6), vart samansette tekstar og digital skrivning grundig behandla. «Å skrive i alle fag» vart tittelen på boka, som ho redigerte saman med professor Jon Smidt (Lorentzen & Smidt, 2008). Forfattarar frå dei fleste faga i lærarutdanninga bidrog med artiklar som retta søkelyset mot kva skrivning inneber i deira fag.

I tillegg til å observere og samle inn tekstar frå barnehagar og skular drog Rutt også vekslar på erfaringar frå eigne barn. Dei var ei viktig inspirasjonskjelde for henne. Når Ingrid (4 år) skreiv beskjed til barnehagen om at «INGRID VIL IKE H FISK TÅL IKE. MEN INGRID VIL HA DESÆR», såg Rutt at ho tøygde seg til det yttarste for å få meldinga ned på arket. Det same galdt Håvard's ønskeliste, korrekt ned til minste detalj med nummer på Lego-produkta han så svært gjerne ville ha, merka med stjerner for å vise prioritering.

Skal du nå fram med viktige meldingar, må du vere presis. Å skape meining og kommunisere er kjernen i all språkbruk, og det må også gjelde for dei små barna, hevda Rutt. Arbeidet hennar er gjennomsyra av ein grunnleggjande respekt for barns skriftlege og multimodale ytringar. Ho tok dei små ungane på alvor og la stor vekt på å leggje til rette for at dei skulle få gi uttrykk for meiningsane sine – det var viktigare enn å forme fine bokstavar og skrive orda korrekt. Med utgangspunkt i denne tenkinga utvikla ho ei ny metodisk tilnærming til førsteopplæringa som har fått namnet ‘tekstskaping’, og som inneber at barna frå første skuledag får lage tekstar – med vaksne som sekretærar. Barna dikterer, dei vaksne skriv. Etterpå snakkar dei om bokstavane og orda. Elevane får på denne måten utforske og oppdage samanhengen mellom lydar og bokstavar og får innsikt i korleis ein byggjer opp tekstar. Mange lærarar har erfart at dette er ein meningsfull måte å ta seg inn i skriftspråket på.

Rutt var idérik i alt sitt faglege arbeid. Ho søkte stadig nye vegar og utfordra etablerte konvensjonar. Eit døme er måten ho kopla bruken av runer, det første skriftspråket til forfedrane våre, til barns tidlege skriftspråkutvikling. Ho skreiv, saman med norrønfilologen Ragnar Hagland, ein tankevekkjande artikkel om temaet, der nye perspektiv vart opna opp. Ingen hadde gjort denne koplinga før.

I lærarutdanninga var Rutt klart på rett plass. Ho levde og ånda for arbeidet med å utdanne dyktige lærarar. Ho orienterte seg vidt og grundig og spelte på heile det vide registeret av faglege emne i norskfaget – frå språk til litteratur, like interessert i det samtidige som i det historiske. Ho etablerte nært samarbeid med andre fag, særleg matematikk og kunst og handverk. Meiningskaping ved hjelp av teikn er like viktig i matematikk som i norsk. Å skrive er å skape, på lik linje med det å forme i K&H. Dette er i dag blitt etablert kunnskap blant dei fleste lærarutdannarar, men då Rutt kom

med sine synspunkt for fleire tiår sidan, var det framande og dels provoserande tankar.

Mange studentar har hatt stor glede av Rutts engasjerte undervisning – av hennar glød. Både forelesingane og dei mange velformulerte artiklane hennar er blitt viktig bagasje for dei i deira profesjonelle liv. Ho hadde eit brennande ønske om å reformere, om å heve kvaliteten på opplæringa for dei yngste barna. Rutt har ei høg stjerne hos lærarar kringom i heile landet.

Det er umogeleg å omtale Rutt utan å nemne engasjementet hennar for å ta vare på og bruke det nynorske skriftspråket, for å hegne om den nynorske kulturen og verdien av språkleg og kulturelt mangfald. Ho var tydeleg i meiningane sine her – som elles. Ho bidrog aktivt inn i Språkrådet og i mållaget. Rutt var ikkje *litt* for noko som helst. Det var fullt og heilt for alt ho syns var viktig.

Rutt har bidratt mykje fagleg. Første lese- og skriveopplæringa vår ville sett annleis ut viss det ikkje var for Rutt. Ho har sett varige spor – både i barnehage, skule og lærarutdanning. Ho var ein kapasitet – nasjonalt, og også i nordisk samanheng. Kollegaer langt utanfor landets grenser verdset arbeidet hennar og støttar seg til det.

