



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

MUTMAS  
Master i utdanningsvitenskap med norsk

Vårsemesteret, 2017

Åpen

Forfatter: Ingrid Hilmer

.....*Ingrid Hilmer*.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Sidsel M. Skjelten

Tittel på masteroppgaven: **Forfatterne i klasserommet.** Tilpasset opplæring for ungdomsskoleelever med stort skrivetalent.

Engelsk tittel: **The authors in the classroom.** Adapted education for students in grade 8-10 with extraordinary writing skills.

Emneord:  
skrivning, tilpasset opplæring, respons,  
høytpresterende, evnerik, skriveidaktikk

Antall ord: 30 509  
+ vedlegg/annet: 33 452

Stavanger, 12.06.2017

# Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>5</b>
1.1. Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	5
1.1.1. Aktualitet.....	7
1.2. Kjært barn har mange navn.....	9
1.3. Tilpasset opplæring.....	11
1.4. Oppgavens struktur.....	13
<b>2. Tidligere forskning om evnerike og høytpresterende elever</b> .....	<b>14</b>
2.1. Forskning om evnerike barn.....	14
2.2. Tilpasset opplæring for evnerike og høytpresterende elever i realfag.....	19
2.3. Tilpasset opplæring for evnerike og høytpresterende elever i norsk.....	20
2.4. Hva kjennetegner elever som skriver gode tekster?.....	22
<b>3. Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>25</b>
3.1. Inspirasjon og motivasjon.....	25
3.2. Skriveteorier og skrivestrategier.....	28
3.2.1. Kognitiv skriveteori.....	29
3.2.2. Sosiokulturell skriveteori.....	33
3.2.3. Funksjonell skriving.....	37
3.2.4. Skriving i denne oppgaven.....	39
3.3. Sjanger og skrivehandling.....	40
3.3.1. Hva er god skriveundervisning?.....	40
3.3.2. Hva er en god skriveoppgave?.....	42
3.4. Respons.....	44
<b>4. Utvalg og metodiske tilnærminger</b> .....	<b>48</b>
4.1. Utvalg.....	48

4.2. Metodiske tilnærminger .....	49
4.3. Gjennomsiktighet og overførbarhet .....	51
4.4. Forskningsetiske utfordringer .....	52
<b>5. Empirisk analyse .....</b>	<b>55</b>
5.1. Inspirasjon og motivasjon .....	55
5.1.1. Hva driver de høytpresterende skriverne?.....	56
5.1.2. Hvordan kan lærere motivere de høytpresterende skriverne? .....	57
5.1.3. Oppsummerte tendenser .....	60
5.2. Skrivestrategier.....	61
5.2.1. Hvilke skrivestrategier benytter de høytpresterende elevene seg av?.....	61
5.2.2. Hva slags undervisning synes de høytpresterende elevene de lærer mest av?.....	65
5.2.3. Hvordan tilrettelegger lærerne undervisninga for de høytpresterende skriverne? .	66
5.2.4. Oppsummerte tendenser .....	72
5.3. Respons .....	73
5.3.1. Hva slags respons gir lærerne?.....	73
5.3.2. Hvordan forholder de høytpresterende skriverne seg til respons? .....	74
5.3.3. Oppsummerte tendenser .....	75
<b>6. Avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>76</b>
6.1. Konkrete råd til lærere.....	78
<b>7. Referanseliste .....</b>	<b>82</b>
7.1. Oversikt over figurer og tabeller .....	90

La de få prøve seg i ulike sjangre. Ikke bind de for mye. For all del, lær de det de trenger, men så gi de litt større frihet og vinger. Så de kan fly og finne greiner.

Utfordre både seg selv og... og andre. Det er jo mulige skribenter.

(Liv, vedlegg 8, s. 81)

## Vedlegg

*Vedleggene starter bak det fargede arket.*

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elever og foresatte .....	1
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærere .....	2
Vedlegg 3: Spørreskjema til elever .....	3
Vedlegg 4: Spørreskjema til lærere .....	4
Vedlegg 5: Resultat fra elevspørreskjemaene .....	5
Vedlegg 6: Intervjuguide elevintervju .....	6
Vedlegg 7: Transkriberte elevintervju .....	7
Vedlegg 8: Transkriberte lærerintervju .....	46
Vedlegg 9: Prosjektgodkjenning fra NSD .....	82

## Forord

Jeg er glad og stolt over å kunne bidra til diskusjonen om høytpresterende elever med denne masteroppgaven. Det er en gruppe som har blitt viet urettferdig lite oppmerksomhet i skolen – både personlig i skolehverdagen, men også i faglitteraturen og forskningen som omgir lærere som yrkesutøvere.

Når det er sagt, hadde sikkert ikke denne masteroppgaven blitt til om det ikke hadde vært for noen helt spesielle mennesker. Først og fremst takk til Sidsel Skjelten og Magne Drangeid for faglig påfyll. Så har norsknerdene i klassen vært minst like viktige – takk for påfyll («faglig, sosialt og ymse»). Og takk til mannen min Gjermund for resten.

Universitetet i Stavanger, 7. juni 2017.

Ingrid Hilmer

## **Sammendrag**

I denne oppgaven spør jeg hva som skal til for at høytpresterende elever kan utvikle seg som skrivere. Jeg har benyttet relevant teori, tidligere forskning og egen empiri for å forsøke å finne ut av hvordan de elevene som allerede får svært gode karakterer i norsk skriftlig kan bli enda bedre til å skrive. Det empiriske utvalget mitt består av ni elever fra 8. til 10. trinn på tre forskjellige skoler, og de tre norsklærerne deres.

Datamaterialet jeg har samlet inn bekrefter allerede eksisterende forskning på feltet, nemlig at de høytpresterende skriverne trenger flere utfordringer. Grunnen til at de ikke får disse utfordringene, kan i stor grad forklares med at lærere ikke har nok ressurser for å tilrettelegge for dem. Vi trenger flere lærere i skolen og mer tid til hver elev for at alle skal bli sett – også de som ligger foran resten av klassen. Som en midlertidig løsning på utfordringen, foreslår jeg imidlertid et par enkle og konkrete tiltak som enkeltlærere kan iverksette i egen klasse i kapittel 6.1.

## **Abstract**

In this assignment, I ask what high-performance students need to develop as writers. I have used relevant theory, previous research, and my own empirical research to understand how the students that are already getting very good grades in written Norwegian can be even better at writing. My empirical selection consists of nine students from the 8th to 10th grade of three different schools, and their three Norwegian teachers.

The data I have collected confirms already existing research in the field, namely that the high-performance writers need more challenges. The reason they do not get these challenges can mainly be explained by teachers not having enough time to differentiate the lessons. We need more teachers in school and more time per student so the teacher can see to everyone – even those who are exceeding the rest of the class. However, as a temporary solution to the problem, I propose a few simple and concrete suggestions the individual teacher can implement in their own class in Chapter 6.1.



inneholder kritikk også på de tekstene som får karakteren 5 – for liksom å forklare for eleven hvorfor teksten ikke «nådde helt opp»:

Dina: Nei, men det har nok også kanskje noe å si om du... om det da er en elev som, eh, skriver så gode tekster at det alltid vil være en 6-er. Da er det kanskje mer utfordrende enn hvis de... det er en grunn til at du ikke... ikke når helt opp.

Ingrid: Ja, at de ligger og vipper litt, liksom?

Dina: Ja. (...) Og da blir en jo veldig opptatt av å begrunne.

(Dina, vedlegg 8, s. 53)

Da jeg skulle velge problemstilling for masteroppgaven min, hadde de evnerike elevene fortsatt ikke forlatt meg helt. Det hadde kanskje vært lettere å glemme dem hvis ikke situasjonen var fullt så håpløs – jeg avsluttet bacheloroppgaven med en liste med syv enkle grep travle norsklærere kan gjøre for å drastisk forbedre skolehverdagen til de sterke elevene i klassen. Et av punktene var å oppfordre elevene til å lese bøker, et annet var å oppfordre dem til å blogge. Terskelen ble altså satt ganske lavt. Det var – og er – forholdsvis lite forskning på de sterkeste elevene våre, særlig i humanistiske fag. Det ser ut til at de fortsatt ofte blir glemt. Så jeg tok til meg det veilederen min oppfordret meg til, nemlig å skrive om de sterkeste elevene i norskfaget når jeg skulle skrive masteroppgave.

Nå skal ikke denne oppgaven kun handle om de evnerike elevene. Det er mange begrep i bruk i eksemplene jeg gir i dette delkapittelet, og det gjenspeiler på mange måter begrepsbruken i forskningen. I denne oppgaven vil jeg imidlertid benytte meg av begrepet høytpresterende når jeg omtaler elever som oppnår gode resultater. Diskusjonen rundt dette valget kommer jeg tilbake til i kapittel 1.2.

Siden norsk er et så stort fag, har jeg blitt nødt til å velge ut én del av faget å fokusere oppgaven mot. Skrivning er en sentral del av norskfaget som jeg alltid har funnet interessant. Særlig spennende synes jeg det som dosent ved Høgskulen på Vestlandet, Hilde Traavik, kaller for *den andre skriveopplæringa* er. Med blant annet ferdigstillelsen av Normprosjektet skjer det også mye interessant i skolens skriveopplæring for tiden.

Problemstillingen for oppgaven har jeg valgt å formulere slik:

*Hva skal til for at de høytpresterende elevene får utvikle seg som skrivere?*

Aktuelle forskningsspørsmål som skal hjelpe meg med å svare på problemstillingen, er:

– Hvordan tilrettelegger lærerne til de høytpresterende skriverne undervisninga for dem?

- Hva slags undervisning synes de høytpresterende skriverne at de lærer mest av?
- Hvilke skrivestrategier benytter de høytpresterende skriverne seg helst av?

For å prøve å svare på disse spørsmålene, har jeg satt meg grundig inn i forskning på evnerike elever i norsk skole og sentral skriveteori. I tillegg har jeg gjennomført intervjuer med elever som presterer høyt i norsk skriftlig og norsklærere som underviser disse elevene. Fordi det er relativt lite forskning på høytpresterende elever, særlig i norsk, er denne oppgaven helt avhengig av empiri. Ved å kombinere egen empiri og allerede eksisterende forskning, håper jeg å kunne svare på forskningsspørsmålene mine.

### 1.1.1. Aktualitet

Mange evnerike og høytpresterende har dårlige erfaringer fra skolen. SFO-leder Finn Bruhaug fortalte i et intervju at han sleit med lesing og regning på barneskolen, til tross for en IQ på 160 (Barsten, 2016). Det er tre standardavvik utenfor normal-IQ-en. Syv år gamle Karsten skulle ønske alle de andre i klassen var like smarte som ham, sånn at de kan skjønne hva han snakker om (Frøysa, 2016). Psykologistudent Maria Regine Johannessen forteller om tårespor i leksebøkene på barneskolen i en P3-dokumentar om unge Mensa-medlemmer: Det var så fælt med alle repetisjonsoppgavene (Lunås, 2015). Hun droppet ut av videregående. I samme dokumentar forteller sivilingeniørstudentene Hogne Jørgensen og Eirik Holm Fyhn at de kjedet seg på skolen, og ofte fungerte som hjelpelærere for resten av klassen. Jan Terje Bakler er daglig leder i Fabulinius, en rådgivningstjeneste for begavede barn som strever på skolen, og sier i den samme dokumentaren:

Jeg jobber med ungdommer nå som ligger i fosterstilling på gulvet og nekter å gå på skolen. De har vært høyt presterende, er høyt intelligente, men føler ingen mening med å gå på skolen. Når disse barna kommer i et godt læringsmiljø hvor de får oppgaver og oppfølging på sitt nivå, så ser vi gang på gang at de blomstrer. (Lunås, 2015).

For selv om utgangspunktet i fellesskolen ofte er mørkt, finnes det oppmuntrende fortellinger. Som 12 år gamle August Heggenhougen Leikvam som får matematikktimer på en videregående skole (Fjelly & Bjerkseth, 2015). Leikvam bor i Drammen kommune, der omtrent ni prosent av tiendeklassingene har tilbud om videregående opplæring som supplerer til den ordinære undervisninga i grunnskolen (ibid.). Utdanningsdirektøren i Drammen, Jan Sivert Jøsendal, ledet et utvalg som fikk i oppgave av regjeringa å se på tilpasset opplæring for «høyt presterende elever og elever som har potensial til å nå de høyeste faglige nivåene»



(Jøsandalutvalget, s.a.), eller det jeg etter Skogen og Idsøe (2011) omtaler som evnerike elever. Utvalget la fram en NOU i september 2016 som fikk tittelen *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Hovedbudskapet er oppsummert i tre punkt:

1. Grunnopplæringen gir ikke elever med stort læringspotensial en tilpasset opplæring som gjør det mulig for dem å realisere sitt læringspotensial.
2. Skolene utnytter ikke handlingsrommet for pedagogisk og organisatorisk differensiering.
3. Utdanningssystemet nasjonalt og lokalt har behov for et felles kunnskapsgrunnlag for å iverksette forbedringstiltak på kort og lang sikt. (NOU 2016:14, 2016, s. 8).

Samtidig er Jøsandalutvalget også blitt kritisert for å si at høytpresterende elever ikke skal ha rett til spesialundervisning, selv om de har behov for tilrettelegging utover det læreren er i stand til å gi i ordinær undervisning (Lenvik, 2016). Denne diskusjonen vil jeg komme tilbake til i kapittel 1.3. Uansett er det faktum at det er skrevet en NOU om evnerike barn i norsk skole et signal om at det er en elevgruppe som sakte, men sikkert får den oppmerksomheten de trenger. Og godt er det. For i tillegg til at det er grunnleggende viktig for disse elevene å få utfordringer sånn at de også kan oppleve læring og mestring på sitt nivå, er det fortsatt mange myter om evnerike barn i samfunnet.

Våren 2016 ga Utdanningsdirektoratet avslag til opprettelsen av en skole for begavede barn i Tønsberg (Johnsen, 2016). Olav Sannes Vika i utvalget for oppvekst og utdanning i Tønsberg kommune omtalte skolen som en «eliteskole», og sier: «Mange særskilt evnerike barn sliter ofte sosialt, og noen har andre tilleggsutfordringer. Skal man jobbe med denne problematikken på en god måte, er det ofte en fordel at man får være sammen med «vanlige» barn.» (ibid.). Vika tar fryktelig feil. Det stemmer ikke at evnerike barn sliter sosialt i større grad enn andre barn – faktisk har de ofte høyere sosial kompetanse enn andre jevnaldrende barn (Smedsrud & Skogen, 2016). I tillegg påpeker direktør for Kunnskapssenter for utdanning, Sølvi Lillejord, at de i større grad enn andre barn er avhengige av læringsfellesskap med andre barn på samme nivå som dem selv for å lære best mulig (Jelstad, 2016). Både nåværende og tidligere kunnskapsministere har uttalt seg om behovet for tilpasset opplæring også for de sterkeste elevene i skolen (Engen, 2013; Ruud, 2009), og Elevorganisasjonen er også opptatt av disse elevene (Hansen, 2015). Ifølge NRK var evnerike elever sjeldent nevnt i lærerutdanningene i 2013 (Engen, 2013). På Universitetet i Stavanger er det i skrivende stund ingen pensumlitteratur om evnerike barn på grunnskolelærerstudiene, men tematikken blir tatt opp blant annet når det snakkes om skriving og ulike kompetansenivå. Universitetet i Oslo har differensiering for faglig sterke elever som tema på

lektorutdanningene (Rødal, 2016). Det er likevel ingen garanti for at evnerike elever nevnes på lærerstudiene, og det er på mange måter helt avhengig av tema og foreleser ved de forskjellige institusjonene. Det er for øvrig ikke nok at differensiering tas opp på lærerutdanningene – lærerstudentene bør få praktisk trening i å differensiere, og lærerutdannere bør også gjennomføre differensiert undervisning (Brevik & Gunnulfsen, 2016).

## 1.2. Kjært barn har mange navn

Der er mange begrep som brukes om de elevene som får gode karakterer på skolen. Faglig sterke elever, høyt presterende elever og elever med (stort) akademisk talent er begrep som godt beskriver en relativt heterogen gruppe elever som av ulike grunner får gode resultat. De kan for eksempel få gode karakterer fordi de er intelligente, har stort læringspotensial eller fordi de ganske enkelt jobber hardt. Denne siste gruppa er de vi ofte omtaler som *flinke*, og må ikke forveksles med elever med et ekstraordinært læringspotensial. Disse blir gjerne omtalt som *evnerike elever*, og er en svært mangfoldig gruppe. Psykologiprofessor Ella Cosmoici Idsøe skriver:

Det finnes mange ulike begreper for å definere elever som er mer faglig avanserte enn andre elever. Eksempler på dette er evnerike elever, talentfulle elever, sterke elever, svært intelligente elever, høyt presterende elever og elever med akademisk talent. Grunnen til variasjonen kan være at dette på mange måter oppfattes som en heterogen gruppe. Noen elever har generelt sett høy IQ, andre har et særskilt talent i ett fag, mens andre igjen har talent utenom det vanlige innenfor flere akademiske fag. (Idsøe, 2015, s. 2)

Forskjellen på elever som er flinke og de som er evnerike er stor. Kanskje mest påfallende er det faktum at evnerike elever ikke nødvendigvis presterer godt på skolen – skjønt de riktignok ofte gjør det. Noen barn sliter på skolen selv om de er uvanlig begavet. I kapittel 1.1.1. ga jeg flere eksempler på voksne som hadde en vanskelig skolehverdag, til tross for en unormalt høy IQ. Blant dem var Maria Regine Johannesen, som gråt seg gjennom repeterende bokstavformingsoppgaver. Motvilje mot repetisjonsoppgaver er et av flere kjennetegn Idsøe drar fram for denne gruppa:

Elever med et stort læringspotensial kjennetegnes ofte ved at de, i større grad enn sine jevnaldrende

- raskere kan forstå begreper innenfor «sitt område»

- lettere kan se sammenhenger
- kan tenke mer abstrakt og mer komplekst
- er mer nysgjerrige
- bruker lengre tid på utforsking
- generelt sett er bedre til å konsentrere seg over lengre perioder
- liker å spekulere rundt muligheter kan utfordre læreren med en rekke «Hva om ...?» type spørsmål
- ikke tolererer gjentakende arbeid
- vil raskt framover
- kan vise sterk motvilje mot å løse oppgaver de opplever som for lette eller lite motiverende (Skogen & Idsøe, 2011)
- fortsetter til neste nivå gjennom iherdig innsats dersom de opplever et emne som interessant  
(Idsøe, 2015, s. 2)

Evnerike elever er altså en helt spesiell gruppe elever. Men når jeg i denne oppgaven skal undersøke hvordan høytpresterende elever kan utvikle seg videre som skrivere, kan jeg ikke ignorere denne elevgruppas eksistens. Det er en gruppe som er lite forsket på – særlig i Norge – og som til nå har fått lite oppmerksomhet i skolen. Holdninger som at «de klarer seg jo selv», lever dessverre i beste velgående (Skogen og Idsøe, 2011; Hilmer, 2015).

Det er mange begrep ute og går, og i forsøket på å forklare og tydeliggjøre har jeg laget en krystabell:

	<b>Ekstraordinært læringspotensial</b>	<b>Normalt læringspotensial</b>
<b>Gode karakterer</b>	Evnerike elever Høytpresterende elever Faglig sterke elever Elever med stort akademisk talent Begavede elever	Høytpresterende elever Flinke/dyktige/flittige elever
<b>Middels/ dårlige karakterer</b>	Evnerike elever	

*Tabell 1: Begrepsbruk.*

I tabellen er det plassert flest begrep i kryssningen mellom elever med ekstraordinært læringspotensial og elever med gode karakterer. Det er ofte denne gruppa vi tenker på som evnerike, selv om elever med ekstraordinært læringspotensial også kan prestere dårlig på skolen av ulike grunner. Stipendiat ved Universitetet i Oslo Jørgen Smedsrud skriver om forskjellene på flinke og evnerike elever, og danner et bilde av evnerike barn som nysgjerrige og kritiske (Smedsrud & Skogen, 2016). I motsetning til de flinke elevene, de som oppnår gode resultat ved å følge med og jobbe hardt på skolen, vil ikke evnerike elever uten videre akseptere svar og fakta de opplever som motstridende – noe også Finn Bruhaug trekker fram fra sin egen skolegang (Lunås, 2016).

I denne oppgaven er det de elevene som presterer godt i norsk skriftlig som står i fokus. Selv om jeg brenner for de evnerike elevene og behovene deres, er de vanskelige å identifisere. Kartleggingsprosessen av evnerike barn er såpass omfattende og omstridt (Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud & Skogen, 2016), noe som gjør det vanskelig å finne informanter til en masteroppgave om evnerike elever. I tillegg er intelligens sentralt i evnerik-begrepet, og i skriving er kanskje refleksjon og metakognisjon viktigere enn høy IQ. Uansett er jeg interessert i de elevene som gjør det godt i norsk skriftlig – helt uavhengig av hvordan de gjør det i andre fag. Det er på mange måter forfatterspirene jeg er ute etter i denne masteroppgaven. Dermed blir det naturlig for meg å omtale informantene mine, og tilsvarende elever, for høytpresterende. Denne terminologien er enkel i den forstand at den lett lar seg identifisere, og den er inkluderende ettersom den åpner for både de som jobber hardt og de som har et stort skrivetalent. Noe forskning bruker begrepet høyt presterende elever som et synonym for evnerike, men ved å slå de ordene sammen til ett håper jeg å tydeliggjøre forskjellen. Det er altså de elevene som presterer høyt, uavhengig av læringspotensial og IQ, som jeg sikter til med begrepet høytpresterende i denne oppgaven.

### **1.3. Tilpasset opplæring**

Det er i bunn og grunn tilpasset opplæring som er hovedtemaet når jeg spør om hva som skal til for at de høytpresterende elevene får utvikle seg som skrivere. Men tilpasset opplæring er et stort emne. Når jeg skriver om tilpasset opplæring i denne masteroppgaven, sikter jeg til det som står i Opplæringsloven § 1-3: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringsloven § 1-3, 1999). Det er altså med en bred forståelse jeg nærmer meg begrepet tilpasset opplæring: Jeg forstår det som noe

som skjer på gruppenivå i alle klasserom. Når læreren gir et ark med ferdigskrevne notater til de svakeste elevene i klassen for at de enklere skal kunne følge med på klasseromsdiskusjonen av Kiellands *Karen*, er det tilpasset opplæring. Det er også tilpasset opplæring når læreren lager fem forskjellige skriveoppgaver med varierende vanskelighetsgrad, og deler ut det samme oppgavearket til alle elevene.

I tillegg til § 1-3, som gjelder for alle, gjelder loven for spesialundervisning for «elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet (...)» (Opplæringsloven § 5-1, 1999). Det er fullt mulig å tolke dette som at høytpresterende elever som ikke får utfordringer i det ordinære klasserommet, i utgangspunktet kvalifiserer til å motta spesialundervisning. Imidlertid har lovverket tradisjonelt ikke blitt tolket på denne måten. I en proposisjon til Stortinget presiseres det at retten til spesialundervisning ikke skal gjelder for «elevar som har føresetnader for å lære raskare og meir enn gjennomsnittet» (Prop. 46 L (1997-98), kap. 31). Jøsendalutvalget har blitt kritisert for å si seg enig i denne proposisjonen (Lenvik, 2016). Det er problematisk fordi mange sterke elever ikke får de utfordringene de trenger i den ordinære undervisninga, i tillegg til at mange lærere føler seg usikre på hvordan de skal håndtere de evnerike og høytpresterende elevene (Engelstad, 2012; Engen, 2013).

Utvalget til Smedsruds masteroppgave besto av en gruppe evnerike elever der samtlige var blitt utredet av en sakkyndig instans eller psykolog. Imidlertid hadde bare én av elevene blitt henvist med mistanke om evnerikdom (Smedsrud & Skogen, 2016). De øvrige elevene ble henvist fordi skolen og foreldrene oppfattet at de hadde problemer av ulike arter: «Samtlige foreldre fikk utredningspapirene tilbake med en meget høy score på testene, hvorav ett av barna ble anbefalt videre utredning, mens de resterende fikk beskjed om at det «ikke var noe PP-tjenesten kunne gjøre» (...)» (ibid., s. 31). Barna ble altså henvist fordi de hadde problemer på skolen – sosialt, faglig eller psykisk – men da de fikk påvist en IQ på over 130, kom støtteapparatet til kort. Hadde de samme barna fått tilbud om ekstra ressurser hvis de hadde vært dobbelteksjonelle – altså hatt lærevansker eller fysiske, sosiale eller psykiske utfordringer i tillegg til høy IQ? Det er vel liten tvil om at de hadde fått tett oppfølging hvis skoleproblemene hadde vist seg å skyldes lav IQ eller dersom de hadde fått en diagnose som autisme – som en av elevene i utvalget ble mistenkt for å ha (ibid.). Det er et stort problem om skolen er så lite tilpasningsdyktig at høytpresterende elever utvikler konsentrasjonsproblemer eller viser tegn på psykiske vansker (Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud & Skogen, 2016; Lunås, 2015). Dette problemet blir ikke mindre dersom det er helt uaktuelt for disse elevene å

motta spesialundervisning. De risikerer dermed å være den eneste elevgruppa som blir aktivt ignorert i ordinær undervisning og samtidig nektet spesialundervisning.

Diskusjonen om hvem som har rett på spesialundervisning er viktig, men vil ikke bli viet mer oppmerksomhet i denne oppgaven. Det aller beste for de høytpresterende elevene er om behovene deres kan bli ivaretatt i det ordinære klasserommet. Det betyr selvsagt ikke at de aldri skal få lov til å gå ut av fellesundervisninga. Det kan være gunstig for alle elevene å for eksempel arbeide i små grupper sammen med en lærer innimellom. Men høytpresterende elever kan og bør få de utfordringene de har behov for i det ordinære opplæringsløpet.

#### **1.4. Oppgavens struktur**

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler: innledning, tidligere forskning om evnerike og høytpresterende elever, teoretisk rammeverk, utvalg og metodiske tilnærminger, empirisk analyse og avsluttende refleksjoner. I innledninga blir temaet for oppgaven presentert, og jeg diskuterer begrepet *høytpresterende* og tilpasset opplæring. Videre presenterer jeg en del sentral norsk forskning om evnerike og høytpresterende elever. Deretter kommer kapitlet med teoretisk rammeverk, der sosiokulturelle, kognitive og funksjonelle syn på skiving er sentralt. I metodekapitlet drøfter jeg hvordan jeg har gått fram for å samle empiri til oppgaven, og forsøker å se kritisk på mitt eget arbeid. I analysekapitlet presenterer jeg funn fra egen empiri, og prøver å trekke noen paralleller til tidligere presentert teori. Til slutt kommer jeg med noen avsluttende refleksjoner og konkrete råd til norsklærere om undervisning av høytpresterende skrivere.

## **2. Tidligere forskning om evnerike og høytpresterende elever**

I dette kapittelet vil jeg først forsøke å oppsummere noe av den mest sentrale forskningen som er gjort i Norge om evnerike barn. Det finnes også en del forskning om denne elevgruppa fra spesielt USA (se for eksempel Sousa, 2003), og i Norden har danskene vært tidlig ute på området (se for eksempel Kyed, 2005). Imidlertid finnes det etter hvert god forskning om evnerike elever også fra norsk hold.

Selv om denne oppgaven ikke handler spesifikt om evnerike elever, er mye av det som er skrevet om dem nyttig også for undervisning av høytpresterende elever. I korte trekk handler det ofte om å gi utfordringer på et høyere faglig nivå, noe som uten tvil er relevant også i undervisninga av elever som presterer godt selv om de ikke har et ekstraordinært læringspotensial.

I tillegg til forskning om evnerike barn generelt, vil jeg også diskutere forskning om evnerike og høytpresterende elever i realfag og norsk. Holdningene til faglig sterke elever er svært forskjellige i de respektive fagdisiplinene, noe forskningen på området også gjenspeiler.

### **2.1. Forskning om evnerike barn**

Allerede i 1968 skrev den norske pedagogikkprofessoren Arnold Hofset en bok om evnerike elever som fortsatt er overraskende aktuell (Hofset, 1968). I boka legger han fram resultatene fra en stor undersøkelse om evnerike barns skoletilpasning i barneskolen sammenlignet med gjennomsnittseleven. Her finner han blant annet at evnerike barn stort sett presterer bedre på skolen enn gjennomsnittet, og at de har høy sosial status blant medelevene (ibid.). Med en bakgrunn som skolepsykolog, la Hofset resultatene av IQ-tester til grunn for hvem han klassifiserte som evnerike. Smedsrud er skeptisk til IQ som eneste kriterium for å klassifisere barn som evnerike, i og med at ulike IQ-tester vil gi svært ulike resultat (Smedsrud & Skogen, 2016). For eksempel hevder den amerikanske psykologen Howard Gardner at det finnes flere typer intelligens: språklig, logisk-matematisk, visuell-romlig, musikalsk, kroppslig-kinestetisk, naturalistisk og interpersonlig (sosial) intelligens (Gardner, 2006). De ulike intelligensene er ulikt representert hos mennesker – Mozart hadde antakelig svært høy musikalsk intelligens, men ikke nødvendigvis så høy sosial intelligens. Gardners teori åpner for en mer differensiert forståelse av intelligens, og fungerer som en god kontekst for når Hofset påpeker at elever med spesielle anlegg for bestemte fagområder kanskje faller utenom utvalget hans. – Altså barn som Mozart.

Et interessant funn som Hofset gjør, er at de evnerike elevene har en negativ innstilling til hjemmelekser, stilskriving og lesing i leseboka (i motsetning til skjønnlitterære bøker) – til tross for at «vi merker oss at i alle tre tilfelle dreier det seg om aktiviteter som de evnerike skulle ha relativt lett for å mestre» (Hofset, 1968, s. 294). Han finner også at evnerike elever presterer over gjennomsnittet i teoretiske fag, og er naturlig interessert i slike fagområder. Men i stedet for at det fører til at evnerike elever har en positiv innstilling til teoretiske fag, skjer det motsatte. Hofset forklarer det med at «(...) nettopp i de teoretiske fag vil klasseundervisning og felles progresjon være mest utbredt, men samtidig minst tilpasset de evnerike elevenes forutsetninger. De kan dermed bli for lite utfordrende til at disse elevene skal bli virkelig engasjert» (ibid., s. 302).

Konklusjonen med at evnerike elever ofte kjeder seg på skolen, finner vi igjen i stort sett all forskning om denne elevgruppa. Hofset påpekte at de evnerike elevene ble glemt i offentlig debatt, og at det hastet med å gi dem den oppmerksomheten de har behov for. 43 år senere skrev professor i spesialpedagogikk Kjell Skogen og psykologiprofessor Ella Cosmovici Idsø det samme (Skogen & Idsø, 2011). Skogen og Idsø tar for seg identifisering av evnerike barn, og henvender seg til både lærere og foreldre når de diskuterer klasseromsutfordringer og ulike aktuelle undervisningsstrategier, som for eksempel akselerasjon (raskere gjennomgang av ordinært pensum) og berikelse (fordypning i emner innenfor den ordinære undervisninga). Idsø har også skrevet flere artikler om identifisering av evnerike barn (Cosmovici, 2004; Idsø, 2015) og tilrettelagt undervisning for disse (Idsø, 2014; 2015). For tiden skriver hun om identifisering av evnerike barn i barnehagen.

Også Skogen har skrevet mye om evnerike elever i norsk skole (blant annet Skogen, 2010; 2012; Buli-Holmberg, Nilsen & Skogen, 2015). Sammen med Smedsrud skrev han boka *Evnerike elever og tilpasset opplæring*, som grundig forklarer hvem de evnerike barna er og hvordan lærere bør håndtere dem for at de skal få best mulig utbytte av undervisninga i fellesskolen (Smedsrud & Skogen, 2016). Boka foreslår en rekke varierte undervisningsmetoder for å stimulere og utfordre de evnerike elevene – blant annet akselerasjon og berikelse. Smedsrud kommer med konkrete anbefalinger til grep lærere kan ta i møte med evnerike elever i eget klasserom, og beskriver også hvordan en kan oppdage hvilke elever som er evnerike. Boka er en god og grundig innføring for lærere og foreldre til evnerike barn.

Konkrete råd til lærere for undervisning av evnerike elever er noe det er behov for. To masteroppgaver konkluderer med at mange lærere møter på utfordringer i å tilpasse



undervisninga for de evnerike elevene (Engelstad, 2012), og at det er tilfeldig om evnerike elever får riktig opplæring (Udberg-Helle, 2013). Mange lærere fokuserer også på å støtte evnerike elever sosialt framfor faglig (Engelstad, 2012).

Også Jøsendalutvalget bekrefter at mange lærere opplever evnerike elever som en utfordring. Utvalget ble, som nevnt i forrige delkapittel, nedsatt «for å vurdere forutsetninger og foreslå konkrete tiltak for at flere elever skal prestere på høyt og avansert nivå i grunnopplæringen, og for at høyt presterende elever skal få et bedre skoletilbud» (NOU 2016:14, 2016, s. 3). I utredningen oppsummerer utvalget forskning om evnerike elever som er gjort i Norge, resten av Norden og internasjonalt. Her hevdes det at skolene i Danmark heller ikke utnytter handlingsrommet for pedagogisk og organisatorisk differensiering. I 2011 gjorde danskene et lignende utredningsarbeid, Talentutvalget, som ble ledet av Stefan Hermann, rektor ved Metropol profesjonshøyskole. Hermann var også en del av Jøsendalutvalget, sammen med blant andre tidligere nevnte Idsøe. I den norske NOU-en oppsummerer han funnene til det danske Talentutvalget. Et av funnene handler om økt fokus på tilpasset opplæring for evnerike elever i lærerutdanninga og i etter- og videreutdanning for lærere. I den nye rammeplanen for grunnskolelærerutdanninga i Norge, heter det at lærerstudenter skal kunne «(...) tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger og behov (...)» (Rammeplan for GLU 1-7 og 5-10, 2016) og «iverksette tidlig innsats» (Rammeplan for GLU 1-7, 2016). De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene, sier også at lærerstudenter på GLU 5-10 skal ha «kunnskap om ulike lærevansker og tilpasnings- og atferdsutfordringer hos barn», og at lærerstudenter på GLU 1-7 skal kunne «(...) bruke aktuelle kartleggingsverktøy i opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2010). I tillegg skal norskstudenter kunne «kjenne att teikn på lese- og skrivevanskar» (ibid.). Disse nasjonale dokumentene gir få føringer for pensum, men det er ikke urimelig å anta at undervisning om tilpasset opplæring i hovedsak vil konsentrere seg om de svakeste elevene. Nå som universiteter og høyskoler forbereder seg til høstens nye lærerutdanning, er det vanskelig å finne pensumlister for lærerutdanningene ved de forskjellige studiestedene, men NRK hevdet for fire år siden at evnerike elever sjeldent ble nevnt i lærerutdanningene (Engen, 2013). Samtaler jeg har hatt med andre lærerstudenter fra forskjellige studiesteder og lærerutdanninger forsterker dette inntrykket.

Jøsendalutvalget trekker også fram hvordan det i England kreves at grunnskolene må dokumentere hvordan de tilrettelegger opplæringen for evnerike elever, og stiller spørsmål ved hvorfor den finske skolen har så mange elever som presterer høyt i internasjonale undersøkelser til tross for at det i Finland, som i Norge, eksisterer en holdning om at

tilrettelegging for de sterkeste elevene er uheldig elitisme (NOU 2016:14, 2016). Uten å komme med et enkelt svar på dette, trekker utvalget fram den høye utdanninga og statusen til finske lærere, tidlig innsats og et fleksibelt skolesystem med mulighet for å hoppe over klassetrinn, tidligere skolestart, faglig akselerering og evnegruppering (ibid.). De tre siste tiltakene trekkes fram av flere som gode måter å tilrettelegge for evnerike elever på (Idsøe & Skogen, 2011; Smedsrud & Skogen, 2016; Nesse, 2014), og er mulige å gjennomføre i norsk skole i dag.

På bakgrunn av forskningsoppsummeringen, presenterer Jøsendalutvalget fire forutsetninger som må være til stede for at skolen skal møte evnerike elevers behov på en god måte:

- Anerkjennelse at elever med stort læringspotensial trenger oppfølging
  - Tverrinstitusjonelt samarbeid
  - Tilpasset opplæring
  - Fleksibel infrastruktur
- (NOU 2016:14, 2016, s. 39)

I en studie om lærerstudenters kompetanse om differensiering, ble lærerstudentene spurt om praksiserfaringene sine med høytpresterende elever (Brevik & Gunnulfsen, 2016).

(Artikkelforfatterne bruker begrepet *høytpresterende* på samme måte som øvrig litteratur bruker *evnerike*.) Studentene ble blant annet spurt om hva som skal til for at de høytpresterende elevene føler seg trygge, og svarene ble sortert i en ordsky:



Figur 2: Hva skal til for at høytpresterende elever føler seg trygge?

(Brevik & Gunnulfsen, 2016, s. 224)

Det er med andre ord ikke så mye som skal til for at evnerike elever skal få en meningsfull skolehverdag. Basert på funnene fra NOU 2016:14 og Brevik og Gunnulfson, trenger de evnerike elevene hovedsakelig differensiert undervisning, tverrinstitusjonelt samarbeid og å bli sett og akseptert.

En analyse av Elevundersøkelsen i 2013-14 viser at elever som presterer høyt i alle skolefag (norsk, matte, naturfag og samfunnsfag) trives dårligere på skolen enn andre elever (Wendelborg & Caspersen, 2016). I tillegg til at de opplever få utfordringer på skolen, blir de i betydelig større grad enn andre elever mobbet (ibid.). De føler også at det de lærer på skolen i liten grad er relevant for livet og framtidig yrkesliv. Trivselsforskjellen blir særlig tydelig når en ser på forekomsten av ulike negative interaksjoner, som for eksempel å bli holdt utenfor eller truet. Her scorer de høytpresterende elevene gjerne over dobbelt så høyt som de elevene som presterer middels til godt på skolen. De svakeste elevene blir også ofte mobbet, men ikke like mye som de høytpresterende. En av lærerinformantene i undersøkelsen minner om at nettopp dette er den største utfordringen til de høytpresterende elevene: «De har vel den utfordringen å våge å være så dyktig. Å våge å kommunisere det ut, å våge å stå i det at de andre ser på de som litt sånn skolenerder og sånne ting» (Liv, vedlegg 8, s. 69). Jøsendalutvalget trekker for øvrig fram manglende utfordringer som en mulig årsak til at høytpresterende elever trives dårligere på skolen enn de elevene som presterer middels til godt. «Det å ikke bli sett og anerkjent for sine styrker vil også påvirke hvordan de blir møtt i det sosiale miljøet på skolen» (NOU 2016:14, 2016, s. 43).

Et interessant funn fra Elevundersøkelsen, er at høytpresterende elever opplever at de får god støtte og tilbakemelding fra læreren – altså framoverretta respons, eller vurdering for læring (Wendelborg & Caspersen, 2016). Mye av den andre forskningen jeg har nevnt i dette delkapittelet forteller at høytpresterende elever får for lite tilrettelegging, men den sier lite om kvaliteten på lærerstøtten. Flere av elevinformantene mine drar fram kvalitativt god respons fra læreren som viktig for at de skal utvikle seg som skrivere, og gir samtidig uttrykk for at den responsen de får nettopp *er* god. God respons er helt essensielt for at elevene skal kunne utvikle seg til bedre skrivere (Kvithyld & Aasen, 2011). Kvaliteten på den tilretteleggingen de høytpresterende elevene får i form av respons, er altså bra. Men som mye av den andre forskningen i dette delkapittelet bekrefter, får de ikke nok tilrettelegging.

## 2.2. Tilpasset opplæring for evnerike og høytpresterende elever i realfag

Evnerike elever fikk først og fremst oppmerksomhet i Norge gjennom et økt fokus på realfagstalenter i skolen. En del av «PISA-sjokket» var at norske elever ikke presterte mer enn gjennomsnittlig godt i realfag – samtidig som det er svært få norske elever som presterer i toppen av sjiktet (Utdanningsdirektoratet, 2016). Kanskje som et resultat av dette, er det først og fremst på grunn av realfagstalent de evnerike elevene har fått oppmerksomhet de siste årene. Evnerike elever presterer ofte, men ikke alltid, høyt i de fleste fag (Skogen & Idsøe, 2011). En elev som presterer høyt i realfag blir ofte behandlet svært forskjellig fra en elev som presterer godt i et humanistisk eller praktisk-estetisk fag. Fra tid til annen kan vi høre om barn som 12 år gamle August Heggenhougen Leikvam som får matematikkundervisning på en videregående skole (Fjelly & Bjerkseth, 2015), eller ungdomsskoleelevene i Søgne som får nettbasert undervisning i matematikk på VG1-nivå. (Hellvik, 2016). Vi hører aldri om barn som får undervisning i norsk på et høyere klassetrinn. Det har henger selvfølgelig sammen med norskfagets egenart, men jeg vil tørre å påstå at det også handler om at vi som samfunn prioriterer talent i realfag over humanistiske og praktisk-estetiske fag. Unntakene er engelsk og elever som driver med toppidrett. Imidlertid er det ganske virkelighetsfjernt å se for seg en elev som får ta del i samfunnsfag- eller musikkundervisning på et høyere klassetrinn. I norskfaget hører vi til stadighet også argumentasjon om elevers refleksjonsnivå og fagets dannelsespotensiale. Om vi skal ta disse argumentene på alvor og godta at å hospitere på høyere klassetrinn ikke er realistisk eller fruktbart i norskfaget, må det vel bety at faget har en natur som gjør at det er enkelt å tilrettelegge for særlig høytpresterende elever innenfor den ordinære klasseromsundervisninga. I så fall burde det heller ikke være spesielt utfordrende å gjennomføre en slik tilrettelegging.

Det er skrevet en del om tilpasset opplæring for evnerike og høytpresterende elever innenfor matematikdidaktikken. Jeg skriver «evnerike og høytpresterende», for det som skrives om evnerike elever innenfor spesifikke fagdisipliner fordrer ofte at de presterer godt – skjønt ikke alltid. I *Våre evnerike barn*, tar også Skogen høyde for at ikke alle evnerike elever er høytpresterende (Skogen & Idsøe, 2011). Tvert imot er det mange evnerike barn som enten sliter på skolen eller blir underyttere (Barsten, 2016; Lunås, 2015; Skogen & Idsøe, 2011; TV2, 2014).

Sammen med Skogen, førsteamanuensis emeritus Einar Jahr og tidligere professor Inger Wistedt, har førsteamanuensis Liv Sissel Grønmo skrevet en bok om matematikktalenter i skolen (Grønmo, Jahr, Skogen & Wistedt, 2014). Boka legitimeres i innledninga slik:

For det første har vi fire forfattere en faglig interesse både når det gjelder matematikkfaget og de spesielt evnerike elevene i skolen. For det andre har den skolepolitiske debatten i Norge de siste årene relativt ofte kommet inn på manglende interesse for realfag og dårlige prestasjoner i matematikk. (Grønmo m.fl., 2014, s. 7)

Å heve kompetansen i matematikk blant norske elever framstilles som en hovedgrunn til at boka er skrevet. Etter de første kapitlene om hvem de evnerike barna er og hvordan de har det i dagens skole, kommer det et kapittel om hvordan den svenske skolen har behandlet matematisk begavede barn. Allerede i 2003 startet den svenske regjeringa et utredningsarbeid for å finne gode pedagogiske metoder for å undervise elever som presterte høyt i matematikk (ibid.). Noen slike metoder blir også drøftet i boka.

Det er også skrevet noen masteroppgaver om evnerike elever i matematikk, blant annet oppgaven til Ingunn Abusdal, som handler om svake og sterke elevers strategier for å løse matematikkoppgaver (Abusdal, 2011). Kristin Ims har skrevet en masteroppgave som på en svært konkret måte tar for seg gode undervisningsstrategier for evnerike elever i matematikk (Ims, 2014). Som vi vil se i det følgende delkapittelet, er ikke forskning på evnerike og høytpresterende elever et prioritert forskningsområde i norskfaget.

### **2.3. Tilpasset opplæring for evnerike og høytpresterende elever i norsk**

Det er forsket svært lite på evnerike og høytpresterende elever i norskfaget. Maren Kaarby skrev en masteroppgave i 2012 der hun gjennomførte en case-studie om skrivestrategiene to faglig sterke tiendeklassinger benyttet seg av. Hun fant blant annet at begge hadde høyt nivå av metakognisjon, forberedte seg godt til skriveøkten og gjorde endringer i teksten underveis. De endringene de foretok seg, var stort sett små endringer på ord- og setningsnivå som presiserte teksten ytterligere. (Kaarby, 2012). Samme år som Kaarby skrev masteroppgaven sin, skrev Lisa Stien Strand en masteroppgave om tilpasset opplæring for de sterke elevene i skjønnlitteraturundervisninga. Også Strand gjennomførte en case-studie, og konkluderte med at de sterke elevene får lite tilpasset undervisning, ikke fordi lærerne mangler vilje, men fordi de mangler tid. Strand forteller at lærerne hun intervjuet ønsket seg tid til å gå i dybden med elevene, tid til å fylle de «tomme rommene» i skjønnlitteraturen. Elevene i utvalget hennes ønsket seg mer stimulerende oppgaver i stedet for det de ofte får – nemlig flere oppgaver på samme nivå. (Strand, 2012). Altså hadde både de høytpresterende elevene og lærerne deres de samme ønskene for en bedre undervisning.

I boka *Elever med akademisk talent i skolen*, vier Idsøe et kapittel til elever med talent for lesing og skriving (Idsøe, 2014). I tillegg til å beskrive kjennetegn ved disse elevene, lister Idsøe opp sentrale ferdigheter i et prosessorientert perspektiv på skriving, og inkluderer to sider med konkrete tiltak lærere kan gjøre for å utfordre elever med særlig gode skriveferdigheter. De elevene som presterer i det øverste sjiktet av karakterskalaen i norsk skriftlig, er ofte også elever som liker å skrive. De trenger utfordringer, men de må også motiveres til å skrive gjennom gode skriveoppgaver. Og som resten av klassen trenger de å erfare at det kan være gøy å uttrykke seg skriftlig.

Så vidt jeg vet er det ikke forsket på evnerike eller høytpresterende elever på høyere nivå enn masteroppgaver innenfor norskdidaktikken. Et unntak er kanskje doktorgradsavhandlingen til universitetslektor Aslaug Fodstad Gourvenec om høytpresterende elever i videregående skole sine møter med litteraturfaglig praksis, som på skrivende tidspunkt er til vurdering (Gourvenec, 2017). I en artikkel tilknyttet doktorgraden skriver Gourvenec om hvordan flertallet av de høytpresterende elevinformantene hennes foretrekker å møte tekster individuelt før de begynner på et tolkningsarbeid i fellesskap i klasserommet (Gourvenec, 2016). Disse elevene ga også inntrykk av at det var verdifullt å høre andre elevers tolkninger, og å få nok tid til å kunne fordype seg i en tekst. Dybdeløring i form av for eksempel berikelsesstrategier har blitt nevnt tidligere i denne oppgaven som en god strategi for å tilpasse undervisninga til evnerike og høytpresterende elever. I norsk er det, som noen av lærerinformantene mine påpekte, ganske enkelt å legge til rette for mer dybdeløring ettersom faget legger opp til en kontinuerlig progresjon i de samme emnene. For eksempel er det i arbeid med argumenterende tekster fullt mulig å veilede de høytpresterende elevene til å skrive noe som ligner på en kronikk mens resten av klassen konsentrerer seg om å underbygge påstander.

I lesing av læreplanene framstår norskfaget som komplekst og vanskelig. Lista legges høyt for elevene, og en av lærerinformantene mine reflekterte over om det egentlig bare er de høytpresterende elevene som virkelig når opp til det som forventes av dem gjennom kompetansemålene. Samtidig er norsk et nøkkelfag. Elevinformantene mine på 9. trinn påpekte hvordan norskfaget åpner opp for gode skoleprestasjoner i flere fag:

«Hvis du er god i norsk, så får du til ganske mange andre fag og, for det går på det samme. Å kunne skrive og, eh, lese og snakke. Og hvis du er veldig flink i naturfag, men ikke klarer å formulere deg skikkelig, så hjelper det ganske lite når... hvis du skal svare på en oppgave, og

ikke får fram det du vil få fram. Så norsk er jo på en måte et veldig viktig fag i forhold til all annen kunnskap du skal kunne... eller, ha. Til de andre fagene, da.» (June, vedlegg 7, s. 35).

Vi må se det som verdifullt å kunne løfte fram de sterkeste – noe den norske skolen tradisjonelt har vært dårlig på (Utdanningsdirektoratet, 2016). Unntaket har lenge vært idrett, og når vi i det siste har fått opp øynene for de akademisk høytpresterende elevene, er det altså med realfagssatsinga det skjer. Det burde være unødvendig av meg å påpeke, som alle andre som har skrevet om evnerike og høytpresterende elever også har gjort, at vi trenger mer forskning om denne elevgruppa. Men nå har det gått nesten 50 år siden Hofset kom med denne oppfordringen, og skolesituasjonen for de evnerike og høytpresterende elevene er relativt uforandret. Vi trenger mer forskning om evnerike og høytpresterende elever, og vi trenger det også i skolens største fag.

#### **2.4. Hva kjennetegner elever som skriver gode tekster?**

I en analyse av sensorvurderinger fra KAL-materialet, omtaler doktor i lingvistikk Harald Nilsen «tydelig gode tekster» som «mangfoldige og uensartete» (Nilsen, 2005, s. 158). I tillegg til at tekstene ofte svarer på det oppgaven ber om, har få formelle feil og et modent språkbruk, er det mange tekster som er gode fordi de er originale eller avanserte (ibid.). Nilsen påpeker at kvaliteten ikke ligger i tekstene alene, men også hos den som leser teksten: Eksperimenterende tekster kan bli svært ulikt tatt imot ut i fra hvem som leser dem. I empirien min understreket Liv viktigheten av å la de høytpresterende elevene eksperimentere med språk, stil og sjanger. «For all del, lær de det de trenger, men så gi de litt større frihet og vinger. (...) Og det handler om å gi de friheten til å prøve seg fram. Utforske, og... ja, utfordre.» (Liv, vedlegg 8, s. 81). Liv understreker at det er avgjørende å ikke bremse elevene, men la dem få utfordre seg selv, også når det betyr at de vil «ut av de rammene som vi gir» (ibid., s. 81). Elevinformantene sa de ønsket seg åpne skriveoppgaver med tydelige forventninger. Dette ønsket henger sannsynligvis sammen med at de vil ha rom til å prøve seg fram, eksperimentere med tekster. Dina påpeker at de høytpresterende elevene er selvstendige og bestemte:

Du skal ikke pirke så mye borti, for de... ja. Hvis de ser for seg noe, så er det ikke nødvendigvis på innhold, for eksempel, at de ønsker så... Hvis de først har bestemt seg, så HAR de bestemt seg, så står de litt i det, óg. (Dina, vedlegg 8, s. 49).

Det kan virke som om de høytpresterende elevene har en ganske tydelig plan for teksten før de begynner å skrive. Som lærere oppmuntrer vi elevene til å ta i bruk førskrivingsstrategier, som å lage et tankekart eller en disposisjon over teksten. I masteroppgaven sin sammenlignet stipendiat ved NTNU Vibeke Lorentzen skrivestrategiene til en middels sterk og en høytpresterende elev. Den høytpresterende eleven hadde transformert en del skrivestrategier til automatiserte ferdigheter hun kunne benytte seg av uanstrengt, i tillegg til at hun også hadde flere strategier hun kunne ta i bruk dersom hun støtte på utfordringer (Lorentzen, 2015). Denne planen Dina skildrer at de høytpresterende skriverne har, kan være en automatisert førskrivingsfase.

Når det gjelder fortellende tekster, peker Berge i KAL-materialet på noen trekk som skiller de sterke tekstene fra de middels gode og svake (Berge, 2005). Blant annet har sterke tekster flere tekstfunksjoner som kontraster, evalueringer og retoriske spørsmål, i tillegg til at de innehar en flerstemmighet som de middels gode og svake tekstene mangler. Der de svake og middels gode tekstene ofte forteller om ytre hendelser, forteller sterke tekster om indre tanker med et rikt bildespråk. (ibid.). Ofte er historiene implisitte, og leseren må slutte seg fram til dem gjennom lesningen – ikke ulikt mange romaner. «De dyktigste skribentene forholder seg aktivt og skapene til storsamfunnets mer komplekse skjønn- og/eller faglitterære tekstnormer» (Berge, 2005, s. 189). De sterke tekstene har også få skrivefeil, noe Berge forklarer med at de høytpresterende skriverne har automatisert rettskrivinga.

