



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGÅVE

Studieprogram:

Utdanningsvitenskap
Norskdidaktikk

Hautsemesteret 2019

Open

Forfatter: Bjørg Topnes

.....*Bjørg Topnes*.....
(signatur forfatter)

Rettleiar: Sidsel M. Skjelten

Tittel på masteroppgåva: «**Eg visste ikkje kven eg skreiv til...**». Om utvikling av fagskrivingskompetanse i norskfaget på studieførebuande og påbygg på vg3

Engelsk tittel: «**I never knew who I wrote for...**». On the development of topic specific written competency among Norwegian graduate students of general subjects

Emneord:

Fagskriving, literacy, norskfaget, føremål, skrivekompetanse, skriverammer, førskrivingsfase, tekstrevisjon, påbygg, studieførebuande

Talet på ord: 35 261

+ vedlegg/anna: 21 045

Stavanger, 5. desember 2019

Samandrag

Denne oppgåva har undersøkt korleis elevar som går på vg3 i vidaregåande skule arbeider med fagskrivingskompetansen sin i norskfaget, og samanlikna beskrivingar frå elevar på studieførebuande med elevar som tek påbyggingsåret. Det teoretiske overbyggnaden er å finna i literacy-tenkinga. Oppgåva er vidare bygd på teoriar om skriving og skrivestrategiar. Også norsk skriveforskning som undersøker utvikling av skrivekompetanse, mellom anna NORM-prosjektet og SKRIV-prosjektet, er ein del av det teoretiske grunnlaget. Datamaterialet er samla inn ved hjelp av spørjeskjema blant 38 vg3-elevar på ein middels stor vidaregåande skule og i tillegg intervju med fire av desse elevane. Materialet er analysert kvalitativt for å få fram elevane sitt eige syn på skrivekompetanse og -utvikling.

Analysane er delt inn i dei fem kategoriane *skrivesituasjon og føremål, skrivestrategiar i førskrivingsfasen, støttestrukturar – skriverammer og eksempeltekstar, tilbakemelding og tekstrevisjon – formativ vurdering* og til sist *gode tekstar i norskfaget på vidaregåande*.

Materialet har vist at elevane på studieførebuande og påbygg tenderte til å forstå og beskriva fagskriving i norskfaget ulikt. Elevane på studieførebuande hadde jamt over fleire skrive- og revisjonsstrategiar, eit rikare metaspråk i omtalen av skrivestrategiar og eit noko større tekstleg medvit enn elevane på påbygg. Utvikling av fagskriving er avhengig av god og tilpassa opplæring og nok tid til å internalisera skrivestrategiar.

Føreord

«På eksamen var det vanskeleg å skriva, for eg visste ikkje kven eg skreiv til.» Dette uttalte ein ungdom etter skriftleg eksamen i norsk på vg3 for nokre år sidan. No har eg fått høve til å utforska nærare korleis elevar i vidaregåande tenkjer om skriving. Etter ein del års undervisningspraksis har det vore spennande og lærerikt å gjennomføra masterstudiet. Eg er svært takksam til skule og elevar som stilte seg til disposisjon for prosjektet mitt, og let meg gjennomføra spørjeundersøkingar både skriftleg og munnleg.

Ein særleg takk går til rettleiar Sidsel Skjelten for alle konstruktive og konkrete tilbakemeldingar, og for gode råd og tips på vegen fram mot sluttproduktet. Takk for oppmuntring og tru på prosjektet!

Ein takk går også til arbeidsgjevar for ei svært raus og positivt innstilling, for tilgangen til ordninga Kompetanse for kvalitet og for god tilrettelegging i dei åra eg har studert. Eg vonar meir kunnskap og djupare innsikt kan koma skulen til nytte i åra som kjem.

Takk også til mann og born som tolmodig har gjeve meg høve til å halda på med mitt.

Stavanger, 5. desember 2019

Björg Topnes

Innholdsliste

1	Bakgrunn for temaval og problemstilling	1
1.1	Tema og problemstilling.....	1
1.2	Fire norske skriveprosjekt. Kva seier tidlegare forskning?	5
1.3	Skriving i norskfaget i vidaregåande skule.....	7
1.4	Ordning av oppgåva.....	9
2	Materiale og metodiske tilnærmingar.....	11
2.1	Materiale og forskingskule.....	11
2.2	Metodiske tilnærmingar.....	12
2.3	Reliabilitet, validitet og forskingsetiske utfordringar	16
3	Overordna teoretiske perspektiv på skriving og skrivekompetanse.....	19
3.1	Å skapa mening med språk i skulekonteksten.....	19
3.2	Å utvikla skrivekompetanse	22
3.3	Skriveteoriar og skrivestrategiar.....	26
3.3.1	Eit sosiokulturelt og funksjonelt syn på skriving	27
3.3.2	Eit kognitivt syn på skriving	31
3.3.3	Skrivestrategiar.....	34
4	Analysar og drøftingar	37
4.1	Skrivesituasjon og føremål	38
4.1.1	Elevar om skrivesituasjon og føremål	38
4.1.2	Elevar om mottakarorientering.....	42
4.1.3	Skilnader mellom dei to programområda – funn og tendensar	44
4.2	Skrivestrategiar i førskrivingsfasen	46
4.2.1	Elevar som tolkar av oppgåvetekst og tekstvedlegg	46
4.2.2	Elevar si planlegging av teksten.....	48
4.2.3	Elevar si innhenting av kjeldemateriale	50
4.2.4	Skilnader mellom dei to programområda – funn og tendensar	53

4.3	Støttestrukturar – skriverammer og eksempeltekstar	56
4.3.1	Elevar sin bruk av skriverammer	56
4.3.2	Elevar sin bruk av eksempeltekstar	60
4.3.3	Elevar om nytteverdi av skriverammer og eksempeltekstar	65
4.3.4	Skilnader mellom dei to programområda – funn og tendensar	67
4.4	Tilbakemelding og tekstrevisjon – formativ vurdering	69
4.4.1	Elevar sin bruk av tilbakemelding.....	69
4.4.2	Elevar sin revisjonskompetanse	73
4.4.3	Skilnader mellom dei to programområda – funn og tendensar	77
4.5	Gode tekstar i norskfaget på vidaregåande	78
4.5.1	Elevar si oppfatning av gode tekstar	80
4.5.2	Elevar om eiga utvikling og utfordringar i tekstproduksjon	84
4.5.3	Skilnader mellom dei to programområda – funn og tendensar	87
4.6	Samla funn og tendensar.....	90
5	Avsluttande refleksjonar og fylgjer for praksis	92
5.1	Nokre fylgjer for praksis i klasserommet	93
	Litteraturliste.....	96
	Oversyn over figurar.....	102
	Oversyn over tabellar.....	102
 Vedlegg		
Vedlegg 1	Informasjonsskriv til elevar	1
Vedlegg 2	Informasjonsskriv til norsklærarar	4
Vedlegg 3	Spørjeskjema til elevar	6
Vedlegg 4	Svar frå spørjeskjemaet frå elevar i studieførebuande klasse	11
Vedlegg 5	Svar frå spørjeskjemaet frå elevar i påbyggklasse	20
Vedlegg 6	Intervjuguide elevintervju	32
Vedlegg 7	Transkripsjon av fire elevintervju	33
Vedlegg 8	Prosjektgodkjenning frå NSD	50

1 Bakgrunn for temaval og problemstilling

1.1 Tema og problemstilling

«Dette skulle eg ha visst før», sa vg1-eleven då ho lærte om instruksjonsverb i skriveoppgåver. «Revidera teksten – det veit eg ikkje korleis me gjer», sa vg3-eleven som såg seg ferdig etter ein time på heildagsprøven. I fleire år har eg undervist i norsk i vidaregåande skule, og fylgt både påbyggklassar (PB) og studieførebuingsklassar (ST) fram til eksamen i norsk. Dei to utsegnene ovanfor, henta frå den heilt alminnelege skulekvardagen, kan stå som illustrasjonar på behovet for opplæring i fagskriving.

Krava til å skriva over middels gode tekstar kan verka høge for elevar på både studieførebuande og påbygg, men truleg er det påbyggelevane som kavar mest. Etter relativt rolege år på yrkesfag sett med norskfaglege auge, vert overgangen frå to til ti timar norsk i veka stor, og av røynsle veit eg at mange går ned ein eller kanskje to karakterar i faget når dei byrjar på påbygg. Læringskurva vert bratt, og det eine året er ikkje lang tid til å ta att det elevane på studieførebuande brukar bortimot tre år på å læra.

I slutten av vg3 skal likevel påbyggelevar og elevar på studieførebuande gjennom det same nålauget – skriftleg eksamen i hovudmål - og kanskje også i sidemål. Her blir begge elevgruppene vurderte ut frå dei same kriteria. Statistikken over eksamens-

	Eksamen norsk hovudmål		Standpunkt norsk hovudmål	
	Studieførebuande	Påbygg	Studieførebuande	Påbygg
2019	3,6	3,0	4,0	3,5
2018	3,6	3,0	4,0	3,4
2017	3,5	2,8	3,9	3,4
2016	3,4	2,8	3,9	3,3
2015	3,4	2,9	3,8	3,3

Tabell 1. Oversyn over gjennomsnittleg karakter i norsk hovudmål til eksamen og i standpunkt i perioden 2015-2019. Kjelde: Utdanningsdirektoratet (u.å. a)

resultata for perioden 2015-2019, er stilt opp i tabell 1, og syner eit skilje mellom

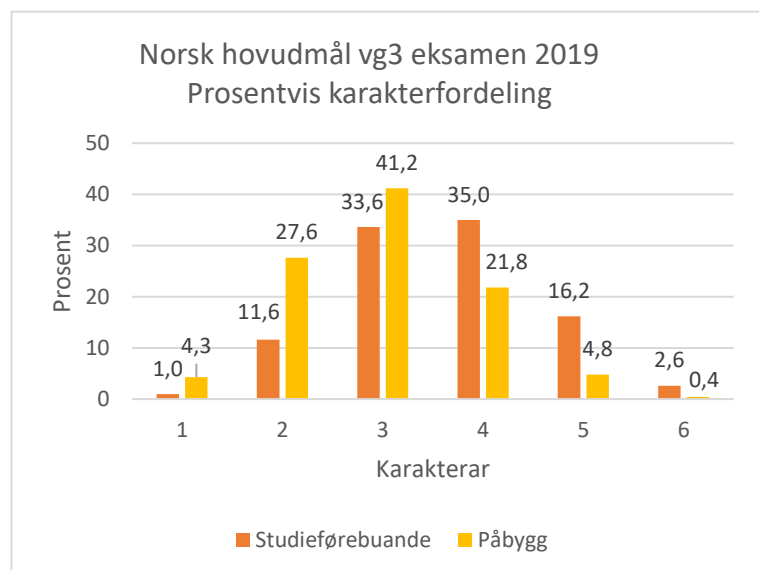
programområda. På landsbasis ligg karaktersnittet 0,5 - 0,7 høgare for studieførebuande eksaminandar enn for påbygg (Utdanningsdirektoratet, u.å. a).

Ein tilsvarende skilnad finst også for standpunktkaraktersnittet. Som vist i tabell 1 ligg gjennomsnittleg standpunktkarakter for elevane på studieførebuande jamt 0,5 - 0,6 høgare enn for påbyggelevane. I tillegg ligg standpunktkaraktersnittet på begge utdanningsprogramma 0,4 - 0,6 høgare enn eksamenssnittet, også dette på landsbasis (Utdanningsdirektoratet, u.å. a). Karaktersnitta for standpunkt er rekna ut på grunnlag av fleire skrivesituasjonar og kan omfatta både fagtekstar og kreative tekstar.

Eksamenskaraktersnittet omfattar også alle typar tekstar. Til våreksamen i hovudmål i perioden 2015-2019 har det som langsvarsoppgåver vore gjeve tre retorisk analyse-oppgåver, åtte litterære tolkingar eller samanlikning av litterære tekstar, fire kreativ tekst-oppgåver og fem resonnerande eller drøftande oppgåver ut frå norskfaglege tema (Utdanningsdirektoratet, 2015; 2016; 2017; 2018; 2019b). Om ein reknar alle utanom kreative tekstar som fagskriving, ser ein at eksamenssetta er dominerte av faglege oppgåver. Korleis svara fordelte seg på dei ulike oppgåvene, er ukjent. Også kortsvaret er kvart år ein fagtekst på om lag 250 ord, og har i den nemnde perioden dreidd seg om retorisk analyse eller analyse av skjønnlitterære tekstar. Eksamens- og standpunktkarakterar er sluttevaluering av elevane si skriving på vidaregåande skule, medan eg skal undersøkje ein bette av eit utval elevar sin veg fram til denne evalueringa.

Den prosentvise fordelinga av dei enkelte karakterane ved hovudmålseksamen er framstilt i figur 1, og viser at fleire påbygg-eksaminandar fekk karakteren 1, 2 eller 3 enn eksaminandar på studieførebuande, medan det motsette gjeld for karakterane 4, 5 og 6 (Utdanningsdirektoratet, u.å. c).

Mi oppgåve fokuserer på fagtekstar i norskfaget. Retoriske



Figur 1. Samanlikning av prosentvis fordeling på einskildkarakterar ved hovudmålseksamen på vg3 våren 2019. Kjelde: Utdanningsdirektoratet (u.å. c)

analysar og litterære tolkingar samt samanliknande, argumenterande, utgreiande og drøftande tekstar vil eg rekna som norskfaglege tekstar i denne samanhengen, og dei utgjer ein stor del av det skriftlege ved faget i vidaregåande skule. Vg3-året skal i særleg grad gjera elevane studieførebuende og inkluderer stadig meir avansert fagskriving. Difor er det interessant å undersøkje elevane si erfaring med denne delen av norskfaget.

Når ein ser på karakterstatistikken, kan ein spørja om elevane etter tre år på vidaregåande er studieførebuende. Har dei utvikla ein skrivekompetanse som kan tilpassast skrivesituasjonane dei møter på høgskule og universitet? Ei forskargruppe fylgde to vg3-klassar på studieførebuende eit heilt skuleår for å undersøkje om norskundervisninga og skriveopplæringa budde elevane tilstrekkeleg (Greek & Jonsmoen, 2016). Svaret var både ja og nei. I begge skuleslaga er føremål med teksten, struktur, argumentasjon, språkføring og kjeldetilvising sentralt. Altså kunne ein venta at mykje ligg til rette for ein god overgang til høgare studium. Likevel er nye studentar usikre og strevar med å overføra skrivekunnskapen til den nye situasjonen. Forskarane opplever at elevane har mykje overflatekunnskap om skriving, men at dei ikkje i stor nok grad klarer å omsetja han i praksis. Skrivesterke elevar har likevel nok fagkunnskap, noko å melde og god nok revisjonskompetanse. Ein annan faktor er at sterk vekt på eksamensførebuing kan ta fokuset vekk frå «metakunnskap og solide læringsstrategier for framtidige studier» (Greek & Jonsmoen, 2016, s. 10). Studien peikar også på at breidda i fagstoffet, mange kompetansemål og noko fragmentert undervisning går ut over djuplæringa, som igjen får konsekvensar for kvaliteten på elevtekstane. Konklusjonen blir likevel at elevane på studieførebuende får «et relativt godt utgangspunkt for å videreutvikle sin tekstkyndighet i studiesammenheng» (Greek & Jonsmoen, 2016, s. 12).

Når elevane tre år tidlegare startar på vidaregåande, opplever lærarar på vg1 ifylgje ei NIFU-undersøking at elevane i for liten grad er budde på «å skrive reflekterende, argumenterende og begrunnede tekster» (Lødding, Markussen & Wollscheid, 2016, s. 79). Ifylgje læreplanen skal elevane ha opparbeidd seg kunnskap om både sakleg argumentasjon, grunngeving og refleksjon i løpet av ungdomsskulen, og lærarar og elevar på ungdomsskuletrinnet meiner ifylgje den same undersøkinga at det vert arbeidd mykje med dette. På vidaregåande nivå vert dette likevel opplevd som for svakt grunnlag, og ein del elevar får dermed eit langt lerret å bleika på vidaregåande.

Desse undersøkingane dannar noko av bakgrunnen for å prøva å skildra arbeidet med skrivekompetansen til eit utval vg3-elevar på dei to utdanningsprogramma studieførebuende

og påbygg. Gjennom eigen undervisningspraksis har eg gjort meg mine tankar med lærarblikket. Men kva med elevperspektivet? Dette veit eg mindre om. Difor ynskjer eg å undersøkje korleis vg3-elevar arbeider med skrivekompetansen sin og sjå kva for skilnader som kan utkrySTALLISERA seg mellom elevar på studieførebuande og påbyggelevar sine tankar om gode fagtekstar og arbeidsmåtane deira. Forskingsspørsmålet mitt er difor:

Korleis arbeider elevar på vg3 med fagskriving og utvikling av skrivekompetansen sin i norskfaget? Ei samanlikning av elevperspektivet på studieførebuande og påbygg.

Mange tekstar er skrivne om korleis læraren skal leggja til rette for god læring, men eleven si stemme er mindre framme. Mi forskingsoppgåve vil avgrensa seg til å undersøkje korleis eit utval elevar arbeider med verbale fagtekstar skrivne for innlevering og vurdering, også kalla presentasjonstekstar. For å prøva å finna svar på dette vil eg bruka spørjeskjema i ein klasse på kvart av utdanningsprogramma, og dessutan intervjuja eit par elevar frå kvart utdanningsprogram for å få noko meir utfyllande svar.

Ut frå problemstillinga ovanfor vil eg undersøkje kva elevar tenkjer om føremål med og mottakar av norskfaglege tekstar i ein skulekontekst. Vidare vil eg beskriva kva for skrivestrategiar og støttestrukturar elevar brukar, og sjå korleis dei arbeider med teksten sin i dei ulike fasane av skriveprosessen. Dessutan skal eg sjå på kva elevar meiner er typiske trekk ved ein god fagtekst, og korleis dei vurderer si eiga skiving. Oppgåva vil beskriva og drøfta desse sidene ved fagskriving i norsk på vg3-nivå generelt, men også leggja vekt på å samanlikna arbeidsmåtar og fagtekstforståing hjå elevar på dei to utdanningsprogramma.

Eg vonar funna kan gje skrivelearen eit klårare bilete av korleis elevar på dei to utdanningsprogramma forstår og arbeider med å utvikla skrivekompetansen sin, og kva dei ser som føremål og kvalitetstrekk ved fagtekstar i norskfaget, og dermed gje eit lite bidrag til forbetring av skriveopplæringa. Om ein ser framover til den nye læreplanen i norsk som skal tre i kraft frå 2020, vil fagskriving framleis vera svært sentralt på alle trinn i vidaregåande. Dermed vil utvikling av god fagskrivingskompetanse vera viktig også i åra som kjem.

1.2 Fire norske skriveprosjekt. Kva seier tidlegare forskning?

I norsk samanheng er det dei siste tjue åra gjennomført fire store skriveprosjekt som kan danne bakgrunnen for å studera vg3-elevar sitt arbeid med fagskriving i norsk.

Det fyrste er KAL-prosjektet (*Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*) som samla inn og undersøkte om lag 3 300 eksamenstekstar i norsk i 10. klasse frå åra 1998 til 2001 (Vagle, 2005). Dette vart leia av forskarar ved NTNU. Av to forskingsmål med KAL er eitt relevant for mitt prosjekt: Kva læringsutbytte har elevane i norsk skriftleg etter avslutta grunnskule? (Vagle, 2005). To tredelar av eksamenssvara var forteljande tekstar, medan 10-15 % av eksaminandane skreiv saktekstar (Vagle & Evensen, 2005). Mellom 10 og 25 % valde ein mellompersonleg skrivemåte, som ofte ligg nær den forteljande (Vagle & Evensen, 2005). Det var altså berre ein liten del av elevane som valde resonnerande skrivning. Elevane er gode på å skriva forteljande tekstar, men oppgåvene innbyr også i stor grad til å skriva denne typen tekst. Blant dei få elevane som skreiv saktekst, valde fleirtalet ein mellompersonleg skrivemåte, og konklusjonen vart at nesten ingen ungdomsskuleelevar meistrar argumenterande skrivning på eit akseptabelt nivå (Evensen, 2005a; Skjelten, 2013). Dette tyder på eit relativt svakt grunnlag i argumenterande og resonnerande skrivning i norsk frå ungdomsskulen, noko som får stor betydning for fagskrivingsarbeidet i vidaregåande.

Det andre skriveforskningsprosjekt som eg byggjer på, er det norske SKRIV-prosjektet, *Skrivning som grunnleggjande ferdighet og utfordring 2006-2010*, leia av Jon Smidt (Smidt, 2011). I samband med innføringa av Kunnskapsløftet (LK06) ville ein undersøkje kva kunnskap lærarane trong når alle lærarar skulle vera skriveleiarar, og skrivning vart definert som ei grunnleggjande ferdigheit i alle fag. Gjennom observasjonar i mange fag og på mange skular kom forskarane fram til ti berande prinsipp om skrivning, der føremålstenking og mottakarorientering står sentralt. Dette er årsaka til at SKRIV-prosjektet er relevant i denne oppgåva. Prosjektet blir meir detaljert presentert i kapittel 3.3.1.

Eit anna sentralt skriveprosjekt er NORM-prosjektet, *Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning* (Solheim & Matre, 2014). Dei to førnemnde skriveprosjekta peika på manglande felles forståing av skrivekompetanse i ulike fag. Nettopp dette vart då hovudfokuset i NORM-prosjektet som gjekk føre seg frå 2012 til 2016, leia av professorane Synnøve Matre og Randi Solheim ved HiST. Målet var å

undersøkja kva ein kunne venta av skrivekompetanse på ulike trinn, og dessutan skapa ei betre felles forståing mellom lærarar om kva skrivning er og kan brukast til, rett og slett betra lærarane sin vurderings- og rettleiingskompetanse i skrivning (Smidt, 2014). Forskarane ville undersøkja kva ein kunne venta av skrivekompetanse etter fire og sju år i grunnskulen. Gjennom eit tett samarbeid med lærarar ved tjue prosjektskular vart det i fyrste fase utvikla eit sett forventningsnormer om vurdering av elevtekstar. I fase to skulle lærarane ta forventningsnormene i bruk, både i klasserommet og i vurderinga. Dette var altså ein intervensjonsstudie der lærarar mellom anna vart kursa for å få til ei felles forståing av skrivning og vurdering, som lærarane skulle omsetja i praksis. Vidare vart skrivehjulet utvikla, noko eg kjem nærare inn på i kapittel 3.3.1. Sjølv om NORM-prosjektet forska på skrivning i grunnskulen, er fokuset på klare normer og vurderingskriterium også aktuelt for min studie.

Det fjerde norske skriveprosjektet eg vil nemna, er eitt av FAGER-prosjekta som gjekk føre seg i perioden 2008-2010 (Hertzberg, 2009). Lærarar og leiing ved Nadderud vidaregåande skule i Bærum og forskarar ved Universitetet i Oslo, mellom anna Frøydis Hertzberg, samarbeidde om læreplanmålet skrivning som grunnleggjande ferdigheit (LK06). Som eitt av to vidt ulike delmål, skulle forskingsprosjektet få fram kunnskap om «de ulike fagenes skrivekultur for å etterstrebe felles normer for undervisning og veiledning der det er hensiktsmessig» (Hertzberg, 2009, s. 21). Lærarar ved Nadderud sette opp ein framdriftsplan for skriveopplæringa i fellesfag og programfag for vg1, vg2 og vg3, der dei også konkretiserte to hovudmål: For det fyrste skulle elevane «bli gode til å drøfte og resonnerer i skriftlige arbeider» (Rud, 2009, s. 18), og for det andre skulle dei «bli gode til å oppgi og referere til kilder» (Rud, 2009, s. 18). Gjennom skriveundervisning og -oppgåver fekk både lærarar og elevar prøvd ut ny kunnskap om fag og skrivning. Fokuset låg på struktur og kjeldebruk, og skrivehandlingar som argumentasjon og drøfting. Relevansen for mi oppgåve gjeld både temaet skriveopplæring, og at prosjektet vart gjennomført i vidaregåande skule.

Desse fire store skriveforskningsprosjekta er blant dei mest sentrale som er gjort i norsk skule dei siste tjue åra, og bidreg på kvar sitt vis med relevant bakgrunnsstoff til arbeidet med fagskriving på vg3 som eg skal undersøkja.

1.3 Skrivning i norskfaget i vidaregåande skule

Norskfaget har ifylgje LK06/13 eit særleg ansvar for å utvikla eleven sin skrivekompetanse, og «skriftleg kommunikasjon» er eitt av tre hovudområde i faget (Utdanningsdirektoratet, 2006/2013). To standpunktkarakterar og minst ein eksamenskarakter på vg3 kviler på eleven si evne til å kommunisera gjennom skrift. På den eine sida skal eleven lesa og forstå tekstar, og på den andre skal han og ho sjølv strukturera, formulera og formidla på ein måte som kommuniserer ut frå situasjon og føremål. Det er særleg det siste eg vil konsentrera oppgåva om.

I fylgje læreplanen i norsk (LK06/13) skal elevar på studieførebuande ha høvesvis 112 og 168 norsktimar á 60 minutt på vg2 og vg3 (Utdanningsdirektoratet, 2006/2013). Læreplanmåla som gjeld skriftleg kommunikasjon, viser tydeleg progresjon over dei to åra. I tillegg kjem skriveopplæringa på vg1 studieførebuande som også kan peila seg inn mot den norskfaglege skrivinga.

Påbyggingsåret består av 281 norsktimar (Utdanningsdirektoratet, 2006/2013), og svarer til vg2 og vg3 på studieførebuande. I løpet av året skal elevane nå den same faglege kompetansen som elevane på studieførebuande, sidan timetalet og læreplanmåla er dei same. Det er likevel grunn til å tru at det norskfaglege utgangspunktet er ulikt, sidan norskundervisninga på vg1/2 yrkesfag gjerne har eit større element av yrkesretting og noko mindre vekt på typisk norskfagleg skriving.

Om den grunnleggjande ferdigheita «å kunne skrive» seier læreplanen at norskfaget har

et særleg ansvar for å utvikle elevenes evne til å planlegge, utforme og bearbeide stadig mer komplekse tekster som er tilpasset formål og mottaker. Utviklingen av skriftlige ferdigheter i norskfaget forutsetter systematisk arbeid med formelle skriveferdigheter, tekstkunnskap og ulike skrivestrategier (Utdanningsdirektoratet, 2006/2013, s. 4).

Med LK06 vart det grunnleggjande målet ifylgje Berge å setja elevane i stand til å «utøve fagrelevant skriving, lesing og muntlighet» (Berge, 2005). Å utvikla god skrivekompetanse er altså langt meir enn den fyrste elementære skriveopplæringa. Det er ein omfattande og kompleks prosess som går føre seg gjennom heile skuleløpet, og truleg endå lenger.

Læreplanen i norsk har mange mål som omfattar skrivning. Verbet i kvart læreplanmål er eit uttrykk for handlingar elevane skal få kompetanse til å utføra – på eit stadig meir avansert nivå. Tabell 4 nedanfor viser eit utval kompetansemål i LK06/13 som gjeld skrivning av mellom anna fagtekstar.

Innhald	Trinn	Etter 10. trinn	Etter vg1ST / vg2YF	Etter vg2ST	Etter vg3ST
				Etter vg3 påbygging	
Planlegging, struktur og samanheng		<i>planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt, og vurdere dem underveis i prosessen ved hjelp av kunnskap om språk og tekst</i>		<i>skrive tekster med klar hensikt og god struktur og sammenheng</i>	<i>bruke kunnskap om tekst, sjanger, medium og språklige virkemidler til å planlegge, utforme og bearbeide egne tekster med klar hensikt, god struktur og saklig argumentasjon</i>
Ordtilfang og formverk		<i>uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre formverk, ortografi og tekstbinding</i>		<i>uttrykke seg med et variert ordforråd og mestre språklige formkrav</i>	<i>uttrykke seg med et presist og nyansert ordforråd og mestre språklige formkrav</i>
Teksttypar, eksempeltekstar		<i>skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster på hovedmål og sidemål med begrunnede synspunkter og tilpasset mottaker, formål og medium</i> <i>skrive ulike typer tekster etter mønster av eksempeltekster og andre kilder</i>	<i>skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster</i> <i>tilpasse språk og uttrykksmåter til ulike skrivesituasjoner i skole, samfunn og arbeidsliv</i> <i>... skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål</i>	<i>skrive kreative, informative og argumenterende tekster, utgreiinger, litterære tolkninger, drøftinger og andre resonnerende tekster på hovedmål og sidemål</i>	<i>skrive kreative, informative og resonnerende tekster, litterære tolkninger og retoriske analyser på hovedmål og sidemål med utgangspunkt i norskfaglige tekster</i>
Kjeldebruk		<i>integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvable måte der det er hensiktsmessig</i>	<i>innhente, vurdere og bruke fagstoff fra digitale kilder i arbeidet med egne tekster, og følge regler for personvern og opphavsrett</i>		<i>bruke kilder på en kritisk og etterprøvable måte og beherske digital kildehenvisning</i>

Tabell 2. Oversyn over eit utval kompetansemål knytte til skrivning i LK06/13. Kjelde: Utdanningsdirektoratet, 2006/2013

Oppstillinga viser at elevane skal meistra mange typar tekstar og skrivehandlingar. Fagtekstar i norsk har ein del fellestrekk, men det er også skilnader, til dømes mellom litterær analyse av ei novelle og fagartikkel om eit språkleg emne. Mitt inntrykk er at opplæring og skriveoppgåver gjennom skuleåret minst like mykje er knytte til spesifikke sjangrar som til

skrivehandlingar. Ein sjanger har gjerne klårare definerte grenser, og kan såleis verka tydelegare i bestillinga, medan skrivehandlingar kan gå på tvers og knytast til mange føremål og fleire sjangrar. Sjangeromgrepet blir brukt i skulekonteksten sjølv om det i LK06/13 nærmast er viska ut. I denne oppgåva har eg likevel valt å nytta sjangeromgrepet.

Læreplanmåla syner også progresjonen i faget. På dei høgaste trinna finn me fleire typar skrivehandlingar, sterkare krav til tekstkunnskap, presisjon, saklegheit og kritisk sans, og det skal skrivast med «utgangspunkt i norskfaglige tekster». For påbyggelevane kan denne konteksten verka ny om dei kjem frå eit relativt yrkesretta norskfag. For elevane på studieførebuande er norskfaget på vidaregåande meir som eit framhald av norskfaget dei kjenner frå ungdomsskulen, men med sterkare faglege krav samt høgare krav til skriveferdigheiter og forståing. Påbyggelevane må kanskje grava djupare i langtidsmennet for å leita fram norskfaget slik dei kjenner det frå ungdomsskulen.

1.4 Ordning av oppgåva

Literacy i ein skulekontekst vil vera den overordna teorien for dette forskingsprosjektet. Teori og forskning kring dette vert presentert i kapittel tre, etter at materiale og metodiske tilnærmingar er lagt fram i kapittel to. Vidare står utvikling av skrivekompetanse sentralt i oppgåva mi, og andre halvdel av kapittel tre er ei utgreiing av det funksjonelle, sosiokulturelle og kognitive synet på skriving. I tillegg gjer eg greie for aktuelle teoriar om skrivestrategiar. Både literacy, skrivekompetanseutvikling, skrivestrategiar og skriveteoriar er å rekna for overbygninga som utgjer det teoretiske grunnlaget for oppgåva mi. Dei er difor plasserte i førekant av analyse og drøfting.

Kapittel fire er hovudkapittelet for analysar og drøftingar innanfor fem kategoriar. For kvar kategori vil eg innleiingsvis presentera teori og forskning knytt til den aktuelle kategorien, til dømes om støttestrukturane skriverammer og eksempeltekstar. At dei aktuelle teoriane og forskingsresultata er kopla direkte til analysekategoriane, vil skapa større nærleik mellom teori og analysar sidan oppgåva mi har relativt mange kategoriar. Denne plasseringa av ein del teoretisk stoff vil gjera avstanden mellom teori og analysar liten, slik at oppgåva vert meir lesarvenleg.

Dei fem hovudkategoriane i kapittel fire er sett i rekkefylgje ut frå tanken om ein relativt kronologisk skriveprosess, og består av *skrivesituasjon og føremål, skrivestrategiar i førskrivingsfasen, støttestrukturar – skriverammer og eksempeltekstar, tilbakemelding og tekstrevisjon – formativ vurdering* og til sist *gode tekstar i norskfaget på vidaregåande*. For kvar av desse vil eg sjå svara til elevane på dei to programområda på vg3 under eitt og trekkja fram typiske trekk, før eg rundar av kvart delkapittel med å peika på funn og tendensar på skilnader mellom dei to programområda studieførebuande og påbygg. Dette vert drøfta opp mot aktuell teori og forskning. Analysekapittelet vil bli avslutta med ei samla oversikt over hovudfunna innanfor kvar kategori (kapittel 4.6).

Heilt til sist i oppgåva vil eg sjå på kva for fylgjer funna kan få for skriveopplæringa i vidaregåande skule, og peika på område som bør få sterkare fokus.

2 Materiale og metodiske tilnærmingar

2.1 Materiale og forskingskule

Forskinga mi er utført på ein middels stor vidaregåande skule i Rogaland. Skulen tilbyr både studieførebuande og yrkesfaglege utdanningsprogram samt påbyggingsåret. Per e-post tok eg kontakt med rektor som gav meg løyve til å gjennomføra ei undersøking ved skulen. Vidare fekk eg kontakt med norsklærarar i ein studieførebuingsklasse og ein påbyggklasse. Desse møtte meg med stor velvilje, og stilte elevar og tid til disposisjon for prosjektet.

Den viktigaste informasjonskjelda mi er ei spørjeundersøking i papirform der 15 elevar frå studieførebuingsklassen og 23 frå påbyggklassen svarte. Klassane var truleg ikkje fulltalige då undersøkinga vart gjennomført. Eg er utan konkrete tal, men vil anslå at 95 % - 100 % av elevane som tok del, har norsk som morsmål. Vidare gjennomførte eg intervju med to elevar frå kvart utdanningsprogram som hadde svart på spørjeundersøkinga. Tabell 3 viser korleis deltakarane fordeler seg på dei to utdanningsprogramma.

<i>Deltakarar i undersøkinga</i>	3ST	3PB
<i>Talet på elevar til stades under spørjeundersøkinga</i>	15	24
<i>Talet på elevar som svarte på spørjeskjemaet</i>	15	23
<i>Svarprosent</i>	100 %	96 %
<i>Talet på elevar som også samtykte til intervju</i>	11	16
<i>Samtykke til intervju i prosent av talet på svar</i>	73 %	70 %
<i>Talet på elevar som vart intervjuet</i>	2	2

Tabell 3. Oversyn over deltakarane i undersøkinga

Klassane eg har gjennomført undersøkinga i, har forskjellige norsklærarar, og alle har mange års erfaring. Skulen har auka fokuset på fagskriving og skriveopplæring dei siste åra. For norskfaget sin del har vekta vore lagt på fagleg og strukturert utforming av fagtekstar. Skulen

har ein plan over sjangrar elevane skal arbeida med på dei ulike utdanningsprogramma og trinna. På yrkesfaglege utdanningsprogram har ein god del av norskopplæringa vore yrkesretta, til dømes gjennom tverrfaglege skriftlege og munnlege oppgåver.

Bakgrunnsinformasjonen om respondentane i mitt materiale syner at karakternivået for elevane på studieførebuande og påbyggelevane, er noko ulikt. Fleirtalet på begge utdanningsprogramma får middels karakter, altså karakteren 3 eller 4, slik tabell 4 viser. Skilnaden syner seg i at ingen av elevane på studieførebuande får under middels måloppnåing mot 13 % av påbyggelevane. Skilnaden er likevel endå større når 40 % av elevane på studieførebuande oppnår over middels måloppnåing mot 17,4 % av påbyggelevane.

Programområde/Karakternivå	Over middels	Middels	Under middels
Studieførebuande (3ST)	40 %	60 %	0 %
Påbyggingsåret (3PB)	17,4 %	69,6 %	13 %

Tabell 4. Oversyn over karakternivå blant deltakarane i spørjeundersøkinga

Mellom 2015 og 2019 varierte gjennomsnittet ved eksamen i norsk hovudmål ved forskingskulen frå 4,0 til 4,4 for eksaminandar på studieførebuande. Tilsvarande har eksamensnittet for påbygg variert mellom 2,9 og 3,5. Desse resultatata plasserer begge utdanningsprogramma karaktermessig litt over gjennomsnittet i Rogaland fylke (Utdanningsdirektoratet, u.å. a).

2.2 Metodiske tilnærmingar

For å svara på problemstillinga om vg3-elevar sitt arbeid med fagskriving i norskfaget, valde eg å gjennomføra ein kvalitativ studie ved hjelp av innsamlingsmetodane spørjeskjema og intervju. Svar frå begge desse metodane har kasta lys over arbeidet med fagskriving og skrivekompetanse hjå eit utval vg3-elevar.

Spørjeskjemaet vart laga ut frå teori om og forskning på skriveopplæring og skrivekompetanse, men vart også noko påverka av mi eiga undervisningserfaring. For å kunna svara på problemstillinga vart spørsmåla i skjemaet delte inn i sju kategoriar.

1	Skrivestrategiar
2	Skriverammer og modelltekstar
3	Tilbakemelding frå lærar
4	Føremålet med fagskriving i norsk
5	Vurdering av eiga skrivning
6	Skrivemengd i norskfaget og elles
7	Bakgrunnsopplysningar

Tabell 5. Spørsmålskategoriane i spørjeskjemaet

Det er, som vist i tabell 5, desse kategoriane i spørjeskjemaet som vert grunnlaget for analysar og drøftingar fram mot svar på problemstillinga. Spørjeskjemaet finst som vedlegg 3. Dei fem fyrste vil utgjera hovudkategoriane i analysekapittelet, om enn i ei litt anna rekkefylgje. Dei fem kategoriane i analysekapittelet er *skrivsituasjon og føremål, skrivestrategiar i førskrivingsfasen, støttestrukturar – skriverammer og eksempeltekstar, tilbakemelding og tekstrevisjon* samt *gode tekstar i norskfaget på vidaregåande*. I spørsmålskategoriane 6 og 7 i spørjeskjemaet skal elevane kryssa av for å gje visse bakgrunnsopplysningar. Opplysningar frå kategori 6 vert fletta inn kapittel 4.5.2, medan opplysningar om karakternivå er tekne inn ved behov i fleire av delkapitla.

Kategori 1 - 5 i spørjeskjemaet varierer i utforminga. Kategori 1 har eitt generelt og opent spørsmål (Thagaard, 2013), slik at elevane mest mogleg ubunde og spontant kan fortelja om skrivestrategiane sine. Svaret skal dei likevel knyta konkret til den siste skrivehendinga. I marginen vart det sett opp ein del aktuelle fagord på dette spørsmålet, og desse kan ha inspirert til auka bruk av metaspråk. Dette syner seg også i at forhold som er lite framme i stikkorda, er lite å sjå i svara, til dømes omgrep om tekstrevisjon og slutføring. Det same kan også gjelda for kategori 5 som hovudsakleg består av opne spørsmål om eigenvurdering og kvalitetstrekk ved tekstar. Kategori 4 om føremålstenking har tre opne spørsmål, men er utan hjelpeord.

I kategoriane 2 og 3 er spørsmåla knytte til konkrete sider ved skriveprosessen og ber om både avkryssing og forklaring. Svaralternativ avgrensar talet på moglege svar, og gjer det lettare for meg som skal tolka dei. På den andre sida kan det vera vanskeleg for svarpersonen

å avgjera kva alternativ som passar best, sidan til dømes grensa mellom svaralternativa «ja, mykje» og «ja, litt» i kategori 2 om støttestrukturbruk, er flytande. Moglegheita til å forklara nærare med eigne ord kan då vera til hjelp for begge partar. Så godt som alle spørsmåla inneheld pronomenet «du» fordi eg var interessert i å få kunnskap om kvar elev sine eigne erfaringar frå deira eige perspektiv. Før spørjeundersøkinga vart gjennomført, vart skjemaet testa ut på ein påbyggelev.

Parallelt med utarbeiding av spørjeskjemaet vart det laga ein intervjuguide (vedlegg 6). Gjennom intervjuja ynskte eg å få utdjupa svara frå spørjeskjemaet, men også å få belyst litt fleire sider ved fagskriving i norskfaget. Mine eigne erfaringar frå undervisning og vurdering har hatt relativt stor innverknad på intervjusørsmåla. Tidsaspekt og progresjon, skriveoppgåvetemaet og ei djupare forståing for kvalitetstrekk stod sentralt i intervjusørsmåla. Det vart lagt vekt på å formulera opne spørsmål i eit relativt kvardagsleg språk slik at intervjupersonen skulle bli oppmuntra til å fortelja (Thagaard, 2013). Intervjuguiden vart pilotert på fire elevar frå påbygg og studieførebuande. Ingen av desse har seinare delteke i studien. Piloteringa var til god hjelp i den endelege utforminga av spørsmåla.

Den skriftlege spørjeundersøkinga fekk eg gjennomføra i to klassar på forskingskulen. Dei respektive klassane, ein vg3-klasse på studieførebuande og ein vg3-klasse påbygg, vart valde ut frå tilgjengelegheit. Dette *tilgjengelegheitsutvalet* (Thagaard, 2013) sat inne med kunnskap og erfaringar som var relevante for prosjektet mitt. Eg fekk sjølv koma inn i klassane i ein norsktime og orientera både munnleg og skriftleg om prosjektet (vedlegg 1). Elevane fekk sjanse til å stilla spørsmål før dei eventuelt signerte samtykket. Alle var over 18 år, og dermed samtykkekompetente. Det vart understreka at deltakinga ikkje ville ha nokon innverknad på norskkarakteren, og at norsklæraren i klassen ikkje ville få innsyn i kva den enkelte hadde svart. Vidare fekk elevane utdelt spørjeskjemaet i papirformat som dei så brukte mellom 20 og 40 minutt på å fylla ut for hand. Imedan plasserte eg meg tilbaketrekt i klasserommet. Det vart arbeidd stilt og individuelt med spørsmåla, og elevane fekk bruka den naudsynte tida for å bli ferdige. Dei som leverte tidleg, arbeidde stilt vidare med faglege oppgåver som dei hadde fått av læraren. Den skriftlege spørjeundersøkinga vart gjennomført i slutten av mars, like etter at begge klassane hadde hatt terminprøve i norsk skriftleg. Svara vart i etterkant overført til eit felles dokument for kvar klasse (sjå vedlegg 4 og 5).

Svara på spørjeskjemaet gav meg grunnlag for å gå vidare til runde to i datainnsamlinga, nemleg intervju. Som intervjupersonar ynskte eg to elevar frå kvart utdanningsprogram som

hadde svart på spørjeskjemaet og som hadde samtykt til å delta i intervju. Høvesvis 73 % og 70 % av svarpersonane på studieførebuande og i påbygg hadde sagt seg villige til dette. Hovudsakleg to svar vart tillagde vekt ved utveljinga av intervjupersonar: For det fyrste bruk av støttestrukturar som skriverammer og eksempeltekstar, og for det andre karakternivå. Årsaka er at desse to både kvar for seg og saman kan seia noko om utvikling av skrivekompetanse. Utvalet skulle vera variert slik at dei to personane frå kvart utdanningsprogram representerte ulike karakternivå og brukte støttestrukturar i ulik grad. Målet var å gjera biletet av fagskrivingsarbeidet breiast mogleg. Også spørjeskjemasvar som tydde på at eleven hadde sterkare meiningar enn gjennomsnittet, var interessante i utveljinga og vart tillagt noko vekt. Hjø slike svarpersonar tyktest sjansen endå større til å få poengterte og interessante svar. Ut frå desse kriteria vart det plukka ut to og to kandidatar som verka relativt like, men som likevel vart rangerte med fyrste og andre prioritet. Via norsklæraren i klassane fekk eg kontaktinformasjon til desse og inviterte dei til intervju via sms eller e-post. Det viste seg at ikkje alle dei eg hadde som fyrsteprioritet ville delta, sjølv om dei i fyrste runde hadde samtykt, slik at eg måtte gå vidare til nummer to på lista. Dette førte til at datainnsamlinga drog litt ut i tid, og dei siste intervjuar vart gjennomførte tidleg i mai.

Intervjua var individuelle, gjekk føre seg på eit grupperom på forskingskulen i skuletida, og varte gjennomsnittleg i femten til tjue minutt. Etter velkomstord og etablering av ein positiv atmosfære, starta intervjuet med gjennomgang og utdjuping av det eleven hadde svart i spørjeskjemaet før me gjekk over til spørsmål i intervjuguiden. Denne fylgde eg relativt godt, men ved interessante utsegner og behov for meir utdjuping vart det lagt til fleire oppfylgingsspørsmål og inngåande spørsmål av typen «kan du seia meir om...» (Kvale & Brinkmann, 2017). Som intervjuar la eg vekt på å halda ein positiv og oppmuntrande tone og å ikkje ta stilling til det som vart sagt. Samtalane vart tekne opp med lydopptakar og i etterkant transkriberte ordrett til nynorsk, som ligg nært talemålet til intervjupersonane og er målforma i denne oppgåva (vedlegg 7). Pauselydar og andre småord vart utelatne sidan det fyrst og fremst er meiningsinnhaldet som tyder noko for dette prosjektet.

Ved å gjennomføra både spørjeundersøking på papir i to klassar og individuelle intervju med to frå kva klasse, får eg større breidd i materialet samstundes som det vert mogleg å få utdjupa ein del svar. I tillegg kunne eg koma med oppfylgingsspørsmål, og dessutan få kunnskap om endå fleire sider ved elevar sine tankar om si utvikling av skrivekompetanse. Gjennom kombinasjonen av spørjeskjema i ei større gruppe samt intervju med ei handfull elevar, kan eg altså få eit breiare datagrunnlag og meir utfyllande svar, og dette vil dermed styrka prosjektet.

Svara skal analyserast kvalitativt og temasentrert (Thagaard, 2013) slik at eg får arbeidd med informasjonen frå alle svarpersonane og dermed djupare innsyn i kvar kategori. Dermed delte eg opp og systematiserte svara i mange mindre deltema for å sjå både kva elevane peika på og kva dei sa lite om. Slik vart detaljar tekne ut av samanhengen og sette inn i ein ny, slik at eg kunne sjå etter tendensar på tvers av programområde, og i tillegg samanlikna svar frå dei to programområda.

Samstundes er det viktig å sjå svara i den samanhengen dei opphavleg stod i og få ei heilskapleg forståing av materialet (Thagaard, 2013). Difor har eg også forsøkt å finna samanheng mellom svar på eit og same spørjeskjema for å sjå til dømes korleis enkeltfaktorar er relatert til karakternivå. For kvar kategori undersøker eg både svara i spørjeskjemaet og intervjusvara. Fyrst vert typiske trekk ved alle vg3-elevane sin skrivekompetanse beskrive og tolka. Vidare samanliknar eg funn frå dei to programområda og peikar på tendensar til skilnader mellom dei i kvar kategori. Materialet skal også drøftast ut frå teoretiske perspektiv og tidlegare forskning. Sidan dette er ein kvalitativ studie, vil det vera mine tolkingar av materialet som kjem fram.

2.3 Reliabilitet, validitet og forskningsetiske utfordringar

Reliabilitet og validitet syner om forskinga er til å stola på. I det fylgjande vil eg synleggjera korleis dette er teke i vare i dette prosjektet.

Reliabilitet inneber at forskinga skal vera utført på ein påliteleg og truverdig måte, slik at svarpersonane ville gjeve dei same svara også under andre omstende (Thagaard, 2013). I kapittel 2.2 har eg forsøkt å gjera greie for korleis forskinga er utført for å gjera henne gjennomsiiktig og truverdig (Thagaard, 2013). Det er også fleire aspekt som har betydning for reliabiliteten i prosjektet.

Ifylgje Kvale & Brinkmann (2017) er det sentralt at intervjuaren har inngående kunnskap om både føremål og tema i undersøkinga. At eg har undervist i norsk i fleire klassar på både vg3 studieførebuande og påbygg, kan dermed vera ein føremon. Gjennom dette har eg god kjennskap til kompetansemål i læreplanen, arbeidsmåtar og skriveopplæring i klasserommet, og typiske trekk ved elevtekstar. På den andre sida kan norsklæraridentiteten min også vera ei

ulempe og bidra til blinde flekkar i analyse- og drøftingsarbeidet. Førehandskunnskapen min er prega av dei arbeids- og tenkjemåtane eg og den kollegafellesskapen eg er ein del av, har praktisert, slik at enkelte faktorar kan få for stort eller for lite fokus i dette prosjektet.

Dessutan kan det vera forhold eg tek som sjølvsagt og dermed ikkje set ord på. Det blir difor sentralt for meg å vera medviten om den førforståinga eg ber med meg. Altså må eg tre ut av lærarrolla og inn i forskarrolla for å sjå på datamaterialet mitt med eit kritisk og utanforståande blick.

Å gjera undersøkinga på berre ein skule og i berre ein klasse på kvart utdanningsprogram er for smalt til å generalisera resultatata. Det som likevel styrkjer reliabiliteten, er høg deltaking: Av elevane som var til stades i den aktuelle timen, svarte 100 % i studieførebuingsklassen og 96 % i påbyggklassen. Dermed er det stor sjanse for at heile breidda i klassane er representert i svara. At sterke meiningar også vart tillagt noko vekt i utvalet av intervjupersonar, kan gje for mykje vekt til enkeltstemmer, men sidan dei i mitt tilfelle også representerte eit kritisk blick, var dei svært interessante å få tak i. Når det gjeld skilnaden i karakternivå, ser me den same tendensen i mitt materiale som i eksamensnittet. Ut frå opplysningar elevane har gjeve i spørjeskjemaet, syner det seg at elevane på studieførebuande har eit noko høgare karaktersnitt enn påbyggelevane. Dette er framstilt i tabell 4 i kapittel 2.1. At karaktersnittskilnaden finst også i mitt materiale, kan gje resultatata i studien ein viss legitimitet.

Tidspunktet for datainnsamlinga har innverknad på svara. Spørjeundersøkinga vart gjennomført i slutten av mars og intervjuet i april-mai, då berre siste terminprøve og eksamen stod att. Sidan begge elevgruppene skulle opp til felles eksamen i norsk skriftleg berre få veker seinare, vil dei vera komne nesten så langt som råd er i forståinga for og refleksjonen over eiga fagskriving. Dette kan dermed vera eit meningsfullt tidspunkt for samanlikning.

Validitet inneber at forskaren gjer ei gyldig tolking av materialet (Thagaard, 2013), og er tydeleg på kva grunnlag konklusjonane byggjer på. Av den grunn har eg valt å henta inn mange sitat frå elevsvara i analysane. Ei feilkjelde kan likevel vera at nokre av elevane har ein terminprøve i tankane når dei skildrar skrivestrategiane sine, medan andre tenkjer på ei innleveringsoppgåve. Ein stor skilnad mellom desse vil vera tilgangen på hjelpemiddel. Dette kan føra til feilslutningar i tolking av funn.

Spørsmåla er forsøkt haldne opne, men dei to påstandane eg ber intervjupersonane ta stilling til, kan verka leiande (Kvale & Brinkmann, 2017). Svara på desse står likevel ikkje i motsetnad til andre svar i intervjuet, slik at dei kan oppfattast som pålitelege. Ei anna feilkjelde

kan finnast i svaralternativa «ja, mykje» og «ja, litt», der grensa mellom desse kan verka uklar. Kanskje ville svaralternativa «ja» og «nei» vore tilstrekkelege. Fagorda i margin til enkelte av spørsmålskategoriane kan også slå gunstig ut på bruken av metaspråk.

Samanlikning av gruppene vil likevel vera mogleg sidan spørjeskjemaet var identisk i begge klassane.

Sidan prosjektet skulle samla inn data som kunne knytast til personar, vart alle opplysningar inkludert spørjeskjema og intervjuguide melde til *Norsk senter for forskningsdata* (NSD). Godkjenninga kom etter fem veker (sjå vedlegg 8), og dermed kunne datainnsamlinga starta. Elevane fekk informasjon om prosjektet både munnleg og skriftleg. Skrivet (sjå vedlegg 1) informerte om føremålet med undersøkinga, korleis personvernet ville bli teke i vare ved anonymisering, og moglegheita for å trekkja seg undervegs. Svarpersonane i mitt materiale er over 18 år, og samtykte ved underskrift til deltaking. Ingen har i ettertid trekt seg frå prosjektet. Ut frå temaet for oppgåva var det ein viss sjanse for at lærarar kunne bli nemnde i svara. Norsk lærarane kunne dermed sjåast på som tredjepart i prosjektet, og vart informerte om prosjektet i eit eige skriv (vedlegg 2). Eg fekk også skriftleg samtykke frå desse.

Elevane ga opp namn på spørjeskjemaet slik at eg kunne plukka ut intervjupersonar. Namna har ikkje vore nytta til andre føremål. For å anonymisera elevane i oppgåva og på den samla oversikten over svar i kvar klasse, er namna i oppgåva bytte ut med ein bokstav og eit tal. Elevane på studieførebuande har fått bokstaven S, og påbyggelevane bokstaven P som eit teikn på kva programområde dei representerer. Tala frå 1 til høvesvis 15 og 23 vart plasserte på spørjeskjemaa i tilfeldig rekkefylgje. Elevane har i liten grad gjeve opplysningar i sine svar som kan identifisera personar eller skule, men i så fall er slike bytte ut med generelle nemningar. I spørjeskjemaet bad eg elevane oppgje karakternivået sitt på skalaen over middels, middels eller under middels. I analysar og tolkingar av datamaterialet har eg til ein viss grad forsøkt å unngå å konkretisera kven som har oppgjeve kva for eit karakternivå, men halde meg til meir generelle vendingar.