Om forfatterne

Boka er skrevet av alle de fire forfatterne i fellesskap. Vi har alle vært deltakere i SKRIVUT-prosjektet og inntar sammen for forskningsresultatene og alle deler av boka. Vi har valgt følgende forfatterrekkefølge på publikasjonen: Klemp, prosjektlederen for boka, Nilssen, prosjektlederen for SKRIVUT, Strømman, som har hatt det overordnede ansvaret for det skrivefaglige i boka, og til slutt Dons.

Torunn Klemp er førsteamanuensis i pedagogikk ved grunnskolelærerutdanninga i Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet (NTNU). Hun har lang erfaring som lærer, lærerutdanner og leder innenfor høyere utdanning. I de siste årene har hun forska på lærerstudentenes refleksjonsskriving og samspillet mellom de to læringsarenaene i lærerutdanningene. I tillegg til artikler og bokkapitler har hun sammen med Vivi Nilssen skrevet boka *Lærerstudenten i møtet mellom teori og praksis*.

Vivi Nilssen er professor i pedagogikk ved grunnskolelærerutdanninga i NTNU. Hun har lang erfaring som lærer, praksislærer og lærerutdanner. Mange års forskning på begynneropplæring, praksisopplæring og samspill mellom teoristudier og praksisopplæring er publisert gjennom bøker, bokkapitler og artikler. Hun har også skrevet boka *Analyse i kvalitative studier*.

Elin Strømman er høgskolelektor og ph.d.-stipendiat i norsk ved grunnskolelærerutdanninga i NTNU. Hun har bakgrunn som lærer på alle nivå i grunnsopplæringa. Strømmans forskning har fokus på lese- og skriveopplæring og digital literacy i grunnskole og i lærerutdanning. På disse områdene har hun publisert artikler og bokkapitler.

Carl Fredrik Dons er dosent i utdanningsledelse ved NTNU. Han har lang erfaring som lærer og som lærerutdanner innenfor grunnskolelærerutdanninga. I dag arbeider han innenfor fagfeltene skoleledelse, didaktikk og teknologi, og har ledet flere forsknings- og utviklingsprosjekter hvor søkelyset er rettet mot kommunikasjon og kunnskapsdeling i ulike digitale miljø. Dons har i de siste årene publisert artikler innenfor læring, ledelse og digitale medier.

Referanser

- Amhag, L. (2010). *Mellan «jag» och andra – Nätbaserte studentdialoger med argumentering og responsgivning for lærande*. Doctoral dissertation Series, 57. Malmö: Malmö högskola.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison D.R. & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 5(2), 1–17.
- Ask, S. (2007). *Vägar til ett akademisk skriftspråk. Akademisk avhandling for filosofie doktorsexamen vid Institutionen for humaniora vid Vaxjö universitet*. Vaxjö: Vaxjö University Press.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Bakhtin, M.M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. (R.T. Slaattelid, oversett.). Bergen: Ariadne forlag. (Original publisert i 1979).
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Austin, TX: University of Texas Press. (Original publisert i 1975).
- Bakke, J.O. & Skovholt, K. (2015). «Å forestille seg betyr å bruke fantasien på noe som ikke fins». Introduksjon av skriveoppgaver på 7. trinn. I H. Otnes (Red.), *Å invitere til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 139–158). Oslo: Fagbokforlaget.
- Ball, D. (2000). Bridging practices. Intertwining content and pedagogy in teaching and learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 241–247.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barton, D. (2007). *Literacy second edition: An introduction to the ecology of written language*. London: Blackwell.

- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (Red.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (s. 7–15). London: Routledge.
- Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A.J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berge, K.L. (2006). Perspektiv på skriftkultur. I S. Matre (Red.), *Utfordringer for skriveopplæring og skriveforskning i dag* (s. 57–76). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Berge, K.L. (2009). Er tolkningsfellesskap mulig å oppnå i skriveprøver? I O.K. Hauglækken, L.S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 44–54). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K.L., Evensen, L.S. & Thygesen, R. (2016). The wheel of writing: A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency. *The Curriculum Journal*, 3. januar, 2016 1–18. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09585176.2015.1129980>
- Berge, K.L. & Hertzberg, F. (2005). Norskeksamen som tekst. Innledning. I K.L. Berge, L.S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse Bind 2. Norskeksamen som tekst* (s. 7–10). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K.L. & Skar, G. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. Rapport 2 fra Normprosjektet. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Black, P.J. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–77.
- Blikstad-Balas, M. & Hertzberg, F. (2015). Fra sjangerformalisme til sjangeranarki. *Norsklæreren*, 1, 47–52.
- Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Culham, R. (2005). *6 + 1 Traits of writing: The complete guide for the primary grades*. New York: Scholastic.