For resonnerende tekster er det ikke like homogene trekk ved de gode tekstene. Et av hovedfunnene fra KAL-prosjektet var det store spriket i norske elevs mestring av skjønnlitterære og faglitterære tekster. Imidlertid er det enkelte trekk som går igjen i materialet, blant annet at de sterke tekstene skaper en mer generalisert kontekst for ytringen. De tar også i bruk tekstnormer som simulerer etablerte kulturkontekster i den offentlige debatten, og kan dermed bruke ironi som en meningsskapende ressurs. Som i de fortellende tekstene, er det få feil i rettskriving og tegnsetting blant de sterke tekstene. (ibid.).

Da professor Lars Sigfred Evensen analyserte materiale fra KAL-prosjektet, fant han blant annet at det er svært mange flere jenter som gjør det godt i norsk enn gutter, og at det tilsvarende er guttene som dominerer i den nederste delen av karakterskalaen (Evensen, 2003, s. 7). En annen stor kjønnsforskjell handlet om tekstlengde: jentene skrev i snitt omtrent 20 % lengre tekster enn guttene. «Dette er altså en av de forskjellene som bidrar til at jenter får bedre karakter enn gutter», påstår Evensen (ibid., s. 8). Imidlertid påpeker Evensen også at tekstlengde ser ut til å ha mindre betydning i materialet fra L97 enn i materialet fra M87.



Denne forskjellen forklarer han med at eksamensordningen har endret seg slik at elevene gjennomgående har mer tid til å skrive egne tekster framfor å måtte svare på en del A med kortsvarsoppgaver i tillegg til den lengre stilen i B-delen. I tillegg påpeker han at fordelingen av sensorer kan ha hatt betydning siden «(...) det i de senere år er blitt understreket at korte tekster kan være gode» (ibid., s. 8). Andre undersøkelser peker på en korrelasjon mellom tekstlengde og kvalitet på fortellende tekster (Vagle, 2005; Toropainen & Lahtinen, 2014). Etter at Evensen gjorde denne analysen, har vi fått en ny læreplan, og norskfaget har gjennomgått flere formelle endringer. Normprosjektet konkluderer med at intervensjonen i prosjektet «ikke kan påvises noen systematisk sammenheng mellom skriveprestasjon og elevens kjønn» (Berge & Skar, 2015, s. 43). Videre presiseres det at jenter som gruppe ofte skriver «noe bedre» enn guttene, «(...) men de skriver ikke forskjellig nok til at vi kan hevde med statistisk sikkerhet at elevens kjønn forklarer de tilsynelatende prestasjonsforskjellene». (ibid., s. 43). En mulig forklaring som blir trukket fram i stedet, er modenhets- og utviklingsnivå.

### 3. Teoretisk rammeverk

Jeg har valgt å strukturere dette kapittelet i fire overskrifter: inspirasjon og motivasjon, skriveteorier og skrivestrategier, sjanger og skrivehandling og til slutt respons. Disse overskriftene henger sammen med spørreskjemaet fra empirien min, og jeg kommer tilbake til dem i kapittel 5 når jeg skal presentere funn fra datamaterialet.

#### 3.1. Inspirasjon og motivasjon

Det finnes flere forklaringer på hva motivasjon er og hvordan det fungerer. Kognitiv teori forklarer motivasjon for læring med at vi er i kognitiv ubalanse – mennesket har en grunnleggende nysgjerrighet og trang til oppdagelse (Deci, Koestner & Ryan, 2001). Ifølge humanistiske teoretikere har vi alle et medfødt eller tillært behov for å være aktive, prestere og være til nytte for andre mennesker (Imsen, 2005).

Motivasjon er sammensatt. Professor i didaktikk Gunn Imsen peker på tre grunnleggende dimensjoner i menneskesinnet: følelser, kognisjon og motivasjon (ibid.). Mennesket er grunnleggende følsomt, men vi er også fornuftige. Motivasjon kan ses som det som får oss til å gjennomføre handlinger motivert av fornuft og følelser. Motivasjonen kan enten komme utenfra, for eksempel i form av en belønning, eller den kan komme innenfra – som den indre drivkraften de kognitive teoretikerne beskriver.

I skriveundervisninga har elevene åpenbart en ytre motivasjon i form av (gode) karakterer, men som lærere håper vi selvfølgelig at det også finnes en form for indre motivasjon i klassen. Vi håper at elevene skal finne glede i å uttrykke seg; vi håper at elevene skal få en mestringsfølelse av å erobre retoriske virkemidler; vi håper at elevene skal ha et behov for å uttrykke meningene sine gjennom verktøy de har lært i klasserommet. Tekster som kun er motivert av ønsket om gode karakterer mangler ofte egenart, en drivkraft som gjør dem spennende å lese. Og tilsvarende er det en fryktelig tung prosess å produsere en tekst når du er fullstendig blottet for indre motivasjon.

Problemet med indre motivasjon, er at den er vanskelig å manipulere. Det er mye lettere for en lærer å stimulere ytre motivasjon, for eksempel ved å belønne god arbeidsinnsats med en lek i slutten av timen. Det er mye vanskeligere å få en elev til å *ønske* å lære noe. For at elevene skal ønske å lære noe, må skriveoppgaven føles relevant (Deci et. al., 2001). Det er ikke nok at eleven har fått beskjed om å svare på en skriveoppgave, han må selv føle at

oppgaven er relevant å løse – for eksempel fordi han ser verdien i å gjøre arbeidet, eller fordi skriveoppgaven tar for seg et emne han er interessert i. Elever som jobber hardt, har ofte personlige mål som samsvarer med skolens mål (Imsen, 2005). Hvis elevens mål ikke stemmer med skolens mål, er det vanskelig å få ham til å se noe mening med skriveoppgaven.

De amerikanske og kanadiske psykologiprofessorene Edward Deci, Richard Koestner og Richard Ryan konkluderer i en metastudie om motivasjon med at ytre belønninger kan være hemmende for indre motivasjon (2001). Særlig gjelder dette for materielle belønninger som klistremerker på pulten, eller å dele ut diplom til den flinkeste eleven i klassen. Deci et. al. presiserer at denne effekten først gjør seg gjeldende når belønningen er forventet, og det er først og fremst hos barn at denne ytre motivasjonen ødelegger for den indre (ibid.).

Betyr dette at karakterer kan være ødeleggende for elevenes indre motivasjon for å skrive? Slik jeg tolker Deci et. al. handler det først og fremst om hvorvidt belønningen er forventet. Altså vil en stadig forventning om gode karakterer kunne virke ødeleggende på en genuin interesse for å skrive. Etter hvert vil elevene bare skrive tekster for å oppnå gode karakterer. Det betyr ikke nødvendigvis at de ikke finner det meningsfullt å skrive, men hovedmotivasjonen er først og fremst en god karakter – ikke skrivning eller læring i seg selv. Deci et. al. peker på viktigheten av å utvikle spennende og utfordrende læringsaktiviteter for å stimulere elevenes indre motivasjon (ibid.). I norsk barneskole er det ikke et formelt karaktersystem, men vi opplever likevel at elevene arbeider med tilsynelatende interesse og iver. For eksempel gjennomførte jeg i en praksisperiode på mellomtrinnet et medskrivingsopplegg der jeg leste et kapittel fra en spennende bok og lot elevene skrive slutten selv. Ingen av elevene kjente til boka på forhånd, så «fasiten» var ukjent for alle. I tillegg til at tiåringene satt helt stille og lyttet i en halvtime mens jeg leste, jobbet samtlige effektivt med tekstproduksjonen. Flere elever illustrerte uoppfordret fortellingene sine og ba om lov til å lese dem høyt for resten av klassen. Én ting er at jeg var en praksisstudent, og dermed manglet institusjonell autoritet som lærer, men denne skriveøkten var også helt løsrevet fra det temaet klassen egentlig arbeidet med i norsk. Jeg ser altså ingen annen forklaring på elevenes voldsomme engasjement enn at flertallet hadde en genuin indre motivasjon fordi læringsaktiviteten var spennende og utfordrende. Det er umulig å si hva som hadde skjedd om elevene skulle fått karakter på tekstene sine, men jeg tror at det i hvert fall for noen ville hemmet den kreative utfoldelsen. Fotballgutten som skrev en actionfylt fortelling hadde kanskje ikke turt å legge til de nølende romantiske scenene hvis han visste at han skulle få karakter på teksten. Hun som ikke klarte å sitte stille fordi hun så gjerne ville

lese teksten for resten av klassen, hadde kanskje vært mer opptatt av tekstproduksjonen og mindre engasjert i selve formidlingen hvis hun visste at hun skulle bli bedømt etter struktur og formelle ferdigheter.

Et lignende eksempel er å finne i *Fantasi och kreativitet i barndomen*, der Vygotskij gjengir noen av den russiske forfatteren og senere læreren Leo Tolstojs erfaringer som pedagog (Vygotskij, 1995). Tolstoj slo aldri helt an som pedagogisk teoretiker (Sæverot, 2016), men han gjorde et par grep i skriveundervisninga som på mange måter var veldig framtidsretta – blant annet forteller Vygotskij at Tolstoj selv skrev den første siden av stiloppgaven til klassen da elevene slet med å komme i gang. Han modellerte altså for elevene. En av guttene i klassen ble så personlig engasjert i denne etter hvert samskrevne fortellingen at han ikke tillot de andre elevene å komme til ordet. Han ville formidle bilder og følelser han hadde i hodet sitt, og maste stadig vekk på Tolstoj om at han måtte skrive det ned – og at det måtte skrives ned presist. Hvis han hadde sagt: «På bena har jeg sår», fikk ikke Tolstoj lov til å skrive det om til: «Jeg har sår på bena». Tolstoj sier: «Av detta siste eksempel ser vi hur stark känslan för de språkliga formerna var hos detta barn, som för första gången sysslade med litterärt skapande» (Tolstoj, via Vygotskij, 1995, s. 57). Hos Tolstoj er det litterære avgjørende, men slik jeg tolker historien handler det også om en intens indre motivasjon.

Motivasjonspsykologen John William Atkinson utarbeidet en modell for prestasjonsmotivasjon som viser de motstridene kreftene i prestasjonsmotivasjonen, nemlig lysten til å lykkes og frykten for å mislykkes (Imsen, 2005). Alle mennesker kjenner på begge følelsene, men når lysten til å lykkes er større enn frykten for å mislykkes, tar vi modig fatt på oppgaven som ligger framfor oss. Når angsten blir større, vegrer vi oss i større grad for å utføre oppgaven. Det er en logisk slutning at elever med dårlig selvtillit gjerne strever med å komme i gang med en skriveoppgave fordi de er redde for å mislykkes. Imidlertid er det ikke nødvendigvis sånn at de elevene som presterer svakt er de elevene som har dårligst selvtillit. De fleste kjenner igjen den flinke jenta i klassen som alltid stiller (for) høye krav til seg selv på alle områder i livet – og kanskje spesielt på skolen. At hun alltid får toppkarakterer er egentlig irrelevant, for i hodet hennes kan det være nettopp denne gangen hun mislykkes. Den amerikanske personlighetspsykologen Abraham Maslow påstår at en elev med indre angst har handlemåter som er farget av frykten, og at disse mønstrene kommer til synes i pressede situasjoner (ibid.). Elever med indre utrygghet søker ytre bekreftelse. Så når den flinke jenta ikke kommer i gang med skriveoppgaven, kan hun komme med utsagn som: «Jeg får det ikke til», kanskje i håp om at læreren skal avkrefte henne: «Du er kjempeflink, dette klarer du.» Og

nettopp dette må være vår oppgave som lærere: å støtte elevene og gi dem de verktøyene de trenger for å kunne støtte seg selv. Noen elever trenger at andre lærer dem å si: «Dette kan jeg klare, jeg har gjort det før». Og alle elever trenger oppgaver som er utfordrende, men ikke så utfordrende at de er usikre på om de vil lykkes.

### 3.2. Skriveteorier og skrivestrategier

Når du sitter med et blankt ark foran deg – digitalt eller analogt – hvordan starter du? Du har kanskje en idé om hva du skal skrive om, kanskje du har laget et tankekart. Etter hvert har du produsert flere sider tekst – men er du ferdig når du setter siste punktum? Er det ikke sånn at forfattere går gjennom flere runder med revisjon sammen med forlaget? Og hvordan lærer du å skrive? Gjennom å prøve deg fram helt alene, eller ved at noen andre viser deg hvordan det egentlig skal gjøres?

Tekstforsker Kjell Lars Berge skiller mellom tre syn på skriving i skolen: et formelt språksyn, et funksjonelt språksyn og en interesse for kreativ skriving (Berge, 1988). Med et formelt språksyn måles elevtekstene etter modelltekster skrevet av mer erfarne skrivere, og det legges gjerne vekt på formelle ferdigheter som grammatikk og tekstlingvistikk. I et mer funksjonelt språksyn legges vekten på mottakerbevissthet og tekstens formål: I hvilken grad evner eleven å tilpasse teksten til situasjonen og mottakeren av teksten? Lese- og skriveforskeren Henning Fjørtoft påpeker at skjønnlitterære tekster er vanskelige å bedømme på denne måten, og at elevene ikke nødvendigvis opplever skrivesituasjonene i klasserommet som meningsfulle (Fjørtoft, 2014). Dette er et godt og viktig poeng, som jeg vil komme tilbake til i delkapittelet om funksjonell skriving. Det siste synet på skriving i skolen handler om kreativ skriving: alle former for skapende virksomhet og estetisk produksjon. Ifølge Fjørtoft er dette vanskelig å måle ettersom det ikke er mulig å vurdere i hvilken grad elever jobber underveis i prosessen. (ibid.).

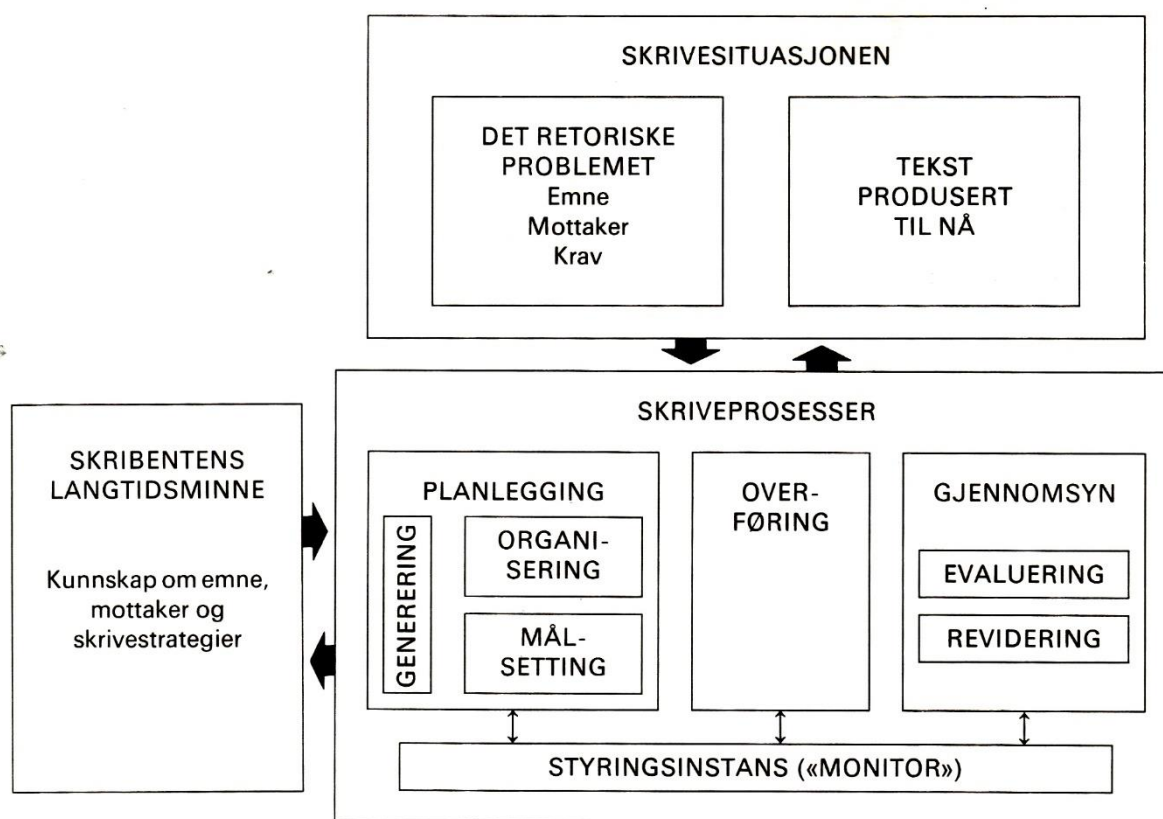
Det er viktig å vite at alle disse synene på skriving eksisterer parallelt i skolen. Som lærere fokuserer vi på svært forskjellige ferdigheter når vi ber elevene skrive CV, saktekster og kreative tekster. Tilsvarende vurderer vi tekstene på helt forskjellige måter. Men i akkurat denne masteroppgaven er jeg mer opptatt av det funksjonelle språksynet enn det formelle. For å kunne svare på problemstillingen min er det ikke så viktig for meg å finne ut av hvordan høytpresterende skrivere forholder seg til formelle krav. Kanskje er akkurat dette mindre viktig for meg å svare på nettopp fordi elevtekster som får karakteren 5 og 6 ofte har de

formelle ferdigheten i orden (Skjelten, 2013). Like fullt er jeg mer interessert i å svare på hvordan de forholder seg til formålet og mottakeren av tekstene de produserer. Også den kreative interessen elevene har er relevant for meg. Uten en indre motivasjon blir ikke de høytpresterende elevene enda bedre. For hvorfor skal de forbedre seg ytterligere når de allerede har nådd toppen? Den indre motiverte skrivinga henger ofte sammen med nettopp det kreative, evnen og behovet for å skrive, til å skape.

En annen måte å presentere skriving på, er gjennom kognitive og sosiokulturelle skriveteorier, samt et funksjonelt syn på skriving. Dette er for øvrig den inndelinga som brukes i det teoretiske bakgrunnsdokumentet for arbeid med skriving på ungdomstrinnet (Skrivesenteret & HiST, 2012), og jeg vil i det følgende forsøke å forklare skriving som prosess sett i lys av disse ulike teoretiske perspektivene.

### **3.2.1. Kognitiv skriveteori**

Det er lett å tenke på skriveprosessen som en lineær prosess: Først planlegger du teksten du skal produsere, for eksempel i form av et tankekart eller en disposisjon, deretter skriver du teksten, og til slutt reviderer du teksten. Skriveforskerne Linda Flower og John Hayes (1991) argumenterer imidlertid for at skriveprosessen er sirkulær. Ved å la voksne snakke høyt om hva de tenkte mens de produserte en tekst, fant Flower og Hayes at skriveprosessen består av flere hierarkiske underprosesser. Disse delprosessene benyttes ikke i en bestemt rekkefølge i skriveprosessen – det er for eksempel ikke sånn at revisjon alltid kommer til sist, etter at teksten er ferdig produsert. (ibid.). Da Kaarby i masteroppgaven sin undersøkte skriveprosessen til to sterke skrivere etter samme protokollprinsipp som Flower og Hayes brukte, fant hun ut at begge elevene fortløpende rettet opp i skrivefeil og enten endret eller slettet setninger i teksten (Kaarby, 2012). Basert på arbeidet med protokollene, har Flower og Hayes utarbeidet følgende modell for skriving:



Figur 3: Skrivemodellens struktur. (Flower & Hayes, 1991, s. 108).

Modellen har tre hovedprosesser: skrivesituasjonen, skriveprosesser og skribentens langtidsminne. Skriveprosessene er den mest sammensatte delen av modellen, og består av ulike kognitive prosesser som er sentrale i tenking og skiving. Det er viktig å merke seg at disse prosessene foregår samtidig og overlapper hverandre.

Skrivesituasjonen består av to elementer: det retoriske problemet og den teksten som til enhver tid er produsert. Det retoriske problemet handler om mottakerbevissthet, men også om skribentens egne formål med skrivinga. (Flower og Hayes, 1991). Nettopp dette tydeliggjør også Skrivehjulet (se figur 4 i neste delkapittel) – skribentens formål, om det er å overbevise eller reflektere, styrer teksten. Den teksten som vokser fram underveis i skriveprosessen konkurrerer også om skribentens oppmerksomhet. Det kan for eksempel være vanskelig å balansere ønskene om å nå leseren, uttrykke det en har på hjertet og formulere seg godt skriftlig.

Skribenten må også forholde seg mer eller mindre til det Flower og Hayes kaller langtidsminne, det vil si kunnskaper om emnet. Flower og Hayes snakker her ikke utelukkende om hukommelsen til skribenten, men inkluderer også all kunnskap skribenten har

tilgjengelig, for eksempel i lærebøker og oppslagsverk. Jeg skriver tross alt ikke denne masteroppgaven fra egen hukommelse, men forholder meg i stor grad til annen litteratur som jeg slår opp i og leser underveis i skriveprosessen.

Dette gir assosiasjoner til det den russiske filosofen og litteraturteoretikeren Mikhail Bakhtin skrev om flerstemmighet i tekster (Bakhtin, 2005). Bakhtin var opptatt av at ingen ytringer – muntlig eller skriftlige – oppstår i et vakuum. Når vi snakker eller skriver, er det alltid som et svar på noe annet: «Ei ytring må først og fremst vurderast som eit svar på tidlegare ytringar innanfor den aktuelle sfæren (...)» (ibid., s. 35). I klasserommet skriver elevene svar på skriveoppgaver, og når de snakker er det ofte som svar på spørsmål fra læreren. Selv ikke utsagn eller tekster som ved første øyeblikk framstår som objektive og dekontekstualiserte står virkelig helt alene. En busstabel er for eksempel et svar på når bussen går, og kompetansemålene svarer på spørsmålet om hva elevene skal lære på skolen. Derfor sier også Bakhtin at «å bestemme sin posisjon utan å setje han i samband med andre posisjonar er umogleg.» (ibid., s. 35).

Den siste delen av modellen til Flowers og Hayes er den mest omfattende. Boksen for skriveprosesser inkluderer fire underprosesser: planlegging, overføring, gjennomsyn og monitor. Det er verdt å merke seg at Flower og Hayes ser alle disse prosessene som en del av selve skriveprosessen. I planleggingsprosessen danner skribenten seg et bilde av teksten – det kan være alt fra en vag oppfatning av emne («Jeg vil skrive en historie om død»), til mer konkrete planer som tankekart og disposisjoner. I dag omtaler vi gjerne denne planleggingsfasen som førskriving i norsk skole. Overføringsfasen er den fasen der denne mer eller mindre artikulerte planen blir gjort om til ord. Flower og Hayes ser på denne prosessen som et slags oversettelsesarbeid, og omtaler den på en svært poetisk måte: «Dette er den prosessen som ikler ideene et synlig språk.» (Flower & Hayes, 1991, s. 112). Gjennomsyn er en del av skriveprosessen som de understreker at kan skje på et hvilket som helst tidspunkt i tekstproduksjonen. For eksempel flyttet jeg et avsnitt i denne teksten etter at jeg skrev forrige setning, og kom deretter tilbake til dette avsnittet for å skrive den setningen du leser akkurat nå. Om monitor sier Fjørtoft at «[i] dag ville vi nok heller anse dette som en del av elevens metakognitive bevissthet og som et aspekt av elevens kunnskap om egen kompetanse, strategirepertoar og evne til å reflektere over sine egne skriveprosesser.» (Fjørtoft, 2014, s. 160). Flower og Hayes beskriver det blant annet som den delen av bevisstheten som forteller at vi er ferdige med å planlegge teksten og må begynne på selve skrivinga.

Metakognisjon dreier seg kort sagt om tenking om egen tenking. Kaarby skriver:



Sterke skrivere har en dyp forståelse for de viktige delene og kvalitetsoppbygging av tekst. De har og kunnskap om de ulike prosessene som pågår ved skriving, som planlegging og revidering, og kanskje viktigst de vet hvordan de skal skrive vellykket fordi de velger å benytte seg av effektive strategier. (Kaarby, 2012, s. 23).

Metakognisjon er altså den kontrollsentralen i hjernen som forteller deg at tankekartet ditt er godt nok utviklet til at du kan begynne å skrive selve teksten, eller som sier fra om at du må begynne på neste oppgave på en eksamen for å rekke å svare på alle spørsmålene.

Kaarby trekker også fram en undersøkelse som antyder at metakognisjon utvikler seg gradvis etter hvert som barn blir eldre (ibid.). Ved å tenke på hvor ulike mentale nivå elever på ungdomsskolen befinner seg på utviklingsmessig, er det naturlig å også anta at elever i samme klasse har ulik grad av metakognitiv bevissthet. Her spiller også kunnskap inn: Elever med et godt utviklet begrepsapparat om tekst og skriving, har en høyere metakognitiv bevissthet enn de elevene som aldri har blitt gjort bevisste på hva som foregår i skriveprosessen.

For å kunne danne et metaspråk, må elevene gjennom en begrepsdannelsesprosess. Uten begrepene kan ikke elevene tenke abstrakt eller analysere. Hos Vygotskij handler begrepsdannelse om å lære å styre egne mentale prosesser med ord (Vygotskij, 2001). Han skiller mellom spontane og vitenskapelige begrep, der spontane er de ordene barnet lærer i dagliglivet, mens de vitenskapelige aktivt må utvikles i skolen. Siden de vitenskapelige begrepene læres systematisk og dekontekstualisert, kan de brukes bevisst av barnet. Derfor hevder Vygotskij at de vitenskapelige begrepene læres tidligere enn de spontane (ibid.). Gjennom de vitenskapelige begrepene kan barnet reflektere over de spontane begrepene. Høgskolelektor Harald Morten Iversen og professor Hildegunn Otnes påpeker at lærere ofte bruker hverdagsspråk – altså spontane begrep – i vurderingssamtaler om elevtekster i stedet for fagspråk, altså det Vygotskij kaller vitenskapelige begrep (Iversen & Otnes, 2016). Videre poengterer de hvor viktig det er at lærere bruker fagspråk når de samtaler med elever om tekster. I tillegg til at det lar læreren være mer presis i responsen, gir det eleven begrep så de kan utvikle et eget metaspråk om skriving, og dermed øker det også den metakognitive kapasiteten.

Det er krevende å holde flere tankeprosesser i hodet samtidig, men det er nettopp det vi må gjøre når vi skriver. Flower og Hayes hevder at

Den som skriver, skaper sine egne mål på to måter: ved å generere både overordnede mål og delmål som uttrykker skribentens voksende opplevelse av arbeidets hensikt, og av og til ved å

endre de overordnede målene eller etablere totalt nye ut fra det en har lært under skrivearbeidet. (Flower og Hayes, 1991, s. 103)

Et overordnet mål kan for eksempel være å skrive en argumenterende tekst. Etter hvert brytes målet opp i flere delmål, som å fremme en mening på en tydelig måte, eller å appellere til leserens følelser. Underveis i skriveprosessen vil målene utvikles og forandres ytterligere – et nytt delmål kan nå være å bruke personlige erfaringer for å legitimere skribentens etos og samtidig vekke medfølelse hos leseren. Sånn utvikles hele tiden skribentens bevisste og ubevisste mål for teksten seg etter hvert som den vokser fram.

### 3.2.2. Sosiokulturell skriveteori

Den russiske psykologen Lev S. Vygotskij er mest kjent for teoriene sine om språk og læring. Han hevder at utvikling følger sosial interaksjon (Vygotskij, 2001). I sosial samhandling kan barnet gjennomføre oppgaver som ville vært for krevende for det samme barnet å gjennomføre alene. Vygotskij skiller mellom grensen for det barnet kan klare alene og grensen for det barnet kan klare med hjelp fra andre. Det er denne siste grensen, den nærmeste utviklingssonen, som ifølge Vygotskij er den mest interessante (ibid.). Vygotskijs teori om at utvikling følger sosial samhandling, blir bekreftet av et eksperiment av den amerikanske psykologen Jerome S. Bruner. I eksperimentet undersøkte han sammenhengen mellom barns evne til problemløsning med og uten en voksens veiledning. Barna skulle sette sammen treklosser til en pyramide, i et mønster de var ment å skulle forstå av seg selv ut fra hvordan klossene passet sammen. Bruner fant at barna kunne gjenta mønstre den voksne hadde demonstrert for dem på egenhånd, men de fant svært sjeldent nye og riktige måter å sette sammen klossene på av seg selv. (Bruner, 2006). Barna trengte altså hjelp av en voksen for å nå neste nivå i utviklingssonen.

I skriveundervisninga betyr dette at elevene er helt avhengige av veiledning fra læreren eller en høytpresterende medelev for å kunne utvikle seg. For de høytpresterende skriverne vil det stort sett bare være læreren som kan tilby muligheter til utvikling, og det er derfor viktig at de har tilgang på lærerstøtte og jevnlig blir utfordret av læreren. Konsekvensene av manglende lærerstøtte vil for de høytpresterende elevene, i et sosiokulturelt læringssyn, bety at de svært sjeldent vil utvikle seg som skrivere. Den utdaterte holdningen om at «de flinke elevene klarer seg selv», holder med andre ord ikke mål.

Professor i didaktikk Gunn Imsen påpeker at Vygotskijs teori står i kontrast med hvordan en i pedagogisk sammenheng har oppfattet intelligens: «Intelligens, slik begrepet har vært brukt i pedagogisk sammenheng, måles ved nettopp den prestasjonen barnet yter alene på et sett av nøye utarbeidede oppgaver. Barnet har noen generaliserte evner som det bærer med seg på tvers av situasjoner (...).» (Imsen, 2005 s. 258). Hvis eleven ikke har et allerede tilmålt tak for prestasjoner, kan den altså ved hjelp av en lærer eller en flinkere medstudent stadig utvikle seg til å nå nye mål.

Med dette som et grunnprinsipp for læring, er det vanskelig å rettferdiggjøre en holdning om at målet er nådd når en elev når toppen av karakterskalaen. Men nettopp sånn kan det altså virke når høytpresterende elever ikke mottar adekvat støtte og tilpasning i skolefagene. Hvis det finnes så konkrete mål med utdanningssystemet vårt at de lar seg måle i prøveresultat, burde det vel være mulig å slutte på skolen i 8. klasse hvis du har nådd alle målene. Sånn er det ikke – altså må vi kunne forvente at de høytpresterende elevene også skal fortsette å utvikle seg, selv om de kanskje allerede har toppkarakter. Dette er et viktig prinsipp hos Vygotskij – undervisninga må ligge på et nivå som gjør at elevene får utfordringer de kan klare med hjelp fra en som kan mer enn dem.

Men hvordan kan vi som lærere hjelpe elevene til å lære? Bruner presenterer en stillasbygingsprosess («scaffolding process») med 6 trinn:

1. Læreren får eleven til å vende oppmerksomhet mot oppgaven.
2. Læreren spesifiserer oppgaven og innskrenker elevens frihet i problemløsningsprosessen.
3. Læreren motiverer eleven og passer på at hen ikke sporer av.
4. Læreren retter på eventuelle feil eleven gjør.
5. Læreren sørger for at eleven ikke blir frustrert og gir opp.
6. Læreren modellerer mulige løsninger for eleven.

Bruners modell er påfallende implisitt. Særlig i sjangerundervisninga i norskfaget har vi ofte for vane å flytte trinn 6 enten helt først i prosessen, eller som trinn nummer 3. Når førsteamanuensis Anne Håland fra Lesesenteret skriver om bruk av modelltekster i doktorgradsavhandlingen sin, er det også i en eksplisitt undervisningstradisjon (Håland, 2013). Så virker det også logisk at elevene får noen føringer for skrivinga når de skal forsøke å skrive i en ny sjanger for første gang. Imidlertid er det fullt mulig for læreren å presentere en liste med sjangerkjennetegn helt uten å modellere, for så å la elevene prøve seg fram og vente med å vise «fasiten» enten til elevene er godt i gang med skriveprosessen, eller til etter at

elevene har produsert en tekst. Kanskje vil denne type tilnærming til skriving være fordelaktig fra tid til annen, men det spørres om ikke bruk av modelltekster kan virke enda mer fornuftig. Tross alt må elevene presenteres for aktuelle kjennetegn for den sjangeren de skal skrive i før eller siden, og modelltekster er på mange måter en eksemplifisering av disse kjennetegnene. Intuitivt kan vi forestille oss at det må være fordelaktig for de svakere elevene å få en sånn konkretisering av de abstrakte begrepene som skal fortelle noe om tekstens oppbygning, men det er ingenting som tilsier at ikke de sterke elevene også vil finne modelltekster nyttige. Denne diskusjonen vil jeg for øvrig komme tilbake til i kapittel 3.3.1.

Å skrive er ikke noe du kan når du blir født. Skriving er en lært ferdighet, ikke bare i den forstand at du har lært å forme bokstaver og stave, men også at du har lært deg skriftkonvensjoner som brukes på forskjellige tidspunkt og steder i samfunnet. Stort sett alle voksne mennesker i Norge vet at det er forskjellige måter en skal formulere seg på når en skriver en CV og når en skriver en SMS. Mange tenåringer er også bevisste på hva slags meldinger og samtaler som kan sendes på Snapchat, og hva som hører hjemme på Messenger – i tillegg til at de håndterer de forskjellige sjangerkonvensjonene som kreves i de ulike sosiale mediene. (Det er for eksempel ikke sosialt akseptabelt å starte private samtaler i kommentarfeltet under noens profilbilde på Facebook – det regnes som «kleint» og «sånn gamle folk gjør».)

På et eller annet tidspunkt har vi alle lært å skrive i forskjellige kontekster, enten ved hjelp av en lærer eller en annen erfaren tekstbruker, eller ved å gjenkjenne tekstmønstre i forskjellige kontekster med mer eller mindre på egenhånd. Uansett forklaring, er det en form for samhandling med andre mennesker som har gjort oss til kyndige tekstbrukere. Gjennom å lese andre menneskers tekster, respondere på dem og selv motta respons fra andre, formes og utvikles vi som skribenter. Det er dette Fjørtoft påpeker som sentralt i sosiokulturell skriveteori:

Den kognitive skriveforskningen utforsker de kognitive prosessene som er involvert i skriving, og fokuserer først og fremst på skriverens evne til å håndtere komplekse kognitive operasjoner. Den sosiokulturelle forskningen er derimot mer interessert i skrivingens kontekst og vektlegger hvordan *skrivere former og blir formet av det sosiale fellesskapet som de skriver innenfor*. (Fjørtoft, 2014, s. 153, min utheving).

Det er viktig å huske at funksjonell skriving i det moderne literacy-samfunnet som regel er sosialt betinget. Vi skriver hovedsakelig for å kommunisere med andre mennesker: via e-post, meldinger og statusoppdateringer sender vi skriftlige beskjeder mange ganger om dagen.

Dette er også literacy-forskeren James Paul Gee opptatt av. Å skrive er en sosial handling, det er en måte vi kommuniserer med andre på (Gee, 2015).

Hvis vi er enige i at skriving er en sosialt situert handling, må vi også lære å skrive sammen med andre. Hvordan bør vi så lære å skrive? Det finnes mange svar, og ett av dem kommer fra seniorrådgiver Trude Kringstad og førstelektor Trygve Kvithyld i artikkelen *Fem prinsipper for god skriveopplæring*. Flere av prinsippene legger føringer for en sosial skrivepraksis i klasserommet, preget av tekstrespons og dialog mellom elever og lærer. «Å skrive er ofte en ensom aktivitet, men i skriveopplæringen er det nyttig å legge til rette for at elevene kan skrive sammen», skriver Kringstad og Kvithyld (2013, s. 6). Det er med andre ord fullt mulig å skrive sammen med andre – faktisk påstår Kringstad og Kvithyld at dette kan være svært lærerikt ettersom elevene blir nødt til å forhandle om teksten seg imellom. De påpeker at flere studier viser at samskriving ikke bare gir økt motivasjon, men også en økt bevissthet om skriveprosessen.

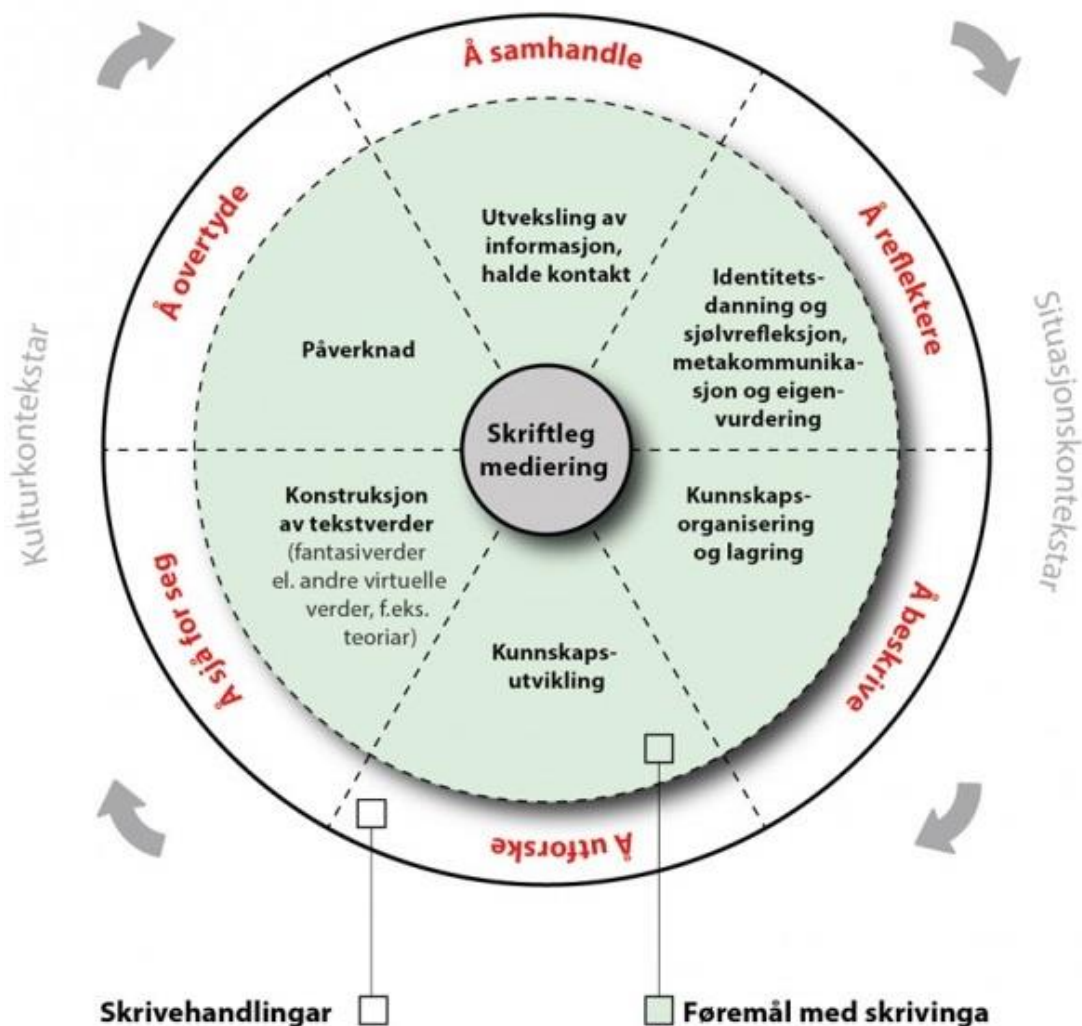
Jeg vil spesielt trekke fram det fjerde prinsippet hos Kringstad og Kvithyld, «[g]i rammer som støtte for elevenes skriving» (ibid., s. 7). Her skrives det at «skriverammer defineres ofte som en form for stillasbygging fordi de hjelper elevene å nå mål de ellers ikke ville ha nådd» (ibid., s. 8), og modelltekster blir nevnt som et eksempel på en skriveramme. Det kan virke opplagt at elever også i skriveprosessen kan ha godt av eksemplifisering, akkurat som de nyter godt av eksempler i matematikk. Selvfølgelig er det vanskelig å skrive sakprosa hvis du bare har lest skjønnlitteratur hele livet.

Jeg vil også kort nevne det sosiale aspektet ved respons. I delkapittelet om respons kommer jeg nærmere inn på hvor avgjørende respons er for elevens skriveutvikling, og hvordan respons må være en dialog mellom eleven og den som gir responsen (Kvithyld & Aasen, 2011). Ved å snakke med eleven om hva han har ment og prøvd med teksten sin, kan den som gir responsen lettere finne elevens nivå og gi tilpasset veiledning for videre utvikling. Det er for eksempel mye bedre om eleven får en sjanse til å forklare at han har forsøkt seg på en kåserende stil, enn at han får tilbakemeldingen: «Du har et alt for muntlig språk». Mens den første åpner for veiledning sånn at eleven bedre kan mestre det han har prøvd på, tvinger den andre eleven til å oppgi forsøket på å mestre en kåserende stil. Denne dialogiske formen for respons responderer godt med Vygotskijs proksimale sone for utvikling: «Elevens tekst er en materialisering av elevens skriveutviklingsnivå» (ibid., s. 12). For å hjelpe eleven videre til neste nivå, trenger vi å vite nøyaktig hvor han befinner seg.

### 3.2.3. Funksjonell skriving

I 2013 ble det gjennom Skrivesenteret utviklet et verktøy for skriving og skrivesituasjoner i skolen som heter skrivehjulet (figur 4) (Skrivesenteret, 2013). Bakgrunnen for skrivehjulet er hovedfunnet i SKRIV-prosjektet: Lærere fokuserer for lite på formålet med skrivinga.

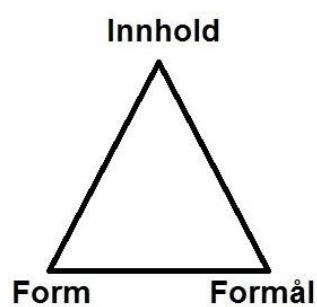
I tillegg fjerner skrivehjulet fokus fra pugging av sjangerkjennetegn og over til et mer funksjonelt syn på skriving: Hva vil du med teksten din, og hvordan kan du klare å oppnå dette? (Berge, Evensen & Thygesen, 2016).



Figur 4: Skrivehjulet. (Skrivesenteret, 2013).

Skrivehjulet har en egen sirkel som heter *formålet med skrivinga*. Denne sirkelen styres av alt skriving kan brukes til: å samhandle, reflektere, beskrive, utforske, forestille seg og overbevise. Ettersom modellen er sirkulær, kan den ytterste sirkelen dreies slik at ulike formål og skrivehandlingar blir satt sammen på forskjellige måter. En beskrivende tekst kan for

eksempel ha ulike formål: Den kan søke etter å organisere og lagre kunnskap, eller den kan forsøke å påvirke – for eksempel vil en tekst som beskriver konsekvensene av å ikke kastrere hannkatter kunne prøve å påvirke katteeiere til å kastrere katten sin. Modellen tydeliggjør at skriving er funksjonelt, det har et *formål*, og at tekstens formål er en essensiell del av tekstsapinga. Det samme konkluderer Ingrid S. Gjestad med i masteroppgaven sin: «*Formålet* er ganske viktig fordi det bidrar til å gi mening til oppgaven, og motivasjon til å skrive.» (Gjestad, 2016, s. 83). Tekstens formål blir også tydeliggjort i skrivetrekanten (se figur 5), som ble utviklet av professor emeritus Sigmund Ongstad gjennom SKRIV-prosjektet (Smidt, 2008). Ongstad er opptatt av ytringen som triadisk. Ved å fokusere på én side av ytringen, blir den dekontekstualisert. Derfor er det viktig at vi studerer modellen i sin helhet (Ongstad, 2004). Jon Smidt påpeker at det er en logisk sammenheng mellom innhold, form og formål: «Det skjønner jo alle. Det skal jo ikke mer til enn at du tenker på forskjellen på å skrive et brev til din beste venn, eller i forhold til å skrive en søknad eller en rapport eller noe sånt.» (Skrivesenteret, 2013b, filmklipp).



Figur 5: *Skrivetrekanten*.  
(Skrivesenteret, 2013b).

Gjestad skriver også at studien hennes bekrefter SKRIV-prosjektets funn om at formålet med skrivinga må formidles til elevene (ibid.). Men elevene opplever sjeldent skrivesituasjonen i klasserommet som meningsfull (ibid.; Fjørtoft, 2014), nettopp fordi formålet er kunstig. Det er lite motiverende å stadig vekk skulle skrive tekster som aldri blir lest av andre enn læreren; tekster som aldri får noe annet svar enn lærerens respons på de tekstlige aspektene; tekster som adresseres til en imaginær målgruppe, men likevel bare ender opp på lærerens pult. Elevene blir gjerne bedt om å skrive leserinnlegg om fiktive tema til en fiktiv målgruppe, men med en underliggende felles forståelse om at tekstene aldri skal leses eller bedømmes av andre enn læreren. Skriving er vanskelig, det er hardt og tidkrevende arbeid. Å hele tiden skulle skrive bare for å skrive, helt uten at teksten har noe egentlig formål – det er klart det er lite motiverende i lengden, og at det oppleves som lite meningsfullt.

Dette er også et poeng Vygotskij trekker fram fra den ukrainske psykologen Pavel Blonskij: Vi må la elevene skrive tekster i skolen som reflekterer de vanligste formene for litterær virksomhet i samfunnslivet. I det Russland som Blonskij omtaler, var det brev som var den dominerende sjangeren. Han skriver: «Påhittade brev till människor som inte finns och brev som inte har något verkligt syfte är konstgjorda och falska.» (Blonskij, via Vygotskij, 1995, s.

55). Hvordan kan vi forvente at tenåringer skal forholde seg til en forvirrende kommunikasjonsmodell der målgruppa og den faktiske mottakeren er to helt forskjellige personer, og samtidig ta oppgavene vi gir dem på alvor? Som lærere vet vi jo at oppgavene ikke er virkelige; de er ikke mer enn øvelser. Likevel forventer vi at elevene behandler oppgavene som om de er virkelige, i tillegg til at de må forsøke å tilpasse seg til helt forskjellige målgrupper og mottakere i én og samme tekst.

Kringstad og Kvithyld påpeker også at tekstene elevene produserer ofte ikke havner noe sted (2013). De blir aldri lest av reelle mottakere. Det er begrenset hvor mye vi som lærere kan gjøre for å bøte på dette. Vi kan oppfordre elevene til å skrive til lokalavisa, vi kan ha skoleavisprosjekt og lage klasseblogg – men det vil aldri bare være helt autentiske skrivesituasjoner i skolen, nettopp fordi det er på skolen. Det er umulig å fortrenge skolekonteksten helt, og det skal vi heller ikke. Skrivning er en ferdighet som må øves opp, og det er på skolen denne øvinga skjer. Men ved å fokusere mindre på pugging av skriverammer og heller rette fokus mot tekstens formål, kan skrivesituasjonen oppleves som mer meningsfull. Det er lett å høre ekkoene av det evige spørsmålet «hvorfor må vi lære dette?» når du ser for deg lange lister med sjangerkjennetegn. Men når undervisninga tar utgangspunkt i formålet med skrivninga, forstår elevene hvorfor en liste med kjennetegn og virkemidler følger etter. Det får vi i alle fall håpe at de gjør.

For selv om fokuset tas vekk fra automatisk pugging av sjangerkjennetegn og heller rettes mot skrivehandlinger, betyr ikke det at sjanger er uaktuelt. Sjangre eksisterer fortsatt i skolen, og det at elevene lærer å bruke dem er trolig viktigere enn noen gang. I stedet for å skrive i den sjangeren de får i oppgave av læreren, må elevene nå selv vurdere hvilken sjanger som er formålstjenlig for å oppnå et ønsket resultat – det være seg å påvirke, forklare, reflektere og så videre. Dette krever en mye større bevissthet rundt sjanger av elevene – de må mestre sjangrene så godt at de kan bruke dem som verktøy for å oppnå et overordnet formål med teksten sin. Diskusjonen om sjanger og skrivehandling kommer jeg for øvrig tilbake til i kapittel 3.3.

### **3.2.4. Skrivning i denne oppgaven**

Det finnes altså mange syn på skrivning, og de er ikke nødvendigvis motstridende. Alle disse perspektivene eksisterer parallelt i skolen – det kognitive perspektivet kommer til syne når vi diskuterer skriveprosesser, det sosiokulturelle blir synlig når vi diskuterer respons, og det



funksjonelle synet på skriving blir tydelig når vi med skrivehjulet fokuserer på skrivehandlinger. Alle disse perspektivene bidrar til å framstille skriving på en helhetlig måte.

Jeg er spesielt opptatt av skriving som funksjon. Det kommer fram både når jeg skriver om ulike syn på skriving, men også i empirien når jeg intervjuer elever om skriveprosessene deres og hvilke tanker de har om skriving. Jeg er opptatt av at vi alltid skriver for et formål, og at de virkemidlene vi velger å bruke skal tjene det formålet. Jeg er også svært opptatt av viktigheten av god respons på elevtekster – og ikke minst *funksjonell* respons på elevtekster. God respons er også funksjonell i den forstand at den hjelper eleven til å utvikle seg som skriver. Samtidig er jeg opptatt av elevenes skriveprosess. For å svare på min egen problemstilling om hva som skal til for at høytpresterende elever skal kunne utvikle seg videre som skrivere, er jeg avhengig av å vite hvor i skriveprosessen de trenger støtte, og hva slags støtte de trenger.

### 3.3. Sjanger og skrivehandling

Norskfaget har gått fra å være svært opptatt av sjanger til å fokusere mer på skrivehandling. Med de nye eksamensoppgavene blir elevene bedt om å skrive en  *kreativ* tekst, ikke novelle, fortelling eller dikt. Dermed blir det elevenes oppgave å velge virkemidler ut fra hva de vil med teksten, ikke ut fra hvor mange sjangerkjennetegn de kan ramse opp. Dette passer bra for de høytpresterende elevene. Som vi så i kapittel 2.4, har mange av de tekstene som blir vurdert til svært gode karakterer det til felles at de ofte utfordrer sjangeren eller framstår som eksperimentelle (Nilsen, 2005). Siden de nye eksamensoppgavene ber elevene fullføre en skrivehandling (for eksempel å overtale, reflektere eller beskrive), blir valg av sjanger et verktøy. Da eksamensoppgavene tidligere ba elevene om å skrive en tekst i en bestemt sjanger, var det å mestre sjangeren selve målet. Det nye fokuset på skrivehandling frigjør elevene fra rigide sjangerkrav og tvinger dem til å ta et bevisst valg av virkemidler.

#### 3.3.1. Hva er god skriveundervisning?

Å lære å skrive kan gjøres på forskjellige måter. Når en klasse skal lære å skrive argumenterende tekster, kan læreren bruke en eksplisitt undervisningsmetode og begynne med å vise modelltekster og peke på virkemidler. Deretter skriver elevene en tekst etter mønsteret de har blitt introdusert for. Alternativt kan læreren bruke en implisitt metode og la elevene prøve seg først, for deretter å bruke de mest vellykkede elevtekstene som modelltekster når

hun skal vise klassen hvordan de skal skrive argumenterende. Det er positive og negative sider ved begge metodene, men for de høytpresterende elevene er det oppdagende i en implisitt tilnærming kanskje spesielt motiverende. Å selv kunne utforske kan være et fint avbrekk fra en skolehverdag som ellers kan være ganske repetitiv og lite utfordrende. Samtidig er mange av de høytpresterende elevene i utvalget mitt – og nok også ellers i skolen – opptatt av å prestere godt på skolen. Dermed spør det om de ikke bare vil finne egne modelltekster og kilder for sjangerkjennetegn dersom de blir utsatt for en induktiv tilnærming og blir bedt om å skrive en tekst før de får innføring i sjangeren. Samtidig kjeder nok mange av de høytpresterende elevene seg med en eksplisitt tilnærming. Her kan undervisninga fort gå for sakte, og de kan føle seg ferdige med den felles gjennomgangen av modelltekster og sjangerkjennetegn lenge før resten av elevene er klare til å skrive selv. Flere av lærerne i utvalget mitt beskriver de høytpresterende elevene på denne måten.

Eksplisitt undervisning er mest effektivt for hele klassen (Kvithyld & Kringstad, 2013). Kvithyld og Kringstad understreker viktigheten av å modellere ikke bare tekster, men også selve skriveprosessen (ibid.). Kompetente skrivere tar i bruk en rekke forskjellige skrivestrategier – bevisst eller ubevisst. Disse skrivestrategiene må modelleres for elevene som kanskje enda ikke har tatt dem i bruk. Førsteamanuensis Anne Charlotte Torvatn poengterer at alle tekster og sjangre eksisterer i en kontekst (Torvatn, 2009). I den eksplisitte sjangerundervisninga fjernes teksten fra konteksten, og en del av teksten forsvinner dermed.

Tolstoj var sterkt imot å prøve å påtvinge barn et skriftlig språk:

Och därför är jag övertygad om att vi inte bör undervisa barn i allmänhet, och särskilt inte bondbarn, om hur man skall skriva och författa, och särskilt inte när det gäller ett poetiskt författarskap. Allt som vi kan göra är att lära dem hur man sätter igång. (Tolstoj, via Vygotskij, s. 58).