3 Overordna teoretiske perspektiv på skriving og skrivekompetanse

I dette kapitlet vil eg ta føre meg overordna teoretiske perspektiv på skriving og skrivekompetanse som har betydning for forskingsspørsmålet mitt om fagskriving på vg3-nivå i vidaregåande skule. Literacy-omgrepet vil stå sentralt fordi det er femner om så å seia alle sider ved tekstforståing og tekstskaping, frå den grunnleggjande til den fagspesifikke. Vidare vil eg ta føre meg omgrepet skrivekompetanse, og gjera greie for ulike teoriar om utvikling av dette i ein skulekontekst. Dinest skal eg presentera tre skriveteoriar: den sosiokulturelle, den funksjonelle og den kognitive. Saman viser dei at skriving rører ved tilhøve både inni og utanfor skrivaren. Til slutt i kapitlet vil eg ta føre meg teori om skrivestrategien støttestruktur. Skrivestrategiar er sentrale i skriveopplæringa for å gje elevane reiskapar dei sjølve kan ta i bruk som skrivarar. Alle desse teoriane vil ha relevans for heilskapen i oppgåva mi. I tillegg vil teori og forsking som er nært knytte til dei enkelte analysekategoriane bli tekne opp undervegs i kapittel 4. Dette er gjort for å unngå at avstanden mellom teori og analysar blir for lang, sidan oppgåva inneheld relativt mange analysekategoriar.

3.1 Å skapa meining med språk i skulekonteksten

Å lesa og skriva tekstar er sentralt i skulefaga. Det betyr at elevane treng å meistra mange tekstsjangrar og modalitetar både for å læra og for å bli vurderte (Hertzberg, 2006). Elevar på studieførebuande og påbygg skal byggja tekstkompetanse og leggja eit fagleg og allment grunnlag for vidare studium, for arbeidslivet og for samfunnslivet dei skal delta i. Også her vil ein møta mykje lesing og skriving. Denne breie tekstkompetansen vert ofte omtala som *literacy*, og det er dette omgrepet som vil vera den teoretiske overbyggnaden for min studie. Framstillinga tek utgangspunkt i Blikstad-Balas si bok *Literacy i skolen* (2016), som kort oppsummerer omgrepet literacy som å skapa meining med språk.

Literacy-forskinga har to retningar. Den kognitive retninga undersøker det individuelle tekstarbeidet, til dømes den mentale sida ved skriveprosessen. Dette kjem eg tilbake til i kapittel 3.3.2. Den andre retninga er den sosiokulturelle som ser på samanhengen teksten blir

til i. Blikstad-Balas refererer Schoenbach og Greenleaf (2009) sin definisjon som tek opp i seg begge dei to retningane:

Literacy is understood as a social, cultural, and cognitive activity shaped by particular communities and by the particular situations and contexts in which reading and writing occur (2009, s. 99, i Blikstad-Balas, 2016, s. 19).

Denne definisjonen peikar på at lesing og skriving er knytt til kontekst. Tekstar er ikkje isolerte hendingar, men blir til i ein samanheng og står i nært samband med andre tekstar skrivne i liknande situasjonar. Ordet situasjon kan i mitt prosjekt oppfattast som skulekonteksten, faga og dei konvensjonane og tradisjonane som knyter seg til skriftlege tekstar i enkeltfaga.

Dette leier oss over til tanken om at kvart fag har sitt særpreg, men også at det er mange likskapar og fellestrekk mellom faga. Ein skil då mellom fagovergripande («content area literacy») og fagspesifikk («disciplinary literacy») literacy. Fagovergripande literacy er å rekna som ein generell verktøykasse som kan brukast i tekstarbeid uavhengig av fagfelt (Hynd-Shanahan, 2013), til dømes VØL-skjema, BISON-blikk og tankekart. Fagspesifikk literacy tek derimot omsyn til det særmerkte ved kvart fag, og kan forklarast som «den kunnskapen og de ferdighetene en må ha for å mestre tekster innenfor en gitt disiplin» (Blikstad-Balas, 2016, s. 26). Då går lese- og skriveopplæring føre seg på faget sine egne premisser, og det er tenkjemåten i faget sjølv som avgjer kva strategi ein skal nytta i tekstarbeidet (Hynd-Shanahan, 2013). Dei norske forskarane Skaftun, Aasen og Wagner argumenterer for at både fagovergripande og fagspesifikk literacy er nyttig gjennom heile skuleløpet, men er samd med Hynd-Shanahan i at elevane treng å få del i faglege tenkje- og



Figur 2. Shanahan & Shanahans (2008) literacy-trekant

arbeidsmåtar i faget ettersom det faglege fokuset vert sterkare på dei høgare trinna (Skaftun, Aasen & Wagner, 2015).

Dei amerikanske forskarane Shanahan & Shanahan (2008) visualiserer literacy på tre nivå, slik det er vist i figur 2: Den fyrste, grunnleggjande og generelle lese- og skrive-

opplæringa gjeld mellom anna dekodning og høgfrekvente ord. På det neste steget er den andre skriveopplæringa også generell. Ho inkluderer vanlege ord, teiknsetjing og forståing for meir komplekse tekstformer. Øvst finn me den fagspesifikke lese- og skriveopplæringa som gjeld dei enkelte faga. Det er her ein ideelt sett bør plassera vg3-elevar ut frå dei faglege krava som blir stilte på dette trinnet. I norskfaget skal dei skriva tekstar som er sterkt knytte til fagstoffet og tekstane i faget.

Pyramiden i figur 2 illustrerer utviklinga frå brei, allmenn og grunnleggjande literacy på dei lågaste trinna i skulen til den smale og fagspesifikke på dei høgare trinna. Den smale toppen symboliserer både at den faglege spesialiseringa aukar og krev meir fagspesifikk lese- og skrivekompetanse, og at ein god del elevar ikkje når opp til den fagspesifikke lese- og skrivekompetansen som kunne hjelpt dei i arbeidet med avanserte fagtekstar, framhevar Shanahan og Shanahan (2008). Dei peikar vidare på det paradokset det er at den ferdigheita som er mest avansert, blir minst undervist. Også dette er illustrert ved den smale pyramidetoppen. Deira erfaring er at den fagspesifikke lese- og skriveopplæringa ikkje er eksplisitt til stades i klasseromma, og heller ikkje inngår i læraren sine førebuingar til undervisninga.

I si forskning såg Shanahan & Shanahan (2008) at matematikaren, historikaren og kjemikaren hadde svært ulik tilnærming til tekst, og at denne var i tråd med normene i faga deira. Dei la vekt på høvesvis nærlesing, truverdet til kjelda og sanning eller forståing, noko som er døme på at faga skaper, spreier og vurderer kunnskap ulikt. Då prosjektet var avslutta, hadde fagpersonane gått bort frå fagovergripande lesestrategiar og argumenterte i staden for strategiar som spegla tenkjemåten i sitt fag, altså fagspesifikk lese- og skrivekompetanse.

Fagspesialiserte tekstar krev altså lesekompetanse som er unik for faget. Shanahan & Shanahan konkluderer med at

as students move through school, reading and writing instruction should become increasingly disciplinary, reinforcing and supporting student performance with the kinds of texts and interpretive standards that are needed in the various disciplines or subjects (Shanahan & Shanahan, 2008, s. 57).

Lingvisten James Paul Gee har også nyttige omgrep i denne samanhengen. Gee skil mellom primærdiskurs og sekundærdiskurs (Gee, 2015). Primærdiskursen er eit uttrykk for det språket barnet lærer fyrst og brukar i kvardagen, og som ofte er subjektivt og emosjonelt. I skulen

derimot møter barnet ein annan måte å tenkja og bruka språket på – eit fagleg språk, gjerne på metanivå, det som Gee kallar sekundærdiskurs. Det er skulen si oppgåve å føra elevane inn i dei faglege diskursane (Kringstad & Kvithyld, 2013), og det er også dette Shanahan og Shanahan (2008) peikar på med sin literacy-pyramide.

Eit døme på bruk av primær- og sekundærdiskurs finn me i Sylvi Penne (2006, i Penne, 2014) si forskning på elevar i 10. klasse og vidaregåande skule. Denne forskinga viste at elevar som kjende og brukte skulen sin sekundærdiskurs, som med andre ord ikledde seg elevrolla, var meir motiverte og lærevillige, og hadde eit språk som dugde til å snakka om læring.

Tilsvarande fann ho andre elevar som tok primærdiskursen med seg inn i skulen og omtala skulekvardagen med kvardagsspråket. Dei var meir opptekne av å lika enn å læra. Desse elevane kjende ikkje sekundærdiskursen og var ikkje i elevrolla. Dei verka usikre og nokså framande i den skulske sekundærdiskursen.

Ein del elevar har møtt den skulske sekundærdiskursen før dei byrjar på skulen, og kan lett kjenna han att og gå inn i elevrolla. Men ikkje alle har det slik. Blikstad-Balas (2016) understrekar at skulen må vera tydeleg på sekundærdiskursen og gjera han eksplisitt og tilgjengeleg for alle elevar, uavhengig av bakgrunnen deira. Dette vil elevane dra nytte av seinare, både i akademia og elles.

Å undersøkje arbeidet med fagskriving og skrivekompetanse i ei gruppe elevar på vg3 er eit forsøk på å seia noko om ein bete av literacy og fagspesifikk skrivekompetanse mot slutten av vidaregåande skule. Til dette vil dei omgrepa eg her har teke føre meg, gje ein god inngang.

3.2 Å utvikla skrivekompetanse

Omgrepet kompetanse er vidt og kan forståast på mange ulike måtar. Professor ved UiO, Erik Knain, som har teke del i DeSeCo, OECD sitt kompetanseprosjekt, definerer kompetanse som «evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave» (Knain, 2005). Denne evna fører til og kan bli observert i «handlinger som individer gjør i konkrete kontekster og situasjoner» (Knain, 2005), og representerer altså eit funksjonelt syn på kompetanse der teori og praksis heng tett saman. Bjørn K. Nicolaysen samanfatar dette i setninga «evna til å løyse problem med relevante verkty» (Nicolaysen, 2019), og framhevar at «kunnskap er ein praksis, ein handlemåte» (Nicolaysen, 2019). Knain gjev att Oates (2002, i

Knain, 2005) på at det ofte ikkje er mogleg å ta med seg noko «fast og ferdig» frå ein situasjon til ein annan, men at ein i staden kan tala om ei «gjenskaping» og tilpassing av kompetanse når ein møter nye, men liknande situasjonar og oppgåver, og at det er ein slik tilpassingskompetanse ein ynskjer å skapa hjå elevane.

Å utvikla skrivekompetanse er ein svært sentral del av norskfaget, ja, eit særmerke og særleg ansvarsområde. Utviklinga av eleven sin skrivekompetanse går føre seg gjennom heile skuleløpet, og Kvithyld & Aasen (2011) kallar det for ei av dei mest komplekse oppgåvene i skulen. Skrivning er altså noko som må undervisast og lærast. Kringstad & Kvithyld (2013) som er eller har vore tilknytte Skrivesenteret, har studert mykje og ueinsarta forskning på skrivning. Dei framhevar verdien av eksplisitt og systematisk skriveopplæring, og har formulert fem prinsipp som er viktige for å gje god skriveopplæring i alle fag:

1. Elevane må skriva mykje på premissa til dei einskilde faga, sidan kvart fag har sine særskilde uttrykksmåtar og teksttypar.
2. Formativ vurdering gjev hjelp til vidareutvikling av tekst og skrivekompetanse. Undervegs i skriveprosessen må læraren fungera som ein tydeleg rettleiar og bruka eit fagleg metaspråk for hjelpa eleven til stadig utvikling og meistring.
3. Elevane må gjerast til strategiske skrivarar i alle fasar av skriveforløpet. Særleg svake skrivarar kan vera lite medvitne om eller ha få skrivestrategiar.
4. Støttande rammer rundt skrivinga har stor betydning. Døme på slike rammer er oppdeling av skriveforløpet og arbeid med eksempeltekstar.
5. Det må skapast ein klasseromskultur der tekst og skrivning vert diskutert. Samtalar om tekst og språk skal vera naturleg og gjera faget meiningsfullt. Inn under dette kjem også at elevane sine tekstar møter fleire lesarar enn læraren, gjerne i form av medelevar.

Internalisering av kunnskap og djupnelæring skjer gjennom skriftleg reformulering av fagstoffet, seier Kringstad og Kvithyld (2013), og framhevar behovet for den systematiske skriveopplæringa, sidan «en av de viktigste oppgavene i skolen er å oppøve elevenes evne til å bruke språket på en systematisk, logisk og utforskende måte som er relevant i hvert enkelt fag» (Kringstad og Kvithyld, 2013, s. 73). Dei fem prinsippa ovanfor er eit uttrykk for dette.

Ein annan norsk skriveforskar er Dagrun Skjelbred, og ho framhevar tre sider ved god skriveopplæring (2014). Den fyrste er at tekstskaaping kan lærast ved å herma etter eksempeltekstar. Elevane må arbeida med desse og bli oppmerksame på dei grepa skrivaren

har brukt. Vidare lyfter Skjelbred fram det kommunikative aspektet ved at elevtekstane får ein mottakar og ein funksjon, slik også skrivehandlingane i læreplanen legg opp til. Ho føreslår å realisera mottakarorienteringa ved at teksten undervegs vert lesen av medelevar og lærar fordi dei skal gje respons. Responsgjeving er det tredje punktet til Skjelbred, og det fell saman med Kringstad og Kvithylds (2013) punkt to ovanfor: Rettleiing undervegs i skriveprosessen er læringsfremjande.

Dette peikar også inn mot den prosessorienterte skrivinga som gjorde seg gjeldande i Noreg frå 1980-talet av, og som handla om «å gi hjelp og rettleiing ... i *arbeidsprosessane*, t.d. mens elevane arbeider med førskriving, utkast, respons og omarbeiding» (Dysthe & Hertzberg, 2014, s. 15). Undervegs i skriveforløpet er læraren tilretteleggjar og aktiv rettleiar, medan elevane samarbeider, hjelper og gjev kvarandre respons. Slik skulle vekta flyttast frå læraren si rettebunke til eleven si tekstskaping (Dysthe & Hertzberg, 2014). Prosessorienteringa deler skriveforløpet inn i fasar. Etter førskrivingsfase og fyrsteutkast er det tid for respons frå andre. Arbeidet med respons fører til at teksten får mottakarar, men gjev også metaperspektiv på tekst og metaspråk om tekst hjå alle involverte (Skjelbred, 2014). Skjelbred framhevar eigenresponsen, det å lesa sin eigen tekst med eit kritisk blikk, som viktig. Lærarresponsen kan likevel vera den nyttigaste fordi læraren har høgare tekstkompetanse og er i stand til å selektera og spesifisera responsen i større grad. Respons frå fleire partar vil auka medvitet om både tekst og skriveprosess hjå eleven, og gje han materiale til omarbeida teksten medan han er undervegs. I mitt prosjekt fokuserer eg på prosessen framfor produktet.

Læraren si viktige rolle som responsgjevar vert også framheva i tesane til Kvithyld og Aasen i artikkelen «Fem teser om funksjonell respons på elevtekster» (2011). Desse tesane vart utarbeidde med grunnlag i ei stor mengd forskning frå ulikt hald. Fyrste tese understrekar at responsen må bli gjeven undervegs fordi han ofte er svært spesifikk og vanskeleg overførbar til andre tekstar. I tillegg er det stor læringseffekt i tekstrevisjon. Dinstert framhevar tese to at læraren bør vera selektiv med responsen og velja ut nokre få fokusområde der eleven alt er i siget og har moglegheit til vidareutvikling. For det tredje får skriveundervisninga mening når klasseromskulturen har rom for diskusjonar om tekst og skriving. Den fjerde tesen understrekar at responsen må verka motiverande og gje lyst til å revidera. Eleven må også bli gjort merksam på dei delane som fungerer godt. Til slutt peikar Kvithyld og Aasen på at responsen må bli forstått om han skal ha nokon verknad på eleven si læring og vidare arbeid med teksten.

Me har no sett på ulike forhold som kan fremja skrivekompetanse, og Iris Hansson Myran (u.å.) ved Skrivesenteret systematiserer skrivekompetanse i tre ulike aspekt: kunnskap, ferdigheiter og haldningar. Å ha *kunnskap* om skriving inneber kunnskap om språk, sjangrar, modalitetar, reiskap og kontekstuell bruk. Å ha *ferdigheiter* i skriving inneber å bruka kunnskapen til å planleggja, skriva og revidera teksten samt tilpassa han til føremålet. *Haldningar* til skriving inneber motivasjon, meistringstru og vilje til å skriva og kommunisera med andre. Alle desse tre vil spela ei rolle for mi oppgåve, og særleg dei to fyrste.

Sjølvve skriveomgrepet kan definerast som det å kunna bruka semiotiske ressursar på føremålstenlege måtar ut frå det situasjon og føremål krev (Evensen, 2010). Dette er eit funksjonelt syn på skriving der bruken og føremålet står sentralt (Skrivesenteret, 2016). I skulen er den skriftlege karakteren eit uttrykk for nivået på eleven sin skrivekompetanse. Utanfor skulekonteksten og på lengre sikt er skrivekompetansen også viktig som ein «overordna kulturell kompetanse» (Blikstad-Balas, 2018, s. 45), fordi ein vil ha behov for gode lese- og skriveferdigheiter for å delta i samfunnet. Dette er ei form for djupnelæring, forstått som «the process through which an individual becomes capable of taking what was learned in one situation and applying it to new situations» (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 5). Det er dette skriveopplæringa i skulen ideelt sett skal bidra til.

I denne samanhengen er det den fagspesifikke skrivinga i vidaregåande skule me konsentrerer oss om. Gjennom fagleg skriving skal ein gjera greie for, drøfta og reflektera over faglege problemstillingar på faglege måtar. Det er dette den amerikanske språkprofessoren Michael Carter kallar «writing in the discipline» (WID) (Carter, 2007, s. 385). Etter hans syn kan skriving bli forstått som «metadoing: particular kinds of writing are ways of doing that instantiate particular kinds of doing by giving shape to particular ways of knowing in the discipline» (Carter, 2007, s. 389). Å skriva er altså ein måte å læra på i faget, og skrivinga heng nøye saman med tenkjemåten i faget.

I norsk skule brukar me omgrepet presentasjonsskriving om tekstar det er meint andre skal lesa (Dysthe & Hertzberg, 2014). Presentasjonstekstar har som føremål å kommunisera med ein mottakar og presentera kva skrivaren har lært og forstått om eit emne. Teksten skal difor slutførast og bli eit ferdig produkt. Oftast skal læraren vurdera og karaktersetja teksten ut frå visse kriterium. I dette ligg eit «sterkt prestasjonskrav» (Hoel, 2008, s. 43). Det er arbeidet med å skriva slike tekstar eg ber elevane skildra i mitt materiale.

På vg3-nivå er den fagspesifikke tilnærminga til skrivning blitt relativt sterk. Forskingsmaterialet mitt vart henta inn i perioden mars til mai, då svarpersonane var komne til sluttfasen av skriveopplæringa på vidaregåande, og skrivekompetansen blant elevar på dei to programområda er mest samanliknbar. Den fagspesifikke skrivinga gjeld både *kva* ein skriv om (norskfaglege tema), *korleis* ein strukturerer og formulerer seg (til dømes fagspråk, språkføring og abstraksjonsnivå), *sjangrane* og *føremålet* med skrivinga (Ongstad, 1996; Smidt, 2008). Ideelt sett skulle dei fleste hatt god kontroll på mange av desse elementa og vera i stand til å skriva gode og heilskaplege fagtekstar ved enda utdanning, men så er nok ikkje tilfelle. Denne studien vil forsøka å beskriva kva elevane synest dei meistrar og ikkje når det gjeld fagskriving i norskfaget.

3.3 Skriveteoriar og skrivestrategiar

Skriving er ei kompleks oppgåve som omfattar både ytre og indre forhold og prosessar. Den kognitive skriveforskinga peikar på det omfattande og kompliserte arbeidet som går føre seg inni hovudet til skrivaren, medan den sosiokulturelle skriveforskinga undersøker skrivearbeid sett i høve til lesar, andre tekstar og ytre forhold (Hoel, 1997). Dette rører også ved føremål og funksjon ved tekstar, altså den funksjonelle sida som er ei tredje tilnærming til skrivning. Den norske skriveforskaren T.L. Hoel (1997) meiner at det sosiale og kulturelle ikkje berre er ytre faktorar, men i tillegg er internalisert i skrivaren, og slik heng saman med det kognitive og kjenslemessige. Difor er det ikkje motsetnader mellom det funksjonelle og sosiokulturelle og kognitive perspektivet på skrivning. For å underbyggja dette utvidar Hoel omgrepet *kontekst* til å bety både det sosiale og det mentale for skrivaren, og understrekar med Bakhtin (1998) at desse forholda er gjensidig avhengige av kvarandre. Dette er relevant for mine undersøkingar av elevane sitt arbeid med den faglege diskursen, både i forhold til mottakarorientering og ytre fagtradisjonar og deira indre prosessering og forståing. Eg skal vidare i dette delkapitlet ta føre meg særmerke ved dei ulike skriveteoriane, og til slutt også gjera greie for teori om og forskning på skrivestrategiar.

3.3.1 Eit sosiokulturelt og funksjonelt syn på skriving

Tekstskaping går ikkje føre seg i eit vakuum, men har band til tidlegare ytringar og også til framtidige. Dette framhevar den russiske forskaren Bakhtin (1998) i sin teori om dialog. I dette *sosiokulturelle* synet på skriving tenkjer ein at banda til andre er til stades anten skrivaren arbeider i lag med andre eller sit for seg sjølv. I skrivesituasjonen vil skrivaren vera i dialog med ein tenkt og meir eller mindre bestemt mottakar - det Bakhtin kallar ytringa sin adressivitet. Skrivaren vil byggja på tekstar andre har skriva før han, og på eit sosiokulturelt plan vil han vera prega av det synet på skriving han møter rundt seg. I klasserommet vert det læraren si oppgåve å laga eit miljø som oppmuntrar til skriving og læring, og med det inspirera eleven til å skapa tekstar (Kvithyld & Aasen, 2011).

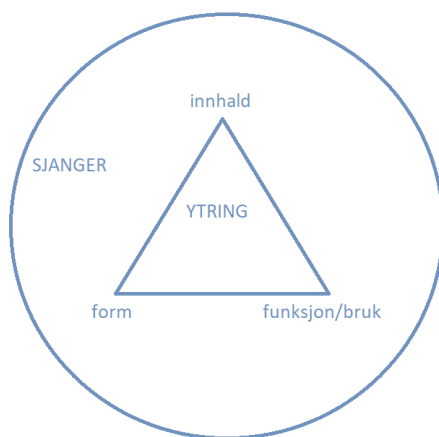
Ein annan russar med relevans for sosiokulturell skriving, er læraren og psykologen Vygotskij. Hans kjerneomgrep er *den proksimale utviklingssona* som beskriv gapet mellom eleven sitt noverande faglege nivå og dit han kan koma med hjelp. I dette området kan ei oppgåve vera for vanskeleg for eleven å løysa åleine, men ikkje verre enn at han og ho vil klara det med støtte frå ein meir kompetent person, til dømes ein lærar. «What the child can do in cooperation today he can do alone tomorrow», skreiv Vygotskij (1962, s. 104, i Dixon-Krauss, 1996), som betyr at læring startar i ein sosial kontekst, til dømes i undervisning, før ho vert internalisert og ein del av sjølvreguleringa til personen (Dixon-Krauss, 1996). Dette er eit teoretisk og viktig grunnlag for at «det er mogleg å påverka eleven sitt utviklingspotensiale» (Håland, 2013, s. 35).

Elevane vil vera på ulike stadium i skriveutviklinga si, og det blir då opp til læraren å tilpassa si støtte slik at han møter eleven på det nivået der han er. Wertsch (1984, i Dixon-Krauss, 1996) brukte Vygotskijs teori i utviklinga av omgrepet *semiotisk fleksibilitet* hjå læraren. Etter kvart som eleven får meir kontroll over læringa og oppgåvene, endrar læraren sin respons frå «*very explicit directives to vague hints and suggestions*» (Dixon-Krauss, 1996, s. 15). Til slutt skal eleven kunna løysa oppgåva heilt sjølv. Vegene til ei stadig ny nær utviklingssone gjer dermed tidsaspektet til ein vesentleg faktor i mogninga som skrivar. Dette er sentralt for mi problemstilling når elevperspektivet på skriving på studieførebuande og påbyggingsåret skal samanliknast.

Eit syn på skriving som er nært i slekt med det sosiokulturelle, er det funksjonelle. Dette fokuserer på kva handlingar ein kan utføra med skrift og kva føremål ein kan nå med skrivinga (Solheim & Matre, 2014). Eg vil no gå nærare inn på to av dei norske skrive-

prosjekta som blei presenterte i kapittel 1.2, og som byggjer på det funksjonelle synet på skriving, nemleg SKRIV-prosjektet og NORM-prosjektet.

SKRIV-prosjektet undersøkte kva kunnskap og kompetanse lærarar trong for å vera skrive- lærarar i alle fag (Smidt, 2011), og resulterte i ei liste over ti sentrale tesar om skriving. Øvst på lista står tesen om at føremålet med skrivinga må diskuterast med elevane. Føremåls- tenkinga har forskarane erfart som svak i skulen (Smidt, 2011). Fleire andre tesar byggjer vidare på føremålstenking og klassesdiskusjon ved å framheva bygging av «språklege «fagrom»» (Smidt, 2011, s. 13) og diskusjon om korleis føremålet med teksten heng saman med vurderingskriteria for innhald, form og bruk. Tesane vil lyfta fram og synleggjera tekstane og tekstarbeidet, og understreka at det går føre seg i ein sosial og kulturell fellesskap med diskusjon og samtale som viktige verkemiddel. Målet er å gjera både lærarar og elevar merksame på kvifor ein skriv, anten det er for å byggja kunnskap eller for å sjå samanhengar. I skrivesituasjonen får dette fylgjer for både valet av innhaldsmoment og utforminga av teksten (Smidt, 2011). Føremålsfokuset og diskusjonane vil altså føra til at innhald og form som ein positiv sideeffekt får auka merksemd (Smidt, 2011).

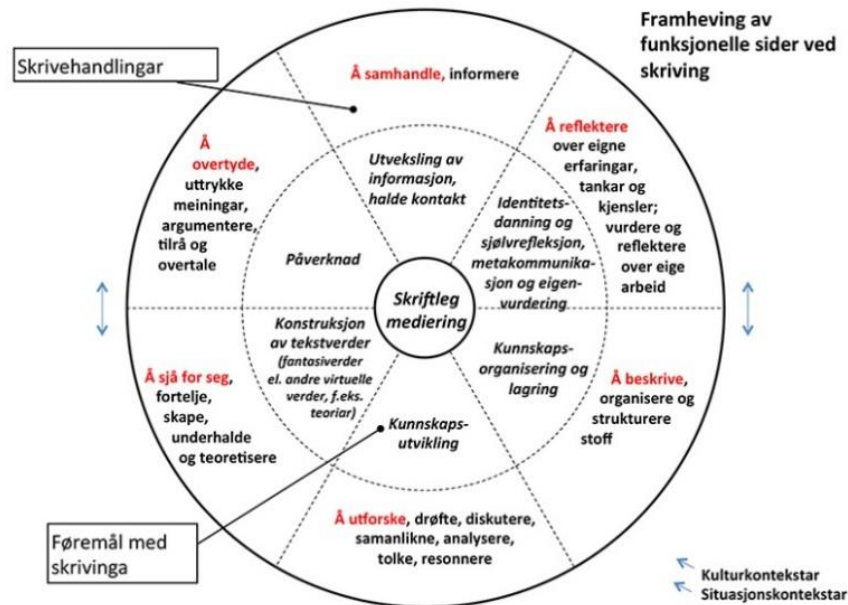


Figur 3. Ongstads triade illustrerer at form, innhald og funksjon har eit relasjonelt forhold. Kjelde: Smidt, 2011

Forholdet mellom føremål, form og innhald kan illustrerast i skrivetrekanten som SKRIV-prosjektet lånte frå Ongstads triade-teori (2004). Denne er framstilt i figur 3. Ifylgje denne teorien har alle ytringar eit innhald og ei form, men også ein funksjon – eit føremål, ein bruk. Ei ytring eller ein tekst er ikkje ein tekst om han ikkje har ein appell til ein tenkt eller reell mottakar, ifylgje Ongstad (2004). Kven teksten er skriven for og kva han skal brukast til, vert altså framheva som ein sentral del av det kommunikative aspektet ved tekstar. Trekantforma illustrerer tydeleg at alle aspekta står i relasjon til kvarandre (Ongstad,

2004), og er avhengige av kvarandre. SKRIV-prosjektet konkluderte med at form og innhald har fått mykje fokus i skriveopplæringa, medan føremålstenkinga er lite utvikla og lite framme i skulen (Smidt, 2011). I mitt prosjekt har dette betydning når eg undersøker kven mine svarpersonar ser for seg som mottakar av norskfaglege tekstar og kva dei meiner er føremålet, og vidare held dette opp mot den ideelle føremålstenkinga SKRIV-prosjektet skildrar.

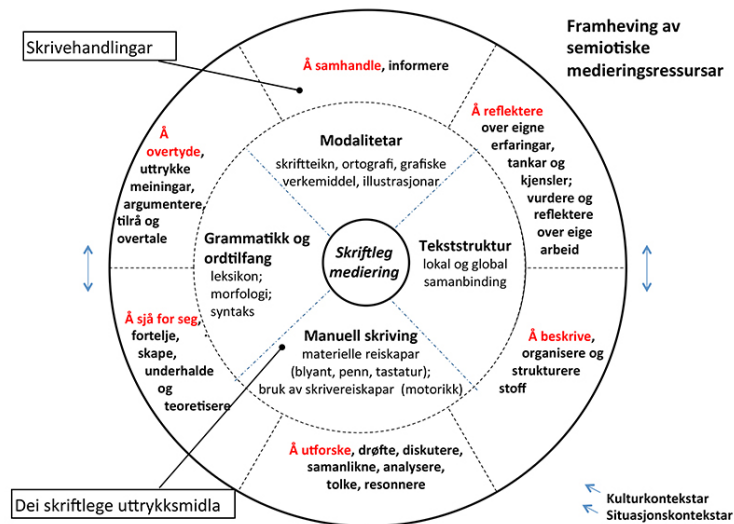
Det andre prosjektet eg vil sjå nærare på, NORM-prosjektet, hadde som sitt hovudmål å «utvikle og prøve ut eksplisitte forventningsnormer» (Solheim & Matre, 2014, s. 77) for å sjå korleis dei påverka både elevar si skrivning og lærarar si vurdering. Også dette prosjektet er tufta på eit funksjonelt syn på skrivning og undersøker kva skrift kan føra til. Føremålstenkninga som var sentral i SKRIV-prosjektet, er med NORM-prosjektet teke eit steg vidare og kopla til skrivehandlingar. For å systematisera kunnskapen om ulike skriveføremål og skrivehandlingar, vart *skrivehjulet* utvikla, slik det er vist i figur 4.



Figur 4. Skrivehjulet visualiserer sambanda mellom skrivehandlingar og skriveføremål. Kjelde: Normprosjektet; Solheim & Matre, 2014

Dette visualiserer mange typar skrivehandlingar og skriveføremål og moglegheitene for relasjonar mellom dei. Sirklane kan roterast slik at ei skrivehandling også kan knytast til andre føremål. Skriveføremål kan vera kunnskapsutvikling, sjølvrefleksjon, informasjonsutveksling og påverknad, mens skrivehandlingar er uttrykte gjennom verb som å utforska, drøfta, samanlikna, analysera, beskriva, vurdere, informera og argumentera, for å nemna dei som er mest aktuelle for temaet fagskriving. Skrivehjulet er altså ein reiskap både for å synleggjera moglegheiter som finst når skriveoppgåver skal konstruerast, og å avdekka den vektlegginga som blir gjort i praksis i skriveoppgåver (Smidt, 2008). Sambandet mellom skrivehandling og skriveføremål viser tydeleg at skrivning er ei sosial handling og viktig i kommunikasjonen mellom menneske. Forskarane bak skrivehjulet understrekar at sjangrar og skrivemåtar ikkje er ein del av sjølve skrivehjulet, men ligg i situasjons- og kulturkonteksten utanfor (Smidt, 2008).

Det som er plassert i den inste sirkelen i skrivehjulet som vist i figur 4, skriftleg mediering, har visuelt fått den minste plassen. Dei semiotiske medieringsressursane ligg i botnen av all skriveverksemd, og er konkretiserte i den utgåva av skrivehjulet som er vist i figur 5. På



Figur 5. Den inste sirkelen i Skrivehjulet utdypar den skriftlege medieringa.
Kjelde: Normprosjektet; Solheim & Matre, 2014

denne måten er desse meir grunnleggjande sidene ved skrivning tona ned, men historisk sett er det kanskje desse som har fått mest merksemd i skriveopplæringa, og som tradisjonelt har vore sentrale i læraren sitt arbeid med retdebunka og kanskje også i eleven sin tekstrevisjon. Sjølv sagt spelar grammatikk, rettskriving og struktur ei viktig rolle for eleven sin literacy og generelle skrivekompetanse, men utan medvitne val av skrivehandlingar og skriveføremål mister det skriftlege uttrykket mykje av meininga. Skrivehjulet i figur 4 lyfter altså blikket opp frå rettskrivinga og over på alle mogleghetene i val av skrivehandling og skriveføremål, desse som elevane skal læra seg å handtera gjennom skriveopplæringa. Dette er interessant for mi oppgåve i samband med skrivning og revisjon av tekstar. Vil fokuset hjå elevane i mitt materiale liggja på rettskriving eller på skrivehandling og heilskap, eller kanskje begge delar? Samanfatta kan me seia at det sosiokulturelle og funksjonelle synet på skrivning ser på tekstar i samband med andre tekstar og andre skrivarar og skrivelærarar. Tekstar blir til i ein samanheng og treng ein mottakar, og skrift har ein funksjon og kan brukast til å nå ulike mål.

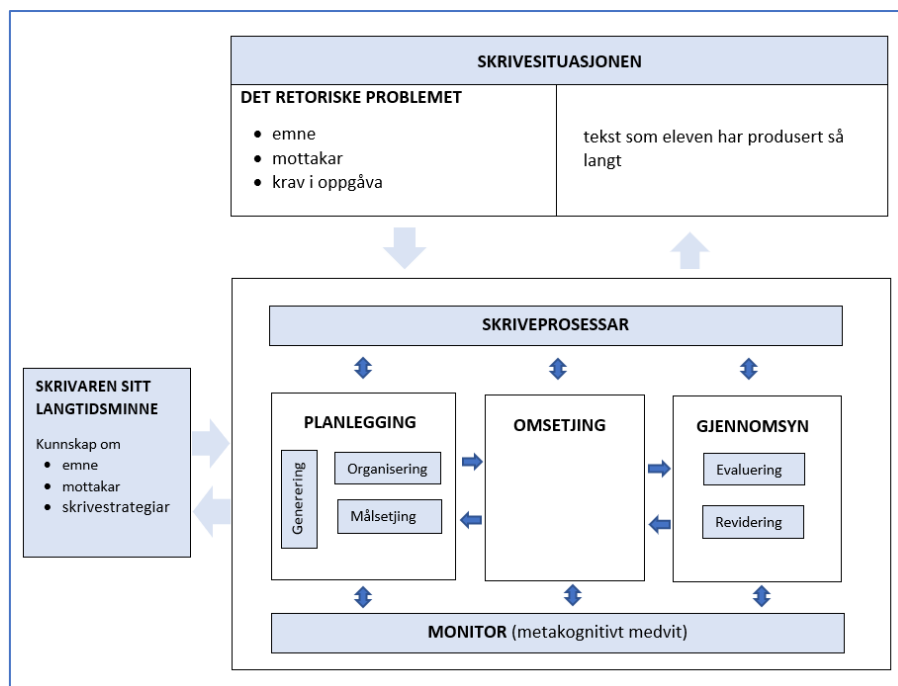
3.3.2 Eit kognitivt syn på skriving

Skriving er ikkje berre knytt til det som skjer utanfor skrivaren, men like mykje til det som går føre seg i skrivaren sine tankar, i dei kognitive prosessane hans. Fjørtoft (2014) oppsummerer den kognitive skriveforskninga i tre prosessar: «1) hvordan ideer skapes i skriverens bevissthet, 2) hvordan ideer «oversettes» til tekst, og 3) hvordan skriveren reviderer og redigerer den skrevne teksten» (s. 155). Kognitiv teori er relevant for mi forskning fordi han fokuserer på dei indre prosessane som går føre seg ved skriving.

Forskarane Flower og Hayes (1981) var blant dei fyrste som forska på mentale prosessar under skriving gjennom såkalla tenkja-høgt-protokollar der dei fekk skrivarar til å seia tankane sine medan dei arbeidde med å skriva ein tekst. Den transkriberte høgttenkinga danna grunnlaget for utviklinga av ein teori om kognitive skriveprosessar. Denne teorien kviler på fire nøkkelpunkt:

1. Skriveprosessen kan best forståast som eit sett med åtskilde tankeprosessar som skrivaren organiserer gjennom skriveprosessen.
2. Desse prosessane har ei hierarkisk oppbygging der alle prosessar kan inngå som del av andre prosessar.
3. Sjølve skrivinga er ein målretta tankeprosess som vert styrt av eit nettverk av målsetjingar som veks fram i skrivaren undervegs.
4. Skrivaren skaper sine eigne mål på to måtar: Ved å generera både overordna mål og støttande delmål. Desse underbyggjer skrivaren si veksande kjensle av føremålet, og kan endrast undervegs på grunnlag av det skrivaren lærer gjennom prosessen.

Denne kognitive teorien illustrerte Flower og Hayes i ein modell bestående av tre hovud-element: skrivesituasjon, langtidsminne og kognitive prosessar. *Skrivesituasjonen* dekkjer alt som ligg utanfor skrivaren sjølv. Det retoriske problemet omfattar emnet, mottakaren og oppgåva. Ein god skrivar kan ha kontroll på alle desse tre, medan ein svak skrivar kan mistolka og forenkla. Ei anna side ved skrivesituasjonen er den veksande teksten. Det eleven alt har produsert, kan inspirera ein god skrivar til å vilja byggja vidare ut, medan ein tekst med dårleg koherens i liten grad vil inspirera ein svak skrivar til det same. Figur 6 viser korleis dei tre hovudelementa heng saman.



Figur 6. Flower og Hayes' kognitive skriveprosessmodell. Kjelde: Flower & Hayes, 1981 (mi omsetjing til norsk)

Det andre hovudelementet, *langtidsminnet*, inneheld skrivaren sin kunnskap om emne, mottakar og skrivestrategiar. Denne kunnskapen treng å bli lokka fram, noko det rette stikkordet i oppgåva kan bidra til. Andre gonger kan det vera problematisk å finna fram til den kunnskapen ein treng. Når så kunnskapen er på plass i arbeidsminnet, skal han tilpassast både oppgåva og den retoriske situasjonen. Dette er krevjande prosessar.

Det tredje elementet gjeld det som skjer i arbeidsminnet når ein skriv, og består av dei *kognitive prosessane* planlegging, omsetjing og gjennomsyn. Desse tre prosessane er ikkje plent lineære, men «griper inn i hverandre, ... overlapper og avbryter hverandre, og ... kan foregå parallelt gjennom hele tekstproduksjonen» (Fjørtoft, 2014, s. 158). Me skal sjå litt på kvar av dei. *Planlegging* blir av Flower og Hayes forstått som ein abstrakt indre representasjon, kanskje ikledd språk, men like gjerne eit bilete eller eit flyktig fenomen skrivaren må prøva å fanga i ord. Planlegginga består av fleire delprosessar: å *generera idear*, å *organisera* desse i meningsfulle strukturar og ikkje minst å *laga målsetjingar*. Alle delprosessane går føre seg heile tida, slik at utvikling av målsetjingar er tett samanvevd med den stadig pågåande skriveprosessen. Prosessane er vanlegvis usynlege og ber med seg behov for kreativitet som i neste runde vil skilja sterke og svake skribarar.

Den kognitive delprosessen *omsetjing* betyr å omdanna meir og mindre flyktige idear og tankar til ord. For lite trena skribarar kan denne omforminga til språk i seg sjølv og fokuset på

grammatikk og rettskriving verta så krevjande for korttidsminnet at synet for heilskapen i teksten blir borte. Dette peikar på behovet for automatisering av slike prosessar.

Den tredje delprosessen er *gjennomsyn*, og består av evaluering og revisjon. Å lesa sin eigen tekst kan fungera som springbrett for vidare skriving, men også skapa behov for endringar. Gjennomsynet kan gå føre seg når som helst og avbryta andre prosessar. *Monitoren* er overvakaren av alle delprosessane og strategikaren som bestemmer når ein skal gå vidare til neste prosess, til dømes frå idemyldring til skriving.

Hjørnesteinen i teorien til Flower og Hayes er nøkkelpunkt tre ovanfor om at *sjølve skrivinga er ein målretta tankeprosess som vert styrt av eit nettverk av målsetjingar som veks fram i skrivaren undervegs*. Målsetjingane kan gjelda både mål knytte til skriveprosess og mål som gjeld tekstinnhaldet. Innhaldsmåla fokuserer på kva som blir skriva og formidla, og veks inn i eit stadig djupare nettverk av mål og delmål ettersom skrivearbeidet skrid fram. Den stadige søkinga etter ny innsikt fører til nye og meir adekvate mål, og styrer skrivinga i ei meningsfull retning. Sterke og svake skrivarar søkjer mål på ulike plassar. Den gode skrivaren går stadig tilbake til måla på høgare nivå, og let desse gje retning og samanheng i overgangen til neste steg, medan svake skrivarar gjerne søkjer tilbake til oppgåva for å finna ferdiglaga mål i staden for å laga sine egne. Både kvalitet og kvantitet i målsetjingane kan skilja gode og dårlege skrivarar, ifylgje Flower og Hayes som også trekkjer fram at gode skrivarar har større medvit om skriveprosessen enn svake skrivarar. Ein kan kritisera tenkja-høgt-protokoll-forskinga for å vera konstruerte og isolerte skrivesituasjonar, men den kognitive teorien har likevel tilført viktig kunnskap om at tenkinga vert ikkje gjort ferdig før skrivinga startar, men held fram gjennom heile skriveprosessen som eit resultat innsikt skrivaren får gjennom sjølve skrivinga.

Andre kognitive skriveforskarar har sett på skiljet mellom kunnskapsforteljande og kunnskapstransformerande skrivestrategiar (Bereiter og Scardamalia, 1987, i Fjørtoft, 2014). Den forteljande forma hentar fram kunnskap frå langtidsminnet og skriv han ned i same rekkefylgje som han dukkar opp. Dette er ein enkel og listeliknande skrivestrategi som gjer bruk av kognitive strategiar skrivaren alt kjenner. Den kunnskapstransformerande strategien tek i mykje større grad omsyn til intensjonen med skrivinga, og legg vekt på å utforma kunnskapen i eit skriftspråk som skal skapa meir mening for både skrivar og lesar. Denne strategien er som ei forhandling mellom intensjonen med teksten og det teksten i praksis kjem til å romma, seier Fjørtoft (2014). Dette er relevant i mi oppgåve fordi fagskriving ofte føreset

at fakta og kunnskap inngår som ein del av ei utgreiing eller ein argumentasjon, og dermed krev strategiar for omforming (Dysthe & Hertzberg, 2014) for å bli tilpassa intensjonen i teksten.

Oppsummert kan me seia at større medvit om eigne kognitive prosessar er eit viktig steg på vegen mot å skriva gode tekstar (Fjørtoft, 2014). I tillegg har Flower og Hayes i åra etter 1981 teke inn sosiokulturelle aspekt i modellen (Hoel, 1997), og dermed demonstrert at andre forhold i tillegg til dei kognitive har innverknad på den kompliserte prosessen skriving er. Hoel (1997) konkluderer med at dei tre skriveteoriane funksjonell, sosiokulturell og kognitiv ikkje utelukkar kvarandre, men utfyller kvarandre, og på kvart sitt område har mykje å bidra med når det gjeld forståing for kompleksiteten i skriving. Dei tre teoriene peikar på kvar sin del av det utvida kontekst-omgrepet til Hoel (1997), og må sjåast i samanheng sidan skrivaren både er sett inn i ein sosial og kulturell samanheng, har føremål med å skriva, og møter både indre og ytre moglegheiter, avgrensingar og pågåande prosessar i skrivinga si.

3.3.3 Skrivestrategiar

I dette delkapittelet skal eg gjera greie for nokre av dei ytre strategiane skrivarar kan ta i bruk i tekstskapinga si. Skriveforskar og professor Frøydis Hertzberg ved UiO definerer skrivestrategiar som «prosedyrer og teknikker som den skrivende kan bruke for å gjennomføre en skriveoppgave» (Hertzberg, 2006, s. 112). Dette inkluderer strategiar gjennom heile skriveprosessen frå førebuing via støttestrukturbruk til tekstrevisjon og slutføring.

Undervisning i skrivestrategiar er den enkeltfaktoren som har størst positiv effekt når eleven skal utvikla skrivekompetansen sin. Det er konklusjonen til dei amerikanske skriveforskarane Steve Graham og Dolores Perin i rapporten *Writing next* (2007). Gjennom samanstilling av funn frå mange ulike studiar på skriving og skriveopplæring har dei kome fram til elleve undervisningsmetodar som fungerer i klasserommet, og som skal læra elevane å skriva godt og å nytta skriving som eit læringsverktøy. Øvst rangerer dei det å læra elevane skrivestrategiar. Det er det mest effektfulle skulen kan gjera for å utvikla skrivekompetansen til alle elevar, og særleg gjeld det for svake skrivarar. Dette inneber eksplisitt og systematisk undervisning i dei fasane som er naudsynte for å planleggja, revidera og redigera tekst. Målet er at elevane seinare tek i bruk desse strategiane på eiga hand. Andre av dei elleve nøkkelementa som kan nemnast her, er målretting, førskriving og arbeid med eksempeltekstar.

Eit konkret døme på strategiundervisning finn me hjå den amerikanske universitetslæraren Sylvia Read (2010). Ho tilrår skriveopplæring gjennom sjangertrening. Slik skal eleven få bakgrunnskunnskap for skrivinga si og danna seg konkrete bilete av teksten, og dermed få større sjanse til å lukkast i mange sjangrar. Read har utarbeidd IMSCI-modellen som inneheld fem steg: Fyrste steg er å undersøkje sjangeren gjennom å lesa eksempeltekstar. Vidare må læraren modellera alle fasar i skriveprosessen. På det tredje steget startar sjølve tekstskapinga der lærar og elevar skriv tekst i lag før elevane som steg fire skriv tekst i par. Dermed skal elevane på det femte steget vera i stand til å ta ansvaret for å konstruera sin eigen tekst.

Skrivestrategiar inneber, som Read viser, bruk av støttestrukturar. Omgrepet støttestrukturar femner om både skriftlege, munnlege og organisatoriske hjelpemiddel i skrivinga, og er «ei form for assistanse som gjer det mogleg for eleven å fullføre liknande oppgåver seinare» (Håland, 2013, s. 38). Skriverammer er døme på ein støttestruktur. Skriveforskarane David Wray og Maureen Lewis ved universitetet i Exeter (u.å.) forstår skriverammer som eit skjelett struktur- og språktips som eleven kan konstruera teksten sin rundt. Det er også slik omgrepet vert forstått på forskingsskulen min der ei skriveramme ofte har form av ein tabell som strukturerer elementa i teksten, og inneheld forslag til startsetningar og tekstbindarar. Wray og Lewis (u.å.) understrekar at når eleven kjenner og meistrar tekstmønster, skal støttene fjernast og eleven frigjera seg frå dei.

Deborah Fones (2001) som underviser i engelsk litteratur i Storbritannia, påstår at den innramminga ei skriveramme kan gje, er sentral for å opna oppgåva slik at eleven får presentert tankane sine på ein strukturert og utfyllande måte. Ho understrekar at skriverammer må utformast konkret og nivåtilpassa, men likevel såpass generelt at dei ikkje tek ifrå elevane sjølvstendet. Hennar erfaring var at opplisting av tekstelement og overforenkla startsetningar verka einsrettande og avgrensande på elevtekstane. Difor utarbeide ho ei generell skriveramme med fleire mindre delmønster. Eitt av delmønster liknar på det som ein av svarpersonane mine kallar tretrinnsmodellen (sjå kapittel 4.3.1). Fones si erfaring er at utforminga av skriveramma er avgjerande for dei tekstane elevane presterer. Hennar konkrete, men generelle skriveramme var enkel for elevane å hugsa, kunne nyttast på mange oppgåver og var open for individuelle og sjølvstendige løysingar.

Ei anna form for støttestruktur er modelltekstar eller eksempeltekstar. Anne Håland (2013) si doktoravhandling ved Universitetet i Stavanger om modelltekstar er ein av svært få studiar på modelltekstbruk i Noreg. Gjennom utprøving av modelltekstar i fleire fag i grunnskulen,

gjorde ho gode erfaringar. Metoden var å nytta modellar som viser kva for skrivekonvensjonar som gjeld i bestemte sjangrar og fag. Dette peikar på det mest sentrale prinsippet for bruk av modelltekstar: Dei skal illustrera dei skrive- og tenkjemåtane ein ynskjer elevane skal ta i bruk i eiga skrivning (Håland, 2013). Modelleringa kan gjelda både kva rolle skrivaren skal ha i teksten, kven ein skal tenkja som mottakar og korleis ein kan strukturera teksten og ordleggja seg.

Tidlegare har den australske sjangerskulen, også kalla sjangerpedagogikken (Fjørtoft, 2014), undersøkt og arbeidd med sjangerkjenneteikn ved modelltekstar. Tanken var at god tilgang på modelltekstar i ulike sjangrar ville bidra til å utvikla skrivekompetansen, og dermed gje elevane «tilgang til deltaking i samfunnet» (Håland, 2013, s. 21). Sjangerskulen har mykje til felles med Read sin IMSCI-modell når dei deler sjangerundervisninga i tre: Læraren dekonstruerer fyrst ein modelltekst både språkleg og strukturelt, før klassen i fellesskap konstruerer ein tekst i same sjanger som modellteksten. Den tredje delen går ut på at elevane individuelt konstruerer tekstar i same sjanger (Fjørtoft, 2014). Som Håland sin studie viser, har bruk av modelltekstar mange positive sider. Likevel er det mogleg at modelltekstar kan brukast instrumentelt og bli imitert i større eller mindre grad og dermed føra til relativt like og standardiserte elevtekstar. Dette var også erfaringa Deborah Fones gjorde med bruk av visse typar skriverammer. Både utforminga av, undervisninga i og bruken av støttestrukturane er difor avgjerande, slik at lærdommen for eleven ikkje blir meir teknisk enn fagleg (Askeland og Wittek, 2012, i Kverndokken, 2014).

Det er altså mange strategiar som kan bidra til å auka skrivekompetansen og fremja mogninga som skrivar. Forskinga som er nemnt i dette kapitlet peikar på at skrivarar på alle nivå vil dra nytte av systematisk og eksplisitt undervisning i slike strategiar. Målet er at dei på sikt vert internaliserte og ein del av skrivaren sitt eige repertoar. Både dei indre prosessane og dei ytre faktorane er sentrale for mitt prosjekt når eg i det neste kapitlet skal undersøkje korleis elevar arbeider med å skriva fagtekstar og utvikla skrivekompetansen sin i norskfaget på vg3.

4 Analysar og drøftingar

Kapittel fire er hovudkapittelet for analysar og drøftingar. Her skal eg trekkja fram funn frå det innsamla materialet for å undersøkje korleis elevar på vg3 arbeider med fagskriving og skrivekompetanse i norskfaget, og deretter samanlikna funn frå studieførebuande og påbygg. For å svara på problemstillinga har eg valt å dela analysen inn i fylgjande fem kategoriar, som også svarer til fem delkapittel: *Skrivesituasjon og føremål, skrivestrategiar i førskrivingsfasen, støttestrukturar – skriverammer og eksempeltekstar, tilbakemelding og tekstrevisjon – formativ vurdering* og til sist *gode tekstar i norskfaget på vidaregåande*. Dette ser eg på som ei logisk rekkefylgje sidan ho tek opp i seg den strukturen tekstskriving i grove trekk har.

Overordna teoretiske perspektiv på skiving og skrivekompetanse er plassert i kapittel tre. For å kunna drøfta funna i materialet mitt innanfor kvar kategori, har eg også behov for teori og forskning som er knytt spesifikt til kvar av dei fem kategoriane som vart nemnde ovanfor. Eg har difor valt å presentera slik teori og forskning undervegs i kapittel fire, delvis som innleiing til kvart delkapittel og delvis direkte inn i analysane og drøftingane. Dette er gjort for at avstanden mellom teori, analyse og drøfting ikkje skal bli for lang. Slik vonar eg å leggja til rette for at lesaren lettare kan finna samanhengar mellom dei funna eg gjer i materialet mitt og det teoriar og tidlegare forskning på området seier.

Kvart delkapittel tek for seg ein hovudkategori, og har ei systematisk oppbygging. Fyrst blir funn frå det samla materialet, altså svara frå elevar på begge dei to programområda, lagt fram under eitt for å peika på typiske trekk ved skiving og skrivekompetanse på vg3. Dette blir gjort fordi det fleire gonger er samsvar mellom erfaringane til elevar på studieførebuande og elevar på påbygg, og fordi eg ut frå problemstillinga skal finna ut korleis vg3-elevar arbeider med å utvikla skrivekompetansen sin i norskfaget. Den siste delen av kvart delkapittel er vigd skilnader mellom svara frå elevane på dei to programområda. Slik vil eg finna svar på den andre delen av problemstillinga mi, som går ut på å samanlikna beskrivingane frå elevar på studieførebuande og påbygg.

4.1 Skrivesituasjon og føremål

Elevane skriv og leverer inn stadig nye tekstar for at læraren skal lesa, vurdere og setja karakter. Slik kan den tradisjonelle skrivesituasjonen i skulen skildrast. Skrivninga er initiert og iscenesett av læraren (Kvithyld & Aasen, 2011), elevtekstane har ingen reell mottakar utanom læraren, og dei fungerer berre som vurderingsgrunnlag. Læraren vil likevel ha bestemte siktemål med oppgåva, som både kan gjelda innhaldet og skriveopplæringa, men det er ikkje sikkert at denne hensikta blir kommunisert verken skriftleg eller munnleg (Otnes, 2015). Utanfor prøvesituasjonar er det likevel større moglegheit til å hjelpa eleven med både føremål og oppgåveforståing. Blikstad-Balas (2012; 2013 i 2016) fann i si forskning på tekstpraksisen til elevar at dei ikkje hadde svar på kvifor dei tok notat eller leverte inn skriftlege oppgåver. Er det slik også for dei vg3-elevane eg har spurt?