- Darling-Hammond, L. (2008). Knowledge for teaching. What do we know? I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K. Demers (Red.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (s. 1316–1323). New York: Routledge.
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. I M. Borrowman (Red.), *Teacher education in America: A documentary history* (s. 140–171). New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington, MA: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster. (Original publisert i 1938).
- Doherty, R.W. & Hilberg, R.S. (2007). Standards for effective pedagogy, classroom organization, English proficiency, and student achievement. *The Journal of Educational Research*, 101(1), 24–35.
- Dons, C. (2011). Med ord til handling – skoleledelse og læreplanimplementering. I T.L. Hoel, T. Guldal, C.F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & K. Wæge (Red.), *FoU i praksis 2010. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning* (s. 103–114). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Dons, C.F., Klemp, T., Nilssen, V. & Strømman, E. (2013). *The digital room as a meeting place for reflection on theory and practice in teacher education. An intervention project in Norwegian teacher education*. Paper presentert på European Educational Research Association (ECER), Istanbul, 10.-13. september.
- Dons, C.F. & Strømman, E. (2014). *Skriving i det digitale rom – refleksjon og profesjon*. Paper til Nordisk læreruddannelseskongres, Nuuk, 2.-6. september.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Schools as Learning Communities*, 61(8), 6–11.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington: Solution Tree Press.
- DuFour, R. & Marzano, R.J. (2011). *Leaders of learning. How district, school and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington: Solution Tree Press.

- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dysthe, O. & Hertzberg, F. (2009). Den nyttige tekstresponsen – kva sier nyere forskning? I O. Haugaløkken, L.S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 35–43). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2010). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Earl, L.M. & Timperley, H.S. (2008). *Professional learning conversations: Challenging in using evidence for improvement*. London: Springer Academic.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168–182. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>.
- Edwards, A. (2008). *Becoming a teacher: Becoming a learner*. Keynote på Nordisk lærerutdanningskongress, Reykjavik, 21.–25. mai.
- Eisner, E.W. (1991). *The enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Ernest, P. (1998). *Social constructivism as a philosophy of mathematics*. Albany, NY: SUNY Press.
- Evensen, L.S. (1995). The envelopment of social identity in early writing. I R.T. Lorentzen & L.S. Evensen (Red.), *Studies in early writing*. Report No. 16, publication series from the DEVEL Project – Developing Written Language Competence (s.16–33). Trondheim: Allforsk.
- Evensen, L.S. (2009). Vurderinger av skrivekompetanse. I O.K. Haugaløkken, L.S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 15–23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, L.S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse. I J. Smidt, I. Folkvord & A.J. Aasen (Red.), *Rammer for skrivning* (s. 13–31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Fasting, R.B., Thygesen, R., Berge, K.L., Evensen, L.S. & Vagle, W. (2009). National assessment of writing proficiency among Norwegian students in compulsory schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 617–637.

- Fasting, R.B., Thygesen, R., Berge, K.L., Evensen, L.S. & Vagle, W. (2010). *Skrivehjulet*. Hentet 16. desember, 2015 fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivehjulet>
- Firing, K. (2004). «*Prøver å forstå litt mer i stedet for å være så sinna.*» *En casusstudie om skriving som refleksjonsform ved Luftkrigsskolen. Hovedfagsoppgave i pedagogikk*. Trondheim: NTNU.
- Firing, K. (2007). Praksis i profesjonsutdanning; å gjøre eller å lære? Hvordan loggskrivning kan utgjøre en forskjell. *Tidsskriftet FoU i Praksis* 1(1), 59–72.
- Flognfeldt, M.E. (2015). Dia(b)log(g) som diaktisk spill. I H. Christensen & R.S. Stokke (Red.), *Samtalens didaktiske muligheter* (s. 123–140). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Flyum, K.H. & Hertzberg, F. (2011). *Skriv i alle fag!: argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.
- Furlong, J., McNamara, O., Campbell, A., Howson, J. & Lewis, S. (2008). Partnership, policy and politics: Initial teacher education in England under New Labour. *Teachers and Teaching*, 14(4), 307–318.
- Gage, N.L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Garrison, D.R. & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge.
- Gee, J.P. (2009). Reflection 2. Identity without identification. I A. Carter, T. Lillis & S. Parkin (Red.), *Why writing matters: Issues of access and identity in writing research and pedagogy*. *Studies in written language and literacy*, Volum 12 (s. 45–46). Amsterdam: John Benjamins.
- Gibson, S.A. (2010). An effective framework for primary-grade guided writing instruction. I D.S. Strickland (Red.), *Essential reading for early literacy* (s. 83–95). Newark, DE: International Reading Association.
- Graham, S., MacArthur, C.A. & Fitzgerald, J., (Red.). (2007). *Best practices in writing instruction*. New York: The Guildford Press.
- Graham, S. & Perrin, D. (2007). Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school. A report to the Carnegie Corporation of New York. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 2007, 445–476. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>.