Han er svært opptatt av barns iboende poetiske potensiale. Slik jeg leser ham, er han en forkjemper for implisitt skriveopplæring. Samtidig oppmuntrer han til bruk av modelltekster som er produsert av barn. Ved flere anledninger har jeg hørt lærere anbefale å bruke (gode) elevtekster som modelltekster, nettopp fordi de treffer elevene på en helt annen måte enn modelltekster som er skrevet av en voksen. En jevnaldrende har en helt annen etos enn en profesjonell skribent når det gjelder tekster som først og fremst skal produseres i en skolekontekst, en kontekst som på mange måter består av falske skrivesituasjoner.

I doktorgraden sin finner Håland at sterke elever ofte går ut over modellteksten (Håland, 2013). Dette bekrefter funnene til Lorentzen (2015) og Gourvennec (2016), som jeg drøfter videre i kapittel 2.4 og 5.2.1. Både Lorentzen og Gourvennec forklarer det med at de sterke elevene internaliserer og automatiserer modellene. Dermed får de overskudd til å utfordre modellen og eksperimentere med sjangeren (jamfør Nilsen, 2005). I tillegg skriver Håland at de at de sterke skriverne ikke ser ut til å trenge skriverammer i like stor grad som de svake, ettersom de i større grad er i stand til å skape sine egne skriverammer (Håland, 2013). Dette stemmer for øvrig godt med min egen empiri, som jeg vil komme tilbake til i kapittel 5.2.2.

### 3.3.2. Hva er en god skriveoppgave?

Skriveoppgaver må være utfordrende nok til at elevene kan strekke seg, men ikke så utfordrende at de blir uoverkommelige. Rådgiver Anne Holten Kvistad og seniorrådgiver på Skrivesenteret Jorun Smemo analyserte tekster fra Normprosjektet for å finne ut av hva som kjennetegnet skriveoppgaver som ga gode besvarelser. De konkluderte med at skriveoppgaver som tydelig formulerer formål og stiller eksplisitte forventninger til innhold, tekstoppbygging og språkbruk, får besvarelser med høye karakterer. Gode skriveoppgavene er gjerne også en del av et større undervisningsopplegg der det ligger et felles forarbeid til grunn. Imidlertid påpeker de at det kan virke som om det er de svake og de middels sterke elevene som presterer godt når de får denne typen oppgaver. De fant at elevene som vanligvis presterer høyt, «(...) ikke presterer nevneverdig bedre enn sine antatt svakere medelever på nettopp slike oppgaver (...)» (Kvistad og Smemo, 2015, s. 239). Kvistad og Smemo vurderer dette som at de høytpresterende skriverne ikke har fått nok utfordringer med disse oppgavetyperne, rett og slett fordi oppgavene i stor grad begrenser elevenes kreative frihet. (ibid.).

«Vår erfaring er at elevene ofte er svært lojale overfor skriveoppdrag de får presentert», skriver Kvistad og Smemo innledningsvis (ibid., s. 221). Elevene styres altså i stor grad av skriveoppgaven. Kvistad og Smemo viser også til et amerikansk utviklingsprosjekt, National Writing Project, som konkluderer med at de skriveoppgavene som genererte de beste elevtekstene inneholdt retningslinjer for tekststruktur og «an appropriate level of scaffolding» (Peterson, 2001). Hva som er et «passende» nivå av støtte kan selvsagt diskuteres. I tillegg vil det ofte variere fra oppgave til oppgave, alt ettersom konteksten og elevgruppa forandres. Imidlertid må oppgavene være åpne nok til at elevene kan engasjere seg i oppgaven (ibid.).

Petersons studie viser at denne typen engasjement helst skjer når elevene har mulighet til å velge tema, sjanger og målgruppe. For 100 år siden skrev Tolstoj omtrent det samme:

«Den högsta konsten hos den lärare som lär ut språket och den viktigaste uppgiften när man i detta syfte handleder barn i uppsatsskrivning, består i att ge rätt ämnen, *och då framför allt ett tillräckligt stort urval*. Dessutom bör läraren bestämma vilket omfång uppsatsen skall ha och kunna visa några elementära litterära grepp.» (Tolstoj, via Vygotskij, s. 54, min utheving).

Det er vel ikke helt revolusjonerende for de fleste lærere at det er viktig å lage mange skriveoppgaver sånn at elevene har mulighet til å velge. Som nok mange også har erfart, gir flere alternative oppgaveformuleringer gode muligheter for å enkelt differensiere undervisninga til forskjellige nivå. Flere av lærerinformantene mine forteller om en slik praksis: «Det enkleste synes jeg er å tilrettelegge ved å gi de veldig varierte oppgaver, og óg å la de få lov å skrive utenfor oppgavene hvis de ønsker det, sånn at de har noe større frihet.» (Liv, vedlegg 8, s. 65).

Flere moment spiller en rolle når det gjelder å formulere skriveoppgaver som inspirerer elevene og genererer gode tekster. To forskere fra National Writing Project, Mary Ann Smith og Sherry Swain, siterer en lærer i forskningsarbeidet sitt om hvordan en kan lage motiverende skriveoppgaver. Læreren sier om elevene: «We don't want to penalize them for their lack of life experiences.» (Smith & Swain, 2011). Poenget er at å gi skriveoppgaver som ber elevene svare på brede tema basert på personlige erfaringer er lite pedagogisk, og urettferdig overfor elevene. Vygotskij går enda lenger når han hevder at kreativitet er basert på virkelige erfaringer (Vygotskij, 1995). Menneskets forestillingsverden er begrenset av erfaringene våre fra den virkelige verden. Dette gir intuitivt mening. Den skjønnlitterære forfatteren Lemony Snicket skriver i *En grufull begynnelse*: «Hvis du noen gang har mistet noen som betyr veldig mye for deg, da vet du allerede hvordan det føles, og hvis du ikke har det, kan du umulig forestille deg det.» (Snicket, 2000, s. 11). Smith og Swain, Vygotskij og Snicket har alle et godt poeng, men det kan nok diskuteres i hvilken grad det er riktig. Dyktige forfattere har lenge skrevet om erfaringer de aldri har opplevd selv. Tore Renberg har aldri vært kriminell, men besøkte Åna fengsel for å gjøre research til Texas-serien sin (Ringheim, 2013). Og selv om det er vanskelig å være sikker, tviler jeg på at J. R. R. Tolkien noen gang har truffet en ork. Selv om en ikke skulle være helt enige i Snickets utsagn, kan en kanskje enes om at det er en viss forskjell på ytre omstendigheter og indre emosjoner, for ikke å snakke om en voksen forfatter og en skoleelev. Elevene må ha en reell mulighet til å svare tilfredsstillende på oppgavene læreren gir.

Så hva er egentlig en god skriveoppgave? Det spørres hvem du lager oppgaven til. Hvis målet ditt er å heve klassegjennomsnittet, vil kriteriene være at skriveoppgavene stiller eksplisitte forventninger til innhold, språkbruk og tekstopbygging, at de har et tydelig formulert formål, og at oppgavene ikke er gitt løsrevet fra undervisninga, men inngår i en større kontekst. Hvis målet ditt derimot er å utfordre de høytpresterende skriverne, må oppgavene gi føringer for tekststruktur samtidig som de åpner for at elevene kan ha mulighet til å velge tema, sjanger og målgruppe selv.

### 3.4. Respons

Respons er en helt sentral del av enhver skriveprosess. Jeg hadde ikke klart å skrive denne masteroppgaven uten tilbakemelding fra en veileder, og elevene er avhengige av respons for å utvikle seg som skrivere: Den som gir tilbakemelding kan hjelpe elevene til å bevege seg inn i den nærmeste utviklingssonen. Men hvordan skal responsen være for at den skal gjøre dette på en best mulig måte?

Førstelektor Trygve Kvithyld og senterleder for skrivesenteret Arne Johannes Aasen peker på 5 sentrale trekk ved god og effektiv respons (Kvithyld & Aasen, 2011). Først og fremst må responsen gis underveis i skriveprosessen. Når teksten er ferdig, har eleven ofte gjort seg ferdig med teksten. Det er lite produktivt å be eleven endre på noe i en tekst som uansett har fått en karakter. Videre må den som gir respons velge hva hun skal gi respons på. En tenåring kan ikke ta stilling til *alt* læreren ser av kvaliteter og mangler i teksten. Det er også viktig at læreren formulerer seg på en forståelig måte. En elev som ikke forstår responsen, kan ikke nyttiggjøre seg av den. Til slutt må responsen motivere for revidering, og den bør fungere som en dialog mellom skriver og respondent. (ibid.). Flere lærere i utvalget mitt poengterer at det er en stor fordel å kunne snakke med elevene om tekstene deres, både som en form for respons, og som en samtale etter å ha gitt skriftlig respons. Da får de mulighet til å spørre elevene om de forsto responsen, og elevene får mulighet til å forklare hva de har forsøkt å gjøre med teksten sin. Noen av eleveneinformantene pekte også på den samme fordel.

Professorene emeritae Olga Dysthe og Frøydis Hertzberg trekker fram de samme trekkene ved effektiv respons, og understreker spesielt viktigheten av å involvere eleven i responsarbeidet. Elevene trenger ofte veiledning ikke bare på teksten, men også på selve prosessen eller på strategiene de bruker. I tillegg har elevene ofte en annen oppfatning av kriteriene enn det læreren har, og kan trenge konkrete eksempler for å forstå hva læreren

forventer. Videre diskuterer Dysthe og Hertzberg effekten av medelevrespons. Selv om lærerrespons fører til flere endringer i teksten enn elevrespons, er det en kombinasjon av begge som fører til flest tekstrevisjoner. (Dysthe & Hertzberg, 2009). Dysthe og Hertzberg understreker imidlertid at det er enkelt å måle hvor mye utslag respons har på tekstrevisjoner i en tekst, men mye vanskeligere å måle effekten av respons på lang sikt. Respons vil føre til flere endringer i en tekst hvis læreren opptrer som korrekturleser enn hvis hun kommenterer tekststruktur og virkemidler, men det betyr jo ikke at det er denne type respons vi skal fokusere all oppmerksomheten vår mot.

Det tar tid for elevene å utvikle seg til gode responsgivere. Danmarks Evalueringsinstitutt (EVA) har undersøkt hva slags tilbakemelding som har best effekt på elevenes læreprosess, og konkluderer med at klare mål, konkret tilbakemelding, fokus på prosess og elevmedvirkning i responsarbeidet er sentrale trekk ved god respons (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2017). – Altså mye av det samme som Kvithyld og Aasen og Dysthe og Hertzberg konkluderer med.

Norsklærer Monica Solheim Røyeng beskriver i masteroppgaven sin en prosessorientert responsmodell som ideell (Røyeng, 2010), i tråd med annen forskning (Igland, 2008; Kvithyld & Aasen, 2011). Elevinformantene hennes gir uttrykk for at de setter pris på muligheten til å levere flere utkast, men kommentarene underveis er det Røyeng trekker fram som avgjørende for at elevene trives med en prosessorientert skriveform. Faktisk sier elevene at underveisresponsen er viktigere for dem enn sluttkarakteren – selv om karakteren også er motiverende. De opplever at de får bedre karakter dersom de bruker lærerkommentarene, kanskje fordi de ser på læreren som en faglig autoritet. Samtidig er de bevisste på at det ikke bare er lærerkommentarene som gjør teksten bedre – de vet at det også må en del arbeid til fra deres side. (Røyeng, 2010).

Elevene verdsetter spesielt at læreren trekker fram gode kvaliteter ved tekstutkastene deres og lar dem stå som modell for det videre tekstarbeidet. Sentralt i både ros og kritikk står begrunnelse: Lærerinformanten til Røyeng begrunner og forklarer når hun løfter fram gode steder i teksten eller påpeker mangler. «Dette ser ut til å gi kommentarene hennes stor bruksverdi fordi de oppleves som konkrete i uttrykket» (ibid., s. 95). Røyeng understreker at informantene hennes inviterer norsklærere til å gjøre nettopp det tidligere forskning også vurderer som god kommentarpraksis, nemlig å være konkret og tekstspesifikk både i ros og kritikk (se for eksempel Kvithyld & Aasen, 2011).

Videre trekker Røyeng fram et trekk ved responsen som vi kan kjenne igjen fra andre studier: Det å få avstand til teksten verdsettes av elevinformantene, ettersom de da kan se teksten med nye øyne og bli mer oppmerksomme på styrker og svakheter ved teksten – i tråd med det Lorentzen skriver i masteroppgaven sin. Røyeng trekker også paralleller til doktorgradsavhandlingen til professor Mari-Ann Igland. Både hos Røyeng og Igland er det endringsforslag som dominerer i lærercommentarene. I tillegg skriver Røyeng at «(...) kommentarer til strukturen som minnet elevene på å skrive inn en fiktiv mottaker i tekstene, hjalp dem til å skrive en mer leservennlig tekst» (Røyeng, 2010, s. 36). Både læreren og elevene hos Røyeng er opptatt av modelleseren forståelse av teksten, men Røyeng poengterer også det jeg diskuterte i kapittel 3.2.3 om den forvirrende kommunikasjonsmodellen elevene må forholde seg til når de skriver i skolekonteksten. Læreren hos Røyeng responderer som den faktiske leseren, altså målgruppa for teksten. Imidlertid er hun som lærer mottaker, og i sin rolle som lærer gir hun også karakter på sluttresultatet. Røyeng påpeker at ingen av elevene ser ut til å reflektere over denne dobbeltrollen, selv om de forholder seg til en generell leser som målgruppe.

I forrige delkapittel nevnte jeg Bakhtins dialogisme: Alle ytringer blir til i en kontekst, som svar på andre ytringer (Bakhtin, 2005). Hvis dette er tilfellet, vil det også gi intuitivt mening at tekstrespons er viktig. Når vi stiller et spørsmål i klasserommet får vi gjerne et svar, hvorpå vi responderer på dette svaret – for eksempel ved å bekrefte eller avkrefte det som riktig. På samme måte må vi respondere på tekstene, for tekstene som skrives i skolen er nesten alltid svar på en skriveoppgave fra læreren. Vi må bekrefte eller avkrefte at elevene har svart riktig på spørsmålet vi stilte; at de har brukt de rette skriftkonvensjonene. Bakhtin er opptatt av det han omtaler som talesjangre, som blant annet handler om hvordan språket vårt forandrer seg i forskjellige kontekster. Det er fullt mulig å trekke linjer mellom det moderne begrepet sosiolekt og Bakhtins talesjangre, skjønt Bakhtin ikke begrenser begrepet til muntlig tale. På samme måte som mange i dag bruker *tekster* om korte og lange skriftlige og muntlige utsagn, bruker Bakhtin begrepet *ytringer*. Ongstad påpeker Bakhtins misnøye med den grammatiske kategorien *setning*, som han mente var et abstrakt fenomen – i motsetning til ytringen, som er konkret og virkelig (Ongstad, 2004).

Hos Bakhtin er det flerstemmige sentralt i (tale)sjangrene. Ettersom sjangrene er tillærte, vil brukeren ta i bruk andres ordvalg, stilistiske komposisjon og intonasjon i en talesjanger. Selv om man tilfører noe eget til ytringene, vil det fortsatt alltid eksistere spor av andre stemmer i dem. (Bakhtin, 2005). Derfor er det viktig at elevene får veiledning – de må få hjelp til å

gjenkjenne de kompositoriske trekkene så de kan mestre sjangrene. Når de har gjort et forsøk på dette i et skriftlig format, må de selvfølgelig få respons på forsøket.

Igland påpeker det dialogiske i lærerkommentarer til elevers tekstutkast. Denne formen for respons peker både bakover og framover i prosesser som selve kommentaren er med på å påvirke. I tillegg må eleven opptre både som skribent og leser når han bearbeider et tekstutkast, og forholder seg da dialogisk til sin egen tekst. Når læreren kommenterer teksten, må eleven også forholde seg til lærerens oppfatning av teksten og ta stilling til om han vil bearbeide teksten på den måten læreren har foreslått. (Igland, 2008). Det er dermed ikke bare selve teksten som opptrer dialogisk som et svar på andre ytringer, men også elevens skriveprosess.



## 4. Utvalg og metodiske tilnæringer

I denne masteroppgaven har jeg satt meg grundig inn i relevant teori. I tillegg har jeg gjort en kvalitativ undersøkelse. Det er ved å kombinere disse metodene jeg forsøker å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg stilte innledningsvis i oppgaven.

I dette kapitlet vil jeg fortelle kort om hvordan jeg har gått fram for å finne informanter og hvordan jeg har samlet datamateriale. Deretter vil jeg forsøke å vurdere dette arbeidet i et kritisk lys og drøfte etiske utfordringer.

### 4.1. Utvalg

Da jeg begynte å lete etter informanter til denne masteroppgaven, kontaktet jeg rektorer ved samarbeidsskolene til lærerutdanningene ved Universitetet i Stavanger. Opprinnelig ønsket jeg at elevinformantene skulle ha fått karakteren 6 i terminkarakter i løpet av det siste halvannet året, men fikk tilbakemelding fra flere skoler om at de ikke hadde «elever i denne kategorien». Dette førte til en diskusjon om hvorvidt norsklærere gir karakteren 6 i terminkarakter, eller om de venter til standpunkt-karakteren i 10. klasse i frykt for at elevene skal slutte å jobbe med faget fordi de har «nådd toppen». Dermed valgte jeg å senke karakterkravet til å omfatte det lærerne selv vurderte som sterke 5-er-elever. Diskusjonen om å bruke karakteren 6 i norsk skriftlig kommer jeg for øvrig kort tilbake til i kapittel 5.1.2.

Etter å ha fått godkjenning fra rektorer ved de tre aktuelle skolene, kontaktet jeg norsklærerne som rektorene hadde anbefalt meg å intervju (vedlegg 2). Hver norsklærer plukket igjen ut tre sterke 5-er-elever i egen klasse eller trinn, og sendte med dem en forespørsel om deltakelse hjem (vedlegg 1). Siden informantene er mindreårige, har jeg samlet inn signaturer fra foresatte.

Jeg vil klassifisere utvalget som et strategisk tilgjengelighetsutvalg. Utvalget mitt består av til sammen ni elever og tre lærere fordelt på tre forskjellige skoler i Sør-Rogaland. Hver elevgruppe består av tre elever på samme trinn, og de tre elevgruppene representerer både 8., 9. og 10. trinn. Lærerinformantene er norsklærer til minst én av elevene på hver gruppe. Det er to jenter og én gutt i hver elevgruppe. Jeg stilte ingen krav til kjønns sammensetningen, så jeg ble positivt overrasket over at det var så mange gutter i gruppene lærerne satte sammen. Som diskutert i kapittel 2.4, gjør jenter det ganske mye bedre i norsk skriftlig enn gutter. Alle lærerinformantene er imidlertid kvinner, men så er også læreryrket, og spesielt de

humanistiske fagene, svært kvinnedominert. Jeg hadde heller ikke mulighet til å være kresen, ettersom det bare var disse tre skolene som ønsket å delta. Et større utvalg ville sikkert ha styrket oppgaven, men det var ikke mulig denne gangen.

Skole	Hvem	Hvordan
8. trinn	3 elever	Gruppeintervju Svare på spørreskjema i intervjusituasjonen
	1 lærer	Individuelt intervju Svare på spørreskjema før intervju
9. trinn	3 elever	Gruppeintervju Svare på spørreskjema i intervjusituasjonen
	1 lærer	Individuelt intervju Fikk ikke spørreskjema (kommunikasjonsfeil)
10. trinn	3 elever	Gruppeintervju Svare på spørreskjema i intervjusituasjonen
	1 lærer	Individuelt intervju Svare på spørreskjema før intervju

Tabell 2: Metodiske tilnærminger.

Jeg har satt opp en krysstabell som på en ryddig måte viser hvordan intervjuene ble lagt opp. Tabellens «hvordan» vil bli utdypet i det følgende delkapittelet.

## 4.2. Metodiske tilnærminger

I denne oppgaven kombinerer jeg teori og empiri for å forsøke å svare på problemstillingen min: Hva skal til for at de høytpresterende elevene får utvikle seg som skrivere? Da jeg samlet inn datamateriale, valgte jeg å kombinere spørreskjema og intervju for å få tilgang til mest mulig informasjon.

Før jeg gjennomførte intervjuene, fikk alle informantene svare på et spørreskjema. Lærerne fikk det tilsendt på e-post (vedlegg 4) og sendte det utfylt tilbake til meg før intervjuet. Dermed fikk jeg mulighet til å merke meg spesielt interessante svar, samtidig som lærerne fikk forberedt seg på spørsmålene som ble stilt i intervjuet. Én av lærerne svarte ikke på spørreskjemaet på grunn av en kommunikasjonsfeil. Også elevene svarte på et spørreskjema

rett før intervjuet (vedlegg 3). Her ville jeg være til stede mens de svarte, sånn at de kunne spørre meg hvis noe skulle være uklart eller det var noe de lurte på. I tillegg til at spørreskjemaene fungerte som en oppsummering av datamaterialet for meg, tvang de elevene til å reflektere over de spørsmålene jeg senere skulle stille dem. Spørreskjemaene ble strukturert i fire deler: inspirasjon og motivasjon, skrivestrategier, respons og til slutt en del jeg har kalt oppsummering og tips til andre. På denne måten fikk jeg sortert spørsmålene inn i relevante kategorier, noe som gjorde analysearbeidet mer ryddig. I tillegg fikk elevene et spørreskjema med spørsmål i en kognitivt ryddig rekkefølge som forhåpentligvis var greit å besvare. Som tidligere nevnt har jeg valgt å delvis strukturere teorikapittelet etter kategoriene på spørreskjemaet, og analysekapittelet er også strukturert etter samme prinsipp. Svarene på elevspørreskjemaet er systematisert og lagt ved denne oppgaven (vedlegg 5).

Alle intervjuene tok utgangspunkt i spørreskjemaene, og jeg vil kategorisere dem som semistrukturerte. Det vil si at jeg tok utgangspunkt i spørsmålene fra spørreskjemaet, men i stor grad stilte spontane oppfølgingsspørsmål ut ifra hva elevene svarte på spørsmålene. I en kvalitativ studie fungerer semistrukturerte intervju ofte godt. Da får intervjueren mulighet både til å forberede spørsmål hun vil ha svar på, i tillegg til at hun kan stille oppfølgingsspørsmål ut ifra hvilken retning intervjuet tar. Jeg ble for eksempel overrasket under det første intervjuet da det viste seg at alle elevene fikk respons av foreldrene på tekster de skrev på skolen, og stilte flere oppfølgingsspørsmål for å finne ut av hva slags respons de fikk av foreldrene sine og om de syntes det var nyttig. Jeg hadde ikke forventet at de skulle svare at de fikk respons av foreldre, men med en semistrukturert intervjustil hadde jeg muligheten til å utforske det nærmere – og spørre neste elevgruppe om de fikk respons på tekster av foreldrene sine.

Elevene ble intervjuet i grupper. Det er det flere grunner til. Én grunn er at det ville vært urealistisk å transkribere og sortere 12 forskjellige intervju til en masteroppgave på 40 studiepoeng. Men enda viktigere er det at elevene skal føle seg komfortable i intervjusituasjonen. Når jeg kommer utenfra som «en forsker», «lærerstudent» eller «dame fra universitetet» – alt ettersom hvordan læreren deres har presentert meg – er jeg en ukjent autoritet som ber elevene utlevere tanker og følelser rundt ikke bare skriving, men også arbeidsinnsats og holdninger til norskfaget og skolen. Det hjelper meg selvsagt at elevene vet at de er valgt ut fordi de presterer godt i norsk – det hadde nok vært vanskeligere å få dem til å fortelle ærlig om holdningene sine hvis konteksten for intervjuet hadde vært en masteroppgave om hvordan elevers seksualitet kommer til uttrykk i skriveoppgavene deres.

Like fullt tror jeg elevene følte seg mer komfortable i grupper med jevnaldrende enn om de hadde blitt intervjuet én og én.

Jeg tok utgangspunkt i spørsmålene jeg hadde stilt i spørreskjemaene også i intervjuet, og stilte mange av de samme oppfølgingsspørsmålene i alle gruppeintervjuene. De oppfølgingsspørsmålene som særlig gikk igjen i elevintervjuene, finnes i intervjuguiden (vedlegg 6). Intervjuene fant sted i grupperom på elevenes skoler. Elevene ble intervjuet først, og læreren ble intervjuet umiddelbart etterpå. På denne måten fikk jeg mulighet til å stille oppklarende spørsmål om trekk ved skriveundervisninga som elevene hadde fortalt om – som for eksempel muntlig tekstrespons og arbeid med modelltekster.

Alle intervjuene ble tatt opp, og siden transkribert og kodet i Nvivo. Elevene fikk både skriftlig informasjon om formålet med intervjuet og samtykke, i tillegg til muntlig informasjon. Lærerne fikk skriftlig informasjon.

### 4.3. Gjennomsiktighet og overførbarhet

Igland påpeker hvordan det er mulig å se et fenomen som en del av og et uttrykk for et større hele, selv om materialet er hentet fra et begrenset utvalg (Igland, 2008). «Individet representerer mer enn seg selv fordi det eksemplifiserer universelle prosesser og sosiale erfaringer», skriver Røyeng i denne sammenhengen (Røyeng, 2010, s. 94). Denne masteroppgaven har et svært begrenset omfang, og et svært begrenset utvalg. Elevene representerer imidlertid alle tre ungdomsskoletrinn, og de kommer fra forskjellige skoler i forskjellige kommuner. Elevutvalget bygger på lærernes faglige skjønn, og jeg har full tillitt til at de har valgt svært habile elever. I møte med elevinformantene har dette inntrykket blitt forsterket. Det er usikkert i hvilken grad lærerinformantene er representative for gjennomsnittslæreren. Tross alt har jeg kontaktet samarbeidsskolene til Universitetet i Stavanger, så det er nærliggende å anta at disse tre lærerne nok er noe over gjennomsnittlig opptatt av og interessert i skoleforskning. De er nok imidlertid ikke uvanlige – jeg er sikker på at det finnes mange dyktige og engasjerte lærere over hele landet.

Ettersom utvalget mitt er smalt og det ikke eksisterer en overflod av forskning om høytpresterende og evnerike elever, må jeg selvfølgelig spørre hvor generaliserbar denne undersøkelsen er. Det er likevel ikke et punkt jeg har tenkt å dvele ved, for de resultatene jeg har kommet fram til bekrefter det eksisterende forskning allerede konkluderer med. Hadde jeg gjort noen oppsiktsvekkende funn kunne det kanskje vært tegn på at noe i undersøkelsen min

ikke stemte, men dette er ikke tilfellet. For øvrig har jeg fått kyndig veiledning i skriveprosessen, og om jeg skulle ha vært blind for egne mangler stoler jeg på at veilederen ville gitt beskjed. Derfor føler jeg meg trygg på at denne oppgaven har overføringsverdi, og at resultatene også kan gjelde for andre høytpresterende elevers skriveundervisning.

Jeg har forsøkt å være gjennomiktig i denne oppgaven. I dette kapittelet har jeg gjort grundig rede for hvordan jeg har gått fram for å samle informanter og hvordan jeg har samlet inn datamateriale. Informasjonsbrev og spørreskjema ligger ved, i tillegg til de transkriberte intervjuene. Den som måtte ønske det, står fullstendig fritt til å lese og analysere intervjuene selv. For meg er det lite poeng i å hegne om datamaterialet jeg har samlet inn når det har potensial til å være nyttig for noen andre.

#### **4.4. Forskningsetiske utfordringer**

I studier som inkluderer barn og mindreårige har forskeren alltid et spesielt etisk ansvar. Vi kan ikke forvente at barn skal forstå konsekvensene av en deltagelse i et forskningsprosjekt på samme måte som voksne. Derfor har forskeren et særlig ansvar for å gi alderstilpasset informasjon om prosjektet og eventuelle konsekvenser til mindreårige deltagere (NESH, 2016, s. 20). I denne masteroppgaven fikk elevinformantene som nevnt skriftlig informasjon som inkluderte en godkjenningsslipp de foresatte skulle signere (vedlegg 1). I tillegg fikk de muntlig informasjon om hva intervjuet skulle handle om og hva det skulle brukes til, samt opplysninger om frivillig deltagelse og retten til å trekke tilbake samtykke på et senere tidspunkt. Også lærerne fikk denne informasjonen skriftlig (vedlegg 2). Alle informantene ble spurt om tillatelse til at intervjuet ble tatt opp før intervjuet begynte.

Det er helt vesentlig at jeg er sikker på at alle informantene mine har forstått hva en deltagelse i dette forskningsprosjektet ville innebære, og at de er klar over muligheten for å trekke tilbake samtykket. Før jeg begynte elevintervjuene, sørget jeg for å hilse på elevinformantene og snakke uformelt med dem om hva intervjuet skulle brukes til. Jeg forklarte med hverdagspråk at de kunne trekke tilbake samtykket på et senere tidspunkt, og har inntrykk av at elevene forsto informasjonen de fikk. Det er alltid en risiko for at jeg har tatt feil her, men i og med at det er svært dyktige og reflekterte tenåringer jeg har intervjuet, vil jeg vurdere det som lite sannsynlig.

Alle informantene er anonymisert med alias, og jeg kan vanskelig se for meg at noe de har sagt kan bli brukt mot dem på en negativ måte. Alle personopplysninger er enten fysisk

innelåst eller passordbeskyttet, og det eksisterer ikke noe dokument som knytter aliasene til informantenes virkelige navn. Imidlertid er det mulig at informantene er gjenkjennbare overfor hverandre. Jeg har funnet det vanskelig å hindre at lærerinformantene kan identifisere elevene sine. Ved å røpe hvem som er 8., 9. og 10. klassinger, har jeg langt på vei identifisert elevene overfor lærerne. Særlig gjelder dette guttene, da det bare er én gutt på hver gruppe. Samtidig er det lærerne som har plukket ut elevene for meg, og det er naivt å tro at lærerne ikke vil kunne gjenkjenne sine egne elever selv om jeg forsøker å anonymisere dem. Deltakernes anonymitet overfor hverandre ville bekymret meg betraktelig mer dersom jeg anså det de delte for å være av sensitiv karakter, men ettersom det i stor grad dreier seg om skrivestrategier og tanker om en ideell skriveundervisning, vurderer jeg ikke gjenkjennbarhet mellom deltakerne som videre problematisk. I tillegg har elevinformantene en positiv rolle i empirien, ettersom de deltar fordi de presterer godt i norsk skriftlig.

Jeg er mer bekymret for at lærerne er gjenkjennbare. Læreres taushetsplikt er streng av en grunn, og selv om lærerinformantene uttalte seg om høytpresterende elever generelt, ville det vært uheldig om noen kjente igjen en av lærerinformantene. Jeg har gjort mitt beste for å anonymisere dem, men det er umulig å garantere at ingen vil gjenkjenne dem på bakgrunn av hvordan de formulerer seg eller fordi de vet at vedkommende har blitt intervjuet til en masteroppgave om høytpresterende skrivere.

Jeg har søkt og fått godkjenning til dette forskningsprosjektet fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). De minnet også om lærernes taushetsplikt:

[Lærerne] kan ikke gi identifiserende opplysninger om enkeltelever, med mindre det først innhentes samtykke fra den enkelte til dette. Hvis lærerintervjuene skal omhandle de konkrete elevene som inngår i prosjektet, må foresatte få informasjon om at lærerne intervjues om deres barn (og få se intervjuguiden til lærerne) og gi sitt samtykke til det. Alternativt kan lærerne intervjues generelt om sin erfaring, og det må da ikke fremkomme opplysninger om enkeltelever. (Vedlegg 9, s. 83).

Denne taushetsplikten har lærerne overholdt, nærmest intuitivt.

Som tidligere beskrevet lette jeg originalt etter elever som hadde fått karakteren 6 i terminkarakter i norsk skriftlig. Da dette ble vanskelig, senket jeg kravene til å inkludere sterke 5-erelever, etter lærernes egne vurderinger. Det er en mulighet for at dette har svekket undersøkelsen min noe. Problemstillingen spør om hva som skal til for at de høytpresterende skrivere får utvikle seg som skrivere. Hvilke elever som kan defineres som høytpresterende,

kan selvfølgelig diskuteres. Det finnes ikke et gitt karaktersnitt en elev må overholde for at vi kan kalle ham høytpresterende. Innledningsvis skrev jeg om evnerike elever og hvordan en til dels kan utrede og teste en elev for evnerikdom. Det er omstridt og usikkert, men det er i det minste en prosedyre. Det eksisterer ingen definisjon av hva det vil si å prestere «høyt». Noen vil sikkert definere både karakteren 5 og 6 som en høy prestasjon, mens andre vil mene at karakteren 5 er middels høy. I denne oppgaven har jeg ut fra utvalget mitt definert både karakteren 5 og 6 som høye prestasjoner. Nå er det selvfølgelig mulig at noen av elevinformantene har fått karakteren 6 i terminkarakter våren 2017. I kapittel 5.1.2 diskuterer jeg hvordan flere lærere nok venter til standpunkt-karakteren i 10. klasse med å gi karakteren 6. Ettersom utvalget mitt består av både 8., 9. og 10. klassinger som har norsklærere som er positive til at karakteren 6 også skal brukes, ser jeg ikke bort fra at noen av elevinformantene ender opp med denne karakteren enten i standpunkt eller som terminkarakter. Det er fristende å spørre lærerinformantene, men det ville krevd at de skulle bryte taushetsplikten.

Denne oppgaven handler om de høytpresterende elevene. Noen synes det er et unødvendig fokus. Hvorfor kaster jeg bort tid på å fokusere på de elevene som gjør det for *bra* når jeg kan bidra til å løse problemer for de elevene som gjør det for *dårlig*? De flinke klarer seg jo uansett? I innledninga skrev jeg om flere svært intelligente voksne som hadde en dårlig skolegang. De gråt seg gjennom leksene, fikk konsentrasjonsvansker og psykiske problemer og droppet ut av videregående. Sånn skal det ikke være å gå på skolen. I tillegg til at det er tragiske skjebner for en rekke individer, er det også en bortkastet ressurs i samfunnet. Det er for galt at tenåringer med en IQ på over 130 tar fagbrev som tømrere for å bli fortest mulig ferdig på skolen (Skogen & Idsøe, 2011). Det er bra å lære seg et håndverk, men ikke fordi det framstår som det minste av to onder. Skogen skriver om en tidligere elevinformant som var utpreget begavet – selv i et utvalg som besto av begavede barn (ibid.). Da Skogen tok kontakt senere, var mannen voksen og uføretrygdet på grunn av store psykiske problemer. Tenk hvilken forskjell en meningsfull skolehverdag kunne gjort i livet hans – og hvilken forskjell han igjen kunne gjort i samfunnet.

Det finnes masse forskning om elever som sliter på skolen: generelt spesialpedagogisk, mer spesifikt om enkeltdiagnoser, til og med spesifikt om kryssende diagnoser. Derimot finnes det, som jeg skrev i innledninga, lite forskning om behovene til de elevene som gjør det bra på skolen. Særlig i norsk. Så nei, jeg burde ikke heller vendt blikket mot de svakeste elevene. De trenger oppmerksomhet, men det får de også i mye større grad enn de høytpresterende og evnerike elevene.

## 5. Empirisk analyse

Dette kapitlet er strukturert etter samme prinsipp som teorikapitlet – altså etter kategoriene i spørreskjemaet elevinformantene har svart på. De tre forskningsspørsmålene mine er å finne som underoverskrifter i delkapitlet om skrivestrategier. Jeg forsøker å svare på spørsmålene jeg stiller i overskriftene ved å trekke fram funn og sitater fra datamaterialet jeg har samlet. Der det er naturlig trekker jeg paralleller til teori som ble drøftet i kapittel 3.

Det bør merkes at elevinformantene ga uttrykk for at de benytter seg av svært forskjellige skrivestrategier når de skriver skjønnlitterære og faglitterære tekster, og i det hele tatt har svært ulike skriveprosesser og behov for respons og undervisning i denne sammenhengen.

### 5.1. Inspirasjon og motivasjon

Det er vanskelig å svare på hva som inspirerer til kreativitet. Vi kan følge noen retningslinjer når vi lager skriveoppgaver til elevene for å sørge for at de forstår hva som kreves av dem, og vi kan forsøke å velge tema vi tror vil interessere dem. Men til syvende og sist må vi bare håpe at skriveoppgavene treffer et eller annet inni eleven som tenner en liten glød, som gir dem en form for inspirasjon til å skape en tekst.

De elevene jeg har intervjuet er flinke til å skrive, og det er kanskje ikke spesielt overraskende at mange av dem også liker å skrive. Det står respekt av at de tør å innrømme det foran medelever, selv om de må moderere seg litt:

Jeg har jo lyst på gode karakterer, men... det er jo ikke sånn at kjeder meg i hjel når jeg setter meg ned og skriver, når jeg først har begynt og er kommet i gang og jeg har masse å skrive, så går det jo litt av seg selv, og det er jo kjekt, liksom. (Frida, vedlegg 7, s. 37).

Som vi skal se i dette delkapitlet, framstår gode karakterer som underordnet for de høytpresterende elevene. De har en indre motivasjon for å skrive, og drives heller av et ønske om å produsere noe de kan være stolte av enn å få en god karakter. Samtidig er de klare på at ros og oppmuntring fra læreren er viktig.

Videre vil jeg spørre hvordan lærere kan motivere de høytpresterende elevene.

Elevinformantene mine innrømmet at undervisninga kan gå litt seint fram, og at de får få utfordringer. Lærerne bekreftet at de hadde inntrykk av at de høytpresterende elevene ofte oppfattet skolen som kjedelig.



### 5.1.1. Hva driver de høytpresterende skriverne?

Flere av elevinformantene mine peker på gode skriveoppgaver som viktig for å motiveres til å skrive en tekst. Som drøftet i kapittel 3.3.2, vil det for denne elevgruppa si oppgaver som gir føringer for tekststruktur, men lar elevene velge tema, sjanger og målgruppe selv. Når de skal skrive fagtekster, er det viktig at det er et tema de kan eller mener noe om. Elevinformantene opplever at lærerne prøver å velge tema som fenger, og de liker å få tverrfaglige oppgaver når de skal skrive fagtekster sånn at de har et solid kunnskapsgrunnlag.

Med unntak av 10. klassingene, var elevene lite opptatt av karakterer. Kanskje det er fordi de er vant til å prestere godt, sånn at en god karakter blir mer en bekreftelse på noe de allerede er klar over – nemlig at de har produsert en god tekst. At 10. klassingene er mer opptatt av karakterer, kan forklares med at de er avgangselever som trenger gode karakterer for å kunne velge fritt hva og hvor de vil studere til høsten. Alle elevene er enige om at det er viktigere å produsere en god tekst enn å få en god karakter – altså et slags uttrykk for indre motivasjon. De peker på mestringsfølelse som viktig for motivasjon:

Men jeg føler liksom óg, liksom, når du har fått sansen for skriving, da, da får du en mestringsfølelse når du skriver, for liksom, du tenker... 'å, den teksten var god', liksom. Og det gjør at du får enda mer lyst til å skrive neste tekst. (Elise, vedlegg 7, s. 37).

Tekstproduksjonen blir en positiv spiral der de hele tiden blir bekreftet. De produserer tekster de selv vurderer som gode, får tilbakemelding av læreren om at teksten er god, og lærer i lengden at de er flinke til å skrive. Også lærer Liv peker på elevenes indre motivasjon og glød:

Og det er ikke snakk om der, at 'dette får jeg ikke bruk for, dette er meningsløst', det er bare liksom... all den kunnskapen de kan få inn, (...) den vil de få nytte og glede av, på en eller annen måte. Det er jo DER de er. (Liv, vedlegg 8, s. 78).

I Livs beskrivelse blir de høytpresterende skriverne et perfekt eksempel på kjernen i kognitiv teori: mennesket elsker å lære. Liv beskriver dem også som en elevgruppe som er flinke til å utfordre seg selv. «De har jo ambisjoner, ikke sant. De vil jo noe med livet sitt. Det er jo det som er så kjekt med de» (Liv, vedlegg 8, s. 77). I det daglige norskklasserommet høres kanskje ofte protester á la Livs eksempel: «Dette får jeg ikke bruk for, dette er meningsløst». Men de høytpresterende elevene tar til seg all kunnskap de kan få tilgang til. Kanskje er denne ekstreme lærelysten et resultat av en underernæring på læring; at de høytpresterende elevene sjeldent får faglige utfordringer, og dermed suger til seg all kunnskap de kan få – samme hva

slags form det måtte komme i. At høytpresterende elever ofte kjeder seg på skolen er i hvert fall ikke uvanlig (Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud & Skogen, 2016; Hilmer, 2015).

Å skrive en god tekst framstår altså som viktigere for elevene enn å få en god karakter. Men om karakteren ikke sammenfaller med elevenes egenvurdering av teksten, kan de reagere:

En gang så fikk jeg en 3-er på et leserinnlegg, og da ble jeg ganske irritert. (...) Så jeg skulle da "bevise" norsklæreren min feil, og så skrev jeg det om. Og så sendte jeg det inn til [regional avis], og så ble det [trykket]. (Elise, vedlegg 7, s. 43)

Sannsynligvis hadde ikke Elise blitt like irritert dersom hun selv hadde oppfattet teksten som dårlig. Likevel må noe av lærerens kritikk ha gitt gjenklang siden hun skrev om teksten før hun sendte den inn til avisa. Kanskje var harmen todelt: Først og fremst syntes Elise at teksten fortjente en bedre karakter, selv om hun må ha visst at den ikke var perfekt. Samtidig tror jeg ikke Elise syntes at karakteren 3 var en karakter som tilhørte henne.

Som drøftet i kapittel 3.1 har forventning om ytre belønning en ødeleggende effekt på indre motivasjon (Deci et. al., 2001). For de sterke skriverne betyr det at en stadig forventning om gode karakterer potensielt kan virke ødeleggende på skrivevilligheten. De kan slutte å eksperimentere med tekster fordi de er redd for å få en karakter som er lavere enn det de vanligvis får, og det å skrive en tekst som ikke skal ha karakter kan virke bortkasta. Deci et. al. poengterer hvor viktig spennende og utfordrende læringsaktiviteter er for å stimulere elevenes indre motivasjon (ibid.). Kombinasjonen av disse to momentene – at en forventning om gode karakterer svekker den indre motivasjonen og at elevene trenger spennende og utfordrende læringsaktiviteter – gjør at de høytpresterende skriverne er spesielt utsatt for å miste den indre motivasjonen sin. For de forventer ofte gode karakterer, og de får sjeldent utfordringer.

### **5.1.2. Hvordan kan lærere motivere de høytpresterende skriverne?**

Det er interessant å vite hva som driver de høytpresterende skriverne, men som lærere er det kanskje enda viktigere å vite hvordan vi kan motivere dem. For hva kan vi gjøre hvis den indre motivasjonen deres får seg en knekk?

Både lærere og elever i utvalget mitt var opptatt av at tekstrespons må rose styrker ved teksten. Lærerne understrekte også viktigheten av å oppmuntre de høytpresterende skriverne til å fortsette å eksperimentere med stil, språk og sjanger i tekstene sine. I tillegg pekte både

elever og lærere på skriveoppgavene som en viktig motivasjonsfaktor. Som nevnt i kapittel 3.3.2 må skriveoppgaver som skal fenge og utfordre høytpresterende elever gi føringer for tekststruktur, men også åpne for at elevene kan ha mulighet til å velge tema, sjanger og målgruppe selv.

«Utfordre» er et nøkkelord, og et ord som er tydelig i empirien min på grunn av sitt fravær. Lærerne innrømmer at de tror de høytpresterende elevene kjeder seg en del: «For de behersker såpass mye at de har gjerne ikke alltid behov for å få alt det som de andre skal» (Liv, vedlegg 8, s. 65). Elevinformantene er også tydelige på at fellesundervisninga går for seint: «Ja, jeg synes det er mye gjentakning, at du sier ting veldig mange ganger, kanskje ikke fordi... Ja, kanskje fordi det er mange som ikke følger med, eh, eller at det blir mye det samme i hver time, da.» (June, vedlegg 7, s. 33). Dette kan føre til at elevene mister motivasjon og blir underytere, som skildret grundig i kapittel 1. Faktisk omtaler en av informantene mine seg som en underyter:

Sånn nå er det bare sånn at jeg på en måte... Jeg bare gjør det jeg MÅ for å klare meg, liksom. Fordi jeg vet at jeg er en underyter. Jeg har... jeg har blitt sagt det til så mange ganger at nå er det sånn... Jeg vet at jeg er det, men jeg gjør ikke noe med det, fordi at jeg føler ikke at det er noe vits i å gjøre noe med det. (Ida, vedlegg 7, s. 35)

Ida er for øvrig veldig klar over både grunnen til at hun er en underyter, nemlig manglende motivasjon, og hva løsningen vil være: større utfordringer.

Ida: Men hvis at jeg merker at dette begynner å bli vanskeligere... eller, vanskelig. Da vil jeg på en måte arbeide mer for å få det til. Fordi jeg liker jo å få gode karakterer, men jeg liker ikke å ikke være motivert, for da er det sånn...

Intervjuer: Ja, så det er MER motiverende å få oppgaver som du må utfordre deg for å gjøre enn å få gode karakterer? Egentlig?

Ida: Ja.

(vedlegg 7, s. 35)

Det er to spesielt viktige poeng i sitatet overfor. Det ene er at utfordringer ser ut til å være mer motiverende enn karakterer. Dette handler om forholdet mellom ytre motivasjon i form av karakterer, og indre motivasjon i form av det som i kognitivistisk tradisjon er et iboende menneskelig behov for å lære. At Ida er vant til å få gode karakterer er uenkelig med på å viske ut verdien karakterer har som en motivator for henne. Det andre poenget ligger i Idas omformulering av den første setningen: «Hvis jeg merker at dette begynner å bli

vanskeligere... *eller, vanskelig*» (ibid., min utheving). Ida signaliserer med denne omformuleringen at skolen ikke er vanskelig i utgangspunktet. Det er altså ikke snakk om å gå opp en vanskelighetsgrad, for det er ikke utfordrende til å begynne med. Denne opplevelsen finner vi igjen i litteratur om evnerike barn. De kjeder seg så mye på skolen at de mister all interesse og motivasjon til å gjøre det godt, og kan ende opp med å få mye dårligere karakterer enn de egentlig er i stand til (Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud & Skogen, 2016). Disse barna trenger utfordringer, og de trenger dem før de har fått toppkarakter. Det er lett å tenke at en elev må få karakteren 6 før han kan få vanskeligere oppgaver, men elever som mangler motivasjon fordi de mangler utfordringer, vil ikke nødvendigvis legge inn den innsatsen som kreves for å få en 6-er.

Frustrasjon over manglende utfordringer er også svært tydelig blant flere av elevinformantene mine:

June: Det er jo gildt å lære nye ting, og det er gildt å få til nye ting. Og ikke bare gå i det samme hele tiden, på en måte gjenta og gjenta, dette kan jeg, greit, og så videre.

Ida: Og jeg skjønner jo at det er noen elever som trenger det, men sånn... Da kunne jo vi fått noe annet. (vedlegg 7, s. 35)

Elevinformantene mine fra 9. trinn uttrykker også irritasjon over manglende utfordringer fordi de godt kunne tenke seg å ha et fortrinn når de begynner på videregående skole. De vet at de kan strekke seg mot et høyere nivå, og opplever det som «somling» når de ikke får større utfordringer.

Samtidig uttrykker lærerinformantene bekymring for at elevene skal miste fokus når de når toppen av karakterskalaen. Det er lett å se for seg at det kan føre til at de slutter å jobbe fordi de har oppnådd toppresultatet, at de på et vis har «runda» eller fullført alle utfordringene grunnskolen har å by på. Men Hanne påpeker at når de høytpresterende skriverne når toppen av karakterskalaen, må de kjempe for å holde nivået oppe. Dermed motiveres de til videre innsats for å beholde toppkarakteren. Hanne understreker også at karakteren 6 må være oppnåelig:

Hvor mye skal vi egentlig forvente av de, liksom? Hva er, eh, 10. klasse i forhold til videregående. For jeg tror av og til vi setter lista litt høyt óg. Og når har jeg vært på sånn eksamenskurser og sånn, så er det jo litt på det at, eh, de må ikke være en 7-er og en 8-er, liksom, for å få en 6-er. (Hanne, vedlegg 7, s. 59).

Denne motviljen mot å gi karakteren 6 ble veldig tydelig da jeg begynte å lete etter informanter. Som nevnt i kapittel 4.1 fikk jeg tilbakemelding fra skoler om at de ikke hadde «elever i denne kategorien» da jeg spurte etter elever som hadde fått karakteren 6 i terminkarakter. Argumentasjonen er som nevnt en frykt for at elevene kan komme til å «gi opp» hvis de får toppkarakter – men er det ikke mer logisk at de slutter å jobbe hvis de aldri, uansett hvor hardt de jobber og hvor bra de skriver, får den 6-eren? Dina understrekte at 6 også er en del av karakterskalaen, en karakter som skal være mulig å oppnå på lik linje med de andre. Hanne påpekte, som nevnt, at de høytpresterende elevene ikke bare kan gi opp når de får karakteren 6, ettersom de da må jobbe for å beholde den. Dermed bunner hele diskusjonen om karakteren 6 i norsk skriftlig ut i et spørsmål om hva vi har tradisjon for å gjøre eller ikke gjøre, og argumentene faller til kort.

### 5.1.3. Oppsummerte tendenser

Kort oppsummert er følgende de viktigste funnene i dette delkapittelet:

- De høytpresterende skriverne har stor indre motivasjon. Ønsket om å skrive en god tekst er sterkere enn ønsket om en god karakter. Dette kan ha en viss sammenheng med at de uansett forventer en god karakter. Elevgruppa oppleves imidlertid som svært motiverte.
- De høytpresterende skriverne blir mer motivert av å få utfordringer enn av å få gode karakterer.
- De sterke skriverne får for få utfordringer. Både elevene og lærerne oppfatter differensierte skriveoppgaver som en god måte å gi adekvate utfordringer på.
- Skriveoppgavene må være laget slik at de utfordrer de sterke skriverne, for eksempel ved å oppfordre til eksperimentering med språk, stil og sjanger.
- De høytpresterende skriverne opplever at undervisninga går for sakte fram. Å kunne forsere slik at de får et fortrinn neste skoleår oppleves som attraktivt.
- Lærerne er enige om at karakteren 6 skal brukes. Det er et dårlig motargument at elevene kan slutte å jobbe med faget om de får karakteren 6 (på enkelttekster eller som terminkarakter), ettersom de da må jobbe for å beholde karakteren. At elevene i utvalget mitt er mindre opptatt av karakterer og mer opptatt av mestring, burde også være et tungtveiende argument for å bruke karakteren 6.

## 5.2. Skrivestrategier

I dette delkapittelet vil jeg forsøke å svare på de tre sentrale forskningsspørsmålene jeg stilte innledningsvis. Det første spørsmålet er hvilke skrivestrategier de høytpresterende elevene benytter seg av. Dette er interessant å vite for å kunne identifisere hvor i skriveprosessen de trenger støtte og veiledning fra læreren. Videre spør jeg hva slags undervisning de høytpresterende skriverne synes de lærer mest av, og hvordan lærerne tilrettelegger for dem. Dette er viktig å belyse for å kunne svare på problemstillingen min: Hva skal til for at de høytpresterende elevene får utvikle seg som skrivere?

### 5.2.1. Hvilke skrivestrategier benytter de høytpresterende elevene seg av?

Elevinformantene var tydelige på at det er forskjell på å skrive faglitterære og skjønnlitterære tekster. Det var generell enighet om at det er svært nyttig å bruke førskrivingsstrategier som disposisjon når de skal skrive en argumenterende tekst, så det blir «flyt i teksten» og jevn fordeling av for- og motargument. Å skrive disposisjon gikk også igjen som en god måte å planlegge egen skrivning på i svarene på spørreskjemaet (se vedlegg 5). Et par av elevene nevnte tankekart som førskrivingsstrategi når de skal skrive en skjønnlitterær tekst, men flere av elevene svarte noe diffust at de bare fikk en idé og skrev ut fra denne:

Av og til, så... Eller, jeg pleier som regel først å finne emne, eller... ting det skal handle om, så kan det være jeg skriver tankekart ut i fra det eller... Begynne å skrive og finne, få idéer og sånn underveis. (Christer, vedlegg 7, s. 11)

Jeg pleier også skrive tankekart eller noe sånt, men hvis jeg på en måte får en idé som jeg vet at jeg har lyst å ha med i teksten, et eller annet som... jeg er litt glemsk av og til, så pleier jeg bare å skrive det ned, så har jeg det i hvert fall der. Eller hvis det er... ja, bare et eller annet som jeg på en måte føler at jeg gjerne kan bruke, så pleier jeg å skrive det ned. Fordi vi pleier å få sånn kladdemark, og så bare skriver jeg det litt fort ned. Men jeg pleier ikke lage noe sånn oversikt over, liksom, alt som skal skje og sånn. Det blir litt mer bare at jeg får idéer i hodet, og så skriver jeg de ned. (Frida, vedlegg 7, s. 41).