I fleire delar av læreplanen er tilpassing til «formål og mottaker» (LK06/13) knytt til eleven si skrivning. Intensjonen i læreplanen er altså at skrivninga skal ha funksjon og bruk. Dette er mellom anna bakt inn i kompetansemålet for vg1 studieførebuande og vg2 yrkesfag om å tilpassa språket til situasjonen. På vg3-nivå skal tekstar skrivast «med klar hensikt». Føremålstenkinga er derimot lite eksplisitt i vurderingskriteria til eksamen 2019 (sjå kapittel 4.5).

Det funksjonelle språksynet legg stor vekt på at tekstar skal ha ein mottakar og ei føremålstenleg utforming og tilpassing. Dei skal ha ein funksjon. Det kan likevel vera vanskeleg å veta kva som er typisk for ein føremålstenleg tekst i den kunstige situasjonen som skuleskriving er (Fjørtoft, 2014). Skriveforskarer R.T. Lorentzen (2008) meiner at den viktigaste grunnen til å skriva er at «elevane i høgare grad oppfyller måla, lærer meir og utviklar seg betre i alle fag og fagområde» (s. 9). Har skrivninga eit reelt føremål og ein autentisk mottakar, vert også arbeidet meir meningsfullt. Likevel, seier Lorentzen, må elevane gjennom åra læra seg å skriva til distanserte og kanskje udefinerte mottakarar. Eg skal no undersøkje kva elevane i mitt materiale tenkjer om skrivesituasjon, føremål og mottakar av norskfaglege tekstar.

4.1.1 Elevar om skrivesituasjon og føremål

I mitt forskingsprosjekt ligg fokuset på arbeidet med presentasjonsskriving. Skrivesituasjonen elevane skildrar på spørjeskjemaet, er anten ein terminprøve i norsk, slik dei fleste elevane på studieførebuande ymtar om, eller ei innleveringsoppgåve. Påbyggelevane fordeler seg mellom

å skildra arbeidet på ein terminprøve og med ei innleveringsoppgåve. Desse skrive-situasjonane vil ha ulikt tidsaspekt og ulik tilgang på kjeldemateriale og støtte. Ei innleveringsoppgåve kan arbeidast med over fleire dagar både på skulen og heime, med tilgang på ulike former for støtte etter behov. Terminprøven går derimot føre seg over nokre få timar i same rom som resten av klassen. Det skal som oftast ikkje kommuniserast med andre, slik at elevane er avhengige av å bruka kunnskapar, ferdigheiter og støttestrukturar dei har skaffa seg på førehand. Desse skilnadene kan ha noko innverknad på erfaringane elevane skildrar. Felles er likevel at oppgåvetypene er relativt like, og det skal produserast ein fagtekst som skal vurderast etter eit sett kriterium med høge krav til språk, struktur og innhald. Me skal fyrst sjå på kva elevane opplever som føremålet med å skriva norskfaglege tekstar.

I svara i spørjeskjemaet nemner elevane ulike føremål med fagtekstskrivninga i norskfaget. Desse kan samlast i fylgjande fem punkt:

- Å få karakter og karaktergrunnlag
- Læring og utvikling av skrivekompetanse
- Teksttolking og samfunnsforståing
- Kognitiv utvikling
- Fagskrivinga er utan føremål

Nokre få peikar på det kortsiktige målet å få karakter, helst ein god karakter, og å skaffa karaktergrunnlag i faget. Dei kan såleis verka meir opptekne av resultatet enn av prosessen og skrivninga. I skulekonteksten er vurdering med karakter ofte eitt av føremåla med skrivninga. Dette kan likevel verka uheldig om skrivekompetanseutvikling går på kostnad av kortsiktig vinning. Å få god karakter til standpunkt og eksamen kan for nokre vera viktigare enn å utvikla gode, djuptgåande og framtidsretta skrivestrategiar. Det kan også henda at fokuset i klasserommet må ta noko av skulda for dette.

Eit stort fleirtal ser likevel ut til å ha eit anna og lengre siktemål, og knyter føremål til læring. Dette peikar også Otnes (2015) på som eit sentralt føremål med skriveoppgåver. Ein god del elevar peikar på føremålet læring gjennom utvikling av skrivekompetanse, både «fagleg» (elev S4), «sakleg» (elev S4 og P5), «formelt» (elev P1 og P6), «strukturert» (elev S9, P6 og P13) og «forståelig» (elev P1) i «ulike teksttyper» (elev P21). Fleire har dessutan valt den generelle formuleringa «bli betre til å skrive», som kan bera i seg mange aspekt. Orda ovanfor er knytte til konstruksjon og formulering av tekst. Dei kan hovudsakleg plasserast som utvikling av skriftleg mediering, slik me finn det i den inste sirkelen i skrivehjulet (Solheim &

Matre, 2014). Med undervisning og rettleiing har elevane god sjanse til å forbetra både språk og tekststruktur, og slik stadig utvikla skrivekompetansen sin (Vygotskij, 1962, i Dixon-Krauss, 1996). Denne moglegheita i eit miljø som oppmuntrar til skriving (Kvithyld & Aasen, 2011), kan elevane dra nytte av.

Eg vil påstå at det læringsperspektivet elevane her knyter til presentasjonsskriving, er mykje likt det som også er typisk for tenkeskriving. Terminprøven ser ut til å fungera både som ein del av skriveøvinga og som eit sjølvstendig skrivearbeid. Liberg (2008) skildrar tenkeskrivinga som «en form av oppvåxlingsstasjoner» (s. 52), der ein kan «samla sine kunskaper och erfarenheter» (Liberg, 2008, s. 52). Også i presentasjonsteksten øver eleven på å sjå samanhengar og å nytta teori og analysemetodar i møte med stadig nye tekstar. Altså vil mykje av presentasjonsskrivinga også fungera som støtte på veggen mot betre fag- og skrivekompetanse. Elev S1 seier i intervjuet at ho «må jo skriva ... for å få til faget». Dette kan bety at ho ser skriving som hovudessensen i faget, den ferdigheita som vil visa både lesekompetanse og skrivekompetanse, altså eleven sin literacy (Blikstad-Balas, 2016). Skal ein lukkast med norskfaget, må ein skriva. Svara frå elevane kan tolkast som at mange ser på konstruksjon av presentasjonstekstar som ein del av si eiga skrivelæring.

Andre knyter føremålet læring til tema og innhald, og peikar på at skriveoppgåver kan føra dei inn i «viktige og aktuelle tema» (elev P17 og P22) og gje «betre forståing for samfunnets verkemåte» (elev S4). Det primære for desse er altså ikkje innhaldet i eigen tekst eller det norskfaglege i seg sjølv. I staden framhevar dei det å bli betre til å analysera og tolka dei tekstane skriveoppgåva baserer seg på. Desse elevane peikar heller ikkje på den positive effekten god tekstforståing i neste runde kan ha på deira eigen tekst. I staden lyfter dei blikket slik at dei set temaet og si eiga forståing inn i ein større samfunnsmessig samanheng. Dette gjer mellom anna elev S1 som ser tekstanalyse og teksttolking som oppøving av den kritiske sansen. Ho utdjuvar føremålet med fagskriving i intervjuet:

... spesielt det med retorisk analyse ser eg jo at eg brukar utanom skulen også. Det med etos og patos – når folk held ein tale, så merkar du jo at dei brukar dei, og du kan jo bli meir kritisk til det og berre: er det sant, må sjekka fakta, må sjå korleis folk brukar det i dagleglivet (elev S1, vedlegg 7).

Elev S1 peikar på at fagkunnskap frå norskfaget er relevant utanfor skulekonteksten, særleg retorikken som har gjort henne til ein merksam og kritisk lyttar. Slik kan kunnskapsutvikling

og eigenrefleksjon som nemnt i skrivehjulet (Solheim & Matre, 2014), vera viktig for både utdanning og danning.

Like interessant er det at elev P17 nemner å «utvikle oss kognitivt» som eit føremål. Andre brukar ordet «refleksjon» (elev S3, S13 og P19). Bereiter og Scardamalia (1987, i Fjørtoft, 2014) understrekar det komplekse i å transformera og omarbeida kunnskap til tekst. Eit typisk døme på ei skriveoppgåve i norskfaget på vg3 kan vera å samanlikna form og innhald i to skjønnlitterære tekstar i kvar sin litterære og kulturhistoriske kontekst. Då skal først både kunnskap om kontekstar og kunnskap om analyse og tolking av tekst nyttast på truleg ukjende tekstar. Deretter skal dette formast om til ein strukturert, reflektert og samanliknande fagartikkel. Dette set store krav til dei kognitive prosessane. Ikkje minst kan omsetjingsprosessen som Flower og Hayes (1981) skildrar, der ideane skal omsetjast til ord, krevja så mykje kapasitet at svake skrivarar mistar heilskapen i teksten av syne. Mogne skrivarar har større kognitiv kontroll enn umogne. Den kognitive utviklinga elev P17 peikar på kan bety både automatisering av grunnleggjande skriveferdigheiter, men også å læra om og bli meir medviten om indre strategiar og prosessar, til dømes den stadige utviklinga av nye indre mål for eigen tekst. Den kognitive utviklinga kan ha stor innverknad på skrivekompetansen, og elev P17 syner at den indre utviklinga – mogninga - er sentral også i utviklinga av skrivekompetanse.

Frå ein elev med høgt medvit om betydninga av den kognitiv utviklinga er det stor avstand til den handfulla av elevar som ikkje ser noko føremål med fagtekstskrivning. Føremål er sjeldan eksplisitt nemnt i oppgåveformuleringane. Skrivninga kan rett og slett verka unyttig for ein del elevar. Blant desse finn me elevar på alle karakternivå. Elev P9 seier direkte at ho er usikker på kva spørsmålet om føremål betyr, og avslører dermed eit svakt medvit om dette. Sjølv ein over middels god skrivar manglar eit fornuftig svar. Dette gjev grunn til uro. Kvithyld og Aasen (2011) fryktar at skuletekstar endar som «tomgangstekster» (s. 10) fordi dei ikkje er drivne av eit ytringsbehov, men berre skrivne som ei skuleoppgåve, og dermed utan eit reelt føremål. Utsegnene frå elevane kan signalisera at føremålet er underkommunisert og lite framme i klasserommet, slik SKRIV-prosjektet også avdekte (Smidt, 2011). Kanskje er føremålet ein av dei delane av den fagspesifikke skriveopplæringa som er minst eksplisitt i klasseromma (Shanahan & Shanahan, 2008). Betyr det også at det heller ikkje ligg langt framme i pannebrasken hjå læraren? Her ligg eit forbettringspotensiale som kan verka klargjerande på mål og mening for alle partar. Klasserom som diskuterer tekst og skrivning (Kringstad & Kvithyld, 2013; Skjelbred, 2014; Kvithyld & Aasen, 2011), må også ha rom for

å snakka om føremålet. Skrivninga må få ei meining utover å skaffa karaktergrunnlag. Det kan mellom anna skapast ved at elevtekstane får lesarar i klasserommet eller andre stader, slik Kringstad og Kvithyld (2013) gjer framlegg om.

Ser ein på kva elevane ikkje nemner når det gjeld føremål, vil eg fyrst peika på eitt frå den funksjonelle skriveteorien (Solheim & Matre, 2014). Ingen nemner eksplisitt at skrift kan brukast for å nå mål. Det andre punktet er at berre eitt av skrivehandlingsverba i læreplanen og i NORM-prosjektet sitt skrivehjul (Solheim & Matre, 2014) blir nemnt av elevane, nemleg «å reflektere». Sjølv om elevane i mitt materiale syner stort spenn i føremålstenkinga, er det likevel rom for å utvida og diskutera henne i endå større grad.

4.1.2 Elevar om mottakarorientering

Inni føremålstenkinga ligg også mottakarorienteringa. Har elevane ein tenkt mottakar for teksten dei skriv? Håland & Lorentzen (2007) definerer mottakarmedvit som «kor vidt skrivaren greier å leggja inn nok informasjon i teksten slik at lesaren kan skjønna den» (s. 15), og meiner at problemet for elevane ofte er mangel på mottakarar og ikkje mangel på mottakarmedvit.

Elevane i mitt materiale deler seg i to omtrent på midten når det gjeld mottakarorientering, og ser for seg anten

- læraren som mottakar eller
- ingen mottakar

At læraren vert mottakar, kan vera naturleg sidan presentasjonstekstar i skulen oftast berre skal lesast, vurderast og karaktersetjast av læraren. Elev P6 presiserer at ho «ser føre [seg] den læraren som skal retta teksten». Bakom linjene kan me lesa at eleven veit at teksten vil bli vurdert, slik at ho ynskjer å tilfredsstilla krava frå læraren. Læraren vil i sin tur nytta høvet til å peika på sterke sider ved teksten, men også visa feil og manglar. Dette «rette»-perspektivet kan opplevast både som trugsel og motivasjon for denne eleven. Det blir tydeleg at teksten blir til i ein opplæringsituasjon og har ein inautentisk mottakar, ein mottakar som ikkje skal reagere på innhaldet som ein likeverdige lesar, men derimot ha rolla som dommar.

Sjølv om læraren er ein del av den kulturelle skulekonteksten og ikkje ein reell mottakar, får likevel elevteksten med læraren ein adressat og blir til i ein tenkt dialog med denne

mottakaren, for å seia det med Bakhtin (1998). Mange elevar ser for seg ein mottakar, sjølv om det ikkje er ein likeverdig part. Eit motsetnadsfylt svar har elev P11 som skriv til «læreren og en som ikke er kjent med slike tekster», altså både ein fagperson og ein ufaglært. Denne faglege spagaten kan likevel vera ein smart strategi for å skriva meir detaljert og presist slik at den ufaglærte forstår. Tilleggsverknaden er at eleven får vist fram både kunnskap og ferdigheiter for læraren. Ei ulempe ved å tenkja seg ein ufaglært mottakar kan vera at fagspråket blir nedprioritert til fordel for forklaringar som eigentleg ikkje er naudsynte. Dei som i staden ser for seg ein fagperson eller eit «litt «opplyst» individ», som elev S3, eller «klassen» som elev P9, kan føresetja at fagspråket er kjent og i staden gå djupare til verks tematisk. Då vert skrivar og mottakar meir som fagleg likeverdige partar, med dei fylgjene det kan ha for val av innhald og form. Mottakarbiletet kan altså ha fylgjer for utforminga, slik også SKRIV-prosjektet presiserte (Smidt, 2011).

Alle desse elevane vil skapa ein tekst med appell til ein mottakar (Ongstad, 2004), sjølv om biletet dei har av mottakaren spriker noko. På ulike måtar prøver dei å gjera teksten lesarvenleg. Teksten skal vera logisk for lesaren, framhevar elev S3, medan elev P11 sjekkar rettskriving og struktur for lesaren si skuld. Elevane P1 og P15 vil skriva fengjande, interessant og forståeleg, og elev P19 går så langt som å seia at teksten skal vekke «følelser og reaksjoner». Gjennom dette signaliserer dei vilje til at teksten skal kommunisera med mottakaren, og brukar både utforming og val av innhald for å oppnå dette, om enn i ulik grad. Nokre lyfter også teksten ut av skulekonteksten og ser for seg ein debattmotstandar (elev S4), ein avislesar (elev P22), ein fagperson (elev S1), eit generelt publikum (elev P9 og S9) eller ein interessert mottakar (elev S1). Dette kan setja skrivinga inn i eit større perspektiv, gje henne meir meining og peika på at skriving er viktig også utanfor skulen.

Den andre halvparten av elevane ser ikkje føre seg nokon mottakar av fagteksten sin. Ei lite fleirtal av over middels-skrivarane har plassert seg her. Fråværet av mottakarbilete kan ha fleire årsaker. Ei årsak kan liggja i utforminga av skriveoppgåver på vg3, der mottakarorientering i beste fall er implisitt. Mottakaren blir dermed ein fjern og irrelevant storleik når oppgåva skal tolkast. Føremål er heller ikkje eige kriterium i vurderinga av eksamenssvar i norskfaget (sjå kapittel 4.5), men kan vera innbaka i nokre av formuleringane. Døme på dette kan vera uttrykk som «relevant svar» og «hensiktsmessig struktur», og skrivehandlingar som «argumentere», «drøfte» og «reflektere», som i Skrivehjulet blir knytte til føremål (Solheim & Matre, 2014). I staden for mottakar framhevar oppgåvene og kriteria heller den faglege diskursen.

Ei anna mogleg forklaring er at desse elevane har lært seg til å skriva for ein distansert og udefinert mottakar, det som Lorentzen (2008) meiner er målet for skriveopplæringa på dei høgare trinna. I så fall er desse komne langt i utvikling av skrivekompetansen sin. Mottakarfråværet treng difor ikkje bety at teksten ikkje er utforma utan tanke på ein lesar. I staden kan det vera eit signal om relativt mogne skrivarar.

Ser ein føremålstenkinga og mottakarmedvitet under eitt, er det betring av skriveferdigheitene som er det viktigaste føremålet i mine elevsvar, og læraren som eventuelt er mottakaren. Dette plasserer skrivinga midt i skulekonteksten. Skrivesituasjonen er ikkje autentisk, men ein del av opplæringa. Likevel er det nokre som lyfter blikket og set skrivinga inn i ein større samanheng i jobb og samfunn.

4.1.3 Skilnader mellom dei to programområda – funn og tendensar

Når eg skal samanlikna funn frå dei to programområda, byggjer eg på kva for svar elevane har gjeve, og kor stor del av kvar elevgruppe som har gjeve dei. Dette kan visa tendensar i materialet. Det same kan det faglege presisjonsnivået i svara gjera. Gjennom samanlikninga kan eg moglegvis peika på skilnader mellom elevar på dei to programområda.

Når det gjeld føremåls- og mottakartenking, er det mykje som er felles for elevar på dei to programområda. Det nokre elevar i påbyggklassen seier om føremål, er også det elevane på studieførebuande nemner. Så er det likevel skilnader, og det er dei eg skal gjera greie for og drøfta i denne delen. Skilnadene dreier seg hovudsakleg om kortsiktig eller langsiktig føremålstenking, og i kva grad elevane ser mottakaren som ein fagperson.

Den fyrste ulikskapen gjeld føremålet med fagskrivinga. To tredelar av påbyggelevane knyter føremålet til ei generell forbetring av skrivekompetansen. Dette merkar seg ut som det viktigaste føremålet deira. Nokre spesifiserer dette som språkleg eller strukturell forbetring, medan andre verkar usikre på eller uvitande om føremålet. Deira eige mål med å skriva og levera inn ein fagtekst, er meir retta mot å få ein god karakter enn å skriva ein god tekst. Svара synest å ha ein felles peikar mot den skrivinga som går føre seg her og no, altså i skulekonteksten og opplæringsprosessen. Mykje kan tyda på at form og struktur får større plass enn føremålet, om me held funna saman med skrivetrekanten (Smidt, 2011). Svара syner ei relativt smal og enkel oppfatning av føremålet med skrivinga, og peikar lite på målretta

skrivehandlingar som nemnde i skrivehjulet (Solheim & Matre, 2014). Er det fordi føremåls-tenking er lite framme i klasserommet, eller blir det overskygd av andre delar av skrive-prosessen? Dette funnet indikerer eit behov for meir diskusjon av føremål i klasserommet (Smidt, 2011), slik at skrivinga kan bli meir meningsfull.

På studieførebuande nemner svarpersonane i større grad andre føremål i tillegg til å bli betre skrivarar. Svara deira er meir konsentrerte om innhald og kognitiv utvikling, tolking, refleksjon og kritisk tilnærming til tekstar. Dei ser også skriving og teksttolking som hjelp til å forstå det samfunnet dei lever i, og som førebuing til den jobben dei vil få i framtida. Det verkar som om dei i større grad set skrivinga inn i eit overordna og langsiktig perspektiv, og ser at ho kan ha verdi langt utover seg sjølv. Slik har dei strekt seg langt mot føremålet i læreplanen i norsk som seier at gjennom faget skal «barn og unge (...) rustes til deltakelse i arbeidsliv og demokratiske prosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2006/2013, s. 2). Dette viser seg også i at deira eigne mål med å skriva og levera inn ein norskfagleg tekst, i større grad handlar om å skriva ein god tekst enn om karakteren dei vil få, akkurat motsett av påbygg-elevane. Elevane på studieførebuande verkar dermed mognare som skrivarar. Halde saman med den kognitive skriveteorien ser desse elevane ut til å ha betre kontroll på kognitive prosessar knytte til skrivinga og den retoriske situasjonen (Flower & Hayes, 1981). Dei ser også ut til å ha internalisert så mange prosessar at dei har kapasitet til å setja skrivinga inn i ein større samanheng.

Ein annan ulikskap mellom programområda finn me i mottakarorienteringa. Litt fleire påbyggelevar enn elevar på studieførebuande har ein mottakar i tankane medan dei skriv, For mange er han lekamleggjort gjennom læraren. Av andre tenkte mottakarar er det ein tendens til at elevane på studieførebuande skriv for ein fagperson, mens påbyggelevane ser for seg «ein på min alder» eller «en som ikke er kjent med slike tekster». Kanskje er det ein underliggjande fagleg nivåskilnad mellom programområda som her kjem til syne. Kan den tenkte mottakaren spegla elevane sitt syn på seg sjølv som fagskrivarar, og det faglege nivået dei synest dei representerer?

Samla sett syner påbyggelevane ein tendens til å dvela ved den språklege utforminga av teksten, dei er lite spesifikke om føremål og blir verande i den skulske her-og-no-konteksten. Elevane på studieførebuande nemner heller ikkje eksplisitte føremål i skulekonteksten, men set i staden skrivinga inn i ein større heilskap. Fleire av dei ser likevel at skrivinga kan ha betydning for deira roller som studentar, samfunnsborgarar og arbeidstakarar seinare i livet.

4.2 Skrivestrategiar i førskrivingsfasen

På vg3-nivå er dei fleste skriveoppgåvene tekstbaserte slik at elevane må arbeida aktivt med den vedlagte teksten for å kunna løysa oppgåva på ein meiningsfull måte. Vedlegga er relativt korte autentiske tekstar frå skjønnlitteratur eller sakprosa, anten fullstendige eller som utdrag. Fagskrivinga i norskfaget krev altså både lesekompetanse og skrivekompetanse. Korleis elevane arbeider frå dei får skriveoppgåva og fram til starten på sjølve skrivearbeidet, altså tolking av oppgåve og tekstvedlegg samt tekstplanlegging og innhenting av kjeldemateriale, er temaa for dette delkapittelet.

4.2.1 Elevar som tolkar av oppgåvetekst og tekstvedlegg

Ei skriveoppgåve blir av den norske skriveforskarer Hildegunn Otnes definert som «et fenomen som på et eller annet vis igangsetter skriving av en tekst» (Otnes, 2015, s. 14). Som ein ropar i skogen, får ein svar, seier ordtaket, og det betyr i denne samanhengen at oppgåveformuleringa har fylgjer for svaret. Dette er også eit av funna frå NORM-prosjektet: Presise oppgåveformuleringar er avgjerande for skrivesituasjonen i klasserommet (Otnes, 2015).

I førskrivingsfasen er tolking av oppgåva grunnleggjande for det vidare arbeidet. Ho er som «et springbrett» (Ruth & Murphy, 1988, i Otnes, 2015, s. 12), eit startpunkt og ei drivkraft som skal gje eleven moglegheit til å skriva godt og sjølvstendig. Difor er ei presis og utvitydig utforming nødvendig. Eigentleg er det berre elevsvara som kan avgjera om utforminga var god nok (Otnes, 2015). Dei tekstbaserte oppgåvene på vg3 kan innehalda fleire skrivehandlingar. I fagtekstar kan ein både greia ut og drøfta eller analysera og kommentera. Føremål og retorisk situasjon er så godt som aldri eksplisitt i oppgåveformuleringa.

I mitt materiale er det førskrivingsfasen som skil seg ut med mest detaljerte skildringar frå elevane. Mange nemner at dei *les* oppgåva og *markerer* sentrale ord. Nokre få studerer henne «nøye» for å «forstå», som elev S1: «[Eg] forsikrar meg om at eg forstå kva det blir spurt om og kva eg skal fram til.» I tekstvedlegga er det ei handfull som strekar under «viktige/relevante sider» (elev P19). Elevar tek seg «god tid til å bli kjent med teksten» (elev P19), går «systematisk ... gjennom teksten på let etter det oppgaven spør etter» (elev P23), eller markerer «aktuelle setningar og poeng og ting eg ville sitera» (elev S4). I intervjuet seier elev P7 at «når eg ser kva oppgåva går ut på, går eg gjennom teksten, les han mange gonger, noterer verkemiddel og det eg skal sjå etter». Dei beskriv arbeidet med ei lærarinitiert

oppgåve som skal vurderast med karakter, og dette ligg meir eller mindre uttala bakom svara deira. Fleire peikar på at det er viktig å svara på oppgåva, sidan føremålet oftast er å dokumentera kva eleven kan, gjerne med summativ vurdering og talkarakter. Slike oppgåver plasserer eleven tydeleg som elev (Otnes, 2015).

Eg vil tru at elevane har fått beskjed om at det er viktig å lesa oppgåve og vedlegg nøye. Elev P7 er ofte usikker på korleis oppgåva og tekstvedlegget i norskfaget skal forståast. Tverrfaglege skriveoppgåver på vg1 Helse og oppvekst opplevde derimot elev P7 som mykje greiare fordi emnet var interessant og meir kjent. Om elevane i norsk på vg3 møter ukjende tema og framand språkføring i vedlegga, kan det utfordra lesekompetansen og komplisera tekstforståinga. I prøvesituasjonar er arbeidet med teksttolking stort sett overlata til elevane sjølve. Det vil difor vera ein stor føremon for elevane dei gongane det er mogleg å drøfta både tekst- og oppgåveforståing i klasserommet.

Den innleiande førskrivingsfasen krev altså lesekompetanse, ein sentral betingelse av literacy-tenkinga. Eleven må studera både oppgåve og vedlegg for å skapa mening og danna grunnlaget for eigen tekst. Samstundes vil han leita etter aktuelt fagstoff i langtidsminnet (Flower & Hayes, 1981), anten det er fagomgrep eller kunnskap om kontekst. Alt dette er viktig for å samla idear og danna seg eit bilete av teksten som skal skrivast. Dette er komplekst fordi mange kognitive prosessar går føre seg samstundes. Likevel kan det verka som denne fasen er den enklaste for fleirtalet av svarpersonane, og det synest også som fleirtalet går laus på oppgåva med friskt mot. Det er vist frå anna hald at elevar på alle nivå kan meistra godt i denne fyrste fasen – idefasen. Seinare i prosessen kan umogne skrivarar få utfordringar med dei store linjene, struktur og samanheng i teksten (Hoel, 1997). Mine svarpersonar ser altså ut til å meistra førskrivingsfasen godt.

Så må det også nemnast at om lag ein firedel av elevane ikkje eksplisitt nemner tolking av oppgåve og vedlegg, sjølv om dei må gjennom den betingelsen for å starta skrivinga. Kanskje har dei ikkje rekna førskrivingsfasen inn i spørsmålet. Denne tanken meiner eg blir svekt av formuleringa «Beskriv korleis du arbeidde med skriveoppgåva frå du fekk henne til du leverte inn» i spørjeskjemaet. Denne instruksjonen signaliserer ganske tydeleg at også oppgåvetolking er relevant. Då står eg att med ein tanke om at desse elevane ikkje er medvitne om denne delen av skriveprosessen, eller at dei ikkje har sett kor sentralt oppgåve- og teksttolking er for resten av skriveprosessen. Desse utgjer likevel eit mindretal blant mine svarpersonar, og dei fleste ser ut til å arbeida godt og målretta i førskrivingsfasen.

4.2.2 Elevar si planlegging av teksten

Etter tolking av oppgåve og vedlegg er det tid for planlegging av eigen tekst, innhenting av relevant fagstoff og avklaring av føremålet med skrivinga (Kringstad & Kvithyld, 2014). Ifylgje læreplanen (LK 06/13) skal eleven kunna dette etter 10. trinn i grunnskulen. På vg3 hender det at oppgåveformuleringa blir fylgd av ein spesifiserande kommentar, til dømes at «oppgåva består av tre delar. I den fyrste skal du...» og så bortetter. Dette kan hjelpa elevane til å forstå bestillinga i oppgåva betre, og peika på ein mogleg struktur som inkluderer alle oppgåvedelar i svaret.

Skrivarar har ulike strategiar for å laga struktur. Nokre lagar ein detaljert plan på førehand, medan andre går rett laus på skrivinga og ordnar rekkefylgja av momenta til slutt (Galbraith, 2009). Desse ulike strategiane må også demonstrerast i klasserommet. Samstundes er planlegging av skriving eitt av dei avgjerande punkta for utvikling av skrivekompetanse hjå elevane (Harris & Graham, 2016).

I mitt materiale fortel om lag 60 % av svarpersonane at dei planlegg teksten. Det er stort spenn i planleggingsmåtane, og dei kan samlast i tre hovudgrupper:

- Skriftleg disposisjon, gjerne i stikkordsform
- Skriftleg tankekart
- Formar strukturen i tankane

Ein av dei som lagar ein detaljert plan, elev S1, fortel i intervjuet om si tekstplanlegging:

Eg les fyrst oppgåva og prøver å forstå den, og prøver då i hovudet å tenkja korleis teksten skal sjå ut, eg skriv ned kva eg vil ha med i dei ulike delane, kva skal eg ha med i innleiinga, korleis skal eg dela inn hovuddelen, kva for faktorar eg må ta tak i. Viss det for eksempel er ein retorisk analyse, må eg ha med alle dei formene og kommentera etos, patos og logos, og at eg må gjera det ryddig, setja opp alt slik at det vert ryddig og at eg får med alt også, det som er krava (elev S1, vedlegg 7).

Elev S1 ser ut til å vera ein planleggingsskrivar som både lagar ein tankemodell og deretter skriv han ned relativt detaljert. Dømet med oppgåvetypen retorisk analyse kan illustrera at nokre oppgåvetypar utløyser eit større behov for ein plan, slik at ho «får med alt» (elev S1).

Andre elevar har eit meir tilfeldig tilhøve til struktur og planlegging. Elev S3 seier i intervjuet at hennar bruk av disposisjon varierer. I lengre tekstar brukar ho fyrstesetninga i avsnitta som ein slags disposisjon. Ho planlegg til ein viss grad ved å tenkja «at dei momenta må eg ha med». Deretter «byrjar [ho] gjerne på historiemomentet» før ho analyserer tekstvedlegget i lys av det. Elev S3 legg altså ikkje særleg detaljerte planar i førskrivingsfasen, men legg til nye element etter kvart som skivinga skrid fram. Dette liknar på den todelte prosessmodellen til den kognitive skriveforskarer D. Galbraith (2009) som skil mellom kunnskap som var kjent på førehand og dei oppdagingane skrivaren gjer undervegs. Han understrekar at både førehandskunnskapen og nye oppdagingar og forståingar undervegs er nødvendige i skriveprosessen. Også skiving av fagtekstar har kreative element i seg, og inneber ny forståing som skaper behov for å endra og utvida teksten undervegs.

Det kan også sjå ut til at nokre vel bort planleggingsfasen eller gjer lite ut av han. Elev P6 fortel at «eg skreiv noko som eg følte var eit godt svar, utan å planleggja i form av disposisjon», og elev P7 seier ho nyttar innfallsmetoden. Dette kan tyda på noko umodne eller umotiverte skrivarar som synest struktur er vanskeleg (Hoel, 1997) eller unødvendig. Karakternivået til desse elevane ligg på middels eller under. Større kunnskap og meir medvit om strategiar kunne utgjort ein stor skilnad for dei (Kringstad & Kvithyld, 2013). Planlegging treng heller ikkje å skje på papiret, men kan stadig gå føre seg i skrivaren sitt hovud, medvite eller ikkje. Kanskje har dei også kunnskapen, men utan å veta korleis dei skal ta han i bruk (Myran, u.å.). Ei anna side ved lite planlegging viser elev S12 som skriv at «jeg skrev ingen disposisjon siden jeg hadde gode skriveramme». Dette peikar på at støttestrukturane (sjå kapittel 4.3) kan bli for støttande, og redusera behovet for å ta grep om eigen tekst og laga ein sjølvstendig disposisjon.

R.T. Eriksen ved NTNU hevdar at «skriveprosessen varierer med skrivaren sin kognitive stil, erfaring og skriveoppdraget» (Eriksen, 2008, s. 138), og noko av denne variasjonen kjem fram i sitata ovanfor. Det kan vera fleire årsaker til at elevane arbeider så ulikt med disposisjonen. Nokre går inn i skrivebobla si, og andre opplever det som ekstraarbeid viss dei skal skriva planen for hand. Sjølv om mange har gjort eit grundig førarbeid med tekstvedlegg og oppgåve, har nokre vanskar med å omsetja førarbeidet til ein systematisk struktur (Hoel, 1997). Det er også mogleg at nokre synest behovet for ein spesifikk disposisjon er mindre når ein kan lena seg på skriverammer og eksempeltekstar.

4.2.3 Elevar si innhenting av kjeldemateriale

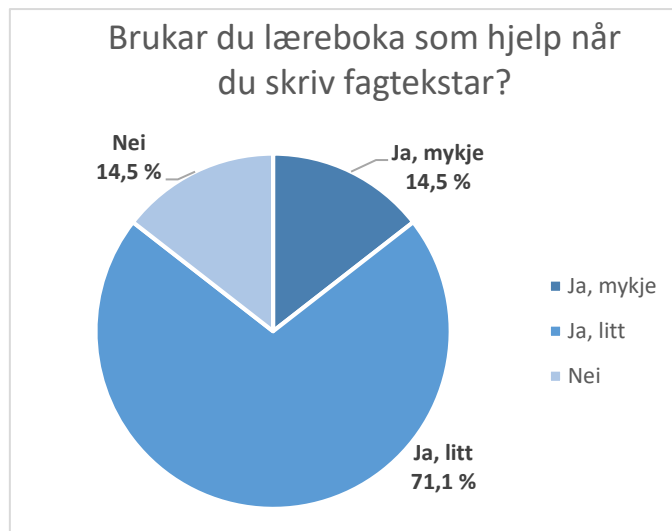
I planleggingsprosessen startar også arbeidet med å henta inn fagstoff som kan vera relevant for oppgåva, både frå langtidsminnet og frå ytre kjelder. Dei mest nærliggjande kjeldene utanfor skrivaren sjølv, vil i skulekonteksten vera lærebøker og andre dokument frå undervisninga. Me skal her fyrst sjå på korleis elevane brukar læreboka som kjelde, og deretter diskutera andre kjelder som blir nytta i samband med norskfagleg skriving på vg3.

Innhaldet i og utforminga av læreverket vil ha innverknad på korleis elevane kan bruka det i fagskrivinga. Studieførebuingsklassen i mitt materiale nyttar læreverket *Grip teksten vg3* frå Aschehoug (2015), som i tillegg til eit omfangsrikt fagstoff, har eit eige kapittel med tydeleg fokus på fagskriving og skrivestrategiar. Læreboka inneheld fleire detaljerte og systematiske skriverammer, og fire eksempeltekstar som er tett knytte til desse. Læreverket til påbyggklassen, *Signatur 3* frå Fagbokforlaget (2013), er mindre detaljert i fagstoffet fordi ho skal femna om fleire læreplanmål, men også *Signatur 3* vier eitt kapittel til fagskriving. Boka inneheld fire eksempeltekstar samt generelle «oppskrifter» (s. 42) på ulike fagskrivings-sjangrar, og er noko mindre systematisk og poengtert i framstillinga.

I begge klassane gjev om lag 86 % av elevane opp at dei brukar læreboka til å finna fylgjande:

- fakta om og oversyn over litteraturhistoriske periodar
- fakta om forfattarar
- sjangerkunnskap
- tips til tekstanalyse og verkemiddel
- fagomgrep og ordforklaringar
- skriverammer
- eksempeltekstar

Lista ovanfor er ikkje rangert. Utsegnene tyder på at læreverket har ein leksikonfunksjon, særleg på heildagsprøvar (elev P17 og P18) då tilgangen til internett ofte er minimal. I tillegg ser læreboka ut til å ha ein støttefunksjon. Læreboka er svært sentral som fagtekst i skulen (Skjelbred og Aamotsbakken, 2010, i Utdanningsdirektoratet, u.å. b). Ho er ofte både innhaldstett og fagspråkprega, men samstundes meint for skulebruk.



Figur 7. Bruk av læreboka som hjelpemiddel i skriveprosessen blant alle svarpersonane

Nesten ni av ti av mine svarpersonar vel læreboka som hjelp av fleire grunnar, blant anna behov for strukturstøtte. Storparten brukar henne likevel ikkje meir enn «litt», slik figur 7 viser, og ein sjudel brukar henne ikkje. Elev P1 nyttar læreboka dersom ho ikkje har fått skriveramme, og elev S11 «bruker den også for den har gode eksempel og rammer for ein god tekst» (sjå kap 4.3.1). Den andre grunnen gjeld emnehjelp. Elev P5 les i læreboka viss det er ting ho ikkje veit så mykje om, til dømes reklameanalyse, og elev P19 «finner informasjon om forskjellige tidsepoker». Slik bruk av læreboka er det berre eit fåtal som nemner. Eg får inntrykk av at dei ikkje hentar så mykje fagstoff frå læreboka, sjølv om det kunne vore ein veg til endå «dypere svar i teksten» (elev P9).

Eit spørsmål me kan stilla, er korleis lærebøker og anna undervisningsmaterieell blir framstilt som emnehjelp i klasserommet. Skrivendidaktikaren Anders Mehlum (1994) legg stort ansvar på læraren i så måte: «Skal vi lære elevene å utvikle og behandle emner i tekst, er første forutsetning at de har stofftilfang ut over det karrige minimum» (s. 83). Gjennom undervisninga skal elevane tileigna seg kunnskap og ferdigheiter til bruk i skriveoppgåvene. Mehlum (1994) understrekar at verken innsikt eller kunnskap kjem av seg sjølv. Emnehjelp inneber å læra elevane kva ein kan skriva om, kor og korleis ein kan søkja etter stoff og vidare korleis dette kan behandlast (Mehlum, 1994).

Når alle hjelpemiddel utanom kommunikasjon med andre er tillatne på prøvar, må skriveoppgåvene leggja opp til bruk av fagkunnskap, og ikkje til reproduksjon. Den fagkunnskapen som kan brukast, er gjerne å finna i læreboka. Døme på dette kan vera trekk ved ei litterær retning som skal identifiserast i ein tekst, eller poeng frå språkhistoria som kan brukast i ein

argumenterende tekst. Ein slik leksikonliknande bruk av læreboka ser det ut til at mange har. At dei likevel ikkje brukar henne meir enn «litt», kan bety at ho ikkje er tilstrekkeleg framheva som emnehjelp eller at elevane opplever henne som tung og vanskeleg tilgjengeleg. Andre ser gjerne ikkje verdien av å tilføra litt fagleg tyngd frå læreboka. Mehlum peikar på at god emnehjelp vil hjelpa eleven til verken å over- eller underinformera, men å velja ut tilstrekkeleg, relevant og viktig fagstoff til skrivinga si (Mehlum, 1994). Det er mogleg fleire av svarpersonane i mitt materiale ville hatt noko å henta på meir vektlegging på dette.

Mange brukar også «andre hjelpemiddel» enn læreboka. Som ein metodisk refleksjon vil eg nemna at svaralternativa «Ja, fleire» og «Ja, eitt» i spørjeskjemaet har blitt tolka ulikt. «Eigne notat» har blitt oppfatta som «fleire» hjelpemiddel, medan «ulike nettsider» er vorte tolka som «eitt». Det er mogleg svaralternativa «Ja» og «Nei» ville ha vore tilstrekkelege her.

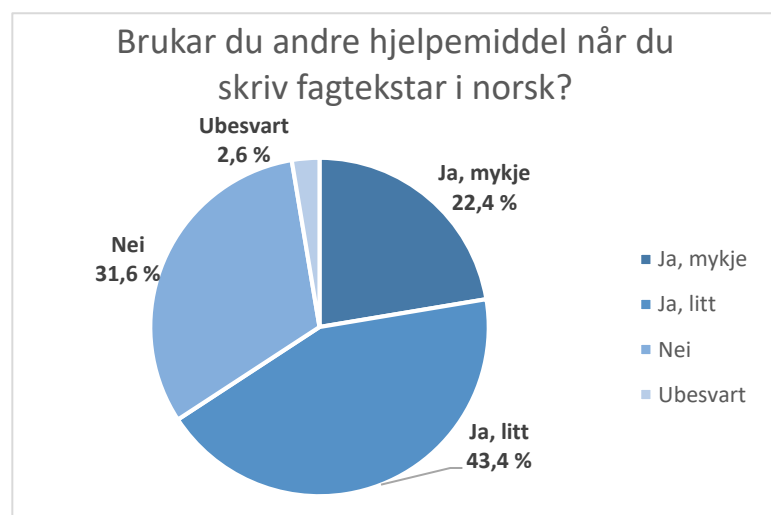
I elevsvara ser me at to tredelar av elevane tek i bruk «andre hjelpemiddel». Dette blir spesifisert som

- tidlegare sjølvskrivne tekstar med lærarkommentarar
- dokument utdelte av lærar
- ordbok og retteprogram
- egne notat
- internett

Dei fire fyrste punkta er knytte til skriving og undervisning. Utdelte dokument og egne notat kan vera særleg relevante og viktige delar av emnebygginga, ja, til og med peika direkte på skriveoppgåva. Enkelte lærarkommentarar på tidlegare tekstar kan overførast til den neste teksten, medan andre er så spesifikke at det er umogleg.

Ordbøker og retteprogram er derimot alltid gode hjelparar. I kor

stor grad elevane brukar «andre hjelpemiddel», er framstilt i figur 8.



Figur 8. Bruk av hjelpemiddel som internettkjelder, rettskrivingsprogram og tidlegare innleverte tekstar blant alle svarpersonane

Internett som hjelpemiddel er nemnt av mange, men spesifisert av få. Elev P1 nemner NDLA sine sider, medan eit par andre søkjer opp gode modelltekstar eller informasjon om forfattarar. Størstedelen skriv likevel generelt at internett blir brukt til inspirasjon, fagstoff, kjelder og hjelpemiddel.

Summerer me opp kjeldebruken, er læreboka til ein viss grad brukt som kjelde av mange. To tredelar brukar også andre kjelder, og ikkje minst internettkjelder.

4.2.4 Skilnader mellom dei to programområda – funn og tendensar

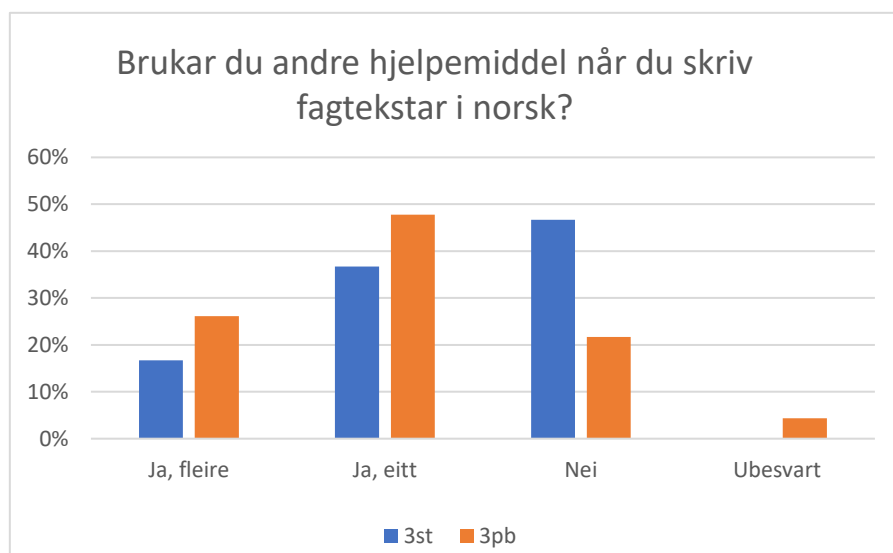
I førskrivingsfasen arbeider mange grundig med tolking av oppgåve og tekstvedlegg. Likevel finst det nokre skilnader mellom programområda. Elevane på studieførebuande planlegg teksten sin noko grundigare enn påbyggelevane, og stolar i litt høgare grad på læraren sin faglege autoritet og undervisningsmaterialet som gode og tilstrekkelege kjelder.

I fritekstsvara på spørsmål 1 i spørjeskjemaet viser det seg at tekst- og oppgåvetolking samt tekstplanlegging er mest presist skildra av elevane på studieførebuande. Det er også elevane på studieførebuande som ser ut til å leggja mest arbeid ned i denne delprosessen. Dei brukar i større grad orda «nøye» og «markerer», syner vilje til å leggja eit godt grunnlag for skrivinga si med å setja seg skikkeleg inn i tekstane, og sikrar at dei har forstått oppgåva. Også blant påbyggelevane er det mange som viser til godt arbeid med oppgåveforståinga, men samstundes får eg inntrykk av at fleire startar skrivearbeidet etter berre kort eller svært lite planlegging. Påbyggelevane skriv også kortare og mindre presist om skriveprosessen sin enn elevane på studieførebuande.

Samanliknar me elevane på studieførebuande og påbyggelevane sitt medvit om fagskriving, slik det kjem fram i intervjuet, finn me også skilnad. Elevane på studieførebuande verkar klar over at det er fagskriving dei held på med, ikkje minst når dei no er komne til vg3. Påbyggelevane er litt meir nølande. Elev P7 ser at det kan vera linkar mellom fagkunnskap og fagskriving, men har ikkje eit aktivt forhold til det sjølv. Ho synest dessutan at det er vanskeleg å forstå kva dei norskfaglege skriveoppgåvene går ut på. Også fagkunnskapen til elev P5 verkar usikker. I ei tekstanalyseoppgåve fann ho nokre verkemiddel, men «visste ikkje om dei var gode nok, om dei eigentleg leitte etter noko anna». Begge desse påbyggelevane syner fagleg utryggleik.

Problem med å forstå både oppgåve og tekstvedlegg kan tyda på at sentrale element i fagskrivinga framleis ikkje er blitt internaliserte delar av fagkunnskapen hjå påbyggelevnar. Sjølv på slutten av skuleåret har dei ikkje heilt fått taket på faget, sjølv om ingen av dei to intervjuar får karakter tilsvarande under middels. Elev P5 er usikker på om ho lærer noko av fagskrivinga, men innser etter kvart at behovet for å lesa seg opp på faglege tema i eller til skrivesituasjonar fører til læring, både språkleg og tematisk. Utsegnene frå dei to påbyggelevane syner indirekte at faglæring og fagskriving heng nøye saman og føreset kvarandre. Dette peikar også elev S1 på når ho seier at ho «må jo skriva for å få til faget». Dermed uttrykkjer eleven frå studieførebuande ei mognare forståing av sambandet mellom fagskrivinga og fagkunnskapen og den sentrale rolla fagskrivinga spelar i norskfaget.

Eit anna skilje mellom programområda finn me i bruken av andre hjelpemiddel enn lærebok, eksempeltekstar og skriverammer. Figur 9 viser at litt over halvparten av elevane på



Figur 9. Samanlikning av «andre hjelpemiddel»-bruk blant elevar på studieførebuande og påbygg

studieførebuande nyttar «tidligere innleveringer», «utdelte ark», «andre skulebøker» og «ordbok», men også internett. Dette er faktorar som i stor grad kan knytast til undervisninga. Om kjeldebruk seier elev S1 i intervjuet at det «ikkje så ofte [er] meir enn dei vedlegga me får eller i boka ... – me får jo mange dokument ut av norsklæraren som er god hjelp. Eg brukar ofte dei også.» Ho hentar altså hjelpemidla sine frå sentrum av faget.

Heile 47 % av elevane på studieførebuande brukar ikkje «andre hjelpemiddel». Berre 22 % av påbyggelevane seier det same. Hjå dei resterande 78 % av påbyggelevane, som nyttar «andre hjelpemiddel», er det tre faktorar som går att: internett, ordbok/retteprogram og eigne

tidlegare tekstar. Påbyggelevane viser altså relativt lite til materiale frå undervisninga. Det er interessant at dei ser ut til å ha eit anna tyngdepunkt enn elevane på studieførebuande i jakta på fagstoff, nemleg nettsøk.

Nettsøk kan seiast å ha blitt ein del av det Gee (2015) kallar primærdiskursen, men også i mange skulefaglege tilfelle er det naturleg å søkja informasjon og støtte utanfor lærebøker og undervisningsmateriale. Ein kan likevel spørja om nokon for raskt tyr til nettsøkstrategien. Han kan verka som minste motstands veg og vera eit teikn på skrivarar som ikkje stolar på undervisningsmaterialet, ikkje har sett seg godt nok inn i det, manglar tilstrekkelege skrivestrategiar sjølv eller undervurderer læraren sin faglege autoritet (Kverndokken, 2014).

At såpass mange påbyggelevar tyr til internett, kan altså tyda på at dei ikkje finn lærebøker og anna stoff frå undervisninga tilstrekkeleg eller brukande som emnehjelp. Dette kjem sjølvsagt også an på temaet for oppgåva. Eg er likevel litt skeptisk til at elevlar flytter tyngdepunktet i fagorienteringa si bort frå undervisninga og nærare eit internett utan redaktørar og fagansvarlege. Sjølvsagt er det mange relevante, pålitelege og viktige kjelder å finna, men det kan vera som å gå over bekken etter vatn når lærebøker, utdelte dokument og eigne notat forhåpentleg er lett tilgjengelege. Ei stor mengd upålitelege nettkjelder kan derimot gjera det vanskeleg å finna gull, og kanskje også gjera det meir freistande å plagiera.

Oppsummert ser det ut til at elevane på studieførebuande i større grad held seg til stoff og materiale frå undervisninga. Det er mogleg at beskrivinga av ein heildagsprøve utan tilgang til internett har noko innverknad på desse svara. Likevel ser elevane på studieførebuande i større grad ut til å lena seg på at undervisninga har gjeve dei det dei treng for å skriva gode tekstar, medan påbyggelevane i noko større grad søker ut til å andre kjelder og hjelpemiddel. Nokre ser heller ikkje automatisk samanhangen mellom fagskrivinga og fagkunnskapen. Elevane på studieførebuande gjev i motsetnad til dette uttrykk for større fagleg tryggleik samt større tillit til læraren og den faglege standarden han og ho har sett.

4.3 Støttestrukturar – skriverammer og eksempeltekstar

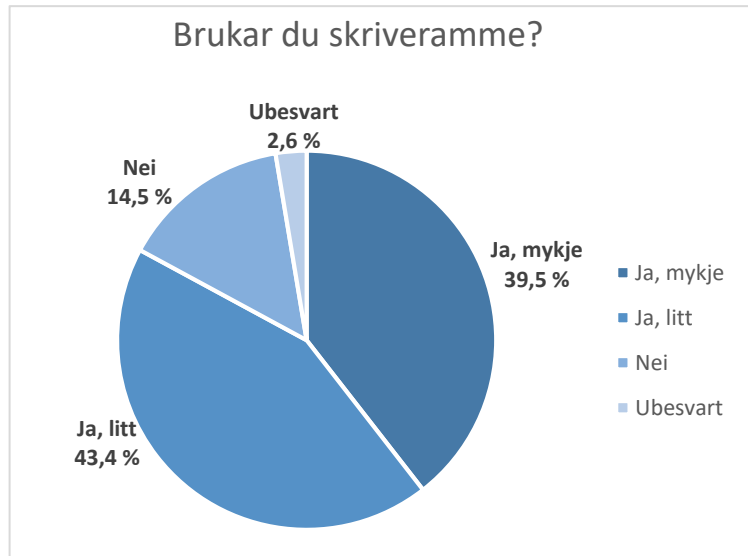
Omgrepet støttestrukturar femner om både skriftlege, munnlege og organisatoriske hjelpemiddel i skrivinga, og er «ei form for assistanse som gjer det mogleg for eleven å fullføre liknande oppgåver seinare» (Håland, 2013, s. 38). Fagspesifikke tekstar har mønster som det er faglæraren sitt ansvar å vidareføra til nye skrivarar (Shanahan & Shanahan, 2008). På vg3 har elevane kome høgt i literacy-pyramiden (sjå figur 2 i kapittel 3.1), men behovet for støttestrukturar blir ikkje mindre om tekstane blir meir fagspesifikke. Det er likevel grunn til å sjå nærare på korleis slike blir brukte av elevar i norskfaget på vg3-nivå. I dette delkapittelet vil eg undersøkje elevane sin bruk av støttestrukturane skriverammer og eksempeltekstar.

4.3.1 Elevar sin bruk av skriverammer

Fleire skriveforskarar trekkjer fram bruk av skriverammer som stillas når arbeidet med ein ny sjanger startar (Wray & Lewis, u.å.; Fones, 2001). På forskingsskulen min ser dette ut til å vera eit svært viktig hjelpemiddel i fagskrivinga, sjølv om sjangrane ikkje er heilt ukjende for dei. Ut frå svara vert både skriverammer og andre støttestrukturar brukte aktivt i store delar av skriveprosessen. Kva for nokre og i kor stor grad kan variera med oppgåva. Skriverammer vert her forstått som eit skjelett eleven kan konstruera teksten sin rundt (Wray & Lewis, u.å.). Dei inneheld både struktur- og språktips som til dømes setningsstartarar og tekstbindarar. Elev S12 fortel at «siden oppgaven var en retorisk analyse brukte jeg både skriverammen og læreboka aktivt.» Kanskje er retorisk analyse ein sjanger der eleven opplever stor grad av faste element og mønster, og dermed kan finna eit etterlengta system i skriveramma. Dermed kan skrivaren konsentrera seg meir om innhaldet enn om strukturen (Wray & Lewis, u.å.).