- Grüters, R. (2011). *Refleksjon i blogg: En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU.
- Gudmundsdottir, S. (1995). The narrative nature of pedagogical content knowledge. I K. Egan & H. McEwan (Red.), *Narrative in teaching, learning, and research* (s. 24–38). New York: Teachers College Press.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative research on school practice. I V. Richardson (Red.), *Fourth handbook of research on teaching* (s. 226–240). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Harkness, S. (2012). The storyline-approach. Hentet 4. mai, 2016 fra <http://www.storyline-scotland.com/what-is-storyline-2/>
- Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: A refiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(3), 273–292.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Haug, P. (2010). Kvalifisering til læreryrket. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 9–28). Oslo: Abstrakt forlag.
- Helstad, K. (2015). Ledelse for læring i klasserommet og i skolen som organisasjon. I A.B. Emstad & E. Angelo (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole – skoleledelse mellom allmenndanning og talentutvikling* (s. 3–52). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- HiST (Høgskolen i Sør-Trøndelag) (2015). *Praksishåndbok for grunnskolelærerutdanningene ved HiST studieåret 2015/2016*. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- Hoel, T.L. (2002a). Interaction and learning potential in E-mail messages. I E. Maagerø & B. Simonsen (Red.), *Learning genres. Learning through genres* (s. 15–38). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hoel, T.L. (2002b). «Det er fint å vere mange i same båt.» Oppfølging av nye lærarar gjennom e-postgrupper. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, 441–459.

- Hoel, T.L. (2008). *Skriving ved universitet og høgsolar: For lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T.L. & Gudmundsdottir, S. (1998). Refleksjonsteorier og veiledning i lærerutdanning. *Nordisk pedagogikk*, 18(2), 76–87.
- Hundeide, K. (1988). The tacit background of children's judgment. I J.V. Wertsch (Red.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (s. 306–322). New York: Cambridge University Press.
- Igland, M.-A. & Sundby, H. (2012). Argumentasjon i skriveopplæringa: en praksisarena for meningsbryting og dialog. I S. Matre, D.K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 123–136). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2013). *Elevenes verden* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity – The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Iversen, H.M. & Otnes, H. (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse for norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, H.M., Otnes, H. & Solem, M.S. (2011). *Grammatikken i bruk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannesen, K.S. (1988). Tankar om tyst kunnskap. *Dialoger*, 6, 13–28.
- Jølle, L. (2015). *Vurderingsdialogen. En undersøkelse av tekstvurderingspraksis ved nasjonale læringsstøttende prøve i skriving*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: HiST/NTNU.
- Jølle, L. (2016). Tekstvurdering og skriveprøven. *Bedre skole*, 1, 49–53.
- Katz, S., Earl, L.M. & Ben Jaafar, S. (2009). *Building and connecting learning communities. The power of networks for school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2004). St.mld.nr. 030 (2003–2004) *Kultur for læring*. Hentet 18. januar, 2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1&q=>
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2009). St.meld. nr. 11 (2008–2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2010a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.–7. trinn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 13. mai, 2014 fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/>

- Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf#search=nasjonale retningslinjer for grunnskolelaererutdanningen®j_oss=1
 KD (Kunnskapsdepartementet). (2010b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelaererutdanningen 5.–10. trinn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 13. mai, 2014 fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf#search=nasjonale retningslinjer for grunnskolelaererutdanningen®j_oss=1
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2011). Meld. St. 22 (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2012a). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 16. desember, 2015 fra http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/lareplangrupper/rammeverk_grf_2012.pdf
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2012b). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skriving på ungdomstrinnet. Vedlegg 5 til Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012–2017*. Hentet 15. juni 2016 fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/teoretisk-bakgrunnsdokument-skriving-revidert.pdf>
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2013a). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013–2017*. Hentet 15. januar, 2015 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skolebasert-kompetanseutvikling/Rammeverk-for-skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet-2012-2017/>
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2013b). *Strategi for ungdomstrinnet. Motivasjon og mestring for bedre læring. Felles satsing på klasseledelse, regning, lesing og skriving*. Hentet 15. januar, 2016 fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/f_4276_b_web.pdf
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2016). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Hentet 18. januar, 2016 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/Skriving/Eksempler-pa-god-praksis-i-skriving/Skriving-i-samfunnsfag/Skriving-som-grunnleggende-ferdighet-i-samfunnsfag1/>

- Kirrie, M. (1979). Prompt writing is not impromptu. *The Quarterly* 1(3). Berkeley, CA: National Writing Project. Hentet 3. januar 2016 fra <http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/1880>
- Klemp, T. (2012a). *Med praksisloggen som vandrestav? En kvalitativ studie av lærerstudenters læringsprosess*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU.
- Klemp, T. (2012b). Praksisloggen som multiverktøy – hva bruker lærerstudentene den til? I G. Melby & S. Matre (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 89–112). Trondheim: Akademika forlag.
- Klemp, T. (2013). Loggskrivning i praksis – ei vandring mellom fire perspektiver. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 7(2), 51–76.
- Klemp, T. & Nilssen, V. (2016). Skrivning i et digitalt triadisk refleksjonsfellesskap i lærerutdanninga. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 347–365.
- Klemp, T. & Nilssen, V. (under vurdering). Positionings in an immature triad in teacher education. *European Journal of Teacher Education*.
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D.K. (2013). *Veiledet lesing og skrivning i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Klette, K. (2007). Trends in research on teaching and learning in schools: didactics meets classroom studies. *European Educational Research Journal*, 6(2), 147–160.
- Kozulin, A. (1995). The learning process: Vygotsky's theory in the mirror of its interpretation. *School Psychology International*, 16(2), 117–129.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2014). Modellering – læreren som aktiv veileder i elevenes skriveprosesser. I T. Kringstad & T. Kvithyld (Red.), *Vurdering av skrivning* (s. 15–28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, CA: Sage.
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni og teorityranni. *Nordisk pedagogikk*, 15(2), 88–96.
- Kvistad, A.H. & Smemo, J. (2015). Den gode skriveoppgaven? I H. Otnes (Red.), *Å invitere til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 221–241). Oslo: Fagbokforlaget.
- Kvithyld, T. & Aasen, A.J. (2011a). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. I J. Smidt, R. Solheim & A.J. Aasen (Red.), *På sporet av*

- god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 87–98). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kvithyld, T. & Aasen, A.J. (2011b). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om læsning*(9), 10–16. Hentet 3. januar, 2016 fra <http://www.videnomlaesning.dk/tidsskrifter/viden-om-laesning-nr-9/>
- Laurillard, D. (2002). Rethinking teaching for the knowledge society. *EDUCAUSE Review*, 37(1), 16–25.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J.L. & Sabelli, N.H. (2008). Complex systems and educational change: Towards a new research agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 118–129.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812–819.
- Lorentzen, R.T. (1995). To-from: A key to understanding early writing. I L.T. Makhan (Red.), *Reading and writing. Theory into practice*. Anthology Series 35 (s. 338–404). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Lorentzen, R.T. (2007). Samskriving på datamaskinen på 1.trinn. I A. Håland & R.T. Lorentzen (Red.), *Dialogar om tekst. Praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget* (s. 109–119). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, R.T. (2009a). Tekstskaping i den første skrive- og leseopplæringa. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk. Ei grunnbok* (3.utg.) (s. 324–339). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, R.T. (2009b). Den tidlege skriveutviklinga. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk. Ei grunnbok* (3.utg.) (s. 113–134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lorentzen, R.T. & Smidt, J. (Red.) (2008). *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Lowes, S., Lin, P. & Wang, Y. (2007). Studying the effectiveness of the discussion forum in online professional development courses. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(3), 181–209.