Denne prosessen med å få «idéer i hodet, og så skrive(...) de ned», tolker jeg som at elevene har automatisert førskrivingsfasen. I en artikkel om arbeid med litterære tekster i videregående skole, skriver Gourvennec at de høytpresterende elevene løsriver seg fra analyseoppskriftene fordi de har automatisert oppskriften (Gourvennec, 2006). Elevene mestrer oppskriften i så stor grad at de kan bevege seg ut over den. Dette stemmer godt med

funnene til Lorentzen som ble drøftet i kapittel 2.4: Høytpresterende elever transformerer en del skrivestrategier til automatiserte ferdigheter de kan benytte seg av uanstrengt. I tillegg har de et repertoar av skrivestrategier de kan støtte seg på dersom de støter på utfordringer (Lorentzen, 2015). Det er denne prosessen jeg tror elevinformantene mine også befinner seg i når de skriver skjønnlitterære tekster. Imidlertid ser det ikke ut til at de i like stor grad befinner seg på dette stadiet når de skal produsere fagtekster. Da er elevene i større grad avhengige av førskrivingsstrategier for å strukturere og planlegge tekstene sine. Når Kjell planlegger en argumenterende tekst, planlegger han på flere nivå i teksten:

Ja, litt det samme, bare... liste med, liksom, hvilke argument jeg vil trekke fram, og så har du litt sånn hva... liksom, hva jeg vil inntrykket av teksten skal være, hva jeg skal, liksom, komme til konklusjon, og hvordan, liksom, slutten skal være. (Kjell, vedlegg 7, s. 25).

Mange elever vil nok kunne lage en slik liste over argument som skal bygge en argumenterende tekst, men Kjell forteller eksplisitt at han også planlegger hva inntrykket av teksten skal være, noe som vitner om stor mottakerbevissthet. I tillegg planlegger han hvor argumentene skal føre ham, og hvordan han skal avslutte teksten. Alt dette gjør han *før* han begynner å skrive teksten. Etter at Kjell hadde forklart hvordan han planla en argumenterende tekst, påpekte June at hun må bruke mer tid på å planlegge en argumenterende tekst hvis temaet er ukjent for henne eller hun ikke har så mye meninger om det. Ida ser igjen ut til å ha en mer intuitiv tilnærming også til argumenterende tekster:

Ja, jeg pleier på en måte å bare skrive det jeg på en måte ville sagt hvis jeg hadde fått dette som et spørsmål eller noe. Så bare skriver jeg ned det jeg ville sagt, og så går jeg tilbake igjen også, på en måte, prøver å fikse. Men av og til føler jeg at jeg blir litt blind for min egen tekst, på en måte, om du skjønner. (Ida, vedlegg 7, s. 25)

Det er vanskelig å vite om Ida skriver tilsynelatende uten å planlegge fordi førskrivingsfasen er automatisert hos henne, eller om hun ikke forholder seg til noen form for førskrivingsfase i



Figur 6: Fisken (akademisk tekst).  
(Høgskolen i Lillehammer, s.a.)

det hele tatt. Ida framstår ikke som en skribent som planlegger i stor grad før hun skriver. Når hun skriver skjønnlitterære tekster, består planleggingen hennes i å forsøke å tegne opp en fisk med innledning, hoveddel og slutt før hun begynner å

skrive (se figur 6). I tillegg sier hun at hun har et svært muntlig språk, så det er ikke umulig at hun har tatt et delvis bevisst valg om å skrive argumenterende tekster som om hun befinner seg i en diskusjon med et annet menneske. I og med at hun er en av de høytpresterende elevene i utvalget mitt, fungerer det tydeligvis for henne. Hun har en høyt utviklet metakognitiv bevissthet: «Men av og til føler jeg at jeg blir litt blind for min egen tekst, på en måte, om du skjønner.» (ibid.). Som tidligere nevnt er godt utviklede metakognitive evner sentralt for å lykkes med skriving.

Elevinformantene mine har et godt utviklet begrepsapparat, noe som er sentralt for å utvikle metakognisjon. Det ser også ut til at de har svært godt utviklede refleksjoner rundt sin egen skriveprosess. Flere ganger i intervjuet peker Ida og June på hvor vanskelig det er å ta avstand til sin egen tekst i løpet av de korte skriveøktene:

For i tillegg når du har skrevet en tekst, så er det veldig vanskelig to minutter etterpå å gå gjennom og rette på alt, for da er du på en måte så inni det du har skrevet at du er på en måte ikke så veldig åpen for andre løsninger. For du er så fast bestemt på at det er sånn det ER nå, for du har liksom skrevet det for to minutt siden. (June, vedlegg 7, s. 22).

Dette ønsket om en mulighet til å skape en avstand til sin egen tekst vitner, om stor metakognitiv bevissthet. Lorentzen påpeker hvordan pauser skaper en fysisk avstand til tekstarbeidet: «(...) de små avbrekkene ser ut til å være av betydning både for planlegging, formulering, innholdsgenerering og revidering» (Lorentzen, 2015, s. 119). I skriving er det viktig å ha gode metakunnskaper. Skribenten må være i stand til å holde flere tanker i hodet samtidig og ha kontroll på mange ulike prosesser, jamfør modellen til Flowers og Hayes (1991). I tillegg er metakunnskaper en sentral del av å kunne simulere skriving i de autentiske situasjonene som skolefagene refererer til (Håland, 2016). Håland påpeker at for at det skal være lettere å gå inn i simuleringa og ta på seg den nødvendige språklige og faglige autoriteten, må læreren vise elevene modeller for skriving, modellere ulike skrivemåter i fagene og gi elevene kunnskaper om hvordan skrivemåten er koplet til faget (ibid.).

En stor forskjell på den middels sterke og den høytpresterende skriveren i Lorentzens undersøkelse, var at pauser hadde en sentral plass i skriveprosessen til den sterke skriveren. Den sterke skriveren benyttet seg også av staveprogrammet i Word, ikke fordi hun trengte det, men «fordi det går raskere slik» (Lorentzen, 2015, s. 114). I tillegg hadde hun en tydelig indre forestilling av teksten hun skulle skrive, en førtekst som hun underveis i skrivearbeidet konfronterte og justerte når hun gjorde endringer på høyere nivå i teksten hun produserte.



Mens den middels sterke skriveren reviderte teksten sin underveis på ordnivå, reviderte den sterke skriveren underveis i både formulerings- og skriveprosessen, på ord- og setningsnivå. Denne formen for fortløpende revisjon som jeg skrev om i delkapittelet om kognitiv skriveteori, er noe som også kjennetegner elevinformantene mine:

Nei, det er jo mest det der med at du endrer litt på ord, endrer litt på hvordan setningene er skrevet, eller litt sånn... større, flere setninger. Men det er jo og av og til hvis du leser gjennom og ser at her burde det vært et avsnitt, eller det burde ikke vært et avsnitt her, så flytter du jo på det for å prøve å gjøre teksten så lett og oversiktlig og så bra å lese som mulig.

(Kjell, vedlegg 7, s. 23).

De fleste elevinformantene gjør endringer på ord- og setningsnivå, men i sitatet ovenfor forteller Kjell at han også gjør mer globale endringer ved å endre og flytte avsnitt. Da jeg beskrev en sirkulær skriveprosess og sammenlignet det med en lineær skriveprosess, plasserte nesten alle informantene seg i den sirkulære skriveprosessen. Beskrivelsen min så ut til å gi resonans for noe de selv manglet ord for å uttrykke, eller kanskje ikke hadde reflektert over før. I tillegg til å fortløpende rette skrivefeil og omformulere setninger, gjør de vurderinger både underveis og til slutt i tekstproduksjonen om å flytte setninger og endre tekststrukturen. June forteller for eksempel at hun bytter ut enkelte ord med fagbegrep og fremmedord for å få bedre tekstflyt: «Hvis det er et ord jeg ser jeg har skrevet mange ganger, så ser jeg, ja, men det er mye bedre å ta litt mer avanserte ord så det høres litt mer proft ut, på en måte.» (vedlegg 7, s. 22).

Et annet interessant trekk ved de høytpresterende skriverne, er at de ser ut til å samarbeide med hverandre underveis i skriveprosessen. Dina sier at hun ser elevene samtale underveis i tekstproduksjonen, at de ser ut til å kommentere hverandres tekster og spørre hverandre om råd. Hun sier hun er usikker på hva de diskuterer, men at det er tydelig at de har for vane å samarbeide. Videre forteller hun at når hun legger opp til underveisrespons fra medelever, er det elever i klassen som velger å gi flere klassekamerater tilgang til dokumentet sitt enn de som Dina har bestemt at skal gi respons. Disse erfaringene stemmer godt med det sosiokulturell teori sier om dialog og den signifikante annen. Vi kan tenke oss de høytpresterende skriverne som hverandres signifikante andre, som utfordrer hverandre og stimulerer til utvikling inn i den nærmeste utviklingssonen. De trenger selvfølgelig også hjelp til å utvikle seg fra læreren, men vi skal ikke undervurdere det stimulerende læringsfellesskapet høytpresterende elever kan danne seg imellom.

## 5.2.2. Hva slags undervisning synes de høytpresterende elevene de lærer mest av?

Elevinformantene mente de var blitt flinke til å skrive på grunn av to ting: egen interesse og arbeidsinnsats, og at de hadde hatt dyktige lærere gjennom skoleløpet. I tillegg hadde de en klar oppfatning om at å lese bøker hang tett sammen med å være flink til å skrive. Men hva er det som gjør at lærerne oppleves som dyktige? Hvilke grep har de tatt i undervisninga?

Det er i hovedsak to former for undervisning elevinformantene trekker fram som lærerik i intervjuene: modelltekster og prosessorientert skriving. På spørreskjemaene går ord som «modelltekster» og «sjangerkjennetegn» igjen som kjennetegn på god og lærerik undervisning. Det er ikke alle elevene som er like vant til å bruke modelltekster, og de er nok heller ikke vant til å *snakke om* modelltekster. Først når jeg har brukt begrepet *modelltekst* noen ganger, tar elevene det også i bruk. De omtaler gjerne modelltekster som «mal», «eksempel» eller «oppskrift», så jeg antar at de ikke har snakket eksplisitt om bruk av modelltekster i klassen. Fenomenet er imidlertid ikke ukjent for elevinformantene:

Vi går gjennom forskjellige taler og ser, 'det der var veldig bra, og det synes... det kan jeg óg bruke hvis jeg skal skrive en tale, eller dikt, da'. Eh, også er jo tale og dikt litt... lettere å vise enn hvis du skal skrive en hel tekst, for da er det veldig mye. Men jeg synes absolutt det hjelper, fordi da får jeg enda mer kunnskap om hva som faktisk er bra og hva som er mindre bra, og hva jeg burde ta med hvis jeg skal skrive om det temaet og så videre.  
(June, vedlegg 7, s. 27).

I tillegg til at elevinformantene synes det er nyttig med modelltekster, påpeker lærerne at de høytpresterende elevene responderer godt på dem:

Hvis vi for eksempel, vi leser en artikkel, og så skal vi... har vi drevet litt også henta ut - 'hvordan tror dere disposisjonen så ut før denne artikkelen ble skrevet', så er det jo de elevene som driver undervisningen framover, fordi at de finner disse mønstrene. Og som kan hjelpe meg å få vist det til resten av klassen. (Dina, vedlegg 8, s. 51).

De høytpresterende elevene finner mønstre i modelltekstene. De kopierer ikke tema eller formuleringer, men klarer å oppfatte og bruke mønstre i tekstopbygging og virkemidler. Elevinformantene mine foretrekker å få hjelp av læreren til å finne disse mønstrene, selv om noen av dem tror de kunne klart å oppdage disse mønstrene alene. I doktorgraden til Håland klarer de sterkeste elevene å trekke ut mønstre i modelltekstene og bruke dem i sine egne tekster. Håland påpeker for øvrig at sterke skrivere ikke trenger skriverammer i like stor grad

som de svakeste elevene. De høytpresterende skriverne klarer i større grad å skape sine egne skriverammer, og går ofte ut over disse. (Håland, 2013).

I tillegg til at elevinformantene trekker fram modelltekster som et nyttig verktøy i skrivinga, uttrykker de et ønske om tid til å bearbeide tekstene sine:

(...) Jeg skulle ønske vi på en måte jobba noe mer med tekstene, fordi at du lærer veldig mye mer av det enn å på en måte bare legge teksten [fra] deg etterpå. Eh, men hvis vi hadde tatt de opp og jobba med de og forstått hva vi gjorde feil og hvorfor den setningen ikke var så god og så videre. (June, vedlegg 7, s. 20).

Dina og Hanne ser også verdien i prosessorientert skriving. Det er imidlertid tidkrevende, og tid er en utfordring i skolen. Liv foretrekker mengdetrening, og sier hun tror utbyttet av prosessorientert skriving ikke er verdt den ekstra tiden det tar. Hanne ønsker seg mer tid til å prioritere en kontinuerlig skriveprosess, en helhetlig skriveundervisning. Det er relativt bred enighet i norske forskningsmiljø om at prosessorientert skriving nytter når det brukes riktig (se for eksempel Kvithyld & Aasen, 2011; Mossige 2014; Kringstad & Kvithyld, 2013). Skriving er sjonglering mellom mange deloperasjoner, og en sirkulær prosess som åpner for underveisrespons. Ikke minst er nettopp respons mest nyttig når den kommer underveis i skriveprosessen (Kvithyld & Aasen, 2011; Dysthe & Hertzberg, 2009; Danmarks Evalueringsinstitut, 2017). Røyeng påpeker det paradoksale i at verken læreplanen eller eksamensordningen vektlegger prosessorientert skriving som metode – til tross for at også informantene hennes inviterer og oppfordrer norsklærere til å ta i bruk nettopp den prosessorienterte skrivemetodikken (Røyeng, 2010).

### 5.2.3. Hvordan tilrettelegger lærerne undervisninga for de høytpresterende skriverne?

June: Det er jo gildt å lære nye ting, og det er gildt å få til nye ting. Og ikke bare gå i det samme hele tiden, på en måte gjenta og gjenta, dette kan jeg, greit, og så videre.

Ida: Og jeg skjønner jo at det er noen elever som trenger det, men sånn... Da kunne jo vi fått noe annet. (Vedlegg 7, s. 35).

Sitatet ovenfor fanger opp det som nok er mange høytpresterende elevers skolehverdag. Hvis det ikke har kommet klart nok fram tidligere i oppgaven, kommer det i hvert fall i klartekst nå: Høytpresterende elever trenger flere utfordringer.

Det finnes flere svar på spørsmålet jeg stiller i overskriften, for i tillegg til at jeg har spurt lærerne om hvordan de tilrettelegger for høytpresterende skrivere, har jeg spurt elevene om de blir utfordra i norskundervisninga, og hvordan de skulle ønske at undervisninga var for at behovene deres skal bli dekket. June påpeker at klassen får felles undervisning, men at de som sliter med å følge med får noe ekstra oppfølging. De som ligger foran får lite oppmerksomhet: «De som av og til synes det er lett, så er det ikke noe sånn tilrettelegging for de» (June, vedlegg 7, s. 33). Hun foreslår at de kunne fått «litt flere oppgaver, eller på en måte variert litt» (ibid.). Dette tolker jeg som at hun ofte blir ferdig før resten av klassen, og ønsker seg flere oppgaver. Smedsrud understreker at disse må være vanskeligere – flere oppgaver på samme vanskelighetsnivå vil bare føles som en repetisjon, noe spesielt mange evnerike elever har en ekstrem aversjon mot (Smedsrud & Skogen, 2016). Også Ida etterlyser oppgaver som er «ikke nødvendigvis lenger, men mer vanskeligere» (vedlegg 7, s. 33). Det er vanskelig å vite hva June mener med «på en måte variert litt», men jeg vil anta at det enten handler om mer varierte skriveoppgaver, eller mer variert undervisning – for eksempel ved å ta i bruk mer stasjonsundervisning, responsgrupper og samskriving i skriveundervisninga. Eksplisitt skriveundervisning framstår som den dominerende undervisningstypen i skolen – med god grunn, ettersom den er den mest effektive (Kvithyld & Kringstad, 2013) – men for de høytpresterende skriverne kan kanskje innslag av implisitt skriveundervisning være en god måte å variere undervisninga på.

June synes også at fellesundervisninga kan gå litt seint fram:

Ja, jeg synes det er mye gjentakning, at du sier ting veldig mange ganger, kanskje ikke fordi... Ja, kanskje fordi det er mange som ikke følger med, eh, eller at det blir mye det samme i hver time, da. Og det går vel litt på at jeg synes at jeg kan det, men på samme måte... samme tid, så er det veldig mye annet jeg hadde hatt lyst til å lære, for jeg liker veldig godt å lære, å få vite... finne ut av hvilken måte jeg kan for eksempel skrive en bedre tekst neste gang. Så jeg skulle egentlig ønske det var litt sånn mer konkret setnings... hvordan bygge opp setninger til å gjøre en tekst generelt sterkere og bedre på... i skriveøkta. Eller, ja, i tekstene. (June, vedlegg 7, s. 33).

Samtidig ser vi at June er engasjert og interessert i å lære, og at hun ønsker å bli bedre til å skrive. Hun vil ha mer konkrete skrivetips, og jeg tolker sitatet ovenfor som at hun vil dypere inn i språklige og tekstlige komponent så hun kan utvikle seg forbi den overfladiske introduksjonen til ulike teksttyper som ofte kan bli gitt i klasserommet. Junes norsklærer Liv forteller om noe som ligner på det June etterlyser:

Vi hadde jo en sånn skole der vi... elevene valgte nivå selv. Og det var jo en fryd og en fornøyelse å være lærer i en sånn gruppe. (...) Og det er klart at de hadde selvfølgelig... De profitterte på det. Ingen tvil. (Liv, vedlegg 8, s. 76).

I dette prosjektet kunne elevene velge nivå selv, og de kunne bytte nivå fortløpende:

Og så kunne det jo være at vi skulle jobbe med for eksempel novelle: 'Det kan jeg, jeg behersker det. Jeg tar øverste nivå. Men nå skal vi drive med diktanalyse, det har jeg ikke peiling på. Da går jeg heller ned et nivå og får litt grundigere.' (Liv, vedlegg 8, s. 77).

Selv om denne ordninga hadde lite effekt på karaktergjennomsnittet på tvers av trinnet, sier Liv at hun tror det hadde mye å si for de høytpresterende elevene. Også Hanne skulle ønske de kunne hatt skriveverksted som en del av undervisninga: «Sånn, to timer i uka har vi liksom skriveverksted der vi blir utfordra akkurat der vi er, og med veiledere som er superkompetente på å på en måte gi det løftet.» (vedlegg 8, s. 63).

Flere av elevinformantene mine virket også interessert i å forsere. De omtaler det som attraktivt å kunne ligge foran de andre elevene når de begynner på neste trinn eller på videregående skole. Jeg antar at det at de nok er klare over at de har kapasitet til å opparbeide seg et slikt fortrinn også spiller inn. Det må oppleves frustrerende å stå fast på et tiendeklassenivå når du vet at du har kapasitet til å begynne på videregående pensum før tiden. Samtidig må det være demotiverende og rett og slett kjedelig å bli holdt igjen på et lite utfordrende nivå. I et kognitivistisk læringssyn er det å nekte elever læring på denne måten en grusom handling, ettersom alle mennesker har en iboende trang til å lære. Det er et behov, på samme måte som vi har behov for kjærlighet og bekreftelse fra menneskene rundt oss.

Liv understreker at det er viktig å ikke hindre de høytpresterende skriverne i å utfordre seg selv. I kapittel 2.4 skrev jeg om «de tydelige gode tekstene», altså de eksperimentelle og originale tekstene. Når de høytpresterende elevene skriver sånne tekster, er det viktig at læreren ikke stopper dem og ber dem forholde seg til rigide kriterier og sjangerkrav. Her kan vi spørre om fokuset på skrivehandling som verktøy heller enn sjanger som mål har bidratt til en mykere og mindre streng sensurering for de eksperimentelle og originale tekstene. Intuitivt kan det være fristende å svare bekræftende på dette spørsmålet. Imidlertid konkluderte prosjektinitiator for KAL-prosjektet Sissel Anderson og professor emerita Frøydis Hertzberg på bakgrunn av en analyse av sensorvurderinger fra KAL-prosjektet at sensorer er rause og ikke lar seg vippe av pinnen av trekk som utfordrer skolesjangerne (Anderson & Hertzberg,

2005).

Det er også interessant hvorvidt fokusskiftet fra sjanger til skrivehandling faktisk har resultert i at elevene jevnt over skriver bedre tekster enn før. Kanskje er dette en endring som helst gagnar elever med høyt kulturelt kapital, altså elever fra familier med høy sosioøkonomisk status. For elever fra familier med lav sosioøkonomisk status, kan det kanskje være lettere å forholde seg til en oppskrift som sjanger tilbyr enn å velge virkemidler ut fra formål og målgruppe.

De beste tekstene er ofte de som utfordrer rammene, og en slik eksperimentering viser også ofte stor forståelse for og innsikt i tekstens formål og virkemidler. «Det er jo det som er spennende», sier Liv om denne eksperimenteringen (vedlegg 8, s. 81). Hun påpeker også at de høytpresterende skriverne trenger flere utfordringer, og snakker tidvis om at de er flinke til å utfordre seg selv. Jeg antar at det er denne eksperimenteringen hun sikter til når hun sier at de utfordrer seg selv – og hverandre. Det å være god til å skrive henger ofte sammen med skrive lyst, og tenåringer kan være fryktløse i ønsket om å bli bedre. Et godt eksempel på dette er hvordan brukere av nettstedet skrivebua.no, et skrivenettsted for ungdom mellom 10 og 20 år, bestemte seg for å lage en leir der de kunne treffes, ha skriveverksted og forfatterseminarer i 2008. Nettstedet ble lagt ned i 2013, men leiren har fortsatt etter det, med nye unge arrangører hvert år (Skrivelyst, s.a.).

Flere av lærerinformantene tilrettelegger for de høytpresterende elevene når de lager skriveoppgaver, både ved å lage varierte skriveoppgaver til hele klassen, men også ved å sørge for at én av oppgavene er ekstra utfordrende og så oppfordre de høytpresterende skriverne til å velge denne.

Det enkleste synes jeg er å tilrettelegge ved å gi de veldig varierte oppgaver, og óg å la de få lov å skrive utenfor oppgavene hvis de ønsker det, sånn at de har noe større frihet. For de behersker såpass mye at de... de har på en måte strategiene på plass som normalelevne allerede... som normaleleven trenger hjelp til. Og da kan de få noe større frihet. Både i valg av tema, og i valg av type tekst de vil skrive, formålet med teksten, og så videre.

(Liv, vedlegg 8, s. 65).

I tillegg sier Dina at kompetansemålene i norsk kanskje treffer de høytpresterende elevene bedre enn klassegjennomsnittet. Hun opplever at hun må tilpasse nivået i kompetansemålene til flertallet i klassen, mens de høytpresterende elevene i mye større grad oppfyller målene. I

tillegg snakker lærerinformantene om den spesielle rollen de høytpresterende elevene har i klasserommet:

For nå bruker jeg de jo i undervisningen, kanskje, i stor grad til å vise til de andre, eller... De får vise hva de kan og dermed dra med seg de andre. Og... og så tror... er det jo helt sikkert læring i det, men kanskje de kunne strukket seg enda lenger, og det... Ja.

(Dina, vedlegg 8, s. 55)

Høytpresterende elever er på mange måter en ressurs i klasserommet. Det er ofte de som drar undervisninga framover, og noen ganger kan de være nøkkelen til forståelse for medelevene sine, ettersom de forstår det læreren forsøker å forklare og kan videreformidle det med et språk resten av klassen forstår. Imidlertid er lærerinformantene bevisste på at de ikke må bli hjelpelærere. De er også elever, og de skal få lov til å lære og utfordres på samme måte som resten av klassen. «For flinke skal ikke alltid settes til å dra de som ikke er fullt så sterke med seg. De må jo få lov til å gå sin vei» sier Liv (vedlegg 8, s. 71).

Selv om lærerinformantene forsøker å tilrettelegge i oppgaveformuleringene, synes de det kan være vanskelig å tilrettelegge for de høytpresterende elevene i fellesundervisninga. Dina uttrykker det sånn:

At... og helt sikkert kunne undervisningen vært mer tilrettelagt for deres utvikling, og for... Og en sånn liten ekstra ting som kunne utvikle de videre, som kanskje de kunne hatt interesse for, men du som ungdomsskolelærer tenker at 'jeg kan ikke gjøre det i en ungdomsskoleklasse', og så bare eliminerer du det helt. (Vedlegg 8, s. 55).

Problemet med undervisning som vil treffe høytpresterende elever, er at det ofte vil gå rett over hodet på de svakeste elevene. I norskfaget henger ofte vanskelighetsgrad sammen med refleksjonsnivå, og dermed blir fellesundervisninga svært utfordrende å skulle legge på et nivå som favner alle i klassen. Hanne savner gode læreverker, for med gode læreverker har elevene en god kilde de selv kan bli i når de synes undervisninga er for enkel. Da kan de bruke læreboka supplerende, eller de kan begynne på neste emne hvis de allerede har mestret det resten av klassen holder på med. Det er selvfølgelig ingenting i veien for å gjøre en sånn type tilrettelegging selv uten et læreverker – det er heller noe som bør oppmuntres. Høytpresterende elever *bør* få mulighet til å fordype seg i emner når de synes det resten av klassen gjør er for lite utfordrende – en strategi Skogen og Idsøe omtaler som fordyping – og de bør også få mulighet til å bevege seg videre til neste emne når de har mestret det resten av klassen holder på med – altså å akselerere eller forsere (Skogen & Idsøe, 2011). Utfordringen er vel heller at

det krever en del av læreren å gjennomføre dette fra dag til dag. Det er klart det ville lettet lærerens arbeid betraktelig dersom læreboka for eksempel hadde gode nettressurser elevene kunne benytte seg av, og læreren bare kunne oppfordre til dette, samt fra tid til annen gi ekstra fordypningsoppgaver. Diskusjonen handler ikke så mye om hva lærerne *bør* gjøre, for det vet de ofte selv. Det handler vel så mye om hva som er praktisk gjennomførbart i en travel skolehverdag.

Når Liv reflekterer over de høytpresterende elevenes behov, lander hun på at det trengs strukturelle endringer i skolen:

For det spriket blir jo alt for stort, de raser fra både faglig og sosialt i den alderen, og da er det feil at noen som gjerne vil ut og jobbe praktisk skal måtte lære en masse, masse teori.

Diktanalyse - jeg ser ikke helt for meg en bilmekaniker som skal kunne det. Men for andre som ønsker en... en bred plattform, en mer allmenndannende plattform før de skal ut og velge yrke - for de er det jo nyttig, alt sammen. (Liv, vedlegg 8, s. 78).

Jøsendalutvalget mener at lærere ikke utnytter handlingsrommet de har tilgjengelig, Liv mener det trengs strukturelle endringer i skolen. Kanskje har begge rett, på hver sin måte. Det er et voldsomt sprik i en vanlig skoleklasse, og i bygder der flertallet av elevene allerede i 8. klasse vet at de skal bli bønder og elektrikere, er det vanskelig å fange alle elevene med den samme undervisninga. Det er klart det blir vanskelig å tilfredsstillere behovene til de to høytpresterende elevene i klassen når majoriteten ikke ser poenget i å lære diktanalyse – hva skal de med det, de skal jo bli elektrikere. Selvfølgelig går det an å argumentere for en felles danning og estetiske opplevelser i norskfaget, men disse argumentene blir alltid trukket fram av akademikere – aldri av fagarbeidere. For en lærer som Liv, som vet at en stor del av klassen skal ta fagbrev, må det virke som bortkasta tid å prøve å motivere dem til å lære noe både hun og de vet at de aldri kommer til å få nytte av eller så mye som tenke på når de er ferdige på skolen. Og i dette klassemiljøet skal hun altså prøve å også ivareta behovene til elever som sikkert hadde syntes en postkolonialistisk analyse av Kautokeino-opprøret var spennende. Det er ikke rart om dette voldsomme spennet føles utfordrende. Det er heller ikke spesielt merkelig om politikere og forskeres ignoranse av slike utfordringer føles utmattende.



## 5.2.4. Oppsummerte tendenser

Kort oppsummert er følgende de viktigste funnene i dette delkapittelet:

- De høytpresterende skriverne har i stor grad automatisert aktuelle førskrivingsstrategier når de skriver skjønnlitterære tekster. I faglitterære tekster benytter de seg i større grad av førskrivingsstrategier for å strukturere og planlegge teksten. De kan planlegge teksten på flere nivå, som for eksempel argumentasjon, konklusjon og inntrykket teksten skal ha på leseren.
- De høytpresterende skriverne har stor metakognitiv bevissthet. Dette blir blant annet tydelig når de tar pauser i skrivinga for å skape en avstand til teksten, sånn at de blir i stand til å se teksten med «nye øyne».
- Når de reviderer teksten sin, gjør de høytpresterende skriverne flest endringer på ord- og setningsnivå. De kan imidlertid også slette, legge til eller flytte avsnitt, og gjør fortløpende endringer i tekststruktur og retter skrivefeil.
- De høytpresterende elevene ser ut til å samarbeide om skrivinga. Lærerne er usikre på hva de diskuterer i skriveøktene, men når de skriver i delte dokumenter (OneDrive, Google Docs og lignende), registrerer de at elevene gir medelever adgang til dokumentet sitt.
- Proessorientert skriving og eksplisitt skriveundervisning med bruk av modelltekster oppleves som god skriveundervisning både av de høytpresterende skriverne og lærerne. Det er spesielt underveisresponsen og den påfølgende bearbeidingsfasen elevene opplever som nyttig i en proessorientert skrivemodell. De høytpresterende skriverne gjenkjenner trekk ved modelltekstene raskere enn resten av klassen.
- De høytpresterende skriverne får for få utfordringer. De etterlyser flere vanskeligere og varierte oppgaver de kan gjøre når de blir ferdige før resten av klassen.
- Undervisninga går for sakte fram og for lite i dybden. De høytpresterende skriverne trenger skriveundervisning som er mer avansert enn resten av klassen, med raskere progresjon og mulighet for å fordype seg i enkeltemner, som for eksempel skildringer, dialog eller metaforer. En slik fordypning kan foregå mens resten av klassen gjør seg ferdig med et emne de høytpresterende skriverne fullfører på kortere tid.
- De høytpresterende skriverne ønsker å eksperimentere med stil, språk og sjanger. Et variert sett skriveoppgaver var en form for tilrettelegging som lærerne i utvalget anså som enkel og effektiv.

## 5.3. Respons

I kapittel 3.4 så vi at god respons må gis underveis i skriveprosessen og være selektiv, tekstspezifikk og motivere eleven for videre arbeid med teksten. I tillegg bør responsen være dialogbasert og involvere elevene. Dette er idealet. Men hvordan er virkeligheten? I dette delkapittelet spør jeg hva slags respons lærerinformantene mine gir, og hvordan elevinformantene forholder seg til responsen.

### 5.3.1. Hva slags respons gir lærerne?

Lærerne i utvalget mitt gir skriftlig respons, men flere sier de skulle ønske at de kunne gi muntlig respons – enten i tillegg til den skriftlige, eller i stedet for den. De sier at muntlig respons åpner for en dialog om teksten som den skriftlige tilbakemeldingen ikke gjør, der både de og eleven får mulighet til å forklare hva de har ment med det de har skrevet, og begge parter får stilt oppklarende spørsmål. Dette er også et viktig poeng som Kvithyld og Aasen trekker fram (2011). Dina forteller at hun gir individuelle muntlige kommentarer underveis i skriveøktene. Jeg har inntrykk av at dette er sporadiske kommentarer; støttende bemerkninger underveis i elevenes skriveprosess. Liv sier: «(...) jeg klarer ikke snakke med alle 60. Det skulle jeg gjerne gjort, det er jo det som er fruktbart.» (Vedlegg 8, s. 68). Hvis vi setter opp et enkelt regnestykke over en 2-timers skriveøkt i en klasse med 30 elever og 1 lærer, vil hver elev ha 4 minutter til gode – ikke inkludert den tiden læreren bruker på oppstart, avslutning, felles beskjeder, teknisk hjelp og på å dempe uro. 4 minutter i løpet av 2 timer med skriving er ikke mye tid til å hjelpe en elev i gang med skriveprosessen, hjelpe eleven til å velge relevante skrivestrategier og gi respons på selve teksten. Det er umulig for Liv, som har to norskklasser, å skulle gi muntlig respons til alle elevene sine. Det er urealistisk for henne å klare å gjøre det underveis, og det er urealistisk at hun skal kunne klare det etter at de er ferdige med å skrive. Hun sier imidlertid at det er det som er fruktbart. Liv har en klar oppfatning av den dialogiske responsen som nyttig og verdifull. Hun vet altså hva som fungerer best, men har ikke ressurser til å gjennomføre det.

Den skriftlige responsen elevene får, mottar de stort sett på en læringsplattform. I praksis har de da responsen tilgjengelig til enhver tid via for eksempel smarttelefonen, uavhengig av hvor de befinner seg. Det er ingen fysiske forhold som leksepisende hunder eller papirslukende ryggsekker som står i veien for at elevene skal ta i bruk lærerresponsen neste gang de skriver en tekst, og lærerens snirklete håndskrift er heller ikke et hinder.

Elevinformantene på 8. trinn går i forskjellige klasser og har forskjellige lærere i norsk, men forteller om respons de har fått på globale nivå i tekstene sine. Hanne har brukt et skjema fra Utdanningsdirektoratet i tekstvurderinga, og Liv kommenterer alltid på innhold, struktur og språk – altså flere av de samme kategoriene som er sentrale i skjemaet til Hanne. Samtlige lærere gir uttrykk for at både konstruktiv kritikk og ros er viktig. Fra elevintervjuene har jeg inntrykk av at responsen de får er selektiv og, hvis den kommer underveis i skriveprosessen, motiverer for videre arbeid med teksten. Den kjennetegnes altså av trekkene Kvithyld og Aasen framhever som sentrale for funksjonell respons (2011).

### 5.3.2. Hvordan forholder de høytpresterende skriverne seg til respons?

Elevinformantene ønsker seg en blanding av ros og konstruktiv kritikk. I tillegg til at ros er oppmuntrende, sier de at bekreftelse på at de gjør noe riktig er verdifullt ettersom de da kan gjøre det samme igjen i en annen tekst. I Røyengs undersøkelse verdsetter elevene spesielt at læreren trekker fram positive sider ved tekstene deres og lar dem stå som modell for det videre tekstarbeidet – altså at læreren bruker elevens egne tekstutkast som modell (Røyeng, 2010). Samtidig virker det som om elevinformantene mine ser det nærmest som en selvfølge at responsen også skal inneholde kritikk. Dette synes jeg er interessant, i og med at de presterer så godt. Som diskutert tidligere er de ikke like opptatt av å få gode karakterer som å skrive gode tekster, så selv de elevene som får karakteren 6 forventer og ønsker respons som inneholder konstruktiv kritikk. Det kan selvfølgelig skyldes en indre motivasjon der elevene ønsker å skrive gode tekster og vet at en tekst alltid har forbedringspotensial, men det kan også være at de høytpresterende elevene ser framover mot videre skolegang. Flere av elevinformantene ga nemlig uttrykk for at de ønsket seg «10. klasserespons». Dette tolker jeg som at de ønsker seg grundig respons, men også at de vil at lærerne skal stille strengere krav til tekstene de produserer. De ønsker seg ikke *mer* respons, men de vil bli vurdert etter strengere kriterier. Som nevnt tidligere gir flere av elevinformantene uttrykk for at forsering er attraktivt – at de kan ha en fordel når de begynner på videregående, noe de er klare over at er et realistisk mål.

June forteller at hun gjør mange av de samme språklige feilene hver gang, selv om hun bestemmer seg for å være oppmerksom på disse feilene i forkant av en skriveøkt. «Og det er kanskje noe som hadde forandret seg hvis du hadde jobbet mer med teksten og liksom gått inn fysisk og retta de tingene som var feil.» (June, Vedlegg 7, s. 21). Det June egentlig snakker

om her, er en prosessorientert skriveprosess der hun får respons underveis i skriveprosessen. Respons er som kjent mest nyttig når den gis underveis i skriveprosessen (Kvithyld & Aasen, 2011), noe elevinformantene også gir uttrykk for. Selv de som ikke har så mye erfaring med prosessorientert skriving, beskriver den ideelle skrivesituasjonen som prosessorientert.

For Røyengs elevinformanter er tekstresponsen viktigere enn karakteren (Røyeng, 2010). Det samme inntrykket får jeg av mine elevinformanter. Kanskje er det fordi de uansett forventer en god karakter på teksten? De forteller at de bryr seg om karakterene, og historien om da Elise fikk karakteren 3 på et leserinnlegg og bestemte seg for å bearbeide teksten og sende den inn til en avis, viser i aller høyeste grad en elev som er opptatt av karakterer. Det er nok heller at de drives av indre motivasjon som gjør at tekstresponsen er viktigere enn karakteren. De er først og fremst opptatt av å skrive gode tekster fordi de har stolthet i arbeidet sitt. De liker å skrive, og vet at de er i stand til å skrive gode tekster. Tekstresponsen hjelper dem til å utvikle seg som skrivere, mens karakteren bare er en formell bekreftelse på noe de allerede vet.

### 5.3.3. Oppsummerte tendenser

Kort oppsummert er følgende de viktigste funnene i dette delkapittelet:

- Lærere og elever i utvalget skulle ønske de hadde hatt tid til å gi muntlig respons. Begge parter har behov for en mer dialogisk form for respons. På grunn av begrensede ressurser er det imidlertid ikke realistisk å gjennomføre en slik form for respons til vanlig.
- Lærerne gir god respons. De høytpresterende skriverne er fornøyde med responsen, og den oppfyller kriteriene for god respons, jamfør Aasen og Kvithyld (2011) og EVA (2017). Alle lærerne følger en mal når de gir respons – enten en de har laget selv, eller en som ligner malen for vurdering av eksamenstekster fra Utdanningsdirektoratet.
- De høytpresterende skriverne vil ha både ros og kritikk på tekstene sine, og de vil ha det for å kunne bruke det til å utvikle seg til bedre skrivere. Det betyr at både ros og kritikk må peke på spesifikke trekk ved teksten som eleven kan lære av.
- De høytpresterende skriverne vil at læreren skal sette strengere krav til dem i underveisresponsen.
- Tekstrespons er viktigere enn karakter for de høytpresterende skriverne.

## 6. Avsluttende refleksjoner

Så hva skal til for at de høytpresterende elevene får utvikle seg som skrivere? I teori, tidligere forskning og min egen empiriske analyse er det noen funn som går igjen. Først og fremst handler det om at de høytpresterende elevene ikke får nok utfordringer. Lærerne må bli flinkere til å differensiere undervisninga, ikke bare for de svakeste elevene, men også for de sterkeste. I skriveundervisninga kan dette bestå av for eksempel varierte skriveoppgaver og strengere vurderingskriterier for de høytpresterende skriverne. Tekstrespons er også en viktig faktor i arbeidet med å tilpasse undervisninga. Videre synes elevinformantene at undervisninga kan gå for sakte. De trenger vanskeligere oppgaver som de kan fordype seg i når de blir ferdige før resten av klassen. De må også oppmuntres til å eksperimentere med språk, stil og sjanger, og lærerne må fortsette å gi god konstruktiv tekstrespons. Dersom det er mulig, bør responsen gis muntlig og åpne for dialog om teksten.

I kapittel 1 stilte jeg tre forskningsspørsmål som skulle hjelpe meg til å svare på problemstillingen. Det første handlet om hvordan lærere tilrettelegger for de høytpresterende skriverne. Lærerinformantene mine passer på å lage minst én skriveoppgave som er litt vanskeligere når elevene skal skrive tekster, som de høytpresterende skriverne får beskjed om å velge hvis de ikke gjør det allerede. De er også opptatt av å ikke hindre de høytpresterende skriverne i å eksperimentere og utvikle seg som skrivere, og prøver å følge dem opp i tekstresponsen. Her handler det altså i stor grad om å gi elevene frihet til å utfordre seg selv.

Videre spurte jeg hva slags undervisning de høytpresterende skriverne synes de lærer mest av. Her var det stor enighet blant elevinformantene om at prosessorientert skriving og bruk av modelltekster var god og effektiv undervisning.

Det siste spørsmålet jeg stilte, var hva slags skrivestrategier de høytpresterende skriverne helst benyttet seg av. Mange av elevene i utvalget har automatisert førskrivingsfasen, særlig når de skriver skjønnlitterære tekster. De tar i større grad i bruk strategier som disposisjon og tankekart når de skriver fagtekster, og de har høy metakognitiv bevissthet. Den sirkulære skriveprosessen Flower og Hayes (1991) beskriver er en god karakteristikk av elevinformantene.

Omtrent alle forskningsarbeid om evnerike og høytpresterende elever avslutter med å peke på viktigheten av mer kunnskap og forskning om elevgruppa. Som jeg skrev i innledninga i denne oppgaven, er det blitt forsket lite på evnerike elever de siste 15 årene, både nasjonalt og internasjonalt. NOU 2016:14 påpeker at mye av forskningen er kvalitativt utilstrekkelig, men

det spør likevel om mer forskning ikke er det aller viktigste vi trenger – selv om vi selvfølgelig har bruk for det også. Imidlertid vil jeg påstå at det aller viktigste, det vi *virkelig* trenger, er handling. Vi trenger politisk vilje til å prioritere de sterkeste elevene. Vi trenger at lærerne ser og utfordrer disse elevene i klasserommene.

NOU 2016:14 konkluderer med at skolene har mye ubrukt handlingsrom. En del av forskningen om evnerike elever tilbyr konkrete råd som enkelt lar seg gjennomføre i den ordinære skolen. Dette er enkle tiltak som å sette sammen sterke skrivere i forfattergrupper én time i uka, å gi elevene ekstra lesestoff de kan fordype seg i, eller å la dem hospitere på høyere klassetrinn eller i videregående. Felles for de fleste av disse tiltakene er at de lett lar seg gjennomføre nå, i den skolen vi har i dag. Det kan virke som om det i hovedsak bare er to argument som står i veien for å innføre slike tiltak: 1) holdninger om at å tilrettelegge for de høytpresterende er uheldig elitisme, og 2) lærernes tidsklemme.

I det store og hele er løsningen på begge problemene politisk vilje. Vi trenger høyere lærertetthet og en holdningsendring – det er ikke sånn at de flinke klarer seg selv. Imidlertid kan enkeltlæreren bidra til å bedre situasjonen for de høytpresterende elevene som sitter og drodler uinteressert i norskboka. De trenger flere utfordringer. Det er kanskje ikke så enkelt å bedre situasjonen for alle høytpresterende elever i den norske skolen, men det er relativt enkelt å gjøre skolehverdagen lærerik for de få sterke elevene i klassen din.

De høytpresterende elevene er nok mange læreres konstante dårlige samvittighet. Lærerinformantene mine fortalte at de gjerne skulle ha gjort mer for de høytpresterende skriverne i klassene sine, men at de ikke fant tid til å gjøre det. Dina påpekte at hun stort sett prioriterte å tilrettelegge for de svake elevene når hun hadde begrenset med tid til tilretteleggingsarbeid. Det er vanskelig å klandre henne for det. Hvis valget står mellom å tilrettelegge for de svake *eller* de sterke, er det nok få som ville valgt sistnevnte. De høytpresterende elevene klarer tross alt som regel å få med seg hovedtrekkene i undervisninga. Konsekvensene av manglende tilrettelegging for denne elevgruppa vises ikke like tydelig før det har gått en del tid, og selv om de da kan være alvorlige, er de gjerne ikke *mer* alvorlige enn for de svake. Uten adekvat tilrettelegging kan både høytpresterende og svake elever droppe ut av videregående på grunn av konsentrasjonsvansker og utvikle psykiske vansker – som vi har sett mange eksempler på i innledninga til denne masteroppgaven.

Det er mye som er mulig å gjøre i teorien. Selv om opplæringsloven og læreplanen ikke stopper lærere fra å tilrettelegge for de høytpresterende, oppfordrer de heller ikke til det. For eksempel sier opplæringslovens §1-3 at opplæringa skal tilpasses den enkelte, for så å tilføye at lærertettheten skal være særlig høy på 1. til 4. trinn i fagene norsk, samisk og matematikk og «(...) særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning» (Opplæringsloven §1-3, 1999). Men lovverket er ikke til hinder for å tilrettelegge for høytpresterende elever – bortsett fra hvis det gjelder spesialundervisning, som evnerike elever ikke har tilgang på (Utdanningsdirektoratet, 2009). Likevel konkluderer NOU 2016:14 med at skolene ikke utnytter handlingsrommet sitt til fulle. Det er helt sikkert ikke feil å hevde, men det er stor forskjell på hva som er mulig å gjøre i teorien og hva som er praktisk gjennomførbart. Skolene må forholde seg til stramme budsjett, og møter utfordringer knyttet til tilgjengelige grupperom, lærerressurser og skolebibliotek. Enkeltlærerne på sin side er kanskje alene om store klasser, og har mange elever uten ekstra ressurser som trenger litt ekstra oppfølging. De høytpresterende elevene er i stor grad avhengige av en engasjert lærer som strekker seg lenger enn det som kreves av henne for å få den opplæringen de har behov for – og rett på.

## 6.1. Konkrete råd til lærere

Jeg vil komme med noen svært konkrete råd til lærere for å utfordre de høytpresterende skriverne. Rådene bygger på teori, tidligere forskning om høytpresterende elever, egne erfaringer og funn fra det empiriske materialet i denne masteroppgaven. Læreryrket er travelt, og det er vanskelig å finne tid til å tilrettelegge for de aller sterkeste. De forslagene jeg kommer med kan være fullt mulige å gjennomføre, selv i en hektisk hverdag.

- *Eksplisitt og prosessorientert skriveundervisning:* De høytpresterende skriverne bør få skriveoppgavene før gjennomgangen av modelltekstene. Da kan de begynne å planlegge teksten sin hvis de synes undervisninga går sakte.
  - Responsen må komme underveis i skriveprosessen og være selektiv, både rose og kritisere spesifikke deler av teksten og gi elevene mulighet til å utvikle teksten sin videre.
- *Mange forskjellige skriveoppgaver elevene kan velge mellom:* Minst én av oppgavene må være ment for de høytpresterende skriverne. Denne skriveoppgaven kan godt gi

noen føringer for tekststruktur, men samtidig åpne for at elevene har mulighet til å velge tema, sjanger og målgruppe selv. Her er to eksempler:

- Skriv en kreativ tekst som inneholder både indre monolog og replikker. Bruk den indre monologen og replikkene til å vise hvordan mennesker ofte kan si én ting, men mene noe helt annet. Trekk gjerne inn noen av de filosofiske spørsmålene vi har jobbet med i samfunnsfag og KRLE denne uka.
  - Kommuneøkonomien er dårlig, og lokalpolitikere har bestemt seg for å stenge biblioteket på ubestemt tid for å spare penger. Se for deg at du er en pensjonist som bruker biblioteket hver dag til å lese aviser og treffe venner. I helgene tar du med deg barnebarna på lesestund og konserter. Hva synes du om avgjørelsen til kommunestyret? Hvordan kan du påvirke beslutningen deres? Skriv en tekst i en valgfri sjanger.
- *Strengere vurderingskriterier:* Vær åpen med de sterkeste elevene om at det stilles strengere krav til dem fordi de allerede mestrer kriteriene resten av klassen forholder seg til. De må kunne forvente respons som svarer til det nivået det kreves av dem
  - *Eksperimentering med språk, stil og sjanger:* De høytpresterende elevene bør få skriveoppgaver som lar dem utforske og eksperimentere, og bli oppmuntret til å lage en privat eller offentlig litterær blogg, diktkonto på Instagram eller bli bidragsyter i et nettmagasin.
    - Lån kreative skriveoppgaver og -øvelser fra Tordis Irene Fosses *Skrivelysten?* (Fosse, 2013).
    - Bruk skriveoppgaver fra s. 94 og utover i Ella Cosmovici Idsøes *Elever med akademisk talent i skolen* (Idsøe, 2014).
  - *Les variert litteratur:* Samarbeid med skolebibliotekaren om å oppfordre de høytpresterende elevene til å lese tekster som kan utfordre og inspirere dem. Gi dem i oppgave å skrive bokanmeldelser og anbefale bøker til hverandre
  - *Akselerering:* Informer de høytpresterende skriverne og foreldrene deres om hvor de kan finne halvtårsplaner for skolen sånn at elevene har mulighet til å undersøke temaene de skal ha neste uke hvis de kjeder seg. Hvis læreboka er god, kan elevene



oppmuntres til å bla i den og gjøre seg kjent med den utover det den blir brukt til i fellesundervisninga.

- *Fordypning:* Finn materiale de høytpresterende skriverne kan fordype seg i når undervisninga blir for lett for dem, eller gi dem i oppgave å finne materialet selv. Når klassen lærer om brev og dagboktekster, kan de for eksempel lese brev av kjente norske forfattere og prøve å etterligne stil og språkbruk. Eventuelt kan de «oversette» brevet til en moderne språkdrakt og medium, som for eksempel en Messenger- eller Whatsapp-melding.
- *Samarbeidsgruppe:* Dersom det er flere høytpresterende skrivere i klassen eller på trinnet, kan de settes sammen i en responsgruppe. Elevene i gruppa kan øve seg på å gi hverandre underveisrespons. Det kan være verdifullt å diskutere hvordan god respons bør være, med utgangspunkt i lærerens underveisrespons.
- *Nivådeling:* Dersom det lar seg gjøre, kan flere lærere på trinnet samarbeide om skriveundervisninga. Med tre eller flere lærere kan trinnet deles inn i tre nivåer. Nivåene bør være midlertidige sånn at elevene kan velge forskjellige nivå når det undervises om for eksempel argumenterende tekster og lyrikk. Bruk denne organiseringa én eller flere ganger.
- *Forfatterbesøk:* Inviter forfattere inn i klasserommet. Forfatterbesøk er gøy og inspirerende, men hvorfor skal elevene sitte stille og høre på det de har å si? Hør med en lokal forfatter om vedkommende kan tenke seg å ha skrivekurs for klassen.

Som diskutert i kapittel 2 finnes det ikke så mye forskning om høytpresterende elever, og spesielt ikke i norskfaget. Vi trenger større forskningsarbeid som kan si noe om hva som skiller disse elevene fra andre elever. Hvordan er situasjonen deres i den offentlige skolen? Hvordan skiller de seg fra andre elever med tanke på trivsel og læring? Hvordan forholder lovverket og rammeplanene seg til denne elevgruppa? Samtidig trenger vi politisk vilje til å prioritere dem. Elevene i fellesskolen er en svært heterogen gruppe. Det er lite realistisk å forvente at de høytpresterende elevene skal kunne få dekket alle behovene sine med de ressursene lærere har i dag. Situasjonen kan imidlertid forbedres for denne elevgruppa.

Høytpresterende elever kan ikke overlates til seg selv, og de må ikke ignoreres. Det er for galt at 15-åringene skal lengte etter å få lære noe nytt i timene, sånn som June og Ida:



June: Det er jo gildt å lære nye ting,  
og det er gildt å få til nye ting. Og ikke bare gå i det samme hele tiden,  
på en måte gjenta og gjenta, dette kan jeg, greit, og så videre.

Ida: Og jeg skjønner jo at det er noen elever som trenger det,  
men sånn... Da kunne jo vi fått noe annet.

(Vedlegg 7, s. 35).



## 7. Referanseliste

Abusdal, Ingunn. (2011). Elevers strategier for løsning av matematikkoppgaver – En sammenligning av noen sterke og svake elever på 9. trinn. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32317>

Anderson, Sissel & Hertzberg, Frøyis. (2005). Studie 9: Å ta en risk – «Utfordrerne» blant eksamensskriverne. I: Berge, Kjell Lars; Evensen, Lars Sigfred; Hertzberg, Frøydis; Vagle, Wenche (red.). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 2. Norskeksamen som tekst* (s. 275-301). Oslo: Universitetsforlaget.

Bakhtin, Mikhail Mikailhovitsj. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste.

Barsten, Ruth. (21.10, 2016). Superintelligente Finn var håpløs på skolen. *NRK Hedmark og Oppland*. Hentet fra <https://www.nrk.no/ho/superintelligente-finn-var-haplos-pa-skolen-1.13183607>

Berge, Kjell Lars. (1988). *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*. Oslo: LNU/Cappelen.

Berge, Kjell Lars. (2005). Studie 6: Tekstkulturen og tekstkvalitet. I: Berge, Kjell Lars; Evensen, Lars Sigfred; Hertzberg, Frøydis & Vagle, Wenche (red.). *Ungdommers skrivekompetanse: bind 2. Norskeksamen som tekst* (s. 11-190). Oslo: Universitetsforlaget.