Skriverammer viser seg å ikkje berre vera ein skrivestrategi for nybyrjarar. Elev S1 seier ho brukar skriverammer i større grad enn før fordi dei faglege krava til tekstane har blitt høgare. Dei vert hennar meistringsstrategi for å overvinna utryggleik knytt til fagskrivinga. Også Shanahan og Shanahan (2008) peikar på behovet for undervisning og støttestrukturar på det øvste og mest fagspesifikke nivået i literacy-pyramiden. Å føra elevane med skriverammer er ein metode for å imøtekoma behovet for fagspesifikk skriveopplæring. I tillegg har saktekst-sjangrar generelt fastare mønster som er meir krevjande å finna ut av enn forteljande sjangrar, og dermed oppstår det eit større behov for skriverammer (Kverndokken, 2014).

Figur 10 syner at om lag 83 % av mine svarpersonar nyttar seg av skriverammer i større eller mindre grad. I svara sine brukar dei fleire synonyme omgrep: tekststillas, oversikt, oppsett, liste over innhald, oppskrift, mal, «formel» og kanskje kan «gode tips og råd» reknast inn her. Ord som «mal» og «formel» impliserer faste mønster som må fylgjast, medan ord som «oversikt» og «gode tips og råd»



Figur 10. Bruk av skriveramme blant alle svarpersonane

indikerer ei meir sjølvstendig tilnærming. Det ser ut til at mange av elevane opplever støttestrukturar som svært nyttige i tekstkonstruksjonen sin. Dei får slik redusert talet på ukjende faktorar og fjerna ein eventuell skrekk for det blanke arket (Wray & Lewis, u.å.) som kan finnast sjølv på øvste trinn i vidaregåande skule.

Skriverammer ser ut til å ha hovudsakleg fem funksjonar i svarpersonane sin skriveprosess:

1. **Struktur:** Skriverammer hjelper eleven til «å holde det strukturert» (elev S15). Fleire av elevane synest at dei får hjelp til å disponera teksten sin og dela inn i avsnitt (mellom anna elev P17). Elev S11 nemner at ho prøvde «å tenkje tretrinnsmodellen», som er dei tre stega «fagord, eksempel, effekt» (elev P17) som typisk vert brukt i analyseoppgåver på vidaregåande nivå. Elev P17 understrekar at ho ikkje fylgjer tretrinnsmodellen slavisk, men brukar han som ei slags «oppskrift».
2. **Innhald:** Skriverammer kan peika på elementa ein tekst i ein bestemt sjanger skal eller bør innehalda. Fleire nemner at skriverammer gjev hjelp til å «hugse viktige moment» (elev S4) eller å ikkje utelata sentrale element (elev S3). Elev P21 «får ideer til kva som kan vere med», og elev P7 får hjelp til plassering av eigne meiningar.
3. **Språk:** Språkleg kan skriverammer bidra med «gode temasetningar» (elev S4) og støtte til «ordval» (elev S13), «bindeord» (elev P8) og «fagord» (elev P9). Elev S9 «brukar setningane som passar inn». Ingen nemner at dei opplever dei føreslegne setningsstartarane som for enkle.
4. **Skjema til utfylling:** Nokre svarer at dei «fyller inn» i skriveramma. Ei skriveramme utforma som ein tabell med både hjelpeord og blanke ruter, inviterer eleven til eiga

skrivning, men er innholdsmessig og strukturelt ganske smal og styrande (Kvern-dokken, 2014). Elev P5 seier eksplisitt at ho «skriv ikkje teksten i skriveramma».

5. **Hugse- eller sjekklister:** Skriverammer kan gje oversyn over teksten som heilskap, og vera «veiledning gjennom skriveprosessen» (elev P17). I både start- og slutfase kan skriverammer fungera som sjekklister. Elev S1 seier i intervjuet at ho er veldig glad i å bruka skriverammer «som sjekklister, at eg har fått med det som eg skal».

Lista ovanfor viser at skriverammer gjev støtte til struktur, innhald og språk, til liks med støttestrukturen eksempeltekstar som blir drøfta i kapittel 4.3.2. Skriverammer har likevel to tilleggsfunksjonar ifylgje mine svarpersonar, nemleg som utfyllingsskjema og hugse- eller sjekklister, og det er desse eg særleg vil drøfta her. Begge dei to funksjonane kan ha bakgrunn i føremål og utforming. Skriverammer kan innehalda forklaringar og stikkord, og dessutan innby til eiga skrivning. Også nytteverdien elevane opplever, er tydeleg, anten skriveramma er sjekklister eller utfyllingsskjema. Eit spørsmål er likevel om begge bruksmåtene er like føremålstenlege og utviklande for skrivekompetansen.

Me skal fyrst sjå på nokre svar som peikar på behovet for skriverammer. Elev P1 «bruker som regel skriveramme dersom det ikke er skriverammer bruker jeg boka.» «Eg skriv slik som skriveramma er skriven», seier elev S6. Også elev P1 viser seg avhengig av støttestruktur: «Sist innlevering hadde vi ikke fått en skriveramme, så jeg brukte en tidligere tekst som mal». Elev S12 resonnerer slik: «Jeg skrev ingen disposisjon siden jeg hadde gode skriveramme». Skriverammene kan altså minimera behovet for å laga sin eigen disposisjon. Vil ikkje dette gå ut over sjølvstendet i teksten? Dei som brukar skriveramma som eit ferdig togge utfyllingsskjema, tek denne arbeidsmåten endå lenger. Då kan bruken av skriverammer bli *instrumentell* slik at han hindrar framdrifta i skriveutviklinga. Rammene kan for mange verka trygge og naudsynne, og kjennast som ei forsikring om at ein kjem i hamn med teksten sin. Dei er likevel ikkje tenkt til å vera utfyllingsskjema (Kringstad & Kvithyld, 2013). Ein kan i verste fall tenkja at skriverammer kan fremja *stillasbinding* og verta eit hinder i skriveutviklinga om elevane lenar seg for mykje på dei. Intensjonen er at skriverammer er svært nyttige som starthjelp (Wray & Lewis, u.å.), som ein reiskap som gjev skrivaren eit bilete av teksten og hjelper til med strukturering og utforming. Målet er likevel at skriverammene skal integrerast i eleven sin eigen fagkunnskap og skrivekompetanse, slik at han og ho etter kvart legg dei til sides og utformar meir sjølvstendige fagtekstar. Er dette gjort klart nok for desse elevane?

Nokre skriparar vil kjenna at rammer blir for tronge, medan andre altså brukar dei skjematisk. Fones (2001) framhevar at intensjonen med skriverammer er å ramma inn oppgåva slik at elevane får fridom til å skriva, men likevel slik at elevane si sjølvstendige tekstskaping vert teken i vare. Skriverammer bør ikkje leggja opp til at elevane sine tekstar vert einsretta eller hindrar dei i å tenkja kritisk og sjølvstendig.

Difor er fleksibiliteten i skriveramma viktig å understreka – eleven må kunna leggja til, trekkja frå og omforma etter behov. Elev S8 fekk ei utfordring då ho ikkje hadde skriveramme til ei bestemt oppgåve. Hennes løysing vart «å skrive slik at eg svarde på det oppgåva spurde om.» Å strukturera etter delspørsmåla i oppgåvebestillinga verkar som ein fornuftig strategi. Likevel kan det synast som om skriveramma meir enn oppgåveformuleringa er styrande for elev S8. Burde det ikkje vore omvendt for skriparar som snart skal avslutta tretten års skulegang?

Eit sjølvstendig, men sentralt punkt er å finna ei «god og passende skriveramme», som elev S9 poengterer. Det er likevel mogleg at skriverammer kan forvirra eller villeia skrivaren, og dermed øydeleggja for bestillinga i ei oppgåve som ofte består av fleire ledd, til dømes analysa og kommentera. Skriveramma må vera tilpassa føremålet og sjangeren (Håland, 2013). Derimot er det verken mogleg eller ynskjeleg å laga skriverammer som dekkjer alle oppgåvevariantar. Dei bør i staden vera så generelle og fleksible (Fones, 2001) at dei gjev eleven dei verktøya ho og han treng for å løysa oppgåva tilfredsstillande. For eleven er det oppgåva eller problemstillinga som skal styra innhald og struktur, og som set grensene for den sjølvstendige og kreative utfoldinga. Støttestrukturar er berre det – støtter, og ikkje styring. Svaret til eleven må vera i tråd med bestillinga i oppgåva, samstundes som elevane vert oppmuntra til å skapa sjølvstendige og reflekterte løysingar.

Elevutsegnene viser at mange av elevane stolar på at dei tilgjengelege hjelpemidla er gode og vil hjelpe dei til målet. Dette høver godt til Wray og Lewis (u.å.) sine påstandar om at skriverammer gjev moglegheiter for velstrukturerte og utfyllande svar. Ein føresetnad er likevel ein lærar som kan forklara bruken. Elev P7 var usikker på korleis skriverammer skulle brukast i starten, og elev P14 er framleis usikker på bruken av skriveramma «tretrinnsmodell». Eit kritisk spørsmål kan dermed vera om eleven har forstått kvifor strukturen i skriveramma er som han er. I si forskning blant andrespråksinnlærarar fann J.A. Swami (2008) at sjangerkunnskap var nyttig for både strukturføremål, mottakarorientering, språkleg medvit og for eit meir heilskapleg bilete av teksten. Usikker bruk av støttestrukturar kan altså ha

samanheng med svak forståing for sjangeren og føremålet, noko som igjen kan henga saman med måten eksempeltekstane blir arbeidde med i klasserommet.

På den andre sida finn me svarpersonar som viser ei meir sjølvstendig tilnærming til skrive-rammer. Ord som «huskeliste» og «sjekklister» kan indikera meir sjølvstendige skrivarar. I intervjuet seier elev S1 at «skriverammer – dei er eg veldig glad i å bruka. Eg føler eg kan bruka dei som sjekklister, at eg har fått med det som eg skal.» Elev S3, som er ein god skrivar, understrekar at fagteksten skal vera hennar eige prosjekt, trass i støttestrukturbruk: «Deretter tar eg utgangspunkt i den tildelte lista over innhald i teksten, medan eg også prøvar å gjera det mitt eige», der eg forstår «den tildelte lista» som ei skriveramme. Dette syner stort medvit om sjølvstende i tekstskapinga. Wray og Lewis (u.å.) sine erfaringar er at gode skrivarar sjeldan har bruk for skriverammer, og at dei i så fall er snare til å integrera den nye sjangeren i sitt eige repertoar på ein meningsfull måte. For middels gode skrivarar og skrivarar som strevar, kan skriverammer vera svært nyttige. I mitt materiale syner også over middels gode skrivarar at dei nyttar og har nytte av skriverammer.

Også andre viser eit meir sjølvstendig forhold til denne forma for stillas, og brukar dei delane dei har behov for. Dei «ser eksempel og får ideer om kva som kan vere med» (elev P21), «berre ser på den for å vite at eg tenker rett på struktur/innhald» (elev P5) og «får inspirasjon til hva eg kan starte setning med» (elev P10). Nokre uttrykkjer seg svært knapt, som elev S6: «Først tenkte eg gjennom kva eg ville skrive, så skreiv eg det.» Når me held dette saman med at elev S6 er ein over middels god skrivar, kan ytringa visa at han både planlegg og gjennomfører på ein sjølvstendig måte. Det går likevel fram av andre svar at han nyttar fleire støttestrukturar «litt» «for å sjå korleis eg sjølv kan skrive ein tekst». Denne skrivaren viser ein kombinasjon av sjølvstende og støtte.

Bruken av skriverammer kan vera både sikring og hindring. Nokre elevar kan ha behov for å høyra at skriverammer er stillas som skal bort når byggverket er ferdig, og at målet er å stå støtt på egne bein som skrivarar.

4.3.2 Elevar sin bruk av eksempeltekstar

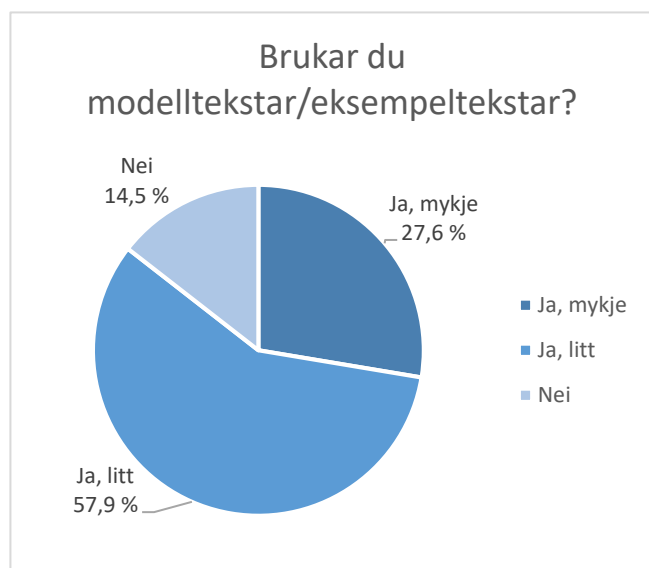
Læreplanane i LK06/13 seier lite om metodar i undervisninga, men «eksempeltekster» er eit unntak. Læraren kan henta tekstdøme frå både elevar og massemedium. I skrivelitteraturen blir både «eksempeltekst» og «modelltekst» brukte som nemningar, men orda kan ha ulike

konnotasjonar. Ein «modell» skaper forventning om mal og mål, eit ideal å strekkja seg etter. Ordet «eksempel» impliserer derimot ei moglegheit blant mange, noko ein kan velja å etterlikna i større eller mindre grad eller kanskje sjå heilt bort ifrå. I denne oppgåva har eg av denne grunn valt å halda meg til omgrepet eksempeltekst. Når kjeldene nyttar omgrepet modelltekst, fylgjer eg likevel desse.

Å lesa og arbeida med eksempeltekstar er ein type fagspesifikk literacy-undervisning, og ein viktig del av førebuingsarbeidet i skriveprosessen (Kringstad & Kvithyld, 2013). Eksempla gjer forventningane til elevtekstane eksplisitte når både innhald og utforming blir visualisert (Blikstad-Balas, 2016).

Nær 86 % av elevane eg spurde, nyttar i større eller mindre grad eksempeltekstar før eller undervegs i skriveprosessen sin, slik figur 11 viser. Dei resterande 14 % har valt vekk denne forma for støtte.

Basert på svara i mitt materiale kan den viktigaste funksjonen til eksempeltekstar vera *inspirasjon* til eigen tekst. Dette ordet er ein gjengangar i elevsvara. Elev P21 ser korleis tidlegare elevar har løyst oppgåvene, og elev S3 finn noko å strekkja seg etter. Svarpersonane skriv at dei får inspirasjon på fleire område, slik som:



Figur 11. Bruk av eksempeltekstar blant alle svarpersonane

1. **Struktur:** Elev S2 «skriv ofte i same rekkefølge som i modellteksten», og fleire brukar oppsettet i eksempla som mal for å skriva strukturert.
2. **Språk:** Elev S1 og S15 hentar tips til formuleringar, medan elev S4 får «idear til fagleg språkbruk». Elev P12 «ser hvordan jeg skal skrive», og elev P17 utvidar ordtilfanget i sin eigen tekst «gjennom lignende tekster».
3. **Innhald:** Elev S11 ser etter korleis det er argumentert i eksempelteksten og korleis verkemiddel er kommenterte. Elev S9 «ser på kor mykje eg skal skrive på kvart avsnitt».

Eksempeltekstar vert altså brukte som inspirasjon på dei tre hovudfelte ein norskfagleg tekst vert vurdert etter: struktur, språk og innhald. Inspirasjonen kan eleven henta inn undervegs i skriveprosessen, men vel så gjerne på førehand, slik elev S5 peikar på. Torvatn (2008) understrekar at aktivt arbeid med og dekonstruksjon av eksempeltekstar på førehand er naudsynt for at elevane skal bli i stand til å bruka trekka i eigne tekstar. Elevane S1 og S3 seier i intervjuet at arbeid med modelltekstar er veldig greitt som «førarbeid i timane». For elev S3, som er ein god skrivar, ser dette førarbeidet ut til å gje eit tilstrekkeleg bilete før eiga tekstbygging.

Eit klassemiljø med elevar som bidreg og deler undervegs i skriveopplæringa, kan fremja skriveglede og fungera som ein indre motivator (elev S3). Å lesa tekstar skrivne av medelevar er med på å forma biletet av den gode teksten, og kan vera til nytte i eleven si eiga skrivning (Fjørtoft, 2014). Dette ser ut til å vera sjeldan vare i dei klassane eg har undersøkt. I skrivetimar der elevane blir oppfordra til å dela avsnitt dei har skrive, er det få som torer å visa fram teksten sin for heile klassen, erfarer elev S3. Ho trur det er ein smitteeffekt her – vil ikkje den eine, så vil ikkje den andre heller. I staden les dei eksempeltekstar skrivne av tidlegare elevar, og undersøker sterke og svake sider ved dei. Det kan likevel henda klassen går glipp av verdfull inspirasjon og støtte når dei er såpass tilbakehaldne. Delinga kan også bli mindre skremmande om ho vert organisert i mindre grupper og ikkje i samla klasse.

Elev S3 framhevar vidare at ved å lesa og snakka om eksempeltekstar lærer ho «mykje om korleis me kan skriva og kva me bør fokusera på». Gode eksempel viser korleis tekstar kan sjå ut i praksis. Når elevane med tida blir betre skrivarar, blir også eksempeltekstane betre, understrekar ho. Dette kan inspirera og motivera, og gje henne noko å strekkja seg etter: «Kan dei skriva så bra, kan me i alle fall prøva å nærma oss noko.» Elev S3 viser ei sjølvstendig haldning til bruk av eksempeltekstar, og på heildagsprøvar prioriterer ho ikkje å sjå på dei. I IMSCI-modellen til Read (2010) er dekonstruksjon av eksempeltekstar fyrste steg i sjangeropplæringa, og ein strategi lærar og elevar utfører i lag, slik også desse svarpersonane framstiller det.

Svar frå andre av elevane viser likevel aktiv bruk av eksempeltekstar også i sjølve skriveprosessen, som hjelp til både struktur, innhald og språk. Elev P17 «fant også eksempeltekster underveis», elev S14 «liker å følge en modelltekst» og elev S9 «bruker modelltekst gjennom heile prosessen». Dette verkar trygt. Det kan også ha samanheng med dei stadig meir fagspesifikke krava øvst i literacy-pyramiden (Shanahan & Shanahan, 2008).

Elev P11 skriv at han brukar modellteksten aktivt og «ser på fagbegrep, innhold og sammenlikner min egen tekst». På denne måten vil det truleg vera fleire spor frå eksempla i elevtekstane. Standardisering og imitasjon vil alltid vera ein fare når eksempeltekstar er tilgjengelege (Fones, 2001). Av denne grunn er det viktig at elevane har tilgang til fleire eksempel som viser at det er fleire vegar til målet. Elev P7 understrekar faren for å herma etter eksempelteksten ved berre å byta ut nokre ord, og ho prøver difor å ikkje bruka dei så mykje. Det vil likevel vera eit spenn mellom å herma etter andre og å skapa sjølv, det Kverndokken kallar «reflekterende imitasjonslæring» (Kverndokken, 2014, s. 53). Målet er å frigjera seg frå rammene og verta ein stadig meir sjølvstendig skriivar. Elev P7 er ein middels god skriivar som uttrykkjer at ho strevar med skrivinga i norskfaget. Haldninga til eksempeltekstar syner likevel ei sjølvstendig tilnærming og medvit om at teksten hennar skal stå på egne bein og ikkje vera kopi av andre sitt arbeid.

Kva for tekstar som blir trekte fram som eksempel i klassen, spelar ei stor rolle. Elev P7 synest utvalet kan bli noko smalt:

Dei tek ofte tekstar frå tidlegare elevar. Men eg synest det er veldig dumt slik som dei gjer det, for dei tek nesten berre seksar-tekstar. Så når dei les dei opp, så er det jo for oss som er litt lågare nede – det er jo heilt gresk, det dei les, eigentleg, mykje av det. Eg blir veldig sånn – hæh, dette kjem eg aldri til å få til. Dei kunne kanskje hatt to eller tre eksempeltekstar, så du kunne høyra kva nivå du cirka låg på og kva du kunne jobba med. Viss dei les ein toar-tekst, så kunne dei fortalt at for å få tre så må du ha meir fagspråk, betre avsnitt, teiknsetting, sånne ting (Elev P7, vedlegg 7).

Denne utsegna frå intervjuet trekkjer fram mange forhold ved utvalet av tekstdøme. For det fyrste peikar ho på at eksempla er tidlegare elevtekstar, truleg frå eigen skule, læreboka eller eksamenssvar publisert av Utdanningsdirektoratet. Skrivaren er då på om lag same faglege og mentale nivå som dagens elevar, og tekstane er produserte i ein skulekontekst. Dermed vert dei oppfatta som realistiske mønster som ligg innanfor elevane si næraste utviklingssone (Vygotskij, 1962, i Dixon-Krauss, 1996). Retorikaren Jonas Bakken (2014) byggjer på gammal retorisk tradisjon når han peikar på at også læraren bør skriva nokre av eksempeltekstane. Dei trekka ein ynskjer elevane skal herma etter, kan bli eksemplifiserte på betre måtar i konstruerte lærartekstar enn i autentiske tekstar.

Dinest peikar elev P7 på at alle eksempla ho har fått utdelt, ligg på eit høgt fagleg nivå. Elevane P18 og P19 nemner også at dei ser på trekk ved «gode» modelltekstar. Når læraren

har valt ut berre over middels-tekstar, kan det skuldast at behovet for å setja opp ein fagleg standard. Også dei beste skrivarane skal ha eit ideal å strekkja seg etter. Det er heller ikkje rart om det finst ein viss motvilje mot å leggja lista for lågt gjennom tekstar med veikskapar og trekk ein ikkje ynskjer vidareførte. Samstundes kan kontrastering av tekstar på ulike nivå føra til at både gode og dårlege trekk trer klårare fram i lyset gjennom «kvalifiserte tekstsamtaler styrt av læreren» (Kverndokken, 2014, s. 40). Gjennom arbeidet i klasserommet bør ein difor sjå på både sterke og svake sider ved eksempeltekstane. Effekten av modelltekstbruk i klasserommet ligg nemleg i dei forklaringane og instruksjonane som fylgjer med (Storalek, 1994, i Håland, 2013).

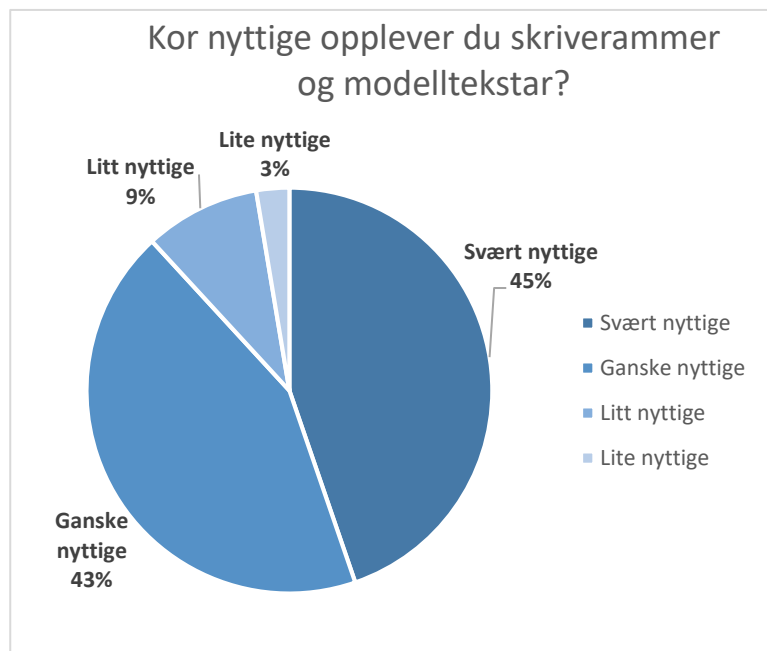
For mange elevar vil såkalla seksartekstar verta for avanserte og for langt ifrå deira eige meistringsnivå. Dei fleste vil heller ikkje ha karakteren seks som mål, eller ha føresetnader for å klara høg måloppnåing. Når gapet mellom eleven sitt nivå og modelleringa vert for stort, vil det ikkje føra til læring (Vygotkij et al, 1978, i Kverndokken, 2014). Charney og Carlson konkluderte likevel sin studie i 1995 med at det er råd å laga nye strukturar og byggja vidare på strukturar og formuleringar studenten alt kan ved bruk av modelltekstar (Håland, 2013). For å tilpassa opplæringa til elevgruppa, bør ein arbeida med tekstar med ulike kvalitetar og på ulike nivå. Til dømes kan middels tekstar synleggjera eit meir realistisk nivå for mange, og vera innanfor den næraste utviklingssona deira (Vygotkij, 1962, i Dixon-Krauss, 1996).

Kvifor nokon vel å *ikkje* bruka eksempeltekstar, blir berre spekulasjonar. Dei kan likevel ha vore nyttige for elevane på eit tidlegare stadium, men no mot slutten av vg3 synast tronge, ulaglege, uoppnåelege eller uaktuelle. Ei anna mogleg forklaring kan vera manglande ynske om å strekkja seg mot eit høgare fagleg nivå. Det ein kan håpa på, er at eleven har lausrive seg frå dei fordi han har arbeidd seg fram til ein meir sjølvstendig skrivekompetanse. Kanskje burde fleire vore komne til dette stadiet av sjølvstende?

Truleg vil dei fleste ha nytte av eksempeltekstar i arbeidet med nye sjantrar. Det er dessutan viktig at elevane møter tekstar som kjennest oppnåelege heller enn ideelle. Til saman kan eksempla visa løysingar på ulike måtar og ulike nivå for at alle skal finna noko som det er mogleg å strekkja seg etter.

4.3.3 Elevar om nytteverdi av skriverammer og eksempeltekstar

Skriving utan rammer kan vera «som å sende elever i båt på havet uten årer», seier Kvern-dokken (2014, s. 45). Elevane i mitt materiale ser ut til å oppleva at støttestrukturar som eksempeltekstar og skriverammer er gode å ha, også ved terminprøvar. 45 % meiner at dei er «svært nyttige», medan berre 3 % synest dei er unyttige. Dette er framstilt i figur 12.



Figur 12. Opplevd nytteverdi av skriverammer og modelltekstar blant alle svarpersonane

Elev P7 seier i intervjuet at ho

er særst nógd med dei skriverammene ho har, og meiner ho har hatt veldig god bruk for dei. For elev S1 har bruken av skriverammer auka dei siste åra på grunn av teksttypane og auka krav til fagleg innhald i tekstane på vg3. Dette samsvarer med det auka behovet for fagspesifikk skriveundervisning toppen av literacy-pyramiden (Shanahan & Shanahan, 2008). For desse elevane har altså skriverammer stor opplevd nytteverdi.

Vidare kan det sjå ut til at bruken av skriverammer for ein del av elevane ikkje har endra seg nemneverdig i løpet av skuleåret. Elev P5 synest skriverammene er like nyttige no på våren som dei var på hausten. Rett før spørjeundersøkinga gjennomførte elevane vårens terminprøve i norsk hovudmål. På dette tidspunktet er nok mykje av den fagspesifikke skriveopplæringa unnagjort. Likevel svarer elevane at dei framleis brukar skriverammer i utstrekt grad. Dette er overraskande halde saman med intensjonen (Wray & Lewis, u.å.; Dysthe & Hertzberg, 2014). Gjennom skriveopplæringa skal tekstsjangrane internaliserast og støttestrukturane bli unødvendige. I mitt materiale ser det ikkje slik ut.

At støttestrukturar aktivt vert brukt av svært mange heilt opp mot og kanskje på eksamen, kan ha fleire årsaker. Kringstad & Kvithyld (2013) understrekar at elevane må skriva mykje for å læra å skriva, og ein kan spørja om dei får øvd nok. For ein del vil støttestrukturane vera minste motstands veg. Dei mange skrivehandlingane og sjangrane som læreplanen (LK06/13)

legg opp til, kan hindra tilstrekkeleg internalisering av sjangertrekk. Dessutan kan gode skriverammer gjera arbeidet med eigen disposisjon mindre påkravd. I tillegg kan eleven sjå på skriverammer som ein tryggleik og ei forsikring om at ein gjer det som vert venta. Den fagspesifikke skrivinga er krevjande. Medvitet om at det er ei vurdering med karakter i andre enden kan halda elevane innanfor skriverammene. Kan nokon faktisk tru at skriverammene er absolutte? Utanfor oppmerkte stiar er det mogleg å bli usikker på både innhald og struktur, og kanskje kan nokre også ha ei oppleving av å setja karakteren på spel.

På den andre sida kan ein del elevar oppleva eksempeltekstar som hindring meir enn hjelp. Elev P18, som er ein middels skrivjar, synest det er vanskeleg «når man bruker andre eksempeltekster ved f.eks. novelleanalyse» og «når man må følge en «instruks» på hvordan man må skrive teksten», men skriv også at han brukar ein «veldig god modelltekst». Denne eleven verkar tvisynt og ser nokre støtter som gode medan andre er tvangstrøyer. Det er likevel ikkje typisk for svara i materialet mitt.

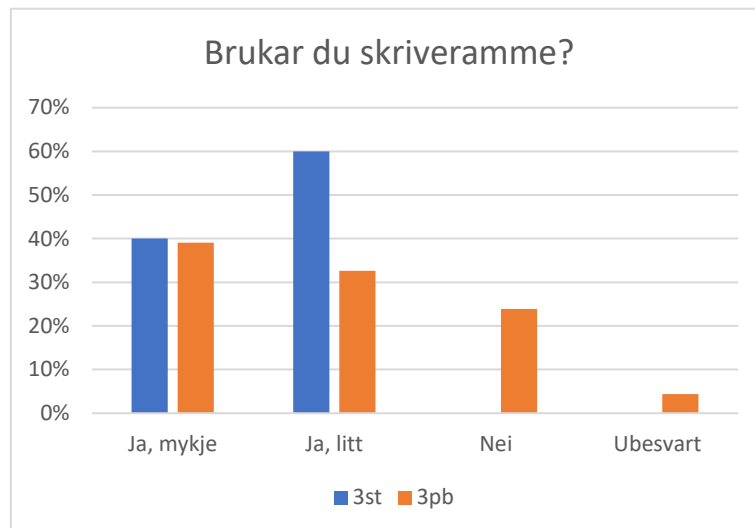
Dei elevane i mitt materiale som i minst grad brukar støttestrukturar, er dei som får dei svakaste resultatane. Elev P6 skriv etter innfallsmetoden og utan støttestrukturar, og reviderer berre rettskrivinga. Likevel meiner ho eksempeltekstar er nyttige. Det er mogleg at meir aktiv bruk av slike kunne gjeve eleven eit klarare bilete av den faglege diskursen og større moglegheiter for framgang i den næraste utviklingssona (Håland, 2013).

Wray & Lewis (u.å.) påstår at skriverammene er mest til nytte for middels og under middels gode skrivjarar, fordi dei gode skrivjarane er raskare til å integrera nye sjangrar. Sambandet mellom karakternivå og bruk av støttestrukturar er likevel litt annleis i mitt materiale, der også ein del av dei gode skrivjarane nyttar skriverammer i utstrekt grad. I den studieførebuande klassen får 40 % over middels karakter mot 17 % i påbyggklassen (jf. tabell 4 i kapittel 2.1). Kanskje er det skriverammene som har hjelpt «elevane til å nå de målene de kanskje elles ikkje ville ha nådd» (Skrivesenteret, i Kverndokken, 2014, s. 41).

Håland (2013) konkluderer med at dei forskjellige støttestrukturane til saman viser fram ulikskapar og fungerer som inspirasjon i staden for å leggja opp til reproduksjon. Dette vil også gje rom for større sjølvstende. I mitt materiale er det middels skrivjarar som i størst grad gjer seg nytte av støttestrukturane, over middels skrivjarar nyttar dei i noko mindre grad, men framleis ganske mykje, mens dei svakaste skrivjarane nyttar dei minst. Dette er ikkje heilt i tråd med tanken om at svake og middels skrivjarar vil ha mest nytte av støttestrukturar.

4.3.4 Skilnader mellom dei to programområda – funn og tendensar

Både skriverammer og eksempeltekstar blir brukte av elevane på begge programområda, men i ulik mengd og på ulik måte. Ikkje alle påbyggelevnar nyttar skriverammer, og dei gjer det på ein litt meir skjematisk måte enn elevane på studieførebuande. Påbyggelevane uttrykkjer seg også litt meir generelt og mindre presist om måten dei brukar eksempeltekstar på.



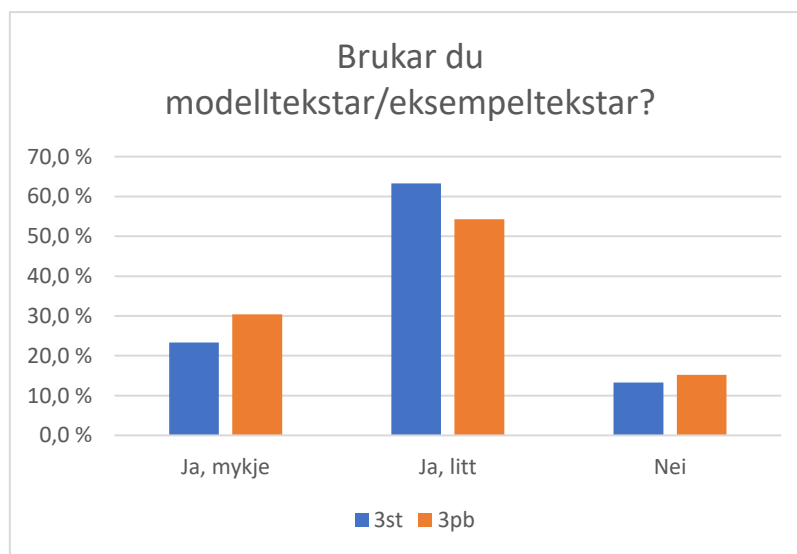
Figur 13. Samanlikning av skriverammebruk på studieførebuande og påbygg

Støttestrukturen skriveramme nyttar *alle* elevane i studieførebuingsklassen seg av, anten «litt» (60 %) eller «mykje» (40 %). Dei er også medvitne denne skrivestrategien sidan mange nemner han i friteksten på spørsmål 1. Skilnaden i bruksgrad mellom elevane på studieførebuande og påbyggelevane er framstilt i figur 13. Av påbyggelevane er det om lag 24 % som ikkje nyttar skriveramme. Desse kan karakteriserast som middels til under middels skrivarar.

Også bruksmåten for skriverammer er noko ulik mellom elevane på dei to programområda. 17 % av påbyggelevane ser i henne eit utfyllingsskjema og nyttar henne som det. Ein av elevane meiner det er vanskeleg å byrja utan slik hjelp. På denne måten bind dei seg tett til støttestrukturen og ser ut til å tenkja på han som ein slags fasit. Eit fellestrekk er at dei brukar skriveramma mykje og får middels karakterar. Denne utstrekte bruken kan vera årsak til at karakterane deira er verken verre eller betre. For nokre kan det vera stillaset som har fått orden på teksten, for andre kan det ha verka hemmande på sjølvstendet. Utfyllingsmetoden peikar likevel i retning av instrumentalisme.

Elevane på studieførebuande brukar i staden formuleringar om å «få oversikt» og «hugse viktige moment» om sin bruk av skriverammer. Desse tyder på noko meir sjølvstendig bruk. Skriveramma kan vera mest som ei hugseliste eller sjekklister, men ikkje som eit avgjerande startpunkt i tekstarbeidet. Det ser ut til elevane på studieførebuande stiller seg noko friare til skriverammer, og nyttar dei som støtte til utvalde punkt meir enn som fastlagde mønster.

Når det gjeld eksempeltekstar, viser figur 14 at elevane på begge programområda gjer seg nytte av dette i nokså lik grad. Skilnaden kan liggja meir i bruksmåten og korleis dei uttrykkjer seg om han. Elevar på studieførebuande peikar på at dei får idear til argumentasjon og kommentarar, samt fagleg språkbruk og gode formuleringar. Dette er relativt konkrete og faglege opplysningar om bruksmåten. Påbyggelevane er derimot meir generelle i sine utsegner. Mange «ser hvordan vi skal skrive», og hentar generell inspirasjon og strukturhjelp. Skilnadene i uttrykksmåte kan peika på eit noko høgare medvit om egne skrivestrategiar hjå elevar på studieførebuande.



Figur 14. Samanlikning av eksempeltekstbruk på studieførebuande og påbygg

Summerer me opp bruken av støttestrukturar, er tendensen at påbyggelevane i mindre grad brukar skriverammer, eller brukar dei på ein meir usjølvstendig måte. Elevane som får dei lågaste karakterane, gjer seg minst nytte av skriverammer. Elevane på studieførebuande uttrykkjer seg meir presist om støttestrukturbruken, og viser meir sjølvstende i bruksmåten.

4.4 Tilbakemelding og tekstrevisjon – formativ vurdering

Formativ vurdering i skulen kan beskrivast som respons på tekst med det føremålet at teksten skal reviderast og forbetrast, og eleven skal bli ein betre skrivar (Kvithyld & Aasen, 2011). Summativ vurdering er derimot ei sluttvurdering som kan grunngje ein karakter. I min analyse vil eg sjå mest på formativ vurdering fordi det er slik tilbakemelding som skal hjelpe elevane til å utvikla skrivekompetansen sin. Om elevane er klar over skiljet mellom formativ og summativ vurdering, er noko usikkert. Det er uansett viktig at elevane veit kva kriterium tekstane deira blir målte etter. Matre og Solheim seier det slik:

Både grunnlaget for vurderinga og formidlinga av denne er avgjerande for at læraren sin respons skal bli eit relevant svar på eleven sine ytringar – og for at eleven skal bli i stand til å ta i mot og ta i bruk vurderingane i den vidare skriveutviklinga si (Matre & Solheim, 2014, s. 219).

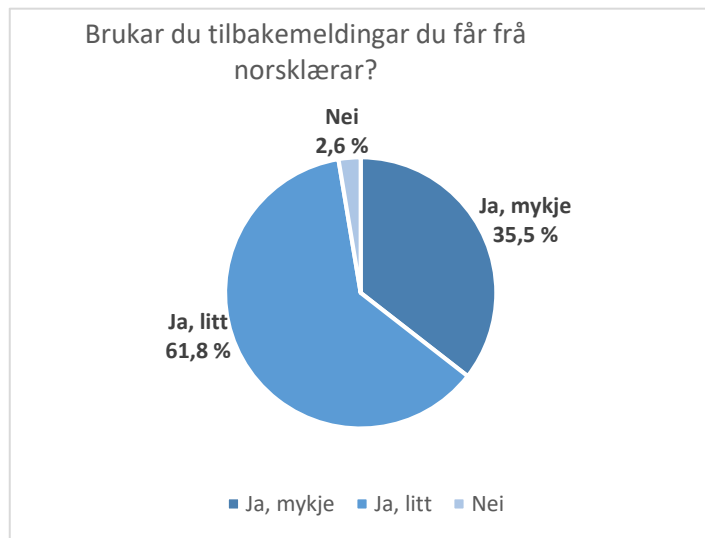
Skal eleven auka skrivekompetansen sin, må læraren treffa eleven der han er i skriveprosessen og teksten, og gje respons som er forståeleg og brukbar. Kvithyld og Aasen (2011) har ut frå ei mengd forskning utvikla fem tesar for «funksjonell respons på elevtekster» (s. 10). Kort sagt understrekar desse tesane at responsen må bli gjeven undervegs i skriveprosessen, og at han må vera selektiv og dialogisk samt revisjons- og læringsfremjande.

4.4.1 Elevar sin bruk av tilbakemelding

Så godt som alle elevane i mitt materiale nyttar seg av læraren sine tilbakemeldingar på teksten. Ifylgje svara i mitt materiale har tilbakemeldinga desse fire hovudfunksjonane:

1. Å visa forbetningspunkt i teksten
2. Å visa feil som bør rettast og ikkje gjerast neste gong
3. Å visa kva ein bør halda fram med
4. Å rettleia slik at skrivaren utviklar seg

Ein svært stor del av elevane meiner at å visa forbetringspunkt er den viktigaste funksjonen til lærarresponsen. Slik får dei veta kva dei kan bli betre på og arbeida vidare med. Elev S1 «fokuserer ekstra på disse områdene» som er kommentert og «synest lærarane er gode til å skriva på tekstane og kommentera, både undervegs [= kommentarar i margen], men også ha oppsummering på slutten om nokre ting som er bra, men også om det som kan jobbast med». Som framstilt i figur 15 er det 35 % av svarpersonane som brukar tilbakemeldinga «mykje», og 62 % som brukar henne «litt».



Figur 15. Bruk av tilbakemeldingar blant alle svarpersonane

Selektiv respons, som er tese nummer to hjå Kvithyld & Aasen (2011), er å peika på område i teksten der eleven alt er i gang og har moglegheit til å utvikla vidare. Det betyr at læraren ikkje responderer på alt, men vel ut nokre få fokusområde som viser vekstpotensiale (Dysthe & Hertzberg, 2014). Dette høver også med Vygotskijs teori om å peika mot den næraste utviklingssona (1962, i Dixon-Krauss, 1996). Dermed skal tilbakemeldinga bli individuell og tilpassa nivået til den enkelte eleven, men også tilpassa oppgåva, skrivesituasjonen og nivået ein kan forventa på det aktuelle klassetrinnet.

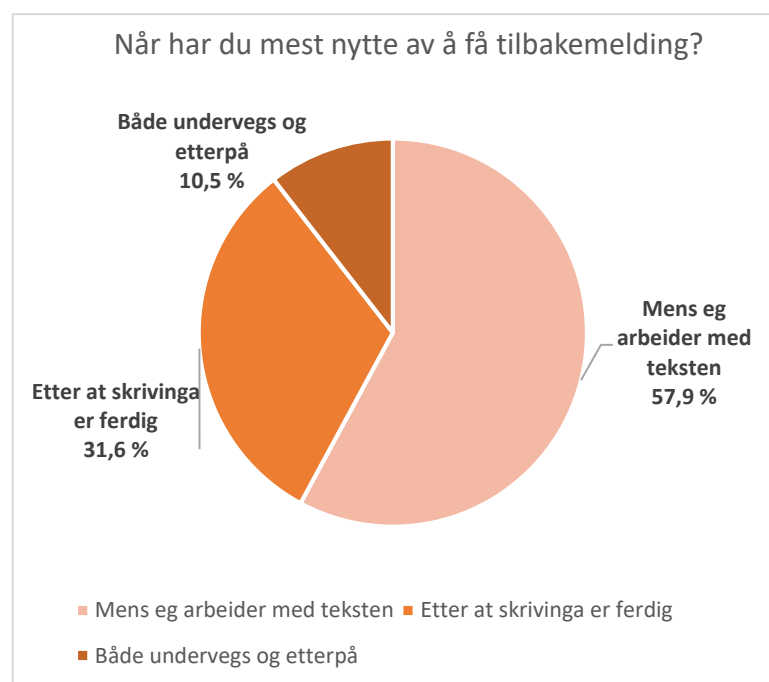
Elev P12 synest likevel at det kan vera vanskeleg å «forstå hva læreren vil at jeg skal gjøre bedre». Fleire av elevane nyttar verbet «prøva» om å nytta tilbakemeldinga, som kan bety at dei ikkje heilt har trua på å lukkast. Dette viser også kor viktig tese fem er. Ho understrekar at læraren må formulera seg konkret og relevant og balansera mellom ris og ros (Kvithyld & Aasen, 2011). Konkrete margkommentarar, som ofte er knytte til spesifikke sider ved teksten, har vist seg å fungera betre enn sluttkommentarar (Solheim & Matre, 2014).

Vidare nemner fleire av elevane feilretting i etterkant av tilbakemeldinga. Elev S11 ser kva han kan læra av feila sine, andre rettar feil og vil unngå same feil i framtida. Elevane S4 og P16 nemner eksplisitt retting av skrive- eller grammatikkfeil. At tekstrevisjon berre tyder å ordna rettskrivinga, er ei typisk feilslutning av svake skrivarar som ikkje innser at revisjon

rører ved alle aspekt av teksten (Kringstad & Kvithyld, 2014). Ingen av elevane i mitt materiale nemner eksplisitt tilbakemelding som gjeld struktur og innhald, forhold som det er meir krevjande å endra på.

Likevel er det ein stor del av elevane som uttrykkjer at dei har tenkt å nytta kommentarane når dei skriv *neste* tekst i norskfaget. Ingen nemner eksplisitt at teksten dei har fått tilbakemelding på, skal reviderast og leverast inn på nytt. Det kan altså sjå ut til at det er den *summative* tilbakemeldinga ein stor del legg til grunn for bruk av tilbakemelding. Dette kan skuldast at dei har hatt den eksamensliknande terminprøven i tankane då dei skreiv, der moglegheita for respons undervegs er lita. Skiljet mellom summativ og formativ vurdering kan vera uklart (Kvithyld & Aasen, 2011). Ifylgje Dysthe & Hertzberg (2014) ligg læringseffekten av tilbakemelding i at eleven faktisk reviderer etter responsen og leverer inn på nytt. Summativ respons har dermed liten læringseffekt. Effekstudiar viser at tilbakemeldingar ofte er konkret knytte til den bestemte teksten, i tillegg til at kompleksiteten i sjølve teksten gjer den «generelle og overførbare læringsverdien» liten (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 11). Likevel uttrykkjer elev P5 i intervjuet at summativ vurdering for hennar del verkar fordi læraren skriv veldig gode tilbakemeldingar som ho opplever at ho kan nytta i neste skriveoppgåve. Kommentrarane er konkrete og overførbare, «ja, lette å bruka», meiner ho, og er nøgd med å få dei når teksten er ferdig frå hennar side.

Diagrammet i figur 16 syner at om lag 58 % av elevane ynskjer seg respons frå lærar undervegs i tekstarbeidet. Dette er også poenget i den fyrste av dei fem responstesane til Kvithyld og Aasen (2011). Undervegs-kommentarar gjev eleven sjansen til å revidera teksten, få meistringskjensle og erfaringar til bruk i komande skrive-situasjonar. Dessutan vil ytterlegare 10-11 % av elevane ha summativ vurdering i tillegg. Om lag to tredelar synest altså at

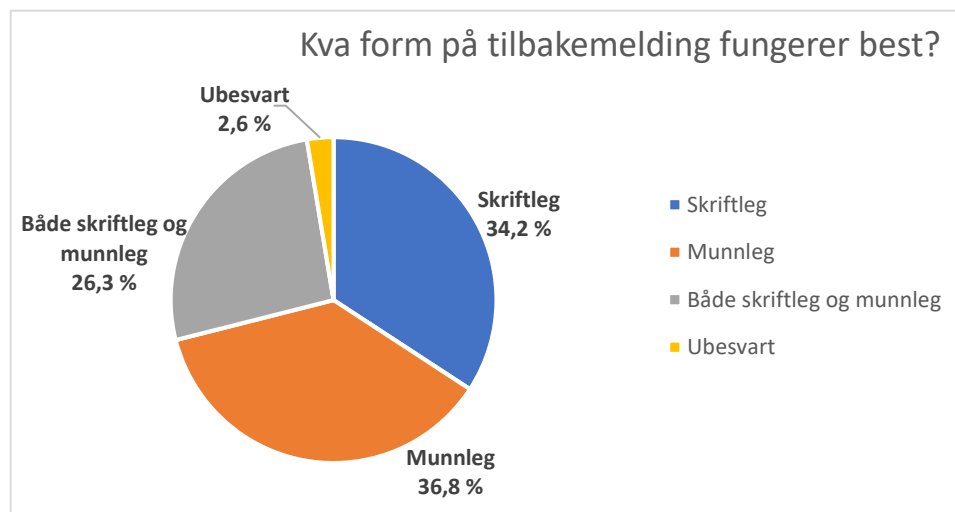


Figur 16. Ideelt tidspunkt for tilbakemelding blant alle svarpersonane

tilbakemelding undervegs er mest nyttig. Berre om lag ein tredel føretrekkjer tilbakemelding etter at teksten er ferdig.

Den tredje responstesen (Kvithyld & Aasen, 2011) nemner elev S8: Tilbakemeldinga skal visa kva ein bør halda fram med. Oppsummert viser undersøkinga mi likevel at berre eit fåtal av elevane synest ros er viktigast. I staden føretrekkjer dei råd og påpeiking av feil. Om lag halvparten svarer at dei ynskjer seg litt av alt, altså både ros, råd og påpeiking av feil. Elev S1 synest det er «veldig greitt» når læraren konkret kommenterer at «dette her er bra, dette klarer du», medan elev P7 saknar ros for å ha forbetra forhold som læraren tidlegare har kommentert. Det ligg også motivasjon i at eleven blir gjort merksam på dei delane som fungerer godt. Då kan det vera lettare for eleven å endra på det som fungerer mindre godt. Den fjerde tesen om god respons peikar då også på at responsen må verka motiverande, og at haldningane til revisjon må arbeidast med i klassen (Kvithyld & Aasen, 2011).

Respons kan bli gjeven munnleg eller skriftleg, monologisk eller dialogisk. Figur 17 illustrerer at 63 % av mine svarpersonar føretrekkjer munnleg respons, gjerne i kombinasjon med skriftleg. Berre ein tredel synest det er tilstrekkeleg med skriftleg respons. Ifylgje Kvithyld & Aasens tese tre (2011) er dialogen ein viktig del av effektfull tilbakemelding.



Figur 17 Ynskt form på tilbakemeldinga blant alle svarpersonane

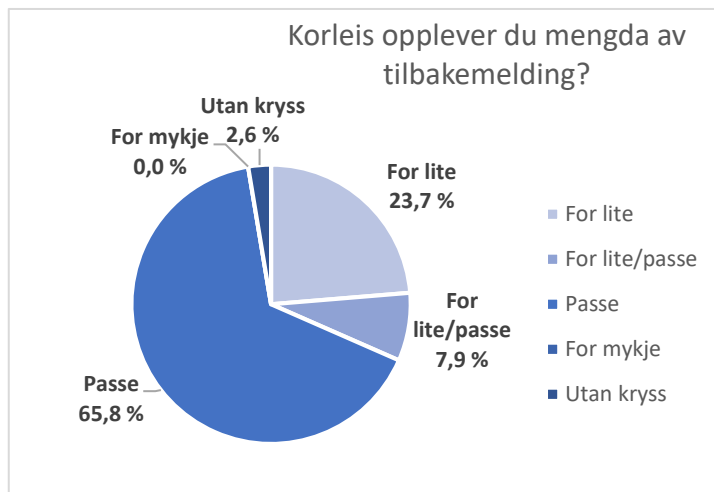
Ut frå mitt materiale går det føre seg ein viss dialog om tekstar undervegs i skriveprosessen, på initiativ frå både lærar og elev. Elev P7 seier at ho nok kunne bede om meir hjelp undervegs i skrivinga, men då er ho så langt inni si eiga boble at ho gløymer det ut. Også elev S3 meiner at ho kunne nytta læraren meir undervegs. Av røynsle veit ho at ein liten samtale med

læraren kan gje nye idear, for «du ser jo ikkje alt sjølv, det er så mange puslebetar». Elev S1 er glad for moglegheita til å spørja om hjelp: «Viss det for eksempel er ein setning som eg ikkje føler heilt stemmer, kan eg få hjelp til akkurat det avsnittet, å formulera det», seier ho i intervjuet. Formativ vurdering verkar ikkje som ei fast rutine blant dei eg har spurt, men er noko ein kan nytta seg av ved høve og behov.

Nesten ein tredel kunne ynskt seg noko meir tilbakemelding, slik det kjem fram i figur 18. Ingen synest at dei får for mykje tilbakemelding.

Er så rettleiinga gjennom tilbakemeldingane utviklande for skrivaren, slik nokon av elevane peikar på at ho skal vera? At storparten nyttar tilbakemeldinga fortel at lærarresponsen er meiningsfull, og dette kan auka

metaperspektivet deira på tekst (Skjelbred, 2014). Nokre ser ut til å ta til seg kommentarane dei får, medan andre «prøver» å nytta seg av hjelpa. At ein tredel synest dei får for lite respons, peikar likevel på behovet elevane har. Dette kan læraren utnytta for å hjelpa elevskrivarane vidare. Svara i mitt materiale peikar oftast på den summative vurderinga, og det kan vera rom for å nytta formativ vurdering i større grad for å auka læringseffekten.



Figur 18. Opplevd mengd av tilbakemelding blant alle svarpersonane

4.4.2 Elevar sin revisjonskompetanse

Revisjonskompetanse inneber å ha «strategier som gjør en i stand til å vurdere og forandre uttrykksmåter i tekster» (Kringstad & Kvithyld, 2014, s. 21). Dermed treng ein også lesekompetanse og medvit om at meining kan uttrykkjast på mange måtar. Målet med å revidera er at både teksten og eleven sin skrivekompetanse skal utviklast (Kringstad & Kvithyld, 2014). For å kunna seia noko om elevane sin revisjonskompetanse, har eg fyrst undersøkt om dei skildrar skriveprosessen lineært eller hierarkisk. Deretter ser eg på kva delar av teksten svarpersonane seier at dei reviderer.

Skriverekkefylgja ser ut til å vera lineær for mange av elevane, og ein av dei oppsummerer kort med at «så skreiv eg teksten». Elev P4 «begynnte med innledning, hovudel, avslutting og overskrift sist», og elev S1 «skriv i kronologisk rekkefølge de ulike avsnitta». Det er svake skrivarar som oftast nyttar seg av lineariteten idefase, skrivefase og til slutt revisjonsfase (Fjørtoft, 2014), og dei vil ofte ha ei svært avgrensa forståing for kva revisjon inneber (Kringstad & Kvithyld, 2014).

Mognare skrivarar kan i større grad veksla mellom fasane (Fjørtoft, 2014), og mellom overordna og underordna nivå i teksten. Dei vil dermed ha ein meir hierarkisk prosess i utviklinga av teksten, slik den kognitive skriveteorien skildrar det (Flower & Hayes, 1981). Lineariteten kan bli broten ved veksling mellom innleiing og hovuddel. Elev P9 kjem tilbake til innleiinga for å skapa den rauden tråden. Elev P22 startar «litt på innledningen men syns den er vanskelig (så fortsetter bare med hovuddelen) og kommer og senere tilbake til innledningsdelen». Elev P5 fortel at «eg skreiv innleiing → hovuddel → avslutning, så gjekk eg tilbake til hovuddelen for å skrive eit avsnitt om verkemiddel som eg hadde hoppa over fordi det var vanskeleg.» Desse ser ut til å veksla mellom skrivning og revisjon i nokon grad, og utnyttar at tida og arbeidet med stoffet utviklar nye tankar og mål gjennom heile skriveprosessen (Flower & Hayes, 1981).