- Lykknes, A. & Smidt, J. (2010). Skrivesituasjoner og potensialer for læring i naturfag på ungdomstrinnet og videregående skole. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 163–182). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Lyngsnes, K.M. & Rismark, M. (2011). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- MacArthur, C.A. (2007). Best practices in teaching evaluation and revision. I S. Graham, C.A. MacArthur & J. Fitzgerald (Red.), *Best practices in writing instruction* (s. 141–162). New York: Guilford.
- Magolda, P. (2001). Border crossings: Collaboration struggles in education. *The Journal of Educational Research*, 94(6), 346–358.
- Martin, S.D., Snow, J.L. & Torrez, C.A.F. (2011). Navigating the terrain of third space: Tensions with/in relationships in school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 299–311.
- Matre, S. & Solheim, R. (2014). *Lærarsamtalar om elevtekstar – mot eit felles fagspråk om skiving og vurdering*. Hentet 12. januar, 2016 fra <http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2015/01/Matre-og-Solheim-L%C3%A6rarsamtalar-om-elevtekstar-i-Hvistendal-og-Roe-red.-2014-Alle-tiders-norskdidaktiker.-Festskrift-til-Fr%C3%B8ydis-Hertzberg.pdf>
- Maybin, J. (2000). New literacy studies. Context, intertextuality and discourse. I D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanič (Red.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (s. 197–211). London: Routledge.
- Mazzolini, M. & Maddison, S. (2003). Sage, guide or ghost? The effect of instructor intervention on student participation in online discussion forums. *Computers and Education*, 40(3), 237–252.
- Mazzolini, M. & Maddison, S. (2007). When to jump in: The role of the instructor in online discussions forums. *Computers and Education*, 49(2), 193–213.
- Mead, G.H. (1974) (Original publisert i 1934). *Mind, self and society*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Mehlum, A. (1994). *Skriveundervisning: mellom styring og frihet*. Oslo: TANO.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miller, C. & D. Sheperd (2004). Blogging as a social action: a genre analysis of the weblog. NTO The Blogosphere, University of Minnesota. Hentet 6. mai, 2016 fra http://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/172818/Miller_Blogging%20as%20Social%20Action.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moje, E.B., Ciechanowsky, K., Kramer, K., Ellis, L., Carrilo, R. & Collazo, T (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38–70.
- Moslet, I. (2002). Norskklærer. I J. Smidt (Red.), *Norsksdidaktikk. Ei grunnbok* (3.utg.) (s. 23–35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Munden, J. & Myhre, A. (2011). *Twinkle twinkle: English 1–4*. Oslo: Cappelen Damm forlag.
- Moll, L.C. (2001). Through the mediation of others: Vygotskian research on teaching. I V. Richardson (Red.), *Fourth handbook of research on teaching* (s. 111–129). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Nerland, M. (2006). Vilkår for reflektert praksis. *Nordisk pedagogikk*, 1, 48–60.
- Nilssen, V. (2010). *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. & Klemp, T. (2014). *Lærerstudenten i møtet mellom teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. & Solheim, R. (2012). Å forstå kva elevane forstår: Om skriving som bru mellom teori og praksis i lærarutdanninga. I G. Melby & S. Matre (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 69–87). Trondheim: Akademika forlag.
- NOKUT. (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport. Hentet 28. november, 2006 fra http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/alueva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornylse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD. (2016). The definition and selection of key competencies. Executive Summary. Mep_interieur 27/05/05 9:17. Hentet 14. april, 2016 fra <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ongstad, S. (2009). Kan skriveutvikling planlegges? Eleven i møte med skolens oppgavekultur. I O.K. Haugaløkken, L.S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 74–83). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (2012). Rolle, stemme og posisjonering mellom gyldighet og relevant. I S. Matre, D.K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* (s. 33–47). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østrem, S. (2010). Lærerstudenters forestillinger om det framtidige arbeidet sitt. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 53–71). Oslo: Abstrakt forlag.
- Otnes, H. (2015a). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 11–24). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otnes, H. (2015b). Tildelte skriverroller og posisjoner i skriveoppgaver på mellomtrinnet. I H. Otnes (Red.), *Å invitere til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 243–258). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ottesen, E. (2006). *Talk in practice. Analysing student teachers' and mentors' discourse in internship*. Ph.d.-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Parr, H. & Timperley, J. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15(2), 68–85.
- Peshkin, A. (1988). I search of subjectivity: Ones's own. *Educational Researcher*, 17(7), 17–21.
- Peshkin, A. (1993). The goodness of qualitative research. *Educational Researcher*, 22(2), 23–29.
- Pimm, D. (1987). *Speaking mathematically. Communication in mathematics classrooms*. London: Falmer.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works* (3. utg.). New York: Guilford Press.

- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative, volum 1*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Rommetveit, R. (1974). *On message structure: A framework for the study of language and communication*. London: Wiley.
- Rovai, A.P. (2007). Facilitating online discussions effectively. *Internet and Higher Education*, 10(1), 77–88.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2009). Promoting self-determined school engagement. Motivation, learning, and well-being. I K.R. Wentzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 171–195). New York: Routledge.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2005). The definition and selection of key competences. Executive summary. Hentet 4. mai, 2016 fra <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Sammers, N. & Saltz, L. (2004). The novice as expert: Writing the freshman year. *College Composition and Communication*, 56(1), 124–149.
- Sæbø, A.B. & Allern, T.H. (2010). Kva kan drama som undervisningsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 244–255.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. I R.W. Tyler, R.M. Gagne & M. Scriven (Red.), *Perspectives of curriculum evaluation. American Educational Research Association monograph series on curriculum evaluation*, Vol. 1. Chicago, IL: Rand McNally.
- Semundseth, M. & Hopperstad, M.H. (2010). «Hiv og hoi»: Brevskrivning til Kaptein Sabeltann – en meningsfull skrivesituasjon i klasserommet på 1.trinn? I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. -163–182). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Shanahan T. & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Top Lang Disorders*, 32(1), 7–18.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Sjøhelle, D.K. (2007). *Læringsfellesskap og profesjonsutvikling: språklig kommunikasjon på e-forum i desentralisert lærerutdanning*. Ph.d.-avhandling. Trondheim: NTNU.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjelbred, D. (2010). *Fra Fadervår til Facebook. Skolens lese- og skriveopplæring i et historisk perspektiv*. Bergen: LNU, Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2013). Tekstkulturer, teksthendelser og skrivehandlinger i skolen. Hva sier læreplanene? I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Syn for skriving. Læringsressurser og skriving skolens tekstkulturer* (s. 56–69). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skjong, S. (2012). Medstudentrespons og læringsverdi. I G. Melby & S. Matre (Red.), *Å skrive seg inn i læreryrket* (s. 159–174). Trondheim: Akademika forlag.
- Skottene Bell og Harkness (2012) regnes som storyline-undervisningas opphavsmenn > Skotten Harkness (2012) regnes som en av skaperne av storyline-undervisninga
- Smemo, J. & Solem, H. (2015). Skriveoppgaver i skriveprøvene. Oppgavedesign, utfordringer og erfaringer. I H. Otnes (Red.), *Å invitere til skriving. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 63–81). Bergen: Fagbokforlaget.
- Smidt, J. (1996). *Fornylsens konflikter*. Oslo: LNU, Cappelen Akademisk Forlag.
- Smidt, J. (2002). Double histories in multivocal classrooms: Notes toward an ecological account of writing. *Written Communication*, 19(3), 414–443.
- Smidt, J. (2009). Ulike syn på skriving og skriveundervisning. I J. Smidt (Red.), *Norskdidaktikk. Ei grunnbok* (3.utg.) (s. 312–316). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, J. (2010a). Skrivekulturer og skrivesituasjoner i bevegelse – fra beskrivelser til utvikling. I Smidt, J. (Red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 11–35). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Smidt, J. (2010b). Skrivning som ferdighet og utfordring. *Norsklæreren*, 4, 18–24.
- Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A.J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring – ei bok for lærere i alle fag* (s. 9–41). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smidt, J., Seip Tønnesen, E. & Aamotsbakken, B. (2011). Tekster i bevegelse: Tekster, tegn og grunnleggende ferdigheter. I J. Smidt, E. Seip Tønnesen & B. Aamotsbakken (Red.), *Tekst og tegn. Lesing*,

- skrivning og multimodalitet i skole og samfunn* (s. 7–34). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289–302.
- Solheim, R. (2009). Frå tankekart til tekst. Om bruk av og frigjering frå mønster og modellar i skriveopplæringa. I G.Å Vatn, I. Folkvord & J. Smidt (Red.), *Skriving i kunnskapssamfunnet* (s. 61–73). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R. (2011). Kvifor skriv vi? Og kva brukar vi skrivinga til? I J. Smidt, R. Solheim & A.J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring* (s. 43–52). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R., Larsen, A.S. & Torvatn, A.C. (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet – tre døme. I J. Smidt (red.), *Skriving i alle fag – innsyn og utspill* (s. 39–65). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. Perspektiver på skrivning, skriveopplæring og vurdering i «Normprosjektet». *Viden om læsning*, 15. Hentet 3. januar, 2016 fra http://norm.skrivesenteret.no/wp-content/uploads/2014/03/videnom_15_8.pdf
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Stake, R.E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5–8.
- Stake, R.E. (2000). Case studies. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 435–454). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stjernø, S. (1996). Har profesjonsutdanningene felleskomponenter? I V. Bunkholdt (Red.), *Kunnskap og omsorg: Sosialisering og skikkethet i profesjonsutdanningene* (s. 33–43). Oslo: Tano.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahan, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. & Hawkey, K. (2006). *Professional learning communities: Source materials for school leaders and other leaders of professional learning*. London: Innovation Unit, DfES, NCSL and GTC.
- Straub, R. (2000). The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing Writing* 7(1), 23–55.

- Strauss, A.L. & Corbin, J.M. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strømman, E. (2014). Naturfaglige elevtekster satt under lupen. I T. Kringstad & T. Kvithyld (Red.), *Vurdering av skriving* (s. 159–180). Bergen: Fagbokforlaget.
- Strømman, E. (2015). Participant activity and facilitator strategies in an LMS-based discussion forum. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10(1), 43–62.
- Strømnes, Å.L. (1999). *Praksisopplæringa i grunnskolen lærarutdanning – eit historisk oversyn*. Notodden: Stiftelsen «Skolen – årbok for norsk utdanningshistorie».
- Sundli, L. (2002). *Veiledning i virkeligheten: Praksisveiledning med lærerstudenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sundli, L. (2009). Veiledning i lærerutdanningen: I går, i dag og i morgen. I M. Brekke & K. Sondenå (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 157–173). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svennevig, J. (2009): *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Swan, K. & Shih, L.F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(3), 115–136.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods. A guidebook and resource* (3. utg.). New York: Wiley.
- Terum, L.I. & Heggen, K. (2010). Lærarkvalifisering og lærarkompetanse. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 75–97). Oslo: Abstrakt forlag.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen. Det store spranget. Vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Timperley, H. (2007). *Teacher professional learning and development*. Vol. 18. Educational practices series. Brussel: International Academy of Education.
- Traavik, H. & Alver, V.R. (2008). *Skrive- og lesestart: skriftspråkutvikling i småskolealderen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Tømte, C., Kårstein, A. & Olsen, D.S. (2013). *IKT i lærerutdanningen. På vei mot profesjonsfaglig digital kompetanse?* NIFU-rapport 20/2013. Oslo: NIFU.
- Van der Leeuw, B.T. (2006). *Schrijftaken in de lerarenopleiding. Een etnografie van onderwijsvernieuwing* [Skriftlige oppgaver i lærerutdanninga. En etnografisk studie av utviklingsarbeid i undervisning]. Heeswijk-Dinther: Esstede.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original publisert i 1930–35).
- Vygotskij, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions. I J.V. Wertsch (Red.), *The concept of activity in Soviet psychology* (s. 144–188). New York: M.E. Sharpe.
- Vygotskij, L.S. (1987). Thinking and speech. I R. W. Rieber & A.S. Carton (Red.), *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 1. Problems of general psychology* (s. 39–285). New York: Plenum Press. (Original publisert i 1934).
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale* (T.-J. Bielenberg & M. T. Roster, Trans.). Oslo: Gyldendal Akademisk. (Original publisert i 1934).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University press.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J.V. & Stone, C.A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. I J.V. Wertsch (Red.), *Culture, communication, and cognition* (s. 162–179). New York: Cambridge University Press.
- Wigfield, A. & Wagner, A.L. (2005). Competence, motivation and identity development during adolescence. I A. Elliot & C. Dweck (Red.), *Handbook of competence and motivation* (s. 222–239). New York: Guilford Press.
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker. En innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Wolcott, H.F. (1990). *Writing up qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487109347671>.
- Aasen, A.J., Berge, K.L., Skaftun, A. & Hoem, T.F. (2014). *Innspill til Fremtidens skole, Ludvigsen-utvalget fra Lese- og skrivesenteret. Lese- og skrivekompetanse i fremtidens samfunn*. Hentet 15. januar, 2016 fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/05/Innspill-til-Fremtidens-skole-Skrivesenteret-og-Lesesenteret.pdf>
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T.S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåene og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. NIFU-rapport 20/2012. Hentet 11. januar, 2016 fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/FIRE_slutt.pdf