Berge, Kjell Lars; Evensen, Lars Sigfred & Thygesen, Ragnar. (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*, 27(2), 172-189, DOI: 10.1080/09585176.2015.1129980. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2015.1129980>

Berge, Kjell Lars & Skar, Gustaf. (2015). *Ble elevene bedre skrivere? Intervensjonseffekter på elevers skriveferdigheter og skriveutvikling*. (NORM, rapport 2/2015). Hentet fra <http://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/PPU3220/h16/ble-elevne-bedre-skrivere.pdf>

Brevik, Lisbeth M. & Gunnulfsen, Ann Elisabeth. Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial. *Acta Didactica Norge*, 10(2), s. 212-234. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2554/2466>

Bruner, Jerome S. (2006). *In Search of Pedagogy Volume 1. The selected works of Jerome S. Bruner*. New York: Routledge.

Buli-Holmberg, Jorun; Nilsen, Sven & Skogen, Kjell (red.). (2015). *Kultur for tilpasset opplæring. Skolelederrollen, lærerrollen og planleggingsarbeid*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Cosmovici, E. M. & Cretu, C. (2004) High ability children identification and educational intervention. Education in the Third Millennium. Danubius. University Publ. House, Galati.

Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). *4 elementer i god feedback i gymnasiet*. Hentet fra <https://www.eva.dk/e-magasinet-evaluering/2017/evaluering-martsII-2017/plakat-4-elementer-i-god-feedback-i-gymnasiet>

Deci, Edward L.; Koestner, Richard & Ryan, M. Richard. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*, 2001, Vol.71(1), s.1-27.

Dysthe, Olga & Hertzberg, Frøydis. (2009). Den nyttige tekstresponsen – hva sier nyere forskning? I: Haugaløkken, Ove Kristian; Evensen, Lars Sigfred; Hertzberg, Frøydis & Otnes, Hildegunn (Red.). *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 35-43). Oslo: Universitetsforlaget.

Engelstad, Jenny Gran. (2012). *Lærernes tilpassningsarbeid for evnerike elever i den norske skolen: Hvordan arbeider lærere med å tilrettelegge for gode læringsvilkår for evnerike elever, og hvilke utfordringer ligger i dette arbeidet?* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Hedmark), hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/132723>

Engen, Gro & Østerud, Maia. (2013, 02.11). – Vi skal også hjelpe evnerike barn. *NRK Dokumentar*. Hentet fra <https://www.nrk.no/dokumentar/--vi-skal-ogsaa-hjelpe-evnerike-barn-1.11329559>

Evensen, Lars Sigfred. (2003). Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet). Sammendragsrapport juni 2003. NTNU. Hentet fra <http://www.forskningsradet.no/csstorage/vedlegg/evensen.pdf>

Fjelly, B. og Bjerkeseth, A. W. (29.09, 2015). August (12) tar matte med fire år eldre elever. *NRK Buskerud*. Hentet fra <http://www.nrk.no/buskerud/prosjekt-skal-lofte-de-skoleflinke-1.12577225>

Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Flower, Linda & Hayes, John. (1991). En teori om skriving som kognitiv prosess. I: Bjørkvold, Eva & Penne, Sylvi (red.), *Skriveteori* (s. 102-126). LNU/Cappelen.
- Frøysa, Kaja. (2016, 23.08). Superintelligente barn [podcast]. NRK: *Ekko*. Hentet fra <http://nl.nrk.no/podkast/aps/20062/ekko - et aktuelt samfunnsprogram 2016-8-23 1225 3620.MP3>
- Gardner, Howard. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.
- Gee, James Paul. (2015). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. London & New York: Routledge.
- Gjestad, Ingrid S. (2016). *Jakten på meningsfulle skrivesituasjoner i norskfaget. En studie av ungdomsskoleelevers opplevelser og lærerens tilrettelegging*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger), I. S. Gjestad, Stavanger.
- Gourvenec, Aslaug Fodstad. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevers retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. I *Nordic Journal of Literacy Research*, Vol. 2, 2016, s. 1-18. Hentet fra <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/271>
- Gourvenec, Aslaug Fodstad. (2017). *"Det rister litt i hjernen". En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis*. (Doktorgradsavhandling), Det humanistiske fakultet, Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Grønmo, Liv Sissel; Jahr, Einar; Skogen, Kjell & Wistedt, Inger. (2014). *Matematikk talenter i skolen - hva med dem?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hansen, K. (2015). «De klarer seg uansett». *Utdanning*, 2015 (21), 47.
- Hellvik, Hanne. (2016, 02.05). Høyt presterende elever har også behov for tilpasset undervisning. *bsnett.no. Søgne og Songdalen Budstikke på nett*. Hentet fra <http://www.bsnett.no/nyheter/hyt-presterende-elever-har-ogsaa-behov-for-tilpasset-undervisning/cbbpeb!dOfJyfcgDa@L2w17BrbREw/>
- Hilmer, Ingrid. (2015). *De klarer seg vel selv? Om tilpasset opplæring for faglig sterke elever i norsk skriveundervisning på ungdomstrinnet*. (Bacheloroppgave, Universitetet i Stavanger). I. Hilmer, Stavanger.
- Hofset, A. (1968). *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Høgskolen i Lillehammer. (s.a.). Skrive en god oppgave. Hentet den 31.05.2017 fra [http://www.hil.no/layout/set/print/biblioteket/akademisk\\_skriving/skriving/skrive\\_en\\_god\\_oppgave](http://www.hil.no/layout/set/print/biblioteket/akademisk_skriving/skriving/skrive_en_god_oppgave)

Håland, Anne (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skriving på mellomtrinnet: Ei undersøking av korleis modelltekstar set spor i elevtekstar og korleis elevar posisjonerer seg i ulike sakprega skrivesituasjonar* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/185951>

Håland, Anne. (2016). *Skrivedidaktikk. Korleis støtta elevane si skriving i fag?* Oslo: Universitetsforlaget.

Idsøe, Ella Maria Cosmovici (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.

Idsøe, Ella Maria Cosmovici (2015). *Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/stort-laringspotensial/>

Igland, Mari-Ann. (2008). *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.

Ims, Kristin. (2014). *Tilpasset opplæring til evnerike elever i matematikk*. (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger). Universitetet i Stavanger, Stavanger. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/196768>

Imsen, Gunn. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Iversen, Harald Morten & Otnes, Hildegunn. (2016). *Å lære å skrive. Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jelstad, J. (11.04, 2016). *Evnerike elever lærer best sammen med andre*. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2016/april/evnerike-elever-larer-best-sammen-med-andre/>

Johnsen, S. (21.04, 2016). *Stort engasjement omkring skole for evnerike barn*. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2016/april/stort-engasjement-omkring-skole-for-evnerike-barn/>

Jøsendalutvalget. (s.a.) *Mandatet*. Hentet den 13.03 fra <http://www.josendalutvalget.no>

Kringstad, Trude & Kvithyld, Trygve (2013). Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*, 2013 (2), 71-79.

Kunnskapsdepartementet. (2010). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolel/id640249/>

Kvistad, Anne Holten & Smemo, Jorun. (2015). Den gode skriveoppgaven? En studie av fellestrekk ved vellykkede skriveoppgaver fra Normprosjektet. I: H. Otnes (red.), *Å invitere elever til skrivning. Ulike perspektiver på skriveoppgaver* (s. 221-242). Bergen: Fagbokforlaget/LNU.

Kvithyld, Trygve & Kringstad, Trude. (2013). Modellering af fagtekster – eksplisitt skriveundervisning skaber skrivelyst og mestring. I: S. Madsbjerg & K. Friis (red.), *Skrivelyst i fagene* (s. 195-209). Dansk psykologisk forlag.

Kvithyld, Trygve og Aasen, Arne Johannes. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om læsning*, 2011 (9), 10-16.

Kyed, Ole & Baltzer, Kirsten (red.). (2005). *Undervisning af elever med særlige forudsætninger*. Vejle: Kroghs forlag.

Kaarby, Maren. (2012). *Sterke skrivere, ulike veier til målet. Skrivestrategier for to elever på 10. trinn*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). M. Kaarby, Oslo.

Lenvik, A. (2016, 22.10). Barn med høy intellektuell kapasitet har også rett på spesialundervisning. *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/kultur/barn-med-hoy-intellektuell-kapasitet-har-ogsaa-rett-pa-spesialundervisning/63980505>

Lorentzen, V. (2015). *Hva gjør elevene når de skriver? Bruk av skjermopptak for å fange elevenes skrivestrategier – en nærstudie av to elevers skriveprosesser*. (Masteravhandling, Høgskolen i Sør-Trøndelag). V. Lorentzen, Trondheim.

Lunås, Anne Dorte. (2015, 07.05). Mensaungdommen. *P3*. Hentet fra <http://p3.no/dokumentar/mensaungdommen/>

Mossige, Margrunn. (2014). Tredeling av skriveprosessen for bedre underveisvurdering. Presentasjon av verktøyet Skrivetrappa og et undervisningsopplegg hvor veiledning settes i system. I: Kringstad, Trude & Kvithyld, Trygve. *Vurdering av skriving* (s. 29-38). Bergen: Fagbokforlaget.

NESH publikasjon. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. Hentet den 11.04.2017 fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)

Nesse, Christine. (2014). *Å være lærer for evnerike elever. Personlige og profesjonelle kvaliteter hos læreren – en litteraturstudie*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). C. Nesse, Oslo.

Nilsen, Harald. (2005). Kva sier sensor? Sensor kommentarer om tekstkvalitet. I: Berge, Kjell Lars; Evensen, Lars Sigfred; Hertzberg, Frøydis & Vagle, Wenche (red.). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 1. Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente – Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>

Ongstad, Sigmund. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringsloven (1999). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Peterson, Art. (2001). NAEP/NWP Study Link Between Assignments, Better Student Writing. *The Voice* 6(2). Berkeley: National Writing Project. Hentet den 07.03.2017 fra <https://www.nwp.org/cs/public/print/resource/112>

Prop. 46 L (1997-1998). (1998). *Om lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.

Rammeplan for GLU 1-7. (2016) Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>

Rammeplan for GLU 5-10. (2016) Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>



Ringheim, Trude. (2013, 25.08). Anbefalte David Toska å lese «Forbrytelse og straff». *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/kultur/anbefalte-david-toska-a-lese-forbrytelse-og-straaff/62210806>

Ruud, Marianne. (2009). Vi vil gi flinke tilpasset opplæring. *Bedre skole*, 2009 (3), 46-47.

Rødal, Aina. (2016, 15.09). Hvordan undervise elever som presterer høyt? *Forskning.no*. Hentet fra <http://forskning.no/2016/09/hoytpresterende-elever-tilpasset-opplaering/produisert-og-finansiert-av/uio>

Røyeng, Monica Solheim. (2010). *Elevs bruk av lærerkommentarer: Elevperspektiv på undervisningsvurdering i skriveopplæringen på ungdomstrinnet*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). M. S. Røyseng, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32366>

Skjelten, Sidsel Merete. (2013). *Jakta på kvalitetsforskjellar i elevane sine tekstar. Kva skil gode tekstar frå middels gode?* (Doktorgradsavhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.

Skogen, K. (2010). *Evnerike barn i den norske skolen*. *Skolepsykologi*, nr. 2, s. 5–12.

Skogen, Kjell. (2012). *Evnerike barn - en spesialpedagogisk gave*. I: Befring, Edvard & Tangen, Reidun (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 540-558). Oslo: Cappelen Damm.

Skogen, Kjell og Idsøe, Ella Cosmovici (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Skrivelyst. (s.a.). [Facebook-side]. Hentet den 04.05.2017 fra <https://www.facebook.com/skriveleir/>

Skriresenteret & HiST. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skrivning på ungdomstrinnet*. Hentet fra [https://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet\\_Bakgrunnsdokument\\_skriving\\_vedlegg\\_4.pdf?epslanguage=no](https://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_skriving_vedlegg_4.pdf?epslanguage=no)

Skriresenteret. (2013, 16.04). *Skrivehjulet*. Hentet fra <http://www.skriresenteret.no/ressurser/skrivehjulet/>

Skrivesenteret. (2013b, 14,06). Skrivetrekanten: videoforedrag med Jon Smidt. Hentet fra <http://www.skrivesenteret.no/ressurser/skrivetrekanten-videoforedrag-med-jon-smidt-ny/>

Smedsrud, Jørgen og Skogen, Kjell. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Fagbokforlaget.

Smidt, Jon. (2008). Skrivning og skriveformål – barns og unges veier til ulike fag. I: Lorentzen, Rutt Trøite & Smidt, Jon. *Å skrive i alle fag* (s. 22-36). Oslo: Universitetsforlaget.

Smith, Mary Ann & Swain, Sherry. (2011). *Wise Eyes. Prompting for Meaningful Student Writing. National Writing Project*. University of California. Hentet fra [https://www.nwp.org/cs/public/download/nwp\\_file/15440/Wise\\_Eyes.pdf?x-r=pcfile\\_d](https://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/15440/Wise_Eyes.pdf?x-r=pcfile_d)

Snicket, Lemony. (2000). *En grufull begynnelse*. Oslo: Cappelen.

Sousa, David A. (2003) *How the Gifted Brain Learns*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Strand, Lisa Stien. (2012). «Kanskje jeg har lyst på ei utfordring, eller noe sånt?». *Tilpasset opplæring for den faglig sterke eleven med fokus på skjønnlitteraturundervisning*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Nordland). L. S. Strand, Universitetet i Nordland.

Sæverot, H. (2016, 14.02). *Tolstoj – mer enn en romanforfatter*. Hentet fra <http://innsikt.bt.no/tolstoj-mer-enn-en-romanforfatter/>

Toropainen, Outi & Lahtinen, Sinikka. (2014). Knapp, torftig eller helt enkelt kort? *Längd* som ett kriterium i bedömningen av argumenterande texter. I: Skaftun, Atle; Uppstad, Per Henning & Aasen, Arne Johannes (red.). *Skriv! Les! 2. Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. Bergen: Fagbokforlaget.

Torvatn, Anne Charlotte. (2009). Sjangeropplæring – eksplisitt eller implisitt? I: J. Smidt (red.). *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 317-323). Oslo: Universitetsforlaget.

TV2. (2014, 28.10). Intelligente elever dropper ut av skolen. Hentet fra <http://www.tv2.no/v/854431/>

Udberg-Helle, Cecilie Eikefjord. (2013). *Why let them walk when they can fly? Tilpasset opplæring og høyt begavede barn*. (Masteravhandling, Høgskulen i Sogn og Fjordane/Universitetet i Bergen). Hentet fra <http://bora.uib.no/handle/1956/6771>

Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. (2016). Hovedresultater fra PISA 2015. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/pisa-2015/>

Vagle, Wenche. (2005). Studie 10: Tekstlengde + ordlengdesnitt = kvalitet? Hva kvantitative kriterier forteller om avgangselevenenes skriveprestasjoner. I: Berge, Kjell Lars; Evensen, Lars Sigfred; Hertzberg, Frøydis & Vagle, Wenche (red.). *Ungdommers skrivekompetanse. Bind 1. Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Wendelborg, Christian & Caspersen, Joakim. (2016). *Høyt presterende elevers vurdering av læringsmiljøet. Analyser av Elevundersøkelsen 2013 og 2014*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Høyt-presterende-elevers-vurdering-av-læringsmiljøet--Analyser-av-Elevundersøkelsen-2014-og-2014.aspx>

## 7.1. Oversikt over figurer og tabeller

Figur 1: Visuell representasjon av masteroppgaven, s. 5.

Figur 2: Hva skal til for at høytpresterende elever føler seg trygge? s. 17. Hentet fra Brevik & Gunnulfsen, 2016, s. 224.

Figur 3: Skrivemodellens struktur, s. 30. Hentet fra Flower & Hayes, 1991, s. 108.

Figur 4: Skrivehjulet, s. 37. Hentet fra Skrivesenteret, 2013.

Figur 5: Skrivetrekanten, s. 38. Hentet fra Skrivesenteret, 2013b.

Figur 6: Fisken, s. 62. Hentet fra Høgskolen i Lillehammer, s.a.

Tabell 1: Begrepsbruk, s. 10.

Tabell 2: Metodiske tilnærminger, s. 49.

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elever og foresatte .....	1
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærere .....	2
Vedlegg 3: Spørreskjema til elever .....	3
Vedlegg 4: Spørreskjema til lærere .....	4
Vedlegg 5: Resultat fra elevspørreskjemaene .....	5
Vedlegg 6: Intervjuguide elevintervju .....	6
Vedlegg 7: Transkriberte elevintervju .....	7
Vedlegg 8: Transkriberte lærerintervju .....	46
Vedlegg 9: Prosjektgodkjenning fra NSD .....	82

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elever og foresatte

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

#### Til eleven

Jeg er en student som skriver masteroppgave om elever på ungdomstrinnet som får karakteren 5 eller 6 i norsk skriftlig. Jeg ønsker å finne ut av hvordan de går fram når de skriver en tekst, og hva de trenger hjelp til. For å finne ut av det, må jeg snakke med noen elever som gjør det bra i norsk. Derfor håper jeg at jeg kan få lov til å snakke med deg. Hvis du sier ja, kommer du først til å få et spørreskjema som du skal svare på. Når jeg har lest svarene, samler jeg deg og noen andre elever til en intervju-samtale. Alt kommer til å skje på skolen, og du blir anonymisert i oppgaven jeg skriver.

#### Til foresatte

Jeg er en student ved UiS som skriver masteroppgave i norskdidaktikk. Tema for oppgaven er tilrettelagt opplæring i skriving for elever på ungdomstrinnet som får karakteren 5 eller 6 i norsk. Jeg er interessert i å finne ut hva slags støtte disse elevene trenger i skriveprosessen sin, og hvilke skrivestrategier de bruker. Derfor håper jeg at du/dere vil la barnet ditt/deres delta i dette forskningsprosjektet.

Jeg har fått tillatelse av skolens ledelse til å gjennomføre undersøkelsen. Undersøkelsen vil foregå i skoletida, på skolen.

#### Hva innebærer deltakelse i forskningsprosjektet?

En deltakelse i dette prosjektet innebærer at eleven først svarer på et spørreskjema, og deretter deltar i en intervjusamtale. Spørsmålene handler blant annet om hva slags respons eleven har behov for å få på tekstene sine, hva slags skriveundervisning han/hun lærer best av og hvordan han/hun jobber med å skrive en tekst. For å kunne konsentrere meg mest mulig om det som blir sagt i intervjuet, ønsker jeg å bruke lydopptaker.

#### Hva skjer med informasjonen?

Det er bare jeg som skal ha tilgang til personopplysningene. Jeg er kun interessert i svarene fra eleven om skriving, og det er disse som kommer til å bli brukt og analysert i masteroppgaven. All informasjon som blir presentert i oppgaven blir anonymisert. Altså kommer jeg verken til å bruke elevens eller skolens navn i oppgaven. Lydopptaket fra intervjuet skal heller ikke høres av andre enn meg, og det vil sammen med andre personopplysninger bli slettet etter at oppgaven er bestått.

Det er helt frivillig å delta i studien, og eleven kan trekke seg underveis i studien uten å oppgi noen grunn. Hvis du har spørsmål

om forskningsprosjektet, ta gjerne kontakt med meg eller veileder for prosjektet.

Med vennlig hilsen

Ingrid Hilmer

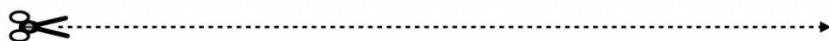
Telefonnummer / [e-postadresse](#)

Veileder:

Førsteamanuensis Sidsel M. Skjelten

[e-postadresse](#)

Universitetet i Stavanger, 21.02.2017



## Samtykke til deltakelse i forskningsprosjekt

Klipp av lappen og lever den tilbake til skolen.

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet, og er villig til å la barnet mitt, \_\_\_\_\_, delta.

(Fornavn)

\_\_\_\_\_  
(Foresattes signatur)

\_\_\_\_\_  
(Dato)

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til lærere

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg er en student ved UiS som skal skrive masteroppgave i norskdidaktikk. Tema for oppgaven er tilrettelagt opplæring i skriving for elever på ungdomstrinnet som får karakteren 5 eller 6 i norsk. Jeg er interessert i å finne ut hva slags støtte disse elevene trenger i skriveprosessen sin, og hvilke skrivestrategier de bruker. Som en del av oppgaven ønsker jeg intervju å noen av disse elevene og lærerne som underviser dem.

#### Hva innebærer deltakelse i forskningsprosjektet?

Deltakelse i denne studien vil bety at du først svarer på et spørreskjema. Etter dette vil jeg invitere deg til en intervjusamtale der jeg stiller spørsmål om blant annet hvordan du gir de sterkeste skriverne dine støtte i undervisninga, hva du har inntrykk av at de lærer mest av og hva slags tekstrespons du gir dem. Jeg ser for meg at intervjuet vil vare i ca. 30 minutter. For å kunne fokusere mest mulig på intervjuet ønsker jeg å bruke en lydopptaker.

#### Hva skjer med informasjonen?

Alle personopplysninger skal behandles konfidensielt og anonymiseres. Jeg kommer altså verken til å bruke ditt eller skolens navn i masteroppgaven. Lydopptaket fra intervjuet skal ikke høres

av andre enn meg, og det vil sammen med andre personopplysninger bli slettet etter at oppgaven er bestått.

Det er helt frivillig å delta i studien, og du kan trekke deg underveis uten å oppgi noen grunn. Hvis du har spørsmål om forskningsprosjektet, ta gjerne kontakt med meg eller veileder for prosjektet.

Med vennlig hilsen

Ingrid Hilmer

Telefonnummer / [e-postadresse](#)

Veileder:

Førsteamanuensis Sidsel M. Skjelten

[e-postadresse](#)

*Universitetet i Stavanger, 30.01.2017.*

### Vedlegg 3: Spørreskjema til elever

## Spørreskjema om skriving i norskfaget til elever

Du kan svare i kort og oppsummerende på spørsmålene. Bruk gjerne stikkord hvis du vil.

### Inspirasjon og motivasjon

Hva motiverer deg til å skrive en tekst?

Hva slags tekster liker du best å skrive? (For eksempel kreative/skjønnlitterære, fagtekster, korte, lange.)

Hvordan skal skriveundervisninga være for at du skal lære best mulig? (For eksempel bruk av modelltekster, lære sjangerkjennetegn, skrive en tekst felles i klassen.)

Hva er det som har gjort at du er blitt flink til å skrive?

### Skrivestrategier

Hvordan planlegger du en tekst før du begynner å skrive?

Forandrer du på teksten din mens du skriver den? Hva forandrer du?

### Respons

Får du respons på teksten din når du skriver den? Hvem får du da respons av?

Hvordan bruker du respons når du holder på å skrive en tekst?

Hva slags respons fra læreren er nyttig for deg å få på teksten etter at du er ferdig med den?

Hvordan bruker du sluttresponsen videre neste gang du skal skrive?

### **Oppsummering og tips til andre**

Hvilke råd vil du gi til andre elever for at de skal bli bedre til å skrive?

Hvilke råd vil du gi til meg som framtidig norsklærer når jeg møter elever som er like gode til å skrive som deg?

Hva hjelper deg til å bli enda bedre til å skrive?

## **Vedlegg 4: Spørreskjema til lærere**

### **Spørreskjema til lærere om sterke skrivere i norskfaget**

#### **Skrivestrategier**

Hvordan tilrettelegger du for de elevene som er sterke i norsk skriftlig?

Er det noen deler av skriveprosessen de trenger ekstra hjelp til?

#### **Respons**

Hva slags lærerstøtte har du inntrykk av at de sterke skriverne trenger?

Hva slags støtte fra medelever eller andre jevnaldrende har du inntrykk av at de setter pris på?

#### **Tips til andre**

Hvordan ville du tilrettelagt for de sterke skriverne hvis du hadde hatt alle ressursene du trenger?

Hvilke utfordringer møter de i den ordinære skriveopplæringa i skolen?

Hvilke råd til du gi til meg som framtidig norsklærer når jeg møter sterke skrivere i klasserommet mitt?



## Vedlegg 5: Resultat fra elevspørreskjemaene

A=Anne, B=Bente, C=Christer, E=Elise, F=Frida, G=Gunnar,

I=Ida, J=June, K=Kjell

	Elev:	A	B	C	E	F	G	I	J	K	Ant.
<b>Hva inspirerer deg til å skrive?</b>	Gode karakterer	X	X	X							3
	Mestring		X		X						3
	Opplevelser	X						X		X	2
	Gode skriveoppg.	X				X	X		X		4
<b>Hva slags tekster liker du best å skrive?</b>	Fagtekster		X	X	X				X		4
	Drøftende tekster	X							X	X	3
	Fortellinger	X			X	X	X	X		X	6
	Humoristisk				X						1
	Dikt							X			1
	Lange tekster		X	X		X	X			X	5
	Medium tekster	X		X							2
	Korte tekster			X			X				2
<b>Hva slags undervisning lærer du mest av?</b>	Modelltekster		X	X		X		X	X	X	6
	Sjangerkjennetegn		X		X	X				X	4
	Respons				X		X				2
	Fellesundervisning	X									1
	Lærerikt	X									1
	Gøy	X									1
	Variert			X							1
<b>Hvordan har du blitt flink til å skrive?</b>	Egen innsats	X	X		X					X	4
	Flinke lærere	X		X							2
	Engasjert forelder	X									1
	Lest mye					X		X	X		3
	Interesse				X	X			X	X	4
	Ambisjoner		X		X						2

	Elev:	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Ant.
<b>Skrivestrategier</b>											
<b>Hvordan planlegger du en tekst før du begynner å skrive?</b>	Disposisjon	X	X			X	X		X		5
	Tankekart		X								1
	Stikkord		X		X						2
	Research					X					1
	Vurdere idéen			X			X	X		X	4
<b>Forandrer du på teksten din mens du skriver den?</b>	Skrivefeil	X	X								2
	Endrer ord					X			X	X	3
	Endrer setninger	X					X				2
	Vurderer helheten			X	X			X			3
	Endrer hyppig			X	X	X					3
<b>Respons</b>											
<b>Får du respons mens du skriver?</b>	Lærere	X	X		X		X	X	X	X	7
	Foreldre	X	X	X	X	X			X	X	7
	Medelever							X		X	2
<b>Hvordan bruker du responsen?</b>	Følger veiledninga	X	X		X	X	X	X	X	X	8
	Vurderer responsen			X							1
<b>Hva slags lærerrespons er nyttig når teksten er ferdig?</b>	Ros		X		X			X			3
	Kritikk		X		X	X	X	X	X	X	7
	Rettskriving	X		X					X		3
	Språkvask			X					X		2
	Formattering	X									1
<b>Hvordan bruker du responsen neste gang?</b>	Tas til ettertanke	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9
	Tas fysisk med				X	X					2

	Elev:	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Ant.
<b>Oppsummering og tips til andre</b>											
<b>Råd til andre elever for at de skal bli bedre til å skrive</b>	Følge med i timen	X		X							2
	Bruk modelltekst							X			1
	Bruk respons				X						1
	Skrive mye		X			X	X		X		4
	Følelser i teksten									X	1
	Motivasjon		X		X	X	X				4
	Lese			X		X		X	X		4
	Foreldrehjelp			X							1
Variert setningsstart	X									1	
<b>Råd til meg når jeg møter elever som deg</b>	God respons	X	X		X	X	X	X	X		7
	Gi utfordringer	X				X		X	X	X	5
	Be om å lese			X							1
	Få engasjerte			X							1
<b>Hva gjør deg enda bedre til å skrive?</b>	Respons	X	X		X	X		X	X		6
	Motivasjon		X					X			2
	Modelltekster							X			1
	Lese					X	X			X	3
	Skrivestrategier			X					X		2
	Formelle ferdigheter						X				1

## Vedlegg 6: Intervjuguide elevintervju

### Inspirasjon og motivasjon

Hva motiverer deg til å skrive en tekst?

Hva slags tekster liker du best å skrive? (For eksempel kreative/skjønnlitterære, fagtekster, kort, lange.)

Hvordan skal skriveundervisninga være for at du skal lære best mulig? (For eksempel bruk av modelltekster, lære sjangerkjennetegn, skrive en tekst felles i klassen.)

Hva er det som har gjort at du er blitt flink til å skrive?

### Skrivestrategier

Hvordan planlegger du en tekst før du begynner å skrive?

Bruker du tankekart eller disposisjon?

Endrer du planen din underveis?

Føler du at skriveprosessen er en lineær prosess (planlegge, skrive, revidere) eller sirkulær (planlegge, skrive, revidere, skrive, planlegge osv.)?

Forandrer du på teksten din mens du skriver den? Hva forandrer du?

Endrer du mest på skrivefeil? Ord og setninger? Eller fjerner du eller legger til hele avsnitt?

## Respons

Får du respons på teksten din når du skriver den? Hvem får du da respons av?

Hva slags respons får du av foreldrene dine?

Hvordan bruker du respons når du holder på å skrive en tekst?

Hva slags respons fra læreren er nyttig for deg å få på teksten etter at du er ferdig med den?

Vil du helst ha kritikk eller ros?

Hvordan bruker du sluttresponsen videre neste gang du skal skrive?

Hva slags respons er mest nyttig?

## Oppsummering og tips til andre

Hvilke råd vil du gi til andre elever for at de skal bli bedre til å skrive?

Hvilke råd vil du gi til meg som framtidig norsklærer når jeg møter elever som er like gode til å skrive som deg?

Hva hjelper deg til å bli enda bedre til å skrive?

## Vedlegg 7: Transkriberte elevintervju

*Latter er markert med «hehe». Der det står for eksempel ABC: betyr det at Anne, Bente og Christer snakker i kor. Setninger som blir avbrutt av at en annen snakker, er markert med en bindestrek på slutten. Hvis vedkommende fortsetter der hen ble avbrutt etter at den andre har snakket ferdig, er det markert med en bindestrek i begynnelsen av setningen. Ord med trykk er skrevet med STORE bokstaver. Der informantene har brukt stedsnavn eller navn på andre personer enn informantene, er det sensurert med en klammeform: [stedsnavn].*

## Elevintervju 8. trinn

*I=Ingrid, A=Anne, B=Bente, C=Christer.*

I: Ehm, så på hva som motiverer dere til å skrive en tekst, så har dere skrevet gode karakterer alle sammen.

A: Ja.

B: Ja.

C: Mhm.

I: Men... er det den viktigste grunnen til at dere skriver en tekst?

B: Nei, det er jo at vi får det til, liksom. Eller at vi vet at vi gjør det godt.

I: Mhm.

C: Så... få belønning for strevet å skrive en tekst. Så kan det være godt å få en god karakter og vise at - eller, det betyr at du har gjort en god jobb.

I: Så det karakteren mest sann... eh, en slags bekræftelse på at dere har gjort det bra?

ABC: Ja.

I: Ja. Men hender det at dere skriver noe bare for gøy, selv om det ikke er på skolen?

A: Jeg tror jeg har gjort det noen ganger -

B. Jeg også.

A: - men ikke sann skikkelig.

B. Ja.

C: Nei, ikke skrevet sann veldig lange tekster.

I: Nei. Men litt av og til, bare?

C: Ja...

I: Hva liker dere best å skrive, da?

B: Fagtekst.

A: Sann drøftende tekster.

C: Jeg liker å skrive fagtekst hvis det er mange kilder å skrive ut ifra.

I: Hvorfor liker dere å skrive fagtekst?

A: Det er liksom... du har jo fakta, så er det jo bare å skrive ut ifra faktaen.

B: Ja.

A: Og... ja.

I: Synes dere at det er lettere å skrive fagtekst enn...?

AB: Ja.

C: Ja.

I: Ja.

C: Jeg synes det er lettere å... nei, det er litt vanskeligere å være kreativ og finne på ting når jeg skal skrive.

I: Men liker dere da best saktekster hvor dere kan bare skrive fakta, eller hvor dere kan skrive det dere mener?

A: Jeg liker best når du kan skrive dine egne meninger.

I: Er det fordi du har mange meninger, eller bare...?

A: Nei, jeg synes det er liksom... Gildt å skrive om, på en måte.

I: Bare liker å argumentere?

A: Ja.

I: Ja. Ehm, også... synes dere... så har dere litt forskjellige måter dere liker å lære på. Ehm, har alle sammen prøvd modelltekster?

C: Jeg vet ikke hva det er.

I: Nei. Altså, type, at du leser en tekst i den sjangeren du skal skrive, først, og så peker læreren på kjennetegn ved sjangeren.

A: Åja, det har vi hatt, tror jeg.

B: Ja.

I: Mhm.

C: Det kan godt være vi har hatt det, ja.

A: Det er jo veldig greit.

I: Ja? Hvorfor er det greit?

A: På grunn av da kan du på en måte se hvordan DU kan skrive det.

C: Da kan du få sånn forslag til... Det er liksom bare lettere å finne på ting, hvis... eller, ikke finne på TING, men lettere å skrive. Få sammenheng i det.

I: Ja. Når dere - hvis dere skal skrive et leserbrev, for eksempel, og så får dere sånn eksempeltekst. Bruker dere da... hva bruker dere på den eksempelteksten når dere skal skrive egen tekst. Bruker dere, eh, type, de samme måtene å starte en setning på, eller ser dere på mønsteret i teksten, altså sånn - her er det en innledning, og her er det argument, og her er en avslutning som er på denne måten.

B: Mer mønsteret -

A: Ja.

B: - egentlig.

C: Ja, det...

I: Så dere bruker ikke, sånn, de samme måtene å starte setninger på?

BC: Nei.

A: Nei, egentlig ikke.

I: Ehm... og så sa du at... eh, det er greit å av og til lese bøker?

C: Ja, for når du leser bøker, så kan du ofte få... inspirasjon, eller da kan du ofte få med deg ting. Sånn triks som forfatteren har brukt når de har skrevet boka.

I: Det er jo litt av det samme som med modelltekster.

AC: Ja.

I: Ja.

I: Ehm... Synes dere at foreldrene deres hjelper dere til... eh, skriving?

B: Ja.

C: Ja.

I: Hvordan da?

C: De pleier ofte å lese gjennom teksten, kanskje før eller mens jeg skriver den. Nei, jeg mener etterpå eller når jeg skriver den. Og så gir de kanskje tips på rettskriving eller... sånn, jeg vet ikke.

A: Det er veldig bra, for da kan de si hvordan du kan formulere deg annerledes, eller hjelpe deg -

B: Hva du kan gjøre bedre.

A: Ja.

I: Men hjelper de da mest med sånn, type, at du kan formulere en setning annerledes, eller hjelper de med óg sånn... kanskje du skal flytte det avsnittet.

B: Ja...

A: Litt begge deler, egentlig.

C: Kanskje sier de sånn, 'dette her har ikke noe med teksten å gjøre, så du burde kanskje ta det vekk'. Eller så, mest pleier de vel bare å si liksom, rettskriving og sånn. Ordplassing hvis det er noe feil der.

I: Så mest rettskriving?

C: Ja, for meg hvertfall.

I: Og dere óg?

A: Ikke meg. Ikke så mye, egentlig.

B: Nei, ikke meg heller.

A: Det er mest sånn om jeg kan skrive noe annerledes. Eller...

I: Ja?

A: Ja.

I: Ehm... Hvordan tenker dere at dere har blitt flinke til å skrive? Er det bare at dere har jobba bra?

C: Nei, kanskje, jeg har jo... fulgt med i timene og... læreren på barneskolen, eller, på barneskolen lærte vi en del sånn... skrive tekster og sånn.

I: Så at dere har hatt flinke lærere, og at dere selv har fulgt med i timen?

A: Ja. Og far har alltid vært at vi skal, liksom, gjøre leksene skikkelig og sånn.

I: Mhm?

B: Ja.

A: Så jeg har alltid vært, liksom, strukturert og gjort ting -

I: Ja?

A: - skikkelig.

I: Leser dere mye?

A: Nei, men jeg ønsker meg en bok.

ABI: Hehe.

C: Eh... Jeg leste mye før, men jeg har ikke lest så mye i det siste.

B: Jeg óg leste mye før.

I: Men når dere, hva leser dere når dere leser, leser dere romaner, eller leser dere...

C: Ja, jeg pleier å lese sånn, lange romaner.

I: Ja.

C: Sånn eventyr-aktig. Sånn Harry Potter.

I: Leser du faktabøker?

A: Nei.

I: Nei? Aviser, eller blader?

B: Av og til. Ja.

A: Jeg leser av og til aviser.

I: Ja?

C: Det kan liksom være jeg leser VG eller noe sånt, men jeg leser ikke så ofte sånn... [regional avis] eller noe sånt.

B: Ikke jeg heller.

I: Nei.

I: Hva med, type... blogger...

C: Nei.

I: Nei...

B: Nei.

I: Ehm, spillanmeldelser...

A: Nei.

I: Nei. Ehm, når dere skal begynne å skrive en tekst. Eh... så, hvordan planlegger dere å skrive den teksten?

A: Jeg er liksom... Hvis vi har hatt sånn der modelltekst, så tenker jeg litt ut ifra den og får idéer fra den, hvis ikke så bare... tenker jeg på hva jeg kan skrive om. Så lager jeg meg en plan for teksten.

I: Hvordan lager du planen?

A: Av og til så bruker jeg disposisjon. Eller så skriver jeg bare ned liksom, litt hva det skal handle om. Sånn avsnitt for avsnitt.

I: Så du lager liksom en liste?

A: Ja, på en måte.

I: Mhm.

C: Ehm... Av og til, så... Eller, jeg pleier som regel først å finne emne, eller... ting det skal handle om, så kan det være jeg skriver tankekart ut ifra det eller... Begynne å skrive og finne, få idéer og sånn underveis.

I: Mhm. Og så bare setter dere ned og skriver teksten.

C: Jaa...

I: Sånn at dere bare skriver etter planen?

A: Ja, men av og til så -

B: Ja.

A: - går det jo ikke sånn. Som planen er, da.

I: Ja?

A: Hvis jeg kommer med nye idéer når... imens, liksom.

I: Okei. Så da forandrer du på planen din underveis?

A: Ja, det kan jo skje, men... ja.

I: Ja? Gjør du óg det?

C: Av og til.

I: Og du óg?

B: [nikker]

I: Okei. Ehm. Det finnes liksom litt forskjellige måter å skrive, det er jo noen som bare lager en plan, og så skriver de den planen, og så etterpå, når de er ferdig med å skrive, så kan de gå tilbake og forandre på ting. Og så er det noen som, eh, lager en litt sånn halvveis plan, og så begynner de å skrive, men så endrer de på planen, og så flytter de på ting underveis. Hva kjenner dere mest igjen i?

A: Den siste.

C: Ja.

B: Mhm.

I: Alle?

C: Ja.

I: Ja.

C: Eller litt blanding, kanskje, da. Vet ikke helt, jeg lager sånn skikkelig god plan, men at jeg skriver teksten ferdig først, og så går jeg gjennom igjen etterpå og ser om det er noe jeg kunne skrive annerledes eller noe sånn.

I: Mhm? Varierer det fra sjanger? Hvordan dere skriver?

B: Kanskje litt?

A: En fortelling er jo ganske annerledes enn en fagtekst, liksom.

I: Mhm.

A: Så du må jo tenke litt annerledes når du skriver óg.

I: Ja, dere får alle sammen, eh, tilbakemelding av... læreren... eh, OG av foreldrene deres?

A: Mhm.

I: Ja, det snakka vi littegrann om i stad. Eh... hva slags, eh, hva slags tilbakemelding liker dere best å få?

A: Mest sånn... rettskriving, og sånn formulering av setninger... og sånn.

C: Ja.

A: Hvordan jeg kan... forandre litt på det.

I: Ja. Så hvordan dere kan forandre setninger, eller... eh, hvilke ord dere har skrevet feil. Hva med sånn, ehm... eh, tips til, eh, litt større deler i teksten? For eksempel at dere må jobbe med innledning, eller...

C: Ja, jeg har av og til sånn, når vi har skrevet saktekster, så... så får jeg ofte tilbakemelding om litt sånn... for korte konklusjon og avslutning.

I: Mhm?

C: Så når jeg får det, så prøver jeg liksom til neste gang å skrive litt lenger og... ja.

A: Det er jo ganske greit å bare få om én ting som du må fokusere på, på en måte.

I: Ja?

A: Eller sånn, innledning, da, for eksempel.



I: Ja.

I: Liker dere, bruker dere sånn two stars and a wish, eller...

C: Ja...

A: Ja, ganske ofte.

I: Ganske ofte?

A: Av lærere, spesielt.

B: Mhm.

I: Ja. Du óg gjør det?

C: Eh... ja.

I: Ja.

C: Eller. Det er ofte læreren som gir det til meg.

I: Gir dere av og til respons på tekstene til hverandre?

B: Av og til, men ikke så ofte.

A: Nei...

I: Liker dere det?

C: Tror ikke vi har gjort det så mye på ungdomsskolen.

A: Det er jo ganske greit, men -

B: Mhm.

A: - jeg har ikke kommet på det, egentlig.

I: Altså, at du har ikke... kommet på å gjøre det selv, eller?

A: Nei, jeg kommer liksom ikke på å spørre en venn eller Bente, for eksempel, eller...

I: Ja. Eh... Så læreren deres bruker ikke det mye selv?

C: Nei...

I: Nei.

AB: Nei.

I: Så da må dere liksom, så da må dere spørre selv hvis dere har lyst til å få tilbakemelding av noen andre i klassen?

AB: Ja.

I: Ja.

I: Ehm... Eh, ja... Men liker dere best å få, eh... tilbakemelding på hva dere har gjort riktig, eller på det dere kan bli bedre på?

B: Begge deler.

A: Begge deler, men det er jo... jeg liker ikke bare å få god respons. Fordi hvis det er noe jeg kan gjøre bedre, så vil jeg jo få den responsen så jeg kan gjøre det bedre, liksom.

B: Ja.

I: Ja? Eh... Hvis dere hadde fått bare, eh, tilbakemelding på én ting, og den ene tingen hadde vært ros. Hvordan hadde dere syntes det var?

A: Det hadde jo vært bra, for... jeg håper jo at de, liksom, sier noe hvis det er dårlig.

I: Mhm?

A: Men hvis det bare hadde vært ros, så hadde jeg jo visst at det var bra.

C: For hvis det bare hadde vært sånn god tilbakemelding, hadde jeg jo tenkt da er det jo fint.

I: Ja?

C: Da er det jo ikke så mye å jobbe med. Eller... da er det ikke så mye jeg kunne gjort annerledes. Og som regel er det jo alltid noe som kan være annerledes. Så jeg liker liksom litt godt å få en tilbakemelding som kan hjelpe deg litt.

I: Mhm. Så litt sånn... at det hadde vært litt kjipt å BARE få ros, fordi at du vet selv at noe kan alltid bli bedre?

C: Ja.

I: Ja. Men hvis der hadde fått bare, eh, tilbakemelding på bare én ting, og det hadde vært en dårlig ting... Altså INGEN ros. Hvordan hadde det vært?

A: Jeg vet egentlig ikke helt.

C: Kanskje det hadde vært litt det samme, bare motsatt.

A: Ja.

C: Bare sånn at det er jo... godt å få, få tinga du kan gjøre noe med, men det er óg godt å få ros for strevet ditt, eller noe sånn.

I: Ja? At det på en måte... Tenker du at det kanskje kan hjelpe deg til, eh, å bli motivert til å skrive neste tekst?

C: Ja.

I: Ja?

I: Ehm, så... Eh, hvordan tenker dere at dere kan bli bedre til å skrive? Hva må til for at dere skal bli enda bedre?

C: Eh... Egentlig, for meg er det bare å følge med i timene når vi går gjennom et nytt stoff. For eksempel, sånn disposisjon og sånn. Så, eh... er det å følge med i timene så du kan få bruk for de tingene du lærer der.

A: Ja, og bruke den... whooshen, da, på en måte. Å bruke den hvis det er noe du vet du er dårlig på, å bare bruke den i neste tekst og bare fokusere enda mer på den dårlige tingen.

I: Mhm. Eh, og så har dere sagt at, eh. Altså når jeg møter... når jeg skal bli lærer og, eh, treffer de elevene som er flinke til å skrive, så skal jeg gi gode tilbakemeldinger -

A: Mhm.

I: - og gi de utfordringer, eh, og så la de lese bøker. Eller få de til å lese. Hm?

A: Mhm.

I: Er det noe mer jeg bør gjøre?

A: Nei, det er vel egentlig bare det, synes jeg.

I: Det er bare det?

C: Så kanskje ha litt gildt i timene, så... Hvis de liksom... de vet de skal ha en liten lek helt, helt i slutten. Da kan det være en sånn, yes, da... Det kan være de følger med litt bedre i timene hvis det er noen som ikke... altså, er interesserte, og... Ja.

I: Ja.

A: At det ikke bare blir jobbing, liksom.

I: Mhm. Ha det litt gøy óg?

A: Mhm.

I: Ja.

## Elevintervju på 9. trinn

*I=Ingrid, Ida=Ida, J=June, K=Kjell.*

I: Okei. Så... Ehm. Det som motiverer dere til å skrive tekster... eh, det har dere sagt, type sånn, ting dere ser rundt dere, og... Men kjenner dere av og til at det er viktig at oppgaven er formulert godt, eller at det er gode skriveoppgaver?

J: Ja.

Ida: Ehm...

K: De oppgavene vi får, liksom? Ja, det er jo viktig, sånn sett, for å få... få en god mulig forståelse for det vi skal skrive som mulig. Så de ikke er, liksom, uklare.

Ida: Men jeg føler at hvis oppgaven er dårlig formulert, så har jeg større frihet. Siden da kan du på en måte påpeke den 'men det sto ikke det direkte i oppgaven'. Så det er større frihet til å skrive hva du vil.

I: Ja. Så da kan du på en måte utnytte det at oppgaven ikke driver og snevrer -

Ida: Mhm.

I: - inn teksten din? Men er det lettest, eller... eh... altså, er det lett å skrive oppgaver som er veldig sånn spesifikke, eller er det bedre om de er veldig åpne.

J: Jeg synes det er best hvis de er veldig spesifikke, for jeg liker liksom å ha... bare, 'sånn skal du gjøre', på en måte, så jeg ikke er redd for at 'å nei, nå gjorde jeg feil', liksom. Så jeg er helt klar på hvordan vi skal skrive, hva vi burde, liksom... hva de forventer, da.

Ida: Ehm, hvis det er sånn faktatekst-type oppgave, da liker jeg veldig godt der det med litt spesifikk oppgave. Mens hvis det er sånn, type, skrive dikt, så liker jeg ikke at det er noe sånn som skal bestemme hva jeg skal skrive dikt om. Så da liker jeg mye bedre åpne gaver... oppgaver, egentlig, sånn generelt.

K: Ja, det er litt det samme, at det har veldig mye å si hva slags tekst du skal skrive. For i en sånn kreativ tekst, fantasy eller dikt, er det jo mye bedre, synes jeg, å ha en åpen oppgave, for da får du tenkt selv. Og da får du hele prosessen selv i stedet for at det blir gjort halvveis og det er litt vanskelig å komme inn i det. Mens sånn faktaoppgave, så gjør det egentlig ikke så masse om den er litt sånn veldig fokusert, for da vet du akkurat hva du skal skrive om.

I: Hender det at dere får oppgaver som dere ikke har lyst til å skrive?

J: Hehe, ja.

K: Ja.

Ida: Ja... Men vi har som regel tre valg, da.

K: Ja.

Ida: Så da kan vi velge den skrivemåten vi liker best. Så vi kan få valget mellom dagbok, og så...

K: Faktatekst.

Ida: ... faktatekst også, ehm, sånn som er halvveis begynt på. Heter det ikke let-tekst?

K: Nei, sånn...

Ida: Sånn der det står en sånn innledning, og så...

I: Ja, jeg skjønner hva du mener.

Ida: Mhm.

I: Ja. Men hva liker dere å skrive da, eller hva velger dere som regel?

K: Ofte så pleier jeg å velge, i alle fall de tre alternativene, så pleier jeg å velge faktatekst, egentlig. Det kommer an på temaet, om det er et tema du engasjerer deg for. For da er det mye lettere å skrive en faktatekst eller en argumenterende tekst til... for da får du brukt det du føler selv i tillegg på en sånn argumenterende tekst.

J: Ja, jeg óg er på den argumenterende teksten, spesielt hvis det er noe jeg på en måte har en mening om, da. Fordi at da føler jeg det går mye, mye lettere enn når du må, liksom, finne opp meninger i hodet som du egentlig ikke bryr deg om.

Ida: Ehm, av de... Hvis vi hadde hatt de tre, så ville jeg valg dagbok, fordi at jeg er mye mer muntlig. Sånn, jeg er mye flinkere til å uttrykke meg muntlig, og da er det mye lettere for meg å ha en

dagtekst, siden da kan jeg skrive nesten muntlig. Og så er det óg mye større frihet siden jeg slipper å ha en, på en måte en slags innledning i den måten du må ha i en slags faktatekst. Men, selvfølgelig, det er óg mange som foretrekker det.

I: Men er... er læreren deres flink til å gi dere en... når dere skal ha faktatekst, er ho flink til å gi dere tekster, eller oppgaver, som er engasjerende? Ting dere bryr dere om?

K: Ja, vel...

J: Altså...

K: ... ja?

J: Det pleier... det er ganske... det er veldig opp til... fra person til person, på en måte, om... Nei, altså, jeg tenker óg det er ganske vanskelig å finne faktaopp... eller, en oppgave, da, der, liksom, så... passer alle, for da ender du opp med 30 forskjellige oppgaver. Eh, men... jeg føler hvert fall de prøver å finne, liksom, sånn ting som kanskje er... eller, tema, da, som kanskje ungdom generelt pleier å engasjere seg i, men det er jo selvfølgelig ikke alltid det treffer for alle, men jeg tror de prøver.

Ida: Mhm. Og så pleier de óg å henge... liksom, henge litt sammen med det vi har i for eksempel samfunnsfag og KRLE. Sånn at vi får det inn på tre forskjellige plan.

I: Okei. Så, har dere av og til skriveoppgaver som går på tvers av fag?

Ida: Vi... ja, på en måte. Sånn, denne vi nylig hadde, den var... Da hadde vi om krigen. Så da fikk vi valget mellom å skrive Anne Frank, for eksempel. Eller faktatekst om krigen.

K: Menneskerettene.

Ida: Menneskerettene og sånt, ja.

K: Så vi har hatt litt om KRLE tidligere, eller... tidligere.

Ida: Mhm.

K: Sånn sett så er jo det ganske lagt opp på en ganske bra måte. At du får informasjon fra tre forskjellige fag.

I: Ja, det er jo greit å kunne litt om et tema hvis du skal skrive en faktatekst.

K: Ja.

I: Har dere... Men har dere sånn, eh, skrive dager? Eller har dere ofte i lekse å skrive?

Ida: Vi har... veldig sjeldent i lekse å skrive.

J: Egentlig, og hvis du tenker... tenker du på sånn vurdering-greie, eller hvis du tenker skrive dager, liksom?

K: Skriveøkt, liksom?

I: Ja, nei, når som helst. Når dere skal skrive en...

Ida: Ja. Nei, vi har... Det eneste, på en måte, gangene vi skriver, det er vel når vi har vurdering, altså skriveøkt i to timer, kanskje.

I: Okei.

K: Eller en til tre, eller...

Ida: Ja, vi... ja.

I: Men skriver dere i andre fag, da, sånn type... eh, at dere bare skal skrive... skrive en liten, kort fagtekst om et eller annet dere har i samfunnsfag?

J: Det er sjeldent.

Ida: Veldig sjeldent.

J: Vi har som regel oppgaver eller sånn muntlig.

K: Mhm. Mens litt sånn i norsk, vi hadde om leserinnlegg og sånt, så har vi jo øvd en del på å skrive sånne før, for de kan du skrive ganske kort. Så det er egentlig mest i norsk vi har tema som er ganske lett å øve seg på med å skrive. Eh, så det er egentlig der det er mest skriving utenom vurdering.

I: Men da skriver -

K: På skolen.

I: Ja, for da skriver dere alltid på skolen?

Ida: Naturfag!

J: Ja, naturfag hadde vi.

Ida: Naturfag, da... når vi har forsøk, da skriver vi rapporter.

J: Ja.

Ida: Det er vel egentlig det, tror jeg.

I: Mhm. Men da sitter dere og skriver på skolen, og så går læreren rundt og hjelper de som vil?

K: Ja.

J: Mhm.

K: Ja, bare å rekke opp hånda.

I: Og så leverer dere inn tekstene, og så får dere karakter og tilbakemeling?

Ida: Ja. Altså...

K: Men...

J: Vi får ikke karakter... Men altså, når vi skal skrive rapport i naturfagen, da... eller, det har vi ikke gjort på en stund, men når vi på en måte gjør det, da, så får... har vi fått en oppskrift, da, og så skriver vi bare til en oppskrift. Og så går egentlig bare læreren rundt og skriver godkjent.... ikke godkjent. Så vi... jeg føler ikke vi får noe tilbakemelding eller -

K: Får ikke noe tilbakemelding der.

J: - får ikke kritikk på selve språket eller måten vi har lagt fram, de ser bare 'åja, du har de der...'. Da er det greit, liksom.

K: Mhm.

I: Men da er det på en måte kunnskapen som er viktig.

Ida+J: Ja.

I: Og så bruker dere rapporten som et sånn skjema som dere fyller ut.

K: Mhm.

J: Ja.

I: Men i norsken når dere skal øve dere på å lære de her skjemaene... sånn som leserbrev, for eksempel.