Avslutningsavsnittet og overskrifta ser ut til å vera noko av det siste som blir skrive. Elev S11 «venta med overskrifta for å komme på den beste treffande tematiske tittelen». Elev P23 synest «avslutningene mine blir mange ganger korte og lite gjennomtenkte da jeg begynner å gå lei.» Det er eit viktig poeng at elevane får fullføra tekstane sine (Kringstad & Kvithyld, 2014), og at det blir arbeidd med slutføring i klasserommet. Det er på den måten elevane kan opparbeida seg strategiar for dette. Dette er både viktig og krevjande, og revisjon må leggjast fram som ein naudsynt og sjølvsgagt del av skriveprosessen. Å skriva og sletta for så å skriva på nytt og gjerne sletta endå ein gong, er sentrale element i revideringa og slutføringa, seier Oltermann (2009, i Fjørtoft, 2014).

Korleis skildrar mine svarpersonar revisjonsfasen sin? Det er påfallande at mange detaljerer skildringa av førskrivingsfase og skrivefase, medan langt færre nemner revisjonsfase og revisjonsstrategiar. Dette er ikkje ulikt resultatata som skriveforskaren Reidun Bottenvatten ved UiN (2017) fann i si forskning på skrivekompetanse i høgare utdanning. Dei aller fleste grunnskulelærarstudentane hadde tydelege strategiar i dei innleiande fasane, men særleg svake skrivarar hadde betydeleg færre revisjonsstrategiar. Mogne skrivarar derimot, reviderte

på fleire nivå i teksten, både språk, disposisjon, føremål og mottakarorientering, for å nemna noko.

Ei feilkjelde i tolkinga av mine svar kan vera at fagorda svarpersonane fann i margen til spørsmål 1 i spørjeskjemaet, kan ha gjeve idear til fleire detaljar og meir metaspråk i svara. Det elevane fortel om, stemmer ganske godt med det som er nemnt i stikkorda, og kan vera skuld i at ein del av dei ikkje går så mykje inn på revisjon, endring og slutføring. Ein annan faktor som spelar inn i tolkinga av svara, er at mange skildrar arbeidsgangen på ein terminprøve der han og ho stort sett er overlata til sin eigen tekst- og revisjonskompetanse. Skildringa av revisjonsfasen vil difor i hovudsak syna kva eleven kan gjera på eiga hand, og berre i liten grad er lærarkommentarar og formativ vurdering trekt inn frå elevane si side.

Korleis elevane skildrar sin eigen tekstrevisjon, kan sorterast i fylgjande tre grupper:

	Revisjonsmåte	Konkrete utslag
1	Rettskrivingsendringar	Rettar skrivefeil og småfeil
2	Strukturelle endringar	Kortar ned og rokerer på avsnitt for å laga samanheng. Ser etter at viktige moment er med og sjekkar bruk av «tretrinnsmodellen».
3	Andre språklege endringar	Ordval, gode nynorskord, fagord, setningsbygning.

Tabell 6. Tabellen viser kva elevar reviderer i eigen tekst

Ein del av elevane skildrar revisjonsfasen relativt detaljert, og peikar på at både struktur, samanbinding av avsnitt, logisk oppbygging, språkleg variasjon, tekstbinding og ortografi er gjenstand for stadig evaluering og endring. Dei større endringane som gjeld struktur, er det berre eit par av elevane som nemner. Elev P23 seier han gjer «mange endringer underveis», og kan såleis vera i ein hierarkisk prosess (Flower & Hayes, 1981). Andre kan ha eit ynske om å revidera, men er avhengige av respons frå læraren. Elev P1 fortel om sin reaksjon på ei summativ tilbakemelding: «Kunne jeg endret hadde det vært flere ting jeg ville endret på». Ho hadde såleis inga direkte nytte av tilbakemeldinga. Den fyrste tesen til Kvithyld og Aasen (2011) understrekar at læringseffekten av tilbakemelding er kopla til tidspunktet, og at det er medan skrivaren er i prosessen at responsen er mest effektiv. Difor vil talet på og organiseringa av skrivesituasjonar spela ei stor rolle. På ein terminprøve vil tilgangen på

respons ofte vera avgrensa, sidan målet er å testa kva eleven får til på eiga hand. Dermed må ein også leggja til rette for andre skrivesituasjonar der eleven kan få prøvd ut og øvd opp ulike revisjonsstrategiar.

Om lag ein tredel av elevane avgrensar revisjonen til at dei «rettar», medan andre «sjekkar rettskrivinga». Grammatisk og ortografisk språkvask er den enklaste revisjonsstrategien, men treng ikkje gje så stor utteljing karaktermessig. Umogne skribarar er umogne fordi dei har «begrenset kompetanse i å revidere sin tekst. Derfor viser også mange studier at elever verken reviderer tekstene sine eller får særlig hjelp til det av lærerne sine» (MacArthur, 2007, i Kvithyld & Aasen, 2011). Endringane nemnde i mitt materiale er stort sett knytte til ortografien, og dreier seg ganske lite om revisjon av setningsbygning, ordval og tekstbinding som er eksplisitte vurderingskriterium i norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019a), jf. tabell 7 i kapittel 4.5.

Fokuset på korrekturlesing kan altså tyda på få revisjonsstrategiar. For å kunna revidera ein tekst må ein for det fyrste veta *kva* som bør endrast. Om ein ikkje forstår tilbakemeldinga frå læraren, blir det vanskeleg å revidera, som elev P22 skriv. For det andre må ein veta *korleis* ein kan endra. Dette er poenget i Kvithyld & Aasens femte tese (2011) for effektiv respons på tekstar. Rettleiinga frå læraren skal vera utviklande for både tekst og skribar, slik elev S13 er inne på. For elevar med låg tekstkompetanse kan det vera vanskeleg å gjera ei meningsfull revidering åleine, og ofte er endringane elevane sjølv gjer relativt små samanlikna med endringar dei kan gjera etter respons frå læraren (Igland, 2008, i Kvithyld & Aasen, 2011).

Oppsummert ser det ut til at elevane i mitt materiale har noko mangelfulle revisjonsstrategiar. Mange nøyer seg med finpuss på rettskrivinga medan få ser ut til å gjera større endringar. Det er usikkert kor mykje revisjonsperspektivet har vore vektlagt i skriveopplæringa, men organiseringa av skriveoppgåver og -prosessar bør leggja opp til at elevane opparbeider seg den revisjonskompetansen som trengst (Kvithyld & Aasen, 2011). Å skjønna føremålet med revisjon er ein viktig del av utviklinga av den gode fagskrivaren. Anten elevane vert overlatne til seg sjølve på ein terminprøve eller jobbar med tekst i andre situasjonar, vil god revisjonskompetanse styrka teksten.

4.4.3 Skilnader mellom dei to programområda – funn og tendensar

Revisjonsstrategiane som blir nytta på dei to programområda har naturleg nok fellestrekk, men peikar også i kvar sine retningar. Påbyggelevane brukar tilbakemeldingar i mindre grad, og har færre og enklare revisjonsstrategiar enn elevane på studieførebuande. Dette kjem særleg fram gjennom ordvalet i svara deira.

Svarpersonar på begge programområda brukar tilbakemeldingar frå læraren og syner ynske om forbetring, men forklarar seg ulikt om bruksmåten. Av elevane i påbyggklassen er det om lag 40 % som seier at dei brukar tilbakemeldingar frå læraren «mykje». Nokre «prøver» å forbetra seg, andre «ser på kva eg kunne gjort betre». Desse verba kan indikera ei litt passiv tilnærming til revisjon, og kanskje også visa at tilbakemeldinga ikkje alltid blir forstått fullt ut. Kvithyld og Aasens femte tese (2011) understrekar at revisjon føreset forståing. Abstrakte eller generelle formuleringar kan vera vanskelege å ta tak i, slik elev P14 peikar på. Av mangel på konkrete og enkle kommentarar, nyttar han ikkje tilbakemeldinga. Elevane på påbygg ser ut til å ha større behov for heilt konkrete forslag til endring og forbetring i sine tekstar, i tråd med Wertsch sin teori om semiotisk fleksibilitet (1984, i Dixon-Krauss, 1996). Vidare brukar elevane ord som å «retta feil» eller «unngå samme feil», uttrykk som kan peika mest mot detaljane i teksten, til dømes grammatiske og ortografiske feil, og dermed enkle revisjonsstrategiar. Funna syner ein tendens til at påbyggelevane ikkje er revisjonskompetente nok til å ta tak i strukturelle eller overgripande forhold i teksten.

100 % av elevane på studieførebuande brukar tilbakemeldinga, men berre 23 % seier at dei brukar henne mykje. Elevane på studieførebuande er mindre fokuserte på «feil», og meir fokuserte på «veiledning til utvikling» ved «å retta seg etter» og «forbetra seg». Om dei ikkje får gjort meir med denne teksten, så tek dei kommentarane med seg til neste tekst. Det verkar difor som tilbakemeldinga kan ha ein viss effekt sjølv om ho ikkje blir gjeven undervegs i skriveprosessen, slik Kvithyld og Aasen tilrår (2011).

Elevane på studieførebuande ser ut til å ha eit større tekstleg medvit, og skildrar arbeidet med delane av teksten meir detaljert. Elev S1 seier i intervjuet at ho «skriv ferdig del for del» før ho «heilt på slutten les ... gjennom nokre gonger og ser at [ho] får heilskapen i det». Dette kan innebera ein meir hierarkisk skriveprosess (Flower & Hayes, 1981) der både delane og heilskapen blir gjenstand for revisjon, både undervegs og i slutfasen. Ein tredel av elevane på studieførebuande trekkjer fram avsnittsbygging som eit strukturerande element og arbeider

med å forma dei som eigne små heilskapar inni teksten. I tillegg trekkjer fleire fram at kjeldetilvising og kjeldeliste inngår i både skriveprosess og slutføring.

Samla kan me seia at revisjon for svært mange av påbyggelevane ser ut til å vera synonymt med rettskrivingsjekk. Etterarbeidet deira er å lesa gjennom teksten, eventuelt retta skrivefeil, og så levera. Sjølv om eit par påbyggelevar seier at dei «les nøye gjennom fleire gonger», «omrokerte» og sjekka «tretrinnsmodellen», er det eit stort fleirtal som held seg til korrekturlesinga eller reviderer lite, og dermed nyttar enkle revisjonsstrategiar. Elevane på studieførebuande har samla sett eit noko rikare utval av revisjonsstrategiar og er mindre opptekne av rettskrivinga. Dei nemner kjeldebruk, delar og heilskap, ordval og å korta ned avsnitt. Men heller ikkje elevane på studieførebuande er svært konkrete om revisjon av tekst. Medvit om og utvikling av strategiar på dette området vil vera særleg viktig for elevane på påbygg, men også vera til nytte for elevane på studieførebuande.

4.5 Gode tekstar i norskfaget på vidaregåande

Kva kan ein venta av skrivekompetanse på vg3-nivå? I NORM-prosjektet arbeidde ein med forventningar til skrivekompetanse på barne- og mellomtrinnet (Solheim & Matre, 2014), men temaet er høgst relevant også i vidaregåande skule. NORM-prosjektet bygde på forskning som viste at «eksplisitte forventningar og bruk av konkrete kriterium som grunnlag for undervisning og læringsstøttende vurdering gir økte læringsresultat i flere fag» (Doherty & Hilberg, 2006, i Solheim & Matre, 2014, s. 77). Også metastudien til Graham og Perin (2007) viste at spesifikke mål for skrivinga hadde større positiv effekt enn generelle mål. Utdanningsdirektoratet sine vurderingskriterium (2019a) er ein målestokk for vurdering av eksamen ved avslutninga av vidaregåande utdanning. Opp mot dette kan ein stilla eleven si vurdering av eigen skrivekompetanse og eigne tekstar, og det er ikkje automatisk samsvar mellom desse. Dette delkapittelet vil sjå på kva som kjenneteiknar gode tekstar ut frå vurderingskriteria til eksamen, og korleis elevane beskriv gode tekstar og sin eigen skrivekompetanse.

Tabell 7 viser vurderingskriteria frå Utdanningsdirektoratet til eksamen i norsk skriftleg våren 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2019a) for både studieførebuande og påbyggingsåret. I norskfaget vert det ikkje berre stilt krav til det faglege innhaldet, men også til den strukturelle og språklege utforminga, samtidig som ein treng lesekompetanse for å forstå vedlagte tekstar.

	Karakter 2 Den aktuelle elevteksten	Karakter 3-4 Den aktuelle elevteksten	Karakter 5 – 6 Den aktuelle elevteksten
Hovudinstrykk	Viser låg kompetanse Er i nokon grad eit relevant svar på kortsvarsoppgåva Er i nokon grad eit relevant svar på langsvarsoppgåva Viser noko forståing og bruk av dei vedlagte tekstene Kommuniserer med lesaren	Viser nokså god/god kompetanse Er eit stort sett relevant svar på kortsvarsoppgåva Er eit stort sett relevant svar på langsvarsoppgåva Viser at eleven forstår og bruker dei vedlagte tekstane Kommuniserer godt med lesaren	Viser svært god/framifrå kompetanse Er eit presist og relevant svar på kortsvarsoppgåva Er eit utfyllande og relevant svar på langsvarsoppgåva Viser god forståing og bruk av dei vedlagte tekstane Kommuniserer svært godt med lesaren
Språk og formelle dugleikar	Er enkelt eller uklart formulert Har enkel setningsstruktur og samanbinding mellom setningar og avsnitt Viser at eleven meistrar hovudformene i formverket til ein viss grad Viser at eleven meistrar ortografi og teiknsetjing til ein viss grad Skil mellom sitat og eigenprodusert tekst, viser til kjelder	Er stort sett godt formulert, med formålstenleg ordforråd Har stort sett variert setningsstruktur og nokså god/god samanbinding mellom setningar og avsnitt Viser at eleven stort sett meistrar formverket Har stort sett korrekt ortografi og teiknsetjing Markerer sitat og viser til kjelder på ein ryddig måte	Er gjennomgåande godt formulert, med nyansert ordforråd Har formålstenleg og variert setningsstruktur og god samanbinding mellom setningar og avsnitt Viser at eleven meistrar formverket Har gjennomgåande korrekt ortografi og teiknsetjing Markerer sitat og viser til kjelder ryddig og nøyaktig
Informative, argumenterande og resonnerande tekstar	Har ein viss struktur og samanheng Har med nokre relevante moment og/eller eksempel Gjer greie for faglege emne på ein enkel måte Gir att hovudsyn i nokon grad Argumenterer på ein delvis overtydande måte Har enkle resonnement Har nokre oppsummeringar eller enkle konklusjonar Viser noko refleksjon Bruker eventuelle kjelder på ein delvis relevant måte	Har stort sett formålstenleg struktur og god samanheng Har relevante moment og/eller eksempel Gjer greie for faglege emne på ein stort sett klar måte Formulerer hovudsyn Argumenterer sakleg, på ein stort sett overtydande måte Har klare resonnement, viser evne til å drøfte eit emne oversiktleg Har oppsummeringar eller konklusjonar Viser nokså god/god evne til refleksjon Bruker eventuelle kjelder på ein relevant og etterprøvbart måte	Har formålstenleg struktur og god samanheng Har relevante moment og/eller eksempel, med god breidde Gjer greie for faglege emne på ein presis måte Formulerer hovudsyn presist Argumenterer sakleg, på ein overtydande måte Har klare resonnement, viser evne til å drøfte eit emne sakleg og nyansert Formulerer poengterte oppsummeringar eller konklusjonar Viser svært god evne til refleksjon Bruker eventuelle kjelder relevant, etterprøvbart og sjølvstendig
Analysar, tolkingar og samanlikningar	Har ein viss struktur og samanheng Har med nokre relevante moment og/eller eksempel Bruker noko fagspråk Peiker på nokre verkemiddel i tekstar Peiker på nokre sider ved argumentasjon/bruk av appellformer Peiker på nokre sider ved tema/bodskap/hovudsynspunkt Reflekterer over tekstar på ein enkel måte, har nokre vurderingar Samanliknar nokre sider ved tekstar Viser ein viss kjennskap til den kulturhistoriske samanhengen Bruker eventuelle kjelder på en delvis relevant måte	Har stort sett føremålstenleg struktur og god samanheng Har relevante moment og/eller eksempel Bruker relevant fagspråk Gjer greie for nokre verkemiddel og viser i nokon grad korleis dei fungerer i teksten Gjer greie for hovudtrekk i argumentasjon/bruk av appellformer og funksjonen deira Gjer greie for tema/bodskap/hovudsynspunkt Reflekterer over tekstar på ein fagleg relevant måte, har vurderingar og grunngitte synspunkt Samanliknar tekster på ein oversiktleg måte Viser at eleven kan plassere tekstar kulturhistorisk, med noka forståing for samanhengen Bruker eventuelle kjelder på ein relevant og etterprøvbart måte	Har formålstenleg struktur og god samanheng Har relevante moment og/eller eksempel, med god breidde Bruker presist og relevant fagspråk Gjer greie for og vurderer verkemiddel og viser korleis dei fungerer i teksten Gjer presist greie for argumentasjon/bruk av appellformer og funksjonen deira Gjer greie for tema/bodskap/hovudsynspunkt på ein sjølvstendig måte Reflekterer over tekstar på ein relevant og sjølvstendig måte, har sjølvstendige vurderingar og grunngitte synspunkt Samanliknar tekstar på ein oversiktleg og god måte Viser at eleven kan plassere tekstar kulturhistorisk, med forståing for samanhengen Bruker eventuelle kjelder relevant, etterprøvbart og sjølvstendig
Samla vurdering av kortsvar og langsva	Samla sett viser elevsvaret låg kompetanse i faget	Samla sett viser elevsvaret nokså god kompetanse i faget eller god kompetanse i faget	Samla sett viser elevsvaret mykje god kompetanse i faget eller framifrå kompetanse i faget

Tabell 7. Utdrag frå «Vurderingsskjema til eksamen 2019, norsk vg3». Kjelde: Utdanningsdirektoratet, 2019a

Berre kriteria som er mest relevante for fagskriving er tekne med i tabell 7, og kriteria for kortsvar og kreative tekstar er utelatne. Kategoriane «hovudinstrykk» og «språk og formelle ferdigheiter» gjeld alle svartypar, medan skrivehandlinga avgjer den siste kriteriekategorien. Vurderingskriteria skal vera eksaminanden si forsikring om at tekstar vert vurderte så likt og rettferdig som råd. Likevel vil til dømes omgrepsforståing og kriterievekting bli vurdert ut frå sensorane sitt faglege skjøn.

Det er ikkje urimeleg å tru at desse kriteria også ligg til grunn for mykje av den tekstvurderinga læraren gjer gjennom skuleåret, både formativt og summativt, sidan eksamen ventar ved utløpet av året. Kriteria vil dermed prega den oppfatninga som blir formidla om gode tekstar, og uttrykkja dei måla utdanningssystemet ynskjer at elevane skal strekkja seg etter. For at elevane både skal kunna danna seg ei oppfatning av kva for element som faktisk blir vurderte og i tillegg få eit realistisk bilete av eigen tekst, er det viktig at dei har kjennskap til vurderingskriteria.

Å skriva ein god norskfagleg tekst er ei kompleks oppgåve som krev både kunnskap og kritisk tenking, analyse og tolking, heilskapstenking, forståing og formidling. Den vidare drøftinga av elevane sine tankar om gode tekstar vil byggja på dei krava Utdanningsdirektoratet (2019a) sette opp for eksaminandar på vg3-nivå, og mi forståing av desse.

4.5.1 Elevar si oppfatning av gode tekstar

Alle delane av skriveprosessen, frå førebuing og planlegging til revidering og slutføring, føreset at skrivaren har eit visst bilete av kva slags tekst som skal konstruerast. Det er difor interessant å undersøkje kva elevar oppfattar som kjenneteikn ved gode tekstar. Svara i mitt materiale syner eit visst spenn. Elevane er jamt samde om at ein god fagtekst har god struktur. Det inneber innleiing, hovuddel og avslutning, ein raud tråd og ei tydeleg inndeling i avsnitt. I tillegg kjem godt språk og godt innhald. I hovudsak er det desse tre hovudelementa som vert trekte fram. Den vidare spesifiseringa er like fullt variabel og prega av generelle uttrykk som «bra innhald» og «godt fagstoff». Eit par av elevane er svært usikre på kva det eigentleg er som gjer ein tekst god. Generelt kan ein seia at beskrivingane hjå mange er haldne i generelle vendingar, og kan avsløra ei relativt overflatisk forståing.

Somme formulerer seg likevel meir presist og nemner trekk som «fagleg og sakleg» (elev S4), «gode nyanserte refleksjonar» (elev S3), «grunngjevne argument» (elev S2), fordjuping

(elev S4), eksemplifisering (elev S9) og «drøfting» (elev P20). Disse har eit metaspråk som høver godt med vurderingskriteria for over middels gode tekstar, jf. tabell 7, og viser ei større heilskapsforståing for tekst.

At ein god tekst også har ei sjølvstendig og heilskapleg tilnærming og vinkling, er lite framme i elevsvara. Professor Lars Sigfred Evensen ved NTNU understrekar dette perspektivet når han seier at «for å skrive en god tekst er det ikke nok å ha et innhold; vi må også signalisere et gjennomgripende perspektiv på innholdet» (Evensen, 2005b, s. 191). Ei «kreativ løysing» hjå elev S13 kan vera eit uttrykk for det sjølvstendige, originale og lite hermande. Elev S3 seier ho vil gjera teksten til sin eigen og «byrjar ... på ei innleiing som eg gjerne gir rom for formål/tema eller presenterer interessante momenter ved teksten slik at eg blir vidare motivert til å analysere og har noko/problemstilling å dra teksten imot». Ho nyttar tekstvedlegget til å laga eit omdreiingspunkt i teksten sin. Det heilskaplege perspektivet i gode fagtekstar vert danna i samspelet mellom heilskapen og dei store delane, og nokre av elevskrivarane vil få til dette (Evensen, 2005b). Ifylgje vurderingskriteria som vart presenterte i tabell 7, krevst det at eleven i over middels gode analysar og tolkingar «reflekterer over tekstar på ein sjølvstendig måte, har vurderingar og grunngitte synspunkt» (Utdanningsdirektoratet, 2019a), og det sjølvstendige blir endå meir sentralt i høgare utdanning. Universitetsbibliotekar Randi Tyse Eriksen peikar på at studenten skal «finna si eiga faglege stemme og reflektera over eigen faglege ståstad i ei verd av idear som er artikulerte av spesialistar på det respektive fagområdet» (Eriksen, 2008, s. 142). Dette skal ifylgje vurderingskriteria til norskeksamen skje også i vidaregåande opplæring.

Fleire av elevane beskriv gode tekstar som «svar på oppgåva». Dei set svaret inn i skulekonteksten og seg sjølv i elevrolla, naturleg nok, sidan det å få tak på tekstkulturen i faget er ein viktig del av læringa (Berge, 2005). Nokre kan derimot oppleve at sjølvstendet blir avgrensa av bestillinga i oppgåva og fagtradisjonane elles. Ongstad (2004) peikar på at skulen må gjera elevane medvitne om korleis dei skal gå frå å vera «oppgavesvarere til selv å utvikle de *stimuli* som lærerne gir» (s. 176). Det er rom for ulike vinklingar og løysingar innanfor dei rammene som vert gjevne. Elevar kan gjerne oppmuntrast til å eiga sin eigen tekst i større grad og ta eit meir sjølvstendig perspektiv i tekstskapinga.

Kjennskap til den norskfaglege sekundærdiskursen (Blikstad-Balas, 2016) i vidaregåande skule kjem til uttrykk når «tretrinnsmodellen» vert trekt fram som eit kjenneteikn ved gode fagtekstar. Dette omgrepet systematiserer analyse av verkemiddel etter dei tre trinna fagord,

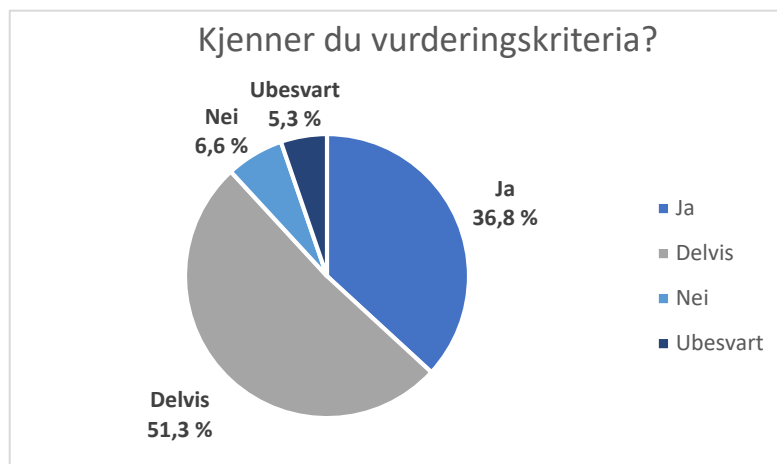
sitat og funksjon (elev P17). I vurderingskriteria kan dette svare til at eleven desse to formuleringane for høg måloppnåing: «Gjer greie for verkemiddel og viser korleis dei fungerer i teksten» og «gjer presist greie for argumentasjon/ bruk av appellformer og funksjonen deira», (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Andre nemner «relevant bruk av fakta» (elev P13) og «riktig fagstoff» (elev P14) som kvalitetstrekk. Både tretrinnsmodell og faktastoff kan utgjera viktige betar i fagtekstar, men må likevel inngå i ein heilskap på det globale nivået i gode tekstar (Evensen, 2005b). Det er omtrent ingen som peikar på dette i mitt materiale. Det er også mogleg at undervisninga berre i liten grad trekkjer fram samanheng i det globale tekstperspektivet, men heller fokuserer på enkeltbetar og lokale utfordringar i teksten (Bereiter & Scardamalia, 1987; Evensen, 1993, 1995, 1999; i Evensen, 2005b).

Om lag ein tredel av svara nemner «godt språk» som eit kvalitetstrekk. Nokre spesifiserer dette til å vera «korte setningar» (elev P18), «variasjon» (elev P17), «god setningsoppbygging» (elev P10), «presist språk» (elev P13), «god grammatikk» (elev P1), «ordval» (elev S1) og «godt vokabular» (elev S4). Mange nemner bruk av fagspråk eller god rettskriving. Dette illustrerer arbeid på lokalt nivå i teksten, utan blick for heilskapen eller samspelet mellom delane (Evensen, 2005b). Om dei lukkast med rettskriving og variasjon, vil det likevel gje lite uttelling karaktermessig, sjølv om det språklege inngår som eit vurderingskriterium (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Oppsummert peikar mange svar på dei tre hovudelementa språk, innhald og struktur, men svara syner elles eit stort sprik i djupneforståinga av gode fagtekstar. På den eine kanten nemner nokre relativt krevjande skrivehandlingar som drøfting og refleksjon, og på den andre kanten synest ein av elevane at det er tilstrekkeleg med kriteria «leselig» (elev P15) og skrivefeilfri. Andre lét vera å setja ord på tekstkvalitet, kanskje fordi dei er usikre på kva som egentleg tel.

Går me så vidare til elevane sin kjennskap til vurderingskriteria, kan den moglegvis forklara biletet dei har av gode tekstar. Eg går då ut frå at elevane har tilgang til vurderingskriterium som liknar eksamenskriteria i tabell 7.

Som figur 19 viser, er det ikkje meir enn om lag 37 % av elevane i mitt materiale som seier dei kjenner vurderingskriteria, medan godt 50 % har delvis kjennskap. Om lag 12 % kjenner dei ikkje eller har ikkje svart. Årsakene til den relativt låge ja-prosenten kan liggja i det som elev S3



Figur 19. Kjennskap til vurderingskriteria blant alle svarpersonane

peikar på i intervjuet. Ho seier at «me som regel baserer oss på tilbakemeldingane meir enn vurderingskriteria», fordi dei eksakte kriteria blir for faglege og høgtsvevande. Sjølv om læraren trekkjer dei fram før vurderingar, prioriterer ikkje eleven å setja seg grundig inn i dei. Sjølv med det sterke prestasjonskravet som ligg i at teksten skal bli vurdert (Hoel, 2008), vel altså mange av elevane å halda ein viss avstand til dei spesifikke vurderingskriteria. I staden brukar dei rettleiinga frå læraren, slik også Kringstad og Kvithyld (2013) trekkjer fram som eitt av fem prinsipp for god skriveopplæring. Det er uråd å seia kva effekt vurderingskriteria har på utviklinga til den enkelte elev, men det er grunn til å tru at noko meir fokus på kva som faktisk vert forventta, vektlagt og vurdert ville hjelpt fleire til å betra skrivekompetansen sin (Solheim & Matre, 2014). At forventningane både er nedfelte i skrift og vert formidla munnleg av læraren, kan ha ein komplementær effekt og utvikla elevar sitt bilete av gode tekstar.

Adjektiva *nyansert*, *presist* og *sjølvstendig* vert i vurderingskriteria brukte for å skilja ut over middels gode tekstar. Korleis forstår elevane desse orda? I intervjuet bad eg respondentane om forklaringar. Det vanskelegaste er ordet «nyansert» som tre av dei intervjuet ikkje forstår eller har ei presis forklaring på, i alle fall ikkje kontekstlaust. Ein elev føreslår forklaringa nyskapande eller at grammatikken er oppdatert, og ein annan meiner at nyansert betyr å sjå ting frå fleire sider, reflektera og ikkje vera heilt bestemt. Ingen av dei treffer spikaren på hovudet.

Dei to andre adjektiva hadde alle intervjuobjekta eit visst innhald i. To forklarar ordet «sjølvstendig» greitt med at skrivaren har eigne refleksjonar, set sitt personlege preg på teksten og gjer sine eigne tolkingar av tekstvedlegg. Elev P5 meiner derimot at det sjølvstendige ligg i å sjå saka frå ulike sider, og er som eit synonym til adjektivet «nyansert».

Forklaringa frå elev P7 skil seg ut ved at ho knyter ordet «sjølvstendig» til «at du jobbar sjølv og ikkje er avhengig av hjelp heile vegen». Ho ser altså sjølvstende som ein del av skriveprosessen, og ikkje som eit kvalitetstrekk ved sjølve teksten. Denne usikre forståinga for sjølvstende ved ein god tekst, understrekar funna frå spørjeundersøkinga der dette aspektet omtrent ikkje var nemnt. Her er me ved eit svakt punkt i skriveopplæringa.

Det einaste adjektivet frå vurderingskriteria som svarpersonane har ei ganske lik og nokså tilfredsstillande forklaring på, er «presist». Dei meiner det betyr å ikkje gå rundt grauten, men å få hovudpoenget klart fram, skriva konkret og kort, fokusera på oppgåva og handsama temaet djupt i motsetnad til overflatisk.

Oppsummert har dei intervjuar relativt mangelfulle forklaringar på dei tre adjektiva *nyansert*, *presist* og *sjølvstendig*. Ordet «nyansert» er ukjent for over middels gode skrivarar, og forklaringane på ordet «sjølvstendig» sprikjer. Enkelte kriterium for over middels gode tekstar verkar dermed lite forståtte og ikkje internaliserte. I tillegg viser spørjeundersøkinga at kvalitetar ved gode tekstar vert skildra med lokale trekk heller enn globale, og syner dermed fram ei noko oppstykkka tekstforståing.

4.5.2 Elevar om eiga utvikling og utfordringar i tekstproduksjon

Elevar sitt bilete av gode tekstar kan også påverka vurderinga deira av eigen tekstproduksjon. I materialet mitt er det svært stor spreiding i kva område elevane synest at dei meistarar og kva dei strevar med. Spennet går frå elev S6 som får til alt til elev P7 som ikkje får til noko. For andre varierer meistringa frå tekst til tekst. Svarpersonar med under middels måloppnåing nemner få meistringsområde. Dessutan er det slik at det somme synest dei får til, er det andre som strevar med. Dette understrekar behovet for tilpassa formativ og fagleg rettleiing frå læraren (Kringstad & Kvithyld, 2013), slik at kvar enkelt skrivar kan tileigna seg nødvendige skrivestrategiar. «God oppfølging som enkeltpersoner» synest også elev S1 er sentralt når det gjeld å betra eigen skrivekompetanse.

Eit meistringsområde som skil seg ut i materialet mitt, uavhengig av karakternivå, er tekststruktur, og då særleg grovstrukturen innleiing - hovuddel - avslutning, samt inndeling i avsnitt og å skriva innleiing. Dette kan henga saman med at mange nyttar seg av støttestrukturar som skildra i kapittel 4.3. Rettskrivinga meistarar også mange. Eit par av dei beste

skrivarane synest at dei lukkast med «refleksjon». Andre trekkjer fram kjeldebruk, tekst-analyse og det «å formidle budskapet» (elev S1).

Alle elevane set ikkje ord på kva dei meistrar, men storparten nemner eitt eller fleire forhold dei synest er vanskelege. Dei forholda flest nemner som vanskelege, er fylgjande:

1. **Samanheng i teksten:** Å laga samanheng og få til den raude tråden og gode flyten i teksten. Å halda seg til temaet og svara på oppgåva.
2. **Tekstforståing:** Å tolka den vedlagte teksten.
3. **Språkleg utforming:** Ordtilfang, fagspråk, å formulera gode setningar og temasetningar.
4. **Innhald og utveljing av stoff:** Å finna nok og relevant innhald, skilja mellom viktige og mindre viktige moment, og fylla ut kvart moment. Fleire er utrygge på kva som vert vektlagt og vurdert.
5. **Skrivehandlingar:** Å drøfta, resonnera og vurdere.

Svake skriparar kan streva med «eigentleg alt» (elev P10). Dei kan få til å finna informasjon, men strevar med å «sortere og formulere informasjonen» (elev S7). Her er altså både struktur og språk utfordringar, og elev P7 eksemplifiserer at kunnskapstransformering er komplisert og krevjande (Bereiter & Scardamalia, 1987, i Fjørtoft, 2014). Svake skriparar kan ha såpass få skrivestrategiar og automatiserte prosessar at det er utfordring nok å laga struktur og forma setningar. Då vert det ikkje kognitiv kapasitet att til føremåls- og heilskapstenking (Flower & Hayes, 1981). Dette understrekar behovet for skrivestrategiar og -trening. Den mentale prosessen med stadig å utvikla nye indre målsetjingar må heller ikkje verta underkommunisert til fordel for synlegare strategiar i klasserommet.

Det er altså stort sprik i opplevinga av meistring og utfordringar. Det den eine strevar med, får den andre til. I mitt materiale er det store individuelle skilnader, og elevane vil ha ulikt behov for individuell formativ vurdering. Intervjupersonane mine uttrykkjer tiltru til påstanden om at «alle kan bli betre til å skriva fagtekstar i norsk», og opplever at dei «har fått tilstrekkeleg opplæring i fagskriving i norsk», som var den andre påstanden dei skulle ta stilling til i intervjuet. Me skal her sjå litt på kva grunnar elevane kan ha for dette.

For det fyrste meiner intervjupersonane at dei har fått tilstrekkeleg opplæring ved at fagskriving blir vektlagt. Eit fleirtal av dei intervjuja synest at det faglege fokuset har vore i overkant sterkt på vg3. Begge dei intervjuja på studieførebuande (elev S1 og S3) opplever at

fagskriving, skriveopplæring og skrivetrening blir lagt vekt på i norskfaget. Påbyggelevane nemner eit særleg sterkt trykk på skriving i haustterminen då dei jamleg skreiv og leverte inn kortare tekstar i ein periode. «Det hjelpte ganske godt med å komma godt i gang å skriva ganske mykje», seier elev P5. Dei fleste ser ut til å ha fått det meste av fagskrivingsopplæringa på vidaregåande, og særleg på vg3, men elev P5 lærte også mykje på ungdomsskulen. Då ho kom på vidaregåande, merkte ho at mange ikkje hadde fått det same sterke faglege grunnlaget som henne. Dette samsvarer med resultata i undersøkinga til NIFU (Lødding, Markussen & Wollscheid, 2016) og KAL-prosjektet (Evensen, 2005a) som viste at ungdomsskulen ikkje budde elevane tilstrekkeleg på å skriva saktekstar.

Frå skriveopplæringa er det særleg vektlegginga av struktur dei intervju trekkjer fram. Elev P5 fortel at ho på ungdomsskulen starta skrivinga nokså planlaust, og dermed hadde vanskar med å få til god struktur på tekstane sine. Gjennom kunnskap om planlegging og oppbygging av tekst fekk ho betre tak på skrivinga. Elev S3 lukkast betre med struktur i eigne tekstar då ho fekk kunnskap om avsnittsbygging. Ongstad (2004) understrekar at arbeidsformene i undervisninga påverkar moglegheitene til å løysa oppgåvene, utvikla kunnskap og synleggjera denne gjennom språk, slik også fleire av svarpersonane mine har erfart. Gjennom skriveopplæringa fekk elev S1 moglegheit til å henta fram forbetningspotensialet sitt. Elev P7 har gått frå å ikkje forstå poenget med skriverammer på vg1 til stadig å nytta dei på vg3. Å visa fram sjølve skrivearbeidet, dela opp i fasar, bruka støttestrukturar, undervisa i enkeltelement og samtala i klassen om eksempelttekstar er god pedagogisk tilrettelegging for å visa at det er mogleg å læra å skriva og gje eleven meistringstru (Kringstad & Kvithyld, 2014). Elev P7 understrekar at den gode oppfylginga frå læraren er viktig, og elev P5 meiner tilbakemeldingar frå læraren har hjelpt henne med å utvikla større språkleg presisjon. Dette kan vera døme på individuell oppfylging som har treft i eleven si næraste utviklingszone (Vygotskij, 1962, i Dixon-Krauss, 1996). Kverndokken trekkjer også fram læraren si rolle i opplæringa fordi han og ho er den viktigaste modellen og ressursen, og den som set «faglige standarder» (Kverndokken, 2014, s. 47).

For å bli betre skrivarar, krevst det eigeninnsats, og det er det andre punktet i dei intervju sin argumentasjon. Fleire av intervjupersonane presiserer det ansvaret eleven sjølv har. «Viss du vil læra og gå inn for det, er du mykje meir mottakeleg for opplæringa», understrekar elev S1. Dette vil gjelda både i plenumsundervisning og i individuell oppfylging. Elev P5 peikar på gevinsten ved å førebu seg til skriveoppgåver og heildagsprøvar, å nytta tilbakemeldingar,

bruka den tilmålte tida på prøvar og forsøka å gjera det litt betre kvar gong. Målet om ein bestemt karakter kan også verka inn på innsatsen og fungera som ein motivator (elev P7). Vekta på fagskriving gjennom vidaregåande har gjeve elevane god skrivetrening, og generelt kan ein seia at for å læra å skriva, må ein skriva mykje (Kringstad & Kvithyld, 2013). Sjølv med god innsats og betre utvikla ferdigheiter i skriving, kan karakteren i norsk skriftleg gå ned frå eit skuleår til eit anna. Det kan skuldast høgare faglege og språklege krav frå vg1 til vg3, meiner elev P7. Elev S1 understrekar at skriving gjev både fagleg læring og skrivelæring, men også innsikt i eigne arbeidsmåtar.

Intervjupersonane er delte i synet på om skrivestrategiane deira er endra gjennom åra på vidaregåande, men ser at dei også på vg3 fangar opp nye ting og forstår meir. Det syner at den fagskrivingsopplæringa som starta på ungdomsskulen eller vg1, er ein prosess som går over lang tid. Både tileigning av kunnskap om skriving og mogning hjå eleven inngår i dette.

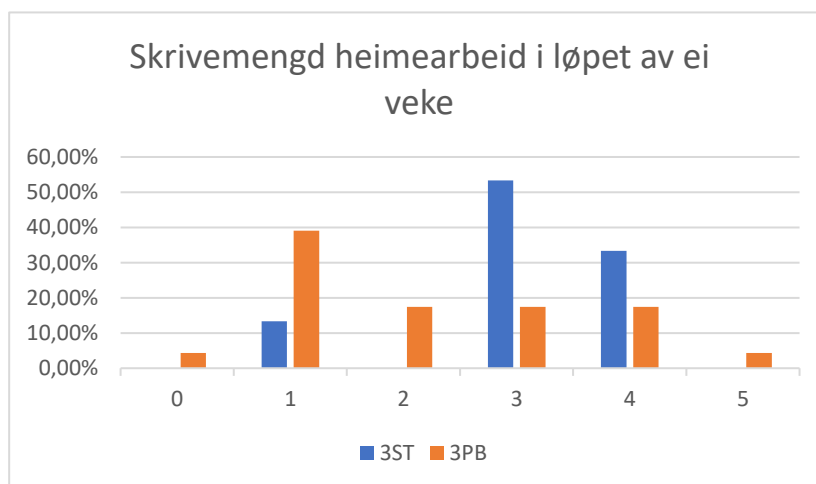
4.5.3 Skilnader mellom dei to programområda – funn og tendensar

Forståinga for kvalitetstrekk ved gode tekstar og elevane si eiga vurdering av desse er truleg det området i denne studien der skilnadene er trer tydelegast fram mellom elevane på påbygg og studieførebuande. Sjølv om kategorien «gode tekstar i norskfaget på vidaregåande» er plassert sist i analysekapittelet, vil djupna i forståinga av tekstkvalitet liggja til grunn for eleven sin eigen tekstproduksjon og det som er omtala i dei førre kategoriane. I dette delkapittelet vil eg fyrst sjå korleis elevane skildrar sider ved innhald og språk ulikt, før eg peikar på ulikskapar ved det sjølvstendige aspektet ved skriving og ulik haldning til å skriva om norskfaglege tema.

Til å skildra innhaldet ved gode tekstar brukar elevane på studieførebuande i større grad metaspråk og presise adjektiv, til dømes «fagleg og sakleg», «nyansert», «grunngevn» og «reflektert». Til saman kan adjektiva beskriva eit over middels godt innhald med eit sjølvstendig og høgt refleksjonsnivå, og høva på tekstar der kunnskap er transformert inn i meiningsfulle samanhengar (Bereiter og Scardamalia, 1987, i Fjørtoft, 2014). Også nokre få påbyggelevar nemner drøfting og resonnement, men vel så mange nyttar det generelle uttrykket «bra innhold». Dette tyder på ei meir uklar tekstforståing og færre spesifikke fagord til å skildra henne med. Fleire påbyggelevar trekkjer også fram faktorar som «riktig fagstoff»,

«relevant bruk av fakta» og «masse god informasjon», som peikar i retning av utgreiande meir enn drøftande tekstar, på kunnskapsforteljing meir enn kunnskapstransformering (Bereiter og Scardamalia, 1987, i Fjørtoft, 2014). Språkleg er det særleg poengteringa av god rettskriving som kvalitetstrekk, som skil programområda. Nesten 35 % av påbyggelevane nemner rettskrivinga i motsetnad til om lag 7 % av elevane på studieførebuande. Både rettskriving og fakta er enklare å revidera enn føremål, struktur og refleksjon (Flower & Hayes, 1981), og begge delar peikar på noko umognare skrivarar i påbygg enn på studieførebuande.

Eit påfallande trekk ved svara frå påbyggklassen er gapet fleire opplever mellom eigen-vurderinga og læraren si summative vurdering. Fleire middels gode skrivarar har god tru på eigen skrivekompetanse, men «lærarane er ikkje enige» (elev P2). Elev P9 skildrar det slik: «Ofte føler man som elev at man klarte å mestre oppg. bra, men da man får karakter blir man mer frustrert over at det ikke alltid samsvarer med den en selv følte.» Vurderinga kan opplevast som streng, men gapet kan like gjerne skuldast ei mangelfull forståing for sekundærdiskursen (Gee, 2015) i norskfaget og dei krava som faktisk vert stilte på vg3-nivå.



Figur 20. Samanlikning av kor mykje elevane skriv i heimearbeidet i løpet av ei skuleveke

Som bakgrunnsinformasjon spurde eg elevane kor mykje dei skreiv i ei vanleg veke. Sett under eitt – alle skuletimar i alle fag – er skilnaden svært liten mellom programområda. Ein stor del synest at dei skriv middels mykje, og fleire synest at dei skriv lite heller enn mykje. I norsktimane opplever påbyggelevane at dei skriv litt meir enn elevane på studieførebuande. Den store skilnaden i skrivemengd ser me i heimearbeidet der mange av påbyggelevane skriv lite, medan elevane på studieførebuande skriv middels mykje eller meir. Dette er vist i figur 20. Om elevane på dei to programområda skriv om lag like mykje i skuletida, kan den ekstra

skrivninga heime verka positivt inn på både fagleg kunnskap og formuleringsevne, og forsterka den opplæringa som skjer i klasserommet. Kringstad og Kvithyld (2013) understrekar at elevane må skriva mykje på premissa til dei einskilde faga for å bli gode fagskrivarar.

Ein annan skilnad finst i sjølvstendeforståinga. Om lag ein firedel av påbyggelevane er usikre på kva læraren vektlegg (til dømes elevane P7, P9, P12) og synest det er vanskeleg å «svara 100 % på oppgåva» (elev P6). Dette er tydeleg i ei elevrolle (Ongstad, 2004) der dei prøver å fylla teksten med det dei trur læraren ventar utan heilt å ha gripe kva som er tematisk viktig og uviktig (elev P13). Elev P7 seier i intervjuet at ho ikkje veit kvifor ho gjekk opp ein karakter i vårsemesteret eller kva som trekte ned i haustsemesteret. Denne utryggleiken kan spegla seg av i skrivninga. Elevane lèt læraren personifisera vurderingskriteria, og legg ansvaret hjå henne i staden for å utvikla ei meir sjølvstendig tilnærming sjølve. Ingen av elevane på studieførebuande stiller seg kritiske til læraren si vurdering. Det er mogleg at dei i større grad har teke til seg vurderingskriteria og kvalitetskjenneteikna.

Haldninga til tema for skriveoppgåva skil også elevane på dei to programområda. For elev P7 er det temaet som avgjer motivasjonen. Ho synest mykje av kunnskapen i norskfaget på påbygg er unyttig, men ser poenget med å læra å analysera og «sjå det større bildet». Likevel synest ho «det er svært demotiverende å skrive om en tekst som jeg egentlig ikke forstår og jeg ser svært lite vits i å sitte lange dager time etter time å analysere dikt! Hva skal vi med det?» Yrkesfaglege tekstar hadde derimot skapt interesse og engasjement, og gjeve henne noko å melde. Også elev P5 synest oppgåver om språk og historie er lite engasjerande. Då skriv ho berre det ho må.

Elev S3 på studieførebuande synest dei eldste tekstane på vg2, frå til dømes norrøn tid, kjendest fjerne og irrelevante (i intervjuet). Vg3-tekstane ligg nærare samtida vår, er dermed meir relevante, og gjer det lettare å gå djupna, synest ho. Elev S1 meiner «bokmål og nynorsk ... har noko å seia for oss i dag ... mykje meir spennande å skriva om det». Det er mogleg dette speglar valet av programområde. Dei intervjuja påbyggelevane plasserer sitt faglege fokus i yrkesfaget og ser på seg sjølv som yrkesutøvarar meir enn som skrivarar og komande akademikarar, og valde yrkesfag fordi dei var skuleleie. I motsetnad til dette valde dei intervjuja på studieførebuande dette programområdet fordi dei likar skule og læring.

Samla sett syner påbyggelevane mindre interesse for norskfaglege tema, og er meir utrygge på kva som vert venta av dei skriftleg. Dei har ei uklar og generell oppfatning av kvalitetstrekk ved tekstar. Elevane på studieførebuande uttrykkjer seg meir spesifikt om gode tekstar, og

peikar på heilskap og refleksjon som kvalitetstrekk i motsetnad til meir kunnskapsforteljande fakta og fagstoff som påbyggelevane trekkjer fram. Elevane på studieførebuande ser ut til å ha ei meir positiv innstilling til faget og fagskrivinga.

4.6 Samla funn og tendensar

Analysen av materialet mitt har vore delt inn i dei fem kategoriane *skrivesituasjon og føremål, skrivestrategiar i førskrivingsfasen, støttestrukturar – skriverammer og eksempeltekstar, tilbakemelding og tekstrevisjon – formativ vurdering* og til sist *gode tekstar i norskfaget på vidaregåande*. Gjennom desse har eg forsøkt å leita fram svar på forskingsspørsmålet mitt:

Korleis arbeider elevar på vg3 med fagskriving og utvikling av skrivekompetansen sin i norskfaget? Ei samanlikning av elevperspektivet på studieførebuande og påbygg.

Dette delkapittelet vil summere opp dei viktigaste skilnadene mellom programområda i kvar av dei fem analysekategoriane.

1. Skrivesituasjon og føremål

For elevane på studieførebuande er føremålet i stor grad å skriva gode tekstar. Skrivning og teksttolking kan bidra til kognitiv utvikling og kritisk tenking, og vera til hjelp for dei i jobb og samfunnsliv i åra som kjem. Mottakaren av tekstane ser dei gjerne som ein fagperson.

Påbyggelevane har derimot ei meir generell oppfatning av føremålet når dei peikar på språkleg og strukturell betring av eigen skrivekompetanse. Nokre kan ikkje definera eit føremål. Som mottakar plasserer påbyggelevane ein jamaldring eller ikkje-fagperson. Skrivninga vert sett inn i ein her-og-no-situasjon, og god karakter kan verka viktigare enn ein god tekst.

2. Skrivestrategiar i førskrivingsfasen

Påbyggelevane planlegg noko mindre før skrivninga startar enn elevane på studieførebuande, og dei verkar mindre medvitne om at mykje av skrivninga i norskfaget faktisk er fagskriving. Dette kan gje seg utslag i valet av kjeldemateriale. Elevane på studieførebuande hentar i stor grad fagstoff frå undervisningsmateriale, egne dokument og lærebøker. Påbyggelevane nemner i større grad strategien generelle søk på internett, og flytter dermed det faglege

tyngdepunktet ut av det norskfaglege klasserommet. Det kan verka som om påbyggelevane har meir usikker og mindre internalisert fagkunnskap.

3. Støttestrukturar – skriverammer og eksempeltekstar

Alle elevane på studieførebuande nyttar skriverammer eller eksempeltekstar. Påbyggelevane som får dei lågaste karakterane, nyttar derimot slike støttestrukturar svært lite i skrivinga si. Andre av elevane på påbygg nyttar skriveramma som eit instrumentelt utfyllingsskjema. Dei svakaste skrivarane nyttar heller ikkje utfyllingsstrategien. Elevane på studieførebuande syner ein meir sjølvstendig bruk av eksempeltekstar og skriverammer, og hentar mellom anna idear og faglege formuleringar frå eksempeltekstane. Dei har også uttrykt seg om støttestrukturane i meir presist språk enn påbyggelevane sine generelle termar om skrivehjelp.

4. Tilbakemelding og tekstrevisjon – formativ vurdering

For elevane på studieførebuande er tilbakemeldinga frå læraren ei rettleiing som hjelper dei til å utvikla seg som skrivarar. Alle brukar rettleiinga i større eller mindre grad. Dei har fleire revisjonsstrategiar for å endra på delar av teksten, til dømes avsnitt.

Påbyggelevane synest å ha ei noko meir passiv haldning til tekstrevisjon etter tilbakemelding. Deira revisjonsstrategi er i stor grad å retta feil i grammatikk og rettskriving, altså den enklaste strategien. Det kan også vera usikkert om alle kommentarane frå læraren blir forstått av elevane, eller er konkrete nok til at dei kan gjera bruk av dei.

5. Gode tekstar i norskfaget på vidaregåande

Påbyggelevane beskriv gode tekstar med orda «bra innhald», fakta, fagstoff og god rettskriving. Dette heller i retning av kunnskapsforteljande tekstar (Bereiter & Scardamalia, 1987, i Fjørtoft, 2014). Elevane på studieførebuande brukar i større grad adjektiv som fagleg, nyansert, grunngeven og reflektert for å beskriva gode tekstar, noko som peikar i retning av kunnskapstransformerande tekstar (Bereiter & Scardamalia, 1987, i Fjørtoft, 2014).

Elevane på studieførebuande har i større grad har teke til seg vurderingskriteria og kvalitetskjenneteikna. Påbyggelevar verkar mindre fortrulege med å skriva om norskfaglege tema, og kan synast at yrkesfaglege tema er meir interessante å skriva om. Nokre påbyggelevar opplever eit gap mellom eigenvurderinga og læraren si vurdering. Dei er usikre på kva for trekk ved teksten som vert vurdert, og ser i mindre grad ut til å ta grep for å utvikla sjølvstendige skrive- og revisjonsstrategiar.

5 Avsluttande refleksjonar og fylgjer for praksis

Studien har gjeve meg eit interessant innblikk i elevane sitt arbeid med fagskriving, og peika på område som ikkje alltid er så synlege for læraren. Elevane sine erfaringar samt det teoretiske grunnlaget har gjeve meg ei djupare forståing av fagfeltet som eg kan bera med meg i skriveundervisninga vidare. Studien har understreka for meg kor sentralt fagskriving står i norskfaget, og kor viktig den eksplisitte skriveopplæringa er. Når skrivekompetanse i tillegg må seiast å vera den mest sentrale målestokken i norskfaget, har det avgjerande betydning at elevane får god opplæring i dette. Dette vil også vera viktig for dei i komande studiar, jobb og samfunnsliv. Fagskrivinga er også vidareført og framheva i den nye læreplanen som vart lagt fram i november 2019.

Ein spørsmål i etterkant av problemstillinga mi er om det er mogleg for påbyggelevane å nå det same nivået av skrivekompetanse som elevane på studieførebuande. Har dei sjanse til å tangera det same eksamenssnittet? Eg trur det skal godt gjerast. Elevane i mitt materiale har mange grunnleggjande ferdigheiter på plass, men pilene peikar likevel i ulike retningar når ein samanliknar programområda. Det ser ut til at elevane på studieførebuande har nådd eit noko høgare mogningsnivå som skrivarar, og i noko større grad internalisert kognitive prosessar knytte til skivinga. Påbyggelevane sine svar peikar gjennomsnittleg på eit litt lågare nivå på begge desse områda.