K: Ja, da får vi ganske...

I: Så skriver dere da...

K: Ja.

I: Ja, og så får dere en tilbakemelding.

J: Ja.

K: Godt, eller for... da bare -

J: Vi sender de inn på [læringsplattform]. Og så leser hun de.

K: Ja.

I: Og så...?

J: Så får vi enten kommentar på [læringsplattform], eller så får vi det muntlig.

Ida: Mhm.

J: Eller så får vi det begge plasser.

K: Ja.

I: Hva liker dere best?

Ida: Jeg liker best muntlig, siden da kan jeg diskutere.

JK: Hehe.

K: Ja, det er litt sånn det samme, fordi av og til får du muntlig, liksom at de bare ser gjennom teksten i timen. Og da kan de liksom

snakke og vise litt i teksten. 'Der og der synes jeg du burde heller gjort det.' Så av og til er det ofte ganske bra med muntlig, for da er det liksom mindre vanske... eller, da er sjansen mindre for at du misforstår, på en måte, kanskje, eller at du får et veldig klart budskap, da.

I: Ja.

K: Med muntlig.

I: Så da kan dere forklare læreren hva dere mente, men så kan også læreren forklare dere hva de har ment med kommentarene.

K: Mhm.

J: Ja.

I: Men driver dere da etterpå når dere har fått de kommentarene og endrer teksten igjen? Før dere får karakter?

K: Nei.

Ida: Nei. Fordi at den teksten vi har skrevet da, er på en måte...

J: Den endelige teksten.

K: Da er liksom teksten...

I: Da er den ferdig?

K: Ja.

I: Okei. Så da får dere kommentar, og så av og til karakter.

J: Ja.

I: Samtidig.

K: Ja, vi får... ja, de karakterene er jo bare i skriveøkten. Der du sitter bare helt alene. Eh, i klassen, helt stille, og bare jobber med skriving.

J: Men da får vi det veldig sjeldent muntlig. Da er det vel bare å spørre læreren og...

K: Ja, da er det en sånn liten kommentar.

J: - gjerne levere teksten, da.

I: Ja. Men da får dere IKKE hjelp underveis? Eller får dere...

Ida+JK: Nei.

I: Nei.

Ida: Da er det liksom vurdering, da er det...

I: Ja, for da er det en prøve?

J: Ja.

K: Det er som en slags prøve, ja.

I: Okei. Skjønner. Ehm... skriver dere mye... skriver dere mye sånn kreative tekster, eller skriver dere mest saktekster?

J: Det har vært litt, men ikke veldig mye.

K: Det har vært mye... mest saktekst nå i vår. Egentlig.

J: Vi hadde... vi skrev vel nesten bare saktekster i...

Ida+K: Ja.

J: Vet ikke, vi... skrev jo fantasy, da hadde vi [tidligere lærer] en periode. Og så har vi fått litt sånn fortsette på dagbok-ting, eller dagboktekst, eller... eh, bare historier, fortsette... det har vi av og til i oppgavene, eh, men... vi har ikke veldig mye undervisning i det. Det er liksom bare at vi skriver det, så får vi tilbakemelding. Så er det... det. Får ikke sjansen til å, på en måte, gå gjennom teksten og lære... ifra... 'i fantasy, så er det ikke så veldig lurt å gjøre sånn og sånn', liksom. For da er du liksom bare ferdig med det.

K: Mhm.

J: Og det har vi ikke gjort på en stund, heller.

I: Ja.

K: Nei.

I: Skulle dere ønske at dere fikk sjansen til å endre på tekstene før dere fikk karakter? At dere fikk en... dere skrev tekst, fikk kommentar, og så endra litt på teksten, og SÅ fikk en karakter?

Ida: Ja...

K: Ja, egentlig

J: Ja, det hadde vært spennende å prøvd det óg.

Ida: I hvert fall i en prøveperiode. Eller sånn... iblant, liksom

I: Ja.

K: Sånn, ofte så føler jeg at det kanskje da... så, liksom, litt det at du... ehm, endrer på det akkurat da med kommentaren i... i minnet, men at det kan være litt lettere å glemme det, siden du tenker at du allerede endra på det, så føler du at du kan det, nesten. Mens det av

og til er bedre bare å huske det til neste gang du skal skrive og ta det med, da. Egentlig.

J: For du trenger jo ikke... Altså, det der kunne du gjøre etter at du fikk karakteren óg, egentlig. Men jeg skulle ønske vi på en måte jobba noe mer med tekstene, fordi at du lærer veldig mye mer av det enn å på en måte bare legge teksten [fra] deg etterpå. Eh, men hvis vi hadde tatt de opp og jobba med de og forstått hva vi gjorde feil og hvorfor den setningen ikke var så god og så videre.

I: Tenker dere at... at det er lettere å bruke de kommentarene hvis du gjør det med én gang?

Ida: Mhm.

K: Ja. Det tror jeg.

I: Men... men synes dere at dere får brukt kommentarene godt til neste tekst?

Ida: Hvis at jeg har skrevet de ned, så føler jeg det. Siden da har de på en måte... Da har jeg skrevet de med hånda mi. Og da, på en måte, husker jeg det bedre. Og da føler jeg at det er litt lettere å huske det underveis óg. Hvis jeg er obs på det, liksom.

J: Ja, det varierer ganske mye, men jeg merker at det... jeg får jo... for eksempel, hvis du tenker språklig, da, så får jeg jo de samme feilene hele tiden. Så derfor, på den måten, så føler jeg jo ikke at jeg gjør noe med det. Selv om jeg på en måte er obs på det, så glemmer jeg det litt underveis. Jeg tenker liksom i forkant av en skriveøkt, da, at 'okei, da skal vi huske på det, nå skal vi ikke få feil på det', men... jeg gjør jo de samme feilene om igjen. Og det er kanskje noe som



hadde forandret seg hvis du hadde jobbet mer med teksten og liksom gått inn fysisk og retta de tingene som var feil.

I: Ja, for du går ikke inn... gjennom etterpå og retter sånne språklige ting?

JK: Nei.

Ida: Jeg ser kjapt gjennom.

J: Ja. Vi får bare sånne røde bokser.

I: Ja.

J: På en måte.

K: Mhm.

I: Okei.

Ida: Og jeg vet jo at jeg får en del feil med formulering, så det er óg en sånn ting som vi kunne kunne jobba mer med.

K: Mhm. Ja, for jeg tror sånn at, liksom, sånne feil med sånn og og å er kanskje litt vanskeligere å være bevisst på enn de kommentarene du får om hvordan du burde skrevet, eh, liksom sånn teksten i sin... i helheten, da. Fordi sånn og/å skriver du så mye at det er litt lett av og til å, liksom, få en feil på det. Mens, eh, litt sånn ting som er mer sånn... ikke så masse av er kanskje litt lettere å kunne forbedre enn... si... du får liksom sånn... hvordan du skriver setninger, for, liksom, det bruker du veldig mye, men på en litt annen måte enn og/å siden det bare er et slags bindingsord.

I: Men bruker dere da, eller... liker dere best de kommentarene som går på sånn og/å, sånn språklige ting, eller synes dere at det er mer

nyttig med de kommentarene som går på formuleringer, eller sjangertrekk, eller litt sånn større ting i teksten?

J: Jeg liker egentlig litt sånn kombinasjon, jeg. Fordi at jeg synes begge deler er veldig viktig, i hvert fall den der formulering... så er kanskje det viktigere hvis du skal skrive til en person, så er det viktigere å kunne formulere seg enn på en måte... bomme litt på og/å, sant. Men samtidig, så må du på en måte få det óg inn. Så det er litt sånn en variasjon der, så jeg synes det er litt sånn viktig å på en måte, ja, kombinere, egentlig.

K: Mhm. Ja, jeg føler jo egentlig at det siste større er litt bedre, for da kan du liksom tenke litt gjennom 'okei, jeg skal prøve... da kunne jeg heller prøvd å gjort det', mens når du bare får sånn 'Det er viktig å være bevisst på at du sliter med de språklige feila', men det er ikke, liksom, like mye du kan gjøre eller tenke gjennom der og da. Men hvis... når du får sånn kommentarer på formulering, så kan du tenke deg litt gjennom nesten hele tiden. Hva... hvordan du vil gjøre det og hvordan du kan endre på det.

J: Ja, for det er ofte at du skriver... hvis du skriver en veldig bra tekst, sånn innholdsmessig, og du har på en måte klart å formulert deg veldig bra, så kan du få en god karakter selv om du har bommet litt på grammatikken eller skrivefeil, for det er ofte... det er liksom, det trekker ikke SÅ mye ned hvis du har klart å skrive en bra tekst, liksom.

I: Så det er viktigere å skrive en bra tekst enn å skrive alt helt riktig?

K: Mhm.

J: Ja, det vil jeg si.

Ida: Enn så lenge i hvert fall.

J: For du klarer jo å kommunisere, på en måte.

I: Ja.

J: For jeg føler det er det du skal, sant.

I: Ja.

Ida: Mhm.

J: Men selvfølgelig, hvis det skal på trykk i ei avis, må du jo kunne... da må du jo gå gjennom og rette alt feil, sant. Så det kommer jo an på i hvilken sammenheng det er, selvfølgelig. Men akkurat nå, her vi er, så er det viktigere å, mener jeg i hvert fall, å formulere seg enn å nødvendigvis ha all grammatikken helt riktig.

Ida: Siden jeg mener at det er lettere å lære seg formulering først, og så kan du heller gå tilbake igjen på og og å seinere. Siden det er så... det er så lite, på en måte.

I: Ja.

Ida: I forhold til formulering, som på en måte er en hel tekst... igjennom teksten.

I: Ja. Så det er på en måte lettere, og går fortere, å lære seg forskjell på og/å enn å lære seg å formulere seg godt.

Ida+JK: Mhm.

I: Ja. Men... men dere driver ikke og går gjennom etterpå, da, og så retter på skrivefeil og sånne ting?

J: Gjort det av og til.

K: I, liksom, skriveøkta eller -

I: Ja.

K: - etter at vi har fått karakteren? Ja. Skriveøkta, så går vi jo gjennom. Eller, jeg går i alle fall igjennom for å, liksom... ser av og til at akkurat der kunne jeg endre litt på hvordan jeg skreiv, og óg sånn skrivefeil og, men det er mest nesten sånne plasser jeg vil endre litt på hvordan jeg har skrevet jeg oppdager.

J: Ja, bytter ofte ut ord. Hvis det er et ord jeg ser jeg har skrevet mange ganger, så ser jeg, ja, men det er mye bedre å ta litt mer avanserte ord så det høres litt mer proft ut, på en måte. Hehe. Eh, men det er jo ofte jeg ikke får tid til det, heller, på en måte. Hvis jeg... altså, ikke gått gjennom og retta på alt grammatikken. For i tillegg, når du har skrevet en tekst, så er det veldig vanskelig to minutter etterpå å gå gjennom og rette på alt, for da er du på en måte så inni det du har skrevet at du er på en måte ikke så veldig åpen for andre løsninger. For du er så fast bestemt på at det er sånn det ER nå, for du har liksom skrevet det for to minutt siden.

Ida: Mhm.

I: Ja. Så kanskje at det hadde vært, eh... Hvis dere da skulle skrevet leserinnlegg til en avis, for eksempel.

Ida: Mhm.

I: Eh, utenfor skolen, så kunne dere kanskje ha skrevet det, og så gått gjennom et par ganger -

Ida+J: Ja.

K: Mhm.

I: - endra litt. Og så bare latt det ligge en liten stund, og så tatt det fram igjen?

J: Ja, for det er jo mange... Hvis jeg ser på tidligere tekster, så er det 'herlighet, hvorfor skreiv jeg dette, det høres jo ikke bra ut i det hele tatt', liksom.

K: Ja.

J: Og, men da syntes jeg sikkert det hørtes kjempebra ut, det var så bra skrevet, liksom. Så du ser jo hvor mye, når det på en måte har sunket inn litt og du går tilbake etterpå, så er det jo store forandringer du kan gjøre som gjør teksten veldig mye bedre.

Ida: Ja, jeg, ehm... jeg glemte hva jeg skulle si.

K: Hehe.

I: Men når dere går gjennom og endrer på ting i teksten. Endrer dere da... For da endrer dere stort sett... bytter et ord, eller endrer setninger.

K: Mhm.

I: Hender det at dere... Ja, og så av og til, sånn... retter skrivefeil og sånn, hvis dere ser det, kanskje.

JK: Ja.

I: Eh, hender det at dere tar og flytter avsnitt og sånt?

Ida: Jaa... Eller. Jeg har...

K: Ja.

Ida: Jeg har ikke gjort nynorsken enda, men jeg har gjort det en del i engelsken.

K: Mhm.

Ida: Så.

I: Hva gjør dere mest?

K: Nei, det er jo mest det der med at du endrer litt på ord, endrer litt på hvordan setningene er skrevet, eller litt sånn... større, flere setninger. Men det er jo og av og til hvis du leser gjennom og ser at her burde det vært et avsnitt, eller det burde ikke vært et avsnitt her, så flytter du jo på det for å prøve å gjøre teksten så lett og oversiktlig og så bra å lese som mulig.

I: Mhm. Ja. Før dere begynner å skrive en tekst... Gjør dere noe da?

K: Ehm.

I: Planlegger dere teksten på en måte?

Ida: Det kommer litt an på hva vi... eller, hva vi skal skrive. Fordi at hvis jeg skal skrive en faktatekst, da... på en måte skriver jeg ned faktaen, aller helst for hånd. Sånn at jeg på en måte har det der på siden, for vi skriver jo på iPad.

I: Mhm.

Ida: Ehm, også... Men hvis at jeg skal skrive noe annet, sånn en fantasy-tekst eller noe, eller liksom... kreativt. Da på en måte prøver jeg å lage fisken, og så bare skriver jeg.

I: Ja. Og når du sier fisken, så tenker du på den -

Ida: Ja, den fisken.

I: - fisken som er sånn innledning, hoveddel, slutt.

Ida: Mhm.

I: Ja.

Ida: For det er noe jeg enda sliter med. Liksom.

I: Ja, å få... eh, en... altså, huske å ha en innledning og en slutt? Eller at det blir -

Ida: Jeg sliter med å skrive en innledning som går til en hoveddel som henger sammen. For plutselig begynner jeg å snakke om en blå banan etter at jeg har skrevet om en rosa elefant.

I: Mhm.

Ida: Så det er sånn... Okei.

J: Ja. Jeg... når det er tekster som på en måte ikke er litt bestemt oppskrift på, som for eksempel faktatekst, at det... første avsnittet, så kan du kanskje gjøre det sånn, og så sånn og så sånn, da tenker jeg... tenker jeg jo at 'okei, da innleder vi sånn, og så skriver vi sånn', sant? Da har jeg liksom oppskriften i hodet, da. Men hvis det er en fantasy-tekst, så klarer ikke jeg det, for da må jeg på en måte komme på ting underveis, og så får jeg heller bare gå gjennom etterpå og passe på at det gir mening. Så da klarer jeg ikke å planlegge noenting, egentlig, bortsett fra hva det skal handle om og hvem som skal være med. Fordi da føler jeg at det blir... da føler jeg det virker for planlagt, på en måte, hvis jeg har en annen... Hehe.

I: Ja, sånn at teksten på en måte, eh... At hvis du skriver fantasy, så kan teksten på en måte... leve sitt eget liv -

J: Ja.

Ida: Mhm.

I: - og gå der den skal gå selv.

J: Da blir det mye mer fritt, for jeg er ikke så veldig kreativ. Sånn hvis jeg tenker sånn på forhånd, da... ja. Så jeg må på en måte bare komme på ting underveis.

K: Mhm. Ja, jeg óg bare pleier liksom å... sånn, tenke litt 'det her skal liksom handle om', litt sånn grovt sett, og så tenke litt på ting jeg har lyst til å ha med. Sånn, liksom... For eksempel faktatekst, litt sånn forskjellige argument, men slik som sånn... det meste kommer fram nesten bare mens jeg skriver, sånn i fantasy og... selv om jeg tenker liksom at 'det skal skje og det skal skje', så trenger det ikke akkurat å henge sammen, men jeg prøver bare å få det til å, eh, henge så mye sammen som mulig og utdype alt sammen seinere, men at jeg prøver å få en sånn liten liste over ting jeg vil skal skje i teksten.

I: Så da, når dere skriver en kreativ tekst, så har dere alle en eller annen slags idé, men så bare skriver dere ut fra idéen.

Ida: Mhm.

J: Ja.

I: Men når dere skriver en fagtekst, eller en argumenterende tekst -

Ida: Mhm.

I: - da...

Ida: Da får...

I: Du lager en liste?

Ida: Ja. Og så ser jeg ofte og på en mal... liksom, en maltekst.

I: Ja.

Ida: I tillegg. Liksom, sånn at jeg ser på en tekst der de har satt inn sånn linjer... og sånn.

I: Ja, så du bruker en modelltekst -

Ida: Mhm.

I: - og så lager du en liste.

Ida: Mhm.

J: Jeg bare tenker, eller lager bare en liten sånn liste i hodet mitt og tenker at det... hva de forskjellige avsnittene skal inneholde, og så videre.

I: Ja. Så du lager en liste i hodet.

K: Ja, litt det samme, bare... liste med, liksom, hvilke argument jeg vil trekke fram, og så har du litt sånn hva... liksom, hva jeg vil inntrykket av teksten skal være, hva jeg skal, liksom, komme til konklusjon, og hvordan, liksom, slutten skal være.

I: Ja. Synes dere det er nyttig å planlegge teksten littegrann før dere begynner å skrive, eller kunne dere like godt bare begynt å skrive?

K: Jeg kunne...

J: Det kommer egentlig veldig an på tema, tror jeg.

K: Ja.

J: Hvis det er et tema jeg har veldig mye meninger i, så vet jeg veldig godt hva jeg mener og hva som jeg synes er viktig. Men hvis

det er et tema som jeg egentlig ikke bryr meg så veldig mye om, så må jeg på en måte bare tenke hva... hva er viktig, ikke sant, må tenke mye mer om hva jeg egentlig mener før jeg begynner å skrive.

I: Ja, så hvis det er et tema du er veldig interessert i, så har du på en måte planen egentlig klar -

J: Ja.

I: - i det du ser tema?

Ida+J: Mhm.

J: For da har jeg snakka om det såpass mange ganger i tillegg, sant, så jeg har på en måte... akkurat som om jeg har skrevet en tekst muntlig, hvis det går an å si det, mange ganger, da.

I: Skjønner.

Ida: Ja, jeg pleier på en måte å bare skrive det jeg på en måte ville sagt hvis jeg hadde fått dette som et spørsmål eller noe. Så bare skriver jeg ned det jeg ville sagt, og så går jeg tilbake igjen også, på en måte, prøver å fikse. Men av og til føler jeg at jeg blir litt blind for min egen tekst, på en måte, om du skjønner.

I: Mhm.

Ida: Sånn at jeg bare hopper over for jeg vet hva som står. Men jeg ser ikke feilene.

I: Gjør du noe da? Når du kjenner at du...

Ida: Da begynner jeg å lese baklengs.

I: Baklengs? Okei. Så... type, det siste avsnittet, og så neste avsnitt?

Ida: Ja, og så av og til, hvis jeg enda ikke får det til, da begynner jeg å lese ord for ord baklengs. Altså, jeg leser ikke ordene baklengs, men jeg -

I: Ja, ja.

Ida: - ser etter om det står sånn... står nogenlunde logisk forklart.

I: Okei. Ja. Tenker dere at, eh, at det å skrive... Folk skriver på forskjellige måter. Tenker dere at det... at det handler om at først, så planlegger du en tekst, og så skriver du teksten, og så etterpå, så går du tilbake og endrer på ting? Som en sånn... linje. Eller tenker dere at det er mere... at du planlegger teksten, og så skriver du på den, og så endrer du planen din, og så kanskje skriver du litt mer, og så endrer du på noe i teksten, og så fortsetter du å skrive, og så går du litt sånn fram og tilbake?

K: Ja, jeg tror det er litt mer sånn, og så er det veldig ofte sånn at... sånn, hvor mye du planlegger og hvor mye du skriver går jo veldig mye sånn opp og ned, liksom, etter... hva er det, type, du skriver, hva er det du synes om det temaet... Eh, så det er jo veldig, sånn, variabelt hva det kan være. Men det er jo som oftest sånn at... det er jo aldri sånn, bare sånn rett fram når du skriver en tekst, fordi alt... alle tekster er jo helt forskjellige, eh, så det kommer jo an på, liksom, hvordan du... hva type tekst, det er veldig ofte... og så om det er noe du kom på akkurat der og da, i henhold til akkurat det temaet.

J: Ja, jeg óg varierer med varierer igjen på veldig hva type tekst jeg skriver. For jeg føler det har alt med... igjen, om du er engasjert i temaet, eller om det er noe du skal være kreativ med, sant, så hvis det er en kreativ tekst, da går det jo helt... da går du fram og tilbake hele tiden og tenker 'men det har du ikke gjort, det har du gjort' og så

videre. Men på faktatekst, da følger jeg egentlig... eh, liksom, en oppskrift, da.

I: Mhm. Men dere bruker... Går dere i samme klasse, forresten, alle sammen?

Ida+J: Ja.

K: Mhm.

I: Og da bruker dere en del modelltekster?

Ida: Vi har brukt noen -

K: Ikke så masse.

Ida: - men ikke så mange. Men jeg har en mor som er lærer, da. Og hun har prakkert på meg modelltekster siden jeg er liten... eller siden jeg var liten, da. Siden jeg er fortsatt, og har alltid vært, kjempedårlig til å formulere meg skriftlig. Så da er det sånn... 'se på den modellteksten, se på den boka'. Så...

J: Men vi holder jo litt på med det enda, da. Når vi har hatt om dikt -

Ida: Ja.

J: - så har vi sett... Og tale.

K: Og tale og sånn.

J: Så har vi brukt det. Men når det er snakk om lange tekster, da tror jeg det er litt mer...

K: Ja, sånn korte ting, men ikke...

Ida: Da... da er det mer sånn 'bare tenk på fisken'.

J: Hehe, ja.

K: Bare tenk litt på sånn oppbygging, men det er ikke så veldig mye mer enn det. Et sånn slags utdrag de har brukt for å vise litt sånn virkemidler og sånt, men vi bruker det ikke så mye som en del tekster, egentlig.

I: Okei. Men liker dere å bruke modelltekster?

J: Ja.

Ida: Jeg liker.

K: Ja, jeg pleier egentlig ikke bruke det så mye.

J: Jeg liker...

K: Å, vent! Nei, ikke sånn... nei. Tror ikke vi har brukt det...

I: Men synes dere det er nyttig?

K: Har egentlig aldri brukt det, men det hadde sikkert vært nyttig hvis jeg hadde prøvd det.

J: Ja, for jeg merker det når vi har om taler, dikt... Vi går gjennom forskjellige taler og ser, 'det der var veldig bra, og det synes... det kan jeg óg bruke hvis jeg skal skrive en tale, eller dikt, da'. Eh, også er jo tale og dikt litt... lettere å vise enn hvis du skal skrive en hel tekst, for da er det veldig mye. Men jeg synes absolutt det hjelper, fordi da får jeg enda mer kunnskap om hva som faktisk er bra og hva som er mindre bra, og hva jeg burde ta med hvis jeg skal skrive om det temaet og så videre.

I: Men plukker dere ut... Klarer dere selv å plukke ut hva som er bra i teksten? Ser dere det? Når dere... når dere da hører en tale. Klarer dere å selv å se at dette er bra, og jeg skjønner hva som gjør den bra?

K: Ganske ofte, ja.

Ida: Ganske ofte, men jeg liker best å ha det skriftlig og høre det samtidig sånn at jeg får hørt og lest samtidig.

I: Mhm. Ja. Så hvis dere da skal skrive en argumenterende tekst, og så har dere fått en modelltekst, eh, og så går dere... går dere da gjennom den sammen i klassen? Felles?

Ida: Vi har gjort det...?

J: Ja.

Ida: Vi har gjort det, vi har gått gjennom.

K: Ja... Men det er mer sånn, liksom, sånn... leserinnlegg og så... en del... Når vi hadde om novelle, så fikk vi lest en novelle, eller, i klassen, og... en del sånt.

I: Ja. Så da tar læreren og peker på sånn... sjangertrekk, og peker på at 'her er dette et virkemiddel, og det er lurt å gjøre'...?

K: Ja, absolutt, sånn at klassen har for seg, liksom... Se på virkemiddel i dette avsnittet, for eksempel.

I: Mhm.

K: Så får liksom elevene óg fått sagt litt.

Ida: Og så pleier vi vel óg alltid å ha en slags form for en slags... hjelp... oppe på tavla. Vi har for eksempel nå, når vi skriver dikt, nei,

nei... tale, så står det, eh, Jens Stoltenberg sin tale oppe på tavla. Så vi får se, liksom, hva han har gjort.

J: Vi ser eksempler på ting som vi kan... liksom, virkemidlene vi har lyst til å bruke, og så videre, hvordan de kan være gjort.

I: Men når dere da bruker modelltekster på den måten, at dere har, liksom, de samme virkemidlene, som dere kan bruke i deres tekst...

J: Mhm.

I: Er det da, type, at dere, eh... ser, ehm... Si at det er et leserbrev, da. At dere ser at noen har starta en setning på den måten, 'jeg også kan starte en setning på den måten', eller er det mer sånn at dere kan se trekkene i innledninga, og... og bruke de?

Ida: Litt begge deler.

I: Ja.

K: Ja, litt sånn begge deler over hele teksten, egentlig. At du ser ting som du følte at... Det kjente du på når du leste det, at det var noe som, liksom, var veldig bra, og du kjente litt at det var, liksom, var veldig, for eksempel, bra til å overtale, du fikk fram... personen fikk fram poenget sitt på en veldig bra måte. Så føler du at du kan, liksom, prøve å få... ikke bruke det ordrett selv, men prøve å få det inn, på en måte, på din egen skrivemåte, sånn at du og kan gjøre det litt på den samme måten.

I: Ja. Så dere bruker ikke... det er ikke sånn at dere tar de samme temaene fra leserbrev, for eksempel. De samme emnene?

K: Nei, ikke...

Ida: Ikke bevisst, liksom. Ikke bevisst. Jeg pleier i hvert fall å ta noe som jeg bryr meg om, i hvert fall.

K: Mhm.

Ida: Eller sånn... jeg brenner for.

I: Ja. Og så får dere tilbakemelding av lærer?

K: Ja.

I: Og av og til medelever?

Ida: Ja. Av og til så leser vi de etter hverandre og sånn. Så er det sånn... 'å, jeg likte dette', liksom. Så er det sånn... 'takk..' Hehe. '... tror jeg?'

I: Hehe. Men er dere da... synes dere at det er greit å få tilbakemelding av medelever?

Ida: Ja.

J: Jeg ser egentlig ikke vitsen. Fordi at jeg merker at hvis noen leser teksten min, så... bryr de seg på en måte ikke. Det er en time, liksom. Da gir du tilbakemelding fordi du MÅ, ikke fordi at du faktisk mente det. Tenker jeg, da, det er jo ikke sikkert at alle tenker sånn. Men det er i alle fall sånn jeg føler det framstår, da. Enn når en lærer gjør det, og faktisk setter seg inn i teksten og bruker lang tid på det, så føler jeg at det er mye bedre. Å faktisk ha en utdanning i det, ikke minst. Men en medelev, så... altså, du vet ikke hvor... holdt jeg på å si, god den er, da. Kan være at den gir dårlige tips, bra tips, jeg vet ikke. Men jeg føler ikke det er nødvendigvis til å stole på, og sånn, ta helt inn til seg.

I: Okei.



Ida: Men jeg føler det er en slags læring i det og, siden hvis at jeg... jeg leser en tekst til noen andre, jeg ser at 'å, det var bra, det vil jeg prøve på', liksom. Så er det jo en del læring i det, da.

J: Ja.

Ida: Fordi at du får jo sett andre, sånn. Og jeg leser en del fanfics, ja, jeg vet det er cringe, men jeg leser det, og det er jo andre folk og sånn, vår alder og eldre, som skriver bare fordi at de har lyst. Og da ser jeg og 'åja, den var god, men jeg likte ikke så mye det'. Og da kan jeg og ta med meg, på en måte, ehm... ting fra det. Liksom.

J: Det, altså... Det er jo bra hvis du faktisk tar oppgaven seriøst. Men jeg føler det er veldig lett å ikke ta den seriøst.

I: Så problemet er mest at folk ikke tør å gi ordentlige tilbakemeldinger?

JK: Ja.

J: Sånn at det er sånn, at du kan ikke si at det ikke var så bra. Hvis en... tenk hvis en person blir lei seg, da, liksom.

Ida: JEG gjør det.

J: Ja, Ida gjør det, men... Ida er Ida, holdt jeg på å si, hehe. Hun sier på en måte det hun mener. Men jeg... hvert fall, våger ikke nødvendigvis å si masse ting som jeg ser er dårlig. For jeg er redd det skal komme ut feil, at den personen skal misforstå det og sånn. Så da er det mye bedre for de at det kommer fra en lærer som på en måte de vet at de kan stole mer på enn en medelev.

I: Okei. Men tenker dere at det... at det... at... dere får dårlig tilbakemelding av medelevene deres fordi de ikke tør å si 'det var

dårlig, det bør du endre', eller er det mer fordi at kanskje ikke de SER at 'det er dårlig, det bør du endre'?

J: Det kan nok være en kombinasjon.

K: Ja.

Ida: Det kan... ja, det er en kombinasjon. Men, på en måte, hvis de vet at de... Det er June jeg spør eller Kjell jeg spør, så vet jeg at de er ganske pålitelige å spørre. Men sånn, det er... det er folk jeg ikke ville spurt om en...

J: Ja.

Ida: Eller, liksom, jeg ikke ville hørt på hva de sa, heller.

I: Ja. Okei.

Ida: Bare fordi at jeg vet at de bare sier masse... tull.

I: Ja. Og så får dere av og til respons av foreldre. Alle?

Ida+J: Ja.

*[En medelev kommer inn i rommet og avbryter. Etter at han har gått ut fortsetter intervjuet.]*

I: Men alle får tilbakemelding av foreldre?

JK: Ja.

I: Ja?

K: Det er jo en sånn veldig -

Ida: Jeg pleier å unngå å vise de til mamma.

I: Okei, men pappa...?

Ida: Pappa bor ikke der, så...

I: Okei.

J: Ja, mor er... bibliotekar, så hun engasjerer seg ganske i det jeg gjør. Jobber på videregående, liksom, så... eh, så hun gir meg på en måte ganske mye tips før og etter skriveøkta, så det er veldig til hjelp, det.

K: Ja, jeg og... foreldrene mine og er veldig sånn... interessert i det jeg gjør på skolen og har liksom lyst til å lese og se det jeg har gjort, så da... og da er det jo óg, eh, ja, en god mulighet til å få tilbakemeldinger på óg. Siden de har jo på en måte gått gjennom dette her, de har jo skrevet en del tekster selv óg, på ungdomsskolen og så videre. Så jeg får jo ganske gode tilbakemeldinger av foreldrene mine.

I: Ja, for dere synes at de tilbakemeldingene... *[bortsett fra]* du, da.

Ida+JK: Hehe.

I: Men dere synes at de tilbakemeldingene dere får av foreldrene er nyttige?

K: Ja, ja!

J: De sier det kanskje litt enda mer... direkte, på en måte, fordi at... det er liksom. Jeg tar selvfølgelig det enda mer til meg når de sier det enn når en lærer sier det, men de hjelper meg veldig etterpå. Så hvis de leser en tekst og sier 'nei, dette var ikke så veldig bra, du får kanskje... du må forvente at du ikke kommer til å få en 5+ på denne teksten', liksom. Altså, de sier det. Eh, og da blir jeg på en måte

forberedt. Da tenker jeg 'da er det sånn', på en måte. Da vet jeg at jeg må gjøre det og det bedre neste gang.

I: Okei. Men da gir de tilbakemelding på sånn... ikke bare skrivefeil? Men også sånn...

J: Nei, mer på selve teksten.

K: Det er ikke mye skrivefeil, det er bare hva de synes om hvordan den er skrevet og...

I: Ja.

K: Egentlig sånn.

Ida: Og det er grunnen til at mamma ikke får lese mine. For det er kleint.

JJ: Hehe.

I: Så det er ikke... det er ikke så mye det at hun gir dårlig tilbakemelding, mer at, bare...

Ida: Det er kleint å sitte der, bare sånn... 'er du ferdig?'

J: Ja...

Ida: 'Er du ferdig?'

J: Hvis det er noe jeg er fornøyd med, så... så er jeg kanskje mer sånn frampå, vil vise litt mer, da. Og det hender jo at hun sier 'dette var veldig bra skrevet, men det var veldig mye skrivefeil'. Eh... Og da sier hun... da sier hun litt om, på en måte hva jeg kan forvente, da, at ikke jeg skal bli skuffa hvis jeg får en 4+ i dag, og så videre. Ja.

I: Ja. Men da... men da er det óg litt sånn, type, at dere har lyst til å vise tekstene til foreldrene deres?

J: Ja.

K: Merker av og til at det -

I: Minus deg. Det er ikke mest det at de kommer og er sånn 'jeg må se teksten din'?

J: Nei, det er de ikke.

K: Nei, det er ikke det.

J: Jeg synes... De synes det er... De liker på en måte, eller, i alle fall mor, da, hun synes det er gildt å lese, for at hun liker godt å lese og, liksom, rette tekster og sånn. Så tenker jeg... da... det er på en måte... Altså, det føler jeg er viktig, da, at de på en måte ser hva du gjør på skolen og hvordan du skriver og på en måte hva de kan forvente. Hvis óg du har fått en dårlig karakter, da, som du ikke er fornøyd med, så kan jeg si det til henne, så kan hun heller si 'ja, men... jo. Du... du hadde ikke fått noe annet på den uansett', liksom. Eller omvendt, da. Så det er veldig gildt. For begge to.

I: Du sa 'finne maler' som sånn tips til andre som vil bli enda bedre til å skrive.

Ida: Mhm.

I: Tenker du på modelltekster, da?

Ida: Ja.

I: Ja.

Ida: Det gjør jeg. Men jeg kaller de mange rare navn.

I: Ja, men det... det er mange som kaller de eksempeltekster eller modelltekst, eller... Men det er en mal, da.

Ida: Mhm.

I: Ehm... også lese mye. Tenker dere at det er viktig?

J: Ja

K: Ja, jeg tenker det er viktig.

Ida: Jeg har nesten alltid en bok som jeg leser, om ikke flere.

J: Ja, jeg leser egentlig veldig lite bøker, i hvert fall i forhold til disse som sitter ved siden av meg, men... Jeg leser mye -

*[Liv kommer inn i grupperommet. Etter at Liv har gått ut igjen fortsetter intervjuet.]*

J: Jeg leser veldig lite bøker, eh, av og til, for jeg er ganske sånn... Jeg synes det er ganske tungt å begynne på ei bok og skal... liksom, fortsette hvis jeg ikke synes den var så bra, selv om det kanskje tar litt tid å liksom komme inn i det. Men så har jeg igjen mor som liksom pusher på meg og sier jeg må lese, må lese hvis jeg vil bli bedre. For hun leser veldig mye, for å si det sånn. Eh, men jeg leser og veldig mye tekster og blogg... altså, egentlig alt digitalt, med avis og sånn. For jeg synes egentlig det er... kan være like mye hjelp som ei bok. Det kommer jo helt an på hva slags tekst du skal skrive, men uansett er det en tekst, og du får på en måte, eh... Du får på en måte tips til hva som er bra, du klarer å trekke ut hva som er bra og... på en måte, det er fortsatt å lese, selv om jeg på en måte egentlig skulle ønske at jeg hadde begynt å være mer glad i å lese bøker, for jeg tror det hadde vært lettere for meg å formulert meg annerledes, eller på en måte... Så det hjelper jo selvfølgelig å lese.

I: Ja. Leser dere mye sånn fagtekster?

Ida: Ehm, jeg leser... jeg leser ikke så mye fagtekster, med mindre du... nei. Ikke egentlig. Men jeg leser en del, og når jeg har begynt å lese noe, så kan jeg ikke stoppe med å lese det. Sånn... jeg må lese det ferdig, uansett om jeg ikke liker det, så må jeg bare lese det ferdig. For jeg klarer ikke gå ifra en bok uten å ha lest den ferdig, for jeg må vite hvordan den slutter.

I: Jeg óg gjør det.

K: Ja, jeg leser jo egentlig ikke så mye, faktisk, det er heller, liksom, utenom... Det, liksom, går en veldig, veldig...

J: Aviser.

K: Leser på nett og avis, eh, det går veldig mye i bøker, mest fant... fantasy-bøker, egentlig. Og, eh, føler det... for mange bøker er skrevet både... både på litt lik måte, men og på forskjellige måter. Så du kan liksom prøve å se litt likheter, forskjeller, eh, som du synes var bra og positive, som videre kan hjelpe deg når du skriver.

I: Så da kan dere på en måte bruke de tingene dere oppdager i bøker og sånt?

K: Mhm.

Ida: Ja.

I: I egne tekster. Ja.

Ida: Men sånn, angående fantasy-tekster, så liker jeg best å lese de på engelsk. Sånn... av en eller annen grunn, det er bare... engelsk.

J: Jeg leser ikke fantasy, det er det verste jeg vet, hehe.

Ida: Altså, norske kjærlighetsbøker er det verste.

I: Men... klarer du fortsatt å bruke engelske fantasy-bøker i norsken?

Ida: Ja, delvis. Fordi, liksom, det er jo fortsatt... de skriver jo samme fisken.

I: Ja.

Ida+JI: Hehe.

I: Hender det at dere kjeder dere i... i norsken?

Ida: Ja.

K: Timene?

I: Ja.

J: Av og til.

K: Det kan godt skje.

I: Hvorfor det?

K: Nei, det er hvis du ikke er engasjert i temaet, eller bare føler at akkurat det du holder på med akkurat nå er bare ikke noe som -

Ida: Passer for deg.

K: - du føler er så gildt. Men så. Det er jo veldig... norsk er jo veldig mye sånn opp og ned, på en måte. Eh, veldig etter hva du liker å holde på med eller ikke, eller om du er villig til å lære det, eller bare synes det er litt sånn teit. Så da kan det jo gå veldig mye på det, sånn egentlig.

I: Når dere kjeder dere i norsken, eh, er det da fordi at dere synes akkurat det emnet var veldig kjedelig, eh, eller er det litt sånn, type at ikke dere helt klart klarer å engasjere dere, eller er det kanskje, ja, at det er litt lett, at dere kan det litt fra før?

J: Ja, jeg synes det er mye gjentakning, at du sier ting veldig mange ganger, kanskje ikke fordi... Ja, kanskje fordi det er mange som ikke følger med, eh, eller at det blir mye det samme i hver time, da. Og det går vel litt på at jeg synes at jeg kan det, men på samme måte... samme tid, så er det veldig mye annet jeg hadde hatt lyst til å lært, for jeg liker veldig godt å lære, å få vite... finne ut av hvilken måte jeg kan for eksempel skrive en bedre tekst neste gang. Så jeg skulle egentlig ønske det var litt sånn mer konkret setnings... hvordan bygge opp setninger til å gjøre en tekst generelt sterkere og bedre på... i skriveøkta. Eller, ja, i tekstene.

I: Du skulle gjerne hatt litt sånn... at det gikk litt kjappere, kanskje?

J: Ja.

Ida: Ja, også... Hvis at... Vi har jo veldig engasjerende lærer nå. Ehm. Men hvis vi, eller, når vi har sånn... ting... Sånn, jeg merker sånn at, 'hvorfor kan ikke jeg dette?', også, alle andre kan det, så er det sånn... 'hvorfor kan ikke jeg dette?' Det er sånn... ugh.

J: Hehe. Det vi lærer om akkurat nå?

I: Men får dere... blir dere utfordra i norsken?

Ida: Tidvis.

K: Ja.

J: Ikke alltid, det kommer veldig an på hva det er.

K: Ja, og hvor mye du kan om temaet...

J: Men det er veldig lite, altså, det er en klasse. Den klassen får akkurat samme undervisning, så det er ikke noe sånn... Bortsett fra kanskje de som, på en måte, sliter litt, da, som trenger ekstraundervisning. Eh, men til de som av og til synes det er lett, så er det ikke noe sånn tilrettelegging for de, så de kunne fått litt flere oppgaver, eller på en måte variert litt, da.

Ida: Vanskeligere...

I: Ja. Tenker dere at det kunne... hva kunne vært gjort?

Ida: At vi kunne fått ikke nødvendigvis lenger, men mer vanskelige oppgaver, eller at vi hadde fått beskjed om at 'dette må formuleres enda bedre', eller at 'dette må... du må, på en måte, gå gjennom dette og... var dette egentlig bra?' Du må tenke mer, at vi må bare bruke enda mer av hjernen vår. Siden... akkurat nå føler jeg at vi er sånn... greit nok, liksom.

J: Ja.

Ida: Men ikke at vi er sånn... wow, det var kjempebra, det vi gjorde denne timen, liksom.

I: Okei.

J: Jeg tenker det er alltid store rom for å utvikle seg enda mer. Og hvis... jeg har ikke... hvis jeg føler... hvis jeg sier at jeg har en fordel, at jeg på en måte får til å skrive tekster godt, så har ikke jeg lyst, på en måte, å havne... når jeg begynner, for eksempel, på videregående, da. Å havne med alle andre igjen når jeg vet jeg kunne ha utvikla meg og liksom starta kanskje ett hakk, på en måte, foran de. Hvis jeg hadde fått litt mer, eh, undervisning i det og det, eller fått litt mer

konstruktiv kritikk på at jeg kan gjøre det bedre. Og... på en måte, det er greit nok at du vurderer ut fra kriteriene som er ment til oss nå, men at du kanskje kan se litt på 'ja, men seinere i livet, da, eller seinere på skolen, så vil du få enda større fordeler hvis du gjør sånn og sånn med teksten', på en måte. Og ikke nødvendigvis bare vurdere ut fra det du egentlig skal kunne nå.

I: Ja, så at dere for eksempel kunne blitt vurdert på tiendeklassenivå i stedet for niendeklassenivå?

J: Ja.

K: Mhm.

J: Ja, men... Fått de samme oppgavene og kriteriene, men fått enda mer tilbakemeldinger, da, sånn at du på en måte visste litt mer om... litt sånn at du kunne utvikle deg enda mer, da.

Ida: Også som en... ikke i... når vi har skriveøkta, men sånn, i sånn lekse, da. At vi kunne fått sånn tiendeklasseoppgaver, ehm, med tiendeklassekriterier og sånn. Sånn at vi kunne sett hvordan vi hadde gjort det da.

J: Ja.

K: Og fått en tilbakemelding som hadde vært, liksom...

Ida: Ja, en tiendeklasse-

J: Ja, for det merka jeg var veldig lærerikt, da vi hadde det i 7., husker jeg.

K: Mhm.

J: Da hadde vi det i engelsken...

I: Ja?

J: Så hadde vi engelsk på 8. klassesetrinn. Og da lærte vi jo ekstremt mye. Og jeg syntes det var gildt og, fordi at når du får til noe, så synes jo du ofte det er gildt.

I: Ja.

J: Og da kan du utvikle deg enda mer, det er jo veldig greit.

I: Ja, så at dere kunne fått litt vanskeligere oppgaver...

JK: Mhm.

I: Eh, og at læreren kunne forventet mer av dere?

K: Mhm, og kanskje du får vite at det er ikke bare sånn at du får en vanskelig oppgave, men du får liksom en oppgave som 10. klassingene ville bli vurdert på... eller, få en tilbakemelding... en god tilbakemelding som om det hadde vært tiende. Kanskje. For da vet du liksom at det er ikke bare at du får noe vanskeligere, men at du får noe som er framover, som folk får neste år. Det blir en slags forberedende... du vet at du får noe som er reelt vanskeligere fordi det ligger et år fram, liksom.

I: Ja. Så at både... at læreren liksom stiller høyere krav til dere?

Ida+K: Mhm.

I: Hadde det vært greit?

Ida: Mhm.

J: Ja, jeg synes det hadde vært gildt.

Ida: Det hadde vært mye kjekkere. Fordi at jeg vet at jeg blir... sånn nå er det bare sånn at jeg på en måte... Jeg bare gjør det jeg MÅ for å klare meg, liksom. Fordi jeg vet at jeg er en underryter. Jeg har... Jeg har blitt sagt det til så mange ganger at nå er det sånn... Jeg vet at jeg er det, men jeg gjør ikke noe med det, fordi at jeg føler ikke at det er noe vits i å gjøre noe med det.

I: Fordi...?

Ida: Jeg har ikke noe motivasjon til å gjøre noe med det.

I: Hva skal... Men hva tenker du at skal til for at du gjør noe med det?

Ida: At da trenger jeg noe til å utfordre meg med. For sånn det er nå, så er det sånn... Jeg gjør det jeg kan, og så klarer jeg meg fint.

I: Ja.

Ida: Og da er det sånn... Da er det ikke motiverende å på en måte jobbe mer. Men hvis at jeg merker at dette begynner å bli vanskeligere... eller, vanskelig. Da vil jeg på en måte arbeide mer for å få det til. Fordi jeg liker jo å få gode karakterer, men jeg liker ikke å ikke være motivert, for da er det sånn...

I: Ja, så det er MER motiverende å få oppgaver som du må utfordre deg for å gjøre enn å få gode karakterer? Egentlig?

Ida: Ja.

J: Det er jo gildt å lære nye ting, og det er gildt å få til nye ting. Og ikke bare gå i det samme hele tiden, på en måte gjenta og gjenta, dette kan jeg, greit, og så videre.

Ida: Og jeg skjønner jo at det er noen elever som trenger det, men sånn... Da kunne jo vi fått noe annet.

I: Synes dere at... Har dere det sånn i flere fag?

Ida: Ja!

J: Ja.

Ida: Faktisk.

J: Men jeg føler norsk... Hvis du. Altså, det høres jo egentlig... Hvis du er god i norsk, så får du til ganske mange andre fag og, for det går på det samme. Å kunne skrive og, eh, lese og snakke. Og hvis du er veldig flink i naturfag, men ikke klarer å formulere deg skikkelig, så hjelper det ganske lite når... hvis du skal svare på en oppgave, og ikke får fram det du vil få fram. Så norsk er jo på en måte et veldig viktig fag i forhold til all annen kunnskap du skal kunne... eller, ha. Til de andre fagene, da.

Ida: Også... ja.

I: Ja.

## **Elevintervju på 10. trinn**

*I=Ingrid, E=Elise, F=Frida, G=Gunnar.*

I: Eh, hva, eh, motiverer dere til å skrive en tekst? Altså hvordan... er det liksom at dere får en oppgave, og så bare skriver dere den, eller kjenner dere av og til at dere har lyst til å skrive en oppgave?

F: Altså, ofte så får vi jo sånn... At vi kan velge hvilken oppgave vi...  
Og da tror jeg jo alle vi velger en oppgave som, liksom, snakker mest til oss.

E: Mhm.

F: Som gjør... som vi gjerne har kunnskaper om... eller, har lyst til å skrive om.

I: Er det noen av dere som skriver av og til sånn, utenom skolen, bare for gøy?

EG: Nei.

F: Nei, hehe.

I: Hehe. Ikke noe dikt eller anmeldelse av et eller annet? Nei.

G: Nei.

I: Leser dere mye?

F: Ja...

G: Jeg gjorde.

E: Jeg óg pleide å lese ganske mye, men... Jeg synes det er kjekt å lese hvis jeg finner en kjekk bok, men... jeg bare... liksom, hvis jeg først setter meg ned og leser, så kan jeg lese ganske lenge, hvis jeg synes det er... liksom hvis det er en gøy bok. Men det er bare det å finne tid til å bare sette seg ned, liksom, og lese.

G: Mhm.

F: Mhm.

E: Så jeg pleier egentlig ikke å lese så mye lenger, men jeg pleide å gjøre det ganske mye før

I: Hva med ting som ikke er bøker, da? Altså artikler eller blogger, spillanmeldelser...?

G: Eh, aviser [utydelig]. Sånne kjekke artikler eller... i avisa.

F: Nei, altså, jeg tror jo at i nåtidens samfunn så kommer vi over mye mer litteratur enn det vi gjorde før. Bare sånn i... dagligdagslivet, liksom.

I: Ja. Også liker dere best å skrive skjønnlitteratur.

E: Mhm.

I: Alle sammen? Har dere skrevet mye saktekster? På skolen?

F: Altså, vi har skrevet et par sånn... leserbrev og sånn.

E: Mhm.

G: Mhm.

I: Men ikke noe særlig.

F: Nei.

G: Nei.

E: Egentlig ikke.

I: Ja, okei. Eh... Men lange historier, da... er det som er gøyest å skrive.

E: Ja.



G: Ja.

I: Hvorfor er det gøy å skrive lange historier i stedet for korte?

F: Fordi da får du mye mer... Sånn hva du på en måte føler inn i teksten din. At du får beskriv... åh, beskrive det på en mye mer... ja, måte.

I: Ehm... Når dere skal ta også skrive en... en oppgave på skolen. Ehm... Er det helst det at dere har lyst til å skrive den som gjør at dere setter i gang, eller er det det at dere tenker at dere skal ha en god karakter?

G: Eh, litt begge deler.

F: Ja, hehe.

E: Hehe.

F: Jeg har jo lyst på gode karakterer, men... det er jo ikke sånn at kjeder meg i hjel når jeg setter meg ned og skriver, når jeg først har begynt og er kommet i gang og jeg har masse å skrive, så går det jo litt av seg selv, og det er jo kjekt, liksom.

G: Mhm.

E: Men jeg føler liksom óg, liksom, når du har fått sansen for skriving, da, da får du en meststringsfølelse når du skriver, for liksom, du tenker... 'å, den teksten var god', liksom.

F: Mhm.

E: Og det gjør at du får enda mer lyst til å skrive neste tekst.

I: Okei. Så, eh... Sett at dere i løpet av året ikke fikk karakterer på tekstene dere skreiv, at dere ikke fikk karakterer før eksamen. Hadde dere fortsatt lagt inn like mye innsats?

G: Eh, ja.

E: Ja.

G: Med tanke på hvilke skoler jeg vil inn på og sånn.

IEF: Hehe.

G: Så ja.

E: Men jeg hadde jo det, jeg har jo lyst til å skrive en god tekst. Jeg har jo ikke lyst til å ende opp med en tekst som ikke er noe bra i det hele tatt, som jeg ikke er fornøyd med. Jeg har jo lyst til å få en tekst som jeg óg synes er bra, liksom.

I: Ja. Eh, har dere brukt noe særlig sånn... når dere, eh, har skriveundervisning på skolen, har dere brukt eksempeltekster, eller modelltekster? Altså at dere, eh... leser en tekst sammen i en eller annen sjanger, for eksempel leserbrev, da. Og så leser dere et leserbrev, og så peker dere på sånn... eh, her er innledningen, den er på den måten, avslutningen er laget på den måten...

E: Ikke akkurat sånn.

F: Vi leser jo ganske mye tekster i norsken, men det har jo egentlig ingenting med skriveøktene våre å gjøre.

E: Nei.

G: Nei.

F: Det har bare med at vi skal gjennom det... de tekstene, liksom.

E: Som pensum.

F: Ja.

G: Vi får óg noen hefter før en halv...tentamen.

EF: Ja!

F: Ja, vi får hefter der det står hva det pleier å være med innledning, hoveddel og slutt i -

G: Ja.

F: - leserbrev, fortelling og...

G: Hva vi får oppgave om, liksom.

E: Ja.

I: Men får dere da et hefte hver, og så bare leser dere selv, eller gjør dere... går dere gjennom det sammen?

G: Ja, du må ikke lese det, men det hjelper jo hvis du kan det du skal skrive om.

E: Vi går ofte gjennom det på skolen.

G: Mhm.

I: Okei. Pleier dere å bruke de heftene?

G: Men du må på en måte...

E: Ja, ofte så får vi liksom ett hefte som handler, liksom... i år, så fikk vi 'sult'. Og det var liksom masse ulike sulter og... sulter, faktisk.

F: Ja, det er liksom forberedelses...

E: Ja.

F: Forberedelseshefte til teksten, liksom.

E: Mhm. Så da leser du mye ulike... ulike tekster, ehm, og så på selve skriveøkten, da får du liksom... du skal velge, eller, hvordan...

G: Ja, du fikk temaet sult, og så skulle du skrive hva du ville.

E: Ja.

F: Men vi har jo óg fått sånne hefter, liksom, der det står hvordan du skriver forskjellige tekster.

G: Ja.

E: Sånne med... sånn at det -

F: Ja.

E: - pluss det og det...

F: Ja.

E: Ja, det har vi óg fått.

F: Ehm, og jeg har de hjemme, og jeg -

E: *[nyser]*

F: - jeg tar de med hvis jeg på en måte vet at vi skal skrive et eventyr, eller en... et leserbrev eller noe, men jeg pleier egentlig ikke bruke de SÅ mye.

I: Men hva med... ja? Hender det at dere liksom... leter opp sjangertrekk hvis dere skal skrive en annen sjanger?

F: Litt. Hvis, fordi vi har jo hatt sånn at vi får sånne forberedelseshefter, og så... eh, da pleier i hvert fall jeg å kopiere ut ganske mye ark som jeg tar med meg. Så jeg har vanligvis... eh, hvis det er en oppgave at du kan skrive en faktatekst, så har jeg litt fakta å velge mellom, og jeg har, eh, mye informasjon. Og av og til, hvis jeg vet da at vi skal skrive et leserbrev, så kan det være at jeg kopierer ut noe om det. Og jeg har det der, og jeg leser gjerne gjennom det, men det er ikke sånn at jeg... eh, bruker det veldig mye, liksom.

I: Ja. Men tror dere at det... eh, hvis dere skal skrive en sjanger som dere aldri har skrevet før... eh... Tror dere at dere kunne ha klart det bare ved å lese gjennom noen andre tekster i samme sjanger?

G: Ehm, ja. Kanskje.

I: Uten at læreren liksom var sånn... 'Å, se, sånn er den skrevet. Den er skrevet på den måten.' Hvis dere bare fikk sånn tekster. Kunne dere...

G: Neei. Ikke så bra.

E: Nei.

G: Det hadde nok gått litt, men ikke så bra.

E: Og det er greit å ha kjennetegn som kjennetegner de ulike -

G: [*hoster*]

E: - sjangrene.

F: Mhm.

I: Så det er greit å ha noe som peker på det formelle.

E: Mhm.

F: Mhm.

I: Mhm... Ehm... Har dere... ja, for da er det sånn at vanligvis, når dere har skriveundervisning, så peker læreren på kjennetegn? Eller sier liksom at 'på en novelle, så skriver vi på denne måten'?

F: Ja, det er vel litt sånn.

E: Ja.

F: Vi har ikke SÅ mye sånne timer, føler jeg, men.

G: Vi leser vel ganske mye nå.

E: Ja, nå er det mest sånn... Heh.

F: Lange, skjønnlitterære tekster.

E: Ja.

G: Ja.

I: Ja, jeg skjønnte at dere hadde mest lesing i år.

EF: Ja.

G: Mhm.

I: Men sånn i... åttende og niende klasse, for eksempel, da.

E: Ja.

F: Ja, da hadde vi litt sånn timer. At hun liksom bare fortalte oss litt hva -

G: [hoster]

F: - de forskjellige tekstene... liksom, hva som kjennetegnet de -

EG: Mhm.

F: - forskjellige tekstene.

E: Mhm.

I: Tror dere at vi lærer mye om å skrive av å lese?

E: Ja.

G: Ja. Veldig mye.

I: Hvorfor det?

F: Du får liksom litt sånn... inspirasjon på det hvis du husker et eller annet de har skrevet i en eller annen tekst du har lest, så kan du ta det med i din egen tekst, og du... Ja, jeg vet ikke, du bare utvider ordforrådet ditt, og det bare hjelper med masse forskjellige ting, sånn egentlig, føler jeg.

E: Ja, at du liker måten de skriver på.

FG: Ja.

F: Du får liksom tips og idéer fra...

E: Ja.

I: Ja, altså, type sånn at dere lærer nye ord og... nye måter å formulere seg på?

EF: Mhm.

G: Ja.

I: Dere kan liksom stjele setninger?

E: Ja...

G: Ja, eller bare at det... du vet litt mer hvordan du skriver en novelle, eller hvordan du skriver en roman, eller -

E: Eller spesielt på, sånn -

G: - hvordan du skriver...

E: - 'og så skjedde det, og så skjedde det, og så gjorde han det, og så gjorde han det'... Liksom, du... du forandrer mye mer setningene dine når du får inspirasjon fra andre.

F: Mhm.

I: Ja. Ja, sånn som for eksempel at du plutselig leser en bok, eh... eh, som begynner med slutten.

F: Mhm.

I: Og så i stedet for å gå tilbake til begynnelsen og fortelle fram til slutten, så fortelles hele historien baklengs. At det kunne vært sånn... 'oi, det var en ny måte å skrive på. Det her har jeg aldri sett før'.

F: Ja, du får jo liksom... ja.

E: Men hvordan blir det, da? Heh.

I: Hehe. Ja. Ehm... Når dere skal begynne å skrive en tekst, eh, så sier dere at dere planlegger, litt sånn at dere bare får en idé i hodet, og så bare begynner dere å skrive?

F: Hehe, ja.

I: Ehm, så det er ingen av dere som tar og så skriver ned for eksempel tankekart eller... eh, stikkordsliste over det som skal med?

F: Jeg pleier å skrive tankekart eller noe sånt, men hvis jeg på en måte får en idé som jeg vet at jeg har lyst å ha med i teksten, et eller annet som... jeg er litt glemsk av og til, så pleier jeg bare å skrive det ned, så har jeg det i hvert fall der. Eller hvis det er... ja, bare et eller annet som jeg på en måte føler at jeg gjerne kan bruke, så pleier jeg å skrive det ned. Fordi vi pleier å få sånn kladdeark, og så bare skriver jeg det litt fort ned. Men jeg pleier ikke lage noe sånn oversikt over, liksom, alt som skal skje og sånn. Det blir litt mer bare at jeg får idéer i hodet, og så skriver jeg de ned.

E: Men hvis du skal... argumenterende tekst, da er det jo lurt å skrive positive og negative sider som du... så det blir liksom mye mer flyt i teksten enn at det bare er sykt mye negativt eller sykt mye positivt, liksom.

G: Mhm.

I: Ja, så det er kanskje bedre... eller, det er kanskje viktigere å planlegge en tekst hvis du skal skrive en argumenterende tekst enn hvis det skal være en novelle?

EF: Mhm.

E: Mhm, mhm.

G: Ja. Men jeg lager liksom en disposisjon i hodet, liksom.

I: Mhm.

G: Før jeg skriver.

I: Skriver dere på PC alltid, eller skriver dere alltid på papir?

E: På PC.

G: PC.

F: Med mindre jeg har glemt PC, så skriver vi på PC.

I: Ja. Okei. Ehm, men når dere da, eh, har laga en idé i hodet... og så har dere da laga en idé om hva som skal skje, altså hva teksten skal inneholde? Eller er det mer sånn at dere har et konsept, og så bare skriver dere om dette konseptet?

G: Først så får jeg bare en idé, og så prøver jeg bare å jobbe med det og prøver å lage teksten i hodet, liksom. Gradvis. Og så skriver jeg bare, og så... går det bare sånn.

E: Mhm.

F: Så går det litt av seg selv -

G: Mhm.

F: - og hvis du kommer på noe du kunne ha skrevet lenger oppe, så bare går du oppe og skriver det inn, og så... helt til slutt pleier jeg bare å gå gjennom teksten, jeg, og bare justere litt på ting.

E: Men jeg er veldig sånn som ombestemmer meg hele tiden -

F: Ja, hehe.

E: - med teksten... 'jeg vil heller at det skal skje, nei, jeg vil ikke ha det... jeg vil heller at det skal skje'

G: Mhm.

E: Så...

I: Gjør du også det, at du, liksom... at du går tilbake underveis og så endrer ting?

G: Eh... egentlig ikke. Jeg bare skriver, og så... For jeg vet ikke hvordan slutten skal være når jeg skriver, det finner jeg bare på, og så skriver jeg. Jeg justerer bare på skrivefeil.

I: Så du lager... du lager liksom en idé, og så skriver du hele teksten, og så etterpå, så bare retter du skrivefeil?

G: Ja, jeg går jo gjennom, da, hvis det er noen setninger som ikke hører sammen eller passer eller noe sånn.

I: Mhm.

G: Eller hvis jeg ikke liker teksten, så skriver jeg den på ny.

I: Mens dere tar og så gjør disse endringene samtidig som dere skriver ferdig teksten?

F: Mhm.

E: Ja, jeg gjør... jeg leser gjennom veldig mange ganger.

F: Ja. Jeg óg går liksom opp igjen når jeg har skrevet et avsnitt, så går jeg og leser gjennom det veldig mange ganger, og så kommer jeg bare på litt ting underveis jeg kunne hatt med lenger oppe. Og så bare putter jeg det inn.

E: Også er det liksom sånn, hvordan kunne jeg ha sagt dette på en bedre måte.

F: Mhm.

I: Men når dere legger til ting og endrer på ting... er det sånn, type, skrivefeil, eller legger til et ord, eller er det... hender det at dere, liksom, sletter en hel setning eller legger til et avsnitt?

E: Ja.

F: Ja, det er det.

E: Mhm.

I: Gjør du óg det?

G: Nei, jeg føler, hvis du gjør det, så blir det kanskje litt sånn... eh, hopping i teksten. Så jeg pleier ikke gjøre det så mye.

I: Så du endrer mest bare sånn små ord?

G: Ja.

I: Okei. Ehm... dere får, eh, gjerne, type, respons av lærer, regner jeg med?

G: Mhm.

E: Mhm.

I: Men så er det noen av dere som får kommentar av foreldre. Gjør alle?

G: Ja, de sier at jeg må skrive det jeg liker å skrive om.

I: Okei.

G: Litt sånn...

I: Så de bruker ikke å lese gjennom og så sier sånn... 'dette var bra'?

G: Nei.

I: Men det gjør de på dere?

F: Ja.

E: Ja, jeg pleier av og til å spørre om de kan lese gjennom og bare gi meg litt idéer og tips.

F: Mamma leser alltid gjennom. Hun... hun leter liksom i sekken min hvis hun vet at...

E: Hehe.

I: Hehe. Men hender det at dere spør folk i klassen?

G: Nei.

F: Egentlig ikke så ofte.

E: Nei.

I: Nei. Eh... Når dere får, eh, tilbakemelding på at læreren for eksempel, da, ikke har likt en ting dere har skrevet... endrer dere?

E: Ja, jeg tar jo til meg det læreren sier, fordi... Ja, Dina har jo mer kunnskap om det enn jeg har. Hun er jo utdanna norsklærer, liksom, så... Jeg tar det til meg, og jeg prøver å forbedre det, liksom.

I: Men hvis, eh, hun sier sånn... 'Jeg liker ikke innledningen din. Ta og skriv den om.' Så er dere uenige.

G: Jeg har aldri fått den meldingen, da. At det ikke passer. Men...

F: Ikke jeg heller.

E: Nei.

G: Eller, at ikke, liksom, at hun likte det ikke, det har jeg aldri fått. Hørt.

F: Men jeg tror gjerne jeg hadde prøvd å forandre det litt, men fremdeles, liksom, hatt det jeg ønska å ha med.

E: Men samtidig, det er jo ikke sånn at vi får, på en måte, muligheten til å forandre, for, liksom... Vi får en karakter på teksten vår. Og da er det ikke sånn vi kan...

I: Okei.

F: Ja.

G: Mhm.

E: Men samtidig... ehm... En gang så fikk jeg en 3-er på et leserinnlegg, og da ble jeg ganske irritert.

F: Hehe.

E: Så jeg skulle da "bevise" norsklæreren min feil, og så skrev jeg det om. Og så sendte jeg det inn til [regional avis], og så ble det trukket... og så ble den skrevet... hva heter det? Skrevet ned.

G: Oi.

I: Ja, at den ble trykka i avisa?

E: Mhm.

I: Kult.

EFGI: Hehe.

F: Hadde vi [tidligere lærer] da?

E: Ja, det var [tidligere lærer]. Jeg var så sur.

I: Men... har dere... eh, for da får dere, da leverer dere en stil, og så får dere liksom bare karakter og kommentar?

E: Ja

FG: Mhm.

I: Og så er det på en måte deres oppgave å bruke de kommentarene til neste tekst?

E: Ja.

F: Mhm.

I: Så da er det mer sånn generelt om, liksom... i denne sjangeren, så bør dere gjøre sånn.

F: Mhm.

E: Ja.

I: Det er ikke sånn at i DENNE teksten, så passa det HER... eh, passa ikke den tingen?

G: Jo det er litt sånn óg, at vi... hun sier hva som er galt i den teksten, og så sier hun litt hva du må jobbe med og sånn.

E: Mhm.

I: Er det nyttig, at hun sier sånn... 'akkurat i denne teksten passa ikke det på den måten'?

G: Ja. Fordi da lærer du av det.

I: Men lærer du... Føler du, føler dere at dere lærer til neste gang? At det er sånn... at dere skjønner hva som er feil? Med teksten, ikke bare spesifikt DEN teksten, men sånn generelt i den sjangeren?

G: Jeg huska ikke akkurat hva hun sa hver gang, til hver tekst, men jeg... husker jo litt hva jeg må jobbe mer med. På hver tekst.

I: Men sitter dere med de kommentarene når dere skriver neste oppgave?

E: Jeg pleier alltid ta med meg sånn gamle tekster. Eh, ehm... og kommentarer, da. Og jeg bare, liksom, eller... Bare lese gjennom det dagen før vi skal ha en skriveøkt, eller et eller annet. Sånn at jeg bare er klar over hva jeg har gjort feil før, og så gjentar jeg ikke det, da.

I: Men dere skriver på skolen?

E: Mhm.

G: Ja.

I: Så dere får ikke i lekse å skrive?

EG: Nei.

I: Alltid på skolen?

E: Ja.

F: Ja, i norsk så må vi.

I: Sånn én time, eller en hel dag, liksom?

G: En og en halv-to timer, en hel dag og... tre skoletimer.

I: Okei.



E: Mhm.

I: Ehm, hva slags, eh... Hva slags, sånn, kommentarer og tilbakemeldinger synes dere er de mest nyttige?

G: De som sier hva du må jobbe mer med. Eller hva du må fikse på for å få... for å bli bedre.

F: Ja, også, jeg tror ikke vi får SÅ mye ut av sånn... kommafeil og sånn.

G: Ja.

F: Siden det er jo... det er jo bare tullefeil, liksom.

G: Det er bare rusk. Tullefeil, liksom.

F: Ja. Mens når det er mye mer om... måten vi skriver på, eller noe.

G: Mhm.

E: Jeg synes óg det er kjekt hvis du får vite hva du har gjort bra i en tekst.

F: Mhm.

E: For da blir du litt mer motivert til å, liksom, at...

G: Ja.

E: Du får ikke bare beskjed om alt du gjør dårlig, du får óg beskjed om hva du gjør bra. Så da vet du i hvert fall at du er, liksom, flink til noe óg. Ehm, og da at du kan fortsette med det... det hun skriver at er bra, da.

I: Ja, for da skjønner dere at det er sånn... 'okei, denne tingen gjorde jeg riktig'?

FG: Ja.

E: Mhm.

I: Mhm. Men hvis dere... se for dere at dere bare hadde fått KUN ros. At det kun var sånn 'dette var riktig, dette var riktig'.

E: Det hadde ikke vært så bra, synes jeg. Jeg synes det er kjekt å vite hva jeg har gjort feil óg, for hvis jeg får... eh, liksom... Ja, 5-er eller 4-er eller... et eller annet på en tekst som ikke er 6-er, da, så har jeg bare fått ros. Så blir det jo litt sånn...

F: Ja.

E: Hva er det jeg har gjort feil?

F: Ja.

E: Hvorfor får jeg ikke en 6-er? Du vil jo vite... eller, liksom, du vil jo vite hvorfor du har fått... ikke den høyeste karakteren, liksom.

G: Mhm.

F: Du vil jo alltid se... bedringspotensiale, liksom.

E: Mhm.

F: Og det blir jo vanskelig å forbedre seg hvis du kun får ros.

E: Ja.

I: Men hvis det bare motsatte... hadde fått bare kritikk?

G: Da hadde du kanskje hatt lite motivasjon til å skrive en bra tekst.

E: Ja.

I: Mhm. Eh... Hva tenker dere er det viktigste for at dere skal bli enda bedre til å skrive?

F: Jeg synes det er kjekt med respons fra lærer og foreldre til å... ja. Bli bedre.

E: Les enda mer. Kjekt å lese.

G: Ja, det er gøy å lese en god bok.

E: Mhm. Når du først har begynt, liksom.

F: Ja, altså, det er ikke så veldig kjekt, sånn... hva skal jeg gjøre i dag? Nei, vet du hva, jeg går og setter meg ned med en bok.

E: Nei, det...

F: Vi er ikke HELT der, liksom.

E: Nei, hehe.

F: Men samtidig... at det, liksom, når du har lest et par sider i en veldig godt skrevet bok, så... ja, så hender det liksom at du ligger -

E: Mhm.

F: - under... under dyna med lommelykta, og når du hører det gå i trappa, så skrur du av, later som du sover...

EI: Hehe.

## Vedlegg 8: Transkriberte lærerintervju.

*Latter er markert med «hehe». Der det står for eksempel ID: betyr det at Ingrid og Dina snakker i kor. Setninger som blir avbrutt av at en annen snakker, er markert med en bindestrek på slutten. Hvis vedkommende fortsetter der hen ble avbrutt etter at den andre har snakket ferdig, er det markert med en bindestrek i begynnelsen av setningen. Ord med trykk på er skrevet med STORE bokstaver. Der informantene har brukt stedsnavn eller navn på andre personer enn informantene, er det sensurert med en klammeform: [stedsnavn].*

## Intervju med Dina

*I=Ingrid, D=Dina.*

I: Ehm, jeg ser at du har skrevet at kompetansemålene i læreplanen i stor grad ivaretar de sterke, eh, i norsk skriftlig.

D: Mhm.

I: Men at det kanskje er vanskeligere for de som sliter -

D: Mhm.

I: - å nå opp til kompetansemålene. Men tenker du at det er sånn, eh... ja, hva tenker du...

D: Ehm, jeg tenker vel at kompetansemålene er såpass... det er ganske vanskelige ting de skal lære seg. Så derfor, når... når de, når vi planl... planlegger undervisningen, så tenker jeg at det er i stor grad disse elevene du treffer når du bare legger deg på kompetansemålene, og dermed... eh, så er det... ja. Hvis en ikke ser for seg at dette her er elever som skiller seg veldig ut med å være langt over det nivået vi forventer. Så at det er lett... lettere å treffe de, kanskje, enn de andre.

I: Mhm.

D: Eh... ja.

I: Ja...

D: Så derfor kanskje at læreplanen er best tilpassa de sterkeste elevene, eller at det er med... med de flinkeste normal-elevene i tankene at en lager læreplanene, eller, ja...

I: Mhm.

D: Idealeleven eller hvordan det...

I: Ja.

D: Ja.

I: Ja, for jeg tenker jo at, eh... at du kan tolke kompetansemålene, eh, som, eh, som en slags... på dette nivået, eller høyere.

D: Mhm.

I: At du kan liksom tolke kompetansemålene... eh, opp til et ganske høyt nivå -

D: Mhm.

I: - faglig.

D: Mhm.

D: Ja. Og at det dermed og blir... ja, hvis det handler om å reflektere og se ting ifra flere sider, så kan du bryte det ned og gjøre det enkelt sånn at folk kan -

I: Mhm.

D: - eller, alle elevene kan, i hvert fall til en viss grad, nå de. Mens de flinkeste KAN møte utfordringer i det. At der... ja, at spennet i kompetansemålene kanskje er ganske stort.

I: Ja.

D: Ja.

I: Ja. Ehm... Eh, ja, og så underveisrespons på alle nivå.

D: Mhm.

I: Bruker du, eh... Jeg fikk inntrykk av at du, at du brukte mye sånn, type, prosessorientert skriving?

D: Mhm.

I: Ja?

D: Eh... prøver å bruke det, på grunn av at det... både troen på den der sluttevalueringen, eller evalueringen av et sluttprodukt ikke fører så langt i vei... den der klassiske kommentaren 'dette bør du gjøre bedre'.

I: Ja.

D: Eh, at jeg ikke har så mye tro på den, både fordi jeg erfarer at det hjelper så lite, men óg fordi forskning viser at det ikke virker, heller, så da er det i hvert fall ingen god grunn til å drive på med det.

I: Ja. Hehe.

D: Eh... så vi driver med både sånn, eh, at de skriver en innleveringsoppgave der de skriver prosessorientert på den måten at du kanskje går inn i teksten mens de sitter i klasserommet og skriver, eller at de leverer et førsteutkast og får en kommentar til det. Og at de gjerne óg kommer med en bestilling på hva de ønsker

kommentarer på, at 'DETTE er den delen jeg synes er vanskelig eller utfordrende', og så... prøver vi å kommentere -

I: Ja?

D: - det, da.

I: Ja.

D: Og tenker at det er et godt utviklingsområde for denne eleven.

I: Er det noen type områder de sterke elevene peker ut som de selv vil ha tilbakemelding på, som skiller seg ut fra de andre?

D: Ehm, de skiller seg nok ut med å være mer spesifikke i spørsmålet, og vise... Men, men typisk, litt typisk også at de helgarderer seg med å si... de vil gjerne signalisere at 'jeg... jeg tror ikke selv at dette er perfekt', eller, ja...

I: Ja.

D: Så de er kanskje mer opptatte av det enn de elevene som scorer lavere, eller...

I: Ja.

D: Eh, men at de kan være ganske detaljerte på, eh, 'jeg lurte på om jeg stiller...' Jeg, eh, nå har jeg noen litt sånn ferskt i minne som jeg holder på med akkurat nå, men at de kan stille spørsmålet 'jeg lurte på om jeg gjentar mitt eget argument', eller 'jeg lurte på om avsnittene mine er godt nok... eh, tematisk delt opp', eller, ja. Så de går veldig, det blir, kan bli ganske detaljerte spørsmål.

I: Mhm.

D: Kanskje til og med litt sånn vanskelig å svare fordi at det ikke finnes noen ordentlig fasit.

I: Ja.

D: Ja, det fungerer, eller, ja...

I: Ja?

D: Så... eh... Men ja, de utfordrer jo meg óg, da. Til å prøve å... sant, du skal... finne ut hva som er en god tekst, og... peke på de kjennetegnene, og... ja. Så det... opplever kanskje at dialogen der óg, der de stiller spørsmål og du svarer på det spørsmålet, er tydeligere når de er så detaljerte i spørsmålene sine.

I: Mhm. Men er det da... for da ber de om sånn, type sånn... eh, de ber ikke om tilbakemeldinger på skrivefeil eller setningsoppbygging, det er høyere nivå i teksten?

D: Mm, ja, eh... Det, det kan nok sikkert være begge deler, de kan ofte gjerne legge til en sånn 'men husk... men kommenter gjerne hvis du ser andre feil', eller... Og det gjør en jo, -

I: Mhm.

D: - automatisk, og det er jo ofte kanskje sånn med, i hvert fall disse her, at hvis det er såpass høyt nivå, at det kan være... begrense seg til veldig små språklige grammatiske utfordringer, og dermed er det lettere å peke det ut også, da klarer de óg gjerne å gjøre noe med det til neste gang, og så gjør de aldri den feilen igjen. At de på et eller annet vis noterer seg at 'jeg sliter med dette området, jeg fikser det nå'. Og så går de videre. Ja. Sånn som alle i teorien burde gjøre. Ja.

I: Er du...

D: Helst skulle gjøre.

I: Ja. Helst skulle gjøre. Men de tar tilbakemelding kjapt?

D: Ja.

I: Ja.

D: Og kan, ja, og er... Opplever at det er ei elevgruppe som er ute etter og spør etter tilbakemelding. Óg 'kan du lese gjennom teksten min', eller, ja... Og i tilfeller der jeg har hatt elever som har brukt... sendt inn tekstene mange ganger underveis, uten at vi har hatt avtalt underveisrespons. Men tidligere flinke elever som har vist stor utvikling gjerne til og med kan ta kontakt etter at de har begynt på videregående for en sånn 'kan du nå gi respons, eh, før jeg skal levere dette ferdig', eller.

I: Ja.

D: Ja. Og ser den nytteverdien i å samskrive, eller få idéer eller inspirere, eller... ja.

D: Ja.

I: Bruker dere... samskriver dere ofte? Altså at de skriver tekster sammen, to og to?

D: Ja, det er veldig sjeldent. Eh, og... ja. Kanskje aller mest fordi sånn der, sånn type samarbeid krever så mye på grunn av at elevene er så... der er alltid de som ikke mestrer den situasjonen, og så bare tilrettelegger vi alt for å unngå å havne der. Hehe. Ja.

I: Ja.

D: Ja. Men disse her, som... som er de flinkeste, nok helt sikkert kunne klart det. Samtidig som jeg opplever de som ganske selvstendige i arbeidet sitt. Du skal ikke pirke så mye borti, for de... ja. Hvis de ser for seg noe, så er det ikke nødvendigvis på innhold, for eksempel, at de ønsker så... Hvis de først har bestemt seg, så HAR de bestemt seg, så står de litt i det, óg.

I: Mhm. Ehm... Ja. Oppever du at de av og til spør medelever om respons?

D: Ehm... Det gjør jeg helt sikkert, men ikke sånn veldig tyd... med... altså, vi har... driver med litt sånn... tester det ut, at de MÅ lese deler av teksten sin med en annen elev og gi respons. Ehm... Da får de det jo. Men da opplever jeg at det blir veldig overfladisk, og at de hermed bare etter meg. Du kan se din egen kommentar igjen.

I: Ja.

D: Eh... Sær... 'Avsnittet ditt har gode sam... indre sammenheng', eller, det kommer noen sånne som jeg ikke, ja, hva mente du egentlig med det?

I: Okei.

D: Eh, ja, men ikke nødvendigvis bare de flinkeste, da, men at elevene generelt gjør det sånn.

I: Ja.

D: Men de... jeg ser at de... at noen samarbeider mer i sånne skriveøkter og snakker sammen, uten at jeg egentlig helt vet hva de stiller spørsmål om, eller... ja.

I: Ja, for jeg óg har sett, type, de... to flinke jentene i klassen -

D: Mhm.

I: - eh, sitte sammen... eh, i økter der elevene har sånn skriveøkt, at de bare sitter og skriver en time. Så sitter ofte liksom to veldig flinke jenter på første rad som sitter, eh, og... kikker på hverandres tekster hele tida.

D: Mhm.

I: Og på et eller annet vis samarbeider.

D: Mhm. Gir innspill på et eller annet vis, ja.

I: Ja.

D: Jeg... Vi hadde óg... vi... Det er en utfordring, at sånn rent praktisk, hvordan en gjennomføre dette her. Hva for en digital løsning vi skal bruke som gir oversikt og er enkelt og minst mulig... ja, sømfritt. For å spare tid og alt det. Og da, i forbindelse med det, så... i høst når de skrev en innleveringsoppgave, så... eh, kunne de ve... de måtte ta og invitere inn en annen elev i teksten sin, men kunne invitere inn flere. Og da så jeg jo noen elever i klassen som ønsket, altså, 'vennene mine skal óg se, og... så de óg kan komme med respons'. I tillegg til den som jeg hadde valgt ut for de.

I: Ja.

D: Og det viser jo, er jo et slags tegn, tenker jeg, på at det er... De snakker om tekstene og får innspill og respons.

I: Mhm. Bruker dere da Google Docs, eller...?

D: Ja, vi har... er det OneNote?

I: Ja.

D: Eh... Jeg har brukt Google Docs, det fungerer jo greit, men utfordringen - hvis du er interessert i å høre hva jeg synes er kjipt med det, er at... eh, jeg får ikke, jeg får ikke det i en mappe.

I: Ja.

D: Jeg får bare mail, et... en link til deres tekst. Så det blir så rotete å følge det opp.

I: Mhm.

D: Så derfor i One... OneNote, så har vi hatt en gruppe, og der har jeg hatt en mappe som heter... eh, ja. Innlevering i uke et eller annet, og så får jeg tekstene inni der.

I: Mhm.

D: Og så styrer jeg... har jeg styrt tilgangen.

I: Mhm. Ja.

D: Mhm.

I: Ehm... Du har skrevet at... eh, at... de er ganske varierte i skriveprosessen, men at det, de kanskje trenger ekstra hjelp til, eh, å peke ut noen realistiske utviklingsområder.

D: Mhm. Eh... Ja, jeg ser jeg har skrevet det.

ID: Hehe.

D: Eh, nå tenker jeg at det kanskje... Eh, for å hjelpe de å peke ut... Ja, ja, det handler jo om det, men det er nok óg den elevgruppa som er flinkest til å peke det ut selv, at de vet hvor hen utfordringen ligger. At de óg kan peke på teksten sine svakheter. Eh, men det som jeg, hvis jeg... de gangene jeg klarer å si at 'dette avsnittet HER fungerer godt. Det HER skriver du bra', så har jeg ofte óg inntrykk av at det kan være vel så nyttig for de.

I: Mhm.

D: Fordi at det ikke alltid er så lett å sette fingeren på hva de får til, men de vet kanskje hvor de sliter.

I: Mhm.

D: Men hvis noen viser dette... dette eksempelet, som du har laget selv, er bra - så får jeg inntrykk av at de... Da klarer de gjerne å kopiere eller forsterke den positive siden sin.

I: Ja.

D: Mhm.

I: Ja, for jeg spurte de litt om modelltekster -

D: Mhm.

I: - og da virker det som om de, eh, kjenner igjen mønstre i teksten -

D: Mhm.

I: - veldig greit -

D: Mhm.

I: - alle sammen. At de viser forståelse for at de klarer liksom å, å... eh, identifisere mønstre i en tekst.

D: Mhm.

I: Ja.

D: Og det er nok kanskje óg de elevene... hvis vi for eksempel, vi leser en artikkel, og så skal vi... har vi drevet litt også henta ut - 'hvordan tror dere disposisjonen så ut før denne artikkelen ble skrevet', så er det jo de elevene som driver undervisningen framover, fordi at de finner disse mønstrene. Og som kan hjelpe meg å få vist det til resten av klassen.

I: Ja.

D: Ja.

I: Synes du at de fort, eh, blir utålmodige når du går gjennom ting, før de begynner å skrive selv?

D: Nei, jeg opplever at den elevgruppa er på.

I: Okei. Så det er ikke sånn at de, at de blir utålmodige når du har gått gjennom én tekst og skal begynne på en til, og at de bare har lyst til å begynne å skrive?

D: Ja, sånn... Eh... De er så høflige og greie.

ID: Hehe.

D: Ja, men det er elever som... hvis... Nei, jeg opplever nok at det er mange andre i klassen som er mye mer utålmodige.

I: Okei.

D: Og som detter av lenge før.

I: Ja.

D: Så det... men det kan godt være det handler mest om å være veloppdragen.

I: Ja.

D: Det... det er jeg usikker på.

I: Ja...

D: Eh... For det kan nok være at de kjenner på utålmodigheten. Men så har jo faget óg den fordel at så lenge det handler om... Ofte har jo tekstene et innhold, mellommenneskelig innhold, en kan finne interessant innhold til hver tekst, så... dras alltid det innholdsaspektet inn, selv om egentlig så ser vi på utformingen eller oppbyggingen av teksten. Det er egentlig det jeg vil fram til. Så drar det med seg et eller annet, som...

I: Ja, ja.

D: Som innhold som kan diskuteres. Og da opplever jeg nok kanskje at... Ja, da hopper resten av klassen óg kanskje godt på, men... Men det gjør det nok lettere å stå i det, holde ut.

I: Ja, at de har noe annet de kan synes er interessant?

D: Ja: Her kan vi i hvert fall diskutere... eh, om det skulle være... genmanipulering, eller... ja, -

I: Ja.

D: - så kan alle mene noe om det, og så...

I: Mhm.

D: Ja. Så kan vi snakke littegranne om argumentasjon, og så kan vi óg vase oss litt vekk i innhold.

I: Ja... Ehm... Synes du at det er vanskelig å finne tid til å gi den responsen du vil gi?

D: Jeg skulle nok hvert... jeg skulle nok hvertfall ønske at... nei, jeg må nok si at jeg er blitt litt kynisk på tidsbruk, at jeg tror... jeg tror at det er begrenset hvor mye utbytte de har av... av... men for det her altså snakk om, eh... tilrettelegging, eller tilbakemelding, eller... Hvordan tenker du egentlig?

I: Ja, tekstrespons.

D: Ja, respons var det, ja. Ja, så da prøver jeg å være... bruke den tiden jeg vet vi har betalt for det -

ID: Hehe.

D: - og være litt sånn kynisk.

I: Ja.

D: I plassen for å vase seg langt vekk. Eh, så da... skulle jeg ønske at jeg hadde tid til å snakke med de, heller. Men... og det gjør en kanskje for eksempel når... nå har de sittet i, den klassen som er i gang med tentamen, så gir de... eh, medelevrespons. Og jeg leser... DA kan jeg gå rundt og snakke, og få sagt litt om... og da husker jeg kanskje enkeltting for hver elev og kan ta det opp. Og jeg har jo inntrykk av at da husker de det mye bedre. Da...

I: Ja.

D: Hvis du får vist det eksempelet, eller snakket med de. Og så får du en liten tilbakemelding på om 'skjønnte du hva jeg mente', og så gjorde de kanskje ikke det. Fikk du aldri vite det hvis du bare skrev det. Så jeg synes det er vanskelig å finne tid til å snakke med de.

I: Men det gjelder -

D: Personlig oppfølging i samtale.

I: Ja. Men det gjelder alle.

D: Ja.

I: Ja. Mhm.

D: Så nei; ikke de mer enn andre. Jeg opplever KANSKJE nesten til og med at de... for de er så på, hvis du kommer, -

I: Mhm.

D: - at det er lettere å få tid til de.

I: Ja.

D: Eh... Og du blir så godt mottatt. De lytter til det du har... og ber gjerne til og med om det.



I: Ja. Ja.

D: Ja.

I: Eh... Og så skrev du at de... at du opplever at de setter, eh, pris på kommentarer på styrkene -

D: Mhm.

I: - ved sine tekster.

D: Mhm.

I: Og det snakka vi jo litt om.

D: Mhm.

I: Men, eh... Jo, for at de BER óg om kritikk?

D: Ja.

I: Ja.

D: Og derfor, og... Det, det kjenner jeg selv er en felle å gå i. Fordi at jeg har sagt til de en gang at 'du er SÅ flink', så... og jeg, eh... prøver å oppmuntre og sånn, men så er det fort gjort å bare gå rett i den... å bare kritisere.

I: Mhm.

D: Eller, å... Kanskje en helt sånn kjapp, 'du... dette har du fått godt til', og så glir det over i, eh, 'men se her, på setningsoppbyggingen her'.

I: Ja.

D: 'Og her har du jo helt glemt et eller annet', eller... 'ser du at du ikke er så presis i formuleringen akkurat her'. Og så blir det kanskje overdrevent mye kritikk på de, fordi at du tror at -

I: Mhm.

D: - 'du skjønner hva jeg mener'.

I: Mhm.

D: Det kan være presist og konkret tilbake, og så egentlig så trenger de nok mye skryt.

I: Ja, for jeg tenker jo at, eh... at det motsatte vil være en utfordring. At du på en måte, eh... gir de så mye ros at du glemmer at de også kan bli bedre.

D: Ja, sånn, ja.

I: Fordi at de er så flinke.

D: Ja...

I: Men da er det ikke sånn du opplever det?

D: Nei, men det har nok også kanskje noe å si om du... om det da er en elev som, eh, skriver så gode tekster at det alltid vil være en 6-er. Da er det kanskje mer utfordrende enn hvis de... det er en grunn til at du ikke... ikke når helt opp.

I: Ja, at de ligger og vipper litt, liksom?

D: Ja.

I: Ja.

D: Og da blir en jo veldig opptatt av å begrunne.

I: Mhm.

D: Ja.

I: Ja. Men jeg tenker at de 6-er-elevene skal jo... de skal jo egentlig óg ha noe å jobbe videre med.

D: Mhm.

I: Altså, det er jo ikke sånn at de er perfekte fordi de får toppkarakter, nødvendigvis.

D: Nei. Jeg husker jeg hadde veldig... Den første klassen i norsk, så var der en elev som skreiv, eh, veldig godt, og fikk aldri... Jeg fikk meg aldri til å gi den 6-eren. Det var jo - jeg fant jo alltid noe jeg kunne begrunne det med. 'Nei, det er bare en sterk 5-er.' Så skreiv han en klage til meg. Og den har jeg tatt vare på, -

I: Hehe.

D: - for det var noe med den påminninga på at det finnes veldig flinke elever som ikke er perfekte, men -

I: Ja.

D: - gode nok.

I: Ja.

D: Eh... og så ga jeg ham 6-er da, og... og tok klagen hans til følge, så at han hadde... hadde noen gode poeng. Og så fikk han 6-er på eksamen óg. Så da... så ja. Han hadde rett.

I: Ja.

D: Og jeg fikk justert meg litt. Heh.

I: Hehe. Men det er kanskje en ting, da, for veldig mange. At de får mye 5-ere, eh, og ligger liksom alltid og NESTEN klarer den 6-eren, og så... klarer de liksom aldri å få den, helt til de kommer til 10. klasse.

D: Mhm.

I: Jeg tror det er en ting på mange skoler, i hvert fall, selv om det ikke er det her. Eller...

D: Ja, eller, og det handler jo óg mye om hvordan... For vi blir jo farga mye av, eh... ledelsen sitt syn på karakterene vi gir.

I: Mhm.

D: Og for eksempel, i perioder så har det vært stort sprik mellom standpunkt- og eksamenskarakter, så blir vi på en måte minnet om at vi skal jekke oss. Prøve, eller... prøve å... det skal være nøkternt, og... tenk om de hadde fått 6-er til eksamen og sånn. Og så hvis du får nok press, eller det blir satt nok fokus på det, så tenker en nok kanskje at en skal... eh, ja. Kanskje vi skal la den 6-eren sitte. Kanskje det går ut over de flinkeste. Kanskje. Eh... og så... i neste omgang, så blir det snakk om at 'ikke hu... ikke glem at 6 óg er en karakter som skal brukes', -

I: Ja.

D: - og så plutselig blir en litt rausere, kanskje.

I: Ja.

D: Uten at det er så veldig bevisst -

I: Ja.

D: - tenkt. Gjennomtenkt.

I: Det er vanskelig å si.

D: Mhm. Hehe

I: Hehe.

I: Ehm... Også skriver du at du... Ja, for det blir jo at du, eh, gjerne skulle hatt tid til mer elev. Eh, til hver elev.

D: Mhm.

I: Ehm... Og at disse elevene kanskje i liten grad opplever utfordringer... når klassene er fulle, tenkte du, eller..?

D: Eh, ja... Eh... Jeg tenker jo at vi, selv om vi tilrettelegger... jeg liker i hvert fall å tenke at jeg tilrettelegger for de s... flinke, at det... undervisningen skal fram om de óg, så vil en... hvis en har bare de elevene i klassen, så vil en nok kanskje ha pusha mer på med arbeidsmengde og flere tekster, flere... og gitt de mer sånn selvstendig arbeid.

I: Mhm.

D: For nå bruker jeg de jo i undervisningen, kanskje, i stor grad til å vise til de andre, eller... De får vise hva de kan og dermed dra med seg de andre. Og... og så tror... er det jo helt sikkert læring i det, men kanskje de kunne strukket seg enda lenger, og det... Ja.

I: Ja.

D: At... og helt sikkert kunne undervisningen vært mer tilrettelagt for deres utvikling, og for... Og en sånn liten ekstra ting som kunne utvikle de videre, som kanskje de kunne hatt interesse for, men du som ungdomsskolelærer tenker at 'jeg kan ikke gjøre det i en ungdomsskoleklasse', og så bare eliminerer du det helt.

I: Ja.

D: Der de egentlig kanskje...

I: Hender det at de får... at du gir de andre oppgaver enn resten av klassen?

D: Ja, det tror jeg ikke jeg kan huske at jeg har gjort.

I: Nei?

D: Nei.

I: Altså, type, sånn... liksom at... at resten av klassen skriver et leserbrev, og så må de på en måte klare å skrive en kronikk, uten at det -

D: Ja, sånn, ja.

I: - er sagt, men at... at du liksom -

D: Ja...

I: - krever mer av de?

D: Ja, det... eller i hvert fall at vi kanskje har... når vi har, eh, større innleveringsoppgaver der det skal være variasjon i oppgavene, at de blir overlatt til å ta et valg, hva for en type...

I: Mhm.

D: Ja. Og så driver vi jo og gir det her tekst-type-sjanger, alt dette her, og famler litt med hvor selvstendige valg de skal kunne ta, at vi... ja. Jeg ønsker å presentere de for... for ulike valg.

I: Ja.

D: Så der de skal ta de rette, og...

I: Ja.

D: Ja.

I: Ja, altså, at du type presser på at, eh... Eh, 'jeg har 5 skriveoppgaver, -

D: Mhm.

I: - her er en som er litt lett, og så disse er sånn... passe vanskelige, -

D: Mhm.

I: - her er en som er litt vanskelig, jeg vil at du skal skrive den'?

D: Ja.

I: Ja.

D: Men at det ikke er... Men ingen får beskjed om at de ikke kan ta den, -

I: Nei, nei.

D: - men at, ja... Men at de er laget med tanke på...

I: Ja.

D: Ja.

I: Men sier du da ifra til de sterke elevene, at 'jeg tenkte kanskje at du kunne skrive den'?

D: Ja.

I: Ja.

D: Ja. Og... Men... Men jeg må kjenne de ganske godt, da.

I: Ja.

D: Ja, så disse her nye 8. klassingene, eller de er ikke helt nye lenger, men... Men jeg kjenner... Føler enda ikke jeg kjenner de godt nok til å utfordre de videre, på videre utvikling...

I: Mhm.

D: Ja.

I: Mhm. Ja, nei, det kommer vel.

D: Forhåpentligvis... kommer det.

I: Hehe.

D: Hehe. Ja. Men... eh, ja. Jeg er usikker på hvor bevisst forhold de har selv til egne... eh, hvor mye selvtillitt de har. Men det ha... akkurat denne gruppa her har nok kanskje litt selvtillitt, da, til at de kan få det til.

I: Ja.

D: Ja.

I: Ja.

D: Selv om de sikkert trenger backing, og -

I: Hehe.

D: - påminning og utpeking av hva som er bra, og...

I: Ja. Det gjør vel alle.

D: Ja.

## **Intervju med Hanne**

*I=Ingrid, H=Hanne.*

I: Ehm... Jeg skjønte det på de elevene dine at, eh, at dere... Når de har skrijving, så sitter de på skolen og skriver?

H: Mhm.

I: Type, i en-to timer eller en hel dag, eller...? Eh, og så leverer de inn tekstene, og så får de tilbakemelding.

H: Mhm. Det er sånn det fungerer på vurderingsarbeid.

I: Mhm.

H: Eh... Og så når jeg fikk spørsmål om å være med, det var jo... det er jo kjempekoselig, synes det er så kjekt med sånne ting, og sånne spørsmål, og bli litt mer bevisst på óg å gå inn og tenke på hva gjør vi. Og så tenkte jeg 'å nei, søren óg, dette var et kjedelig tema'. Hehe.

I: Hehe.

H: Fordi at det er litt sånn vi har på samvittigheten. At vi ikke har sånn helt spesifikt fokus på hvordan de kan bli bedre skrivere. Og da... For meg ligger det på mangel på kompetanse i meg selv. Så jeg må bare liksom komme ut med den erkjennelsen med en gang. Og så har vi personer som har... som har på en måte hatt kurs, men da har det vært for de svakerestilte, hvis det er sånn at de ikke helt klarer setningsoppbyggingen og sånne ting, så har vi på en måte skrivekurs for de. Det lett... det letter jo litt på samvittigheten for, eh, oss vanlige lærere i klasserommet. At det er en lærer som gjerne er ekstra kompetent på det som blir satt på... å ha skrivekurs for de som trenger det. Så går gjerne noen uker. Eh... Eller så, når jeg tenker tilbake, så brukte jeg mye mer tid - og denne klassen har jeg bare hatt i tiende, så jeg vet ikke hva de har jobbet med i åttende og niende. Men, eh, det kullet jeg hadde tidligere, da brukte vi mye mer tid i åttende, spesielt i åttende, på skriving. At det ligger mer inn i pensumet... ehm, som vi følger. Men tiende klasse er supermye fokus på litteratur, og litteraturhistorie og forfattere, og de skal fordype seg i et, eh, språkemne, og de skal fordype seg i et litterært emne, så blir det på en måte at vi holder fokus på temaene og emnene og tekstene, og på en måte få de gjennom og... mer enn det å

lenke det til tekst. Så tenker jeg på det hele veien, når vi leser så mye tekster, så skulle jeg ønske vi kunne gått inn konkret og, liksom, lett fram, eh, for eksempel når det kommer til de fem fortellermåtene innenforbi, eh, fortelling og novelle, den typen tekster. At 'let fram skildringer'. Hvordan, på en måte, skildrer denne forfatteren inni denne teksten. Finn fram. Plukk ut. Eh, finn fram tankereferat, handlingsreferat, replikker, og spesielt det med bilder og symboler óg, for jeg har lyst til at de skal bruke det i egne tekster. Og det er jo litt vanskelig å bare gjøre det hvis du ikke har erfaring og har møtt det. Vi møter det jo i mange tekster, så jeg har så veldig lyst til å, på en måte, hente ut, men så får jeg liksom aldri tid, for vi kommer aldri lenger enn å bare fluffe overflaten og gå på innholdet. Hva handler denne teksten om? Og sånn... er det sånn verket er satt sammen, sånn at du har en klassisk tekst fra den perioden vi jobber i, nå er vi på begynnelsen av 1900-tallet, og så er det samtidstekster. Som er liksom en forfatter i nutid, som har, på en måte... Nåtid. Eh, så blir det sammenligna. Sånn at jeg tror, akkurat nå i tiende, så går det mer i at jeg har fokus på deres refleksjonsnivå, at de skal kunne sammenligne, se likheter og se forskjeller, og at det blir litt sånn fokus i klassen på at de skal... ehm... at perspektivene deres skal utvides og bli mer, på en måte, sammensatt og fargerik ut ifra at de deler hverandres tanker. Og det funker. Og der ser jeg det er en utvikling. Men det er jo på tankeplanet enn mer på det spesifikt skriftlige. Så... så jeg lurte jo på hva disse elevene har sagt. Hehe.

I: Hehe.

H: Fordi at vi har ikke mye fokus på, og da blir det sånn som... Jeg tok med et sånn skjema i forhold til hva jeg har brukt nå sist gang, jeg kommer ikke til å bruke det denne gangen, for jeg bruker litt sånn forskjellige. Men i forhold til tilbakemeldingen som de får på de skriveøktene de har, eller heldagsprøvene. Men innimellom der burde det jo ha vært gjort mer, synes jeg.

I: Ja, for de får... de får ikke noe tilbakemelding, sånn, før de leverer inn for karakter, på en måte? Det er ikke noe... Det er ikke noe sånn, type, prosessorientert skriveprosess?

H: Nei. Det er det... Det er det jeg skulle ønske vi hadde mer av.

I: Ja.

H: At, eh... Vi hadde litt... litt av det på åttende, kanskje litt på niende óg, men vi har ikke hatt det på tiende. Eh, og så kan jeg skylde litt på læreverket, sånn sett, men...

I: Hva slags bok bruker dere?

H: Eh, 'Fra saga til CD'.

I: Ja.

H: Mhm. Og da kan det jo være... Ja, for jeg synes jo det burde vært like viktig på tiende som det det er på åttende og niende. For på åttende og niende er det litt mer sånn 'gå inn i teksten, finn...' Eh, og da husker jeg at jeg hadde sånn spesiell... eller, helt spesifikke oppgaver som gikk på å skrive tankereferat, at de skulle ta utgangspunkt i forskjellige bilder, at jeg hadde bilder med i klasserommet fra ei bok eller andre plasser. Så de kunne velge, og så skulle de skrive et tankereferat ut ifra det bildet som de hadde. Sånne type ting. Å lese høyt, å dele, og på en måte få litt idéer av hverandre, der óg. Eh, og da brukte jeg mer tid inn i tekster, helt sånn spesifikt, på 'finn de og de virkemidlene, finn... eh, det og det', sånn at de får den bevisstgjøringen, i forhold til... Og så skal de på en måte skrive sin egen tekst rett etterpå, der de skal ha med ting som de på en måte produserer selv. Men da har de på en måte en idébank. Så... Ja, så jeg er ikke helt fornøyd, altså, i forhold til det. For jeg ser at verken de svake eller de sterke elevene klarer jeg å følge opp på. Og da blir det mer sånn, litt sånn... ehm. Bare sånn

hektisk i forkant av, for å... i alle fall få gi de litt, så har jeg laget et sånn sjangerhefte, der det står typiske sjangertrekk og typiske kjennetegn, og 'husk å ha med det'. Eh, både for artikkel, leserbrev, kåseri... eh... novelle, fortelling, eh, ja. Og i fjor hadde vi óg at vi gikk enda mer sånn inn i artikkel, på forskjellige typer artikler. Fagartikkel og nyhetsartikkel og... eh, forskjellige tekster, sakprega tekster, men jeg har ikke fått gjort det i år. Så... Ja. Så det er, det er noe som mangler, i hvert fall, i forhold til hvordan jeg tenker at det burde ha vært.

I: Ja. Men du er ikke alene om... om det. Hehe.

H: Nei.

I: Du er virkelig ikke alene om å ha dårlig samvittighet over å... Det... det er ganske vanlig.

H: Mhm.

I: Og det er for så vidt ganske vanlig óg, at, eh, at de elevene bare ikke blir tenkt på i det hele tatt, altså. Sånn at... sånn at det er mange lærere som ikke tenker at de burde ha dårlig samvittighet, de tenker liksom ikke at... at det er en elevgruppe de burde følge opp noe, på en måte.

H: Åja, jo, nei, for det tenker jeg. Fordi at nå, med en av disse elevene, så ville jeg gi karakteren 6 nå til jul, eh, og så var det... drøfta jeg det med et par andre lærere som mente at det... de syntes ikke at det var opp til en 6-er, det var noe som mangla. Men så fikk jeg ikke noe sånn konkret tilbakemelding, ja, okei, hva er det som mangler, da? Fordi hvordan skal jeg da følge opp henne så hun kan få en 6-er?

I: Mhm.

H: Da får jeg jo ikke... får jeg jo ikke sjansen til det. For jeg syntes det var knallbra, jeg syntes hun hadde fått med SÅ mye, og hvor mye skal vi egentlig forvente av de, liksom? Hva er, eh, 10. klasse i forhold til videregående. For jeg tror av og til vi setter lista litt høyt óg. Og nå har jeg vært på sånn eksamenskurser og sånn, så er det jo litt på det at, eh, de må ikke være en 7-er og en 8-er, liksom, for å få en 6-er.

I: Ja.

H: Mhm. Så. Så den... den tenkte jeg på igjen nå når jeg... nå når jeg fikk den tilbakemeldingen fra deg. Eller, forespørselen fra deg. At jeg skal ta fram igjen den teksten og vise den til noen andre lærere. Og bare, sånn helt konkret, ja, hva er det hun må få tilbakemelding på for å få den 6-eren? For jeg har fokuset like mye på de som på de, men det er vanskelig å tilrettelegge i en klasse på 25-30, så er det jo vanskelig å møte både de og de. Og jeg er nok flinkere med de svakerestilte på én måte. På én måte, ikke på alle måter. Fordi at jeg har fokus på de flinke óg, og synes det er kjekt når de blomstrer. Det er jo de som på en måte får blomstre når vi har samtalen i klasserommet. Og... refleksjonsnivået, på en måte. Ehm... De får jo vist seg der. Og så tenkte jeg indirekte, så tenker jeg at det å, på en måte, utvide horisontene, det å måtte gå inn og grundig bearbeide ulike emner, forholde seg til, sette seg inn i tekster, hente ut... eh, det er jo indirekte med å... eh... å styrke deres faglige kompetanse som, sånn, indirekte kan ha påvirkning på skrivningen deres. Så det er det... der er jeg liksom, de får... de får i hvert fall noe. Men sånn helt konkret på skrivning, så må vi ha mer. Mhm.

I: Tenker du at det er... eh, for jeg har inntrykk av at det er en del lærere som på en måte ikke gir 6-ere i norsk før siste karakter i tiende. De synes at det er sånn... særlig i norsk, at hvis elevene får 6 i norsk, så er det liksom... da er de ferdige. Da slutter de å jobbe. At de er redde for det.

H: Eh, jeg er ikke redd for det. Så når jeg... Jeg har ikke satt noen 6-ere, det var liksom den ene 6-eren jeg hadde lyst til å sette. Eh, og nå skal jeg ta den opp igjen, faktisk, og spinne videre på den. Men utenom det, nei, jeg har ikke vært redd for å gi 6-er. For jeg tenker at er du en flink elev og motivert, så er du jo like motivert fordi om du får en 6-er, da vil du jo jobbe for å holde den.

I: Mhm.

H: Mhm.

I: Ehm... Du skriver at de... eller, du sier at de... eh, at dere leser mye. Eh, og så at dere skriver tekster. Eller, at dere skriver refleksjoner, tror jeg du nevnte?