Dette kan ha fleire årsaker, og ikkje minst skuldast det tidsrommet elevane har hatt til rådvelde til å utvikla seg som skrivarar. Her vil også skriveopplæringa som er gjeven på vg1 og vg2 ha betydning. I tillegg kan motivasjonen for sjølve norskfaget spela ei rolle. Eg synest å lesa ut av materialet mitt at ein del av påbyggelevane ikkje ser det som eit mål i seg sjølv å skriva gode tekstar og forbetra skrivekompetansen i norskfaget, men ser på faget som eit nødvendig steg på vegen mot å få studiekompetanse.

Eg vonar at funna i denne studien kan koma lærarar i vidaregåande skule til gode, slik at alle elevar kan bli godt rusta med fagskrivingskompetanse. I det komande delkapittelet vil eg trekkja fram nokre område der det kan vera naudsynt med endå meir eksplisitt opplæring.

5.1 Nokre fylgjer for praksis i klasserommet

Korleis kan læraren tilpassa undervisninga for at elevane på begge programområda i større grad skal oppleve meining og meistring i fagskrivinga? I kapittel 4.5.2 såg me at elevane synest det er vanskeleg å skapa samanheng og flyt i teksten, å forstå tekstvedlegg, å velja ut kva som er relevant å ta med, og at dei strevar med drøfting, resonnering og vurdering, og til dels språkleg utforming. Denne vesle lista illustrerer at fagskriving er komplekst.

På kva for område kan det vera særleg naudsynt med meir konkret opplæring og synleggjering? Vidare i dette delkapittelet vil eg ut frå teori, tidlegare forskning og funn i dette prosjektet, leggja fram nokre tankar om vidare arbeid i klasserom og lærarkollegium. Tid er ofte ein knapp faktor, og opplæringa må tilpassast den elevgruppa ein har. Kunnskap om kor skoen trykkjer, er nyttig for å leggja til rette for gode lærings situasjonar.

- *Fremja føremålstenking.* Føremålet med fagskriving må diskuterast i klasserommet, gjerne med utgangspunkt i skrivehjulet frå NORM-prosjektet (Solheim & Matre, 2014). Elevtekstar, både utkast og sluttprodukt, får mottakarar om dei blir synlege i klasserommet, og kan både motivera og inspirera medelevane i eiga skrivning. Publisering for elevar og lærarar på ein nettstad og skrivekonkurransar av ymse slag kan skaffa lesarar til tekstane, og gjera skrivinga føremålsretta og meningsfull.
- *Organisering av skriveopplæring og skrivesituasjonar.* Alle fasar av fagskriving må synleggjerast og arbeidast med, og mange strategiar må modellerast, også avanserte skrivehandlingar som drøfting, resonnering og vurdering. Skrivesituasjonar med formativ vurdering og påfylgjande tekstrevisjon vil gje større læringsutbytte for elevane enn summativ vurdering. Å skriva mykje er nødvendig, men skrivetreninga må fylgjast av «effective instruction and motivation» (Graham og Perin, 2007, s. 26) for å ha effekt på skrivekompetansen. Vil ein halda på tradisjonelle heil- eller halvdagsprøvar, må ein leggja til rette for tilstrekkelege skrivesituasjonar elles med rom for tilbakemelding og revisjon.
- *Fleire revisjonsstrategiar.* Behovet for tekstrevisjon må lyftast fram, og revisjonsstrategiar på tekst- og avsnittsnivå må eksemplifiserast. Formativ vurdering gjev eleven høve til å utvikla revisjonskompetanse, og kan bidra til større medvit om

tekstkvalitet. Tekstar må slutførast. Samskriving kan skapa diskusjonar og medvit om tekst, føremål og utforming.

- *Bruk av støttestrukturar.* Eksempeltekstane må vera fleire og illustrera ulike løysingar. Dei kan klargjera forventningsnormer på ulike nivå, og skapa medvit om kvalitetstrekk. Skriverammer må utformast fleksibelt og ikkje vera til hinder for sjølvstendig tenking og tekstutforming. Støttestrukturar er tilbod og ikkje påbod.
- *Tidsbruk.* Det må setjast av tilstrekkeleg tid til skriveopplæring, skriving og revisjon, gjerne i lengre bolkar, slik at elevane får bygd sikrere kunnskap og automatisert fleire skrivestrategiar. Dette er viktig i norskfaget gjennom heile vidaregåande. Også utvikling av fagspesifikk lesekompetanse (Shanahan & Shanahan, 2008) og teksttolking, som er sentralt for skrivearbeidet på vg3, treng tid og mogning.
- *Arbeid med fagskriving på yrkesfag.* Tverrfaglege skriveoppgåver der yrkesfaga tilfører fagstoff og norskfaget går inn med tekstkunnskap og skriveopplæring, kan bidra til at elevane får utvikla fleire skrive- og revisjonsstrategiar. Dermed kan dei bli betre budde til eit eventuelt påbyggingsår og komande skriveoppgåver i jobb og samfunn.
- *Tekst og tema i skriveoppgåvene*
 - Førskriving og felles samtale og diskusjon om tekstar i førekant av skrivinga, kan byggja ei betre tekstforståing for elevane, og sikra at temaet og tekstvedlegget i mindre grad vert eit hinder for å skriva ein god tekst.
 - Den nye læreplanen frå 2020 vil kombinera tekstar frå eldre og nyare tid med relevans for dagens elevar, og kan gjera skrivinga både fagleg, aktuell og røyndomsnær samstundes som tanken vert utfordra. Dei tre tverrfaglege temaa vil også gjeva rikt høve til aktualisering.
- *Framelska den sjølvstendige fagskrivaren*
 - Eleven treng medvit om samanhengen mellom fagkunnskap og fagskriving. Å tileigna seg fagkunnskap og å tolka tekstar er å byggja emne og innhald til fagskrivinga. Å koma inn i den faglege diskursen kan posisjonera elevane som fagskrivarar, og behovet for dette vert berre større på dei høgare trinna.

- Viktigare enn nokon gong er det at elevane lærer kjeldekritikk, og får opplæring i å bruka kjelder på sjølvstendige måtar (Mehlum, 1994). Her ligg eit stort ansvar på faglæraren.
- Det sjølvstendige utfaldingsrommet som finst i skriveoppgåver, må visast fram slik at eleven ser moglegheita til å laga sitt eige prosjekt og finna si eiga stemme sjølv om han og ho skal fylgja dei krava som vert stilte til faglege oppgåver.

Å nå den djupare kompetansen læreplanen og vurderingskriteria legg opp til, tek tid. Åtte-ni månaders norskfagleg skriveopplæring for påbyggelevane kan vera intenst og produktivt for nokre, men ikkje tilstrekkeleg for dei fleste. Eitt skuleår er ikkje tid nok til å utvikla det same skrivekompetansenivået til eksamenstidspunktet som elevane på studieførebuande. Harris og Graham understrekar at «learning to write is a *long developmental process*», der «teachers need time to teach writing and students need time to learn and to write» (Harris & Graham, 2016, s. 82, mine uthevingar). At nokre påbyggelevar likevel får gode resultat, kan henga saman med god opplæring tidlegare skuleår. Då undersøkinga mi vart gjort i slutten av skuleåret, fokuserte fleire påbyggelevar framleis på grunnleggjande sider ved å skriva fagtekstar, medan elevane på studieførebuande hadde fleire skrive- og revisjonsstrategiar og i større grad beskreiv den tekstlege heilskapen.

Så må ein heller ikkje gløyma at også elevar på studieførebuande stadig vil vidareutvikla skrivekompetansen sin. Eit godt grunnlag i fagskriving frå vidaregåande skule er utan tvil ein ressurs i høgare utdanning. Arbeidet med denne oppgåva har for meg understreka kor komplisert det er å skriva gode tekstar, og kor viktig det er at elevane får god og eksplisitt opplæring i skrivning og skrivestrategiar gjennom heile det vidaregåande løpet.

Elev S1:
«Eg må jo skriva for å få til faget.»

Litteraturliste

- Andresen, Ø., Kimestad, Å., Wergeland, S., Larsen, U. & Holen, I. (2013). *Signatur 3. Norsk vg3. Påbygging/studiekompetanse. Studiebok bokmål*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Bakhtin, M. M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag og Rasmus T. Slaattelid. Henta frå <https://www.nb.no/items/4b3c39aef72be187ee273f318eabd404?page=47&searchText=bakhtin%20om%20talegenrane>
- Bakken, J. (2014). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. *Informasjonsserien 2005 (Volum 26)*, s. 9-24. Henta frå <http://folk.uio.no/kjellbe/Skriving.pdf>
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2018). Skrivdiskurser i norskfaget - en analyse av hvordan norsklærere gir skriveoppgaver på åttende trinn. *Nordic Journal of Literacy Research (Vol. 4)*, s. 42-60. Henta frå <http://dx.doi.org/10.23865/njlr.v4.1020>
- Bottenvatten, R. (2017). Å utvikle grunnskolelærerstudentane sin skrivekompetanse. *Uniped (Volum 40)*, Henta frå https://www.idunn.no/uniped/2017/04/aa_utvikle_grunnskolelaerarstudentane_sinskrivekompetanse
- Carter, M. (2007). Ways of Knowing, Doing, and Writing in the Disciplines. *College Composition and Communication*, s. 385-418. Henta frå <https://www.jstor.org/stable/20456952>
- Dahl, B., Engelstad, A., Engelstad, I., Hellne-Halvorsen, E., Jemterud, I., Torp, A. & Zandjani, C. (2015). *Grip teksten norsk vg3. Studieforbereidende utdanningsprogram*. Oslo: Aschehoug.
- Dixon-Krauss, L. (1996). *Vygotsky in the Classroom. Mediated Literacy Instruction and Assessment*. New York: Longman Publishers USA.
- Dysthe, O., & Hertzberg, F. (2014). Skriveopplæring med vekt på prosess og produkt. I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep - om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskapning* (s. 13-35). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Eriksen, R. T. (2008). Frå faktakopiering til fagskriving: informasjonskompetanse på veg inn i skulen. I R. T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 136-146). Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, L. S. (2005a). Pålitelighet og betydning. Etterord. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I. Norskeksamen som kvalitetsvurdering* (s. 205-211). Oslo: Universitetsforlaget.

- Evensen, L. S. (2005b). Perspektiv på innhold? Relieff i ungdomsskoleelevers eksamensskrivning. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II. Norskeksamen som tekst* (s. 191-236). Oslo: Universitetsforlaget.
- Evensen, L. S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I Smidt, J., Folkvord, I. & Aasen, A. J. (Red.). *Rammer for skriving: om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (s. 13-31). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Fjørtoft, H. (2014). *Norskdidaktikk*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. Henta frå <https://www-jstor-org.ezproxy.uis.no/stable/pdf/356600.pdf?refreqid=excelsior%3A88198fa882d402ad07e37fe96efc73d>
- Fones, D. (2001). Blocking Them in to Free Them to Act: Using Writing Frames to Shape Boys' Responses to Literatur in the Secondary School. *English in Education, Vol.35 (3)*, s. 21-30.
- Galbraith, D. (2009). Writing as discovery. *BJEP Monograph Series II, Number 6 - Teaching and Learning Writing*, s. 5-26. Henta frå https://www.researchgate.net/publication/233595654_Writing_as_discovery
- Gee, J. P. (2015). *Social Linguistics and Literacies*. New York: Routledge.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing Next. Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools - A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Greek, M. & Jonsmoen, K. (2016). Hvilken tekstkyndighet har studenter med seg fra videregående skole? Henta frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/hvilken-tekstkyndighet-har-studenter-med-seg-fra-videregaende-skole/>
- Harris, K. & Graham, S. (2016). Self-Regulated Strategy Development in Writing: Policy Implications of an Evidence-Based Practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*(Vol. 3(1)), s. 77-84. Henta frå <https://journals-sagepub-com.ezproxy.uis.no/doi/pdf/10.1177/2372732215624216>
- Hertzberg, F. (2006). Skrivekompetanse på tvers av fag. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis* (s. 111-126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hertzberg, F. (2009). Nadderudprosjektet i et forskningsperspektiv. I E. Bratlie, K. Flyum, K. Helstad & L. Løveid (Red.), *Skriving i alle fag II. Underveisrapport fra et samarbeidsprosjekt mellom Nadderud videregående skole og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling* (s. 20-28). Oslo: *Acta Didactica Oslo*(4). Henta frå <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fager/publikasjoner/skriving-i-alle-fag-2.pdf>

Hoel, T. L. (1997). Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. I L. Evensen & T. L. Hoel, *Skriveteorier og skolepraksis* (s. 3-44). Oslo: LNU og Cappelen Akademisk Forlag AS.

Hoel, T. L. (2008). Utprøvande skrivning i læringsprosessen. I R. T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 39-50). Oslo: Universitetsforlaget.

Hynd-Shanahan, C. (2013). What Does It Take? The challenge of disciplinary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*(57(2)), s. 93-98.

Håland, A. (2013). *Bruk av modelltekstar i sakprega skrivning på mellomtrinnet* (doktorgradsavhandling). Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger. Henta frå <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/185951>

Håland, A. & Lorentzen, R. T. (2007). *Dialogar om tekst. Praktisk arbeid med elevtekstar i norskfaget*. Oslo: Universitetsforlaget.

Knain, E. (2005). Definerings og valg av kompetanser - DeSeCo. *Norsk pedagogisk tidsskrift* (01, Volum 89), s. 45-54. Henta frå www.idunn.no/npt/2005/01/definerings_og_valg_av_kompetanser_-_deseco

Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2013). Skrivning på ungdomstrinnet. Fem prinsipper for god skriveopplæring. *Bedre skole*(2), s. 71-79. Henta frå http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/BS-2-13_web_Kringstad_Kvithyld.pdf

Kringstad, T. & Kvithyld, T. (2014). Modellerings - læreren som aktiv veileder i elevenes skriveprosesser. I T. Kringstad & T. Kvithyld (Red.), *Vurdering av skrivning* (s. 15-28). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kverndokken, K. (2014). Elevers tekstskapings - øve eller skape selv? I K. Kverndokken (Red.), *101 skrivegrep - om skrivning, skrivestrategier og elevers tekstskapings* (s. 36-55). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Kvithyld, T. & Aasen, A. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om læsning*(9), s. 10-16. Henta frå http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Trygve_Kvithyld_Arne_Johannes_Aasen1.pdf

Liberg, C. (2008). Skrivande i ulike ämnen - læreres tekstkompetens. I R. T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 51-61). Oslo: Universitetsforlaget.

Lorentzen, R. T. (2008). Å skrive i alle fag. I R. T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 9-21). Oslo: Universitetsforlaget.

Lødding, B., Markussen, E. & Wollscheid, S. (2016). *Kvalitet, innhold og relevans i de studieforberedende utdanningsprogrammene*. Henta frå https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2393959/NIFUrapport2016-1_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Matre, S. & Solheim, R. (2014). Lærarsamtalar om elevtekstar - mot eit felles fagspråk om skrivning og vurdering. I R. Hvistendal & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 219-244). Oslo: Novus forlag.

Mehlum, A. (1994). *Skriveundervisning. Mellom styring og frihet*. Oslo: TANO.

Myran, I. H. (u.å.). Tidlig innsats i skrivning. Hva er det? Og hvordan gjør vi det? Henta 12.08.2019 frå Skrivesenteret.no: <https://docplayer.me/106424974-Tidlig-innsats-i-skriving.html>

Nicolaysen, B. K. (2019, 29.05.). Kvifor grunnleggjande ferdigheiter? Stavanger: Førelasing ved Universitetet i Stavanger. Lese 29. mai 2019.

Normprosjektet. (u.å.). Skrivehjulet. [Figurar]. Henta 04.02.2019 frå <http://norm.skrivesenteret.no/skrivehjulet/>

Ongstad, S. (1996). En sjangerdidaktisk kommentar til Prøysens "Stil om katten". I S. Ongstad (Red.), *Hva gjør vi med sjangrene - og de med oss? Om plansjangerer og sjangerplaner* (s. 73-84). Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk forlag AS. Henta frå https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008032600065?page=5

Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Otnes, H. (2015). Skriveoppgaver under lupen. I H. Otnes (Red.), *Å invitere elever til skrivning* (s. 11-27). Bergen: Fagbokforlaget.

Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press.

Penne, S. (2014). Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Mats bare lyst til å gi opp? Diskursive ulikheter med utgangspunkt i identitet og medierende språk. I B. Kleve, S. Penne & H. Skaar (Red.), *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning* (s. 32-83). Oslo: Novus AS.

Read, S. (2010, september). A Model for Scaffolding Writing Instruction: IMSCI. *The Reading Teacher* (Vol. 64, No. 1), s. 47-52. Henta frå <http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.uis.no/doi/10.1598/RT.64.1.5/epdf>

Rud, H. (2009). Skriveprosjektet på Nadderud sett fra rektors ståsted. I E. Bratlie, K. Flyum, K. Helstad & L. Løveid (Red.), *Skriving i alle fag II. Underveisrapport fra et samarbeidsprosjekt mellom Nadderud videregående skole og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling* (s. 9-19). Oslo: *Acta Didactica Oslo*(4). Henta frå <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/fager/publikasjoner/skriving-i-alle-fag-2.pdf>

Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review* (Vol.78. No.1)), s. 40-59.

Skraftun, A., Aasen, A. & Wagner, Å. (2015). Fagovergripende og fagspesifikke kompetanser i fremtidens skole - en besøkelsestid for norskfaget? *Norsklæreren*, ss. 50-60.

Skjelbred, D. (2014). *Elevens tekst*. Oslo: LNU/CappelenDamm AS.

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

Skrivesenteret. (2016). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med skriving på ungdomstrinnet*. I Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017 Vedlegg 4. Henta frå <https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/teoretisk-bakgrunnsdokument-skriving-revidert.pdf>

Smidt, J. (2008). Skrivning og skriveformål - barns og unges veier til ulike fag. I R. T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 22-36). Oslo: Universitetsforlaget.

Smidt, J. (2011). Ti teser om skriving i alle fag. I J. Smidt, R. Solheim & A. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring - ei bok for lærere i alle fag* (s. 9-41). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Smidt, J. (2014). Skriftens mange scener. I R. Hvistendahl & A. Roe (Red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydis Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 195-218). Oslo: Novus forlag.

Solheim, R. & Matre, S. (2014). Forventninger om skrivekompetanse. *Viden om Læsning*(15), s. 76-89.

Swami, J. A. (2008). Sensitizing ESL Learners to Genre. *TESL-EJ*, 12(3), s. 1-13. Henta frå <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898189.pdf>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Torvatn, A. C. (2008). Avskrift, mønstre og forbilder i skriveundervisningen. I R. T. Lorentzen & J. Smidt (Red.), *Å skrive i alle fag* (s. 147-157). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Utdanningsdirektoratet. (2006/2013). Læreplan i norsk (NOR1-05). Henta frå <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05>

Utdanningsdirektoratet. (2015). Eksamen. NOR 1211–NOR1231 Norsk hovudmål / norsk hovedmål. NOR 1218-NOR 1238. Norsk for elevar/elever med samisk eller finsk som andrespråk.

Utdanningsdirektoratet. (2016). Eksamen. NOR 1211–NOR1231 Norsk hovudmål / norsk hovedmål. NOR 1218-NOR 1238. Norsk for elevar/elever med samisk eller finsk som andrespråk.

Utdanningsdirektoratet. (2017). Eksamen. NOR 1211–NOR1231 Norsk hovudmål / norsk hovedmål. NOR 1218-NOR 1238. Norsk for elevar/elever med samisk eller finsk som andrespråk.

Utdanningsdirektoratet. (2018). Eksamen. NOR 1211–NOR1231 Norsk hovudmål / norsk hovedmål. NOR 1218-NOR 1238. Norsk for elevar/elever med samisk eller finsk som andrespråk.

Utdanningsdirektoratet. (2019a). Eksamensrettledning - om vurdering av eksamenssvar 2019. NOR1211-NOR1231 Norsk hovudmål. NOR1212–NOR1232 Norsk sidemål. NOR1218-NOR1238 Norsk for elevar med samisk/finsk som andrespråk. Sentralt gitt skriftleg eksamen. Henta frå <https://sokeresultat.udir.no/eksamensoppgaver.html?query=norsk%20rettledning>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). Eksamen. NOR 1211–NOR1231 Norsk hovudmål / norsk hovedmål. NOR 1218-NOR 1238. Norsk for elevar/elever med samisk eller finsk som andrespråk.

Utdanningsdirektoratet. (u.å. a). Karakterstatistikk for videregående skole. Henta 07.10.2019 frå <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/karakterer-vgs/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å. b). God leseopplæring - for lærere på ungdomstrinnet. Henta 19.10.2019 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/hva-sier-forskningen/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å. c). Videregående skole - eksamen fellesfag. Henta 03.10.2019 frå <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaende-skole/laeringsresultater/eksamen-fellesfag/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&utdanningstype=---&program=---&sammenstilling=1&fordeling=2>

Vagle, W. (2005). Materiale og utvalg i KAL-prosjektet. I K. Berge, L. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I. Norsksensuren som kvalitetsvurdering* (s. 15-34). Oslo: Universitetsforlaget.

Vagle, W. & Evensen, L. (2005). Oppgavesettene og elevenes oppgavevalg i KAL-årene. I K. Berge, L. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (Red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind I. Norsksensuren som kvalitetsvurdering* (s. 161-204). Oslo: Universitetsforlaget.

Wray, D. & Lewis, M. (u.å.). An approach to scaffolding children's non-fiction writing: the use of writing frames. Henta 20.04.2019 frå <https://learning.gov.wales/docs/learningwales/publications/140123-writing-frames-en.pdf>

Oversyn over figurar

Figur 1	Samanlikning av prosentvis fordeling på einskildkarakterar ved hovudmåleksamen på vg3 våren 2019. Kjelde: Utdanningsdirektoratet (u.å. c)	2
Figur 2	Shanahan & Shanahans (2008) literacy-trekant	20
Figur 3	Ongstads triade illustrerer at form, innhald og funksjon har eit relasjonelt forhold. Kjelde: Smidt, 2011	28
Figur 4	Skrivehjulet visualiserer sambanda mellom skrivehandlingar og skriveføremål. Kjelde: Normprosjektet; Solheim & Matre, 2014	29
Figur 5	Den inste sirkelen i Skrivehjulet utdjupar den skriftlege medieringa. Kjelde: Normprosjektet; Solheim & Matre, 2014	30
Figur 6	Flower og Hayes' kognitive skriveprosessmodell. Kjelde: Flower & Hayes, 1981 (mi omsetjing til norsk)	32
Figur 7	Bruk av læreboka som hjelpemiddel i skriveprosessen blant alle svarpersonane	51
Figur 8	Bruk av hjelpemiddel som internettkjelder, rettskrivingsprogram og tidlegare innleverte tekstar blant alle svarpersonane	52
Figur 9	Samanlikning av «andre hjelpemiddel»-bruk blant elevar på studieførebuande og påbygg	54
Figur 10	Bruk av skriveramme blant alle svarpersonane	57
Figur 11	Bruk av eksempeltekstar blant alle svarpersonane	61
Figur 12	Opplevd nytteverdi av skriverammer og modelltekstar blant alle svarpersonane	65
Figur 13	Samanlikning av skriverammebruk på studieførebuande og påbygg	67
Figur 14	Samanlikning av eksempeltekstbruk på studieførebuande og påbygg	68
Figur 15	Bruk av tilbakemeldingar blant alle svarpersonane	70
Figur 16	Ideelt tidspunkt for tilbakemelding blant alle svarpersonane	71
Figur 17	Ynskt form på tilbakemeldinga blant alle svarpersonane	72
Figur 18	Opplevd mengd av tilbakemelding blant alle svarpersonane	73
Figur 19	Kjennskap til vurderingskriteria blant alle svarpersonane	83
Figur 20	Samanlikning av kor mykje elevane skriv i heimearbeidet i løpet av ei skuleveke	88

Oversyn over tabellar

Tabell 1	Oversyn over gjennomsnittleg karakter i norsk hovudmål til eksamen og i standpunkt i perioden 2015-2019. Kjelde: Utdanningsdirektoratet (u.å. a)	1
Tabell 2	Oversyn over eit utval kompetansemål knytte til skrivning i LK06/13. Kjelde: Utdanningsdirektoratet 2006/2013	8
Tabell 3	Oversyn over deltakarane i undersøkinga	11
Tabell 4	Oversyn over karakternivå blant deltakarane i spørjeundersøkinga	12
Tabell 5	Spørsmålskategoriane i spørjeskjemaet	13
Tabell 6	Tabellen viser kva elevar reviderer i eigen tekst	75
Tabell 7	Utdrag frå «Vurderingsskjema til eksamen 2019, norsk vg3». Kjelde: Utdanningsdirektoratet, 2019a	79

Vedlegg

Vedlegg 1	Informasjonsskriv til elevar	1
Vedlegg 2	Informasjonsskriv til norsklærarar	4
Vedlegg 3	Spørjeskjema til elevar	6
Vedlegg 4	Svar frå spørjeskjemaet til elevar i studieførebuande klasse	11
Vedlegg 5	Svar frå spørjeskjemaet til elevar i påbyggklassen	20
Vedlegg 6	Intervjuguide elevintervju	32
Vedlegg 7	Transkripsjon av fire elevintervju	33
Vedlegg 8	Prosjektgodkjenning frå NSD	50

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til elevar

Vil du delta i forskingsprosjektet

«...bråhastens og gradvishetens vei... - elevperspektiv på fagskriving i norsk på vg3»?

Til elevar på vg3

Bakgrunn og formål

Kva haldningar har elevar på vg3 til fagskriving i norskfaget? Å undersøkje dette er formålet med eit forskingsprosjekt i norskdidaktikk ved Universitetet i Stavanger. Som student på mastergradsnivå ønskjer eg å høyra korleis vg3-elevar arbeider med fagskriving, og dessutan undersøkje om det er skilnader mellom elevar på studiespesialisering og påbygg på dette området.

For å finna ut dette er eg avhengig av at vg3-elevar på både studiespesialiserande og påbygg ønskjer å delta. Dette er eit spørsmål til deg om å delta, og dette skrivet gir informasjon om kva du kan venta deg. Både rektor ved skulen og norsklærarane har godkjent at eg får gjera spørjeundersøkingar i klassane. Undersøkingane vil gå føre seg i skuletida.

Kva inneber det for deg å delta?

Viss du vel å delta i prosjektet, inneber det at du svarer skriftleg på eit spørjeskjema. Det vil ta deg 10-15 minutt. Elevane på påbygg og studiespesialisering vil få dei same spørsmåla, og desse vil dreia seg om erfaringane du har gjort deg med skriving i norskfaget. Eg vil gjerne ha svar på korleis du arbeider med fagtekstane du skal levera inn til vurdering, kva du synest at du får til og kva du synest er vanskeleg. Med fagtekstar i norsk meiner eg retorisk analyse, analyse av lyrikk og novelle og artiklar om norskfaglege tema. Svara frå spørjeskjemaet vil bli registrert elektronisk.

Ut frå svara i spørjeskjemaet vil eg velja ut fire til seks elevar til å delta i eit kort individuelt intervju. Her kan vi snakka meir utfyllande om dine erfaringar med fagskriving i norsk. Intervjuet vil truleg vara 15-20 minutt og vil bli teke opp med ein lydopptakar. I etterkant vil lydopptaket bli transkribert. Det hadde vore fint om dei som blir intervjuja ville dela med meg ein fagtekst dei har levert inn og fått vurdert og karakterset i løpet av vg3.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker dine opplysningar

Opplysningane om deg vil berre bli brukt til det formålet vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil berre vera meg som student og rettleiaren min som har underteikna dette skrivet, som har tilgang til opplysningane du gir.
- Namnet ditt vil bli erstatta med eit psevdonym som vert lagra på ei eiga namneliste skilt frå resten av datamaterialet. Elektronisk datamateriale vil bli kryptert.
- Informasjon frå undersøkingane vil bli presentert i masteroppgåva i anonymisert form. Verken elevar eller skule vil bli namngitt.

- Når prosjektet er avslutta, vil alle opplysningar bli sletta.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Viss du vel å delta, kan du når som helst trekkja samtykke tilbake utan å oppgi nokon grunn. Alle opplysningar om deg vil då bli sletta. Det vil ikkje ha negative følgjer for deg viss du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkja deg, verken for ditt forhold til lærarane eller karakterane dine i faget.

Kva skjer med opplysningane dine når forskingsprosjektet er avslutta?

Prosjektet skal etter planen avsluttast i juni 2020. Etter dette vil alle spørjeskjema, datafiler, elevtekstar, lydopptak og transkribering av desse bli makulert eller sletta.

Dine rettar

Så lenge det er mogleg å identifisera deg i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva for nokre personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg,
- å få utlevert ein kopi av personopplysningane dine (dataportabilitet), og
- å senda klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandla personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag frå Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kor kan eg finna ut meir?

Viss du har spørsmål til studien, eller ønsker å nytta deg av rettane dine, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved Sidsel Skjelten, tlf. 40 87 11 54
- Personvernombodet ved Universitetet i Stavanger: Kjetil Dalseth
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennleg helsing

Prosjektansvarleg
(Forskar/rettleiar)

Student

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «...bråhastens og gradvishetens vei... - elevperspektiv på fagskriving i norsk på vg3» og har fått anledning til å stilla spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i spørjeundersøking
- å delta i spørjeundersøking og ev. intervju inkludert deling av fagtekst i norsk

Eg samtykker til at opplysningane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta, seinast 19.06.2020.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til norsklærarar

Informasjon om forskingsprosjektet

«...bråhastens og gradvishetens vei... - elevperspektiv på fagskriving i norsk på vg3»

Til norsklærarar

Bakgrunn og formål

Kva haldningar har elevar på vg3 til fagskriving i norskfaget? Å undersøkje dette er formålet med eit forskingsprosjekt i norskdidaktikk ved Universitetet i Stavanger. Som student på mastergradsnivå ønskjer eg å høyra korleis vg3-elevar arbeider med fagskriving, og dessutan undersøkje om det er skilnader mellom elevar på studiespesialisering og påbygg på dette området.

Rektor ved skulen har godkjent at eg får gjera spørjeundersøkingar i vg3-klassar, ha individuelle intervju med ei lita gruppe elevar og at desse elevane kan dela ein av sine vurderte og karaktersette fagtekstar med meg.

Tredjepersonsopplysningar

Hovudfokuset i forskinga vil dreia seg om eleven sitt syn på fagskriving, og korleis han og ho arbeider fram teksten, brukar modellar, skriverammer og tilbakemeldingar. I intervjuet vil eg også spørja om dei opplever at opplæringa totalt sett har vore tilstrekkeleg. Dette skrivet vil altså informera deg om at elevane kan koma til å gi opplysningar om deg som tredjeperson sidan du er ein av dei som underviser i faget og kan ha vurdert og sett karakter på den teksten eleven deler.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker dine opplysningar

Opplysningane om deg vil berre bli brukt til det formålet dette skrivet fortel om. Opplysningane blir behandla konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil berre vera meg som student og rettleiaren min som har underteikna dette skrivet, som har tilgang til opplysningane som blir gitt.
- Informasjon frå undersøkingane vil bli presentert i masteroppgåva i anonymisert form. Verken elevar, lærarar eller skule vil bli namngitt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Den som vel å delta, kan når som helst trekkja samtykke tilbake utan å oppgi nokon grunn. Alle opplysningar om deltakaren vil då bli sletta.

Kva skjer med opplysningane når forskingsprosjektet er avslutta?

Prosjektet skal etter planen avsluttast i juni 2020. Etter dette vil alle spørjeskjema, datafiler, elevtekstar, lydopptak og transkribering av desse bli makulert eller sletta.

Dine rettar

Så lenge det er mogleg å identifisera deg i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva for nokre personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg,
- å få utlevert ein kopi av personopplysningane dine (dataportabilitet), og
- å senda klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gir oss rett til å behandla personopplysningar om deg?

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag frå Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Kor kan eg finna ut meir?

Viss du har spørsmål til studien, eller ønsker å nytta deg av rettane dine, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved Sidsel Skjelten, tlf. 40 87 11 54
- Personvernombodet ved Universitetet i Stavanger: Kjetil Dalseth
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennleg helsing

Prosjektansvarleg
(Forskar/rettleiar)

Student

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «...bråhastens og gradvishetens vei... - elevperspektiv på fagskriving i norsk på vg3» og har fått anledning til å stilla spørsmål. Eg samtykker til:

- at opplysningar om meg som tredjepart kan koma fram i spørjeundersøking og intervju, og at vurderingar og karakterar eg har sett på elevtekstar kan bli publisert anonymt.

Eg samtykker til at opplysningane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta, seinast 19.06.2020.

(Signert av lærar, dato)

Vedlegg 3: Spørjeskjema til elevar

SPØRJEUNDERSØKING

Namn: _____

Tema: Fagskriving i norsk på vg3

I løpet av vg3 har du skrive både korte og lange fagtekstar i norsk. I denne undersøkinga vil vi gjerne ha svar på korleis du arbeider med tekstane du skal levera inn til vurdering, kva du synest at du får til og kva du synest er vanskeleg.

Med fagtekstar i norsk meiner vi retorisk analyse, samanlikning og analyse av lyrikk og novelle, og fagartikkel som gjer greie for og drøftar tema og tekstar.

1. Skrivestrategiar – korleis går du fram når du skriv fagtekst?

Tenk på den siste fagteksten du leverte inn i norsk når du svarer.

Spørsmål	Svar
Beskriv korleis du arbeidde med skriveoppgåva frå du fekk henne til du leverte inn. Stikkord: oppgåva, tidsbruk, innlevering eller heildagsprøve, disposisjon/struktur, kjeldebruk, skriveramme, modelltekst, læreboka, innleiing, hovuddel, avslutning, avsnitt, tekstbindarar, rettskriving, ordval, gjennomlesing, tilbakemelding, endring, m.m.	

2. Skriverammer og modelltekstar

Spørsmål	Svar			
Brukar du læreboka som hjelp når du skriv fagtekstar?	Ja, mykje	Ja, litt	Nei	
Viss ja, kva brukar du læreboka til?				
Brukar du skriveramme? (med struktur og ev. startsetningar)	Ja, mykje	Ja, litt	Nei	
Viss ja, korleis brukar du skriveramma?				
Brukar du modelltekstar/eksempeltekstar?	Ja, mykje	Ja, litt	Nei	
Viss ja, korleis brukar du modelltekstar/eksempeltekstane?				
Brukar du andre hjelpemiddel når du skriv fagtekstar i norsk?	Ja, fleire	Ja, eitt	Nei	
Viss ja, kva for nokre og korleis?				
Kor nyttige opplever du modelltekstar og skriverammer?	Lite nyttige	Litt nyttige	Ganske nyttige	Svært nyttige

3. Tilbakemelding på teksten frå lærar

Spørsmål	Svar			
Brakar du tilbakemeldingar du får frå norsklærar?	Ja, mykje	Ja, litt	Nei	
Viss ja, korleis?				
Når har du mest nytte av å få tilbakemelding på teksten din?	Mens eg arbeider med teksten		Etter at skrivinga er ferdig	
Kva form på tilbakemeldinga fungerer best?	Skriftleg		Munnleg	
Kva innhald i tilbakemeldinga er mest nyttig for skrivinga di?	Ros	Råd	Påpeiking av feil	Litt av alt
Korleis opplever du mengda av tilbakemelding?	For lite	Passe	For mykje	

4. Formålet med fagskriving i norsk

Spørsmål	Svar
Ser du for deg ein mottakar når du skriv fagtekst? Ev. kven?	
Kva meiner du er formålet med å skriva fagtekstar i norsk?	
Kva er ditt mål når du skriv og skal levera inn ein fagtekst?	

5. Vurdering av eiga fagskriving i norsk

Mange delar inngår når du skriv fagtekst i norsk, for eksempel struktur, innleiing, hovuddel, avslutning, avsnitt, utfylling av kvart moment, temasetningar, gjera greie for, drøfting, tolking, vurdering, resonnering, samanlikning, rettskriving, innhald, språk, fagspråk, setningar, ordforråd, kjeldebruk, forståing for teksten du skal analysa, m.m.

Spørsmål	Svar		
Kva synest du at du får til når du sjølv skriv fagtekst i norsk?			
Kva synest du er vanskeleg når du sjølv skriv fagtekst i norsk?			
Kva meiner du kjenneteiknar ein god fagtekst i norsk?			
Kjenner du vurderingskriteria?	Ja	Nei	Delvis

6. Kor mykje skriv du i løpet av ei veke?

Tenk på den siste veka og kor mykje du har skrive når du svarer på desse spørsmåla. 1 svarar til «svært lite» og 5 svarar til «svært mykje». Sett kryss for den verdien som passar best.

	Svært lite 1				Svært mykje 5
Kor mykje har du skrive i norsktimane?					
Kor mykje har du skrive i alle skuletimar i alle fag denne skuleveka?					
Kor mykje har du skrive når du har gjort heimearbeid (alle fag)?					
Kor mykje har du skrive utanom skularbeidet?					
Vil du seia at den veka du har tenkt på, har vore typisk når det gjeld kor mykje du har skrive?	Nei, har skrive mindre		Ja, typisk veke		Nei, har skrive meir

7. Bakgrunnsopplysningar – set kryss

Studieretning	Studiespes.		Påbygg
For studiespes-elevar: programfagområde	Realfag		Språk, samfunnsfag og økonomi
For påbyggselevar: programområde vg1/2	Helse og oppvekst	Elektro el. Byggfag	Andre
Karakternivå norsk hovudmål	Over middels	Middels	Under middels
Har du tenkt å studera på høgskule/universitet?	Ja	Nei	Veit ikkje

Vedlegg 4: Svar frå spørjeskjemaa til elevane på studieførebuande

ELEVANE PÅ VG3 STUDIEFØREBUANDE SINE SVAR I SPØRJESKJEMAA

Gjeve att med elevane si eiga rettskriving	
<p>1. Skrive-strategiar</p> <p>— korleis går du fram når du skriv fagtekst? Beskriv korleis du arbeidde med skriveoppgåva frå du fekk henne til du leverte inn.</p> <p>Tenk på den siste fagteksten du leverte inn i norsk når du svarer.</p> <p>Stikkord: oppgåva, tidsbruk, innlevering eller heildagsprøve, disposisjon/struktur, kjeldebruk, skriveramme, modelltekst, læreboka, innleiing, hovuddel, avslutning, avsnitt, tekstbindarar, rettskriving, ordval, gjennomlesing, tilbakemelding, endring, m.m.</p>	<p>S1 Jeg blir først kjent med oppgåva og forsikrar meg om at eg forstå kva det blir spurt om og kva eg skal fram til. Så finn eg oversikt og lagar en disposisjon om hvordan teksten vil sjå ut med stikkord. Finn evt. anna fagstoff og andre kilder om nødvendig. Tar så for meg sjølve teksten og skriv i kronologisk rekkefølge de ulike avsnitta. Blir ferdig og fornøyd med ein og en del. Når teksten er ferdig les eg gjennom og sjekkar helhet og korrekturlesning.</p> <p>S2 Eg skulle gjere greie for hovudsynet i ein tekst, gjere ein retorisk analyse, og til slutt kommentere. Det var ein heildagsprøve, og eg brukte heile dagen. Hjelpemiddelet eg brukte var ein retorisk analyse eg skreiv i haust, og eg tok for meg del for del og skreiv tilsvarende om den nye teksten. Eg delte inn i avsnitt mellom kvart fenomen og kommenterte i teksten. Eg leste gjennom ein gong til slutt for å luke ut småfeil.</p> <p>S3 Generelt sett. Eg plar først å lese teksten før eg evt. skriv <u>disposisjon</u> (sånn omtrentleg). Så byrjar eg på ei innleiing som eg gjerne gir rom for formål/tema eller presenterer interessante momenter ved teksten slik at eg blir vidare motivert til å analysere og har noko/ problemstilling å dra teksten imot. Deretter tar eg utgangspunkt i den tildelte lista over innhald i teksten, medan eg også prøvar å gjera det <u>mitt eige</u>. For min del går det mykje på automatikk og må derfor lese gjennom teksten fleire gonger slik at eg ikkje har gått glipp av viktige moment.</p> <p>S4 Heildagsprøve hovudmål NN. Leste fyrst oppgåveteksten, og markerte det som konkret og indirekte vert spurt om i oppgåva. Byrja fyrste avsnitt med å presantera forfattarar og aktuelle vedlegg. Nytt skrivaramme for å sjå kva som var viktigast å få med. Nytt om lag eit avsnitt på kvar appellform, og avslutta med oppsummering og kommentering. Prøvde å nytta gode nynorskord i staden for meir nøytrale ord som kan skrivast på begge målformar. Las vedlegga etter at eg hadde lese oppgåveteksten, og markerte aktuelle setningar og poeng og ting eg ville sitera.</p> <p>S5 Før eg begynte å skrive lagte eg ein disposisjon. Under skrivinga bruker eg både læreboka og skrivarammer. Før eg leverte teksten gjekk eg igjenom rettskrivinga.</p> <p>S6 Først tenkte eg gjennom kva eg ville skrive, så skreiv eg det.</p> <p>S7 Heildagsprøve hovudmål. Leser oppgaven, tenker gjennom litt av hva som skal være med. Brukte en skrivaramme som hjalp med hva som skulle med, og hvor det passet inn.</p> <p>S8 Las gjennom oppgåva, så vedlegget som hørte til. Me hadde ikkje noko skrivaramme til kortsvarsoppgåva så eg byrja å skrive slik at eg svarde på det oppgåva spurde om. Samt gjekk grundig gjennom vedlegget medan eg skreiv. På langsvarsoppgåva starta eg likt med å lese gjennom oppgåva og vedlegget. Eg skulle skrive novelleanalyse og fann derfor fram skrivaramme frå boka og som læraren hadde publisert på Canvas. Eg skreiv oppgåva ut i frå skrivaramma, samt gjekk gjennom novella grundig. Når eg var ferdig la eg inn boka som kjelde.</p> <p>S9 – Sette meg godt inn i oppgåva.</p> <ul style="list-style-type: none">- Markerte ord/setningar som eg spesielt la merke til i førsteinstrykket- Skreiv ned andre idear/tankar eg hadde- Fant fram ei god og passande skrivaramme- Lagar strukturen og begynner teksten- Tar ein pause/gjer noko anna viss det stoppar litt opp- Bruker modelltekst gjennom heile prosessen <p>S10 Jeg leser nøye gjennom oppgaven, streker gjerne under viktige ord → tankekart. Jeg bruker som regel skrivaramme, og det varierer veldig med tidsbruk, som oftest har jeg en økt, der jeg skriver mesteparten, så gjør jeg bare «småting» rett før innlevering.</p>

		<p>S11 Eg starta med å lese oppgåva nøye og passa på at eg ikkje gløynde noko viktig. Deretter las eg vedlagt tekst. Dette var ein heildag i norsk. Eg tenkte på ein tredelt struktur med innleiing, hovuddel og avslutning. Eg venta med overskrifta for å komme på den beste treffande tematiske tittelen. Prøvde heile vegen å tenkje tretrinnsmodellen. Under skrivinga brukte eg fleire modelltekstar og læreboka! som vegledning. Eg passa på at avsnitta var passe lange og hadde ein god temasetning. Vidare passa eg og på å variere tekstbindarane slik at eg fekk eit rikare språk i teksten. Las igjennom etter skrivefeil som eg hadde oversett.</p> <p>S12 Jeg tok meg først god tid til å lese både oppgaven og den vedlagte teksten og beregnet å bruke ca 5 timer. Siden oppgaven var en retorisk analyse brukte jeg både skriverammen og læreboka aktivt. Jeg prøvde å legge til rette for god struktur og passende avsnitt underveis. Jeg skrev ingen disposisjon siden jeg hadde gode skriveramme. Kilder ble listet opp underveis og til slutt.</p> <p>S13 – Les gjennom oppgåva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Markerte viktige ord i oppgaveteksten - Les gjennom vedlegg - streka under i vedlegga - skreiv tankekart kring innhaldet eg ville ta med - såg på modelltekstar og tekststillas - byrja med å skrive innleiing - starta med temasetning og fyllte ut etter den. - fokus på ordval og rettskriving - skreiv avsnitt og avslutning - Les gjennom teksten for å sjekke ordval og struktur - korta ned avsnitta - skreiv inn kjeldeoversikt - Les gjennom tidlegare kommentarar på tekstar, for å sjekke at eg hugsalt - Leverte inn <p>S14 leser gjennom oppg., forstår oppg., lager disposisjon, skriver oppg., retter oppg., leverer oppg. Legger inn kilder undervegs som jeg bruker dem. Liker å følge en modelltekst, skriveramme e.l.</p> <p>S15 Skrev mesteparten dagen før. Synes alltid det er vanskelig å komme i gang med teksten, så jeg pleier å utsette alt så lenge som mulig. Sliter med å konsentrere meg, så det blir veldig ueffektivt arbeid.</p>	
2. Skrive- rammer og modell- tekstar	Viss ja, korleis brukar du ...		
	Brucar du læreboka som hjelp når du skriv fagtekstar?	Ja, mykje 2,5 kryss = 16,7 %	<p>S5 leser om forfattarar osv <i>[har kryssa av midt mellom ja, mykje og ja, litt]</i></p> <p>S10 - virke middel, tidsepoker og fagstoff</p> <p>S14 Modelltekst og huskeliste</p>
	Ja, litt 10,5 kryss = 70 %	<p>S1 Ofte fagstoff, men også som hjelp til å forme teksten, begrep og rammer</p> <p>S4 Sjå på modelltekstar og eventuelle fakta om forfattarar.</p> <p>S5 <i>sjå svaret over</i></p> <p>S6 Til å lære korleis eg skal skrive ein tekst</p> <p>S7 skriverammer</p> <p>S8 Finne informasjon, skriverame</p> <p>S9 Leitar etter modelltekst/skrivestillas. Søker opp ukjende ord</p>	

			<p>S11 Se korleis den har tolka ulike tekstar og brukt verkemiddla. Bruker den også for den har gode eksempel og rammer for ein god tekst.</p> <p>S12 For å finne skriverammer og fagspråk</p> <p>S13 skriverammer, fakta</p> <p>S15 Skriverammer</p>
		<p>Nei 2 kryss = 13,3 %</p>	<p>S2 - S3 -</p>
	<p>Brukar du skrive-ramme? (med struktur og ev. start-setningar)</p>	<p>Ja, mykje 6 kryss = 40 %</p>	<p>S1 Prøvar i stor grad å følge skriverammer og bruke det som sjekklister på at jeg får med alle de viktige elementa</p> <p>S9 Brukar setningane som passar inn. Brukar også oppsettet med kva eg skal ta med.</p> <p>S10 følger den til struktur</p> <p>S12 Til å videreføre gode formuleringer om et tema</p> <p>S13 disposisjon, ordval og struktur – som tips</p> <p>S15 Har den alltid foran meg når jeg skriver, for å holde det strukturert</p>
		<p>Ja, litt 9 kryss = 60 %</p>	<p>S2 Bruker ho til å få ein god struktur og komposisjon på teksten</p> <p>S3 Ja, slik at veit at eg ikkje er heilt på bærtur og har gløymd noko viktig.</p> <p>S4 for å hugse viktige moment og gode temasetningar.</p> <p>S5 får ein oversikt over korleis eg bør skrive</p> <p>S6 Eg skriv slik som skriveramma er skriven</p> <p>S7 få bedre struktur på teksten</p> <p>S8 Eg skriv ikkje direkte inn i skriveramma, men bruker eksempel frå ramma og rekkefølgen, osv.</p> <p>S11 Startar nokre av avsnitta med same temasetning f.eks. Ser på oppbygginga.</p> <p>S14 Huskeliste</p>
		<p>Nei 0 kryss</p>	
		<p>Brukar du modell-tekstar/ eksempel-tekstar?</p>	<p>Ja, mykje 3,5 kryss = 23,3 %</p>
	<p>Ja, litt</p>		<p>S1 Kan bruke de hvis jeg trenger ekstra tips eller triks til formulering eller å få fram et synspunkt.</p>

		9,5 kryss = 63,3 %	S4 for å få idear til fagleg språkbruk og viktige moment S5 les på forhond S6 For å sjå korleis eg sjølv kan skrive ein tekst S8 Få inspirasjon og innblikk i korleis eg kan skrive ein tekst S9 Ser kva eg skal ta med/leita etter. Ser på kor mykje eg skal skrive på kvart avsnitt. S10 for å få insirasjon S12 Til å låne strukturideer og inspirasjon S14 <i>sjå svaret over</i> S15 For å finne ulike formuleringer						
		Nei 2 kryss = 13,3 %		S3 -	S7 -				
	Brukar du andre hjelpe-middel når du skriv fagtekstar i norsk?	Ja, fleire 2,5 kryss = 16,7 %	S7 utdelte ark S9 Brukar gamle tekstar til å sjå på kommentarar. Brukar nettet til å finne informasjon [<i>Har kryssa for både fleire og eitt</i>] S10 Som regel bruker jeg internett						
		Ja, eitt 5,5 kryss = 36,7 %	S1 Kan ofte finne tilbake til tidligere tekster jeg har skrevet. S8 Kan vere eg brukar andre skulebøker for teori osv. Kan og bruke nett for t.d. finne info om forfattar om det er lov. S9 <i>sjå svaret over</i> S11 Om det er heimetekst, brukar eg nettet. Ser om eg finn gode modelltekstar. S13 tidlegare innleveringar for å sjekke kommentarar S15 ordbok						
	Nei 7 kryss = 46,7 %		S2 -	S3 -	S4 -	S5 -	S6 -	S12 - S14 -	
	Kor nyttige opplever du modell-tekstar og skrive-rammer?	Lite nyttige 0 kryss	Litt nyttige 0,5 kryss = 3,3 %	Ganske nyttige 5,5 kryss = 36,7 % <i>S3: Ganske nyttige i den forstand (for min del) at me på forhånd får konkretisert og presisert kva som ein fagtekst/osv. inneber, men det betyr ikkje nødvendigvis at ein på sjølve tentamensdagen får akutt behov, dersom ein på forhånd har arbeid med den.</i>				Svært nyttige 9 kryss = 60 %	
3. Tilbakemelding på teksten frå lærar	Brukar du tilbakemeldingar du får frå norsk-lærar?	Viss ja, korleis?							
		Ja, mykje 3,5 kryss = 23,3 %	S1 Tar de med til neste tekst, fokuserer ekstra på disse områdene S3 hehehe. prøver, fikse igjennom teksten spesielt med tanke på tilbakemeldingar frå tidlegare [<i>har kryssa for både «ja, mykje» og «ja, litt»</i>] S12 for å forbedre de kommende tekstene S13 veiledning til utvikling. Sjekkliste på framtidige tekstar						

	Ja, litt 11 kryss = 73,3 %		S2 Tenke på dei neste gong eg skriv S4 for å verte oppmerksom på eventuelle gjentakande skrive/grammatikkfeil, og sjå korleis eg kan betra meg. S5 prøver å rette meg etter dei S6 Tilpassar teksten etter tilbakemeldingen S7 prøver å gjøre det bedre neste gang S8 Ser på kommentarane og veit kva eg bør gjere betre og halde fram med S9 leitar dei fram når eg skal skrive nye tekstar. Og ser på dei når eg først får tilbakemeldinga. S10 til neste gang vi skal skrive S11 Ser kva eg har gjort og prøver og forbetre meg, og lære av feila mine S14 husker det til neste tekst for å ikkje gjer samme feil S15 prøver å forbedre det til neste gang					
	Nei 0 kryss							
	Når har du mest nytte av å få tilbakemelding på teksten din?	Mens eg arbeider med teksten 8 kryss = 53,3 % <i>S3: lett å gløyme</i>		Etter at skrivinga er ferdig 6 kryss = 40 %		(ikkje alternativ i skjemaet) Både undervegs og etterpå 1 kryss = 6,7 %		
	Kva form på tilbakemelding fungerer best?	Skriftleg 4 kryss = 26,7%		Munnleg 7 kryss = 46,7 %		(ikkje alternativ i skjemaet) Både skriftleg og munnleg 3 kryss = 20 %		Ubesvart 1 kryss = 6,7 %
	Kva innhald i tilbakemeldinga er mest nyttig for skrivinga di?	Ros 0 kryss	Råd + litt av alt 1 kryss = 6,7 %	Råd 3 kryss = 20 %	Råd + påpeiking av feil 2 kryss = 13,3 %	Påpeiking av feil 0 kryss = 0 %	Påpeiking av feil + litt av alt. 1 kryss = 6,7 %	Litt av alt 8 kryss = 53,3 %
Korleis opplever du mengda av tilbakemelding?	For lite 2 kryss = 13,3 %			Passe 13 kryss = 86,7 % <i>S3: kanskje litt meir underveis?</i>		For mykje 0 kryss		

4. Formålet med fagskriving i norsk	Ser du for deg ein mottakar når du skriv fagtekst? Ev. kven?	<p>S1 Ja, ofte lærer eller andre fagpersonar som forstår fagstoffet eller de som intresere seg innenfor området.</p> <p>S2 ingen mottaker</p> <p>S3 Ja, men som regel er dette ein faglærer, eller eit litt «opplyst» individ, eg veit ikkje?</p> <p>S4 Vanlegvis norsklæraren, men om eg skriv t.d. debattinnlegg så tenkjar eg på debattmotstandar</p> <p>S5 Nei</p> <p>S6 Nei</p> <p>S7 nei</p> <p>S8 Nei , eigentleg ikkje</p> <p>S9 Sjeldent, men eg prøver. Prøver å sjå føre meg målgruppa</p> <p>S10 Kommer an på sjanger av tekst</p> <p>S11 Nei, sjeldan. Eg berre skriv.</p> <p>S12 Ja, læraren</p> <p>S13 nei</p> <p>S14 Ser for meg faglærer som mottaker som regel</p> <p>S15 Ser for meg at Norsklæreren er mottakeren</p>
	Kva meiner du er formålet med å skriva fagtekstar i norsk?	<p>S1 Skrivelæring, men også god hjelp til hvordan vi kan forholde oss til samfunnet, være kritiske og analysere det vi leser.</p> <p>S2 Å få evnen til å sjå meir av innhaldet i tekstar vi les</p> <p>S3 Kanskje det at ein som vaksen vil kjeme over fleire jobbsituasjonar kor det kan lønne seg å vere godt formulert og ha gode refleksjonar.</p> <p>S4 læra fagleg og sakleg skriving, og få betre forståing av samfunnets verkemåte ol.</p> <p>S5 å skrive for å lære</p> <p>S6 Å ha noko å gjere</p> <p>S7 At læraren skal ha karakter grunnlag</p> <p>S8 Rettskriving. Lera å lese/tolke ulike tekstar</p> <p>S9 Bli betre til å skriva, både ordforråd, og tekstbygging</p> <p>S10 Å få en karakter</p> <p>S11 Lære det når ein skal ut i arbeidslivet. Læra og skriva godt slik at andre forstår deg.</p> <p>S12 Å bli gode og trygge skrivere</p> <p>S13 betre ordforråd. Refleksjon</p> <p>S14 Bli bedre skrivere</p> <p>S15 Aner ikke!</p>
	Kva er ditt mål når du skriv og skal levera inn ein fagtekst?	<p>S1 At jeg selv lærer noe og føler jeg fyller krava til oppgaven, at jeg leverer en god tekst</p> <p>S2 Å skrive ein god tekst og få ein god karakter</p>

		<p>S3 → At eg skal føle meg nøgd med teksten, at eg formidlar noko, har greidd å samla saman puslespill brikker og danna eit bilete.</p> <p>S4 Ha ein fagleg og sakleg tekst med god norsk, ferrast mogleg skrivefeil</p> <p>S5 Skrive ein grei tekst</p> <p>S6 oppnå måla</p> <p>S7 god karakter</p> <p>S8 Svare på oppgåva, bestå</p> <p>S9 Levera eit produkt som inneheld alle krava oppgåva spør etter, kor eg har fått ned mykje relevant og godt stoff</p> <p>S10 God karakter</p> <p>S11 Øving gjer meister. Gjer så godt som mogleg.</p> <p>S12 Å skrive så godt jeg kan og få en god karakter</p> <p>S13 godt resultat. God tekst.</p> <p>S14 God karakter</p> <p>S15 målet er å få det levert.</p>
<p>5. Vurdering av eiga fag-skriving i norsk</p> <p>Mange delar inngår når du skriv fagtekst i norsk, for eksempel struktur, innleiing, hovuddel, avslutning, avsnitt, utfylling av kvart moment, temasetningar, gjera greie for, drøfting, tolking, vurdering, resonnering, samanlikning, rettskriving, innhald, språk, fagspråk, setningar, ordforråd, kjeldebruk, forståing for</p>	<p>Kva synest du at du får til når du sjølv skriv fagtekst i norsk?</p>	<p>S1 Analysedelen, den retoriske analysen og det å formidle budskapet. Bruke begreper og holde meg til oppgaven</p> <p>S2 Struktur, rettskriving, avsnitt, temasetningar, språk, kjeldebruk, fagspråk</p> <p>S3 Hmmm, er veldig glad i å skrive titler og innleiing/konklusjoner, for det er då du spesielt kan komme med dei store poenga/momenta, tru/har den oppfatning at det stort sett går bra.</p> <p>S4 Godt språk og gode setningar</p> <p>S5 Det varierer svært</p> <p>S6 Alt</p> <p>S7 Finne informasjonen</p> <p>S8 Rettskrivinga mi er nok så bra</p> <p>S9 Oppsettet. Rettskriving. Avslutning</p> <p>S10 Kommer helt an på teksten</p> <p>S11 å analysere, rettskriving, verkemiddel, fagspråk, forståing, gjer greie for</p> <p>S12 struktur, refleksjon, kilder, tolking, retorikk</p> <p>S13 struktur, refleksjon, fagspråk</p> <p>S14 Rettskriving</p> <p>S15 Struktur, hvis jeg har brukt skriverammer. Kilder</p>
	<p>Kva synest du er vanskeleg når du sjølv skriv fagtekst i norsk?</p>	<p>S1 Lage sammenheng i hele teksten og flette de ulike momenta inn i hverandre.</p> <p>S2 tolking, vurdering, ressonering</p> <p>S3 Kanskje det å ikkje blir for «bergtatt» av skrivevrytme (?), i den forstand at ein blir delvis blind for korrekturfeil eller ulogiske sammenhenger, slik at det gir teksten meir uforståeleg for mottakar.</p>

teksten du skal analysere m.m.		S4	Finna alle viktige og mindre viktige poeng i skjønnlitterære tekstar
		S5	av og til finne rett ord. Ordforrådet
		S6	Vettkje
		S7	Sortere og formulere informasjonen
		S8	Forstå teksten eg skal analysere. Gode relevante setningar, drøfte, tolke, dårleg struktur
		S9	Komma i gang. Skriva gode setningar. Finne nok og relevant innhald (spesielt i tolking)
		S10	Å få bra resultat
		S11	Temasetningar, drøfting, kjeldebruk, ordforråd
		S12	Motivasjon
		S13	ordforråd, tekst forståing
		S14	Alt det andre enn rettskriving. Spesielt temasetningar.
		S15	Finne gode formuleringer. Fagspråk. (nynorsk, hvis det er nynorsk tekst»
Kva meiner du kjenneteiknar ein god fagtekst i norsk?		S1	Godt språk, ordvalg og setningsbygging som formidler i korte trekk på ein forklarande måte, samheng og rød trå gjennom hele teksten – svarer på oppgaven
		S2	godt språk, god struktur, grunnjevne argument
		S3	→ spanande tittel → gode nyanserte refleksjonar → greid å dra røde tråder, både gjennom teksten og til annet relevant fagstoff → svarer på problemstillinga
		S4	fagleg og sakleg, tek for seg alle dei viktigaste poenga og fordjupar seg i nokre få av dei. Godt språk og godt vokabular er viktig.
		S5	reflektert, strukturert?
		S6	Vettkje
		S7	god struktur
		S8	Vanskelege å forstå
		S9	Godt språk, godt oppsett, trekk fram gode argumenter og forklarar godt og bruker eksempel
		S10	-
		S11	Det som står i innleiinga til oppg. 5
		S12	Strukturert, presis, fagspråk og refleksjon
		S13	god flyt, kreativ løysing, gode refleksjonar
		S14	Fagspråk og refleksjon
		S15	Fag språk, struktur, ingen skrivefeil, kilde henvisning
Kjenner du vurderingskriteria?	Ja 8 kryss = 53,3 %	Delvis 6 kryss = 40 %	Nei 1 kryss = 6,7 %

6. Kor mykje skriv du i løpet av ei veke?		Svært lite 1	2	3	4	Svært mykje 5
	Kor mykje har du skrive i norsktimane?	3 kryss = 20 %	3,5 kryss = 23,3 %	5,5 kryss = 36,7 %	1 kryss = 6,7 %	2 kryss = 13,3 %
	Kor mykje har du skrive i alle skuletimar i alle fag denne skuleveka?	3 kryss = 20 %	3 kryss = 20 %	6 kryss = 40 %	2 kryss = 13,3 %	1 kryss = 6,7 %
	Kor mykje har du skrive når du har gjort heimearbeid (alle fag)?	2 kryss = 13,3 %	0 kryss	8 kryss = 53,3 %	5 kryss = 33,3 %	0 kryss
	Kor mykje har du skrive utanom skulearbeidet?	4 kryss = 26,7 %	3 kryss = 20 %	3 kryss = 20 %	4 kryss = 26,7 %	1 kryss = 6,7 %
Tenk på den siste veke og kor mykje du har skrive når du svarer på desse spørsmåla.	Vil du seia at den veka du har tenkt på, har vore typisk når det gjeld kor mykje du har skrive?	Nei, har skrive mindre 1 kryss = 6,7 %	Ja, typisk veke 13 kryss = 86,7 %		Nei, har skrive meir 1 kryss = 6,7 %	

7. Bakgrunnsopplysningar	Studieretning	Vg3 studieførebuande 15 elevar		
	Programfagområde	Realfag 8 stk = 53,3 %		Språk, samfunnsfag og økonomi 7 stk = 46,7 %
	Karakternivå norsk hovudmål	Over middels 6 stk = 40 %	Middels 9 stk = 60 %	Under middels 0 stk
	Har du tenkt å studera på høgskule/universitet?	Ja 11 stk	Nei 1 stk	Veit ikkje 3 stk

Vedlegg 5: Svar frå spørjeskjemaa til elevane i påbyggklassen

PÅBYGGELEVANE SINE SVAR I SPØRJESKJEMAA

Gjeve att med elevane si eiga rettskriving	
<p>1. Skrivestrategiar</p> <p>Korleis går du fram når du skriv fagtekst? Beskriv korleis du arbeidde med skriveoppgåva frå du fekk henne til du leverte inn.</p> <p>Tenk på den siste fagteksten du leverte inn i norsk når du svarer.</p> <p>Stikkord: oppgåva, tidsbruk, innlevering eller heildagsprøve, disposisjon/struktur, kjeldebruk, skriveramme, modelltekst, læreboka, innleiing, hovuddel, avslutning, avsnitt, tekstbindarar, rettskriving, ordval, gjennomlesing, tilbakemelding, endring, m.m.</p>	<p>P1 Først fant jeg fakta som var relevant til oppgaven. Deretter lagde jeg et tankekart hvor jeg fikk ideer til hva som kunne være relevant. Jeg startet på oppgaven i god tid før. Sist innlevering hadde vi ikke fått en skriveramme, så jeg brukte en tidligere tekst som mal. Ordvalga i teksten prøvde jeg å holde til fagord. Selve teksten følte jeg selv kunne godt bedre og etter jeg hadde sett tilbakemeldingene. Kunne jeg endret hadde det vært flere ting jeg ville endret på.</p> <p>P2 Leste oppgaven, understrekte viktige ord i vedlegga. Skreiv innleiing, hovuddel og avslutning. leste gjennom teksten og leverte.</p> <p>P3 Skreiv stikkord i norsktimen av hva som var viktig å ta med i innleveringen. Skulle analysere det typisk norske fra dikt og reklamebilde. Skrev ned det typisk norske fra diktet og reklamen, og begynte å skrive oppgava. Brukte en ettermiddag og holdt på til kvelden.</p> <p>P4 Brukte lang tid før eg kom i gang, men når eg først begynte var det mer effektivt. Begynte med innledning, hovudel, avslutning og overskrift sist.</p> <p>P5 Det var heildag i hovudmål. Eg laga disposisjon til del A og skreiv den. Så leste eg oppgåve til del B og velte ei oppgåve. Brukte lang tid på å planlegge før eg kom i gang med skrivinga. Eg brukte ein modelltekst vi hadde fått (novelletolking), for å sjå kva dei ulike avsnitta burde innehalde, såg og på ei skriveramme undervegs. Eg skreiv innleiing → hovuddel → avslutning, så gjekk eg tilbake til hovuddelen for å skrive eit avsnitt om verkemiddel som eg hadde hoppa over fordi det var vanskeleg. Så gjekk eg gjennom både del A og del B og endra på dårlege setningar og såg gjennom at rettskrivinga var god. Eg brukte ikkje læreboka og brukte ingen kjelder.</p> <p>P6 Eg skreiv noko som eg følte var eit godt svar, utan å planleggja i form av disposisjon. Eg gjekk gjennom skrivefeil etterpå. Brukte ingen hjelpemiddel.</p> <p>P7 NORSK HELDAG. OPPGAVEN GIKK UT PÅ AT VI SKULL FINNE VIRKEMIDDLER I ET UTDRA AV EN ROMAN. JEG FIKK GOD TID PÅ OPPGAVEN OG JOBBET GODT OG EFFEKTIVT, VI HAR FÅTT GODE TIPS OG RÅD. MEN DET ER SVÆRT DEMOTIVERENDE Å SKRIVE OM EN TEKST SOM JEG EGENTLIG IKKE FORSTÅR OG JEG SER SVÆRT LITE VITS I Å SITTE LANGE DAGER TIME ETTER TIME Å ANALYSERE DIKT! HVA SKAL VI MED DET?</p> <p>P8 Først leste eg gjennom oppgava deretter skrev eg stikkord i oppgåveteksten. Så laget eit punkt skjema om kva eg ville ha i teksten og kva som skulle stå i hvert avsnitt. Deretter skrev eg teksten og tilslutt lese gjennom og rette.</p> <p>P9 starter med et overblikk. Deretter leser vedlegget/teksten. Mens jeg leser noterer og understreker jeg viktige ting. Da jeg har lest teksten går jeg tilbake til oppgaven for å se hva oppgaven spør meg om. Så starter jeg med en innledning. Deretter fortsetter m/teksten, til jeg kommer til avslutningen. Da går jeg tilbake til innledningen for å få en «rød trå» gjennom det hele. Når teksten er ferdig går jeg gjennom, retter, finpusser og endrer. Så til slutt lager jeg en passende overskrift.</p> <p>P10 Skreiv litt og litt om gangen og leste gjennom før eg leverte. drøyet det meste til slutt. tilbakemeldingene er ikke veldig bra og jeg er ikke flink i norskfaget.</p> <p>P11 Brukte mal for novelleanalyse og til diktanalyse. Prøver alltid å følge tretrinnsmodellen. Ser alltid gjennom rettskriving og struktur for å få god oversikt og forståelse for det jeg har skrevet til leseren. Tar aktivt bruk av modellteksten. Ved temaskifte prøver jeg og bygge på det forige avsnittet når jeg lager et nytt et. Starter ofte dagen før med innlevering og prøver og</p> <p>P12 først fant jeg stoff jeg kunne bruke til artikkelen min deretter skrev jeg en disposisjon så skrev jeg teksten fra det.</p>

	<p>P13 Starter med å lese gjennom oppgaven flere ganger. Leser i bøker eller ark som kan være til hjelp. Lager en disposisjon eller noen stikkord som kan være lurt å ha med. Begynner på innledning, så hoveddel og til slutt avslutning. Skriver overskrift helt til slutt slik at jeg vet at den passer til innholdet. Da jeg føler meg færdi leser jeg i gjennom alt en gang før jeg leverer.</p> <p>P14 Lette mye i boka og i gamle dokumenter etter ting som passet etter oppgaven. Skrev en del i perioder, og leverte rett før fristen gikk ut (tentamen).</p> <p>Peke på virkemiddel i novelle, tolke novella, si noe om form og innhold, virkning av virkemiddel. Rett før tidsfristen. heldagsprøve.</p> <p>Prøvde med på 3-trinnsmodellen som struktur, hadde boken som kilde.</p> <p>P15 Fekk oppgava leste gjennom leste gjennom teksten eg sko analysera, så skreiv eg disposisjon/korleis eg ville gå fram med teksten. Innleiing – kva eg skulle ha med der. Hovuddel – de forskjellige avsnitta og stikkord. Avslutning - . så skreiv eg teksten og så leverte eg den.</p> <p>P16 Det var heldagsprøve. Jeg leste oppgavene så skrev jeg ned noen få ord som jeg ville ha med i del A. Så skrev jeg del A. Deretter rettet jeg den for skrivefeil. Samme metode ble brukt på del B. Her var det novelleolkning. Då følgde jeg bare en oppskrift på novelleolkning som tidligere hadde blitt utlevert av faglærer.</p> <p>P17 ▪ Startet med å lese oppgaveteksten</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyserte vedleggene, fant virkemidler, ulikheter og likheter, tidsperioden de var knyttet opp mot osv ▪ Deretter satte jeg meg inn i tidsperioden det var snakk om. ▪ Startet med å finne gode kilder ▪ Sorterte informasjonen, og hadde på denne tiden knyttet vedleggene til kildene ▪ Deretter startet jeg med innledningen og hoppet fram og tilbake fra denne til hoveddelen ▪ fant også eksempeltekster underveis ▪ Bruke skriveramme gjennom hele teksten for struktur ▪ Går over teksten flere ganger for å sjekke rettskriving og tretrinnsmodellen. ▪ sjekker også tidligere tilbakemeldinger underveis, for å ikke gjenta de samme feilene <p>P18 Vi hadde norsk heldag. Brukte en eksempeltekst som inspirasjon når jeg skrev teksten.</p> <p>P19 Tar meg god tid til å bli kjent med teksten før jeg startet å skrive innleveringen min.</p> <ul style="list-style-type: none"> – markerte viktige/relevante sider ved teksten som jeg ønsker å trekke fram. – lager en oversikt over hva jeg vil ha med i teksten. <p>synes det er vanskelig å starte skriveoppgaven, men går lettere når jeg først kommer i gang.</p> <p>Bruker modelltekster og prøver å hente informasjon fra lærebok og gode kilder.</p> <p>Når jeg er ferdig å skrive teksten, leser jeg gjennom teksten og retter skrivefeil.</p> <p>avslutter teksten med kildeliste.</p> <p>P20 Eg leste nøye igjennom oppgåva og tenkte ut korleis eg såg for meg det skulle bli. Deretter laga eg en disposisjon og skreiv ut frå den. Eg leste nøye gjennom opp til fleire gonger og endra på struktur og omrokerte på avsnitt viss eg følte dei mangla samanheng. Deretter fokuserte eg på rettskriving og bruk av fagord før eg leverte.</p> <p>P21 Det var ein heildagsprøve. Eg tenkte først på kva som kunne vere relevant og ha med. Så skrev eg teksten ut fra en «formel» me fikk av faglærer i forkant.</p> <p>P22 Først går eg gjennom oppg grundig, eg begynner å tenke ut kva eg kan skrive om. Lager stikkordsliste med ulike ting eg kan hame. Deretter begynner eg litt på innledningen men syns den er vanskelig så fortsetter bare med hoveddelen og kommer og senere tilbake til innledningsdelen. For å så ta avslutningsdelen. Eg liker å ha nokre dager på meg sånn at eg får gjennomtenkt alt flere ganger. – pleier å lese gjennom undervegs og ta retting til slutt.</p> <p>P23 LESER FØRST OPPGAVE + TEKSTVEDLEGG FØR JEG SYSTEMATISK GÅR GJENNOM TEKSTEN PÅ LET ETTER DET OPPGAVEN SPØR ETTER. DEN SISTE KORTTEKSTEN JEG LEVERTE, VAR UTE ETTER VIRKEMIDLER. ETTER AT JEG HAR FUNNET DE VIRKEMIDLENE JEG FØLER ER BEST EGNET, GJØR JEG</p>
--	--

	KOMMENTARER (OM TRE-TRINNSMODELLEN) PÅ ARKET. SER NOEN GANGER PÅ TIDLIGERE TEKSTER (OG TILBAKEMELDINGER). BRUKER SJELDEN ANDRE KILDER ENN TEKSTVEDLEGG, MEN FINNER AV OG TIL TIPS I LÆREBOK. FOKUSERER MYE PÅ TEKSTBINDINGSORD OG VARIASJON I SETNINGENE/AVSNITTENE. AVSLUTNINGENE MINE BLIR MANGE GANGER KORTE OG LITE GJENNOMTENKTE DA JEG BEGYNNER Å GÅ LEI. GJØR MANGE ENDRINGER UNDERVEIS.		
2. Skriverammer og modelltekstar			Viss ja, korleis brukar du ...
	Brukar du læreboka som hjelp når du skriv fagtekstar?	Ja, mykje 3 kryss = 13 %	P3 Finne hva som kan være viktig å ha med, hvordan jeg skal sette det opp P19 Finner eksempeltekster, skriverammer. Finner informasjon om forskjellige tidsepoker. P20 lese meg opp på korleis eg kan utføre oppgåva best mogleg
		Ja, litt 16,5 kryss = 71,7 %	P1 Bruker som regel skriveramme dersom det ikke er skriverammer bruker jeg boka. P2 Finna verkemiddel P4 å finne nyttig informasjon P5 f.eks. teori hvis oppgåva handlar om litteraturhistorie. Eller tips til å analysere tekstar/reklamar osv. P6 – P7 ORD OG UTRYKK P8 – P9 Bruker til å hengi eller referere til. Eller for å få dypere svar i teksten. P11 fagbegrep P13 Virkemiddel, historie om forskjellige tider, rammer for hvordan å skrive forskjellige typer tekster. P14 Ja, litt til å finne informasjon om den typen tekst, virkemidler og info om tiden vedlegg er fra. P15 se korleis de har skrive, finne tips og fakta. P16 Finne fakta om literære periodar og fakta om forfattarar P17 ▪ fakta om tidsperioder ▪ eksempeltekster og oppsett (bruker veldig sjeldent boka, og er nesten bare på tentamen o.l.) <i>(har kryssa av midt mellom «Ja, litt» og «Nei»)</i> P18 blir brukt under prøver, når jeg trenger informasjon til oppgaven P22 til å finne skrivemåter/-ramme til ulike sjangrer. Til å finne evt fakta P23 – litt ekstra info om forfattere. - slår opp ordforklaringer - eksempel på «hvordan analysere lyrikk» - oversikt over perioder
		Nei 3,5 kryss = 15,2 %	P10 – P12 - P17 (<i>sjå svar over</i>) P21 –

	Brukar du skrive-ramme? (med struktur og ev. start-setningar)	Ja, mykje 9 kryss = 39,1 %	P1 Pleier først å fylle inn all informasjon i de forskjellige rammene før jeg etterpå limer alt inn i et nytt dokument P3 Følger skriveramma og prøver å gjøre det noenlunde likt på min egen oppgave P7 TIL Å FYLLE INN P9 struktur, fagord P11 fyller inn hva det står jeg burde skrive og hva. Følger struktur. P17 for veiledning gjennom skriveprosessen P19 – P21 ser eksempel og får ideer om kva som kan vere med P22 fyller inn innholdet mitt. Syns det er vanskelig å begynne uten noen form for skriveramme.
		Ja, litt 7,5 kryss = 32,6 %	P5 Eg berre ser på den for å vite at eg tenker rett på struktur/innhald, men eg skriv ikkje teksten i skriveramma. P8 Help med bindeord og temasetning P10 skriver etter den og rekkefølgen. Får inspirasjon til hva eg kan starte setning med. P13 Tretrinnsmodellen. Temasetning, Inndeling. P14 Prøvde meg på 3-trinns modell. Men er ikke så god på startsetninger (<i>har kryssa av midt mellom «Ja, litt» og «Nei»</i>) P15 får tips til korleis eg kan starte og sette saman setningar P16 3. trinns modell. Startsetning og kommentarsetning. P20 tek utgangspunkt i den
		Nei 5,5 kryss = 23,9 %	P2 - P4 - P6 - P12 - P14 (<i>sjå svar over</i>) P18 -
		Ubesvart 1 kryss = 4,3 %	P23 usikker
	Brukar du modell-tekstar/eksempel-tekstar?	Ja, mykje 7 kryss = 30,4 %	P1 Jeg leser gjennom den, kan bruke dem som mal. P4 Ser på de og ser hvordan jeg bør ha oppsettet P6 Til inspirasjon P10 bruker dem til å se hvordan vi skal skrive og inspirasjon P11 ser på fagbegrep, innhold og sammenlikner min egen tekst. P12 ser hvordan jeg skal skrive P19 leser gjennom gode modelltekster og får informasjon og inspirasjon til å løse min oppgave.
		Ja, litt 12,5 kryss = 54,3 %	P3 Ser på eksemplene. Hjelper med å få litt mer innblikk i hvordan jeg skal skrive og hva jeg kan ta med. P5 leser for å hente inspirasjon P7 SKRIVE STRUKTURERT P8 – P9 kan bruke dem som mal på hvordan jeg selv skal løse oppgaven. P13 ser etter oppsett og fagord P14 inspirasjon til struktur og setningsoppbygning. ol. (<i>har kryssa av midt mellom «Ja, litt» og «Nei»</i>) P15 får tips P17 ▪ for å vite hvordan strukturen på teksten kan/skal være

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ utvide ordforrådet til min egen tekst gjennom lignende tekster <p>P18 jeg bruker en veldig god modelltekst og ser hva som er bra med teksten</p> <p>P21 ser korleis tidligare elever har svart</p> <p>P22 Visst eg står fast i en oppg. så hjelper modelltekster ekstremt mye.</p> <p>P23 ser på startsetninger og oppsett/form</p>			
		Nei 3,5 kryss = 15,2 %	P2 -	P14 (<i>sjå svaret over</i>)	P16 - P20 -	
	Brukar du andre hjelpemiddel når du skriv fagtekstar i norsk?	Ja, fleire 6 kryss = 26,1 %	<p>P1 retteprogram, NDLA sine tips og triks.</p> <p>P5 gamle tekstar eg har skrive og fått tilbakemelding på. Og ordbok og dokument lærarane har lagt ut på [<i>læringsplattformen</i>].</p> <p>P9 Mine egne notater.</p> <p>P12 Internett</p> <p>P14 søker på nettet, for inspirasjon og fagstoff</p> <p>P17 søker ofte på internett og finner flere kilder og hjelpemidler</p>			
		Ja, eitt 11 kryss = 47,8 %	<p>P3 Tidligere tekster jeg selv har skrevet og fått tilbakemeld på. Ser på det jeg kan gjøre bedre og prøver å rette det i den nye oppgaven.</p> <p>P4 Ulike nettsider</p> <p>P7 ORDBOK/ifinger</p> <p>P8 rette Program</p> <p>P10 rettskrivingsprogram</p> <p>P11 utdelte ark for virkemiddel, form.</p> <p>P13 mine gamle for å se hva jeg har gjort bra og dårlig</p> <p>P16 tidlegare tekstar eg har skreve</p> <p>P18 rettskrivingsprogram</p> <p>P20 internett</p> <p>P22 Av og til nett visst eg ikkje finn alt i boka.</p>			
		Nei 5 kryss = 21,7 %	P2 -	P6 -	P15 -	P19 - P21 -
		Utan kryss 1 stykk = 4,3 %	P23 MINE TIDLIGERE TEKSTER MED OK KARAKTER OG TILBAKEMELDINGENE FRA DISSE			
	Kor nyttige opplever du modelltekstar og skrive-rammer?	Lite nyttige 1 kryss = 4,3 %	Litt nyttige 3 kryss = 13 %	Ganske nyttige 11 kryss = 47,8 %	Svært nyttige 8 kryss = 34,7 % (<i>To kryss står midt mellom «Ganske nyttige» og «Svært nyttige». Disse er rekna med ½ kryss kvar i kvar kategori.</i>)	
3. Tilbakemelding	Brukar du tilbakemelding-	Viss ja, korleis?				
		Ja, mykje	<p>P1 Jeg prøver å ta med meg instruksene til neste norsk tekst</p> <p>P3 Prøver å forbedre det tilbakemeld sier jeg må bli bedre på.</p> <p>P5 ser på det som er feil, prøvar å ikkje gjøre same feilen igjen.</p>			

på tekst- en frå lærer	ar du får frå norsk- lærer?	<p>9,5 kryss = 39,1 %</p> <p><i>(Eitt kryss står midt mellom «Ja, mykje» og «Ja, litt». Dette er rekna med ½ kryss i kvar kategori.)</i></p>	<p>P6 Til å lera kva som må betras</p> <p>P7 FORBEDRING</p> <p>P8 vite kva å bli betre på <i>[har kryssa midt mellom «Ja, mykje» og «Ja, litt»]</i></p> <p>P12 Prøve å endre på det negative</p> <p>P17 Tar med meg tilbakemeldingene og fokuserer på å hele tiden forbedre meg.</p> <p>P22 Tar til meg kva eg kan forbedre men samtidig kun det av og til vere vanskelig visst en ikke vet hva man skal gjøre.</p> <p>P23 prøver å la være å gjøre samme feilene om igjen 😊</p>		
	Ja, litt	<p>12,5 kryss = 54,3 %</p>	<p>P2 Endrar deg vett koss eg skal endra</p> <p>P4 ser det eg burde jobba med, og jør noe med dt</p> <p>P8 <i>(sjå svar over)</i></p> <p>P9 ser alltid gjennom tekst og samsvar med tilbakemld. Prøver å forbedre feilene til neste gang.</p> <p>P10 prøver å forbedre</p> <p>P11 prøver og se gjennom teksten og ta til meg tilbk.mld. til neste gang jeg skriver.</p> <p>P13 ser hva jeg har gjort bra og dårlig. Kan noen ganger være litt vanskelig å forstå tilbakemeldingen.</p> <p>P15 ser på kva eg kunne gjort betre</p> <p>P16 eventuelle skrivefeil</p> <p>P18 ser på hva som kan bli gjort bedre og retter feilene.</p> <p>P19 leser gjennom før jeg leverer og prøver å unngå samme feil</p> <p>P20 ser på dei og prøver å unngå samme feil neste gong</p> <p>P21 jeg ser på det men bruker ikke aktivt</p>		
	Nei 1	<p>kryss = 4,3 %</p>	<p>P14 (får ikke mye konkret en lett kan endre på) :/</p>		
	Når har du mest nytte av å få tilbake-melding på teksten din?	Mens eg arbeider med teksten	Etter at skrivinga er ferdig	<i>(ikkje alternativ i skjemaet)</i>	
	Kva form på tilbake- melding fungerer best?	Skriftleg	Munnleg	<i>(ikkje alternativ i skjemaet)</i>	
	<p>9 kryss = 39,1 %</p> <p><i>P1: skriftlig etter oppgaven er ferdig.</i></p>	<p>7 kryss = 30,4 %</p>	<p>Både undervegs og etterpå: 3 kryss = 13,0 %</p> <p><i>P1, P6, P23: begge</i></p> <p>Både skriftleg og munnleg: 7 kryss = 30,4 %</p> <p><i>P6: begge P15: skriftleg og munnleg P22: Munnleg, men også godt med skriftleg P23: munnleg mens eg arbeider med teksten, skriftleg etter at skrivinga er ferdig.</i></p>		


	Kva innhald i tilbakemeldinga er mest nyttig for skrivinga di?	Ros 0 kryss	Ros + råd 2 kryss = 8,7 % <i>(ikkje alternativ i skjemaet)</i>	Råd 6 kryss = 26,1 %	Råd + påpeiking av feil 2 kryss = 8,7 % <i>(ikkje alternativ i skjemaet)</i>	Påpeiking av feil 2 kryss = 8,7 %	Litt av alt 11 kryss = 47,8 %
	Korleis opplever du mengda av tilbakemelding?	For lite 7 kryss = 30,4 %	For lite/passe 3 kryss = 13 % <i>P23: KUNNE GODT FÅTT MER</i> <i>(ikkje alternativ i skjemaet)</i>	Passe 12 kryss = 52,2 %	For mykje 0 kryss	Utan kryss 1 stykk = 4,3 %	

4. Formålet med fagskriving i norsk	Ser du for deg ein mottakar når du skriv fagtekst? Ev. kven?	<p>P1 Når jeg skriver en fagtekst tenker jeg at mottakeren har lite erfaring med det jeg skriver.</p> <p>P2 Nei</p> <p>P3 Læreren</p> <p>P4 Nei</p> <p>P5 Lærarane eller folk på min alder</p> <p>P6 Eg ser føre meg den læraren som skal retta teksten.</p> <p>P7 Nei</p> <p>P8 Nei</p> <p>P9 ser for meg at «mange» andre er mottakere til teksten. Eks: klassen eller annet «publikum»</p> <p>P10 ja lærer</p> <p>P11 Læreren og en som ikke er kjent med slike tekster</p> <p>P12 Læreren</p> <p>P13 Læreren min</p> <p>P14 Nei, eller læreren kanskje</p> <p>P15 nei/læreren</p> <p>P16 ja. læreren</p> <p>P17 nei, med mindre det er oppgitt i teksten at den skal passe en spesiell målgruppe, tenker jeg ikke særlig mye på dette.</p> <p>P18 Nei</p> <p>P19 ser for meg læreren</p> <p>P20 Nei</p> <p>P21 nei</p> <p>P22 ja som regel. Ser for meg en leser i en avis.</p> <p>P23 NEI, (EVT. LÆRER)</p>
	Kva meiner du er	P1 Formålet med fagtekster er gjerne det å lære å skrive formelt og forståelig i senere tid.

	<p>formålet med å skriva fagtekstar i norsk?</p>	<p>P2 Vett ikkje</p> <p>P3 Bli bedre på tekster. For eksempel søknader, artikler, kunne analysere.</p> <p>P4 Føler ikke det er så nyttig</p> <p>P5 å lære å skrive sakleg.</p> <p>P6 Å få god karakter. Å lære å skriva formelt og strukturert.</p> <p>P7 FAGTEKSTER ER Å LÆRE NOE. <u>ANALYSE AV DIKT TRENGS IKKE</u></p> <p>P8 vet ikkje</p> <p>P9 usikker hva du mener m/spm, men til tider/noen ganger kan hensikten vær å få uttrykt seg gjennom ord.</p> <p>P10 ingenting, eller få oss til å kunne skrive norsk. vettikje</p> <p>P11 skrive bedre.</p> <p>P12 få best mulig karakter</p> <p>P13 Vet ikke. Kunnskaper og ordforråd kanskje. Struktur.</p> <p>P14 lære hvordan man skriver gode tekster ...?</p> <p>P15 bli bedre å skrive tekster</p> <p>P16 bli betre å skrive</p> <p>P17 Sette seg inn i viktige og aktuelle temaer og utvikle oss kognitivt</p> <p>P18 Forbedre skriveferdigheter</p> <p>P19 levere inn tekst som skaper refleksjoner og ettertanke</p> <p>P20 bli betre på å skrive og lære noko nytt</p> <p>P21 lære ulike teksttyper og skrivetrening</p> <p>P22 få å ta opp viktige tema/fakta på en god og ryddig måte.</p> <p>P23 BLI FLINK TIL Å FORMULERE SEG. SE AT TEKSTER KAN INNEHOLDE MER ENN AKKURAT DET SOM STÅR</p>
	<p>Kva er ditt mål når du skriv og skal levera inn ein fagtekst?</p>	<p>P1 Få frem viktige punkt i teksten</p> <p>P2 Bestå</p> <p>P3 Gjøre det best mulig, få en karakter jeg er fornøyd med.</p> <p>P4 Å få en karakter jeg er fornøy med</p> <p>P5 God karakter, å vere fornøgd sjølv</p> <p>P6 Få god karakter</p> <p>P7 BESTÅ</p> <p>P8 gjør sitt beste og skrive ein fullstendig tekst</p> <p>P9 gjøre mitt beste og få leserene/mottakerene med i teksten jeg har skrevet.</p> <p>P10 få ein grei karakter</p> <p>P11 fa god karakter.</p> <p>P12 best mulig karakter</p> <p>P13 Å bli ferdig.</p> <p>P14 Å få levert slik at jeg kan få en karakter i faget.</p> <p>P15 bli ferdig</p> <p>P16 Få best mulig karakter</p> <p>P17 ▪ Være mest mulig saklig og referere til gode kilder.</p> <p>▪ Skrive en bedre tekst enn den forrige (med hjelp av tilbakemeldingen).</p> <p>P18 skrive en så bra tekst jeg kan</p> <p>P19 få god karakter</p>

		<p>P20 bruke relevant fagspråk og oppnå så bra resultat som mogleg</p> <p>P21 Prøve så godt eg kan</p> <p>P22 Prøve på god tekstoppygning God struktur Godt innhald</p> <p>P23 FÅ ET BREDERE ORDFORRAD + BLI FLINK TIL Å FORMULERE SEG. SE AT TEKSTER KAN INNEHOLDE MER ENN AKKURAT DET SOM STÅR</p>
<p>5. Vurdering av eiga fagskriving i norsk</p> <p>Mange delar inngår når du skriv fagtekst i norsk, f.eks. struktur, innleiing, hovuddel, avslutning, avsnitt, utfylling av kvart moment, temasetningar, gjera greie for, drøfting, tolking, vurdering, resonnering, samanlikning, rettskriving, innhald, språk, fagspråk, setningar, ordforråd, kjeldebruk, forståing for teksten du skal analysera m.m.</p>	<p>Kva synest du at du får til når du sjølv skriv fagtekst i norsk?</p>	<p>P1 Innledningen. Jeg syns selv at innledningen og gjerne overskriften blir bra. Jeg prøver å skrive noe som kan være fengende og interessant for leseren.</p> <p>P2 Føler eg får til mye, men lærarane er ikkje enige</p> <p>P3 Drøfting, tolkning, samanlikning, gjær greie for, kildebruk, innhold, fagspråk, hovuddel, avslutning, setningar, forståelse</p> <p>P4 Eg er best på rettskriving</p> <p>P5 God rettskriving. God oppbygning.</p> <p>P6 Ganske mykje.</p> <p>P7 FØLER EGENTLIG IKKE AT JEG FÅR TIL NOE. JEG FÅR TIL Å FULLFØRE</p> <p>P8 -</p> <p>P9 Vanskelig å svare på hva jeg selv mener jeg får til. Mtp. karakter og lite tilbakemeld. Ofte føler man som elev at man klarte å mestre oppg. bra, men da man får karakter blir man mer frustrert over at det ikke alltid samsvarer med den en selv følte.</p> <p>P10 oppsett</p> <p>P11 svare godt på tretrinnsmodellen. God innledning og innhold.</p> <p>P12 føler meg god helt jeg får den tilbake av læreren. Skriver bra!</p> <p>P13 innledning, fakta, deler av hoveddel</p> <p>P14 innledning, avsnitt, tolkning, kjeldebruk</p> <p>P15 Strukturen</p> <p>P16 Skriver god norsk, med lite skrivefeil, har grei struktur og forstår ofte tekstane eg skal analysera.</p> <p>P17 ▪ temasetning</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ bruk av kilder ▪ tretrinnsmodellen (fagord, eksempel, effekt) ▪ struktur ▪ sette meg inn i temaet slik at jeg kan skrive fritt om det (gjelder tekster vi jobber med hjemme). ▪ ordforråd, ikke gjenta meg selv gjennom teksten ▪ gode overskrifter som viser til teksten <p>P18 -</p> <p>P19 -</p> <p>P20 struktur, innleiing, hovuddel, avslutning, Avsnitt, drøfting</p> <p>P21 vett ikkje det varierer.</p> <p>P22 god struktur og temasetninger</p> <p>P23 STRUKTUR, INNDELING, RETTSKRIVING, SPRÅK, SETNINGER</p>

	<p>Kva synest du er vanskeleg når du sjølv skriv fagtekst i norsk?</p>	<p>P1 Gjerne det å velge ut hva som skal vere med. Rød tråd gjennom hele teksten.</p> <p>P2 Å få god karakter</p> <p>P3 Avsnitt, innledning, rettskriving, temasetningar, ordforråd, språk</p> <p>P4 Innholdet</p> <p>P5 å finna nok innhald</p> <p>P6 – Svare 100 % på oppgåva. – Kjeldebruk – forståing av analyseobjekt</p> <p>P7 FØRSTÅ TEKSTER VITE HVA LÆREREN SER ETTER</p> <p>P8 sammenheng. flyt</p> <p>P9 Vite nøyaktig hva læreren ønsker at jeg som elev skal ha med i teksten. Ofte er oppgavene veldig åpne for skriving, men lite konkrete på hva som ønskes skal være vektgrunnlag for karakter.</p> <p>P10 fagord og innhold. rettskriving og sjanger. egentlig alt</p> <p>P11 opprettholde struktur og en rød linje mellom teksten</p> <p>P12 komme i gang og forstå hva læreren vil at jeg skal gjøre bedre.</p> <p>P13 holde meg relevant til tema. Vite hva som er viktig og hva som er mindre viktig</p> <p>P14 struktur, hoveddel, avslutning, temasetninger, drøfting, resonnering, rettskriving, fagspråk, ordforråd</p> <p>P15 skrivefeil og bruke fagspråk og skrive bra setninger og fengende tekst</p> <p>P16 utfylle kvart moment. ordforråd.</p> <p>P17 ▪ holde bokmål og nynorsk avskilt ▪ korttekster: skrive kort og konsist → blir fort for mange ord.</p> <p>P18 Når man bruker andre eksempeltekster ved f.eks. novelleanalyse. Når man må følge en «instruks» på hvordan man må skrive teksten.</p> <p>P19 Vanskelig å sette i gang skriveprosessen</p> <p>P20 kjeldebruk, temasetning, tolking, fagspråk</p> <p>P21 rettskriving</p> <p>P22 å variere ordforråd og å ta inn fagord.</p> <p>P23 KILDEBRUK, FORSTÅELSE FOR VISSE TEKSTER, UTFYLLE HVERT MOMENT, TEMASETNINGER, RESONNERING, DRØFTING OG Å GJØRE GREIE FOR</p>
	<p>Kva meiner du kjenne-teiknar ein god fagtekst i norsk?</p>	<p>P1 God innledning. Hoveddel som tar opp relevant fakta for tema og innledning. Avslutning som passer til innledning og hoveddel. Bruke fagord, god grammatikk.</p> <p>P2 Usikker</p> <p>P3 God struktur, drøfting, forståing for teksten, forståelsesfulle setninger, rettskriving</p> <p>P4 God grammatikk og bra innhold</p> <p>P5 God språk, innhald, struktur og gode refleksjonar</p> <p>P6 alt som står nemnt på toppen av sida [<i>i spørjeskjemaet</i>]</p> <p>P7 ANE IKKJE</p> <p>P8 innleing Hovudel Avslutning</p> <p>P9 God struktur, resonnering, «rød tråd»/sammenheng i tekst, fagspråk og kreativ og fengende overskrift.</p>

	<p>P10 faktaord og god setningsoppbygging. Bra innhold.</p> <p>P11 bra innhold, overkommelig for lesere og forstå, svare og følge tretrinnsmodellen. God avslutning, fengende innledning. Legge opp til tolkning for leseren.</p> <p>P12 – god struktur</p> <ul style="list-style-type: none"> - godt fagstoff - bra norsk <p>P13 God bruk av fagord. Presist språk. Relevant bruk av fakta.</p> <p>P14 Riktig fagstoff, Grei og ryddig oppsett/struktur. lite – ingen skrivefeil. Noe fagspråk ...</p> <p>P15 godt fagspråk og god struktur men og at teksten er leselig og forstålig</p> <p>P16 lite skrivefeil og god struktur</p> <p>P17 ▪ struktur (tydelig inndeling → avsnitt)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ variasjon i språket ▪ tretrinnsmodellen (trenger ikke å følge den slavisk, men skrive teksten ut fra denne «oppskriften») ▪ rettskriving ▪ bruk av pålitelige kilder <p>P18 å skrive masse god informasjon ved å bruke korte setninger</p> <p>P19 Tekster som vekker følelser og reaksjoner</p> <p>P20 struktur, rettskriving, drøfting, fagspråk og kjeldebruk</p> <p>P21 god oppbygging og få skrivefeil</p> <p>P22 ▪ God struktur, tekstopbygning.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bruk av fagspråk. ▪ Innledning, hovuddel, avslutning <p>P23 Å FORSTÅ/TREFFE PÅ OPPGAVEN, GODT INNHOLD, GODT SPRÅK OG PASSENDE OPPSETT</p>						
	Kjenner du vurderingskriteria?	<p>Ja</p> <p>6 kryss = 26,1 %</p> <p>P9: <i>Ja, håper nå det</i></p> 	<p>Nei</p> <p>1,5 kryss = 6,5 %</p>	<p>Delvis</p> <p>13,5 kryss = 58,7 %</p>	<p>Ubesvart</p> <p>2 kryss = 8,7 %</p> <p>P23: <i>TROR DET</i></p>		
<p>6. Kor mykje skriv du i løpet av ei veke?</p> <p>Tenk på den siste veka og</p>	<p>Ingen ting / utan kryss</p> <p>0</p>	<p>Svært lite</p> <p>1</p>	<p>2</p>	<p>3</p>	<p>4</p>	<p>Svært mykje</p> <p>5</p>	
	<p>Kor mykje har du skrive i norsk-timane?</p>	<p>5 kryss = 21,7 %</p> <p>P17: <i>Sett bort fra at vi hadde norsk heildag</i></p>	<p>2 kryss = 8,7 %</p>	<p>10 kryss = 43,5 %</p>	<p>5 kryss = 21,7 %</p>	<p>1 kryss = 4,3 %</p>	

kor mykje du har skrive når du svarer på desse spørs-måla.	Kor mykje har du skrive i alle skule-timar i alle fag denne skule-veka?		5 kryss = 21,7 %	3 kryss = 13 %	9 kryss = 39,1 %	4 kryss = 17,4 %	2 kryss = 8,7 %
	Kor mykje har du skrive når du har gjort heime-arbeid (alle fag)?	1 kryss = 4,3 % <i>P23: jobber ikke hjemme</i>	9 kryss = 39,1 % <i>P9: gjør det meste på skolen</i>	4 kryss = 17,4 %	4 kryss = 17,4 %	4 kryss = 17,4 %	1 kryss = 4,3 %
	Kor mykje har du skrive utanom skule-arbeidet?	1 kryss = 4,3 %	9 kryss = 39,1 %	5 kryss = 21,7 %	5 kryss = 21,7 %	3 kryss = 13 %	0 kryss
	Vil du seia at den veka du har tenkt på, har vore typisk når det gjeld kor mykje du har skrive?	Nei, har skrive mindre 4,5 kryss = 19,6 %		Ja, typisk veke 16,5 kryss = 71,7 %		Nei, har skrive meir 2 kryss = 8,7 %	
	7. Bakgrunns-opplysningar	Studieretning	Vg3 påbygg 23 stk				
Yrkesfag vg1/vg2 (1 ubesvart)	Helse og oppvekst 19 stk	Bygg og anlegg, elektro 3 stk		Andre/ubesvart 1 stk			
Karakternivå norsk hovudmål	Over middels 4 stk = 17,4 %	Middels 15 stk = 65,2 %	Middels/ under middels 2 stk = 8,7 %	Under middels 2 stk = 8,7 %			
Har du tenkt å studera på høgskule/universitet?	Ja 17 stk = 74 %	Nei 3 stk = 13 %	Veit ikkje 2 stk = 8,7 %	Ja/Veit ikkje 1 stk = 4,3 %			

Vedlegg 6: Intervjuguide elevintervju

Intervjuguide til ei mindre gruppe elevar

Tema: Fagskriving i norsk på vg3

Utgangspunktet for intervjuet er svara på spørjeskjemaet, og eleven kan bli beden om utdjujing av enkelte svar. I tillegg vil intervjuet bestå av spørsmåla nedanfor.

- 1) Fortel om korleis du planlegg ein fagtekst i norskfaget.
Oppfølging: Endrar og reviderer du teksten før du leverer inn? Ev. korleis?
- 2) Har du endra framgangsmåte frå du skreiv fagartikkel for første gong på ungdomsskulen eller vg1 til no på vg3? Ev. korleis?
Oppfølging: Synest du at du får til å skriva fagtekstar i norsk?
- 3) Kva rolle spelar temaet du skriv om når du skal skriva ein fagtekst i norskfaget?
- 4) Kva tenkjer du om påstanden: «Alle kan bli betre til å skriva fagtekstar»?
Oppfølging: Korleis meiner du ein kan arbeida med å bli ein betre fagskrivar?
- 5) Kva tenkjer du om påstanden: «Eg har fått tilstrekkeleg opplæring i fagskriving»? **Oppfølging:** Kva slags råd og hjelp får du i samband med fagskrivinga i norskfaget? Vert elevtekstar delte i klassen?
- 6) Orda «nyansert», «presist» og «sjølvstendig» kan bli brukt om ein tekst som er over middels god. Kva kan dei bety?
- 7) Tenkjer du at du lærer noko når du skriv fagtekstar i norskfaget? Ev. kva?
- 8) Kva kan vera grunnen til at du valde studiespes., ev. påbygg?
- 9) Vil du dela med meg ein karaktersett og vurdert fagtekst i norsk på vg3 samt karakteren din i norsk hovudmål? Kva synest du at du fekk til i denne teksten, og kva var vanskeleg?

Vedlegg 7: Transkriberte intervju med elevane S1, S3, P5 og P7

INTERVJU MED ELEV PÅ STUDIEFØREBUANDE – S1

I	Takk for at du stiller til intervju. No vil eg be deg om å utdjupa noko av det du har skrive i spørjeskjemaet. Under skrivestrategiar skriv du at du lagar ein disposisjon og planlegg ein tekst. Kan du seia litt meir om det?
S1	Eg les fyrst oppgåva og prøver å forstå den, og prøver då i hovudet å tenkja korleis teksten skal sjå ut, eg skriv ned kva eg vil ha med i dei ulike delane, kva skal eg ha med i innleiinga, korleis skal eg dela inn hovuddelen, kva for faktorar eg må ta tak i. Viss det for eksempel er ein retorisk analyse, må eg ha med alle dei formene og kommentera etos, patos og logos, og at eg må gjera det ryddig, setja opp alt slik at det vert ryddig og at eg får med alt også, det som er krava.
I	Så skreiv du også at du finn eventuelt anna fagstoff. Brukar du mykje å innhenta kjelder?
S1	Ikkje så ofte meir enn dei vedlegga me får eller i boka eller viss me har fått – me får jo mange dokument ut av norsklæraren, som er god hjelp. Eg brukar ofte dei også.
I	Kva slags dokument snakkar me om då?
S1	Skriverammer – dei er eg veldig glad i å bruka. Eg føler eg kan bruka dei som sjekklister, at eg har fått med det som eg skal.
I	Så skal du levera inn til slutt. Har du ein revisjonsfase, altså at du endrar og justerer på teksten din før du er heilt ferdig?
S1	Ja, etter at eg har skrive disposisjonen, plar eg å skriva kvar del og eigentleg bli fornøgd med ein del før eg går vidare. Men heilt på slutten les eg jo gjennom nokre gonger og ser at eg får heilskapen i det. Så les eg også gjennom berre for å sjå på rettskrivinga og ser på setningane – at det er eit godt samspel og ein heilskap i teksten.
I	Du sa at du skreiv del for del og at den blir bra. Kva del snakkar du om då?
S1	Viss eg har innleiinga, så skriv eg heile innleiinga ferdig. Då er eg ferdig med den før eg byrjar på hovuddelen. Eg går heller tilbake til slutt og ser om han passar i hop med resten. Viss eg har skrive noko anna i hovuddelen som eg ikkje fekk med, kan eg endra på det på slutten.
I	Så har du kryssa for bruk av skriverammer og modelltekstar: «Mykje» på skriverammer og «litt» brukar du læreboka og modelltekstar, og «eitt» hjelpemiddel – det er «tidlegare tekstar». Så har du kryssa av for at du synest dei er «ganske nyttige». Kan du seia litt meir om dette? Du var jo litt inne på det i stad.
S1	Eg synest skriverammene er veldig god hjelp, for då får ein med alt ein skal ha og kan sjekka at alt er med. Modelltekstar går me mykje gjennom i timane, i førekant av tentamen. Når me går i gjennom dei i lag, brukar me det til å få ei viss peiling på korleis dei kan sjå ut, og det var veldig greitt i forhold til disposisjon og sånn, korleis den kan sjå ut.
I	Du brukar skriverammer no. Har den bruken endra seg i løpet av åra?
S1	Ja, med skriverammer har eg brukt det meir no dei siste åra. Eg trur det har med type tekst eg skriv, for det er jo meir fagtekstar no og meir fagleg innhald og at det er meir element som må vera med for at det skal vera ein god tekst.
I	Då går me over til spørsmål tre om tilbakemelding på tekst. Her har du kryssa av for at du brukar tilbakemeldinga mykje og at du helst vil ha han mens du arbeider med

	teksten. Du synest at du får passe mykje. Kan du seia litt meir om dette med tilbakemelding?
S1	Ja, eg synest lærarane er gode til å skriva på tekstane og kommentera, både undervegs, men også ha oppsummering på slutten om nokre ting som er bra, men også om det som kan jobbast med. Det er veldig greitt å få konkret at «dette her er bra, dette klarer du», men også kva du kan jobba med. Det er veldig greitt å ta det med seg vidare. No har me nettopp hatt ei nynorskinnlevering og har tentamen kort tid etterpå, då er det lett å ta det med seg vidare.
I	Når de skriv i timane, får du hjelp til teksten mens du jobbar med han, eller er det helst på det du har skrive før?
S1	Ja, me kan jo få viss me vil. Det er ein moglegheit, og det er eg veldig glad for at viss det er noko eg lurar på eller treng hjelp til, så kan eg jo spørja. Eg føler at eg brukar det også. Viss det for eksempel er ei setning som eg ikkje føler heilt stemmer, kan eg få hjelp til akkurat det avsnittet, å formulera det.
I	Er det det du har tenkt på her når du har kryssa av for «mens eg arbeider med teksten»?
S1	Ja, det er undervegs. Då blir teksten berre betre mens han blir laga.
I	På formålet har du skrive at du ofte ser for deg lærar eller andre fagpersonar som mottakar. Kan du seia litt meir om det?
S1	Ja. Eg skriv jo mest i forhold til skule, og då tenkjer eg at eg må jo skriva det for å få til faget på ein måte. Med fagtekstar tenkjer eg at den som les teksten har jo litt peiling på kva det går i. Viss eg skriv om språkhistoria, er jo den personen litt kjent med språkhistoria, så eg treng ikkje utdjupa alt i detalj, men at det er litt kjent for den som skal lesa.
I	Målet er «skrivelæring, men også korleis me kan forholde oss til samfunnet, vera kritiske og analysera det me les», skriv du på formålet.
S1	Ja. I løpet av vidaregåande har me meir fagtekstar, og spesielt det med retorisk analyse ser eg jo at eg brukar utanom skulen også. Det med etos og patos – når folk held ein tale, så merkar du jo at dei brukar dei, og du kan jo bli meir kritisk til det og berre: er det sant, må sjekka fakta, må sjå korleis folk brukar det i dagleglivet.
I	Tenkjer du at du har endra framgangsmåte frå du skreiv fagartikkel første gongen på ungdomsskulen eller vg1 til no?
S1	Ja, det merkar eg veldig. Eg har jo skrive mange fleire no og fått ei øving i det, men også at eg veit på grunn av skriverammene korleis det kan sjå ut, korleis eg sjølv arbeider med det og korleis eg sjølv gjer det best.
I	Kva tid vil du seia at den endringa skjedde?
S1	Eg vil seia at det har vore ei gradvis endring på vidaregåande, men spesielt dette siste året, i tredjeklasse. Det er i alle fall no eg ser det.
I	Kor sterkt synest du fokuset på fagskriving har vore i vidaregåande?
S1	Eg synest det har vore veldig fokus på det dette året i alle fall. Det begynte litt i første og andre klasse. Då var det meir analyse av dikt og noveller og sånn, men dette året er det endå meir fagleg med at me må ha med språkhistorie og sånn også.
I	Kva tenkjer du om mengda av skrivetrening du har fått i tredjeklasse?
S1	Eg synest det har vore veldig greitt, slik det har blitt lagt opp også. Spesielt dette halvåret at me hadde bokmål først og nynorsk etterpå – at me hadde dei formene kvar for seg – det var veldig greitt. Me hadde innlevering i bokmål først og så hadde me tentamen berre nokre veker etterpå, og slapp å blanda.
I	Korleis synest du at du får til å skriva fagtekstar i norsk?

S1	Eg synest det går fint. Eg føler at eg er fornøgd. Eg merkar jo av og til, alt etter kor mykje eg legg ned i det sjølv, at min eigen innsats har altfor mykje å seia. Men det er jo ein gild ting at viss eg set meg inn i det og brukar tid på det så har det noko å bety.
I	Kva rolle spelar temaet i oppgåva når du skal skriva ein fagtekst?
S1	Det gjer jo litt kor mykje eg har lyst til å skriva om det – om eg faktisk er litt engasjert i det sjølv eller bryr meg om det på ein måte. Det er jo sånn for eksempel med nynorsk og bokmål som me har hatt om i det siste, og det er jo interessant og har noko å seia for oss i dag og. Då synest eg det er mykje meir spennande å skriva om det og setja meg inn i det.
I	Ser du nokon samanheng mellom fagkunnskap og fagskriving i norsk?
S1	Ja, det ser eg jo veldig no med fagtekstane at ... det skal me jo ha på høyringa – det er jo det faglege som blir mykje brukt i tekstane, så det blir ein god balanse mellom det faglege og å skriva.
I	Eg har eit par påstandar og lurar på kva du tenkjer om dei: «Alle kan bli betre til å skriva fagtekstar i norsk.»
S1	Ja, det trur eg stemmer. Det har med trening å gjere, og eg trur det har veldig mykje med opplæringa, og korleis det blir lagt vekt på i skulen òg.
I	Korleis tenkjer du ein kan arbeida for å bli betre?
S1	Eg trur det er lurt å setja seg inn i det på ein eigen måte, for alle lærer jo på ulike måtar og finna den måten som passer best for deg sjølv.
I	Ein påstand til: «Eg har fått tilstrekkeleg opplæring i fagskriving i norsk.»
S1	Ja, eg synest det sjølv. Men eg ser jo for andre også at det har mykje med kva du sjølv legg i det. Viss du vil læra det og gå inn for det, så er du mykje meir mottakeleg for opplæringa.
I	Kan du seia litt om dei råda og den hjelpa du har fått i denne opplæringa?
S1	Ja, eg synest jo det er greitt i undervisninga at me går igjennom det på tavla og i fellesskap, men også at me får god oppfølging som enkeltpersonar. Når me har skriva tekstar – at me får gode tilbakemeldingar og kva me kan arbeida vidare med, kva som er bra og kva som kan arbeidast med.
I	Så er det tre ord - «nyansert, presist og sjølvstendig» - som kan bli brukt i vurderinga av ein tekst som er over middels god. Kva legg du i dei orda?
S1	Eg synest jo spesielt at «sjølvstendig» er veldig viktig, at det er ein eigen tekst som viser at du kan ha eigenrefleksjonar, at du kan det som du snakkar om. Presist – der er det viktig at det ikkje er ein diffus tekst, at det berre ligg og svevar og er litt generelt om alt, men at det er sett inn i djupna, eller fokusert på det oppgåva spør om. Nyansert – eg synest det var eit vanskeleg ord.
I	Greitt, då går me vidare til neste spørsmål. Tenkjer du at du lærer noko når du skriv fagtekstar i norsk? Eventuelt kva?
S1	Eg merker at eg lærer meir fagleg, i alle fall når eg skriv fagtekstar no. Eg lærer jo meir om å skriva tekstane, men også om korleis eg arbeider sjølv og korleis eg får det best til.
I	Kva kan vera grunnen til at du valde studiespesialisering?
S1	På ungdomsskulen var eg veldig glad i skulen og eg synest jo det er noko gildt – eg finn mykje glede i det, så eg hadde ikkje problem med å gå vidare med det. Så visste eg ikkje heilt kva eg skulle bli heller, så det er litt av grunnen – at eg kunne ha så mange moglegheiter opne.

I	Det eg lurar på då, er om du ville delt ein fagtekst med meg og snakka om svaret ditt.
S1	Ja, det vil eg. Då var det først kortsvaret på del 1 der me skulle ha ein kort retorisk analyse av ein tekst, og då synest eg at eg har fått fram det viktigaste og sett ord på dei viktigaste appellformene som har blitt brukt. Det var ein kort tekst me skulle skriva, men eg har fått utnytta orda og skrive bra på dei få orda og fått med det viktigaste. Så er det på den lange oppgåva. Der var det ein tekst, og den handla mykje om språkhistoria, og der føler eg at eg fekk fram mykje av hovudsynet og mykje av bakgrunnsstoff for teksten og kor tid han blei skriven og sett han inn i tida. Det var også retorisk analysedel der eg fekk lagt vekt på appellane som blei brukt og sett på korleis teksten blir lagt fram, men også hadde med sjølvstendig refleksjon på slutten, og fekk då sett eigne ord på det og vist kva eg meiner om saka, også i forhold til det forfattaren sjølv skreiv.
I	Var det noko du syntest var litt utfordrande med denne oppgåva?
S1	Den lange delen her er jo tredelt, og då synest eg den samanflettinga av dei tre delane for å få ein heilskap i heile teksten, kan bli litt utfordrande av og til – å kopla avsnitta eller ha ein naturleg overgang mellom avsnitta.
I	Korleis synest du at du fekk det til her?
S1	Eg synest at eg fekk det til heilt greitt. Eg ser at nokre plassar kunne eg formulert berre første setninga litt annleis, eller siste setninga, slik at det hadde hengt endå meir i saman.
I	Er det noko meir du vil seia om teksten din?
S1	Ikkje som eg kjem på no.
I	Då seier eg takk.

INTERVJU MED ELEV PÅ STUDIEFØREBUANDE – S3

I	Du har svart på spørjeskjemaet, og på første spørsmålet om skrivestrategiar har du beskrive korleis du arbeider med skriveoppgåver generelt. Du har skrive at det går mykje på automatikk.
S3	Ja. For når du skriv meldingar, skriv eg på dialekt, og då er eg i den tankegangen eller automatikken. Men når eg skriv anten nynorsk eller bokmål – når eg får ein ide, ein raud tråd - eg prøver i alle fall å vera oppteken av det - så kjem det litt av seg sjølv. Derfor må eg sjekka litt gjennom, for plutsleg kan det komma setningar som kanskje ikkje er like godt oppbygd, fordi eg berre har gått via den ideen i avsnittet.
I	Kan du seia litt om korleis eller om du planlegg teksten før sjølve skrivinga?
S3	Det varierer ofte. I alle fall når eg skriv litt lengre tekstar, så kan eg bruka disposisjon, i alle fall ved presentasjonar og munnlege ting, då er det veldig greitt, for det blir som avsnittet. Den første setninga i avsnittet – kva heiter nå den, uansett prøver eg å gå tilbake til den - bruker eg avsnittet til å utdjupe problemstillinga, det eg innleia med.

	På heildagen [=terminprøven] no, ofte kan det bli meir at eg ikkje gjer det. Eg tenkjer at dei momenta må eg ha med, så byrjar eg gjerne på historiemomentet først. Deretter gjekk eg på dei forskjellige verkemidla og så på dei i lys av det. Då tenkte eg meir på det, for då er eg ikkje så gira på å skriva for hand, for så å skriva på pc-en, men eg prøver jo å tenkja på det.
I	Kva med kjelder, gjer du noko forarbeid der?
S3	Viss eg veit kva temaet er, kan eg godt sjekka litt ut. Norskklæraren vår legg mykje ut i [læringsplattformen], så eg prøver å ha mange tekstar å skilja. Eg vel ofte ting der eg har forkunnskap frå før av. I alle fall når det er ei tolking treng eg ikkje kjelder så mykje. Snl.no var veldig greitt i dette tilfellet, for då var det ting eg lurte på. Eg valde å skriva essay og då kan du komma inn på personar, og då var det veldig greitt å ha noko å basera seg på.
I	Endrar eller reviderer du teksten før du leverer inn? Kan du seia litt om det?
S3	Ja, det gjer eg absolutt. Det kan vera alt frå tittel, eller teksten generelt, eg ser gjennom han to-tre gonger, og så prøver eg å sjå om dette gir meining og prøver å vera kritisk når eg les det. Når eg først skriv det, er eg ikkje så nøye på om alt nødvendigvis er fint og flott. Der eg tenkjer at det kan vera bra, så kan eg berre runda av det avsnittet og gå vidare. Så sjekkar eg gjennom alt etterpå. For meg er det viktigast å bli ferdig med eit produkt, for då har eg gjort halve jobben, og så kan eg sjekka gjennom, og ok, då er det greitt. Og det er litt motiverande for meg også, for då har eg eit mål.
I	Viss me går over til skriverammer og modelltekstar, har du kryssa ganske mykje på «nei», dvs. at du ikkje brukar det så mykje.
S3	Eg brukar det jo i forarbeid i timane og sånn. Då synest eg det er veldig greitt å sjå eksempel, for ein kan jo bli så mykje i si eiga boble. Me treng å sjå på andre. Sjølv om eg har dei tilgjengelege på heildagen, så får eg ikkje tid. Eg prioriterer det i alle fall ikkje. Men det er veldig greitt som forarbeid før dagen. Me lærer mykje om korleis me kan skriva og kva me bør fokusera på.
I	Har din bruk av skriverammer og modelltekstar forandra seg gjennom skuleåret eller gjerne endå lenger tilbake?
S3	Det var ikkje like viktig på ungdomsskulen, opplevde eg. Eg synest det er endå viktigare no å få meir innputt. Me blir jo betre skrivarar, og då blir det betre det som blir vist fram. Ok, dette er ein måte å gjera det på, kan ein bli litt inspirert så kan jo det også vera motiverande. Kan dei skriva så bra, kan me i alle fall prøva å nærma oss noko.
I	Så då tenkjer du litt på kven som har skrive modelltekstane? For du sa noko om at «me blir betre til å skriva».
S3	Ja, me kan bli betre skrivarar viss me ... Ofte skal me skriva ein tekst, og den skal vera sann og sann, men det kan verka litt flytande. Det å sjå ting i praksis og snakka om det, det kan vera godt, tenkjer eg.
I	Så har me litt om tilbakemelding frå lærar. Du skriv at du brukar den ganske mykje, og at du brukar han mens du arbeider med teksten og at du får passe eller kanskje litt lite. Kan du seia litt meir om det?
S3	Tilbakemeldinga har ein jo i bakhovudet når ein skriv, men samtidig kan det for min del gå litt fort på heildagar. Sjølv om eg veit at eg burde sjekka igjennom med tanke på ein ting, så kan det henda at eg ikkje prioriterer det. Men ja, absolutt, dei er nyttige. Det er mange ting eg har fiksa på som eg før var litt dårlegare på, men som eg har blitt mykje betre på, i alle fall gjennom vidaregåande.

	Det siste spørsmålet – mangel på – eg synest det er heilt greitt. Me har jo ikkje så mange vurderingar eigentleg. Me har jo ikkje så mange sånne der me snakkar om teksten. Eg treng jo ikkje få tilbakemelding med ein gong, for då er eg ferdig med og eg må få vurdert det. Men eg må jo tola det å få tilbakemelding også.
I	Du har også kryssa av for at du synest det er greiast å få tilbakemelding mens du jobbar med teksten. Kva med mengda og måten?
S3	Vår lærar kan gjerne komma bort og spørja, og eg er ikkje så flink til å spørja om hjelp og blir gjerne slik «nææ, det går fint». Men eg trur me kan veksa på å få hjelp. Men når me først er godt i gang og jobbar med ein tekst, er det jo litt vanskeleg. Då treng me kanskje å vera i den prosessen og ikkje bli stoppa. Men det kunne vore godt å for eksempel ha hatt ein liten samtale: ja, korleis ligg du an? Nokre gonger har læraren gjort det, og eg har fått nokre nye idear. Du ser jo ikkje alt sjølv, det er så mange puslebetar. I alle fall sånn fordjupingsoppgåvemessig, så hjalp det litt.
I	Me går vidare til eigenvurdering – der har du kryssa av for at du kjenner vurderingskriteria «trur eg».
S3	Ja, det er ikkje sånn at eg kan ramsa dei opp sånn veldig eksakt, men det går på både struktur, innhald, grammatikk etc. Det er jo litt generelt, då. Ein veit jo litt kva ein må passa på. Det veit ein jo også basert på tilbakemeldingane. Eg trur me som regel baserer oss på tilbakemeldingane meir enn vurderingskriteria. For det blir så mange ark og så veldig fagleg, og då er det lett å oversjå det. Og så veit ein sjølv kva ein må jobba med.
I	Så du tenkjer at oversikten over vurderingskriteria er litt for fagleg, litt for vanskeleg tilgjengeleg, kanskje?
S3	Den kan vere det. Den er jo «tilgjengeleg». Ein kunne jo ha lese han. Eg veit ikkje korleis andre gjer det. Han kan bli litt høgtsvevande, kanskje.
I	Blir dei brukt på nokon måte? Trekkjer læraren dei fram? Ser du på dei nokon gong, eller?
S3	Jaaa. Før vurderingar seier læraren pass på det og det, og så kan me ha bilete av den og så går me gjennom nokre punkt, men eg føler ikkje at me går så mykje gjennom han eigentleg. Men det er noko me skal kunne. Me gjer jo det så sant me har vurderingar, men me har jo ikkje så mange vurderingar.
I	Då forlèt me spørjeskjemaet litt. Det å skriva fagartikkel eller fagtekst byrja de sikkert med på ungdomsskulen så vidt, og så litt meir i vg1 og vg2 og vg3. Har du forandra måten du jobbar med det på?
S3	Det har jo eigentleg vore litt likt, men samtidig trur eg at eg ser ting som eg ikkje såg før. Ein blir jo betre skrivar, ein fangar kanskje meir opp. Me heldt jo på med disposisjon og liknande tidlegare og. Eg kjem ikkje på så mykje ulikt med mindre du kan nemna noko som plar vera ulikt for folk, eigentleg.
I	Korleis vil du beskriva di skriftlege framstillingsevne – kor god du var til å skriva - då du begynte i vg3, og til no?
S3	Eg trur eg har blitt betre. Læraren me har no er så lidenskapleg, så du blir litt inspirert, synest eg. Og så kan me meir om forskjellige tekstar, og så har me gått meir i djupna synest eg fordi i fjor var det meir fjerntliggande tekstar – det var jo norrøn tid og slikt me hadde om, og det kan jo følast meir irrelevant. Men no går me meir inn i tekstar, i noveller som ligg nærare vår samtid, og då synest eg det er meir å plukka i, det er meir relevant, og det gjer jo at eg kanskje brukar tekstane på ein annleis måte.

I	Så temaet - innhaldet i oppgåvene - betyr ein del?
S3	Ja, det betyr ein del, trur eg.
I	Kva tenkjer du om mengda skriving eller skrivetrening i løpet av vg3?
S3	Det er ikkje så mykje eigentleg, eller det er jo litt. Akkurat no lærer me ganske mykje, for me har presentasjonar. Eg synest det er ganske kjekt med sånn forelesningsformat, og det er bra for me treng det for å ha noko ordforråd etc. når me skriv. Og så har me ofte timar der me skriv. Men eg opplever i vår klasse ofte litt ustemning når me skriv – det er ikkje heilt stille. Men så lenge ein greier å konsentrera seg, går det fint. Det kunne kanskje vore litt meir småoppgåver. Men om det hjelper eller ikkje... Av og til får me sånn: Skriv eit avsnitt i plenum, men då vert det sånn at folk ikkje torer å seia at ein har skrive det eller det eller ikkje. Då blir det slik at ein må spørja. Me skal jo vera audmjuke, men me torer ikkje gje så mykje av oss på den kreative sida. Eg torer i alle fall ikkje når ingen andre gjer det, og det kan jo vera ein stoppar. Eg synest norsk kan vera kjekt fordi du uttrykkjer deg med ord, men når dei andre ... – du blir jo påverka.
I	Kor sterkt vil du seia at fokuset på fagskriving har vore på vg3?
S3	Det har vel vore sterkt. Det er vel det eg føler at me gjer. Så eg føler at det alltid har vore i bakhovudet på folk, så eg føler at me gjer det fordi me treng det.
I	Kva tenkjer du om denne påstanden: «Alle kan bli betre til å skriva fagtekstar»?
S3	Det trur eg stemmer, absolutt.
I	Korleis tenkjer du at ein kan jobba for å bli betre til å skriva fagtekstar?
S3	Ein kan jo sjå på modellar og avsnitt. Det har i alle fall hjelpt meg. Det nemnde eg ikkje i forhold til vg1 at det at me såg på korleis avsnitt i seg sjølv var bygde opp, det hjelte i alle fall meg til å fiksa litt på dei. Dei har også si eiga førstesetning som har noko å seia, og så må du utdjupa deg. Og at avsnittet nesten går litt i lag. Ein indre motivator kan også hjelpa. At ein skaper eit miljø kor det kan vera kjekt å skriva fagtekstar.
I	Tenkjer du at fagtekstar i norsk har sin spesielle faglege skrivemåte i forhold til andre fag?
S3	Eg har ikkje så mange andre skrivefag, og me har ikkje skrive så mange andre, men eg føler det som om du stiller inn på ein kanal der det er ein norsklærer. Då blir ein meir formell. Viss du skriv i jobbsamheng, er det jo ofte formelt – då må det jo vera det. Så det burde jo gjelda i alt anna, også samfunnsfag på prøvar. Då prøver eg jo å skriva på same måten. Eg får litt vondt når eg skriv dårleg på ein annan prøve – oj, dette var rart formulert – sjølv om eg veit at dei ikkje bryr seg så mykje, så tek ein det med seg. Norsk skal jo inkludera alt som ein treng å ta med seg vidare, så eg ser ikkje kvifor ein skal gløyma alt ein har lært, t.d. mottakarmedvitet berre fordi det er eit anna fag.
I	Eg har endå ein påstand som eg lurar på kva du tenkjer om: «Eg har fått tilstrekkeleg opplæring i fagskriving i norsk.»
S3	Ja, eg har vel eigentleg det. Men korleis eg har brukt det, det er jo eit anna spørsmål. Det er ein ting om ein har lært det, men ein annan ting om ein eigentleg berre har høyrte det og ikkje verkeleg har lært det og teke det inn. Men eg meiner i alle fall at eg har fått tilstrekkeleg. Eg greier jo å skriva, så...
I	Er det noko spesielt de har jobba med i tredje klasse?
S3	Det er analysar det går mest i, synest eg. Og så historie - dei forskjellige periodane som ligg rundt alt. Me har jo lært skriftspråkhistorie etc.

I	Orda «nyansert, presist og sjølvstendig» kan karakterisera ein tekst som er over middels god. Kva tenkjer du at desse orda betyr?
S3	Presist – at det er konkret, at det står svart på kvitt, det skal ikkje vera noko rundt grauten. Ein merkar med ein gong når ein har ein tekst som treffer og har mange gode poeng. Når han har eit formål, gir han så mykje meir. Derfor kan eg forstå når læraren seier at «heilskapen var litt dårleg her. Kva er det du eigentleg prøver å komma fram til», så øydelegg det mykje av teksten. Derfor forstår eg jo at det må vera over middels. Sjølvstendig: Du må jo ta tak sjølv. Sjølv om ein har kjelder, er det ein sjølv som må formulera og ha sitt personlege preg på det. Sjølv om ein er objektiv i mange samanhengar, så blir det ikkje heilt objektivt likevel fordi det er du som tolkar ein tekst. Nyansert – i den konteksten at det er litt nyskapande. Eg veit ikkje heilt. Eg veit kva det betyr viss du seier det i ein kontekst, men eg kjem ikkje heilt på...
I	Viss språket skal vera nyansert?
S3	At det skal vera rett, at grammatikken ikkje skal vera feil. Eller går det på at bokmål og nynorsk skal vera up-to-date? Eg spør.
I	Tenkjer du at du lærer noko når du skriv fagtekstar i norsk?
S3	Ja, eg tenkjer at ein blir betre av det ein skriv. Berre mengdetrening.
I	Kva tenkjer du at du lærer?
S3	Å formulera og korta ned setningar trur eg var eit problem eg hadde før, at eg kunne formulert det eg skreiv no med mykje mindre ord. Det er litt kjekt med dei korttekstane, for då må du kutta litt ned. Kor kan eg gjera det? Så føler du deg litt god fordi du fekk til å korta ned.
I	Kva kan vera grunnen til at du valde studieførebuande?
S3	Det har i grunnen alltid vore ei sjølvfølge for min del, for eg har to eldre brør som har gått det. Så vil eg ha høgare utdanning. Eg synest det er kjekt å læra om nye ting, konsept, etc. Det var vel eigentleg det, sjølv om det kan vera kjekt å ha litt praksisjobb og. Men eg har alltid tenkt at dette skulle eg gjera.
I	Det siste spørsmålet er om du kunne tenkt deg å dela ein fagtekst i norsk, ein som du har fått tilbakemelding på, gjerne med kommentarar og karakter, og kva du synest du fekk til og ikkje.
S3	<p>Dette var eit langsvar, ei innlevering som me hadde lenger tid på. Den er rundt tusen ord. Eg er fornøgd med den. Dette er nynorsk, mitt sidemål. Eg har ikkje brukt så veldig god tid på å sjekka gjennom eventuelle skrivefeil, så ein av dei tinga som trekkjer ned er at eg har av og til litt verbfeil, -er/-ar. Det har eg slite litt med, for då går det av seg sjølv. Då må eg sjekka gjennom. Det er lett å gløyma litt.</p> <p>I tillegg i denne oppgåva – ikkje at det var det som trekte meg ned – eg har greidd å få på eit innrykk på avsnitta – det var ikkje meininga, det berre skjedde.</p> <p>Så er det litt småtteri på forståing. Her i innleiinga var det litt kort og litt uspesifikt. Dette er ei novelleolking – ei novelle som er litt tvitydig. Det er ein gut er i eit tre samtidig som han er i eit klasserom – det er på ein måte den same guten. Her i starten har eg skrive «Kva for ein er riktig?». Men så snakkar eg både om ein gut og to verder, så då kan ein tenkja kva for verder – den ekte og ... For meg var det nok mest nynorsken som trekte ned. «Smårusk i språket», ja. Og av og til litt preposisjonar også, «ingen tvil på at Grytten», for eksempel i staden for «ingen tvil om».</p>
I	Når du skriv novelleanalyse, korleis synest du det er å forholde seg til teksten og finna ut kva han eigentleg dreier seg om?

S3	Eg synest det er litt spanande. Men denne var litt vanskeleg fordi ho ikkje var veldig direkte. Og så hadde ho ei spesiell oppbygning. Alle [<i>avsnitta</i>] var på to linjer, konstant nesten. Men det var også noko som gav meg hjelp til å løysa, for det er jo eit verkemiddel. Samtidig var dette frå <i>Popsongar</i> , og han hadde ein popsong i novella, så det hjelpte oss når me kunne søkja på den og sjå kva den handla om. Det var der eg drog min tematikk ut frå, litt frå den songen og kanskje litt det at det var to gutar som følte seg litt forskjellige i dei situasjonane. Denne novella var grei, men det er ikkje det eg går for med ein gong på ein heildag fordi det er mykje ein må fordjupa seg.
I	Kva synest du er mest krevjande, å fordjupa seg i teksten eller å få til ein tekst sjølv?
S3	Det var eit litt vanskeleg spørsmål. Eg veit ikkje kva eg synest er vanskelegast, det spørst. Det går veldig fint å fordjupa seg viss eg finn ein tråd, ein eller annan tematikk eg kan byggja på. Men viss eg ikkje finn ei grein eg kan hengja meg på, då kan det bli vanskeleg, og då kjem ikkje teksten for eg må ha det viss eg skal skriva noko. Det som er greitt med analyse generelt er at du veit kva du skal ha i innleinga. Du veit du må ha kva dette er, kven har skriva det, diktsamlinga, årstalet, etc. Og så kanskje eit spørsmål på slutten, noko som kan leia opp til det du vil snakka om. Det er då eg treng å vita kva eg har fordjupa meg i.
I	Det å finna den raude tråden – temaet - det tenkjer du er veldig viktig. Korleis brukar du dette vidare når du skriv i hovuddelen?
S3	Eg har jo sett litt på modellen korleis ein gjer dette, og eg prøver alltid å skriva som om det er den tematikken som går gjennom. Og så brukar eg heller dei verkemidla som er føler er relevante der og då og poengterer det eg seier i staden for «det er masse metaforar». Eg kan jo begynna med at det er ein metafor, men då vil eg gjerne introdusera at dei seier noko om temaet. Eg kan sjå om eg finn eksempel. Her er det på side to. Motivet kan vera ein plass å begynna viss du ikkje føler at du har fordjupa deg nok. Avsnitt tre om komposisjon «byrjar slik som andre noveller rett på sak», og så gir eg eit eksempel: «Ein får ingen introduksjon av kven guten er, ein må berre henge seg på toget.» «Dei to linjer lange» – det var jo skikkeleg rart formulert – «kjem i skikkeleg lakonisk ... tradisjon og skaper eit høgt tempo». Her fokuserer eg på den farten som kjem, at han går rett på sak, eg nemnde ikkje in medias res her, men berre at det skaper eit høgt tempo. Då har eg kommentert det litt, sjølv om eg gjerne kunne hatt fagomgrep for det.
I	Når du les gjennom teksten etterpå, kva tenkjer du då?
S3	Eg prøver jo å vera kritisk, men av og til når du er ferdig, så er det sånn «ahh, eg er ferdig», og då kan ein bli litt blind også. Første gongen eg les gjennom er det lett å finna masse som eg kan retta på. Men så er det ikkje alt ein får med seg. Så fokuserer ein kanskje meir på det enn på andre ting fordi det var det ein hugsa – «det var eg litt usikker på for eksempel, den formuleringa». Etter at eg har gått gjennom det fleire gonger, blir eg meir blind, føler eg. «Oj, kva er dette?» Viss du har tid til å prioritera det, kan du jo venta ein dag eller to og sjå gjennom det, og då er du kanskje litt meir kritisk. Og det var eg, men eg gjorde det ikkje på same måten då.
I	No var jo dette ei innlevering. Var det nokon som gav deg innspel undervegs, læraren eller andre?
S3	Litt, kanskje, men ikkje så mykje som eg kanskje skulle ønske. Anten var det fordi eg ikkje hadde behov for det. Men sidan det var ei innlevering kunne eg spurt brørne mine

	som har hatt nynorsk om dei kunne lesa gjennom det, eller at nokon andre kunne lesa gjennom teksten, men det prioriterte eg rett og slett ikkje. Eg fekk ikkje tid.
I	Tenkte du mest at dei skulle sjå på nynorsken eller på andre ting?
S3	Ja, mest nynorsken, men også flyten, for det er godt å få eit anna auge på det.
I	Og så ser du jo lærarkommentarane. Er du stort sett einig i dei, eller?
S3	Ja, det er eg. Det går jo mykje på ting som er litt sjølvsegte. Eg er for det meste einig.
I	Kjempeflott. Då trur eg me avsluttar.

INTERVJU MED PÅBYGGELEV P5

I	Du har svart på spørjeskjemaet, og har skrive om skrivestrategiar at du brukar lang tid på å planleggja før du byrjar å skriva. Kan du seia litt om det?
P5	Ja, når mange har levert, sit eg ofte endå og skriv og planlegg, skriv disposisjon, brukar lang tid på å tenkja, finna verkemiddel og sånn.
I	Hentar du inn kjelder? Les du t.d. i læreboka, på nettet, eller?
P5	Viss det er ting eg ikkje veit så mykje om, så les eg ofte i læreboka. Då me hadde om reklame, så stod mykje i studieboka.
I	Før du skal levera inn, det med å endra og revidera, kan du seia litt om det?
P5	Eg plar ikkje endra så mykje på sjølve innhaldet. Men setningsbygning og litt rettskriving og sånn.
I	Så spurte eg om skriverammer og sånn. Du brukar skriverammer, modelltekstar og læreboka og andre hjelpemiddel «litt», og kryssa for at du synest dei er «litt nyttige». Kan du seia litt meir om korleis dei er «litt nyttige»?
P5	Eg brukar dei ikkje veldig mykje. Men av og til – viss eg ser ei god setning, temasetning eller forskjellige ting, eller ei skriveramme slik at eg ser kva dei forskjellige avsnitta bør handla om. Men det er ikkje alltid eg brukar dei. Det er litt forskjellig.
I	Nå går du på påbygg, har det forandra seg – brukar du skriverammene på ein annan måte i haust enn no?
P5	Nei, eigentleg ikkje. Eg har aldri brukt å skriva inni ei skriveramme, eg har berre sett litt på dei.
I	Kva med modelltekstar - brukar du dei på same måten?
P5	Ja, eg trur det.
I	Kan du seia litt om kvifor du brukar dei på same måten no som du har gjort heile året?
P5	Det er vel fordi eg synest det er like nyttig.
I	På tilbakemelding frå lærar har du skrive at du brukar dei mykje, at det er mest nyttig å få dette når skrivinga er ferdig, og at du får passe mykje. Kan du seia litt meir om det?
P5	Eg synest dei skriv veldig gode tilbakemeldingar, og at dei er gode å bruke, konkrete, lett å forandra på neste gong, når eg ser gjennom kva som kunne vore betre, og prøver å forandra på det på neste tentamen og sånn.
I	Så kommentarane er overførbare?
P5	Ja, lette å bruka.

I	På formålet ser du for deg lærarane som mottakar eller «folk på min alder». Vil du seia litt om det?
P5	Eg tenkjer ofte at det er læraren som skal lesa teksten. Det er litt forskjellig då, alt etter kva slags tekst det. Viss det er debattinnlegg – då tenkjer eg folk på min alder, for det er meiningar om forskjellige tema. Viss det er novelleanalyse, då tenkjer eg at det er til læraren, for då er det fagord og vanskeleg språk.
I	Målet er å læra å skriva sakleg, har du også skriva – kva tenkjer du på då?
P5	Eg tenkjer det er greitt å kunna i livet, for me må jo ofte skriva. Viss eg skal skriva innlegg til eit eller anna, det er mange yrke der me må kunna skriva saklege tekstar, og då er det greitt å kunna skriva på ein bra måte.
I	Då tolkar eg deg litt sånn at du tenkjer at det du lærer av å skriva sakleg på skulen har ein overføringsverdi til det du kanskje kjem til å skriva seinare.
P5	Ja.
I	Når skreiv du fagartikkel for første gong, på ungdomsskulen eller i første klasse?
P5	Det var nok på ungdomsskulen, trur eg.
I	Har den måten du arbeider med fagartikkel på – anten det er analyse av ein tekst eller artikkel om eit tema, har arbeidsmåten forandra seg frå du skreiv første gong til no?
P5	Ja, litt. Eg har lært meir om korleis ein skal skriva. Før på ungdomsskulen pleidde eg ikkje planleggja så mykje, men det gjer eg mykje meir no. Generelt – før begynte eg berre å skriva då eg fekk han [oppgåva], og då var det vanskelegare å strukturera det også. Eg synest det har vorte lettare no.
I	Viss du skulle beskriva korleis du skreiv og kor god du var til å skriva då du starta på påbygg, kva tenkjer du at du beherska då i forhold til no?
P5	Eg trur ikkje det har forandra seg så mykje, berre litt småting, kjem ikkje på noko konkret. Men det er dei tilbakemeldingane eg har fått. Eg har lært å vera meir presis i språket, få fram meiningane meir effektivt, bruka færre ord på det eg skal seia.
I	Kor sterkt tenkjer du at fokuset på fagskriving har vore på påbygg og for så vidt også på vg1 og vg2?
P5	Det har vore ganske mykje på påbygg, ja, men det var mest i haust, for no har me meir om historie. Så lærte me ein del i første og andre også.
I	Kva for sjangrar kjente du til frå før då du begynte på påbygg?
P5	Debattinnlegg. Eg hugsar ikkje kva dei heiter. Men essay, det har eg for eksempel lært i år.
I	Men det med analyse av tekstar?
P5	Ja, det gjorde me på ungdomsskulen også, så det kan eg.
I	Kva tenkjer du om mengda av skrivetrening du har fått i løpet av påbygg?
P5	Ganske mykje, eigentleg. I starten skreiv me nesten kvar veke ei lita innlevering, og det hjelte ganske godt med å komma godt i gang å skriva ganske mykje.
I	Korleis synest du at du får til å skriva fagtekstar i norsk?
P5	Eg synest det går greitt.
I	Kva rolle spelar temaet i oppgåva, det tekstane handlar om og det du skal fokusera på?
P5	Det har ganske mykje å seia, eigentleg. Viss det er noko eg føler at eg kan noko om eller har skriva om før, så er det mykje lettare å vita kva eg skal skriva. Det er mykje vanskelegare å skriva noko ukjent.
I	Ser du nokon samanheng mellom fagskriving og fagkunnskap i norsk – altså det de skal læra om litteraturhistorie og språkhistorie og tekstar?

P5	Ja, litt. No sist skreiv eg om modernismen i oppgåva, og det er jo stor samanheng. Vi får jo ofte oppgåver om litteraturhistoria og reklame for eksempel, så det har jo ganske mykje med det me lærer om.
I	Eg har eit par påstandar her som eg lurar på kva du tenkjer om: «Alle kan bli betre til å skriva fagtekstar i norsk.»
P5	Ja, det trur eg eigentleg, viss dei berre vel å høyra på tilbakemeldingar og jobba med det.
I	Ein må jobba med det, seier du. Korleis då, tenkjer du?
P5	Det er jo berre å skriva, sitja lenge på skivedagar [<i>terminprøvar</i>], bruka tida, prøva å forbetra seg kvar gong.
I	Eg har ein påstand til: «Eg har fått tilstrekkeleg opplæring i fagskriving.»
P5	Ja.
I	Vil du seie litt om dei råd og hjelp du har fått?
P5	Eg synest eg har fått ganske godt grunnlag frå ungdomsskulen. Der lærte me veldig mykje, skreiv mange tekstar, så eg følte meg ganske klar til eksamen og til vidaregåande. Dei har hjelpt oss mykje. Me hadde eg trur det var seksten heildagsprøvar i året, ikkje berre i norsk, heile ungdomsskulen.
I	Då tolkar eg deg slik at du føler at du ber med deg eit godt grunnlag alt frå ungdomsskulen som du kunne byggja vidare på.
P5	Ja. Eg merkte då eg kom på vidaregåande at det var mange som ikkje hadde lært mykje som me hadde lært om i norsk.
I	Blir det delt elevtekstar i klassen, vist fram, lesne opp? Både gamle og sårne som er skrivne no?
P5	Ja, litt. Så les dei opp og snakkar dei om kva som er bra og dårleg.
I	Det er tre ord som står i vurderingskriteria for ein tekst som er over middels god. Det er «nyansert, presis og sjølvstendig». Kva legg du i dei orda ?
P5	Sjølvstendig er vel litt at me kan drøfta, sjå fleire sider av ei sak, tolka på ein sjølvstendig måte. Nyansert er vel også at me kan sjå ting frå fleire sider, ikkje berre vera heilt bestemte, men reflektera. Presist – at me ikkje berre snakkar mykje rundt hovudpoenget, men at det kjem klart fram.
I	Tenkjer du at du lærer noko når du skriv fagtekstar i norsk?
P5	Veit ikkje, litt kanskje.
I	Kva kan det vera?
P5	Eg lærer heile tida om korleis eg kan skriva betre setningar og sånn. Og eg lærer litt om dei temaa eg skriv om også, når me vert tvinga til å skriva om tema me eigentleg ikkje kan så mykje om frå før av. Eg må lesa meg opp på ting også.
I	Kva var grunnen til at du valde å gå yrkesfag og påbygg?
P5	Eg var vel litt skulelei. Så ville eg jobba med folk, så eg tenkte det var ein grei veg å gå og læra om kommunikasjon og mykje forskjellig.
I	No har eg komme til siste spørsmålet. Har du lyst til å dela ein tekst med meg, ein som du har levert inn og fått vurdert?
P5	Ja, det kan eg.
I	Så då skal du snakka om heildagsprøven din, kva du synest at du fekk til og ikkje.
P5	På del A skulle me jo finna verkemiddel i ein tekst, og det var ganske vanskeleg, synest eg, for eg fann eigentleg ingen. Eg las gjennom fleire gonger, så følte eg at eg berre måtte skriva noko. Så fann eg ein metafor og allitterasjon. Men så visste eg ikkje om dei eigentleg var gode nok, om dei eigentleg leitte etter noko anna. Men så synest eg at eg fekk det greitt

	<p>til utanom det, og dei har ikkje kommentert noko på verkemidla, så ja. Og så fann eg og at det var verkemiddel i forma på teksten. Det gløymer eg ofte at går an. Veit ikkje kva meir eg skal seia.</p> <p>Del B syntest eg eigentleg gjekk ganske godt. Der skulle eg analysera ei novelle. Eg følte sjølv at eg forstod kva ho handla om. Synest eigentleg den gjekk bra. Fekk skrive ryddig og fekk med alle poenga eg ville ha med.</p>
I	Så du er ganske fornøgd?
P5	Ja.
I	Så flott. Takk skal du ha.

INTERVJU MED PÅBYGGELEV P7

I	Takk for at du ville svara på spørjeskjemaet og stilla på dette intervjuet. Me ser på svara i spørjeskjemaet først. Du skreiv om skrivestrategiar at du jobba godt og effektivt på ein heildagsprøve. Kan du seia litt meir om korleis du jobbar?
P7	Først les eg gjennom oppgåva og begynner på del 1. Når eg ser kva oppgåva går ut på, går eg gjennom teksten, les han mange gonger, noterer verkemiddel og det eg skal sjå etter. Etter det går det litt av seg sjølv eigentleg, eg begynner berre å skriva det som fell inn. Eg ser ikkje noko på rettskriving før etterpå.
I	Når du seier at du skriv det som fell deg inn, er det den rekkefølga du held på, eller går du over og endrar og reviderer før du leverer?
P7	Eg går over alt etterpå og ser på rekkefølga om eg vil endra på noko, kva som gir mest meining og sånn.
I	Er det andre ting du ser på sånn til slutt?
P7	Det er rettskriving, eg er fæl til å skrive dialektord, så det må eg fiksa på. Men det er vel eigentleg rettskriving og teiknsetjing eg ser over.
I	Så skreiv du at du ser ikkje nokon vits i å sitja og analysera dikt. Vil du seia litt meir om det?
P7	Eg synest det er veldig meiningslaust å halda på med det. I alle fall når eg skal analysera dikt på fire verselinjer ... eg forstår ikkje vitsen med det – kva skal eg med det seinare i livet? Så eg sit der og er så irritert, liksom. Det eg synest dei kunne gjort, var at dei delte inn slik at det var helse-norsk, elektronorsk og byggnorsk og sånne ting, fordi at for meg er det veldig lite vits å lesa om ... ja, kva skal eg seie ... nei, kjem ikkje på noko i farten. Men viss det hadde vore for eksempel etiske dilemma, at me skulle analysera det, eller demens eller kva som helst, då hadde eg vore der med ei gong.
I	Men andre typar fagtekstar i norsk – kva tenkjer du om det?
P7	Det er viktig at me lærer å ... altså, eg ser poenget med at me skal læra å analysera, at me skal læra å forstå og sjå det større bildet og sånn. Det skjønner eg og det synest eg er heilt greitt at me lærer. Men eg synest berre at det er veldig mykje som me ikkje treng.
I	Kan du seia litt meir om kva rolle temaet spelar, altså det som tekstvedlegget dreier seg om, det som du skal fokusera på i din tekst? Har det noko å seia?

P7	Ja, det har veldig mykje å seia. Det handlar mykje om kor engasjert eg blir til å skriva. Eg er jo veldig sånn helseperson, så eg synest det er veldig spennande med alt som har med kropp og sånne ting å gjera. Viss det er ting som handlar om psyken og sånn, då merkar eg at eg skriv veldig mykje betre, for då blir eg engasjert og vil gjera det bra og veit kva eg skal skriva om. Når eg les ein tekst om språk og historie og sånn, då ser eg det, men eg tenkjer ikkje over det. Då berre skriv eg det eg må, eg føyer ikkje til noko, for eg veit ikkje kva eg skal føya til.
I	Ser du nokon samanheng mellom fagkunnskapen i norsk og fagskrivinga?
P7	Ja, eg ser jo at dei dreg inn ... viss det er eit dikt frå for eksempel 1814, ser eg jo at me kan dra inn ting frå romantikken og sånn, og sjå på oppbygninga og sånn. Så den ser eg jo.
I	På spørsmål to har du kryssa av for litt bruk av læreboka og modelltekstar og andre hjelpemiddel og mykje på skriverammer, og at du synest dei er svært nyttige. Dette må du seia litt meir om.
P7	Eg har litt vanskar på skulen eigentleg, det er vanskeleg å finna ut kva folk spør om. Med skriveramma står det veldig konkret kva du skal ha i kvart avsnitt, og det er mykje lettare å laga avsnitta også. Læreboka brukar eg litt, berre til å fylla inn fakta og sånne ting, men eg føler ikkje at eg skriv betre tekstar med hjelp av læreboka, men det er skriverammene som er supre.
I	Modelltekstar då?
P7	Dei er også greie, for då kan du sjå kva som er bra oppsett og kva som ikkje er bra. Men det som er litt drid med dei, er at det er fort gjort å herma veldig, sånn at du berre plottar inn dei orda du treng, men at du skriv heilt likt. Så eg prøver å ikkje bruka dei så mykje. Men eg ser jo på dei.
I	Har bruken av skriverammer og modelltekstar endra seg i løpet av året/åra?
P7	Ja, i første klasse begynte me med det, men då brukte eg det veldig lite, for då forstod eg det ikkje heilt, men i andre begynte eg meir og meir, og i tredje var det sånn deilig – godt å ha dei skriverammene.
I	Kan du seia noko om grunnen til dette?
P7	Det er fordi det er lettare å sjå kva dei spør etter, f.eks. Er det f.eks. skriveramme på artikkel, står det at her skal du fylla inn det og det, og her skal du ikkje ha egne meiningar. Dei skriverammene er veldig gode som eg har, og dei har eg hatt veldig bruk for.
I	I spørsmål tre står det om tilbakemelding frå lærar. Den brukar du. Du vil helst ha det mens du arbeider med teksten, og du synest at du får passeleg mykje. Vil du kommentera det?
P7	Tilbakemeldingane kunne gjerne vore meir konkrete – kva eg kan jobba med. Og så er det ofte at når eg synest at eg har forbetra meg, er det ingenting dei kommenterer er betre. Dei kunne gjerne skrive ... sei viss teiknsettinga er skikkeleg dårleg på ein, og eg får tilbakemelding på det. På neste er teiknsettinga skikkeleg god, då kunne eg godt fått tilbakemelding på det. Så du veit at du har klart det.
I	Får du mykje tilbakemelding mens du jobbar med teksten eller mest etterpå når skrivinga er ferdig?
P7	Det er mest etterpå. Når eg skriv, er eg så inni det at eg gløymer læraren er der. Eg burde nok absolutt spurt meir.
I	Du har moglegheita til det?
P7	Ja, det har eg. Ikkje på tentamen, då sjølvsagt, men når det er sånn som du har lang tid på.
I	Så var det formålet. Du skriv «nei», du ser ikkje for deg ein mottakar når du skriv fagtekstar.
P7	Nei, det gjer eg ikkje. Eg ser for meg at læraren skal retta det, men det er det einaste.

I	Kva tenkjer du er hensikta?
P7	Eg ser ikkje nokon hensikt. Nei, eg skjønar ikkje kva me skal med det.
I	Vil du ha nokre fleire kommentarar til dette punktet om mottakar og føremål?
P7	Ja, det med analyse av dikt trengst ikkje. Det er berre sånn at lærarane lærer det for å læra det til elevane som ikkje treng det, utanom dei som skal bli lærarar, men dei lærer det jo til ungar som ikkje skal bli lærarar også. Eg skjønar det ikkje, men eg skjønar at du skal læra å sjå det større bildet, læra å lesa mellom linjene og sånn. Men elles skjønar eg det ikkje, kvifor me skal sitja ein heil dag og skriva lange tekstar og sånne ting.
I	Så har eg bede deg vurdera litt sjølv kva du synest du får til. «Føler eigentleg ikkje at eg får til noko. Får til å fullføra.» «Vanskeleg å forstå tekstar og forstå kva læraren ser etter.» Dette må du seia litt meir om.
P7	Det er berre sånn at når eg les ein tekst, så føler eg ... eg forstår han ikkje. Det er slik at eg berre prøver å skriva noko. Det er ikkje eg sjølv som tenkjer, men eg tenkjer det læraren vil ha, på ein måte. Så eg klarer ikkje å jobba med teksten inni meg, føler eg.
I	Kva slags tekst tenkjer du på – den du skal skriva?
P7	Ja, viss me får eit utdrag som me skal lesa og analysera, så sit eg berre og tek ring rundt det eg må ha med. Men eg føler ikkje at eg får noko ut av det. Så målet mitt etter kvar tentamen er berre å få tre minus, så er eg veldig fornøgd. For eg må jo ha tre til sjukepleien. Og så synest eg det er veldig vanskeleg å vita kva dei ser etter, for det var ein periode i starten av året, eller første halvår eigentleg, så fekk eg berre tre minus uansett kva eg gjorde, så det var sånn at eg lurte på om ho trilla terning, eller kva gjer ho, liksom? Men det har jo betra seg no då, etter jul.
I	Kva trur du det handlar om?
P7	Har ikkje peiling. Anar ikkje. Det var sånn – eg fekk fire på ein, og vart heilt i sjokk: «Javel».
I	Då går me vekk frå skjemaet og over til litt andre spørsmål. Kva tid skreiv du fagtekst første gong, trur du?
P7	Det var vel i første klasse ein gong.
I	Viss du tenkjer på framgangsmåten – korleis du gjorde den gong og korleis du gjer no – vil du seia det har endra seg på noko vis?
P7	Ja. Det har gått nedover. I første klasse fekk eg tekstar eg var interessert i i norsk, for det var veldig mykje tverrfagleg samarbeid mellom helsefag og norsk. Så første teksten eg skreiv om, det var demens, og den fekk eg jo fem pluss på, for då var eg skikkeleg interessert i det, og følgde skriveramma. Eg veit ikkje kor godt eg følgde den skriveramma, men det gjekk i alle fall veldig bra. Men når tekstane du skal tolka har blitt vanskelegare, så er interessa verre, så ... blir skrivinga også verre.
I	De har møtt mange sjantrar no i tredje klasse. Kva for nokre av dei sjantrane kjente du til frå før av?
P7	Eg kjente jo til artikkel, samansett tekst kjende eg til. Det var eigentleg berre dei to som eg kjem på i farten.
I	Kva tenkjer du om mengda av skrivetrening du har fått på påbygg?
P7	Altfor mykje ... Nei, men det er greitt i forhold til den jobben eg kjem til å ha, for det blir ein del skriving på rapport og sånn, så det er jo greitt å veta sånn oppsett og sånn med verbal og objekt og dei der greiene.
I	Kor sterkt vil du seia at fokuset på fagskriving har vore i norsk i tredje klasse?
P7	Det har vore veldig sterkt, synest eg. Litt for sterkt, kanskje. Nå blei eg veldig negativ her.
I	Nei, eg vil ha dine ærlege meiningar.

P7	Det er bra.
I	Viss du skal seia korleis du synest at du får til å skriva fagtekstar i norsk då?
P7	Eg ligg på tre til fire karaktermessig. Eg synest eg får det til heilt greitt. Men det krev veldig mykje av meg, for eg synest det er så vanskeleg å forstå tekstane.
I	Eg har eit par påstandar som eg lurar på kva du tenkjer om. Den første er: «Alle kan bli betre til å skriva fagtekstar i norsk».
P7	Ja, den stemmer sikkert.
I	Har du nokre tankar om korleis?
P7	Du får jo meir erfaring. I første klasse var eg veldig mykje dårlegare å skriva enn no i tredje klasse. Eg trur berre det at nivået har gått såpass opp at det er derfor eg søkk i karakter. Men eg meiner du kan bli betre å skriva, ja.
I	Har du nokon tankar om korleis ein kan arbeida med det?
P7	Ein blir jo nesten tvungen til det. Eg har eit mål om å ha tre i norsk, så eg tvingar meg sjølv til å gjera det bra, eller prøva å gjera det bra. Så berre lesa deg opp på det som du treng for å skriva gode tekstar, og førebu deg før tentamenane.
I	Eg har ein påstand til: «Eg har fått tilstrekkeleg opplæring i fagskriving i norsk.»
P7	Det har eg, ja, faktisk.
I	Vil du seia litt om den opplæringa du har fått, kva ho har bestått av?
P7	Skriverammer. Spesielt i andre klasse. Det var då eg blei veldig god å skriva, følte eg sjølv. Då var det powerpointar – korleis du analyserer ein reklame, korleis du analyserer dikt, korleis du skriv artikkelar, korleis du skriv kronikk, kåseri. Det var veldig god oppfølging, og me lærte korleis du skal gå fram.
I	Blir elevtekstar delte i klassen? T.d. ved at noko ein av dykk har skrive, blir lese opp, eller?
P7	Nei. Men dei tek ofte tekstar frå tidlegare elevar. Men eg synest det er veldig dumt slik som dei gjer det, for dei tek nesten berre seksar-tekstar. Så når dei les dei opp, så er det jo for oss som er litt lågare nede – det er jo heilt gresk, det dei les, eigentleg, mykje av det. Eg blir veldig sann – hæk, dette kjem eg aldri til å få til.
I	Så du tenkjer det kunne vore litt meir variert, eller?
P7	Ja, dei kunne kanskje hatt to eller tre eksempeltekstar, så du kunne høyra kva nivå du cirka låg på og kva du kunne jobba med. Viss dei les ein toar-tekst, så kunne dei fortalt at for å få tre så må du ha meir fagspråk, betre avsnitt, teiknsetting, sårne ting.
I	Det er tre ord som kan bli brukt om ein tekst som er over middels god. Då tenkjer eg på «nyansert, presis og sjølvstendig». Kva legg du i dei orda?
P7	Eg veit ikkje kva nyansert betyr. Presis – at du er konkret på kva du skriv, at du ikkje brukar veldig lang tid på noko du kunne brukt færre faguttrykk på. Sjølvstendig – at du jobbar sjølv og ikkje er avhengig av hjelp heile vegen.
I	Tenkjer du at lærer noko når du skriv fagtekstar i norsk?
P7	Viss eg bryr meg om temaet, då lærer eg noko. Viss ikkje, skriv eg berre fordi eg må, og tenkjer etterpå at no er eg ferdig, no gløymer eg det.
I	Kva var grunnen til at du valde yrkesfag og påbygg-vegen?
P7	Eg valde yrkesfag fordi eg var drittlei skule. Så valde eg påbygg fordi eg måtte, for eg skal gå sjukepleien, og då må du ha generell studiekompetanse. Eg hadde aldri tatt påbygg viss ikkje.
I	Då har me kome til det siste spørsmålet der eg lurte på om du ville dela ein tekst med meg, og seia litt om kva du fekk til og kva du syntest var vanskeleg i den teksten.

P7	Den handla om målformene i alle fall, om Moltke Moe og Agnar Mykle, at dei hadde to forskjellige syn på målformene. Denne teksten fekk eg fire pluss på, det synest eg var veldig bra. Det dei har trekt meg på er at eit avsnitt trengte noko revisjon, og at eg skriv litt uryddig i strukturen, men at det var godt med kunnskap og innsikt, og at det var mykje relevant. Eg ser dei har trekt meg litt på setningsoppbygning.
I	Kva tenkjer du, då? Er du einig? Kva synest du at du fekk til?
P7	Eg synest det var mykje bra her. Eg er veldig einig i det dei seier. Det er ikkje slik eg klarer å sjå når eg skriv, og utan dei røde merknadene hadde eg ikkje sett at det var noko gale. Dei er veldig flinke å retta, og begrunnar veldig godt kva dei meiner, eigentleg.
I	Kva syntest du var vanskeleg då du skreiv den teksten der?
P7	Eg syntest det var veldig vanskeleg å tolka den teksten eg skulle skriva om. For det var veldig fram og tilbake. Så syntest eg oppgåva var vanskeleg å forstå, så då gjekk eg og prøvde å få han forklart, og så fekk eg han forklart, og då gav han meining. Men då eg skulle begynna igjen, var det sånn – hæk? – så då skjønte eg det ikkje heilt igjen, nei.
I	Så du tenkjer utfordringa ligg der i rett og slett å forstå tekstvedlegga.
P7	Eg synest mykje av det er veldig vanskeleg formulert. På tentamen står det alltid ein kommentar om kva dei vil ha, og det gjer det mykje lettare å forstå kva dei spør etter. Men det var det ikkje på denne.
I	Har du fleire kommentarar til denne teksten – kva du synest gjekk bra og ikkje?
P7	Det trur eg ikkje.
I	Då stoppar me der. Takk skal du ha.

Vedlegg 8: Prosjektgodkjenning frå NSD



NSD sin vurdering

Prosjektittel

... bråhastens og gradvishetens vei ... - elevperspektiv på fagskriving i norsk på vg3

Referansenummer

109950

Registrert

09.02.2019 av Bjørg Topnes - b.topnes@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sidsel Skjelten, sidsel.skjelten@uis.no, tlf: 40871154

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Bjørg Topnes, btopnes@tryggheim.no, tlf: 91529420

Prosjektperiode

28.01.2019 - 19.06.2020

Status

18.03.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

18.03.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 18.03.2019. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 19.06.2020. Denne datoen må legges til i informasjonsskrivet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)