H: Ja, de... Det er ikke alltid vi... Vi gjør ikke alltid det i timene, da... eh, akkurat nå... Og det har vært denne fasen. Altså, nå har vi hatt en periode på 7, 8 uker med MASSE litteratur. Så da har jeg tenkt, med utgangspunkt i de svake elevene som ikke får lest på egenhånd, og en del som begynner å bli ganske skoleleie, de leser ikke leksene hjemme, vet jeg, når det er lesing. Så da har jeg bare tenkt at, okei, da leser vi det sammen på skolen. Og så varierer jeg litt hvordan vi gjør det. Av og til leser vi høyt, av og til sitter de for seg selv, av og til så leser de i grupper. Eh, og så i lengden så blir jo det ensformig, men jeg vet at det var den perioden som var nå. At det har vært en sånn 7-ukers... eller, ja. Vi har holdt på med det. Eh, så heldigvis nå switcher vi over på noe annet, nå skal de inn selv i et sånn litterært emne i forhold til de tekstene vi har lest. Eh, eller de kan velge egne tekster óg utenom det. Men hva var det du spurte om, for nå datt jeg ut.

I: Ref -

H: Nei, for at, ja, hvis de har det i lekse. Mhm. Men så går ikke jeg inn og sjekker den lekse, heller. Fordi at jeg har ikke kapasitet, i

forhold til at det er så mye retting i så mange fag, så blir det for mye hvis jeg skal, på en måte, eh... Og det kan være at det har bare med... Noen klarer kanskje det. Men jeg er ikke der at jeg klarer det akkurat nå.

I: Men da er det mer sånn, type, refleksjonstekster?

H: Ja, da er det litt sånn 'hva handler denne teksten om, eh... og hva handla den om', og hvorfor, altså, hva... 'sammenlign de to tekstene, er det noe... hvorfor tror du disse to er satt opp imot hverandre... eller satt opp sammen. Eh, hva for noen emner eller tema kan du hente opp i begge? Hva er likt og hva er forskjellig?' Og så skriver de litt ut ifra det, da.

I: Ja, så, type, sånn oppgaver som læreverket gir, eller?

H: Mhm.

I: Ja.

I: Ehm... Men de nevnte de her tekstheftene de fikk.

H: Ja.

I: Men tror du at hele klassen bruker det aktivt, eller er det mer sånn bare at de aller sterkeste skjønner verdien i det?

H: Eh, det tror jeg er litt variert. Jeg tror ikke alle har tatt vare på det heftet, men jeg tror det er flere enn bare de sterkeste som har det tilgjengelig og som bruker det. Fordi at jeg har latt de få ha det med når de skal ha skriveøkter, for eksempel. Og jeg kommer til å si det igjen nå, 'ta med det heftet, sånn at du kan gå inn å sjekke'. For der har jeg laget opp og skrevet opp, og som jeg óg har gått igjennom. Men jeg skulle hatt mer tid på det, i forhold til hvordan kommuniserer du, eh, hva må du ha med for å skrive en god artikkel. Eh, og så står det helt konkrete eksempler, jeg har sikkert én eller to

sider med bare eksempler på hvordan du, eh, for eksempel styrkemarkører og... nå husker jeg ikke hva det er en gang, jeg husker bare at ordet sto der. Ehm... Og litt sånn, eh, litt ordbruken, at det står eksempler. 'Eksperter hevder at', 'i artikkelen med det og det navnet blir det på... eller, hevdet at', og så flere sånne forskjellige måter å, på en måte, hente inn ifra tekster de eventuelt skal bearbeide i en artikkel eller i et emne eller hva som helst. Men, eh... Men ja. Jeg kommer... Om jeg får tid til å gå gjennom noe av det heftet igjen, det vet jeg ikke. Men jeg har i hvert fall laget det med tanke på at jeg vet at vi ikke bruker så mye tid på det, og da har de i hvert fall litt verktøy. Så jeg tenker at det skal de ha.

I: Men opplever du at de... eh, at de sterkeste elevene tar i bruk de setningene og de eksemplene?

H: Mhm.

I: Altså at de tar i bruk det støtteverket?

H: Ja. Det tror jeg.

I: Mhm.

H: Ja. Fordi at de skriver... det er kvalitet på, og de klarer å holde seg innenfor rammene og det som skal kommuniseres. Så da gjør de jo det, da.

I: Ja.

H: Og det er positivt. Da får de jo noe.

I: Men resten av klassen, gjør de og det i like stor grad?

H: Ehm.... De prøver. Ikke alle, men det er mange som prøver. Mhm. Og da går det gjerne litt på det at det er andre språklige utfordringer knytta til det at de ikke helt har setningsoppbygging og flyt i språket.



I: Mhm.

H: Disse her har jo det helt automatisk. Mhm. Så... så da klinger det ikke så godt uansett hvor mye de prøver, for språket er jo ikke... de har ikke, liksom, språket helt på plass. Og der óg er det litt sånn, ja, hvordan skal jeg gå inn og veilede der, i forhold til å få de til å bli flinkere. Men da har jeg prøvd gjennom dette her skjemaet som går på forskjellige temaer og emner... Du kan få se etterpå, jeg har et blankt som du kan få med deg.

I: Mhm.

H: Ehm... at jeg går inn der og konkret sier hva som er bra, eh, og gir de tilbakemelding på hva de kan prøve for å løfte og forbedre. Og litt sånn generelt, når det er det at de sliter med språket, det er jo gjerne de som ligger på sånn 3-er og 4-ere, at... les mer. Les bøker, kom inn i, på en måte, en flyt... hvordan... hvordan, altså, at du på en måte får det litt under huden, på at du leser litt mer litteratur selv, en ungdomsroman eller andre type ting som du liker å lese. Og det er jo óg litt kulturen, at de setter seg ikke ned og leser bøker, de har jo sine sosiale medier og sine telefoner og... eh, ikke helt den roen, liksom.

I: Ja, vi snakka litt om lesing. De er veldig bevisst på at det er noe du må gjøre for å bli bedre.

H: Mhm. Ja. Og det... det er jo på en måte. For det tror jeg. At det har... at det er en sammenheng på akkurat sånne ting.

I: Men tror du at de har skrevet, eh, mer skjønnlitteratur enn sakprosa?

H: Mhm.

I: Mye?

H: Vet du hva, jeg kan ikke si med denne klassen. Fordi i og med at jeg bare har hatt de i år. Så hadde vi en tentamen som var, eh... der de på en måte ble tvunget til å skrive fag, eller sakprosa, og en tentamen før jul der de ble tvunget til å skrive skjønnlitterært. Sånn at de måtte prøve seg på begge. Men hva de har gjort i åttende eller niende... Jeg er ikke helt sikker. Og det er jo óg sånn jeg burde ha hørt med de lærerne som har hatt de. Hva de har gjort. Sånn at jeg på en måte kan gå inn og veilede i forhold til... Men uansett, så hadde jeg gjort det samme. Men jeg er litt usikker. Men jeg... jeg tipper, sånn... jeg ser i alle fall det kullet jeg hadde før, hvis det var valgfritt... for det var ofte sånn at vi har valgfrie oppgaver, uansett hva slags skriveøkt vi har, om du vil skrive artikkel eller om du vil skrive skjønnlitterært... så velger de fleste skjønnlitterært. At det er lettere. For det har de jo begynt, på en måte, på barneskolen óg, der de ble drilla på skriving inn i fortellersjangeren. Og at det er noe de kjenner til, og at det er på en måte litt trygt.

I: Det er jo óg det de leser.

H: Mhm. Ja, ja, de leser jo... det er jo mye, altså, all faglitteraturen er jo sånn sett sakprosa, så de leser jo det óg, men hvis de leser på egenhånd, så er det nok sikkert skjønnlitteratur. Mhm.

I: Opplever du at de her sterke elevene blir litt sånn rastløse i klasserommet? At de blir utålmodige eller synes at det går for seint?

H: Nei, men jeg har ikke spurt de, heller. Jeg har spurt kun én elev, jeg spurte en gang om 'synes du undervisningen blir kjedelig'. Og da svarte han: 'Nei, sjeldent'. Men jeg har ikke spurt akkurat disse tre om det. Så det vet jeg ikke. Jeg kan gjerne... akkurat nå tenker jeg at de synes det er litt ensformig når vi bare jobber med de tekstene, å komme oss gjennom de, å pløye gjennom de. Det er ikke de mest spennende tekstene, heller. Og det er jo derfor jeg har gjort det på skolen, fordi det er ikke noen kjekke tekster. Jeg forstår ikke hvorfor

dette læreverket er skrudd sammen sånn som det. Og da kan ikke jeg skyldes på læreverket, heller, for jeg burde vært kreativ nok til å satt meg ned og funnet andre ting, eh, men det blir litt sånn i en travel hverdan óg, at alle skal gjøre det samme, så er det sånn... Jeg kan ikke bare styre avgårde, heller. Da måtte vi ha gjort det kollektivt, og så langt har vi ikke kommet her på denne skolen. Vi holder oss til det vi har, og så har vi fått et læreverk tilgjengelig, på en måte, med tekster som vi kan på en måte se gjennom. Sånn som det, vi har ikke lov til å kopiere, så det er sånn... dilemma. At vi skulle ønske at vi hadde hatt et annet, men så har ikke skolen råd, så det er sånn... Det går litt på ressurser, at vi kunne hatt nyere verk med friskere, mer aktuelle tekster for den aldersgruppa enn det som på en måte står i boka. Men så tenker jeg, ja, men de emnene er jo for så vidt greie nok. Fordi at de er litt sånn tverrfaglig knytta inn til andre fag, så de, på en måte... Noe får de nok inn, og noe er veldig positivt der, selv om... Jeg synes at det har vært litt ensformig nå i det siste, for jeg synes heller ikke det er spennende, det er liksom... det er greit å snakke gjennom og reflektere over tekster, men det er litt kjekt når det er litt kvalitet på tekstene i forhold til at det er aktuelt.

I: Mhm.

H: Så... så jeg har ikke spurt de. Jeg tror ikke jeg tør. Hehe.

I: Hehe.

H: Jeg har tenkt sånn... jeg må lage et skjema en gang, og levere ut og bare, sånn, få litt tilbakemelding på undervisningen. Hva er bra, hva synes de kunne vært bedre, er det noe som er kjedelig, men jeg tør ikke helt enda... Så kanskje... på sikt. Men jeg tipper at... spør spørsmålet en gang til, så skal jeg gi et kort, oppsummerende svar.

I: Om de synes at det går for sakte, eller er kjedelig?

H: Ja. Det tror jeg. Mhm.

I: Men fordi tekstene er kjedelige, eller temaene er kjedelige? Eller mer sånn, fordi at de kunne godt ha jobba fortere eller hatt noe vanskeligere?

H: Begge deler. Ja. Ikke nødvendigvis at de måtte hatt det vanskeligere, for det er vanskelige tekster. Eh, og det er ganske... jeg tror de... Det er ikke lettere for de å fordøye de tekstene enn det er for de svake. Fordi at det er noe med å... eh, omgripe, plassere i tema, og mening og sånne ting, det er ikke... Tror det er, sånn, utfordrende nok for de. Men jeg tror at de hadde trengt mer variasjon, og det tror jeg på en måte er litt systemet generelt, at... Vi prøver jo å utfordre oss på det, å bli mer praktiske, mer relevant, mer utfordrende og mer variert. Og så ligger det en del begrensninger i systemet og i veggene og i tradisjoner og hva vi liksom har vokst opp i selv. At du blir litt sånn blind for muligheter. I tillegg til at det er... er mangel på ressurser i form av... hadde vi hatt en bedre økonomi, så hadde vi hatt det nyeste læreverket, liksom. Så det er nok en sammenheng med mange ting, og så går det også på lærerens kompetanse óg. At det er ikke der mitt sterke felt er. Jeg vet hva områdene mine er, og der kan jeg liksom briljere og være variert, men så er ikke helt dette mitt... mitt område. Det er ikke her jeg kan sette de fri, liksom.

I: Men... men de er kanskje... De er ofte greie, da. De her, de som gjør det så bra, de er ofte pliktoppfyllende, flinke, tålmodige...

H: Ja, det er de jo.

I: Så de bare sitter stille... og sier ingenting, da?

H: Ja, på en måte gjør de jo det. Og så tenker jeg at... Jeg tror mange opplever skolen som kjedelig. Og det er jo noe jeg ikke kan løse som enkeltperson, det er jo den jeg mener, den der kollektive prosessen i forhold til å bryte ut av en boks. Ehm... Og jeg har bare jobbet som

lærer i tre år nå, og jeg fikk jo hakeslipp da jeg kom inn her og bare... hæ, har ikke systemet forandra seg mer enn dette siden jeg selv var elev? Så går det... Det er sånn... tung materie, liksom, skolen. Og det er litt trist.

I: Ja.

H: Og så prøver jeg så godt jeg kan å bryte med det tunge. Eh, og så... Vi hadde den samtalen nede akkurat nå, for vi holder på å observere hverandres undervisning. Og så er det sånn, ah, men vi kommer ikke ut av boksen for det om, for alle er inni. Altså, det er nesten sånn at du måtte hatt skribenter utenfra som kom og inspirerte oss opp og ned og i mente, og så ga oss noen skikkelig gode verktøy som vi kunne spinne videre på. Så det er jo litt sånn óg, at vi har ikke tilgjengelig helt. Og det er jo der ute en plass. Sånn at du kan sikkert gå på uversitetet og sette deg ned på biblioteket og lete fram mye nytt som er innenforbi forskning. Men der kommer litt tida igjen, at jeg har ikke tid til det. For at du er så occupied.

I: Mhm. Stemmer det, hehe.

H: Så... Ja.

I: Ja. Men tror du at... at de her elevene, eh, sliter eller trenger noe annet enn resten av klassen? Eller er det cirka det samme?

H: Begge deler. På noen områder, så trenger de ikke det, og på andre områder, så trenger de det.

I: Hvilke områder da?

H: Nei, i forhold til for eksempel... hvordan skal den... hvordan skal de løfte seg fra en 5-er til en 6-er?

I: Mhm.

H: Da må jo de få konkret tilbakemelding på det, og det er jo da jeg skrev et forslag om... Jeg skulle så absolutt hatt sånn... workshops, på en måte. Litt sånn skriveverksted. At det var en del av undervisningen. Og at det var en del av det som lå inne. Sånn, to timer i uka har vi liksom skriveverksted der vi blir utfordra akkurat der vi er, og med veiledere som er superkompetente på å på en måte gi det løftet. Eh, og jeg kan ikke huske vi hadde så veldig mye om dette på lærerskolen, heller, når jeg gikk. Eh, i forhold til hvordan du skal... ikke sånn konkret. Altså, vi jobba med forskjellige faglige tema innenfor språklige områder og setningsoppbygging og alt dette her, men det var jo...

I: Mer teoretisk?

H: Mer sånn teoretisk, ja. Teoretisk. Det var akkurat det.

I: Ikke veldig didaktisk?

H: Nei. Så det mang... mangler nok litt på didaktikken.

I: Mhm.

H: Mhm.

I: Ehm... Du skrev at... at det er vanskelig å følge opp eller veilede på en måte i skriftlig arbeid som gir faglig vekst.

H: Si det en gang til.

I: Vanskeligheter med å følge opp eller veilede på en måte i skriftlig arbeid som gir faglig vekst.

H: Ja. Det var på en måte det vi har snakket om. At vi skulle hatt denne skriveopplæringen to timer i uka som bare var på det, eller enda mer, for den saks skyld.

I: Mhm.

H: Og så blir det ikke det.

I: Ja.

H: Sånn at jeg får ikke gitt de det de trenger. På noen områder gjør jeg nok det, men ikke på alle. Også er det og det dilemmaet med så mange elever i en klasse at... ehm, det er vanskelig å følge opp individuelt. Fordi du må ta ting i grupper, og så på en måte håpe at de klarer å fiske med seg, på en måte, noe.

I: Ja, for du har 25 i hver klasse?

H: Vi er... akkurat vår klasse er 25, og noen er 28, noen er 30.

I: Ja.

H: Og sikkert noen med 24 og 23 óg.

I: Ja, men det blir jo bare... det blir jo bare to minutter per elev. På en veldig effektiv time, da.

H: Mhm. Så... Så da blir det jo på en måte at hvis... hvis jeg skulle fått fart i... når du sier 'tror du at', så er det på en måte der jeg måtte levert ut et sånt skjema med helt ærlige tilbakemeldinger. Eh, for selvfølgelig at jeg kan utvikle meg som lærer, det vet jeg jo absolutt. Jeg vet ikke helt hvordan. Jeg må sikkert sette meg på universitetet, på biblioteket der og... lese meg opp på metodikk. Få gode, kreative nye idéer. Jeg tror det, akkurat det, hadde vært nøkkelen nå. For det er ikke her, det er ikke noe... det er ikke noe sånn sett å hente her. Annet enn at du alltid kan lære litt av hverandre.

I: Mhm.

H: Og at det er meningsfullt å jobbe i team, sånn som vi jobber. Ehm... men det ligger liksom her, dette er den gata vi går i, og så går vi i den gata. Enten vi synes det er kjedelig eller ikke, eller om elevene synes det er kjedelig eller ikke. Så vi får ikke til de der store

forandringene, sånn forvandling av at 'wow, det er SÅ kjekt å gå på skolen!'

I: Ja.

H: Liksom, det... Ja.

I: Men hvis du hadde hatt bare... all tid og alle ressurser. Hvordan... hvilke endringer hadde du gjort i skriveundervisninga?

H: Hva slags endringer jeg hadde gjort i skriveundervisningen... Hm... Jeg hadde nok gått mer inn i hver sjanger, eh, og så hadde jeg fått... funnet gode eksempler på, eh, disse forskjellige sjangrene. Og det holder jeg på med óg, nå skal vi inn på kåseri, for eksempel, og så har jeg funnet et godt kåseri som jeg tar med som et eksempel. Men jeg skulle hatt det som en egen... et eget spor som du var i hele veien. Ikke bare sånn litt sporadisk her og der, for det er det som blir feil. Når det bare er sånn sporadisk. Ehm, og så... litt mer sånn prosessorientert, at de hele veien er i prosess med sin egen skriving, med tilbakemelding både fra elever og meg. Og hvis da ressursene hadde vært tilgjengelige og det var et godt læreverk som på en måte hadde dette inkludert i seg, så hadde jo jeg og... da hadde jo min kompetanse vokst. Og min bevissthet i forhold til hva er det de trenger. For da hadde det jo ligget litt hjelpemidler i forhold til hvordan du skal legge til rette, hva du skal se på, litt mer sånn... eh, hvordan bryter du det opp, i forhold til å gi de akkurat det de trenger.

I: Mhm. Så mer sånn... systematisk bruk av modelltekster og prosessorientert...?

H: Mhm.

I: Ja. Fordi at... Men nå som... sånn som dere har det nå, så skriver de... de skriver alltid på skolen, de skriver aldri hjemme i lekse?

H: Joda, de skriver hjemme i lekse.

I: Ja, okei. Men... men når de skriver -

H: Joda, alle leksene er jo på en måte skriftlige.

I: Ja, okei.

H: Mhm.

I: Ja. Men når de -

H: Og så er -

I: - skriver lenger tekster, da er det på skolen?

H: Mhm.

I: Ja. Er det da fordi at du har lyst til å, eh, hjelpe de underveis med skrivinga? I prosessen?

H: Eh, nei, det tror jeg jo mer går på at vi skal ha en vurdering og sette en karakter. At vi har de der vurderingssituasjonene der de skal få en karakter.

I: Okei.

H: Måle hvor de på en måte er. Altså, dette er nivået ditt.

I: Ja. Så det er mer sånn... fordi det skal være en slags prøve...

H: Det er mer for MÅLINGEN sin skyld. Sin del. Men så, altså, prøven i seg selv er jo for å måle, men så blir jo... tilbakemeldingen blir jo for at de skal, på en måte, ha noe å ta tak i.

I: Mhm.

H: Og gå videre med.

I: Men får de... får de hjelp underveis, når de sitter og skriver?

H: Nei.

I: Nei. Så da er det... det er liksom en tentamen?

H: Mhm.

I: Ja. Okei.

H: Ja, uff. Så begredelig.

I: Hehe. Ja, nei.

## Intervju med Liv

*I=Ingrid, L=Liv.*

I: Eh, lurer jeg på hvordan du tilrettelegger for de sterke elevene?

L: Det enkleste synes jeg er å tilrettelegge ved å gi de veldig varierte oppgaver, og óg å la de få lov å skrive utenfor oppgavene hvis de ønsker det, sånn at de har noe større frihet. For de behersker såpass mye at de... de har på en måte strategiene på plass som normalelevne allerede... som normaleleven trenger hjelp til. Og da kan de få noe større frihet. Både i valg av tema, og i valg av type tekst de vil skrive, formålet med teksten, og så videre.

I: Ja.

L: Det velger de sterke selv. Og det er klart at det med tekstskriving, det gir jo rom for veldig mange vari... variabler, egentlig. Ja. Så stort mer enn det gjør jeg ikke. Jeg gir de større frihet og variasjon.

I: Ja.

L: Ja.

I: Ja, opplever du at de... at de ofte skriver... eh, på en måte utfordrer sjangeren litt, og strekker sjangre?

L: Ja, det gjør de. Absolutt. Sånn som disse nå, som skreiv noe som jeg hadde forventet var saktekst, begge i diktform.

I: Ja...

L: Ja. Det var jo veldig, veldig kjekt.

I: Ja.

L: Og der kom en 6-er.

I: Hehe.

L: Men det var bare helt fantastisk.

I: Ja.

L: Jeg vet jo at de har kapasitet, og er veldig reflekterte, og da fikk de jo frihetene til det.

I: Ja.

L: Og bare gjorde det, uten å spørre. Og jeg applauderer det. Fordi at formålet med teksten, det ble jo dekket.

I: Ja.

L: Ja. I teksten.

I: Ja.

L: Ja. Det kommuniserte helt fantastisk. Så... ja.

I: Det er en del sånn, eh... Jeg oppfatter at en del lærere ikke har lyst til å gi 6 i norsk. Spesielt i norsk.

L: Nei.

I: At de er litt sånn, særlig standpunkt.

L: Ja.

I: At de tenker at det er en sånn... eh, at det er et endemål. At hvis en elev får en 6-er, så slutter de å jobbe.

L: Ja. Men denne eleven er den eneste som har fått 6-er.

I: Ja. Okei.

L: Ja. Det er flere andre som ligger tett opp under, som jeg ser har potensiale til å bli 6-ere. Men jeg holder littegranne igjen.

I: Ja.

L: Ja. Så de andre har ikke fått 6, de har fått 5+.

I: Ja.

L: Ja. Men det signaliserer jo at 6-eren er innen rekkevidde, men det er en del småting som jeg gjerne vil ha på plass før 6-eren er der.

I: Ja, okei.

L: Og 6-er til standpunkt, det handler jo om at de er på det nivået jevnt og trutt. Gjerne både niende og tiende, da vet jeg at de... de hører til der.

I: Mhm.

L: Ja. Om de detter ned på eksamen, det gjør meg ingenting. For det er den éne situasjonen, den éne oppgaven.

I: Ja.

L: Og det er ikke viktig for meg.

I: Nei. Hehe.

L: Nei. Hehe.

I: Men skriver du da, når du lager mange forskjellige skriveoppgaver. Eh, hender du at du lager én skriveoppgave som du tenker at... den er litt vanskeligere?

L: Nei, egentlig ikke. Vi... vi... Altså, vi lager ikke hver for oss. Vi lager for trinnet.

I: Ja.

L: Alle norsklærerne lager for... for trinnet, og det er felles tid for skriving.

I: Ja.

L: Som regel to og tre timer.

I: Ja.

L: Ja. Ikke noe lenger.

I: Nei.

L: Fordi at de skriver jo på iPad, og det går kjapt, alt sammen. Men når en varierer oppgavene, så er det jo elevene, da, som legger sine... sin bakgrunn, sine kunnskaper og ferdigheter inn i dette her.

I: Ja.

L: Som utvikler oppgaven.

I: Ja.

L: Så det trenger ikke være mer... det kan være at NOEN er jo litt enklere enn andre, for at vi skal fange opp de aller, aller svakeste. Men de fleste oppgavene prøver vi jo å løfte elevene på.

I: Ja.

L: Utfordre de.

I: Ja.

L: Ja.

I: Men gir du da, eh, noen av elevene litt sånn ekstra utfordringer? At du går bort til de og sier 'kanskje du skal skrive denne -

L: Ja.

I: - på denne måten'?

L: Det gjør jeg. Så sant jeg kan være der. Fordi at jeg har to klasser i norsk, -

I: Ja.

L: - og jeg kan ikke være på begge klassene samtidig.

I: Nei...

L: Men jeg tror de vet det. Og det er jo sånt som jeg óg... Når jeg gir skriftlig, gir framovermeldinger... 'Du må tenke sånn, du må gjøre det, du må prøve det.' Så de vet det.

I: Okei.

L: Ja. Og disse framovermeldingene, de er tilgjengelige for elevene hele tiden. Så det sier vi alltid i forkant av skriving: 'Gå inn og se. Hva var det jeg skrev til deg sist gang'. For jeg klarer ikke snakke med alle 60. Det skulle jeg gjerne gjort, det er jo det som er fruktbart.

I: Ja.

L: Etter en skriving, hanka de inn og sagt: 'Se her, nå tar vi dette'. Men det går ikke i praksis.

I: Nei.

L: Nei.

I: Nei, fordi at de sa at de... at de fikk muntlig tilbakemelding, og at det var nyttig.

L: Ja.

I: Men føler du at det er nyttig?

L: Muntlig?

I: Ja.

L: Ja, det...

I: Bedre enn skriftlig, liksom?

L: Ja, jeg klarer ikke å gi de muntlig.

I: Nei, okei.

L: Nei. De får skriftlig. Ja, altså muntlig, selvfølgelig, i timene, ja.

I: Ja.

L: Og hvis jeg snakker med de, så sier jeg: 'Du, nå må jeg si noe til deg'. Men sånn gjennomført, nei. Det blir skriftlig.

I: Mhm.

L: Siden jeg har så mange.

I: Mhm. Ja.

L: Og tida er knapp.

I: Ja.

L: Ja. Hehe.

I: Tenker du at det er tid som er den største utfordringen i å tilrettelegge?

L: Hva sa du nå, egentlig?

I: Eh... Er... er tid en utfordring? Når du...

L: Tid er alltid en utfordring i skolen.

I: Ja...

L: Alltid.

I: Ja, ja.

L: Det er det.

I: Men...

L: Tida i timen, tid til eleven - den enkelte eleven. 50 minutter og... og 30 elever. Ja. Tid er alltid en utfordring.



I: Ja.

L: Og kunne jeg stoppa igjen og snakka med de, så hadde jeg gjort det. Men jeg skal springe videre til neste time eller neste møte. Eller de neste oppgavene skal jeg lage.

I: Ja.

L: Så ja. Tid er alltid en utfordring.

I: Ja, nei, jeg bare... Jeg har prata med noen lærere som sier at de skulle gjerne ha tilrettelagt litt mer til de -

L: Ja.

I: - sterke, men de har bare ikke tid.

L: Nei, det er ikke tid.

I: Nei. Hehe.

L: Skolen er travel.

I: Ja! Hehe.

L: Det skal du få kjenne på.

I: Ja.

L: Ja. Hehe.

I: Hehe.

I: Men... tenker du at... at de sterkeste elevene har andre utfordringer enn resten av elevene?

L: De har vel den utfordringen å våge å være så dyktig. Å våge å kommunisere det ut, å våge å stå i det at de andre ser på de som litt sånn skolenerder og sånne ting.

I: Mhm.

L: Det kan være en utfordring for de.

I: Ja.

L: Ja. Og så kan det óg være en utfordring hvis de ligger der oppe de er, så høyt som de er, å fremdeles holde koken, som vi sier. Strekke seg... å strekke seg hele veien.

I: Ja.

L: Når er det godt nok?

I: Ja.

L: Okei, jeg fikk den 6-eren. Da... da er det godt nok, liksom. Men de skal jo løftes, de óg, videre. Ikke sant. Inn i 7-eren og 8-eren eller kanskje over i videregående skole etter hvert. Så det er jo det vi bare må gjøre.

I: Ja.

L: Det er jo ikke så synlig i norskfaget som det er i matematikken, for eksempel. Men å gi de utfordringer hele veien, og... og løfte de der de er, det er jo kjempeviktig.

I: Ja.

L: Synes jeg. Ja.

I: Men jeg tenker at kanskje det er... at det også gjør at det er litt lettere å... å gi ekstra utfordringer i norsk.

L: Ja. Det er klart det er. Ja.

I: Ja, for i matte så har du på en måte ferdige oppgaver, og så er de jo på samme nivå, og så -

L: Mhm.

I: - hvis du vil ha et høyere nivå, så må du finne neste år sin bok.

L: Mhm.

I: Mens i norsk, så kan du bare gjøre små grep.

L: Ja, det er det du kan.

I: Ja.

L: Og vi... vi lager jo oppgavene sammen, vi som har norsk. Legger de inn på et felles dokument, ikke sant, og går inn og kikker og redigerer, tipser og skriver inn ting vi har lyst til å gjøre.

I: Ja.

L: Og så samkjører vi det før vi skal ha en skriveøkt. Ja. Og vi ser jo veldig til eksamensoppgavene, allerede i niende, sånn at elevene er forberedte på at det skal være en del A, der de skal vise kunnskap som de har lært om forskjellige ting. Diktanalyse, novelleanalyse og sånn. Og så en del B der de skal skrive en... produsere en tekst selv.

I: Ja.

L: Ja.

L: Så sånn sett så kan du se at de flinke elevene får óg vise kunnskap i faget.

I: Mhm.

L: I en del A. Og ikke bare det å skrive en fortelling, novelle eller en artikkel.

I: Ja, så mer, type, å skrive en fagtekst -

L: Mhm.

I: - for å få fram kunnskap.

L: Mhm.

I: Ja. Har du inntrykk av at de trenger, eh, annen type hjelp? De her sterkeste elevene.

L: De trenger forferdelig lite hjelp, -

I: Okei.

L: - annet enn bare en bekreftelse på at det de gjør, det er okei, og at de er på rett spor.

I: Ja.

L: For i tillegg til å være flinke skrivere, så er de faktisk kreative. I alle fall de som jeg har.

I: Ja.

L: Ja. Så de er veldig kjapt på idéene, og veldig kjappe på å komme i gang. Og så er det bare 'er det okei, tenker jeg rett nå? Skal jeg fortsette sånn?' Det er ikke noe mer.

I: Ja, så de trenger egentlig bare bekreftelse?

L: Ja, egentlig bare en bekreftelse på at det de tenker og det de gjør, det er okei.

I: Ja.

L: Det er innen forbi... innen forbi de rammene vi setter for oppgavene, ja.

I: Ja.

L Mhm.

I: Og så klarer de på en måte å utfordre seg selv, tenker du?

L: Ja, det er det de gjør. Tydeligvis.

I: Ja.

L: Og de søker jo sammen, ser jeg óg. I de timene der det er litt sånn prosesser, der de får tid å jobbe sammen, så finner de jo hverandre.

I: Ja.

L: Og det er jo fint, for da kan de jo utfordre hverandre.

I: Ja.

L: Ja.

I: Tenker du kanskje at det er fordi at de... at de kjenner at resten av elevene ikke er på samme nivå?

L: Ja. Det tror jeg. Absolutt.

I: Ja. Hehe.

L: Ja. De gjør det.

I: Ja.

L: Og det er jo fint, for all del, altså.

I: Ja, ja.

L: Ja. For flinke skal ikke alltid settes til å dra de som ikke er fullt så sterke med seg. De må jo få lov til å gå sin vei.

I: Ja.

L: Ja.

I: Men når du gir de tilbakemelding, gir du da, eh... etter en eller annen sånn ferdig modell, altså... Two stars and a wish, eller...

L: Jeg kommenterer ALLTID på innhold, på struktur og på språk.

I: Okei.

L: Ja. Stemmer oppgaven... altså nesten sånn som Udir lager...

I: Mhm.

L: ... lager i forhold til eksamensrettinga.

I: Ja.

L: Ja. At jeg sier noe om... om innholdet stemmer med oppgaven og hvordan de har løst det, om strukturen er sånn som vi forventer i den typen tekst, og så er det språk. Det går jo på ordforråd og setningsbygging og flyt og... grammatikk og rettskriving og tegnsetting... og full pakke. Ja.

I: Ja.

L: Ja. Og veldig konkret.

I: Ja.

L: Ender som regel opp i tre punkt. Disse tre tingene må du tenke på til neste gang.

I: Ja, for da gir du... da gir du ikke så mye tilbakemelding på sånn 'det var bra', men mer, type, 'dette skal du tenke på til neste gang'.

L: Åh, det gjør jeg óg, jeg går inn i teksten og legger inn kommentarer.

I: Åja.

L: Å, ja. Og laster det opp til de.

I: Ja.

L: Ja. Så det går bortimot en halvtime på hver elev.

I: Ja, ja.

L: Hehe.

I: Hehe.

I: Men da får de... for da får de noe å jobbe med videre -

L: Ja.

I: - selv om de får en...

L: De ser hva dette er, og så får de noen tips å jobbe videre med.

I: Ja.

L: Og det er klart at enkelte ganger, så sitter du der og lurer på hva i all verden skal de NÅ gjøre bedre. Da skriver jeg bare: 'Fortsett på denne måten'.

I: Ja, okei.

L: Prøv... prøv deg på nye typer tekster.

I: Ja.

L: Ja.

I: Ja. Så da tenker du at da er det sånn... det er veldig... for det ER jo vanskelig -

L: Ja.

I: - når de har skrevet en tekst som er nesten helt perfekt.

L: Ja. Ja.

I: Å si så veldig mye sånn...

L: Mhm.

I: Pirke, liksom.

L: Ja. Det er det.

I: Men da tenker du at da er det mer sånn at... at de selv kan utfordre seg -

L: Ja.

I: - videre.

L: Ja.

I: Og så kan du veilede de?

L: Ja. Ja. For disse... dette vil jo de.

I: Ja.

L: Ikke sant. Det er jo ikke den sorten som ikke liker å skrive, de liker det jo. Liker å lese og skrive.

I: Ja.

L: Ja. Så de utfordrer seg selv, ja. Og det har de kapasitet til.

I: Ja.

L: Og vilje til, og evne til, ja.

I: Ja.

L: Mhm.

I: Eh, de snakka litt om at de hadde av og til litt sånn medelevrespons?

L: Ja. Ja.

I: At de ga respons på hverandres tekster?

L: Ja, det gjør vi ofte.

I: Ja?

L: I alle fall i tilfeller der det er litt sånn småskrivning i timene.

I: Mhm.

L: Så kan de sette seg sammen og lese høyt for hverandre og gi tips og råd.

I: Ja.

L: Ja.

I: Gir de... eh, har du inntrykk av at de, eh, er gode på å gi tilbakemelding?

L: Det varierer veldig. Men flinke elever er jo flinke på det óg, da.

I: Ja. Hehe.

L: Altså, de er jo strukturerte, de vet jo hva som skal til for at noe skal bli bra. Og da hører de veldig fort om andre elever sliter med noe som de allerede behersker.

I: Ja. Men får de...

L: Men om de selv får konstruktiv tilbakemelding fra andre, det er vel en helt annen ting. Om de har nytte av akkurat den prosessen.

I: Ja.

L: Ja. Før var jo prosesskriving det som var normalordninga, ikke sant, til eksamen. Men nå er det jo ikke det lenger.

I: Mhm.

L: Og det var jo noe de... noen profitterte på, men noen absolutt ikke hadde noe igjen for. Så jeg er glad for at det er over, da.

I: Åja, tenker du at de ikke, eh, har noe godt av prosessorientert...

L: De aller svakeste hadde litt nytte av det, de aller flinkeste hadde lite nytte av det.

I: Okei.

L: Rett og slett. De i midten, de kunne nok bli løfta littegranne. Få tips og idéer og slike ting. Ja.

I: Ja...

L: Og så spør det hvor reelt bildet av eleven ble, da, når de hadde fått den flinkeste eleven i klassen til å sjekke rettskrivinga.

I: Mhm.

L: Sant?

I: Ja.

L: Du kan tegnsetting, kan du se på det for meg, liksom. Ja.

I: Ja, men...

L: Jeg tror... jeg vet ikke om de lærte så mye av det, det ble bare gjort.

I: Ja...

L: Jeg vet ikke om læringa var noe særlig.

I: Ja... Men, eh. Nei, for jeg spurte de litt om det, og de... og de kunne nok tenke seg å.. eh, at det hadde vært nyttig, liksom. Men... Men nå... er det jo forskjell på hva elevene tenker at er nyttig, og hva som viser seg å...

L: Mhm.

I: ... å være nyttig. Sånn at... Men da tenker du at det er minimalt med læring -

L: Egentlig.

I: - at det ikke er verdt å bruke tid på?

L: Nei, det er ikke verdt å bruke tid på. Ikke med det presset det er på faget likevel. Alle de tingene vi skulle ha gjort.

I: Ja.

L: Og så er det jo det kjekkeste faget i verden, ikke sant, vel. Så... Det er så veldig mange ting vi kan gjøre at det er ingen begrensninger.

I: Nei.

L: Det er bare vår egen fantasi, liksom, som...

I: Ja, ja.

L: Ja.

I: Så da er det bedre... Da er det mye bedre å bruke, eh... Å få skrevet mange tekster,

L: Ja.

I: - enn å bruke så veldig mye tid på hver tekst.

L: For å gi de mange forskjellige typer input.

I: Ja.

L: Ja. Å være litt praktisk, å... å... ja.

I: Ja, så mengdetrening, liksom

L: Ja. Ja.

I: Ja.

L: Mhm.

I: Men har du inntrykk av at de bruker den responsen du gir i neste tekst, de her sterke?

L: Disse elevene gjør det, ja.

I: Ja?

L: Fordi at når de får en respons, en framovermelding, så får de ikke karakteren før en stund etterpå.

I: Mhm.

L: Gjerne en uke etterpå.

I: Okei.

L: Jeg tvinger de inn, de skal lese det.

I: Ja.

L: Så de skal vite hva det er for noen ting. Og så kommer karakteren. For, ikke vel, så ser de bare '5+', javel'. Og så bryr de seg ikke veldig mye mer om det som står der, som jeg legger sjela mi i og prøver å forklare.

I: Ja. Hehe.

L: Ikke sant, vel! Hehe.

I: Stemmer det. Tenker du at de møter noen utfordringer? I... i ordinær undervisning, som...

L: Jeg har rett og slett... ting kanskje kan bli litt kjedelig for de av og til.

I: Ja.

L: Ja. For de behersker såpass mye at de har gjerne ikke alltid behov for å få alt det som de andre skal.

I: Ja.

L: Ja. Snakker om metaforer i språket, så er det jo Kjell, ikke sant, vel. Han vet jo alt om metaforer, han, og finner 10 stykk på stående fot.

I: Ja.

L: Mens andre elever skjønner ikke hva en metafor er, skjønner ikke hva et bilde i språket er, en gang.

I: Ja.

L: Ja. Så det er jo det... det er jo det spriket i klassen som jeg synes er den store utfordringen. Du har 1-eren, og så har du de som beveger seg nesten over i videregående skole.

I: Mhm.

L: Det er den store utfordringen.

I: Ja.

L: Ja. Så jeg skulle gjerne ha sett at det var noe nivådeling i ungdomsskolen etter hvert.

I: Ja.

L: Ja. Ja, norsk er jo ikke det faget det vises best i, det er jo matematikk og kanskje engelsk, men norsken er óg synlig, ja.

I: Ja, jeg tenker at det vises jo i norsk óg, men...

L: Det blir ikke så tydelig, kanskje.

I: Nei.

L: Nei. Alle kan jo skrive noe.

I: Ja.

L: Men ikke alle kan regne omkretsen av et eller annet i matematikken.

I: Ja.

L: Eller løse likningene.

I: Ja, at det er mer... mer tydelig for DEG som lærer.

L: Ja, jeg tror det.

I: Eh, og ikke så vanskelig å liksom si 'ja, men se, han her får ikke dette til'.

L: Nei.

I: Fordi at norsk har litt sånn flytende...

L: Ja. Der er liksom ikke noen grenser, og... Alle får til noe, i alle fall.

I: Ja.

L: Selv om nivået er et enormt sprik.

I: Ja.

L: Ja.

I: Men kunne du tenkt at det hadde vært nyttig å sette sammen de flinkeste elevene på tvers av trinnet, for eksempel?

L: Det gjorde vi før.

I: Ja?

L: Og de profitterte på det. Vi hadde jo en sånn skole der vi... elevene valgte nivå selv.

I: Ja?

L: Og det var jo en fryd og en fornøyelse å være lærer i en sånn gruppe.

I: Ja.

L: Ja. Og det er klart at de hadde selvfølgelig... De profitterte på det. Ingen tvil.

I: Ja.

L: De kunne løfte hverandre. Vi kunne bevege oss ut av det som var 10. klassearbeid, kan du si -

I: Ja.

L: - og over i viktigere og mer krevende ting.

I: Ja, ja. Men fikk elevene da flytte nivå?

L: Ja.

I: Ja.

L: Det kunne de selv. De kunne flytte selv.



I: De kunne flytte... ja, men de kunne flytte underveis, liksom?

L: Ja, det kunne de óg.

I: Ja.

L: Det var ikke låst for skoleåret, for eksempel.

I: Nei.

L: Nei. Og så kunne det jo være at vi skulle jobbe med for eksempel novelle: 'Det kan jeg, jeg behersker det. Jeg tar øverste nivå. Men nå skal vi drive med diktanalyse, det har jeg ikke peiling på. Da går jeg heller ned et nivå og får litt grundigere.' Det kunne de gjøre, da.

I: Det høres jo veldig, eh...

L: Ja.

I: ... kult ut.

L: Men det slo jo ikke ut på resultatene, da, kan du si.

I: Okei.

L: Nei. Det var det... var det vi konkluderte med -

I: Ja.

L: - da den forsøksperioden var over. Vi var jo... var jo en sånn, eh, demonstrasjonsskole her i mange år, på akkurat det opplegget der med å velge nivå. Men det slo ikke noe særlig ut på karakterene.

I: Nei.

L: Det er mer kullet som slår ut.

I: Ja.

L: Ja. Og litt lærere óg, i hvert fall når det gjelder standpunktkarakterer.

I: Ja.

L: For en har jo en tendens til å være litt snille. Hehe.

I: Ja... Men det er kanskje sånn ting som er, eh... For majoriteten, for liksom snittet, og at karaktersnittet og sånn ikke har så veldig utslag, men for akkurat de sterkeste elevene betyr veldig mye, da.

L: Ja. Det gjør jo det.

I: Ikke at de får noe bedre karakterer hvis de allerede ligger på topp.

L: Nei.

I: Men...

L: De har jo ambisjoner, ikke sant.

I: Ja.

L: De vil jo noe med livet sitt.

I: Ja, ja.

L: Det er jo det som er så kjekt med de.

I: Hehe. Ja.

L: Ja.

I: Og de... Jeg har i hvert fall inntrykk av at... at de LIKER å lære.

L: Ja.

I: At de har LYST på utfordringer.

L: Ja. Det er det de har.

I: Ja.

L: Ja. Og det er ikke snakk om, der, at 'dette får jeg ikke bruk for, dette er meningsløst', det er bare liksom... all den kunnskapen de kan få inn, den...

I: Ja.

L: ... den vil de få nytte og glede av, på en eller annen måte. Det er jo DER de er.

I: Mhm.

L: Og det er jo det som er så kjekt. Og så har de et mangfold av interesser. Og et mangfold av ting de kan og vet noe om.

I: Ja. Hehe.

L: Ja. Så det er gøy med sånne ungdommer som dette her, altså, det er det.

I: Ja. Hehe.

L: Hehe.

I: Jeg fikk... det er jo mange av de som, eh, gjør det bra - kanskje spesielt i norsk, som gjør det veldig bra i alle fag.

L: Å, ja. Det henger sammen, det.

I: Ja... Men jeg spurte noen flinke elever litt om det, og da var de jo såpass reflekterte at de sa at, eh... eh, at ja, men hvis du gjør det bra i norsk, så gjør du det jo bra i alle andre fag.

L: Mhm.

I: Fordi det handler om å lære å lese, å skrive, formidle kunnskap...

L: Ja. Det er jo óg et redskapsfag, det må vi ikke se vekk ifra.

I: Nei.

L: Nei. Og bare det å lese en... en [assiasjon?] til en matematikkoppgave krever jo norskkunnskaper.

I: Ja, ja.

L: Ja.

I: Men tenker du at det er noe mer skolen KAN gjøre for de, eller BØR gjøre for de?

L: Jeg tenker egentlig at det, for... for meg, jeg tenker jo det at det er behov for strukturelle endringer i skolen.

I: Ja.

L: Jeg kan ikke hjelpe for det, men det er jo det jeg lander på.

I: Mhm.

L: For det spriket blir jo alt for stort, de raser fra både faglig og sosialt i den alderen, og da er det feil at noen som gjerne vil ut og jobbe praktisk skal måtte lære en masse, masse teori. Diktanalyse - jeg ser ikke helt for meg en bilmekaniker som skal kunne det. Men for andre som ønsker en... en bred plattform, en mer allmenndannende plattform før de skal ut og velge yrke - for de er det jo nyttig, alt sammen.

I: Ja.

L: Ja... Så jeg skulle gjerne ha sett at en kanskje etter 8. trinn begynte å nivådele eller interessedele littegrann av undervisningen.

I: Ja.

L: Ja.

I: Ja, litt sånn, type, mønsterplan-tankegang?

L: Ja. Littegranne.

I: Ja.

L: Jeg vet ikke om det blir i min tid, men...

I: Hehe.

L: Hehe. Jeg kan i alle fall si det.

I: Hehe.

L: Hehe. Ja.

I: Men... men de her sterke elevene, hva tenker du at de trenger? Fra skolen som system, altså, hvilke endringer hadde de hatt godt av?

L: De hadde nok hatt godt av akkurat det.

I: Ja.

L: At de kunne få være mer sammen med likesinna. Mer sammen med folk som... som vil. Jeg hadde en 10. klasse i fjor, og der var det mange som sa at de gledet seg veldig mye til videregående. For da skulle de gå studiespes, og da kom de sammen med andre folk som ville det samme. Som hadde et kunnskapsnivå på... på linje med deres, og som hadde en tanke med livet sitt.

I: Ja.

L: Høyere utdanning. Ja. Så... det er jo der, da.

I: Ja... Men har du tenkt at du kan, eh... gjøre, altså, type... sånn som du av og til gjør i matte, at du av og til gir pensum fra høyere år. Hadde det vært en mulighet?

L: Det vet jeg ikke om er en mulighet, for jeg får jo ikke mulighet til å undervise i det.

I: Ja.

L: Og jeg selv har jo heller ikke noe... hehe, noen greier på videregående, kan du si det sånn. Jeg er jo en typisk ungdomsskolelærer. Men en får ikke det inn i vanlige klasser, og jeg er ikke tilhenger av at de skal sitte ute og ordne seg selv.

I: Nei.

L: 'Vær så godt, her er lærebøkene for 1. videregående. Sett i gang og jobb.'

I: Ja.

L: Det... det er jo den sammenhengen, den konteksten i klassen som óg er viktig.

I: Ja.

L: Ja.

I: Kanskje særlig i norsk.

L: Ja.

I: Ja.

L: Ja, for det er jo mye... der er mye samtale. Jeg snakker i hvert fall om mange ting. Og tenker at når June legger ut om saker og ting, så vil óg den eleven som skriver til 2-er har nytte av å høre dette her.

I: Mhm.

L: Så sånn sett, så er de jo en ressurs i klassen, og det må de fortsette å være.

I: Ja, ja.

L: Ja.

I: Ja. Men de er... ja, men de hadde sikkert hatt godt av litt flere utfordringer.

L: Hehe.

I: Hehe.

L: Mhm.

I: Tenker du at, eh... hvis du hadde hatt all mulig tid i verden, liksom. Eh, og alle ressurser tilgjengelige.

L: Mhm.

I: Hva hadde du gjort for de sterkeste?

L: Jeg ville nok kunne føre de med litt mer stoff, i alle fall. Nå har vi jo lærebøker som ikke fungerer, som vi nesten ikke bruker.

I: Hvilke lærebøker er det dere...?

L: De heter Notabene.

I: Okei.

L: Ja. Og vi synes ikke de er gode, men kommuneøkonomien er jo sånn at vi får ikke nye lærebøker.

I: Mhm.

L: Så vi henter fra alle mulige andre kilder, og scanner og legger ut til elevene digitalt. Og for all del, det er veldig greit for de at de har det sånn, men jeg skulle gjerne sett at vi hadde like... veldig gode lærebøker og oppslagsverk til de. Det ville de flinke elever profittert på, ja.

I: Ja, for da kan de... bla.

L: Bla litt og kikke litt, og... 'dette kan vi ikke, dette må vi se litt på. Her lærer vi noe nytt', og... ja.

I: Ja. Det er jo klart at det er vanskeligere å... å få et overblikk over pensum, og liksom...

L: Ja.

I: Når du ikke har det.

L: Nei, det er jo det. Og så følger det ofte veldig gode digitale ressurser med de nye lærebøkene.

I: Ja.

L: Sånn at der hadde det vært enda større muligheter.

I: Ja.

L: For de til å... å jobbe litt parallelt, og kanskje på et litt annet nivå enn de elevene vi har nå.

I: Ja.

L: Ja.

I: Ja, så... utfordringer på høyere nivå.

L: Det hadde vært enklere å tilrettelegge hvis vi hadde hatt den muligheten, tenker jeg.

I: Ja.

L: Ja.

I: Ja, og så, som du sa tidligere, at de kan sitte sammen i grupper, liksom.

L: Mhm.

I: Bare de sterke.

L: En... en viss del, i alle fall.

I: Ja.

L: For all del, vi skal ikke ta de ut av klassen.

I: Nei.

L: Nei. Det må de ikke gjøre.

I: Nei. Hehe.

L: Men litt av og til kunne sikkert vært godt for de.

I: Ehm... Hvilke... hvilke råd har du til meg som framtidig norsklærer, eh, med akkurat den her elevgruppen? Hvordan kan jeg møte de på en best mulig måte?

L: I hvert fall ikke bremse de. La de få lov til å være kreative, la de få lov til å utfolde seg selv. Om de vil ut av de rammene som vi gir, så la de få lov til det. For det er jo det som er spennende.

I: Ja.

L: Ja. Altså, det er jo et mangfold av tekster i samfunnet, ikke sant, vel. Bare noe så kult som en Twitter-novelle.

I: Ja.

L: Det er kjempespennende. Det likte de veldig godt på 10. i fjor. Altså, har de lyst til det, ja, hvorfor ikke?

I: Ja.

L: Ja. Så sant de vet at formålet med teksten er å underholde eller informere. La de få prøve seg i ulike sjangre. Ikke bind de for mye.

I: Ja.

L: For all del, lær de det de trenger, men så gi de litt større frihet og vinger.

I: Ja.

L: Så de kan fly og finne greiner.

I: Ja.

L: Utfordre både seg selv og... og andre. Det er jo mulige skribenter. En... ja, det er en forfatter her [Stedsnavn] som jeg har hatt i norsk.

I: Ja.

L: [Lokal forfatter], heter han.

I: Kjenner til ham.

L: Han har skrevet noen noveller... noen romaner. Han har vært tidligere elev av meg. Ja. Og det handler om å gi de friheten til å prøve seg fram.

I: Ja.

L: Utforske, og... ja, utfordre. Ja. Tror jeg er det viktigste.

### **Vedlegg 9: Prosjektgodkjenning fra NSD**

Sidsel Merete Skjelten



Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk  
Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

### **TILBAKEMELDING PA MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.03.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

Stillasbygging for viderekome: Tilrettelagt undervisning for elever på ungdomstrinnet med stort skrivetalent

Behandlingsansvarlig          Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig                    Sidsel Merete Skjelten

Student                                Ingrid Hilmer

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet,

korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 12.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

## **Prosjektvurdering – Kommentar**

Rekruttering skjer via skolen. Personvernombudet legger til grunn at skolen tar kontakt med de foresatte på studentens vegne, slik at taushetsplikten ikke er til hinder for kontakten.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Foresatte samtykker for sine barn.

Informasjonsskrivene til lærerne og foresatte er godt utformet.

Vi minner om at lærerne har taushetsplikt. De kan ikke gi identifiserende opplysninger om enkeltelever, med mindre det først innhentes samtykke fra den enkelte til dette. Hvis lærerintervjuene skal omhandle de konkrete elevene som inngår i prosjektet, må foresatte få informasjon om at lærerne intervjues om deres barn (og få se intervjuguiden til lærerne) og gi sitt samtykke til det. Alternativt kan lærerne intervjues generelt om sin erfaring, og det må da ikke fremkomme opplysninger om enkeltelever.

Merk at når barn skal delta aktivt, er deltakelsen alltid frivillig for barnet, selv om de foresatte samtykker. Barnet bør fa alderstilpasset informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Vi legger til grunn at behandlingen av personopplysninger er i samsvar med interne retningslinjer for informasjonssikkerhet ved Universitetet i Stavanger.

Forventet prosjektslutt er 12.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering

innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navnekoblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak